

REPERES

POUR LA RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE

~~~~~  
BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES  
EXPERIMENTALES DE FRANCAIS (1er degré)

INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES

Service des Etudes et Recherches Pédagogiques  
Enseignement Élémentaire - Français

N° 18

JANVIER 1973



# POUR LA RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE

~~~~~

BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES

EXPERIMENTALES DE FRANÇAIS (1er degré)

~~~~~

"Ces documents de travail sont la propriété de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques. Les droits de reproduction et de traduction sont réservés pour tous pays. Toute reproduction est interdite. Une copie ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, photographie microfilm, bande magnétique, disque ou autre, constitue une contrefaçon passible des peines prévues par la loi du 11 mars 1957 sur la protection des droits d'auteur."

## S O M M A I R E

|    |                                                              |                                           |    |    |
|----|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----|----|
| 1. | <u>LA VIE DE NOS EQUIPES</u>                                 | H. ROMIAN I.N.R.D.P.                      | P. | 3  |
| 2. | <u>APPRENTISSAGE DE LA LECTURE - HYPOTHESES PEDAGOGIQUES</u> |                                           |    |    |
|    | A. La lecture à l'école élémentaire                          | J.P. TETART E.N.F. Le Mans                | P. | 9  |
|    | B. Rapports entre sons et graphies                           | A.M. DESSAUX U.E.R. de linguistique Lille | P. | 28 |
| 3. | <u>DU COTE DE LA RECHERCHE-VALIDATION</u>                    |                                           |    |    |
|    | (Stage national d'étude et de recherche, Dijon, mars 72)     |                                           |    |    |
|    | A Cadre général de la validation                             |                                           |    |    |
|    | A. LAFOND                                                    | I.N.R.D.P.                                | P. | 62 |
|    | B. Objectifs du stage                                        |                                           |    |    |
|    | H. ROMIAN                                                    | I.N.R.D.P.                                | P. | 68 |
|    | C. Organisation du travail du stage                          |                                           |    |    |
|    | C. DE MINIAIC                                                | I.N.R.D.P.                                | P. | 75 |
|    | D. Perspectives au-delà du stage                             |                                           |    |    |
|    | A. LAFOND                                                    | I.N.R.D.P.                                | P. | 78 |
|    | E. Essai de validation C.M. 1 (mai 1972)                     |                                           |    |    |
|    | C. DE MINIAIC                                                | I.N.R.D.P.                                | P. | 80 |
| 4. | <u>PLAN DE TRAVAIL 72 - 73</u>                               |                                           |    |    |
|    | 4.1 Orientations du travail                                  |                                           |    |    |
|    | H. ROMIAN et A. LAFOND                                       | I.N.R.D.P.                                | P. | 83 |
|    | 4.2 Des choix difficiles                                     |                                           |    |    |
|    | H. ROMIAN, A. LAFOND, C. DE MINIAIC                          | I.N.R.D.P.                                | P. | 89 |
|    | 4.3 Stage national (mai 1973)                                |                                           |    |    |
|    | H. ROMIAN                                                    | I.N.R.D.P.                                | P. | 91 |
| 5. | <u>TERRAINS EXPERIMENTAUX 72-73</u>                          |                                           |    |    |
|    | F. DELAIR                                                    | I.N.R.D.P.                                | P. | 93 |

Bulletin réalisé par :  
Hélène ROMIAN  
Responsable de l'Unité de Recherche  
Français 1er Degré  
Secrétariat : F. DELAIR  
Dactylographie : S. OMAR

LA VIE DE NOS EQUIPES

H. ROMIAN

INFORMATIONS

I - Problèmes de fonctionnement de la recherche

1.1. La coordination nationale

1.1.1. - Problèmes de secrétariat

La dactylographie des travaux de l'unité de recherche et du courrier est gravement perturbée depuis le mois de novembre 1971, sans qu'une solution satisfaisante ait pu être apportée à cet irritant problème.

