Education comparée / nouvelle série, n°2, pp. 111-127

La lecture en maternelle : quelle identité disciplinaire et didactique, et quelles tensions à gérer concernant son enseignement ? Etude comparative entre la France et la Grèce

Maria KREZA
Université Charles de Gaulle Lille 3,
Théodile-CIREL,
Villeneuve d' Ascq, France

RESUME

Cet article concerne les débats qui surgissent autour de la lecture en maternelle ainsi que les tensions qui se manifestent par rapport à l'identité disciplinaire des contenus d'enseignement, des savoirs à enseigner, par rapport aux moyens didactiques et aux pratiques spécifiques à mettre en place. Nous allons développer cela à travers une étude comparative que nous avons menée entre la France et la Grèce. Pour les deux pays nous confrontons des données issues des observations des pratiques des enseignants dans des écoles maternelles, des entretiens avec ces enseignants ainsi que d'une analyse des programmes officiels de ces pays.

ABSTRACT

This article concerns the debates which emerge around the teaching and learning of reading in nursery school as well as the tensions which appear, compared to the disciplinary identity of the contents of teaching, of the knowledge to be taught, and also compared to the didactic means and the practices specific to be set up by the teachers. We will develop that through a comparative study which we undertook between France and Greece. For the two countries we juxtapose data resulting from the observations of the practices of the teachers in nursery schools, discussions with these teachers and an analysis of the official programs of these countries.

RESUMEN

Este artículo relata los debates que surgen en torno a la enseñanza de la lectura en la guardería así como las divergencias que se manifiestan con relación a la identidad disciplinaria del programa de enseñanza, precisamente los conocimientos que deben inculcarse, teniendo en cuenta los medios didácticos y las prácticas específicas que deben implantarse. A través de un estudio comparativo que hemos llevado a cabo en Francia y en Grecia abordaremos este tema. Además, en el marco de este estudio compararemos los datos procedentes de: observaciones del trabajo de los profesores en los parvularios, entrevistas con los docentes y análisis de los programas oficiales de estos dos países.

ZUZAMMENFASSUNG

Dieser Artikel behandelt die Debatten, welche um den Leseunterricht in Kindergärten hervorbrechen sowie die Spannungen, die sich um eine disziplinäre Identität der Lehrinhalte und des zu lehrenden Wissens, in Bezug auf didaktische Mittel und spezifische Praktiken, die zur Anwendung kommen, manifestieren. Dies wird entwickelt entlang einer vergleichenden Studie, die wir in Frankreich und Griechenland durchgeführt haben. Für diese zwei Länder konfrontieren wir die Ergebnisse, welche sich in Beobachtungen der Lehrtätigkeit in den Kindergärten ergaben mit Interviews der Lehrenden, sowie einer Analyse der offiziellen bildungspolitischen Programme dieser Länder.

Introduction

Le présent travail est élaboré dans le cadre de ma thèse de doctorat que j'effectue en cotutelle entre la France et la Grèce[1]. Son objet ne constitue qu'une partie de cette recherche, qui est en cours. Cet objet s'inscrit dans le champ de l'éducation comparée et concerne plus précisément la didactique de la lecture en dernière année de l'école maternelle.

Enseigner et apprendre à lire sont souvent considérés comme des préoccupations de l'école primaire, mais ces dernières années un

[1] Je réalise ma thèse sous la direction de Monsieur Dominique-Guy Brassart (France) et de Madame Maria Sfyroera (Grèce). J'étudie les liens entre le « faire » et le « dire sur son faire » dans des tâches de lecture chez des enfants de dernière année de l'école maternelle de France et Grèce ainsi que l'influence des similitudes et des différences entre les contextes pédagogico-didactiques de ces deux pays sur ces liens et sur l'évolution de ces liens au cours d'une année scolaire.

