

Entrée dans l'écrit à l'école enfantine fribourgeoise

Rapport de recherche

Elisabeth Ansen Zeder et Christiane Joye-Wicki

Résumé

Les auteures ont recueilli, en automne 2010, auprès de 20 enseignant-e-s de l'école enfantine du canton de Fribourg (Suisse), leurs pratiques déclarées sur l'Entrée dans l'Écrit. Leurs représentations pédagogiques et les théories implicites sous-jacentes sont examinées.

Le rapport s'appuie sur les entretiens semi-directifs de 45 à 60 minutes, réalisés auprès de 20 enseignantes de l'école enfantine fribourgeoise, à l'aide d'un canevas d'entretien. Une analyse qualitative de contenu et catégorielle a dégagé les résultats suivants :

Au niveau des théories implicites : la perception d'une tension apparaît entre la crainte de « primariser » et la curiosité et la soif d'apprendre des jeunes élèves.

Au niveau des pratiques déclarées : les pratiques usuelles tournant autour des prénoms et des mots familiers pour l'acquisition du code alphabétique sont évoquées par toutes les enseignantes. Il en est de même de la fréquentation des albums dans l'intention première de soutenir la culture de l'écrit. La production d'une dictée à l'adulte faisant suite à une visite, une rencontre est régulièrement exploitée. Des activités de conscience phonologique au niveau des sons et des rythmes, semblent aussi régulièrement réalisées.

Certaines pratiques sont rarement mentionnées au cours de nos entretiens, à savoir : l'enseignement de la compréhension à l'oral comme à l'écrit ou encore celui de la situation d'écriture émergente provisoire. Quant au développement de discussions à visées philosophiques, elles n'ont pas été abordées.

Au niveau des représentations pédagogiques : une intuition semble justifiée au regard de notre ancrage théorique, notamment l'importance de la langue orale et de son développement pour l'équipement langagier du jeune enfant.

Une nouvelle question émerge : Est-il possible de réduire les inégalités perçues par les enseignantes dès l'école enfantine ?

Il conviendrait de documenter et conserver les pratiques préconisées dans la littérature et mises en œuvre sur le terrain et d'encourager des groupes d'échange et d'analyse de pratiques pour soutenir l'innovation pédagogique.

Mots-clés

Littérature, Ecole enfantine, Lire-Ecrire Pratiques déclarées, Pratiques pédagogiques

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteurs

Elisabeth Ansen Zeder, Professeure spéc. HEP, zedere@edufr.ch

Christiane Joye-Wicki, Professeure HEP, joyec@edufr.ch

Entrée dans l'écrit à l'école enfantine fribourgeoise

Rapport de recherche

Auteures :

Dr. Elisabeth Ansen Zeder, Professeure spéc.HEP
Psychologie du Développement, Contact : zedere@edufr.ch
& Christiane Joye-Wicki, Professeure HE, Didacticienne du français.

Juin 2012

Table des matières

Entrée dans l'écrit à l'école enfantine fribourgeoise.....	2
Rapport de recherche	2
1. INTRODUCTION	3
2. ANCRAGE THEORIQUE	3
3. ELEMENTS ISSUS DU CONTEXTE DE L'ECOLE FRIBOURGEOISE	7
3.1. DU CÔTE DES ELEVES	7
3.2. DU CÔTE DES ENSEIGNANT-E-S.....	7
3.3. CONTEXTE INSTITUTIONNEL DES ENSEIGNANTES RENCONTREES	8
3.3.1. LIRE ET ECRIRE A L'ECOLE ENFANTINE: UNE EVOLUTION PERCEPTIBLE ..	8
3.3.2. MISE EN OEUVRE DU PER	9
4. QUESTIONS DE RECHERCHE	9
5. METHODOLOGIE.....	10
5.1. Les sujets.....	10
5.2. Les entretiens	10
6. ANALYSE DES RESULTATS.....	11
6.1. IMPRESSION D'ENSEMBLE	11
6.2. LES REPRESENTATIONS ET THEORIES IMPLICITES DES ENSEIGNANTES	12
6.3. PRATIQUES DECLAREES	13
6.3.1. Activités pédagogiques.....	13
6.3.2. Pratiques pédagogiques.....	14
6.4. REACTIONS AUX PROPOS D'ARMELLE CRESSARD.....	15
7. DISCUSSION.....	17
8. CONCLUSION	18
Remerciements	20
9. Bibliographie	21

1. INTRODUCTION

Notre projet fait suite au rapport intermédiaire de recherche, Monnard et Coen (2009), concernant l'accompagnement de la mise en œuvre des nouveaux moyens d'apprentissage de la lecture-écriture en 1P dans le canton de Fribourg. Celui-ci répondait à un mandat de la DICS, confié au service de recherche de la HEP. Il s'agissait alors d'effectuer un suivi de la mise en œuvre de deux nouveaux moyens de lecture-écriture avec les praticien-ne-s du terrain, de la collaboratrice de la DICS pour le français, des didacticiennes de la HEP et de deux conseillères pédagogiques. L'objectif visait l'anticipation des écueils et les besoins de formation pouvant survenir dans l'expérimentation de ces moyens de lecture dans 11 classes du canton.

Au-delà des aspects institutionnels et de la gestion du suivi de l'utilisation de nouveaux moyens d'enseignement pour l'apprentissage du lire-écrire, la question de l'entrée dans l'écrit et plus spécifiquement l'apprentissage du lire-écrire commence bien avant l'entrée en première primaire et se poursuit bien entendu durant plusieurs années encore. (Ferreiro, 2000 ; Chauveau, 2007). En ce sens, il nous a paru important de prendre en compte les recherches issues du domaine de la littératie, concept qui va au-delà du lire-écrire pour s'intéresser en plus du code linguistique aux aspects sociaux et culturels impliqués dans cet apprentissage. En effet, comme nous le rappellent Makdissi et Boisclair (2010, p. 3) :

«...les fondements de la littératie résident dans le développement de l'intentionnalité, du langage, des connaissances sur le monde, de la connaissance de l'autre et de la similitude ou de la distinction de ses savoirs, ses croyances, ses valeurs, ses intentions, ses motivations et ses buts par rapport à soi, ces éléments permettant de soutenir la construction de sens et de l'interprétation».

Dans cette perspective, il est nécessaire de s'intéresser aux pratiques développées par les enseignantes, sur le terrain, auprès des jeunes enfants, qui lorsqu'ils arrivent à l'école, sont en recherche de sens et à l'affût de ce qui leur permet de comprendre le monde qui les entoure. Notre recherche a précisément pour objet la mise en évidence des pratiques professionnelles évoquées spontanément, lorsque nous demandons aux enseignantes de l'école enfantine du canton de Fribourg de nous parler de ce qu'évoque pour elles l'entrée dans l'écrit à l'école enfantine.

Dans un premier temps, nous rappellerons quelques données récentes issues de la recherche dans le champ du lire-écrire, qui constituent en quelque sorte nos présupposés ou notre ancrage théorique.

Ensuite, nous évoquerons les éléments du contexte grâce aux constats effectués dans les classes fribourgeoises dans le rapport Coen P.F. et Monnard, I. (2009).

Nous préciserons notre méthode de recueil de données et exposerons les premiers résultats des pratiques professionnelles évoquées spontanément.

Afin de mettre en perspective nos résultats dans le contexte institutionnel fribourgeois, il nous a paru également nécessaire de décrire l'évolution de cette question apparue dans différents écrits en provenance de la DICS à l'intention des enseignants et enseignantes de l'école enfantine dans le canton de Fribourg.

2. ANCRAGE THEORIQUE

Chauveau (2003, p.1) annonce d'emblée dans l'introduction de son texte : *Les jeunes enfants et l'entrée dans l'écrit* : «Prévenir l'illettrisme, c'est aussi comprendre de quelle manière les enfants « commencent » à lire dans les formes élémentaires du savoir-lire, bien avant au CP», c'est-à-dire l'entrée en première année primaire.

Dans les années 1970-75, toujours selon Chauveau (2003), un certain nombre « d'experts » dénoncèrent les dangers d'interventions « précoces », voire « précipitées » dans le domaine de la lecture-écriture. Pourtant, dès les années 1980, les chercheurs et professionnels sont nombreux à découvrir que les jeunes enfants entrent dans le lire-écrire, bien avant l'enseignement systématique dispensé par l'école. Parmi ces chercheurs, Ferreiro (1988) dont le postulat de départ est que l'écrit constitue pour l'enfant un objet cognitif, c'est-à-dire un objet

sur lequel il va exercer une activité intelligente. Le jeune enfant est confronté à l'écrit très tôt dans la vie quotidienne. Il va essayer de le reconstruire. Pour Ferreiro (2000) pas de doute, l'acquisition de la langue maternelle est une acquisition préscolaire. Fayol et Morais (2004) précisent que la connaissance de la syntaxe est précoce puisque les bases sont déjà en place à l'âge de 2 ans. Les bases langagières sont acquises vers 4-5 ans mais s'enrichissent tout au long de la vie. Enfin, le vocabulaire disponible à l'oral conditionnant la compréhension en lecture, il est important d'en favoriser l'acquisition d'un lexique minimum avant l'entrée dans l'apprentissage de la lecture, pour atténuer le poids des variables culturelles. Cela concernerait bien un objectif valable pour l'école enfantine. En effet, les études sur le développement langagier nous expliquent qu'entre 1,5 ans et 4 ans, le vocabulaire, les principes de la langue maternelle (grammaire implicite) et sa syntaxe s'acquièrent de façon progressive mais rapide. L'enfant n'imité pas les adultes, il produit de la syntaxe en appliquant les règles qu'il a intégrées. Il conjugue par exemple « j'ai perdu » pour « j'ai pris » ou il construit des phrases « bébé pas là ». A partir de 3 ans, il apprend environ cinq à dix mots de vocabulaire par jour, il connaît de façon implicite une grande partie de la grammaire de sa langue de naissance alors qu'il est encore loin de pouvoir lacer seul ses chaussures. La fin de cette période correspond à la première année de l'école enfantine en Suisse où les enfants sont scolarisés à partir de 4 ans. (En France, l'école maternelle commence dès 3 ans). Ces premières années de scolarisation apparaissent comme essentielles pour les acquisitions langagières surtout pour les enfants qui n'ont pas la chance de bénéficier dans leur famille d'interaction et de stimulation langagière adaptées aux exigences scolaires.