L'unité de recherche n'a disposé d'une dactylo à temps plein cette année scolaire que de manière intermittente. Mme CAILLAUD, dactylo en congé depuis décembre 1971 n'a été remplacée qu'entre février et mai. Seul le dévouement de Melle DELAIR secrétaire de l'unité de recherche a permis de répondre aux urgences les plus immédiates.

Cet état de fait a entraîné une paralysie importante de la coordination nationale.

1.1.2. "Repères"

La périodicité de notre bulletin de liaison demeure insatisfaisante. Pour les raisons exposées ci-dessus, il n'est pas possible de "sortir" un numéro de "Repères" par mois.

La circulation des idées entre les équipes, dont l'importance est plus vitale que jamais, se trouve ainsi réduite à sa plus simple expression.

Par ailleurs, des problèmes budgétaires ont entraîné la suppression des numéros de novembre et décembre, initialement prévus.

1.1.3. Problèmes de transmission du niveau local au niveau national

A la veille du stage national, chaque équipe ignore ce qui a pu se faire dans les autres depuis la rentrée. Nous n'en avons au plan national qu'une idée approximative, sinon que l'état d'avancement des travaux est très inégal selon les "terrains", les équipes travaillant sur les mêmes thèmes n'ont pu entrer en communication, faute des informations nécessaires.

En effet, la liste des thèmes d'innovation et de recherche établie à cet effet n'a pu être publiée que dans "Repères" n° 14 en janvier, et non pas en novembre comme prévu. (cf plus haut).

Les problèmes de dactylographie et les problèmes budgétaires ne sont pas seuls en cause. Cette liste aurait pu être établie en octobre, si toutes les fiches d'organisation des équipes pour 71-72 étaient bien parvenues dans les délais prescrits, le 30 septembre. Mais le 30 septembre, nous ne disposions que d'1/3 des réponses. En janvier 72, nous en recevions encore. Certaines équipes n'ont jamais répondu.

Comment interpréter ce constat ? Faut-il invoquer l'allergie bien connue des enseignants aux sondages et questionnaires à allure administrative ? Faut-il invoquer les difficultés particulièrement aiguës de cette rentrée 72 dans les Ecoles Normales ? Les obstacles multiples qui s'opposent à l'organisation des réunions d'équipe ? Le manque de disponibilité des instituteurs, des professeurs, des directeurs d'E.N. et des I.D.E.N., contraints de mener la recherche en sus de leur service ? Les retards de transmission imputables à la voie hiérarchique ? Sans aucun doute, l'ensemble de ces facteurs - et d'autres encore - a dû jouer.

Il est de plus en plus flagrant que les obstacles majeurs sur lesquels nous butons sans cesse ne résident pas dans les problèmes de recherche proprement dits : mais se situent au plan budgétaire et institutionnel. Le statut des établissements expérimentaux et chargés d'expérience, en cours d'étude au Conseil d'Enseignement Général et Technique, a été adopté dans son principe par le Conseil Supérieur de l'Education Nationale. Il reste à espérer que les textes entreront en application rapidement et qu'ils correspondront à notre attente.

Tous les problèmes ne se trouveront pas automatiquement résolus de ce fait.

Il est nécessaire, pour éviter contre-temps et retards, d'envoyer tout document important en 3 exemplaires.

- un exemplaire s/c de M. l'Inspecteur d'Académie et s/c de M. le Recteur.
- un exemplaire pour information à M. le Directeur du C.R.D.P.
- un exemplaire directement à Mme ROMIAN - Service des Etudes et Recherches Pédagogiques Français 1er Degré - I.N.R.D.P. 29, rue d'Ulm - Paris Ve -

#### 1.1.4. - Missions de l'équipe de coordination nationale

La pré-expérimentation de l'épreuve de vocabulaire essayée en mai au CM1 et celle du QIPF (questionnaire d'identification des pédagogies du français) a absorbé très vite le crédit imparti pour l'année civile en cours à l'unité de recherche. D'ici décembre 1972, nous ne pouvons plus nous déplacer sur les terrains.