grand nombre de chercheurs (voir par exemple Bertouy, 1993 ; Chauveau, Rogovas-Chauveau, Rémond, 1993 ; Ferreiro, Gomez Palacio 1988 ; Gilabert, 2001 ; Papoulia-Tzelepi, 2001 ; Tafa 2005 ; Tafa, 2001) préconisent que l'on parle déjà des enfants apprentis-lecteurs en se référant aux élèves de maternelle. L'accent est surtout mis sur la nécessité de familiariser l'enfant de cet âge avec la langue écrite, de l'aider à « construire une culture littéraire », et tout cela constituant le préalable nécessaire pour un apprentissage plus explicite de la lecture qui aura lieu dans la suite de la scolarité. Les enfants de maternelle sont souvent considérés trop jeunes ou même « pas suffisamment matures », pour un tel enseignement – apprentissage. Cependant certaines recherches montrent que l'acquisition de la lecture par l'enfant débute dès que celui-ci donne un sens à l'écrit qui l'environne (Perfetti et Rieben, 1989) et que même les enfants les plus jeunes ont déjà des connaissances et des idées sur le langage écrit (Fijalkow, 1996 ; Ferreiro 2000). L'école maternelle est encore souvent considérée comme l'école des petits, qui a un caractère plutôt ludique et où il n'y a pas, ou ne devrait pas y avoir, d'objectifs précis d'enseignement – apprentissage concernant le langage écrit. Les programmes de l'école élémentaire mettent de plus en plus l'accent sur la nécessité pour les enfants d'arriver à ce niveau d'enseignement avec un « bagage » de connaissances et de compétences relatives à la lecture. Comment atteindre cet objectif si ce n'est par l'enseignement reçu à l'école maternelle ? Quels savoirs et savoir-faire enseigner aux enfants de maternelle, surtout aux élèves de dernière année (âgés de 5 ans) qui sont considérés par certains « encore petits » pour un tel enseignement - apprentissage mais dont on attend en même temps qu'ils aient un certain nombre de connaissances sur le « lire et écrire » en arrivant à l'école élémentaire ? Un certain paradoxe et des tensions apparaissent autour de ce thème. Puis viennent les questions : quels sont les contenus de cet enseignement et quelles sont les spécificités de ces contenus ?

Plusieurs débats surgissent autour de la définition de ces contenus d'enseignement, des savoirs à enseigner, et des tensions se manifestent par rapport à l'identité disciplinaire de ces savoirs, aux moyens didactiques, aux pratiques spécifiques à mettre en place… Mais comment gérer ces tensions ? C'est aux programmes officiels de fixer des objectifs précis, de délimiter clairement les contenus

d'enseignement. Mais c'est avant tout aux enseignants, à travers leurs pratiques, de jouer ce rôle de médiateur entre les différentes contraintes qui s'imposent par les programmes, par la nature assez spécifique de ce niveau d'enseignement et par les caractéristiques particulières des élèves de cet âge. Il s'agit de tensions dans les programmes officiels, mais aussi dans les propos des enseignants et dans leur pratique.

Pour essayer d'éclairer un peu plus ces questions et ces réflexions, nous avons mené une étude comparative entre deux pays européens, la France et la Grèce. Même s'il s'agit de deux pays ayant des systèmes éducatifs assez différents, il y a des similitudes importantes par rapport aux tensions évoquées auparavant.

Avant de présenter les données de la recherche effectuée, nous allons nous référer rapidement au contexte éducatif de ces deux pays, en nous centrant plus particulièrement sur la place et la spécificité de la dernière année de maternelle selon les programmes officiels en vigueur actuellement.

Caractéristiques de l'école maternelle en France et en Grèce

En Grèce et en France, l'enseignement obligatoire commence à six ans[2] et se prolonge jusqu'à seize ans en France et à quinze ans en Grèce. Pour les deux pays, l'école maternelle n'est pas obligatoire. Cependant, en France la majorité des enfants fréquentent l'école maternelle dès l'âge de trois ans.[3] En revanche, en Grèce la majorité des enfants vont à l'école maternelle vers 5 ans. Ces dernières années, étant donné que dans la plupart des familles grecques les deux parents travaillent, les enfants commencent à fréquenter plus tôt l'école maternelle, c'est-à-dire vers l'âge de quatre ans.

L'école primaire en France comprend l'école maternelle et l'école élémentaire. Cette co-existence de l'école maternelle et de l'école élémentaire au sein de l'« Ecole primaire » montre clairement une demande de cohésion et un lien fort entre les enseignements et les

[2] Nous devons noter que depuis la rentrée scolaire du septembre 2007, et suite une loi ministérielle (N. 3518/06, ΦΕΚ 272 A/21-12-2006), l'enseignement obligatoire en Grèce commence à l'âge de cinq ans.