Pour Charmeux (2007), il ne s'agit pas d'accumuler des mots, mais bien de réorganiser à chaque fois le champ sémantique du mot nouvellement appris pour « transformer les savoirs déjà là ». Or cela ne peut se faire sans un étayage de la part du pédagogue qui passe par des lectures, des échanges, des observations réfléchies sur la langue. Enfin, Feyfant et Gausse (2007, pp. 2-3) rappellent que :

«De nombreuses recherches montrent la nécessité de démarrer l'apprentissage de la lecture dès le plus jeune âge, en développant certaines compétences et en travaillant aussi bien sur la langue orale que sur le langage écrit. Il ne s'agit pas de transformer chaque enfant en lecteur précoce mais d'ouvrir la conscience phonémique, phonologique, en tenant compte des contextes culturels, sociaux, psychologiques de tous».

Parlant de littérature au préscolaire, Makdissi, Boisclair et Sirois (2010), nous montrent comment le dialogue centré sur les réflexions et les propos des enfants dans divers contextes témoigne d'une complexification progressive du raisonnement et du langage.

Ferreiro (2000, p.16) récuse la distinction habituellement faite par les pédagogues entre les activités de lecture et les activités d'écriture. Selon cette auteure, cette distinction est purement scolaire et non naturelle. Elle précise :

«Il (l'enfant) essaie de s'approprier un objet complexe, de nature sociale, dont le mode d'existence est social et qui est au centre d'un certain nombre d'échanges sociaux. Pour ce faire, il essaie de trouver une raison d'être aux marques qui font partie du paysage urbain, d'en trouver le sens, c'est-à-dire de les interpréter (en un mot, de les « lire ») ; d'autre part, il essaie de produire (et non seulement de reproduire) les marques appartenant au système : il se livre donc à des actes de production, c'est-à-dire d'écriture».

La découverte du principe alphabétique, c'est-à-dire la compréhension que l'alphabet code des sons de la langue orale et la connaissance de la valeur sonore des lettres, autorisera à retrouver une prononciation orale d'un mot grâce à la combinaison de sons. Ceci constitue une découverte capitale. Cette découverte n'est pas synonyme de maîtrise du système alphabétique, mais approuve l'entrée dans un apprentissage complexe et long.

Une des questions fondamentale est alors la suivante :

L'activité pédagogique de l'enseignant-e de l'école enfantine doit-elle favoriser l'apprentissage du lire-écrire ? Si oui comment ?

La démarche de Feirrerro, fidèle à Piaget dont elle fut l'élève est une démarche généticienne et expérimentaliste. A partir de ses premiers savoirs, elle a construit des hypothèses qu'elle a testées. Ensuite, sa démarche fut socio-pédagogique car elle a dirigé un institut pour la lutte contre l'échec scolaire au Mexique. Là encore, sa préoccupation de départ est la sensibilisation des enseignant-e-s à l'activité intelligente de l'enfant.

Elle insiste sur l'importance de repérer les itinéraires des enfants par rapport à l'écrit. Elle préconise une observation en début d'année pour identifier quel est le savoir des enfants.

En effet, quelles que soient les prises en charge antérieures à l'école, les enfants savent déjà beaucoup de choses au sujet des lettres et des chiffres. Les problèmes ne sont ni perceptifs, ni moteurs.

L'hypothèse centrale de Feirrerro (2000) est la suivante : pour produire de l'écrit, l'enfant va se baser sur l'oral. Or, la première régularité rencontrée dans la langue orale, c'est la syllabe. Celle-ci n'existe qu'à l'oral et non dans l'écrit.

Après la phase syllabique, l'écrit devient progressivement une traduction de phonèmes non seulement syllabique, mais à l'aide des lettres, d'où l'importance de la connaissance des lettres. On pourrait nommer cette phase syllabo-alphabétique.

Puis vient la phase alphabétique, celle que l'on connaît à l'école qui incite l'enfant à apprendre à lire et à écrire.

Toutefois, il n'est plus possible d'ignorer les phases précédentes, ceci d'autant plus que les enfants seront pris en charge plus précocement dorénavant à l'école enfantine.

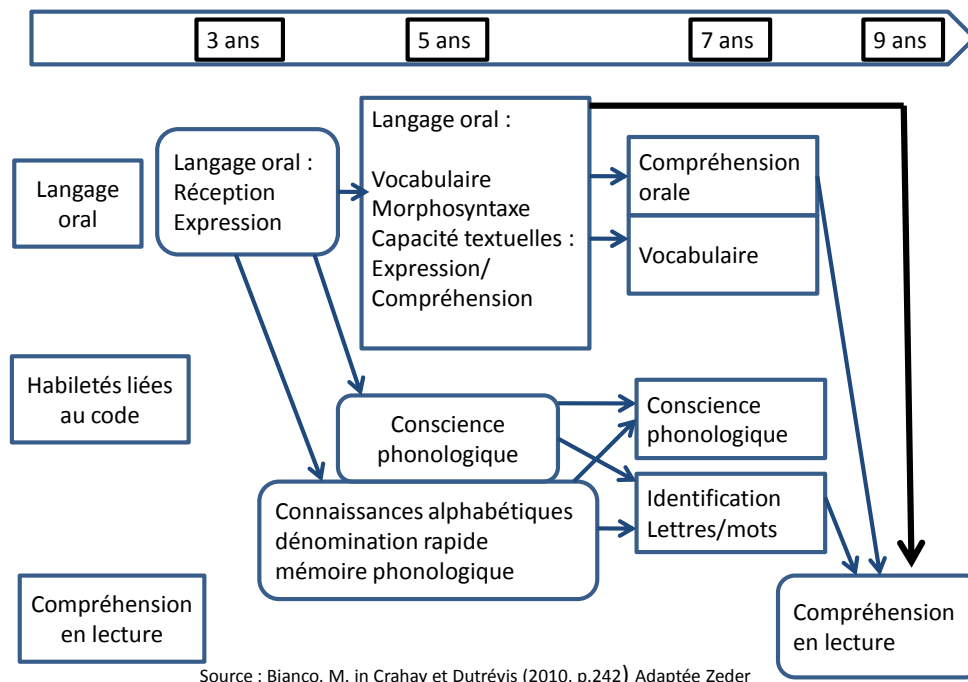
Par ailleurs, Bianco (2010) a réalisé une recension des études concernant les relations existant entre le développement langagier de très jeunes enfants (en école maternelle et avant) et leurs performances ultérieures en lecture. Elle se base sur de nombreuses études réalisées durant ces dix dernières années, (De Jong & Van der Leij, 2002 ; Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg & Poe, 2003 ; Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004 ; NICHD, 2005 ; Sénéchal & Lefèvre, 2002 Storch & Whitehurst, 2002 ; Vellutino, Tunmer, Jaccard & Chen, 2007) cités par Bianco, (2010). Cette auteure souligne une convergence vers un consensus, qui met en évidence deux types d'habiletés dans la réussite en lecture chez les élèves :

- les habiletés liées à l'acquisition du code alphabétique
- les habiletés langagières de plus haut niveau impliquées dans la compréhension.

La figure 1, ci-après, que nous avons légèrement adaptée, représente ce consensus. En outre, Bianco, (2010) relève que les recherches longitudinales montrent une relation extrêmement forte entre le langage oral et l'apprentissage de la lecture. Ces deux catégories d'habiletés liées au code et à la compréhension se développent de manière relativement indépendante mais simultanément pendant la période préscolaire.

Zorman (1999) expliquait déjà, que les capacités d'intégration syntaxique (analyse grammaticale) et d'évocation du sens (analyse sémantique) mises en jeu lors de la lecture d'un texte écrit sont les mêmes que celles impliquées dans la compréhension d'un texte oral. Autrement dit, la compréhension du langage écrit et la compréhension du langage parlé reposent sur des mécanismes communs. Les études mentionnées plus haut, par Bianco (2010) ont mis en évidence l'existence, à partir de l'âge de 8 ans, de corrélations très élevées entre compréhension à l'oral et en lecture. Il a aussi pu être montré que la compréhension d'un texte écrit chez l'enfant normal bon lecteur est toujours équivalente à sa compréhension du même texte présenté à l'oral. La compréhension, qui est aussi bien utilisée pour la langue orale que pour l'écrit, n'est donc pas une compétence spécifique de la lecture. Il est d'autre part largement admis que la reconnaissance des mots est une étape préalable à l'évocation du sens et donc à la compréhension. Si la reconnaissance des mots est nécessaire elle n'est bien entendu pas suffisante pour la compréhension.

Figure 1 : DU LANGAGE ORALE A LA LECTURE



Source : Bianco, M. in Crahay et Dutrévis (2010, p.242) Adaptée Zeder

Il est intéressant de noter au passage que les relations entre langage et lecture décrites ici par Bianco, (2010), comme elle le souligne elle-même, restent conformes au modèle proposé par Gough et Turner (1986), il y a plus de 30 ans. Ce modèle simple, fut popularisé par l'équation :

$$\text{Lecture} = \text{Décodage} * \text{Compréhension} (L = D * C).$$

Comme le précisent Ouzoulias (2002) ainsi que Cèbe et Goigoux, (2007), ce modèle bien que sujet à polémique, résiste à l'épreuve des faits empiriques !

