

Sept malentendus capitaux

Forum pour l'école maternelle, Paris, janvier 1998¹

Intervention de Roland GOIGOUX, maître de conférence à l'IUFM d'Auvergne et chercheur au laboratoire C.N.R.S. de psychologie de l'université de Paris 8.

Je conduis des travaux de recherche qui se situent à la frontière entre didactique du français et psychologie cognitive. Je me suis tout d'abord intéressé à la manière dont les élèves apprennent. J'étudie dorénavant les savoir-faire professionnels de leurs maîtres. D'autre part, mon travail d'enseignant en IUFM me conduit à participer à la formation initiale et continue des maîtres du premier degré.

Dans mon propos, je voudrais essayer de développer ce qui m'apparaît comme de sérieux malentendus dans les pratiques d'enseignement à l'école maternelle. Je m'appuierai notamment pour cela sur les travaux de mes collègues Mireille Brigaudiot¹ de l'I.U.F.M. de Versailles et Sylvie Cèbe² de l'université de Provence. J'emploierai parfois la première personne du pluriel pour m'exprimer, non pour minimiser ma responsabilité dans les bêtises que je pourrais énoncer, mais pour indiquer que mes positions ne sont pas le fruit d'une réflexion solitaire.

En préalable, il faut rappeler que les évaluations récentes de notre système éducatif confirment la relative impuissance de l'école maternelle à jouer le rôle compensatoire des inégalités sociales que la loi de 1989 lui assigne. L'école maternelle permet à tous les élèves de réaliser un certain nombre d'apprentissages, mais elle ne réduit guère les écarts initiaux entre eux et ne parvient pas à apporter à ceux qui en ont le plus besoin les outils cognitifs et langagiers nécessaires à une bonne scolarité primaire. Même si elles sont bien réelles, les difficultés psychologiques ou sociales des élèves sont trop souvent invoquées pour éluder notre part de responsabilité (celle de l'école, de ses maîtres, de ses formateurs et de ses cadres).

L'école maternelle dispose d'une marge de manœuvre dans la lutte contre les inégalités qu'elle est loin d'avoir totalement explorée, notamment parce qu'elle ne fait pas du développement des compétences cognitives et langagières une priorité, préférant le plus souvent porter son attention « sur la socialisation ou l'épanouissement des élèves », présentés parfois comme des prérequis aux apprentissages. Je soutiendrai, au contraire, que les apprentissages intellectuels et langagiers sont le moyen privilégié dont dispose l'école pour permettre aux élèves d'éprouver leur autonomie, leur capacité à penser, et par conséquent de favoriser la socialisation qui n'est pas seulement un problème de relation aux autres, mais également une question de relation à soi-même. Je ne partage pas, sur ce point, l'avis de Jacques Lévine lorsqu'il affirmait tout à l'heure que « *l'école maternelle ne doit pas être un lieu d'enseignement* », même si je reconnais le danger à vouloir développer trop tôt et trop vite, par exemple, un enseignement formel de la langue écrite qui viendrait pénaliser les

¹ M. Brigaudiot et moi préparons un numéro spécial de la revue Repères (n°18 ; INRP) intitulé « A la conquête de l'écrit » (3 et 8 ans) ; voir aussi les contributions de M. Brigaudiot dans les n°9 et n°2 de cette même revue, ainsi que dans les revues Argos (n°12) et les Cahiers pédagogiques (n°3 52)

² Cèbe, S. et Paour, J.-L. (1996) Apprendre à apprendre à l'école maternelle. In Rayna, Laevers et Deleau (Eds.) L'éducation préscolaire. Paris ; Nathan / INRP, 103-118.

(3 et 8 ans) ; voir aussi les contributions de M. Brigaudiot dans les n°9 et n°2 de cette même revue, ainsi que dans les revues Argos (n°12) et les Cahiers pédagogiques (n°3 52)

³ Cèbe, S. et Paour, J.-L. (1996) Apprendre à apprendre à l'école maternelle. In Rayna, Laevers et Deleau (Eds.) L'éducation préscolaire. Paris ; Nathan / INRP, 103-118.