[3] Selon les appréciations du Ministère de l'Education Nationale de France, « *un tiers des enfants de 2 ans et la quasi-totalité des enfants de 3 à 5 ans sont scolarisés en maternelle* » (Ministère de l'Education Nationale- France, 2006).

objectifs fixés en maternelle et à l'école élémentaire. L'école primaire est organisée en trois Cycles. Il est important de remarquer que la Grande Section de maternelle fait partie en même temps du Cycle 1 et du Cycle 2, constituant ainsi le pont entre les deux. Cette situation crée parfois des confusions et des tensions par rapport aux objets d'enseignement de la Grande section.

En revanche, en Grèce il n'y a pas d'organisation en Cycles et l'Ecole Maternelle est totalement distincte, dans l'organisation du système éducatif, de l'Ecole Elémentaire, même si les nouveaux programmes ont tendance à faire plus clairement le lien entre ces deux niveaux d'enseignement, surtout en ce qui concerne les objectifs de l'enseignement.

Une autre différence importante à prendre en compte entre les deux pays est qu'à l'école maternelle française les enfants sont regroupés par tranche d'âge dans trois sections différentes : petite section (enfants âgés de 3 ans), moyenne section (âgés de 4 ans) et grande section (âgés de 5 ans). A l'école maternelle grecque il n'y a pas de sections spécifiques (sauf dans les écoles privées) et en ce qui concerne l'âge des enfants, les classes sont mixtes ; quand il y a suffisamment de salles dans l'école ou suffisamment d'enfants par âge, parfois on crée des classes différentes selon les âges (mais cela reste rare). Cette différence concernant la constitution du groupe – classe a un impact sur les pratiques mises en place par les enseignants et sur les objectifs qu'ils se fixent, car ceux-ci changent considérablement selon l'âge et le niveau des enfants auxquels ils s'adressent.

Ajoutons enfin qu'en France, pour chaque classe de maternelle (virgule) il y a un seul enseignant ainsi qu'une assistante qui l'aide occasionnellement. En Grèce, dans chaque classe d'école maternelle il y a deux enseignants, un le matin (8h-12h) et un autre l'après-midi (12h-15h30), et il n'y a pas d'assistante pour les activités quotidiennes.

Méthodologie de la recherche

Nous avons effectué dans un premier temps une catégorisation des objectifs fixés par les programmes pour l'école maternelle en Grèce et en France, du rôle attribué à l'enseignement de la lecture et de la

« forme » de cet enseignement – apprentissage[4]. Afin de nous approcher plus de ce qui se passe réellement dans les classes, nous avons réalisé aussi des observations de pratiques enseignantes dans deux écoles maternelles en France et deux écoles maternelles en Grèce. Les observations ont eu lieu pendant deux années scolaires (de 2003 à 2005) et dans des moments de l'année différents. Il s'agissait des pratiques des enseignants en dernière année d'école maternelle. Nous avons observé les activités que les enseignants mettaient en place, le matériel utilisé et le déroulement de ces activités, en insistant surtout sur les tâches impliquant le développement des compétences et des connaissances relatives à la lecture.

Dans chaque pays, les enfants de chaque école étaient de milieux sociaux différents, et cela afin de prendre en compte l'éventuelle influence de cette variable dans les données issues de nos observations.[5] Pour définir le milieu social d'appartenance des enfants, nous avons utilisé comme indicateur la profession de leurs parents, mais aussi des catégorisations éventuelles concernant les écoles faites par l'Education Nationale. Pour la Grèce, les enfants étaient issus d'un milieu social relativement « élevé » pour la première école et « défavorisé » pour la seconde. En France, la première école à laquelle nous avons réalisé nos observations était une école de milieu « favorisé », et la deuxième école faisait partie d'une zone ZEP (Zone d' Enseignement Prioritaire).

Des entretiens avec les enseignants observés (deux enseignantes pour chaque école grecque[6] et une pour chaque école de France) nous ont aidé à éclairer les données recueillies à partir des observations et à mieux saisir les tensions évoquées auparavant, et surtout la façon dont elles les ressentent et essayent de les gérer. Plus précisément, nous avons essayé de saisir à travers leurs discours les objectifs qu'elles se fixent pour en dernière année de l'école maternelle pour la lecture et la façon dont elles interprètent les prescriptions des programmes officiels de leur pays par rapport à ce domaine de connaissances et de compétences.

---

[4] Cette analyse concerne les programmes en vigueur au moment du recueil de nos données.

[5] Cet aspect ne sera pas développé ici.

[6] Il s'agissait des deux enseignantes de la même classe (voir la spécificité de l'école maternelle grecque, présentée auparavant).