Aussi Zorman (1999) pour favoriser les compétences orales et écrites des élèves en difficulté langagière, propose quelques pistes pratiques au sein de petits groupes de niveau n'excédant pas six élèves, à faire fonctionner dans une classe. Voici comment il les définit :

- Des groupes conversationnels,
- Des groupes d'entraînements phonologiques, dès la dernière année d'école enfantine
- Des groupes pour apprendre à comprendre de l'écrit oralisé.

Ces aspects sont inclus dans ce qui est appelé actuellement « littératie scolaire ».

Masny et Dufresne (2007) nous rendent attentives au terme de littératie, en précisant qu'il conviendrait de ne l'utiliser qu'au pluriel : il existe une fluidité entre les diverses littératies, construites par un individu dans notre contexte postmoderne de globalisation. Toutefois, la « littératie scolaire » reste un passage indispensable, ou en tout cas nécessaire pour accéder à ces littératies multiples. Cependant, il n'est pas possible de limiter la littératie scolaire au décodage comme nous le montre la figure 1.

En effet, Makdissi, Boisclair, et Sirois, (2010) proposent le dialogue ou la conversation comme contexte pédagogique servant la compréhension des textes écrits. Elles soulignent la nécessité de « la médiation de l'adulte pour propulser le développement de l'enfant au regard de la lecture ». (Makdissi et al. 2010, p.145-148). Elles proposent le dialogue et l'intersubjectivité comme source du développement langagier et nous rajoutons aussi le raisonnement. Pour comprendre le texte écrit, un passage obligé passe par la représentation globale du texte pour permettre une interprétation valable. Cela implique des habiletés d'inférences qui autorisent l'enfant à interpréter un texte lu par l'adulte par exemple. Il convient alors pour l'adulte d'axer le dialogue sur les inférences, par exemple les inférences causales, et d'encourager des lectures soutenues par un dialogue interactif par la recherche de sens et la négociation d'une interprétation valable du texte.

A la suite de ces données, issus de la recherche internationale, nous allons à présent rappeler les constats qui furent effectués dans les classes de l'école fribourgeoise mentionnés dans le rapport Monnard et Coen (2009) aussi bien du côté des élèves que de celui des enseignant-e-s.

3. ELEMENTS ISSUS DU CONTEXTE DE L'ECOLE FRIBOURGEOISE

3.1. DU CÔTE DES ELEVES

La motivation des élèves pour apprendre à lire est très élevée au début de l'année et le reste jusqu'à la fin, quel que soit le moyen utilisé ; mais l'on constate tout de même une motivation à la hausse constante pour GDL (Grindelire) et une légère baisse pour QDH (Que d'histoires), sachant que pour ce dernier la motivation initiale avait été supérieure.

Les élèves affichent un sentiment de compétence élevé au départ. Ce sentiment de compétence évolue différemment en fonction du niveau initial des élèves.

Le groupe d'élèves évalués comme faible en lecture, affiche un sentiment de compétence plus élevé que les autres, et au fur et à mesure de l'année, ce sentiment de compétence diminue, Alors que, pour tous les autres élèves ce sentiment a tendance à progresser. L'école enfantine aurait-elle alors un rôle à jouer pour ces élèves évalués comme « faibles », dans la conscientisation de leurs compétences réelles ? Pour Chauveau (2003b) c'est déjà un progrès pour les enfants de renoncer à l'illusion de savoir lire et de comprendre qu'un apprentissage est à effectuer.

3.2. DU CÔTE DES ENSEIGNANT-E-S

Bien que conscient-e-s que l'enseignement ne peut être vu comme l'application d'une méthode ou le choix d'un manuel (Rieben, 2004), ceux-ci doivent inspirer la confiance.

Pour QDH, il semblerait que cette méthode s'appuie sur un travail supposé, effectué à l'école enfantine. Or les liens Ecole Enfantine et 1P, dans une perspective de la continuité des apprentissages allant de 4 à 8 ans, bien que présents dans la formation initiale actuelle, peuvent parfois être très « éloignés » sur le terrain.

Ceci s'explique, par l'existence d'une identité professionnelle forte des enseignantes de l'école enfantine, se considérant expertes dans leur domaine de spécificité, se limitant à la petite enfance. Dans cette perspective, elles estiment que les enseignant-e-s du primaire, s'occuperaient des apprentissages « scolaires » comme la « lecture » et « l'écriture », considérant que cela ne relevait pas encore de leur domaine.

Cette identité, a été quelque peu malmenée dans la réorganisation de la formation initiale qui insiste sur l'importance de la prise en compte des apprentissages dans leur continuité pour les enfants de 4 à 8 ans, mais qui ne prévoit pas une formation spécifique pour l'école enfantine. L'expertise réelle des enseignantes de l'école enfantine, est vécue comme faiblement valorisée dans la formation initiale actuelle, elle peut alors paraître remise en question voire menacée.

Les enseignant-e-s du primaire, participant au projet d'expérimentation dont il est question dans le rapport Monnard et Coen, (2009), considèrent jusqu'ici qu'il fallait d'abord savoir lire pour écrire. Cette expérience leur a permis de réaliser l'importance de la production de texte, qui participe à l'apprentissage de la lecture. Ainsi l'entrée plus précoce dans les activités d'écriture a constitué pour les enseignant-e-s une innovation pédagogique. Dans cette perspective, l'accompagnement mis en place leur a été très utile.

3.3. CONTEXTE INSTITUTIONNEL DES ENSEIGNANTES RENCONTREES

Les représentations pédagogiques tout comme les pratiques déclarées que nous avons recueillies doivent être mises en lien avec un certain nombre de directives, plans d'études, brochures et recommandations. Ces écrits orientent les pratiques du terrain selon deux axes :

- Lire et écrire à l'école enfantine, une évolution perceptible
- Mise en œuvre du PER

Nous allons expliciter ce contexte selon les deux axes indiqués, ci-dessous.

3.3.1. LIRE ET ECRIRE A L'ECOLE ENFANTINE: UNE EVOLUTION PERCEPTIBLE

L'école enfantine a fait du langage oral l'axe majeur de ses activités. Les actes de parole proposés relèvent de la production et de la compréhension d'un texte parlé. Ce faisant, elles respectent les directives émises depuis 1972 par le premier plan d'études (plan d'Etudes enseignement primaire-suisse romande) où l'éducation préscolaire est enfin reconnue et le langage oral comme unique moyen de communication mentionné.

A partir de là, les enseignantes enfantines ont eu à consulter divers écrits, brochures et fascicules spécifiant les apprentissages à effectuer mais n'avaient pas l'obligation de s'y référer. Cependant nous ne savons pas dans quelle mesure ces écrits ont eu une incidence au niveau des pratiques réelles. Il nous paraît toutefois, intéressant de rappeler l'ensemble de ces parutions.

En 1985, le canton de Fribourg a publié une plaquette : « Informations sur l'école enfantine » qui retrace aussi l'importance de l'éducation préscolaire et les intentions concernant le langage oral ; la pré-lecture et la pré-écriture sont fixées.

En 1992, la brochure « Une école enfantine pourquoi et Objectifs et activités préscolaires » a été éditée pour la Suisse romande. Les objectifs présentés sont une réécriture de ceux définis en 1972. Le domaine langue est un peu mieux explicité sous activités langagières, C'est la compétence à communiquer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit qui fait son apparition. Enfin, « une approche du monde de l'écrit est proposée par le biais d'une mise en contact de l'enfant avec toutes sortes d'écrits ».

Et, ces dix dernières années, de multiples écrits concernant l'école enfantine ont paru, à savoir :

En 2000, le Service de l'enseignement primaire de langue française du canton de Fribourg a publié une brochure intitulée « **Ecole enfantine/école primaire** ». Elle a été pensée « comme un outil de réflexion complémentaire » aux objectifs prescrits en 1992. Les activités langagières sont traitées de manière plus approfondies et accordent une large place aux activités portant aussi bien sur le langage oral que sur le langage écrit.

En 2001, un groupe de travail a édicté « **Objectifs d'enseignement en classe maternelle** ». Cette brochure décline les objectifs généraux et particuliers aux activités langagières et insiste surtout sur le développement du langage oral.

En 2003, Les « **Objectifs romands de l'école enfantine** » ont été résumés par Madame Anne-Françoise Magnin et reprennent les objectifs de 1992.

En 2006, la conférence des Inspecteurs et Inspectrices (CIR), fait paraître un document « **Compétences visées dans le domaine Langues activités langagières** » résumant les objectifs parus dans la brochure de 2000. Cela a aussi permis de relancer l'emploi de cette brochure et pour ce faire un recyclage des enseignant-e-s a été organisé.

En 2010, le **Plan d'Etudes Romand (PER)** a été introduit. Le domaine langues est fort riche et bien documenté. Et pour les enseignantes enfantines du canton de Fribourg, c'est la première fois qu'un plan leur est imposé, comme cadre de référence. L'utilisation de ce document va permettre de concevoir des apprentissages conjoints du lire-écrire-parler-écouter-interagir.

Par ailleurs, **la CIIP (2011)** (Conférence Inter-cantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin) a mandaté un groupe romand de chercheurs, formateurs et enseignants afin d'élaborer un moyen romand en accord avec la culture pédagogique romande et en lien avec les contenus du nouveau PER. Ce moyen est au service du dire, écrire et lire et se présente sous forme d'albums pour progresser à l'oral et entrer dans l'écrit. Il s'agit de proposer des séquences didactiques autour de divers albums pour l'EE. En outre, cette Conférence a

édité également un guide, pour l'enseignant au cycle 1 de l'école romande : **Dire, Ecrire, Lire**. Ce livret se veut une articulation entre le dire, l'écrire et le lire. Il va sans dire qu'au moment de nos entretiens cette ressource était inexistante.