élève les plus en difficulté.⁴ En revanche, il me semble néfaste de minimiser les objectifs cognitifs et langagiers, d'appauvrir les contenus d'enseignement ou de renoncer à solliciter les élèves les plus en difficulté. Attendre passivement que les élèves soient « mûrs » en s'apitoyant sur leurs difficiles conditions de vie n'est pas la meilleure manière de remplir notre mission de service public. Pour prétendre « défendre et transformer l'école pour tous »⁶, il faut certes protéger l'école contre les envahissements de toutes sortes, mais également s'engager dans une évolution significative de ses pratiques.

Sur ce point, comme sur beaucoup d'autres, le difficile métier d'institutrice d'école maternelle est tiraillé entre des aspirations contradictoires. Chacun doit rechercher en permanence ses propres points d'équilibre entre revendications collectives et prise de responsabilité individuelle, entre routine et innovation, entre patience et renoncement. Chacun doit choisir ses propres réponses, mais la réflexion ne peut être que collective. La mutualisation des savoirs professionnels est trop rare, trop mal organisée pour permettre des avancées significatives, par exemple sur la question vitale du traitement de l'hétérogénéité des élèves. Au-delà des discours et des déclarations d'intention, la conduite de la classe au quotidien nécessite des savoir-faire assez fins, malheureusement peu étudiés et peu théorisés. Rares sont les recherches et les comptes-rendus qui permettent de mieux cerner (et de mieux transmettre) ces compétences qui font pourtant la différence dans la qualité de l'enseignement.⁷

En formation continue, par exemple, il me semble indispensable de travailler les questions pédagogiques en même temps que les aspects strictement didactiques : les plus belles constructions didactiques volent en éclats si l'on ne parvient pas à les inscrire dans l'organisation matérielle, temporelle et pédagogique de chaque classe. Lors de la mise en place d'ateliers, par exemple, certaines institutrices proposent simultanément plusieurs tâches (mathématique, lecture, graphisme, peinture) que les élèves doivent résoudre quasiment seuls, tandis que les maîtresses « papillonnent » pour contrôler le groupe classe et inciter les élèves à être sages, à travailler, à finir et à ranger leur travail. Dans ce cadre, les institutrices sont conduites à privilégier des tâches relativement simples, pour que les élèves puissent les résoudre sans aide excessive, et relativement longue, pour occuper les élèves suffisamment longtemps. Autrement dit les caractéristiques didactiques des tâches ne sont pas toujours cohérentes avec les objectifs visés (objectifs complexes, mais tâches stéréotypées mobilisant des savoir-faire de bas niveau), car ces tâches sont sous la dépendance de contraintes pédagogiques insuffisamment maîtrisées.

Pour mieux comprendre cela, formateurs et enseignants ont besoin de mieux connaître les pratiques pédagogiques effectives. Ils ont besoin de savoir par exemple comment les maîtresses d'école maternelle régulent leur activité d'enseignement. Sont-elles focalisées sur les apprentissages visés ou accordent-elles la plus grande importance à la conduite de la classe, au calme relatif qui y règne et au degré d'occupation des élèves ? Bien évidemment ces deux dimensions sont étroitement liées, la seconde étant une condition nécessaire à la première. Nécessaire, mais non suffisante, car le fait de maintenir un certain niveau d'activité en classe (maintenir la classe « en vie ») ne nous dit rien sur la nature des activités réelles des élèves. Sont-ils en train de raisonner sur l'enchaînement des actions d'un personnage représenté à quatre moments d'un récit ou bien sont-ils centrés sur le découpage de ces images qu'ils colleront à la hâte juste avant de sortir en récréation ? Dans quelle

⁴ Goigoux, R. (1997) « Quelle maîtrise de la langue écrite à 6 ans ? » *Les Cahiers Pédagogiques*, 146, 45-49

⁵ Cf. le rapport Moisan / Simon sur les ZEP (IGEN)

⁶ Nom d'une nouvelle association qui réunit chercheurs et enseignants autour de ce projet (Ancien Hôtel-Dieu, 1, avenue de Verdun, 13410 Lambesc).