Résultats de la recherche et discussion

La place des compétences et connaissances relatives à la lecture dans les Programmes pour l'Ecole Maternelle

En analysant les programmes officiels de l'Education Nationale de France et de Grèce, concernant l'Ecole Maternelle (Ministère de l'Education Nationale - France, 2005 et Ministère de l'Education Nationale et des Religions - Grèce, 2002), on peut voir que dans ces deux pays, le rôle important de l'école maternelle pour la prévention de l'échec scolaire est reconnu, car les apprentissages de ce niveau d'enseignement constituent la base des futurs apprentissages des élèves. Puis l'accent est mis sur son importance pour l'égalité des chances de tous les enfants en ce qui concerne leur cursus scolaire.

Dans les objectifs plus précis fixés pour l'école maternelle, aussi bien en France qu'en Grèce, une place importante est attribuée au développement des connaissances et compétences relatives au langage oral et écrit et à l'entrée de l'enfant dans le monde de l'écrit en général. En plus, l'oral est censé se trouver au cœur de tous les enseignements et apprentissages.

La place importante de l'enseignement et apprentissage de l'écrit et de l'oral est reconnue de plus en plus ces dernières années grâce à des recherches importantes dans ce domaine au niveau international ; il s'agit de recherches qui montrent que l'enfant arrive à l'école maternelle en ayant déjà un certain nombre de conceptualisations sur la langue écrite et orale et sur l'activité de la lecture (par exemple les travaux de Ferreiro et Gomez Palacio, 1988), ainsi que des recherches concernant les compétences et connaissances relatives à la lecture à enseigner auprès des enfants de la dernière année maternelle.[7]

Nous avons analysé plus précisément les objectifs fixés par les programmes officiels de France et de Grèce concernant le langage écrit. Nous constatons que dans les programmes grecs les termes « lecture » et « écriture » sont utilisés assez clairement et la liaison et l'interdépendance qui existe entre ces deux notions/ actes est

[7] Par exemple les travaux de Gaonac'h et Golder (1998), de Gilabert (2001), de Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty, Fayol (2000) ainsi que de Tafa (2001), Varnava-Skoura (1996) et Papoulia-Tzelepi (2001).

fortement reconnue. Dans les programmes français, on utilise le terme d'« écriture » mais non pas celui de « lecture ». La lecture est dans ces programmes un objet disciplinaire plutôt émergeant et rarement explicité. Nous y retrouvons des termes tels que « familiarisation avec le français écrit » et « découverte du fonctionnement du code écrit », en tant que préalables nécessaires pour l'enseignement et l'apprentissage plus explicite qui s'effectue, selon les programmes, dans le Cycle des Apprentissages Fondamentaux.

Pourtant les objectifs particuliers fixés dans cette rubrique apparaissant dans les programmes officiels de l'école maternelle en France, sont identiques à ceux que l'on trouve à la rubrique sous le nom « lecture » en Grèce. Ce fait est, pour nous, indicatif des similitudes significatives par rapport à l'importance donnée à l'enseignement et apprentissage des compétences et connaissances de lecture chez des enfants de l'école maternelle. Dans les programmes des deux pays, lecture et écriture sont assez liées.

Cependant, le présent travail va se centrer sur ce qui concerne la lecture (même si certains objectifs n'apparaissent pas sous ce terme dans les programmes, comme on vient de l'évoquer).

TABLEAU 1 : PRINCIPAUX OBJECTIFS CONCERNANT L'ENTREE DANS L'ECRIT (ET SURTOUT LA LECTURE) FIXES PAR LES PROGRAMMES OFFICIELS DE FRANCE ET DE GRECE POUR L'ECOLE MATERNELLE.

FRANCE	GRECE
Connaître les fonctions sociales de l'écrit	
Se familiariser avec différents types d'écrits, savoir les distinguer et les décoder	
Apprendre progressivement les conventions de la lecture du système alphabétique (les programmes grecs insistent plus sur cela)	
Prise de conscience progressive de la correspondance grapho-phonémique	
Connaître le nom des lettres de l'alphabet	Connaître plutôt le phonème correspondant à chaque lettre (le son qu'elle fait) que le nom de la lettre
On ne se réfère pas à la distinction entre la langue française et les autres langues	Apprendre aux enfants de faire la distinction entre la langue grecque et d'autres langues étrangères (surtout celles avec des caractères latins)
On se réfère beaucoup moins (juste : organiser un coin lecture ou bibliothèque et prêt des livres à la maison)	On se réfère souvent à la constitution de la bibliothèque de la classe et à l'importance du prêt des livres par les enfants