3.3.2. MISE EN OEUVRE DU PER

Dans le contexte de l'école romande, une réforme a eu lieu. Le programme d'études romand (PER) s'inscrit dans le contexte de la Constitution fédérale adoptée par le peuple le 21 mai 2006 ainsi que dans le cadre de l'accord inter-cantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire. Il décrit les tâches d'instruction et d'éducation que l'école publique doit assurer.

Le canton de Fribourg préconise une approche de la formation des enseignants en deux temps, à savoir : une présentation générale du PER et des formations spécifiques aux différents domaines.

Pour l'école enfantine, l'introduction définitive se fera en août 2011. Par conséquent, les enseignantes interrogées avaient suivi la formation spécifique mais n'avaient pas encore eu l'occasion de pratiquer le PER. Elles en ont pris connaissance grâce au recyclage organisé durant le printemps 2011. Raison pour laquelle certaines enseignantes l'avaient consulté de manière sommaire sans en approfondir tous les aspects. Il est à relever que pour la première fois, les enseignantes enfantines auront à leur disposition un plan d'études romand. Jusqu'à ce jour, elles bénéficiaient de divers documents et pouvaient les utiliser sans obligation réelle.

4. QUESTIONS DE RECHERCHE

A la suite des constats évoqués, nous avons proposé d'aborder la question de l'entrée dans l'écrit, en amont de la 1P, à l'école enfantine.

Avec l'introduction d'une deuxième année d'école enfantine, il est certainement judicieux de s'intéresser à l'initiation de l'entrée dans l'écrit et aux processus cognitifs à l'œuvre chez ces jeunes élèves. L'acquisition de la langue « maternelle » ou langue de naissance est indéniablement une acquisition préscolaire. Toutefois, un déficit dans l'environnement langagier précoce de l'enfant peut avoir des conséquences considérables. En effet, certaines des connaissances nécessaires à l'apprentissage de la lecture s'acquièrent par prise de conscience des organisations linguistiques que l'enfant a déjà acquises dans la pratique de l'oral. Comme le rappelle Zorman (1999, p. 7),

«Il faut qu'il ait été confronté en tant qu'acteur aux différents types de langage, (conversation, récit, argumentation, langage écrit oralisé, conte). Pour qu'il puisse mémoriser, il faut que ces pratiques soient assez fréquentes (par exemple un enfant de milieu culturel favorisé va bénéficier entre 500 à 1000 heures de lecture de langage écrit avec questionnement, échanges avant d'y être lui-même confronté au CP). De plus, il faut que ces pratiques langagières familiales correspondent aux connaissances linguistiques qui seront effectivement requises à l'école et plus tard dans le langage écrit».

Permettre aux enfants dès la première année de l'école enfantine d'acquérir à l'école ce qu'ils n'ont pas pu apprendre dans leur environnement, présume de faire avec eux à l'école, ce que d'autres ont eu la chance de vivre intensément à la maison. La scolarisation des enfants dès l'âge de 4 ans constitue une innovation éducative au sein de l'école fribourgeoise. Aussi avons-nous proposé notre recherche dans la perspective d'une recension des pratiques et l'initiation d'un partage de ces pratiques pour accompagner l'innovation. Ce deuxième aspect de notre recherche reste encore à venir.

Les questions qui nous préoccupent dans un premier temps, sont les suivantes :

- Quelles sont les représentations et théories implicites des enseignantes ?
- Quels genres de pratiques déclarées d'entrée dans l'écrit sont évoquées par les enseignant-e-s lorsqu'on les questionne ?
- Quels types de représentations pédagogiques vont émerger ?

De plus, pour nous en tant que formatrices au sein de l'institution, ce qui nous paraît primordial, au-delà des pratiques déclarées, c'est de :

1. Mettre en évidence le bien fondé des pratiques réelles et connues. Celles dont l'efficacité auprès de tous les élèves, se fonde sur des savoirs issus de la recherche.
2. Documenter et conserver ces pratiques, pour la formation des étudiant-e-s
3. Encourager des groupes d'échange de pratiques pour favoriser et soutenir les innovations sur le terrain.

Ces trois aspects constituent la motivation de notre recherche. Celle-ci est en lien direct avec notre tâche de formation à assurer auprès des étudiants qui fréquentent notre institution dans la perspective de construire une compétence professionnelle.

Ce rapport constitue une synthèse du premier volet de notre recherche.

5. METHODOLOGIE

5.1. Les sujets

Nous avons rencontré 20 enseignantes de l'école enfantine en automne 2010. Chacune avait déjà enseigné au moins quelques mois à une année dans une classe enfantine à deux degrés, du canton de Fribourg. Leur expérience de travail global s'étendait de quelques mois à plus de 30 ans. Ces années d'expérience sont en lien avec leur âge.

Le tableau ci-dessous donne une représentation de l'échantillon des participantes, concernant leur expérience professionnelle indiquée en année de travail et le taux du pourcentage de travail effectué au moment de l'entretien.

Tableau 1 Représentation de l'échantillon

% Tps Trav.	40				45	50					60			100						
	%				%	%					%			%						
Exp.Prof. en années	7	10	13	20	18	20	0.2	20	18	15	3	31	6	1	3	2	25	18	15	2

Dans notre échantillon ne se trouvent que des enseignantes car le pourcentage d'enseignants est très faible au cycle 1 de l'enseignement obligatoire.

5.2. Les entretiens

Nos entretiens furent semi-directifs : un guide d'entretien, a servi de support à ces entretiens. Ce guide est constitué de trois parties.

La première série de questions a pour but de recueillir les représentations et théories implicites des enseignantes. Nous avons retenu les questions suivantes :

1. Que représente pour vous l'entrée dans l'écrit à l'école enfantine ?
2. Que vous évoquent les apprentissages fondamentaux du lire-écrire présentés dans le PER ?
3. Que pensez-vous des objectifs mentionnés dans le PER, présentés dans ce document ?
4. D'après votre expérience, comment vos élèves :
 - a) acquièrent-ils une culture de l'écrit ?
 - b) entrent-ils dans le lire-écrire ?
5. Quel est votre rapport personnel au lire-écrire ?

La deuxième série de questions a pour but de recueillir les pratiques déclarées

1. Pouvez-vous décrire les activités d'entrée dans l'écrit que vous proposez à vos élèves ?
2. D'après votre expérience, quelles sont les pratiques qui favorisent l'entrée dans l'écrit chez vos élèves ?
3. D'après votre expérience, quelles sont les activités qui vous ont procuré le plus de plaisir professionnel ?

La troisième série de question a pour but de recueillir les représentations pédagogiques

1. Quelle place accordez-vous à l'entrée dans l'écrit dans votre classe ?
2. Quelles compétences du lire-écrire identifiez-vous chez vos élèves à l'entrée à l'école enfantine ?
3. Qu'est-ce qui vous paraît nécessaire aux élèves de l'école enfantine pour aborder le lire-écrire ?
4. La journaliste Armelle Cressard (1993) a affirmé à la suite d'une enquête sur le lire-écrire parue dans le Monde de l'éducation, 207, septembre 1993 :
« *On ne peut pas apprendre à lire et à écrire si on n'a pas joué très tôt avec le langage écrit* ».
Comment réagissez-vous à ces propos ?

Les entretiens ont duré 45 minutes à une heure et ont tous été retranscrits. Nous avons procédé à une analyse catégorielle de contenu (Bardin, 1998). Nous avons utilisé Hyperresearch pour coder les discours.

Notons encore que la quasi-totalité des enseignantes interviewées, dès la première question proposée : « *Que représente pour vous l'entrée dans l'écrit à l'école enfantine ?* », répondent en parlant des activités proposées à leurs élèves. Aussi avons-nous voulu analyser, ce qui est dit spontanément en début d'entretien et qui concerne les pratiques déclarées et parfois le sens qu'elles donnent à ces pratiques.

A la fin de nos entretiens, nous proposons la phrase relevée par une journaliste, aussi allons-nous présenter les réactions recueillies dans l'analyse des résultats.

6. ANALYSE DES RESULTATS

6.1. IMPRESSION D'ENSEMBLE

Ce qui se dégage de l'ensemble des entretiens retranscrits lorsque nous demandons aux enseignantes ce qu'elles font en matière « d'entrée dans l'écrit », nous pouvons mentionner les activités suivantes : lecture d'histoires, créations de récits et travail sur les prénoms (reconnaissance du prénom et écriture du prénom), qui sont quasiment présentes dans tous les discours.

Nous avons relevé deux phrases qui illustrent une tension présente dans les entretiens, l'écrit faut-il l'aborder déjà à l'EE, ne s'agit-il pas d'un domaine réservé aux autres classes à partir de la 1P ?

« *Je ne suis **pas pour apprendre à lire**, mais quand même de découvrir des petits mots, ... il faut leur **donner envie*** » (E. 5).

« *Je **veux pas leur apprendre à lire** en tant que tel, mais (...) faire des choses qui leur donne **l'impression de devenir grand*** » (E. 11).

Ces affirmations nous semblent surprenantes dans les propos d'enseignantes. Evidemment il faut les remettre dans le contexte de l'école enfantine, où il n'est pas question pour une enseignante d'apprendre à lire à ses élèves de façon explicite et formelle. « *Mais quand même...* » cela nous indique toutefois, que l'enseignante a conscience de son propos et surtout qu'elle s'appuie sur son expérience pour souligner que les élèves savent déjà un certain nombre de choses. Alors « *découvrir de petits mots* » reste acceptable, sans tomber dans la précocité d'un apprentissage, clairement réservé à la première année primaire.