⁷ Institutrice est ici un terme générique qui désigne un métier, par delà les différences de sexe ou de condition ; en d'autres termes, il englobe les instituteurs hommes et les professeurs des écoles des deux sexes.

⁸ Cf. le numéro 119 (1997) de la Revue Française de Pédagogie consacrée à l'école maternelle .

mesure les décisions des maîtresses qui semblent avoir pour ambition première de maintenir les élèves engagés dans un travail (parfois quelle que soit sa pertinence) sont-elles prises au détriment de la cohérence didactique de ce travail ?

Des expériences récentes nous encouragent à penser que l'on peut trouver collectivement des solutions concrètes à ces problèmes (redéfinitions didactiques, alternance des modalités de travail, présence et disponibilité de la maîtresse avec certains sous-groupes, développement de l'autonomie des élèves pour certaines tâches, etc.) si deux conditions sont réunies : faire de la question de la conduite de la classe un objet de réflexion à part entière (aussi important que celle des constructions didactiques disciplinaires) et énoncer quelques principes pédagogiques unificateurs⁹. Parmi ceux-ci, il en est un qui nous semble déterminant : définir quels sont les élèves auxquels les enseignants choisissent de consacrer le plus clair de leurs forces et de leur intelligence. Faute d'un choix conscient et explicite, mis en œuvre de manière volontaire, ce sont toujours les mêmes élèves « favorisés » (et gratifiants pour l'enseignante !) qui savent tirer le meilleur profit des situations pédagogiques.

L'enjeu déontologique de cette question n'échappera à personne : « pour qui travaillons-nous en priorité ? ». Toutes les maîtresses de maternelle savent bien, par exemple, quels sont les enfants qui bénéficient des séquences collectives de langage durant lesquelles une minorité d'enfants monopolise 80% des prises de parole réduisant les plus démunis sur le plan langagier au silence¹⁰. Des alternatives didactiques à cet état de fait existent¹¹, mais elles supposent de prêter une attention toute particulière aux élèves en « très grande difficulté » et aux élèves « fragiles »¹² afin de permettre la construction de compétences par tous. (Cette dernière exigence est explicite dans les programmes de 1995.)

Concrètement, la question se pose de savoir quels élèves vont servir de points de repère à chaque maîtresse pour réguler son activité quotidienne d'enseignement. En classe, où les contraintes temporelles sont fortes, la maîtresse doit en effet prendre rapidement de multiples décisions : elle établit le plus souvent son diagnostic sur la base d'indicateurs attentionnels (« *est-ce que les élèves sont attentifs ou, au contraire, est-ce qu'ils décrochent ?* ») et d'indicateurs de réussite (« *les élèves parviennent-ils à faire ce que la maîtresse attend d'eux ?* ») plutôt que sur la base d'analyses qualitatives des procédures et des erreurs de ses élèves. Il est donc déterminant de savoir quels sont les élèves dont la réussite est prise en compte pour déterminer la poursuite ou l'ajustement d'une tâche. Quels sont ceux dont les performances (prise de parole, résolution de problème, réussite motrice, etc.) sont observées prioritairement ? Nos observations de terrain ne confirment pas, malheureusement, que l'échec des enfants « fragiles » à une tâche donnée soit un signal d'alarme assez fort pour obliger les maîtresses à revoir leurs dispositifs d'enseignement.

13

Dans une recherche récente conduite en grande section dans le domaine de la langue écrite, nous avons montré que les maîtresses chevronnées parvenaient à ajuster leurs aides pour une majorité de leurs élèves (environ les 3/4), mais qu'elles échouaient pour les autres (1/4) dont le niveau de conceptualisation était insuffisant au regard de la tâche proposée. Placés systématiquement dans des situations hors de portée de leur « prise de conscience » (au sens de

⁹ Goigoux, R. et Cèbe, S. (en préparation). *L'enseignement de la langue écrite en grande section d'école maternelle*. Actes du stage de continue A103 de l'I.U.F.M. d'Auvergne

¹⁰ Florin, A. (1991) *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. P.U.F.