Comme nous pouvons le constater (*Tableau 1*), il y a beaucoup de similitudes concernant les compétences et connaissances relatives à la lecture que l'on demande de développer chez les enfants de l'école maternelle (surtout pour la dernière année de l'école maternelle). Evidemment il y a aussi des différences qui sont liées aux caractéristiques propres de la langue maternelle des enfants et aux différences de « cultures » scolaires et extra-scolaires entre les deux pays. Par exemple, le fait qu'en Grèce on demande que les enfants connaissent plutôt le phonème correspondant à chaque lettre et non pas le nom des lettres de l'alphabet, peut être lié aussi au fait que, dans la langue grecque, il n'y a pas beaucoup de phonèmes pour le

même graphème ; et cela contrairement à ce qui se passe dans la langue française, où par ex. la lettre « s » peut être lue en tant que [s] ou [z] ou pas du tout selon sa place dans le mot. En plus, les objectifs concernant la distinction de la langue grecque par rapport aux langues étrangères apparaissent surtout dans les programmes grecs, étant donné que les enfants grecs, dans leur vie quotidienne, se trouvent très souvent devant des mots et des phrases avec des caractères latins, et donc assez différents des caractères (et des phonèmes qui y correspondent) de l'alphabet grec. Cette confrontation à des cultures écrites étrangères est un peu plus rare pour les enfants de France, même si ces dernières années cela commence à se poser comme problème, surtout pour les enfants bilingues.

Enfin, l'analyse des programmes des deux pays relève qu'en Grèce les nouveaux programmes mettent plus l'accent sur le développement de l'interdisciplinarité des enseignements-apprentissages proposés qu'en France. Ils ne sont pas en faveur d'un enseignement de chaque objet didactique séparément et indépendamment des autres, mais plutôt en faveur d'une approche interdisciplinaire des activités. Celles-ci doivent être avant tout contextualisées (elles doivent apparaître dans un contexte qui a un sens pour les enfants) et avec des objectifs clairement explicités aux élèves.

Nous avons donc jugé important de voir comment les enseignants prennent en compte les objectifs fixés par les programmes dans leurs pratiques quotidiennes à l'école maternelle, ainsi que les tensions qui en surgissent, surtout concernant l'enseignement de la lecture. Les résultats présentés par la suite ne sont qu'un premier essai d'analyse des données recueillies afin de lancer des points de discussions et de débats éventuels.

Pratiques mises en place par les enseignants observés en France et en Grèce et gestion des tensions émergentes concernant l'enseignement de la lecture.[8]

D'un point de vue général, les objectifs fixés par les programmes sont respectés dans la pratique des enseignants de maternelle. Les

[8] Les données présentées ici ne concernent que les enseignants observés et nous ne prétendons pas généraliser à l'ensemble du corps enseignant des deux pays.

activités relatives au langage oral et écrit ont une place très importante dans le planning quotidien des écoles des deux pays.

Dans les pratiques des enseignantes observées,[9] la lecture ne fait pas toujours l'objet d'un enseignement spécifique et elle n'apparaissait pas toujours en tant qu'objet disciplinaire distinct des autres. Assez souvent, et surtout en Grèce, la lecture est utilisée comme outil pour arriver à un objectif précis, dans le cadre des activités qui ne sont pas des activités de lecture proprement dites. Cela est aussi en lien avec le caractère « interdisciplinaire » de la lecture proposé par les programmes officiels, comme nous l'avons montré plus haut. En revanche, en France, nous avons observé un plus grand nombre d'activités dont les objectifs principaux concernent le développement explicite des connaissances et compétences précises relatives à la lecture. Cela peut s'expliquer par le fait qu'en France, il y a une évaluation formelle des compétences et des connaissances des enfants relatives au langage écrit et à la lecture qui doit se faire à trois moments dans l'année scolaire et qui est absente dans les écoles grecques. Cette formalisation est vécue comme une contrainte par les enseignantes françaises parce qu'elles considèrent qu'il y a des objectifs précis à atteindre jusqu'à la fin de l'année. L'inspection académique demande souvent aux enseignants d'évaluer un nombre de compétences spécifiques par rapport à l'entrée de l'enfant dans le monde de l'écrit, ce qui crée pour eux (d'après leurs propres discours) une sorte de « liste de compétences précises » à faire développer chez les enfants avant le CP (Cours Préparatoire). Elles essayent donc de mettre en place des activités et des exercices particuliers pour chaque « domaine de compétences et connaissances » et pour chaque sous-catégorie de ces domaines. En France, beaucoup plus qu'en Grèce, nous avons ressenti dans nos observations une préparation systématique pour l'école élémentaire. Les enseignantes constatent même parfois qu'elles arrivent à l'autre extrême : faire de la classe de maternelle un petit CP, une miniature de classe de l'école élémentaire, en mettant souvent de côté les objectifs de socialisation et de développement qui sont aussi très importants pour les enfants de cet âge et qui constituent aussi des objectifs intégrés dans les programmes. En Grèce, tant dans les pratiques des enseignantes que