Ces autres phrases relevées:

« *L'école enfantine a bien d'autres objectifs que finalement tout ce monde de l'écrit.* » (E.7) ou « *faire des choses qui leur donne l'impression de devenir grand* » (E.11) montrent que pour certain-e-s enseignant-e-s la représentation du développement cognitif des élèves, semble restreinte (ou

limitée) et n'est pas forcément alimentée par les recherches mentionnées plus haut. Elles pourraient également être des indices d'une « peur de primariser » les élèves de l'EE.

6.2. LES REPRESENTATIONS ET THEORIES IMPLICITES DES ENSEIGNANTES

Les enseignantes ont des représentations quant aux compétences utiles aux enfants pour poursuivre leurs apprentissages ultérieurs de la langue écrite.

Nous avons essayé de classer ce qu'elles évoquent. Les compétences de bases évoquées par les enseignantes recouvrent les éléments suivants:

- **La motivation** des enfants notamment l'envie, la curiosité mais aussi les habitudes familiales et culturelles qui sont observables dans les attitudes des élèves. La relation entre l'enseignant et les élèves est mentionnée également. L'E1 précise que pour elle « *c'est plus l'entrée vers les histoires qui intéresse les élèves déjà à cet âge-là* ». L'9 détaille ses propos : « *écouter des histoires, avoir du plaisir à regarder des images, à imaginer la fin des histoires, à inventer des histoires* ». L'E5 relève que c'est « *donner l'envie, ouvrir des portes* ». Quant à l'E6, « *ce qui est important à la fin de l'année c'est justement qu'ils aient cette motivation pour apprendre à lire et à écrire* ». Pour l'E20 « *ils disent c'est quand que tu nous apprends maintenant on est grand* ».
- **Des compétences plus techniques** sont relevées : principalement la perception visuelle, le repérage d'images, le repérage de lettres, le repérage des sons, de bruitages, la reproduction de rythmes, un bon niveau de langage oral, reconnaître des sons dans un mot, le fait de savoir tenir son outil pour écrire. Ces compétences sont liées au développement de l'enfant et les enseignantes sont tout à fait conscientes de l'importance de ces aspects. L'E4 relève que « *cela entraîne les élèves à repérer leur prénom* » tandis que l'6 « *les lettres permettent de construire des mots courants* ». L'15 témoigne que « *les élèves lisent de manière globale leur prénom et ceux des autres* ». E20 dit que « *ses élèves écrivent phonétiquement, ils ne peuvent pas encore épeler les lettres* ».
- Une enseignante (E10), évoque également l'**attitude** de l'élève pour prendre le temps d'observer, « *les élèves sont demandeurs, ils réclament pour lire leurs prénoms* » ; de devenir curieux, de poser des questions, de se faire des représentations. Ces aspects sont aussi soulignés par les recherches récentes.
- Enfin, dans l'entretien E2, l'importance de la **compréhension** est mise en exergue : « *revenir sur ces choses qui ont un sens, qui s'inscrivent dans leur univers* ».

Les enseignantes mentionnent également les compétences observées, déjà présentes à l'entrée dans l'école enfantine. Elles font une différence entre les élèves arrivant à l'âge de 4 ans et ceux qui arrivaient, par le passé, à l'âge de 5 ans. Pour ces derniers, elles rencontraient de temps à autre des enfants qui savaient déjà lire.

A la fin d'un entretien, (E.5), une anecdote fut transmise hors micro. Une petite fille savait lire mais avait bien pris garde de le révéler à l'enseignante. Celle-ci découvrit la compétence grâce à un échange réalisé avec une classe primaire (2P). Une élève de cette classe constata que l'enfant de l'EE savait lire et pouvait l'aider dans ses propres difficultés !

Si ce genre de situation reste exceptionnel, en 2^{ème} année enfantine, il est toutefois courant pour les enfants de savoir écrire leur prénom et celui de leurs copains. Plusieurs reconnaissent également certains mots globalement et connaissent de nombreuses lettres. L'E6 énonce : « *ils me demandent de faire de petites cartes quand c'est l'anniversaire de quelqu'un de la famille* ». L'E8 fait remarquer « *taper leur prénom à l'ordinateur ça marche* ». Pour l'E9 « *l'écrit est présent sans être au centre de l'attention* ».

Enfin, la chronologie d'une histoire et la capacité de raconter sont des compétences observables en 2^{ème} enfantine. E12 explique « *je vais commencer une recette que j'ai illustrée par étapes* ».

Chez les enfants de 4 ans, le repérage des lettres les captive. Ils arrivent rapidement à reconnaître leur prénom et s'intéressent à l'écrire. La grande hétérogénéité des élèves et de

leurs compétences est bien entendue soulignée, mais leur goût pour l'écrit est constaté. Les mots tels que papa, maman et leur prénom sont facilement reconnus.

Les références à des théories lues ou à des concepts n'ont pas été relevées explicitement. Toutefois, le rapport personnel à la lecture et à l'écriture démontre un engouement personnel. Quatre personnes mentionnent un titre de livre lu au cours de l'été ou en cours de lecture. Plusieurs enseignantes soulignent leur intérêt pour la littérature enfantine, les librairies, les illustrations d'albums. Une enseignante fait une distinction nette entre la lecture d'articles ou d'ouvrages pédagogiques et la lecture évasion comme le roman.

Enfin nous avons synthétisé, sous forme de tableaux, les représentations qui émergent spontanément lorsque nous évoquons l'entrée dans l'écrit. Certaines enseignantes se situent par rapport à l'enfant, d'autres se positionnent par rapport au langage. Deux seulement se retrouvent dans les deux aspects (E.4 et E.9).

Tableau 2 : Représentations spontanées des enseignantes

Par rapport à l'enfant	Par rapport au langage
<p>E9 « Un moment très important en évolution durant les 2 années EE » ; E4 « L'endroit où l'enfant pourra travailler plus en profondeur » ; E3 « La découverte d'un monde, partir de leur curiosité pour construire ce monde à des vitesses différentes ».</p>	<p>E9 et E 13 « Lieu d'apprentissage du langage oral et écrit » ; E2 et E.11 « Faire découvrir la littérature enfantine ...lire beaucoup d'histoires et développer la compréhension » ; E1, 4, 6, 8, 11, 15, 19, 20 « Ecrire, reconnaître son prénom et visualiser et reconnaître le prénom des autres » ; E 7 « Sensibilisation à tout ce qui est écrit » ; E1, 6, 18 « Donner l'envie de lire, créer des textes ».</p>

C'est toutefois dans l'entretien E9 que l'enseignante relève quelque chose qui nous paraît intéressant. Il s'agit d'une observation sur l'évolution des élèves, faite à partir d'une nouvelle pratique et le fait d'envisager l'EE comme lieu d'apprentissage au niveau de l'**oral** et de l'**écrit**. Dans ce cas, la représentation semble davantage orientée sur le développement et la curiosité des enfants, leur statut «d'élèves curieux» d'apprendre, plutôt que de se focaliser sur le langage qui met l'accent sur les activités «à faire».

Nous pensons qu'une telle posture permet d'adopter une didactique en fonction des observations effectuées et de situer alors les activités par rapport à un choix fondé.

Il faut encore souligner la richesse de l'ensemble des activités mentionnées. Cependant une question demeure : Ces pratiques pourraient-elles être plus efficaces si les enjeux des apprentissages ainsi que les actions pédagogiques étaient mieux cernés ? Nous y reviendrons plus tard dans la discussion.

6.3. PRATIQUES DECLAREES

6.3.1. Activités pédagogiques

Nous avons relevé les pratiques déclarées pour la première année d'école enfantine ainsi que pour la deuxième année. Nous pouvons les recenser sous forme de tableaux avec des verbes d'actions qui décrivent les actions réalisées par les élèves.

Tableau 3 Les actions des élèves

Ecole Enfantine 1 ^{ère} année	Ecole Enfantine 2 ^{ème} année
<ul style="list-style-type: none"> • Vivre en groupe, partager des choses • Participer à la mise en place des règles de vie • Participer à l'organisation de la classe • Reconnaître son prénom • Repérer des lettres et comparer • Ecrire son prénom • Repérer les jours de la semaine sur le calendrier • Ecouter une histoire avec support visuel • Raconter une histoire pour travailler le langage oral • Ecrire spontanément • Chanter des comptines • Lire pour agir 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître son prénom • Repérer de lettres et comparer • Ecrire son prénom • Ecrire des mots simples : les jours de la semaine • Se servir d'un cahier de communication, cahier de vie, fiches de savoirs, cahier des trésors • Apprendre du vocabulaire grâce à un fichier. • Lire pour agir • Prendre conscience des phonèmes • Vouloir écrire • Prendre conscience de l'ordre chronologique

Ces listes de verbes d'actions sont en relation directe avec les activités menées. Cependant, elles semblent indiquer aussi que les enseignantes se positionnent davantage dans «le faire». Leur posture ne s'appuie pas ou très peu sur un argumentaire théorique pour fonder leur choix d'activités et leurs gestes pédagogiques et, ce faisant, expliciter leur agir professionnel. C'est pourquoi, il nous paraît intéressant de documenter ces « agirs professionnels ». A partir des pratiques déclarées il n'est pas possible de dégager ce qui est réellement mis en œuvre, ni de comprendre les apprentissages effectués par les enfants. L'E7 fait remarquer « *je trouve que les enfants de cet âge-là, c'est juste magique tout ce qu'ils peuvent faire à ce niveau-là* ».

6.3.2. Pratiques pédagogiques

Il n'est pas aisé de mettre en évidence les activités pédagogiques à partir des pratiques déclarées. Mais, nous avons pu identifier des pratiques générales indiquées lors de l'évocation spontanée de leurs pratiques professionnelles. Il s'agit d'avantage de posture plus générales dont il faudrait pouvoir examiner la manière dont elles sont mises en œuvre. Nous avons synthétisé les actions des enseignantes ainsi que les activités des élèves dans un tableau tout en clarifiant les types de pratiques.