Devons-nous donc nous résigner à concevoir la coordination nationale selon des modalités purement administratives ? Nous faut-il renoncer à voir les choses et les êtres sur place, à réfléchir, chercher ensemble dans l'élan que peut seul donner l'échange oral ? La synthèse entre les travaux entrepris ici et là, de Lille à Nice, de St-Brieuc à Strasbourg ne peut se faire seulement par l'échange écrit, ou par le miracle des convergences spontanées. Il y faut aussi une présence effective. La responsabilité d'une unité de recherche ne saurait s'assurer par voie de circulaires, et à distance. Alors, que faire ?

#### 1.2. Décharges de recherche

Pour 1971-72, 420 heures ont été demandées par les chefs d'établissement. Ce total de 420 h ne tient pas compte des demandes formulées pour les instituteurs, les psychologues, les IDEN et les enseignants du Supérieur puisque les textes en vigueur ne prévoient pas de décharge de service pour ces personnels. Il a été possible par contre de rétribuer la collaboration d'un certain nombre de psychologues et d'enseignants du Supérieur par voie de contrat, sans que les crédits attribués à la recherche permettent de les rétribuer tous, et de les rétribuer correctement. Le problème des IDEN et des instituteurs demeure entier.

Sur 420 h de décharge demandées pour les équipes de recherche (Français 1er degré), 180 seulement ont été obtenues. Les critères d'attribution ont tenu compte du sondage de février 71 sur le fonctionnement des équipes - qui n'avait pas été conçu à cet effet. Nous avons rapporté dans "Repères" n° 12 les résultats de ce sondage. Nous avons également fait intervenir comme critère complémentaire, la participation d'un psychologue ou d'un enseignant du Supérieur aux travaux de l'équipe, en utilisant les dossiers signalétiques établis pour l'année 72-73. Mais entre le dossier signalétique 71-72 établi par anticipation 6 mois avant la rentrée et la fiche d'organisation des équipes établie en septembre 71, nous avons pu remarquer des distorsions importantes. Comment prévoir en juin 71 ce qu'allaient être les conditions de fonctionnement réelles des équipes l'année scolaire suivante ?

Pour 72-73, le problème reste entier. Dans le meilleur des cas, nous disposons en tout et pour tout de 180 h de décharge. Nous avons dû nous résoudre à établir l'ordre des urgences, en tenant compte de l'état actuel des travaux :

1) Equipes de recherche ponctuelle, avec participation d'un enseignant du Supérieur et/ou d'un psychologue paraît absolument vital d'intégrer aux équipes un praticien de la psychologie (psychologue scolaire, conseiller d'I.O) et/ou si possible un psychologue-chercheur de l'Enseignement Supérieur, de même qu'un linguiste. Leurs compétences, qui sont d'un autre ordre que celles des pédagogues, nous sont absolument nécessaires, tant sur le plan de la psychologie et de la linguistique appliquées que sur le plan méthodologique. Encore que la participation d'un psychologue et/ou d'un enseignant du Supérieur n'ait rien à voir en bonne logique avec l'attribution de décharges de service, nous avons considéré que c'était là un indice sérieux de l'état de "maturité" d'une recherche ponctuelle et que nous pouvions en conséquence tenir compte pour l'attribution des décharges de recherche.

2) Terrains de validation.

Nous n'avons pu encore procéder à un échantillonnage rigoureux des terrains sur lesquels commencera l'essai de validation au niveau C.P. - et pour cause - Parallèlement un choix de terrains pour la simulation de mai 72 a été fait, dont les critères sont exposés par ailleurs. Dans la mesure où les équipes de ces terrains - qui ne sont pas tous des terrains de recherche ponctuelle - feront vraisemblablement partie de l'"échantillon" retenu pour les premiers essais de validation au C.P - encore que des ajustements s'imposent - il a paru normal de tenir compte de cette deuxième donnée pour l'attribution des décharges de recherche.

3) Terrains d'innovation contrôlée

Nous sommes obligés de considérer comme tels, les terrains d'innovation de 71-72, selon les renseignements fournis pour la présente année scolaire. Nous ne disposons pas, en juin 72, de renseignements que les équipes ne pourront fournir qu'en septembre 72 ...

Il paraît exclu, comme en 71-72, que nous puissions leur attribuer des heures de décharge.