[9] Les enseignants observés étaient tous des femmes ; c'est pour cela que dorénavant nous utiliserons les termes « enseignants » et « instituteurs » au féminin.

dans leurs discours, les objectifs fixés par les programmes ne constituent pas une contrainte pour les enseignantes. Celles-ci en ont conscience, mais elles considèrent qu'il faut suivre les rythmes des enfants, le besoin qu'ils éprouvent d'apprendre tel ou tel savoir ou savoir-faire relatif à l'écrit ; et cela toujours dans des situations contextualisées qui gardent un caractère plutôt ludique. Dans le discours de certaines enseignantes grecques, on retrouve encore des conceptions répandues dans les années 90 selon lesquelles il ne faut pas beaucoup insister sur le développement des compétences relatives à l'écrit en maternelle, puisque les enfants vont recevoir un enseignement complet et formel à leur entrée à l'école élémentaire. Mais cette conception tend progressivement à disparaître. Les programmes officiels de Grèce tentent de changer ces représentations en présentant des données des recherches relatives à ce thème.[10] Ce changement n'est pas une tâche facile, surtout pour les enseignants âgés qui ont du mal à changer leurs habitudes. Parfois les enseignants ont conscience de ce qui est prescrit par les programmes, mais ils ont des difficultés dans la mise en pratique de ces prescriptions, soit parce qu'ils ne sont pas tout à fait d'accord avec ces prescriptions, soit parce qu'ils se sentent démunis en ce qui concerne les moyens didactiques, les connaissances plus précises à propos des méthodes à utiliser, la façon de combiner le ludique avec l'obligatoire.

En Grèce, les activités de lecture sont toujours contextualisées, inscrites souvent dans des projets plus généraux et apparaissent dans un cadre qui a un sens pour les enfants. A travers ces activités, les enseignantes visent avant tout à transmettre aux enfants les différentes fonctions de l'écrit dans différents contextes, puis à les amener à développer des compétences et des connaissances plus techniques et plus précises. Très souvent même le caractère de ces activités est plutôt ludique (par exemple, présentation de la tâche sous forme de jeu).[11] En revanche, en France, la majorité des activités relatives à la

[10] Des documents d'accompagnement concernant la lecture et l'écriture ont été construits à destination de tous les enseignants de l'école maternelle. Il s'agit d'une présentation des données des recherches réalisées dans différents pays (et notamment dans les pays hispanophones) et des propositions d'activités pour l'entrée des élèves dans l'écrit.

[11] Les enseignantes grecques observées planifient les différentes activités, mais elles ne les explicitent pas dès le début aux enfants. Elles choisissent toujours de prendre comme point de départ une discussion générale avec eux autour d'un sujet issu de

lecture sont décontextualisées et les enseignantes les présentent aux enfants sous formes d'exercices à faire, sans forcément les inscrire dans un cadre qui a un sens pour les enfants et sans que les objectifs de ces exercices soient compris forcément par les élèves. Dans les emplois du temps des classes françaises observées, nous remarquons aussi un découpage explicite du temps scolaire selon les domaines des connaissances. Il y a donc une heure précise dans la journée pour des activités de lecture, puis pour les ateliers d'écriture etc. En Grèce, l'emploi du temps des écoles n'est pas si précis qu'en France et on ne distingue pas si clairement les heures consacrées à chaque domaine. Il s'agit d'un choix assez conscient de la part des enseignantes, comme nous avons pu le constater pendant les entretiens que nous avons eus avec elles. Même dans leurs discours, les institutrices françaises distinguent plus clairement la lecture des autres activités, tandis que les institutrices grecques considèrent que cet enseignement devrait être plutôt intégré dans d'autres types d'activités (souvent dans le cadre des projets thématiques plus généraux). En général, les domaines disciplinaires auxquelles font référence leurs pratiques, nous semblent plus clairement repérables dans les classes françaises que dans les classes grecques. Nous ne pouvons pas prétendre comme explication qu'il existerait une différence du degré de conscience disciplinaire (Reuter, 2003) entre les enseignantes de deux pays, mais il est possible qu'il s'agisse d'une différence au niveau de leur formation et de leurs représentations par rapport aux enfants de cet âge et par rapport aux contenus et méthodes d'enseignement adéquats pour eux.