Tableau 5 : Actions des enseignantes et activités des élèves

Autour...	Actions des enseignantes	Activités des élèves
des histoires	<ul style="list-style-type: none"> • raconter des histoires • imager l'histoire au tableau • l'écrire et la relire • offrir une lecture 	<ul style="list-style-type: none"> • écouter • regarder des livres • créer des récits en veillant à la syntaxe • enrichir le vocabulaire • inventer une suite
des lettres et de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • écrire sous la dictée de l'enfant pour les histoires inventées, • utiliser le cahier de communication, le carnet de vie, le fichier de vocabulaire, les fiches de savoirs, les affiches, les invitations, les cahiers de 	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser des pictogrammes • compter les lettres d'un mot • repérer certaines lettres comme les majuscules ou les minuscules, • apprendre des lettres de l'alphabet

	trésors, les cartes de vœux <ul style="list-style-type: none"> • utiliser les albums pour travailler avec les élèves 	
d'activités culturelles	<ul style="list-style-type: none"> • susciter l'envie de lire • se rendre à la bibliothèque • installer le coin lecture de la classe • travailler en projets autour de thèmes diversifiés • proposer des lire pour agir (recettes de cuisine, modes d'emploi) 	<ul style="list-style-type: none"> • fréquenter les bibliothèques • utiliser les coins livres • être initié aux livres en classe agir en utilisant des livres • écrire de petits mots simples, • recopier à l'aide du fichier
d'activités didactiques	<ul style="list-style-type: none"> • varier les supports • faire jouer avec la langue : jeux oraux et écrits • pratiquer la conscientisation phonologique 	<ul style="list-style-type: none"> • exercer l'épellation phonétique • repérer des syllabes, des phonèmes • écrire son prénom, le lire • trouver des rimes

6.4. REACTIONS AUX PROPOS D'ARMELLE CRESSARD

Suite à une enquête sur le lire-écrire réalisée en 1993, parue dans le journal «Le Monde», la journaliste Armelle Cressard affirmait :

«*On ne peut pas apprendre à lire et à écrire si on n'a pas joué très tôt avec le langage écrit*». A ce jour, ces propos ont encore toute leur pertinence, raison pour laquelle nous les avons soumis aux enseignantes rencontrées. Cette affirmation a fait l'objet de diverses réactions de leur part. Certaines adhèrent pleinement à cette pensée, voici des exemples de quelques propos recueillis, classés dans les catégories suivantes :

- Quelque 8 enseignantes rapportent que jouer avec la langue favorise grandement cet apprentissage du lire-écrire. en voici des extraits.

E1 : Ca peut favoriser tout à fait. Mais ça ne veut pas dire que les enfants qui n'ont pas joué avec le langage écrit n'arriveront pas à apprendre à lire plus tard.

E4 : Qu'est-ce que vous allez apprendre à lire à un enfant s'il n'a jamais été en contact avec un livre ?

E6 : Plus ils joueront avec les dessins des lettres, les sons qu'elles font, les lignes, plus facilement, ils rentreront dans le lire-écrire.

E18 : Vraiment je me dis que chaque enfant a une curiosité quand même au fond de lui et puis si on trouve la porte d'entrée pour entrer dans son univers, on arrive à le motiver et à l'intéresser même s'il a pas eu autant de livres qu'un autre dans les mains.

E7 : Je suis d'accord. Mais je trouve qu'il manque cette partie du langage oral aussi. On ne peut pas apprendre à lire et à écrire si on n'a pas joué avec le langage écrit et oral.

- Deux enseignantes accentuent l'idée que cela peut aider les enfants et s'expriment ainsi :

E2 : C'est important, mais elle est catégorique. Je pense que ça aide de jouer avec le langage écrit ... mais après que ça empêche d'apprendre à lire et à écrire, je n'irai pas si loin.

E13 : Si les enfants ont été confrontés assez vite au lire-écrire, ça facilite quand même l'apprentissage de la lecture plus tard.

- Une dizaine pense que c'est une bonne chose de passer par le jeu et tiennent ces propos :

E2 : Moi je trouve que jouer avec les mots, l'humour des mots, avec les sons, parfois avec des sons rigolos, je pense que c'est important

E3 : C'est vrai qu'on apprend beaucoup par le jeu. Mais c'est quand même bien de leur expliquer l'utilité.

E6 : C'est un avantage de jouer avec les lettres même si elles sont dans le faux sens. Puis, ils joueront avec les dessins des lettres, plus ils rentreront facilement dans le lire-écrire.

E8 : Si l'intérêt n'est pas là, ça va être plus difficile.

E8 : S'il n'y a pas la partie ludique, comment on les accroche ?

E8 : Ce n'est pas qu'on ne peut pas apprendre à lire et à écrire mais on aura plus de difficultés si on n'a pas pu jouer avant et l'enfant rentre là-dedans comme dans un moyen rébarbatif.

E1 : Il y a plein de choses à mettre en place que beaucoup de personnes ne se rendent pas compte.

E12 : Tout un processus doit se mettre en place par ces jeux

- D'autres rappellent que les enfants ont besoin d'avoir baigné dans cet univers de l'écrit et que les enfants ont du plaisir à laisser des traces, cela donne du sens :

E10 : Et le plaisir qu'ont les enfants de laisser des traces comme quand les enfants étaient au coin poste, ils s'envoient des petits messages. C'est stimulant de jouer comme cela.

Plusieurs enseignantes sont plus réservées et trouvent cet avis trop catégorique, voici leurs réactions :

- Cinq enseignantes commentent que certains élèves parviendront à lire et à écrire sans avoir joué auparavant avec la langue :

E1 : Toute personne peut apprendre à lire et à écrire à tout âge, c'est possible pour tout le monde mais le jeu favorise sûrement.

E17 : J'espère que ce n'est pas la seule chose car il y en a beaucoup qui n'ont pas eu l'occasion de jouer avant l'entrée à l'école.

E18 : J'espère qu'on peut quand même lire même si on n'a pas eu trop d'écrits trop tôt.

- Une dizaine d'entre elles considère que le langage oral n'a pas été pris en compte et précise ceci :

E7 : Le langage écrit et le langage oral, c'est complémentaire.

E18 : Je pense que c'est plus facile mais je ne suis pas certaine. Et puis, qu'est-ce que très tôt ? 4 ans c'est en tout cas pas trop tard.

- Pour une seule enseignante, débiter ce travail autour du lire-écrire à 4 ans c'est trop tôt
- Pour une autre, l'école permet la réduction des écarts et fait ce commentaire :

E19 : Je pense que l'école est là pour redistribuer les cartes et donner la possibilité à ceux qui n'ont pas pu faire ces expériences ailleurs de les faire à l'école enfantine.

Il s'avère qu'une majorité d'enseignantes partage le point de vue de la journaliste Cressard et que ces personnes valorisent toutes les jeux et les activités langagières diversifiées dont nous avons déjà parlé plus haut pour développer cet apprentissage fondamental du lire-écrire.

Toutefois, plusieurs d'entre elles regrettent que le langage oral ne soit pas pris en compte, dans les propos de Cressard. Proposer des jeux développant le langage oral demeure une activité scolaire par excellence et participe au bon déroulement des premiers apprentissages du lire-écrire, pour les enseignantes de l'école enfantine.

Enfin croire que l'école permet la réduction des écarts ou qu'à l'école enfantine les apprentissages du lire-écrire arrivent trop précocement sont des croyances largement remises en questions par la communauté des chercheurs.

7. DISCUSSION

Lors de nos échanges avec les maîtresses d'école enfantine concernées, divers points de vue ont été émis. Certaines étaient favorables à préparer leurs élèves à l'apprentissage du lire-écrire et soutenaient la conception définie par Truffer Moreau (2011), celle d'une école enfantine qui anticipe l'école primaire sans se confondre avec elle. D'autres manifestaient leur opposition totale et défendaient l'idée d'une école enfantine qui se démarquerait du primaire en misant sur les activités de socialisation en priorité ainsi que sur les activités langagières et artistiques comme elles étaient définies par la CIIP (1992).

Jusqu'à récemment, les maîtresses enfantines ont abordé les activités langagières plus sous l'angle de la pédagogie et de la didactique de la langue orale sans la relier forcément à la langue écrite.

Ce qui nous interpelle d'emblée, ce sont les nombreuses activités dont se dégage avant tout le « faire avec » sans que cela ne repose sur une argumentation ou une justification précise indiquée au moment des entretiens. En effet, les objectifs d'apprentissage n'apparaissent pour ainsi dire pas dans les propos.

Les activités décrites relèvent davantage d'activités décrochées au sens de Cèbe & Goigoux (2011), qui ne sont pas conçues dans une didactique intégrative. Elles peuvent être définies comme des activités cloisonnées qui abordent des notions éparpillées. Ceci constitue une surprise, car la pédagogie de l'école enfantine est réputée connaître l'usage du projet interdisciplinaire. Or, Bonnichon et Martina (2000), soutiennent que la pédagogie du projet interdisciplinaire consiste à redonner du sens à des savoirs éparpillés en proposant que plusieurs disciplines concourent à la réalisation d'une production. Pour elles, cette pédagogie permet aux élèves de s'approprier le sens de ce qu'ils doivent accomplir en classe.

A ce jour, l'objectif « préparer l'acquisition du langage écrit » se résume surtout à faire découvrir les univers de l'écrit sans s'attarder trop sur la nature du système d'écriture tel que : découvrir que les mots se composent de syllabes et de phonèmes et qu'ils se transcrivent par des syllabes et des graphèmes ; reconnaître les lettres par leur nom et les écrire. Nous avons relevé aussi qu'une seule enseignante sur les vingt mentionne la compréhension comme compétence à travailler.