Ce n'est pas là; porter sur leur travail un quelconque jugement de valeur. Il est évident, au contraire, que ces équipes sont absolument nécessaires à l'ensemble du système. Si nous ne progressons plus en matière d'innovation pédagogique, si nous n'approfondissons pas notre réflexion et notre pratique sur bien des points majeurs comme les apprentissages premiers de la lecture/écriture ou l'orthographe, nous allons nous scléroser, et "mourir". Une recherche qui ne progresse pas, meurt. Et nous n'aurons, très vite, plus rien à valider.

Le fait qu'une équipe préfère situer son travail au plan de l'innovation et non pas à celui de la recherche-validation, recherche sur les moyens d'évaluation possibles, contrôle de l'innovation par évaluation, ou qu'elle n'ait pu parvenir à obtenir la collaboration d'un psychologue ou d'un enseignant du Supérieur, relève purement et simplement d'un constat où la surcharge du service des uns et des autres joue le



plus souvent un rôle déterminant. Il n'en est que plus regrettable de ne pouvoir, par le canal de décharges de recherche, aider ces équipes dont le rôle est, et demeure essentiel, à trouver de meilleures conditions de fonctionnement.

On se rend compte que l'ordre d'urgence adopté conduit à concentrer les décharges - sans pouvoir même d'ailleurs répondre entièrement aux demandes des chefs d'établissement - sur les équipes dont les conditions de fonctionnement sont les meilleures. Solution insatisfaisante à tous égards. Alors, que faire ?

### 1.3. Problèmes de coordination régionale

1.3.1. Groupes de travail académiques ou interacadémiques. Il a été rendu compte dans "Repères" des modes de fonctionnement du "Directoire" nantais.

A Toulouse, F. SUBLET a organisé avec l'aide du C.R.D.P. des groupes de travail sur les thèmes suivants : créativité - lecture au C.P - lecture et grammaire. Le groupe "créativité", actuellement le plus avancé, travaille en étroite relation avec l'UER des Sciences de l'Education. Les équipes se sont récemment retrouvées à Carmaux pour des journées d'étude centrées sur la poésie. F. SUBLET présentera ces groupes de travail toulousains dans un prochain numéro de "Repères"

### 1.3.2. "Stages" régionaux

Des journées d'étude ont pu se tenir, grâce aux C.R.D.P., à Bourges et à Colmar sur l'enseignement du vocabulaire, à Grenoble sur la créativité et l'enseignement du vocabulaire. Tous les participants, et notamment les instituteurs, se plaisent à souligner que ces rencontres jouent un rôle vital dans notre recherche. Même si "Repères" remplissant effectivement son rôle de bulletin de liaison, rien ne peut remplacer les contacts, les échanges directs. Rien n'est plus propre à nous faire progresser que ces discussions où se trouvent remis en question, sur le fond, hypothèses de travail et cheminements pédagogiques. Loin d'en répartir avec des solutions pré-élaborées, les équipes y trouvent de nouvelles questions, de nouvelles perspectives de recherche, de nouvelles exigences. La mutation d'enseignants non formés à la discipline de la recherche scientifique en enseignants-chercheurs, la mutation d'une recherche-innovation en recherche-validation passe certainement par des rencontres de ce type où ce qui importe le plus au-delà de la matière d'idées qui entre en circulation, c'est la qualité des retombées "radio-actives", sur le terrain même de l'action et de la réflexion des équipes. Le "stage" certes. Mais surtout cet "après-stage" que le "stage" a permis.

Malheureusement, pour la présente année scolaire, il faut bien constater que, dans les autres "régions", les équipes ont dû travailler dans l'isolement, sans pouvoir se rencontrer. Pas de crédits nationaux pour l'organisation des journées d'étude de nos équipes sur un plan régional. Les directeurs de C.R.D.P. n'ont pas toujours pu trouver dans leur propre budget le "minimum vital" nécessaire. Là encore, que faire ?

## 2 - Nos publications

### 2.1 "Recherches Pédagogiques"            "Enseignement du vocabulaire"

Le numéro est, à l'heure où ces lignes sont écrites, toujours en chantier. Deux des contributions prévues, ne sont pas encore terminées.