Le contexte culturel et social n'est pas le même dans les deux pays, ce qui impose des différences dans les pratiques et les objectifs fixés. En France, les enfants de cinq ans ont déjà, dans leur majorité, deux années de scolarité à l'école maternelle. En revanche, pour les enfants de Grèce, c'est à cet âge qu'ils commencent dans la plupart des cas à fréquenter l'école maternelle. Cela crée des différences importantes

---

la réalité scolaire ou extrascolaire des enfants (par exemple, un thème de l'actualité du pays, une information diffusée par la télévision, une fête à organiser, une visite d'une personne extérieure dans leur classe etc.) à travers laquelle elles amènent les enfants à formuler eux-mêmes le questionnement et les « problèmes » qui vont trouver leur réponse dans les activités. Ainsi celles-ci sont véritablement induites par le discours des enfants en tant que moyen d'accomplir un objectif fixé lors de l'échange.

quant au « bagage » des connaissances et compétences qu'ont les enfants en arrivant à cet âge et à ce niveau d'enseignement, ainsi qu'à leur familiarisation par rapport à l'apprentissage du métier d'élève. Et les enseignants doivent prendre en compte la spécificité des enfants de cet âge, ce qu'ils connaissent ou non, ce qu'il est possible de construire dans une année scolaire ou non.

Malgré les différences importantes des pratiques qui sont mises en place par les enseignantes dans les deux pays, elles reconnaissent toutes l'importance de développer chez les enfants de cet âge des compétences et connaissances relatives à la lecture. Les contenus des activités qu'ils proposent font référence de façon plus ou moins directe à la didactique du français ou du grec et à la didactique de la lecture. De façon générale, la forme scolaire qu'ils prennent, et donc leur identité disciplinaire et didactique est spécifique pour ce niveau d'enseignement. De notre point de vue, il s'agit plutôt des « premiers acquis » et des « premiers apprentissages » en lecture[12] et non pas juste des « pré-acquis » indispensables à un apprentissage formel ultérieur dans leur scolarité. Nous nous trouvons plutôt dans les premières étapes ou aux premiers niveaux de complexité des compétences demandées aux enfants.

Ouverture vers de nouvelles pistes de réflexion et de recherche

Il serait intéressant d'analyser les pratiques observées en les mettant en relation avec le milieu social d'appartenance des enfants, mais la présente contribution se focalise que sur la comparaison entre les deux pays et non pas sur les différences entre écoles au sein du même pays. Dans un premier temps, nous avons pu voir que dans les milieux dits « moins favorisés », les enseignantes insistent souvent plus sur le développement d'autres aspects, plutôt que sur l'enseignement des savoirs et savoir-faire relatifs à l'écrit. Dans ce type d'école, les élèves arrivent souvent avec des problèmes d'expression orale, de vocabulaire et donc les enseignants orientent leurs pratiques de façon à faire face à ces déficiences et à préparer plus doucement les enfants à des apprentissages plus explicites et avancés par rapport à l'écrit. Car c'est de la responsabilité de l'école maternelle, d'après Morais (1999,

[12] Nous avons développé un peu plus cette idée dans un article paru dans le n° 39 de La lettre de l'AIRDF (2006).

p.282) *« de contribuer à réduire l'écart de préparation générale aux apprentissages scolaires, et en particulier à la lecture, qui sépare les enfants "riches" des enfants "pauvres" »*.

Le nombre restreint des écoles observées ne nous permet pas de généraliser. Il faut noter ici que nous ne négligeons pas les particularités de chaque enseignant ni de chaque école, mais nous avons choisi de nous focaliser sur les points communs entre les écoles et les enseignants de chaque pays, afin de mieux comparer les données des deux pays entre eux.