Pourtant, les recherches de Saada-Robert (2003), Fijalkow (2003), Gioux (2003 et 2009), Brigaudiot (2000 et 2004), Garcia Debanc (2006), David (2006 et 2009), Cèbe et Goigoux (2003) et Ouzoulias (2010, 2011) montrent l'importance de développer l'habileté du lire-écrire dès l'école enfantine et proposent des activités progressives dans ce domaine vaste qu'est le lire-écrire.

Dans nos entretiens, l'écrit est avant tout rattaché à la lecture. L'utilisation de l'écriture émergente provisoire reste marginale, de même que la sollicitation de la production écrite.

Cependant, la langue orale, les comptines, un début de conscientisation phonologique, le travail sur les sons et les rythmes sont mentionnés.

Ainsi, il est à relever que les enseignantes enfantines sont bien documentées pour travailler le langage oral avec les élèves. Des encouragements à favoriser le développement de la communication écrite étaient bien présents dans les documents officiels. Mais le lien entre langue orale et langue écrite n'est pas mis suffisamment en évidence et il n'y a qu'une enseignante dans le groupe qui en parle explicitement. Ceci soulève quelques questions :

- Y aurait-il eu trop de directives ?
- Auraient-elles nécessité davantage d'analyses de pratiques ?
- La peur de la primarisation de l'école enfantine évoquée empêcherait-elle les enseignantes de permettre au jeune enfant de s'approprier l'objet écrit, au sens où l'entend Ferrero ?
- Comment faire le lien entre langue orale et langue écrite dès l'école enfantine ?

Les enseignantes préparent un nombre incroyable d'activités variées, riches, intéressantes mais les élèves perçoivent-ils les enjeux d'apprentissages qui en découlent ? Clerc (2009, p. 26) affirme que

«L'élève ne peut pas, par lui-même, identifier à la fois l'activité et ce qu'il y a apprendre dans cette activité».

Toute enseignante devrait pouvoir déterminer les orientations de sa classe, les buts qu'elle vise et choisir parmi un ensemble de possibles des activités permettant de travailler dans la zone proximale de développement. Dans cette perspective, il est nécessaire de faire part aux élèves des objectifs visés par les apprentissages envisagés. Autrement, c'est une activité faite au hasard et qui entraîne rapidement des contradictions. Le rôle de l'enseignante est fondamental, comme le soulignent Degallaix et Meurice (2003) : l'enseignant-e organise les apprentissages et définit l'objectif afin de déterminer ce qu'il/elle veut faire acquérir à ses élèves. Partant de là, les apprentissages deviennent plus cohérents pour les enfants et permettent une meilleure appropriation des savoirs par les élèves.

De fait, ce qui nous a interpellées c'est le « faire avec » sans que cela ne repose sur une argumentation ou une justification précise. Les objectifs d'apprentissage n'apparaissent pour ainsi dire pas dans les propos spontanés.

Pourtant, comme le préconise Zorman (1999), les entraînements systématiques et réguliers du travail pédagogique nécessitent des petits groupes, or bien souvent le travail autour de la langue orale est effectué en grand groupe.

Notre recherche nous amène à encourager le corps enseignant enfantin à chercher une plus grande cohérence pédagogique et nous pensons que l'introduction du PER pourrait favoriser cette cohérence. Les enseignantes en s'appuyant sur leurs observations pourraient mieux opérationnaliser leurs activités en tenant compte aussi bien des grandes intentions que des objectifs plus spécifiques. Elles pourraient mieux situer les activités qu'elles pratiquent déjà et ainsi fournir à leurs élèves des situations pédagogiques davantage ciblées en tenant compte du développement cognitif à soutenir.

8. CONCLUSION

En conclusion, nous souhaitons reprendre quelques aspects ou constats de notre travail pour comprendre dans quelle mesure ils expriment des tensions, des points d'appui ou des postures à encourager afin de soutenir le développement cognitif des élèves et la littératie dès l'école enfantine.

Une première tension est apparue entre la crainte de primariser les enfants de l'école enfantine et la curiosité et la soif d'apprendre observées par les enseignantes chez leurs jeunes élèves.

Une autre tension est perceptible chez ces enseignantes : renoncer à leurs convictions ou croyances pédagogiques pour tenir compte du développement et des capacités cognitives manifestés par leurs élèves.

Les points d'appui résident dans la mise en œuvre des activités du lire-écrire par l'ensemble des enseignantes enfantines concernées par notre recherche. Cela nous apparaît comme un processus dynamique.

Ces enseignantes ont réfléchi sur les représentations de la lecture/écriture. C'est une étape préalable importante, car elle fournit le matériau à partir duquel va se construire une compréhension plus élaborée des processus et des stratégies engagés dans ces activités. Les représentations identifiées permettent certainement à chacune de pressentir que le processus de lecture-écriture est multiple, que les compétences de lecteur ne sont jamais acquises une fois pour toutes, elles peuvent et doivent être consolidées, diversifiées. De plus, la langue orale et la langue écrite se développent en s'appuyant l'une sur l'autre.

Il serait souhaitable que l'utilisation du PER, comme cadre de référence, dès l'année scolaire 2011/2012 puisse apporter un changement dans les pratiques. Mais, ce changement mériterait de faire l'objet d'un accompagnement des enseignantes qui en feraient la demande.

C'est ce que nous proposons dans les deuxième et troisième volets de notre recherche, soit : favoriser l'émergence de pratiques, en promouvoir et mettre en œuvre une recherche-action pour avoir un impact au niveau de la formation continue des enseignantes en littératie.

En nous basant sur les propositions de Zorman (1999) et Dehaene (2011), il nous paraît important d'encourager également ces pratiques de petits groupes axés sur :

- les entraînements phonologiques selon les progressions proposées par Goigoux, Cèbe et Paour (2009) et Quilan (2008, 2009) ;
- la compréhension de l'écrit oralisé (lecture sans soutien de l'image) (Goigoux, 2010) ;
- l'encouragement de l'écriture émergente provisoire (CIIP, 2011) ;
- des activités intégrées au service d'une production orale ou écrite signifiante dans lesquelles les activités décrochées peuvent s'inclure (Brigaudiot, 2000, 2004 ; Ouzoulias 2011),
- la fréquentation des différents genres de textes comme cela est mentionné dans le PER (2010) ;
- les animations autour de la littérature de jeunesse (Brasseur, 2003 ; Poslaniec, 2004 ; Giasson, 2007) ;
- les conversations à visées philosophiques, qui contribuent au développement des capacités transversales : la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive (PER, 2010).

En effet, les habilités en littératie ne se limitent pas seulement aux aspects fonctionnels du lire-écrire mais s'étendent aussi à la capacité de se représenter le monde et de penser de façon critique. Si les entraînements phonologiques, l'encouragement à l'écriture émergente provisoire et les différentes propositions didactiques sont davantage au service des aspects fonctionnels de la langue, la philosophie pour enfant développe la pensée réflexive, praticable dès 5 ans pour soutenir le raisonnement et la compréhension de haut niveau.

Tout cela vise le développement de la littératie scolaire. Il serait alors intéressant de documenter les diverses pratiques et d'évaluer si possible leurs apports.

Pour documenter ces pratiques, il serait intéressant de les filmer. Cela permettrait de :

- montrer comment certains modèles théoriques peuvent être transférés dans la pratique ;
- conserver des pratiques intéressantes, mises en œuvre par des pédagogues expérimentés ;
- constituer un matériel à partir duquel des analyses pertinentes pourraient être faites aussi bien en formation initiale qu'en formation continue.

Le PER mis à disposition des enseignant-e-s enfantines décrit l'ensemble des objectifs impartis au curriculum des première et deuxième classes enfantines. C'est une nouveauté, car désormais ces enseignant-e-s devront s'y référer. Elles auront en outre à leur disposition un nouveau moyen au service du dire, écrire et lire (CIIP, 2011). Pour nous, c'est avant tout une démarche dynamique à mettre en œuvre qui peut conduire à la définition des objectifs spécifiques en respectant le développement des enfants. Pour que l'outil permette de mieux cibler les situations pédagogiques et devienne un outil de changement et d'innovations, un accompagnement à proposer au niveau de la formation continue, pour optimiser les changements escomptés nous paraît nécessaire.

Remerciements

Nous remercions très chaleureusement les enseignantes qui ont acceptées de nous recevoir et de nous parler de leurs pratiques et leur temps mis à notre disposition.

Nous remercions également les conseillères pédagogiques et leur chef de service qui nous ont autorisées à contacter un vingtaine d'enseignantes de l'école enfantine.

Enfin, nous remercions le service de la recherche de la Haute Ecole Pédagogique, notamment Pierre-François Coen pour son soutien, tout comme M. Jean-Marie Hirt Collaborateur pédagogique, Adjoint responsable du Centre de Documentation, pour la relecture attentive du rapport.