¹¹ cf. revue Repères (INRP), en particulier les numéros 2, 3, 5, 9 et 15

¹² Pour travailler sur ce problème en formation professionnelle, Mireille Brigaudiot propose une partition de classe en quatre sous-ensembles d'élèves : les élèves en « très grande difficulté » (TGD), les « fragiles », les « tout-venant » et les « très grandes vitesses » (TGV).

¹³ Goigoux, R. (1998) Les interactions de tutelle dans les processus de conceptualisation de la langue écrite. In J.Dolz. (Ed.) *Activités métalangagières et enseignement du Français*. Lausanne ; Peter Lang.

Bruner), ces élèves adoptaient progressivement une posture scolaire très inadéquate, plus attentifs aux exigences de leur maîtresse qu'à celles de l'activité intellectuelle sollicitée. Autrement dit certaines situations d'enseignement semblaient renforcer le clivage entre les élèves encouragés à s'impliquer dans l'activité cognitive attendue et d'autres élèves appelés à se mettre uniquement « en règle » avec la tâche prescrite, sur la base d'une simple conformité comportementale.

Ces résultats suggéraient qu'au delà d'un certain seuil d'hétérogénéité les maîtresses ne pouvaient peut-être plus gérer toutes les situations didactiques au profit de tous les élèves. Dans ce cas, il conviendrait, selon nous, de distinguer plus soigneusement ce qui peut être différencié en amont, dans la construction des situations d'enseignement (la préparation de la classe), et ce qui peut l'être en cours de réalisation (le temps réel de la conduite de la classe).

De profonds désaccords sur ces préalables successifs sont sans doute à l'origine des malentendus que nous rencontrons quotidiennement dans nos observations des pratiques d'enseignement. Chacun de ces malentendus est présenté ci-dessous de manière brève (et sans doute caricaturale) afin de rester dans les limites imparties à cet exposé. Chacun pose néanmoins les termes extrêmes des alternatives entre lesquelles les maîtres doivent faire un choix et trouver un équilibre.

Le **premier malentendu** saute aux yeux à la simple lecture du dossier de présentation de ce forum. Bernadette Groison, au nom du SNUipp, se demande « *comment concilier l'école du plaisir et de l'imaginaire (le jeu) avec celle des apprentissages plus structurés (la dérive des grandes sections ressemblant trop à de petits C.P.)* » ? Cette interrogation, couramment formulée par l'ensemble de la profession, sous-entend que le plaisir ne puisse guère se trouver du côté des apprentissages. Elle me semble plutôt de nature à renforcer la séparation entre les activités scolaires,

« *considérées comme ennuyeuses par nature* », et les activités ludiques. À l'école maternelle il n'est guère question du plaisir que l'on peut éprouver dans le travail, de la joie que procure le fait de se percevoir comme un être capable de penser. Tout se passe comme si les apprentissages devaient se réaliser incidemment, presque à l'insu des enfants. La motivation, facteur de réussite dans les apprentissages, y est presque toujours présentée comme extérieure à l'activité de l'enfant. La motivation intrinsèque, procurée par le plaisir de mesurer ses progrès, de savoir ce que l'on fait et pourquoi on le fait, est la grande absente des discours pédagogiques.

L'ampleur de cette motivation intrinsèque joue pourtant un rôle décisif au début des apprentissages de base¹⁵ : elle conduit notamment les élèves à s'attribuer les causes des échecs et des réussites dans leurs apprentissages. Elle favorise en particulier une auto-régulation de leurs conduites et leur permet d'être moins dépendants de la maîtresse. Les élèves sont ainsi plus aptes à transférer leurs savoirs vers de nouvelles situations et ils développent une plus grande estime pour eux-mêmes. À la fin de la grande section, ces élèves « *font la distinction entre exercices et objets d'apprentissage. Ils s'interrogent sur le sens des disciplines et le but des activités scolaires. Ils cherchent à percevoir et à comprendre les principes généraux qui les sous-tendent. Ils peuvent par là donner un sens qui transcende la nécessité de s'acquitter de tâches morcelées et routinières* »¹⁶.