Le but de cette étude n'est pas d'évaluer ce qui est fait par les enseignants ni tout ce qui est prescrit par les programmes, mais de tenter une première approche empirique des tensions émergentes concernant l'enseignement de la lecture en maternelle dans ces deux pays, d'essayer de décrire, d'analyser et de comprendre la réalité pédagogique et didactique par rapport à ce sujet. Ce travail pourrait éventuellement constituer le point de départ d'autres réflexions, débats, d'analyses plus approfondies, d'échanges.

Enfin, ce travail nous amène aussi à des nouveaux questionnements. Il nous semble donc aussi intéressant d'observer ce qui se passe du côté des enfants, des élèves de Grande Section de maternelle : comment ressentent-ils ces tensions ? Quels effets ont ces tensions et ces différentes médiations dans leur conception de l'acte de lire, dans leurs représentations de la lecture et de l'écrit ainsi que dans leurs performances ? C'est à ces enfants qu'on enseigne, c'est ces enfants qui apprennent, et la prise en compte de leur point de vue autour de ces questionnements est primordiale. L'étude de cet aspect nous permettra de mieux développer nos réflexions autour de la didactique de la lecture en maternelle et d'avancer dans notre problématique relative à un enseignement-apprentissage le plus efficace possible dans chacun des deux pays, en prenant toujours en compte les spécificités de chaque contexte scolaire, linguistique et culturel.

Références bibliographiques

BERTOUY, Edouard (1993). *La lecture à l'école maternelle*. Paris, L'école.

CHAUVEAU, Gérard, ROGOVAS–CHAUVEAU, Éliane, RÉMOND, Martine (dir.) (1993). *L'enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le système écrit*. Paris, L'Harmattan, INRP.

FERREIRO, Emilia (2000). *L'écriture avant la lettre.* Paris, Hachette Éducation.

FERREIRO, Emilia, GOMEZ PALACIO, Margarita (1988). *Lire-Ecrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* Lyon, Centre régional de Documentation Pédagogique.

FIJALKOW, Jacques (éd.) (1996). *L'entrée dans l'écrit*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

GAONAC'H, Daniel, GOLDER, Caroline (1998). *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*. Paris, Hachette Éducation.

GIASSON, Jocelyne (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Paris, Gaëtan Morin.

GILABERT, Hélène (2001). *Apprendre à lire en maternelle*. Paris, ESF Editeurs.

GOMBERT, Jean- Émile, COLE, Pascale, VALDOIS, Sylviane, GOIGOUX, Roland, MOUSTY, Philippe, & FAYOL, Michel (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris, Nathan Pédagogie.

KREZA, Maria (2006). Parle-t-on de didactique de la lecture en grande section de maternelle ? Quelle identité disciplinaire et didactique de cet objet d'enseignement – apprentissage ?, *Lettre de l'AIRDF.* 39, 19-23..

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE - France (2006). *Les niveaux d'enseignement. L'école maternelle*. http://www.education.gouv.fr/cid166/l-ecole-maternelle.html

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE - France (2005). *Qu'apprend – on à l'école maternelle?* Paris, CNDP, XO Éditions.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DES RELIGIONS – Grèce (2005). *Programme d'études interdisciplinaire pour l'école maternelle.* Athènes, Institut Pédagogique National.

MORAIS, José (1999). *L'art de lire*. Paris, Odile Jacob. (1ère édition : 1994).

PAPOULIA-TZELEPI, Panagiota (dir.) (2001). *Emergence de la littératie. Recherche et pratique (Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική)*. Athènes, Editions Kastaniotis.

PERFETTI, Charles, & RIEBEN, Laurence (dir.) (1989). *L'apprenti lecteur*. Paris, Delachaux et Niestlé.

REUTER, Yves (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire, *Lettre de la DFLM.* 32, 18-22.

TAFA, Eufimia (2005). *Lecture et écriture dans les programmes de l'éducation préscolaire de l'Union Européenne/ des pays de l'Union Européenne*. Athènes, Ellinika Grammata.

TAFA, Eufimia (2001). *Lecture et écriture à l'éducation préscolaire*. Athènes, Ellinika Grammata.

VARNAVA-SKOURA, Gella (1996). *Ecriture et lecture. Aides pour l'enseignement et apprentissage de la langue écrite auprès des enfants de trois à huit ans*. Athènes, OEDB.