### 2.2 "Recherches Pédagogiques"            "Commentaire Pédagogique du Plan de Rénovation"

Là encore, l'échéance recule. Fixée en mars, puis en mai, elle a été reportée en septembre-octobre.

Si l'on sait que les décharges de service ne sont effectives que dans une proportion inférieure à 1 pour 10, on est bien obligé de constater qu'il est, dans ces conditions, impossible de "tenir" un plan de travail. Pourtant, nous avons toujours, jusqu'ici, réalisé nos projets. Selon un rythme deux à trois fois plus lent que prévu certes. Avec une "économie" sensiblement moindre, et des résultats nettement plus limités.

### 2.3 Publications dans l'édition privée.

Nous sommes de plus en plus sollicités par des maisons d'édition privée. Nous ne pouvons rester indifférents à l'énorme demande d'informations. Mais nous ne pouvons pas non plus éluder les problèmes.

Ne devons-nous pas une priorité absolue aux publications de l'I.N.R.D.P., "Repères" et "Recherches Pédagogiques" ? Mais le réseau de diffusion de ces publications n'est-il pas resté trop confidentiel pour atteindre la masse des enseignants ? Où se situe la frontière entre le travail personnel de chacun d'entre nous et le "bien commun" des équipes ? Mais si nous nous abstenons, d'autres que nous, auront-ils scrupule à piller notre travail, à l'utiliser en notre nom, et le plus souvent en leur seul nom ? N'est-il pas nécessaire de ménager des transitions entre les pratiques actuelles et la démarche pédagogique d'ensemble du Plan de Rénovation ? Mais comment éviter de tomber dans la "recette", dans l'approche fragmentaire hors de démarche d'ensemble, et sans le nécessaire éclairage théorique ?

La demande immédiate des enseignants, et par conséquent celle des éditeurs, répond-elle exactement à l'esprit dans lequel nous travaillons ? Ce que nous concevons, comme hypothèse fructueuse à une étape donnée de l'évolution des idées et des pratiques ne sera-t-il pas reçu et utilisé comme principe certain par les praticiens, et récusé comme principe incertain par les linguistes et les psychologues ?

Autant de questions dont la réponse est loin d'être simple, et que nous n'avons sûrement pas fini de nous poser.

En somme, nous avançons envers et contre tout. Et si nous en doutions, le retentissement certain de nos travaux hors de nos "terrains" de travail, en témoignerait. Mais la distance entre nos exigences profondes et les moyens qui nous sont impartis est de plus en plus grande.

Nous avançons vers une recherche expérimentale répondant à des critères méthodologiques de plus en plus rigoureux, de plus en plus adaptés à l'infinie mouvance des phénomènes vivants. Mais beaucoup plus lentement, beaucoup plus mal que nous ne le pourrions si le temps de la recherche nous était enfin donné. Renoncer ? Accepter ? Deux voies également impossibles.

J.P. TETART

A : La lecture à l'école élémentaire. (\*)

I. A propos du code graphique du français contemporain.

I.1. Phonographie, idéographie et lecture. :

Apprendre à lire c'est, entre autres choses, s'exercer à associer telle référence sonore à telle suite graphématique. C'est un exercice de correspondances grapho-phonématiques. Au temps initial de l'apprentissage (Cours Préparatoire), il se situe dans les deux ordres (oral et écrit) à la fois : le passage de la graphie au sens se faisant toujours par la médiation des sons désignés par les signes graphiques. Dans un temps second (lecture silencieuse du "lettré"), le rapport tend à s'établir directement entre signes et contenu, chaque complexe graphique étant alors identifié autant en fonction de sa "forme" globale qu'en fonction du nombre de la nature des signes qui le constituent : l'écriture joue alors un rôle qu'on pourrait dire idéographique.

Mais nous en sommes au premier temps; pour diriger ces entraînements initiaux il importe donc de connaître, schématiquement peut-être, le système phonologique de la langue (même si on n'y fait aucune référence explicite). De cette connaissance on partira pour faire acquérir l'ensemble des sons du système, en les mettant en évidence, en les faisant nettement différencier (utilisation des oppositions qui fondent cette structure phonologique). De cette connaissance on usera également dans le domaine de l'écrit : porter une attention rigoureuse à l'ensemble des signes qui forment le code écrit de la langue française est une des conditions essentielles d'une pédagogie cohérente tant dans le domaine de la lecture que dans celui de l'écriture.