9. Bibliographie

- Auvergne, M. ; Jaquier, M.-C. ; Lathion, F. ; Richoz, C. ; Rouèche, A. ; Saada-Robert, M. ; (2011) *Dire, écrire, lire au cycle 1 de l'école romande*. CIIP.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris : P.U.F.
- Besse, J. M., (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite, n° 90, *Revue française de pédagogie*.
- Bianco, M. (2010) La compréhension de texte : peut-on l'apprendre et l'enseigner in Crahay et Dutrévis (2010) *Psychologie des Apprentissages scolaires*. Chapitre 9, pp 242 – 245
- Brasseur, P. (2003) *1001 Activités autour du livre*. Paris : Castermann
- Bruner, J.-S. (1983). La conscience, la parole et la « zone proximale ». In *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. (pp.281-292). Paris : PUF.
- Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette.
- Brigaudiot, M. (2004). *Première maîtrise de l'écrit*. Paris : Hachette.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208
- Cèbe, S. (2009) *Enseigner les compétences requises à et par l'école pour prévenir les difficultés : un défi pour l'école maternelle et enfantine*. Script cours FOCO Fribourg
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2011). Réduire les difficultés lexicales des adolescents en situation de lecture, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 35-43.
- Cellier, M. (2003). Cycle2 : Entrer dans le « lire-écrire ». Parole d'enfant, parole d'expert. Montpellier : CRDP Languedoc-Roussillon. DVD
- Charmeux, E. (2007) *Enseigner le vocabulaire : Le rapport Bentolila sur le vocabulaire*. consulté le 09.06.2010 sur <http://www.charmeux.fr/bentovocabul.html>
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, R. (1989). Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture. *Psychologie scolaire*, 68, 7-28.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz
- Chauveau, G. (2003). Les jeunes enfants et l'entrée dans l'écrit Scéren – CNDP
<http://www.sceren.fr/revueVEI/87/MigFo87-4.htm>
- Clerc, A. (2009). Le travail par ateliers au préscolaire. *L'Éducateur de mars 2009*.
- David, J. (2006) *Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle*. Marseille : IUFM.
- Deahaene, S. (2011) *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob
- Delhaxe, A. (1988). *Agir ses représentations*. Le Mont : LEP.
- Delhaxe, A., Terwagne, S., Massoz, D. (1989). *Agir avec le langage écrit*. Le Mont : LEP.
- Degallaix, E. ; Meurice, B. (2003) *Construire des apprentissages au quotidien : du développement des compétences au projet d'établissement*. Bruxelles : De Boeck.
- Fayol, M. et Morais, J. (2004). La lecture et son apprentissage. In *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, p. 13-60.
- Ferreiro, E., (1977). Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture. *Psychologie*, n° 36, p. 2,
- Ferreiro, E., (1988). *Lire-écrire à l'école : comment s'y prennent-ils ?*, CRDP, Lyon.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette éducation
- Feyfant et Gausse (2007) Méthodes de lecture et difficultés d'apprentissage *Dossier d'actualité n° 31 – novembre 2007* consulté le 09.06.2010 sur <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/31-novembre-2007.php>
- Fijalkow, J. (2003) Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? Conférence Toulouse.
- Garcia Debanc, C. (2006) *Enseigner la production écrite aux cycles 1 et 2*. Midi Pyrénées : IUFM.

- Giasson, J. (2007) *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck
- Gioux, A-M, (2000) *Première école, premiers enjeux*. Paris : Hachette.
- Gioux, A-M, (2009) *L'école maternelle, une école différente ?* Paris : Hachette.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2003). Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle, *Repères*, 27, 45-53.
- Goigoux, R. Cèbe, S. Paour, J.-L. (2009) *Phono : développer les compétences phonologiques*. Paris : Hachette.
- Goigoux, R. ; Pollet, M-C. (2011) *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. Namur : PUF.
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2010) (sous la direction de) *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Makdissi, H. ; Boisclair, A. ; Sirois, P. (2010) *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Québec : P.U.Q.
- Masny, D. et Dufresne, T. (2007) Lire au 21^{ème} siècle : la perspective des littératies multiples. In A.-M. Dionne & M.J.Berger (dir), *Les littératies, perspectives linguistique, familiale et culturelle*, 209-225. Ottawa: Presse de l'Université d'Ottawa. Consulté le 17.03.2011 sur http://aix1.uottawa.ca/~dmasny/french/writings/masny_dufresne_2007_fr.pdf
- Monnard, I. et Coen, PF (2009). *Accompagnement de la mise en œuvre des nouveaux moyens d'apprentissage de lecture-écriture en 1 P*. Rapport Intermédiaire. Fribourg HEP : Service de la recherche.
- Ouzoulias, A. (2002) *L'apprenti lecteur en difficulté*. Paris : Retz.
- Ouzoulias, A. (2010) Peut-on concevoir un programme efficace de prévention en lecture-écriture dès l'école maternelle. Conférence de Melun pour formateurs.
- Ouzoulias, A. (2011) Lexique et lecture : quelle prise en compte des difficultés liées au lexique des textes. Conférence d'octobre 2011 dans le cadre du colloque : lire-écrire tout un monde.
- Poslaniec, C. (2004) *Donner le goût de lire*. Paris : Sorbier
- Quilan, D. (2008) *L'écoute de bruits et de sons pour l'éveil à la conscience phonologique*. Paris : Hachette.
- Quilan, D. (2008) *L'écoute de phrases et de mots pour l'éveil à la conscience phonologique*. Paris : Hachette.
- Quilan, D. (2009)
Le travail sur les rimes et les phonèmes pour l'éveil à la conscience phonologique. Paris : Hachette.
Des jeux pour l'éveil à la conscience phonologique. Paris : Hachette.
Le travail sur les syllabes pour l'éveil à la conscience phonologique. Paris : Hachette.
- Rieben, L. (2004). Le 21^{ème} siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture ? *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 17-25
- Saada Robert, M. (2003) *Ecrire pour lire des 4 ans*. Didactique de l'entrée dans l'écrit. Genève : cahier No 100 de la section des sciences de l'éducation.
- Saada Robert, M et al. (2011)
Dire Ecrire Lire Au cycle 1 de l'école romande. Martigny : CIIP
Des albums pour dire, écrire, lire. Séquences didactiques. Fribourg : CIIP
- Truffer-Moreau, I. (2011) *Scolariser sans primariser : un challenge à relever*. L'éducateur de décembre 2011
- Zorman, M. (1999) *Le langage oral à la maternelle*. Intervention Journée ZEP Académie de Grenoble. Novembre 1999 Document en ligne sur : http://www.cognisciences.com/IMG/Langage_Oral_intervention_CRDP_99.pdf consulté le 17janvier 2012

Auteur(e)s

Elisabeth Ansen Zeder, Docteur en Psychologie et Professeure des écoles, Enseigne à la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg depuis 2003.

Née à Strasbourg, elle a suivi dans cette même ville, une formation à l'école d'éducateurs de jeunes enfants et à l'école d'éducateurs spécialisés. Ces formations l'ont amenée à travailler comme professionnelle de l'éducation spécialisée dans la région Rhône-Alpes en France. Elle est ainsi au bénéfice d'une solide expérience en travail social. Celle-ci fut doublée d'une formation en psychologie à l'Université Lyon 2 et d'un cursus pédagogique à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres à Lyon et a abouti à l'exercice de professeure des écoles à Lyon, Bruxelles et Paris.

Arrivée en Suisse en 1999, l'Institut de Pédagogie Curative à l'Université de Fribourg lui a offert l'expérience de l'assistantat auprès des étudiants de l'Institut de Pédagogie Curative. Ensuite, elle fut engagée à la Haute École Pédagogique de Fribourg pour enseigner la psychologie du développement et de l'apprentissage dès 2003.

Christiane Joye Wicki, Professeure didacticienne du français à la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg. Elle enseigne la didactique du français à la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg depuis son ouverture en 2002.

Elle fut enseignante primaire et spécialisée et a également contribué à la formation des enseignant-e-s spécialisé-e-s à l'Institut de Pédagogie curative de l'Université de Fribourg de 1990 à 2002.

En outre, elle est engagée dans la formation continue des enseignant-e-s du canton de Fribourg.

Der Einstieg ins Lesen in Kindergärten des Kantons Freiburg

Elisabeth Ansen Zeder und Christiane Joye Wicki

Abstract

Die Autorinnen haben im Herbst 2010 20 Kindergärtnerinnen und Kindergärtnern im Kanton Freiburg (Schweiz) nach ihren Formen zur Gestaltung des Einstiegs ins Lesen befragt. Untersucht wurden ihre pädagogischen Vorstellungen und impliziten Theorien. Der Bericht stützt sich auf teilstrukturierte Interviews von je 45 bis 60 Minuten. Eine qualitative sowie eine Inhalts- und Kategorienanalyse zeigten folgende Ergebnisse:

Auf der Ebene der impliziten Theorien sind sich die Lehrkräfte der Spannung bewusst, die zwischen der Neugier und dem Wissensdurst der Kinder und ihren eigenen Befürchtungen besteht, sich im Kindergarten schon mit Stoff der Primarschule zu befassen. Im Alltag verwenden alle Lehrpersonen die üblichen Praktiken rund um Vornamen und bekannte Wörter für den Erwerb des Alphabets. Bilderbücher werden vorrangig dazu eingesetzt, die Lesekultur zu fördern, Die Lehrpersonen schreiben nach einem Ausflug oder einer Begegnung auf, was die Kinder diktieren. Ebenso werden Aktivitäten zur Förderung des phonologischen Bewusstseins auf der Ebene der Laute und Rhythmen offenbar regelmässig eingesetzt. Andere Methoden wie Unterricht in mündlichem und schriftlichem Verstehen oder zufällig sich ergebende Schreibsituationen werden selten genannt, und Gespräche zu philosophischen Themen werden gar nicht erwähnt.

Im Hinblick auf die pädagogischen Vorstellungen der Lehrpersonen lässt sich angesichts unserer theoretischen Verankerung folgende Schlussfolgerung ziehen: Für die Entwicklung der literalen Kompetenzen der Kinder ist die Förderung der mündlichen Sprache zentral. Dabei zeigt sich eine neue Fragestellung: Wie ist es möglich, die von den Lehrpersonen festgestellten Unterschiede zwischen den Kindern zu verringern? Die Autorinnen schlagen vor, die in der Literatur empfohlenen und in der Praxis umgesetzten Praktiken zu dokumentieren und fortzuführen sowie die Bildung von Gruppen zu fördern, die den Erfahrungsaustausch und die Analyse der eigenen Praxis unter Lehrpersonen ermöglichen, um auf diese Weise pädagogische Innovationen zu unterstützen.

Schlüsselwörter

Literalität, Kindergarten, Lesen, Schreiben, gängige Praktiken, pädagogische Praktiken

Cet article a été publié dans le numéro 1/2013 de forumlecture.ch