Pour favoriser cela, il faut présenter les activités scolaires aux élèves avec le souci permanent de les aider à repérer ce qu'ils sont en train d'apprendre. Trop souvent les élèves les plus fragiles croient faire de la cuisine à l'aide d'une recette alors que d'autres savent parfaitement qu'ils sont en train d'apprendre à lire. Ces élèves, de toute évidence, ne s'attachent pas, dans une situation *a priori*

¹⁴ Bouveau, P. et Rochex, J.-Y. (1997) Les Z.E.P., entre école et société. Paris, C.N.D.P., Hachette Education.

¹⁵ Chauveau, G., Rémond, M. et Rogovas-Chauveau (1993) *L'enfant apprenti lecteur*. Paris : L'Hamattan - INRP.

¹⁶ Rochex, J.Y. (1994) Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils ? *Sciences Humaines*, n°44. Voir aussi du même auteur *Le sens de l'expérience scolaire* aux Presses Universitaires de France (1995)

identique, à traiter les mêmes informations. Le bénéfice qu'ils en retirent est également fort contrasté.¹⁷

N'est il pas significatif sur ce point de constater que les premiers orateurs de ce forum (Giordan et Lévine), interrogés sur les contenus de l'école maternelle, répondent en termes de « pensée » et « d'opérations de pensée » ? Je poursuivrai dans le même sens en invoquant la nécessité de développer des savoirs et des savoir-faire cognitifs relativement généraux, utiles pour traiter un grand nombre de problèmes différents : comparaison, classification, sériation, abstraction de caractéristiques distinctives, dénombrement, régulation et décentration de soi, etc. Ce. sont d'ailleurs ces savoirs procéduraux que les programmes de 1995 nous convient « à mettre en place au travers des différentes disciplines » et dont on commence à mesurer l'importance pour la suite des acquisitions scolaires.¹⁹

Le **second malentendu** est une conséquence directe du premier. La recherche d'une motivation extrinsèque conduit beaucoup de maîtres débutants (mais la question me semble se poser également pour les plus expérimentés) à enjoliver les situations d'enseignement pour les rendre plus motivantes. Il faut que celles-ci soient attractives, colorées, animées, en un mot « fun ». En revanche, peu nombreux sont les maîtres qui ont le souci de montrer aux enfants à quel point ça peut être « drôle » de réfléchir ! De ce point de vue, notre journée d'étude semble bien à l'image des pratiques professionnelles dominantes !

[L'orateur déplore que des diapositives colorées, sans rapport avec son discours, soient projetées sur un écran placé derrière lui durant nos exposés. Loin d'enjoliver ses propos austères, lui semble que ces images rendent l'écoute des participants au forum plus difficile.]

La « pédagogie du thème », lorsqu'elle est poussée trop loin, peut conduire également à « habiller » tous les problèmes de manière à les intégrer à l'univers thématique retenu (le cirque, le carnaval, etc.). Et c'est ainsi que certains élèves s'appliquent à colorier des étoiles et à tracer des chemins sur la piste du cirque entre les lions et leurs tabourets, alors que d'autres, sur le même matériel, s'attachent à réussir des activités de dénombrement et de correspondance terme à terme. Les premiers traitent la surface des problèmes alors que les seconds en abstraient leur structure logico-mathématique. Au lieu de ce matériel bigarré qui produit de réelles distractions (il amuse, mais il éloigne également les élèves des problèmes sous-jacents), il nous semblerait plus raisonnable de privilégier des supports plus épurés et plus familiers, en un mot plus « zen ».

Le **troisième malentendu**, lié aux deux précédents, est relatif à la notion de variété. Notre pédagogie, la meilleure du monde se plaît-on à répéter, s'efforce d'être riche et variée pour être plus motivante. Mais, en pédagogie aussi, « le mieux est l'ennemi du bien ». Deux défauts majeurs peuvent être pointés : l'habillage excessif des tâches scolaires qui gêne le traitement des informations essentielles (l'attention est attirée par des détails non pertinents pour la résolution) et la trop forte variation des paramètres de ces tâches (on les modifie trop souvent et trop rapidement). Les élèves les moins performants à l'école maternelle ont particulièrement besoin de stabilité dans les modalités de présentation et de réalisation des activités. Les formats d'interaction (au sens de Bruner) doivent être suffisamment réguliers pour que s'installent de solides schèmes langagiers et cognitifs facilitant les anticipations des élèves, leur contrôle et leur exploration des situations en toute sécurité (et pour penser, il faut être en sécurité !). C'est lorsque le monde devient prévisible

¹⁷ Cf. Bautier, E., Charlot, B. et Rochex, J.Y. (1993) Ecole et savoirs, dans les banlieues et ailleurs. Armand Colin.