I.2. Dénotation et Connotation.

On peut dire que l'écriture du français fonctionne à deux niveaux : un premier niveau dénotatif et un second, connotatif. En effet, selon les cas, les graphèmes renvoient aux sons qu'ils désignent - ainsi dans PAIN, p, in, dans SEING, s, ein, dans CHAMP, ch, am, etc. -, ou à des séries lexicales précisément identifiées par p et a dans PAIN, s, i, g dans SEING, ch, a, p, dans CHAMP, etc... Ces graphèmes, souvent muets, constituent donc une véritable matrice graphique de la série considérée : P-A-N dans PAIN (panification, paner, panade, etc...); S-I-G dans SEING (signe, signature); D-I-G-T (doigt : doigté, digitale, prestidigitateur). Ces graphèmes renvoient donc à autre chose qu'aux sons (même quand ils ne sont pas à référence phonématique  $\emptyset$ ). On dira donc que les graphèmes (simples ou complexes) dénotent et/ou connotent, c'est-à-dire qu'ils renvoient indirectement au contenu (dénotation), ou directement (connotation) (1).

-----  
(\* cf aussi "Langue française" n°13 février 1972

### I.3. Lecture phonographique, lecture idéographique, dénotation et connotation.

On voit bien quels genres de problèmes une écriture de ce type peut poser à un lecteur débutant. Il y a évidemment pour lui un risque constant de confusion entre les deux niveaux de fonctionnement envisagés ci-dessus (I-2). Sa lecture est, comme nous l'avons dit uniquement phonographique (I.1) : tout est lu à ce niveau de cette manière. La référence phonographique  $\emptyset$  de la plus grande partie de la matrice y est un obstacle souvent insurmontable.

En revanche, pour l'adulte ("lettré", cf. I.1) l'existence de ces deux niveaux de fonctionnement devient un avantage précieux : sa lecture, de type idéographique, est d'autant plus efficace que l'écriture est plus connotative.

Les fervents partisans de l'orthographe historique ne s'y trompent pas, et trouvent dans la connotation un argument de poids à opposer aux réformateurs; cet argument les trahit : argument de mandarins, car peu leur importe les difficultés pédagogiques, les échecs de tous ordres imputables à l'orthographe.

### I-4. Primauté du signe graphique.

A considérer rigoureusement les relations phono-graphématiques en français contemporain, on s'aperçoit bien vite que le signe écrit y est souverain, et qu'il est illusoire (faute d'outils spécifiques, cf. infra, IV) d'essayer de présenter d'abord les sons aux enfants du Cours Préparatoire.

Supposons, en effet, qu'on présente le son /y/ et sa graphie y : on rencontrera immédiatement des complexes graphiques dans lesquels y ne vaut pas /y/ : ainsi de un, ou, qui, etc... On sera donc amené, en réalité et quelles que soient les intentions avouées, à passer en revue les différentes valeurs du graphème : valeur de base dans du, valeur associative dans un, ou, valeur auxiliaire dans qui. Mis à part toute rigueur scientifique, on peut difficilement se résoudre à présenter aux enfants un son /o/ noté o qui disparaît dans oiseau, ou, faon; on ne résout évidemment pas le problème en posant : /o + i/ = /wa/ !

Un phonème (son) existe ou n'existe pas ; il n'est jamais plus ou moins lui-même : si dans papa on ne peut présenter que p et non /p/, c'est que dans champ, compter, ce signe vaut  $\emptyset$ .

On pourrait certes tricher un peu avec la réalité et dire que le graphème ou vaut toujours /u/ et lui seulement; c'est presque vrai, sauf dans bouée, par exemple, où ce graphème désigne /w/. Le rythme articulatoire souffre grandement de ce genre d'à-peu-près puisque dans ce cas précis on transforme /bwe/. monosyllabique, en /bue/ qui lui compte deux syllabes...

Présenter les sons par l'intermédiaire des signes graphiques n'est une procédure réalisable que dans le cadre d'une écriture de type phonologique (dont l'espagnol peut donner un exemple approché); dans une telle écriture, en effet, les rapports graphème/phonème sont bi-univoques : un signe, un son, toujours le même et réciproquement. Ce n'est pas le cas du français, nul ne l'ignore.

### I.5. Encodage et décodage graphiques : écriture/lecture.

Il importe de noter que les opérations d'encodage graphique (écriture) et de décodage graphique (lecture) ne sont pas aussi simples que le sens habituel du mot code et de ses dérivés pourrait le laisser supposer.

Encoder, c'est généralement remplacer terme à terme les unités constituant un signifiant donné par d'autres unités prises dans un système de référence différent du premier : Unité a 1 : Unité b 1, Unité a 2 = Unité b 2, etc... On remplace, par exemple, pour prendre le cas le plus simple, des lettres par des chiffres. Encoder champ ou chant consistera donc à substituer 3 à c, 1 à a, 8 à h, 13 à m, 14 à n, 16 à p et 20 à t. On obtient, à la sortie, les signifiants nouveaux 3811316 pour champ, 3811420 pour chant. L'obtention de ces signaux chiffrés est due à une opération purement mécanique appliquée à un message préalablement formalisé, opération au cours de laquelle le sens n'intervient pas.

Il n'en va pas de même dans le cas de l'écriture (encodage graphique). Avant de traduire par écrit les séquences sonores reçues il faut comprendre le message qu'elles véhiculent. Ainsi pour transcrire :

/le {<sup>˘</sup>ã s<sup>˘</sup>obo/

signal oral qui renvoie indifféremment à :

Les champs sont beaux (1)

et à :

Les chants sont beaux (2)

il faut comprendre le message, c'est-à-dire attribuer ce signal à une certaine classe de signaux, afin de discriminer champs et chants sur le plan graphique. Il y a donc simultanéité de trois opérations : 1) réception du signal sonore, 2) compréhension du message véhiculé par ce signal, 3) transcription graphique (c'est le cas de la traditionnelle dictée, cf. infra, IV).

Les opérations de décodage (lecture) sont tout aussi complexes ; elles supposent elles aussi, tout en modifiant l'ordre des transformations, la compréhension du message ; ainsi lire :

Les poules couvent (3)

c'est, implicitement ou non, identifier la séquence graphique c-o-u-v-e-n-t comme une forme verbale, afin d'attribuer au groupe -ent la référence  $\emptyset$ . Faute de quoi la réalisation orale de (3) devient :

/lepul kuvã/

Notons, au passage, que cette compréhension est fonction du contexte, ce qui nous renforcerait, si besoin en était, dans la conviction que les mots ne peuvent être lus que dans le cadre de la phrase. Hors contexte, la séquence graphique c- o- u- v- e- n- t correspond aussi bien à "couver, Pst Ind., 3<sup>e</sup> p. plur." qu'à "couvent = maison religieuse". Réduite aux seuls mécanismes de déchiffrement, la lecture devient souvent un exercice vide de sens dans toute l'acception du terme.

## II - La tendance synthétique.

### II-1. Le pseudo-rationalisme.

Les modèles méthodologiques dans le domaine des apprentissages initiaux de la lecture/écriture dérivent de deux tendances seulement : la tendance synthétique (méthodes syllabiques) et la tendance dite "globale" (méthodes analytiques). Nous envisagerons d'abord, chronologie exige, la tendance synthétique.

L'idée de base de synthétisme est simple : une phrase comme :

/mōpapa fym sapip/ Mon papa fume sa pipe (1)

est une unité linguistique complexe (ce que personne ne songe à nier, d'ailleurs). Mais le mot papa l'est bien moins, et moins encore la syllabe pa dont la reduplication sert à former ce mot. Quant aux signes (?) qui servent à composer cette syllabe, ce sont les éléments les plus simples que l'on puisse utiliser. Ils ont l'apparente simplicité des unités irréductibles et aisément dénombrables. Isolés, ils fourniront donc le matériau de départ de méthodes qui vont de reconstruction en reconstruction : syllabes, mots, phrases.