¹⁸ Paour, J.-L. (1988) Retard mental et aide cognitives. In J.P. Caverni et al. (Eds.) *Psychologie cognitive : modèles et méthodes*. Grenoble ; Presses universitaires de Grenoble. 191-216.

¹⁹ Cèbe, S. et Paour, J.-L. (à paraître) *Une intervention à visée métacognitive en grande section de maternelle*. Société Française de Psychologie.

que les élèves peuvent devenir sensibles aux variations introduites par l'enseignant dans les situations didactiques. Toutes les maîtresses de maternelle savent que les élèves les plus fragiles écoutent bien mieux la lecture d'une histoire (et sont bien plus attentifs aux caractéristiques de la langue écrite) si cette histoire leur a été racontée auparavant. Pourquoi ne transfèrent-elles pas cette connaissance à d'autres situations d'enseignement ?

Le **quatrième malentendu**, conséquence des précédents, concerne la notion d'activité. Trop souvent l'activité des élèves est envisagée comme la manipulation d'un matériel choisi pour être, lui aussi, attractif. Or ce sont précisément les élèves les moins performants à l'école qui sont également les plus impulsifs (ils donnent priorité à un traitement purement perceptif) : ce sont eux qui se réfugient le plus rapidement dans des actions qui leur permettent l'économie de la réflexion. oublie que l'activité de l'élève c'est aussi -surtout- une activité intellectuelle, une activité mentale au cours de laquelle on va inciter l'enfant à manipuler « dans sa tête » avant même de toucher le matériel qui est posé sur la table. « *L'action effective des élèves est nécessaire, mais elle doit être limitée et bien encadrée par des processus d'anticipation, de planification et de rétroaction pour permettre aux élèves d'extraire de leurs actions des connaissances explicites plus générales et des prises de conscience métacognitives* »²⁰. L'important n'est pas de faire faire mais de faire comprendre. Si les situations d'apprentissage sont trop courtes, sans liens entre elles et trop soumises aux explorations hasardeuses des élèves, elles favorisent la construction de savoir-faire procéduraux implicites, peu flexibles et très dépendants des situations dans lesquelles les élèves ont procédé aux premières manipulations. On renforce ainsi les procédures habituelles (et inadéquates) des élèves issus des milieux les moins familiers de l'univers scolaire.

Le **cinquième malentendu** concerne la notion de réussite des élèves. Cela peut paraître paradoxal, mais il n'est pas rare que la réussite (obtenue parfois en évitant les principaux obstacles d'une tâche) s'exerce au détriment de la compréhension (qui suppose une explicitation des concepts et des procédures en jeu). Trop souvent, en maternelle, la recherche de la qualité de la performance (et celle de la trace écrite destinée aux familles!) nuit à la construction de réelles compétences par les élèves. Pour leur éviter de se trouver en position d'échec, les institutrices ont parfois tendance à simplifier les problèmes, à fractionner et à appauvrir les situations ou les notions manipulées (c'est-à-dire à éviter le traitement de la complexité tel que Giordan vient de l'exposer). Le critère de réussite vient alors oblitérer celui de la pertinence de l'activité intellectuelle mise en œuvre par l'élève. Fort heureusement, dans de nombreux autres cas, les maîtresses s'efforcent de ne pas subdiviser les habiletés visées en de trop nombreuses sous-habiletés et elles assurent un étayage important, voire un guidage pas-à-pas, pour traiter les problèmes complexes. Cet étayage permet lui aussi la réussite, mais il facilite surtout la compréhension des procédures par l'élève lui-même. Il nous semble plus pertinent et plus fructueux.

Le **sixième malentendu** est relatif au langage trop souvent réduit à sa seule fonction d'outil de communication. Or le langage est également un instrument de représentation du monde et des relations entre objets, il est un instrument de pensée et un outil pour apprendre. Pour cela « *il requiert nécessairement de sortir de la logique de l'expérience vécue et du rapport pratique d'immersion dans les situations immédiates* »²². Ce n'est pas chose facile, en particulier pour les plus jeunes enfants. Pour eux, en effet, langage, affects, expériences, intérêts sont indissociables :

²⁰ Cèbe, S. dans Repères n°18 ; I.N.R.P. ; à paraître.

²¹ Dans la recherche évoquée précédemment, nous avons pu observer que certains élèves étaient encouragés à s'impliquer dans l'activité intellectuelle requise par le traitement de la situation scolaire alors que d'autres étaient, de fait, essentiellement appelés à se mettre « en règle » avec les exigences de la maîtresse, sur la base d'une simple conformité comportementale (« être sage, écouter, suivre... »).

²² Bautier, E. (1997) Apprendre : des malentendus qui font la différence In J.P. Terrail (Ed.) *La scolarisation de la France*. 105-122. Voir aussi *Pratiques langagières, pratiques sociales* du même auteur chez l'Harmattan (1995)

« c'est l'intérêt qu'ils portent à une situation qui va faire qu'ils mettent en œuvre, ou pas, leurs capacités discursives »²³. Si l'on partage avec Bernard Lahire²⁴ l'idée qu'une disposition générale à l'égard du langage sous-tend la réussite à l'ensemble des tâches scolaires, l'école doit s'efforcer de favoriser le passage de pratiques langagières étroitement liées à l'expérience immédiate des enfants à des pratiques progressivement de plus en plus décontextualisées et distancées. Le langage doit devenir pour chacun un outil de réflexion sur son expérience et notamment sur sa propre expérience intellectuelle : comment j'écoute, comment je regarde, comment je me concentre, comment je vérifie, comment je planifie, comment je me rappelle, comment je compare, comment je classe, comment je pense (quel raisonnement je suis ?), etc. ?

Ceci implique de lever un **septième malentendu**, la confusion entre langue et langage. Le langage est une activité de l'enfant qui se manifeste en production (parler, écrire) et en compréhension (écouter, lire) alors que la langue est un système de signes, organisé selon des règles, qui est partagé par un groupe social donné. Les programmes de 1995 demandent explicitement aux maîtres de faire cette différence et en particulier de distinguer les multiples situations « *au cours desquelles l'enfant peut rendre compte de ses premières expériences et apprendre ainsi véritablement à parler* », des situations « *pendant lesquelles les acquis linguistiques implicites deviennent l'objet d'exercices spécifiques* » (1995, p.23). Or cette distinction ne va pas de soi en pratique et le passage du langage à la langue constitue précisément l'une des difficultés majeures de l'entrée dans l'écrit²⁵. Au début du cours préparatoire par exemple, les élèves les plus fragiles ont des grosses difficultés à relier les manipulations linguistiques portant sur des unités autonomes et vides de sens (par exemple transformer des lettres en sons) aux activités langagières riches de significations et contextualisées qui leur sont familières. Pour dépasser ces difficultés, les didacticiens du Français recommandent de partir des problèmes langagiers (en production ou réception) pour aller progressivement à la découverte des unités linguistiques. Les élèves sont alors aidés à prendre conscience de leurs activités langagières (les actes de lire, écrire, écouter, parler) et de celles des autres. Mais on leur facilite également une prise de conscience progressive du fonctionnement du système linguistique : la langue est considérée comme un objet d'étude et pas seulement comme un outil de communication (Cf. la notion de « clarté cognitive » chère à Downing et Fijalkow).

Deux pistes didactiques semblent aujourd'hui particulièrement fécondes de ce point de vue en grande section de maternelle : la production d'écrit et le travail sur la phonologie. Toutes deux facilitent le travail métalinguistique, travail langagier qui s'exerce sur les composants du langage. « *La période délicate de cette activité particulièrement bizarre va être le moment où l'enseignant demande à l'enfant d'arrêter son activité langagière habituelle pour avoir une activité langagière à propos de la langue, c'est-à-dire uniquement centrée sur la dimension linguistique, mais sans les dimensions affective et cognitive du langage* »²⁷ Cela ne va pas sans difficulté comme le montre cet exemple emprunté à Mireille Brigaudiot.

La maîtresse : - donne-moi un mot où l'on entend [wa] .

Les élèves : -un roi (réponse attendue, la dimension linguistique est privilégiée)

²³ Brigaudiot, M. (1997) Plaidoyer pour les enfants de petite section. *Cahiers pédagogiques*. 352, 33-35.

²⁴ Lahire, B. (1993) *Culture écrite et inégalité scolaire*. Presses universitaires de Lyon.

²⁵ Goigoux, R. (1997) « Entrée dans l'écrit : objectifs pédagogiques et situations d'évaluation à la fin de l'école maternelle ». in T.Boisdon (Ed.) *L'enfant, l'enseignant, l'école maternelle*. Actes du 69^{ème} congrès AGIEM, 135-147.

²⁶ Brigaudiot, M. (1996) Comment le « méta » vient aux enfants de maternelle quand il s'agit de langage écrit. In Bouchard, R. et Meyer J.C. (Eds.) *Les métalangages de la classe de Français*, Lyon, D.F.L.M., 100-101.

²⁷ Brigaudiot, M. (1998) Quelles connaissances linguistiques pour aider les élèves dans la maîtrise des discours à l'école maternelle ? In M-L. Elalouf (Ed.) Professeur d'école, enseignant de français. *Travaux et recherches en linguistique appliquée*. Série A ; n°2.

- *c'est le chien qui fait oua* (dimension cognitive)
- *moi, j'ai peur de l'oie chez ma mémé* (dimension affective)

Alors que la maîtresse souhaite exercer la conscience phonologique des élèves, certains d'entre eux ne parviennent pas à dissocier les différentes dimensions du langage et accordent la plus grande importance à l'expression de leurs affects. Cette conquête sera parfois lente, au terme de ruptures qualitatives complexes qu'un travail prématuré sur les phonèmes ne peut que perturber. De ce point de vue, il faut redire que le travail formel de classement des phonèmes dans « la maison des sons » est inadapté aux moyennes et grandes sections. Comme est inadéquate la nouvelle mode pédagogique de la « conscience syntaxique » qui reproduit les mêmes dérives que celle de la conscience phonologique : des manipulations formelles précoces sont réussies par deux tiers des élèves, mais contribuent à aggraver encore les difficultés du troisième tiers ! Une fois de plus la question se pose de savoir pour qui l'on travaille en priorité.

Les exercices scolaires sur la langue supposent toujours de s'intéresser au langage pour lui-même, dans sa matérialité ou dans son fonctionnement, indépendamment du sens qu'il véhicule. Or c'est cette habitude-là qui fait précisément défaut à une partie des élèves, ceux qui ne vivent pas quotidiennement les situations qui nécessiteraient la prise de conscience répétée et fréquente des éléments du langage. Certains élèves, lorsqu'ils arrivent en moyenne ou en grande section, ont déjà bénéficié de centaines d'interactions avec un adulte à propos de la langue écrite alors que d'autres élèves vivent leurs premiers échanges à l'école. Un passage trop brutal et trop précoce à un travail d'analyse de la langue peut aggraver les difficultés de ces élèves qui se perçoivent très tôt comme incapables (« *c'est pas la peine que tu t'occupes de moi, je te fais perdre du temps* »). En d'autres termes, les mêmes activités d'enseignement peuvent produire des effets strictement inverses sur les élèves selon leur expérience antérieure de l'écrite de l'oral. Autrement dit encore, on ne peut construire une bonne didactique à partir de la seule étude des contenus de savoir (la langue) : il nous semble en revanche indispensable d'accorder une place centrale aux sujets langagiers (les enfants) et à leur activité.