## II.2. Logique et psycho-pédagogie.

On a oublié, au passage, qu'on s'adressait à de très jeunes enfants; à ce niveau, simplicité structurelle n'implique pas forcément facilité de compréhension. La phrase :

/mōpapa fym sapip/

possède une signification immédiatement accessible pour le récepteur (ici l'enfant du CP) et renvoie à une expérience extra-linguistique précise, alors que /p/, /a/, ou p et a sont des unités dépourvues de toute signification et d'un maniement malaisé pour des enfants de cet âge. Simplicité structurelle et facilité de compréhension semblent bien être ici dans un rapport proportionnellement inverse. La première opération qu'on propose cependant aux enfants est une opération de synthèse portant sur des éléments préalablement dissociés par l'adulte.

## II-3 Linguistique et pédagogie.

Mais l'incohérence n'est pas uniquement d'ordre psycho-pédagogique. Unités minimales (graphiques et/ou orales), syllabes, mots et phrases constituent un ensemble très hétérogène sur le plan linguistique. Les ordres (oral, écrit) y sont confondus, y voisinent des unités linguistiques et articulatoires (syllabes), des unités significatives (mots phrases) et distinctives (non-significatives) : les sons (phonèmes).

## II-4. Primauté de l'écrit dans la tendance synthétique.

Nous avons parlé de signes graphiques et d'unités minimales distinctives (phonèmes); nous avons dit que les uns et les autres étaient indifféremment utilisés et confondus. En effet, à écouter certains maîtres, il est bien difficile de déterminer dans quel ordre - ordre oral ? ordre écrit ? -, on travaille ! Ainsi, papa sera, selon les cas, composé de p+a+p+a ou de /p+a+p+a/.

Mais le problème est de pure forme, et qu'on le tranche (terminologie) dans un sens ou dans un autre, cela n'a, en vérité, aucune importance : le synthétisme, compte tenu des contraintes qu'il s'impose (synthèses syllabiques) et des contraintes propres au code graphique (I-4), se situe toujours dans l'ordre écrit.

Cette procédure (du graphème au phonème) suppose nécessairement l'étude préalable du système des sons du français contemporain et l'acquisition achevée de ce système. Cette condition là n'est, à notre connaissance, jamais remplie. Beaucoup ont une confuse gêne devant cette incohérence mais se contentent de mélanger davantage encore les deux ordres (manque d'informations, manque d'outils). Les manuels sont, à cet égard, révélateurs; tel celui-ci qui, à la page 11, fait relever les mots contenant le son ai, et présente, page 12, le mot faisait (ligne 3) et le mot réveil (titre) !

## II-5. Naissance d'une pédagogie de l'écrit.

C'est donc à ce niveau que prend naissance cette pédagogie de l'écrit que nombre de théoriciens et de pédagogues dénoncent aujourd'hui à juste titre.

La démarche prématurée du graphème au son qui s'impose tout naturellement aux partisans du synthétisme renverse, en effet, terme à terme, l'ordre "naturel" des données linguistiques. Dès le Cours Préparatoire on va privilégier, sans support oral valable, le code écrit et ses règles combinatoires (sans aucune rigueur, d'ailleurs). Pourtant, on n'ignore pas que l'oral forme à lui seul tout l'acquis linguistique des enfants de cet âge. On doit se douter aussi que l'écriture n'est qu'un code second ("parasitaire" R. Jakobson, 1963), et que son unique raison d'être est de représenter l'oral, oral qui constitue le seul objet linguistique (Saussure). Ce qui ne signifie pas ici que l'oral constitue à lui seul l'objet de l'enseignement du français : parler, lire et écrire sont des activités étroitement liées à l'Ecole; mais on ne peut, en revanche, avaliser une pédagogie du français hypnotisée par l'écrit à un point tel qu'elle évacue systématiquement l'oral de ses préoccupations. On en connaît les conséquences; et pour ne citer que celle-ci : la graphie de la langue y passe couramment pour conditionner l'oral, confusion de la cause et de la conséquence très répandue, si répandue même qu'elle doit être pour quelque chose dans le préjugé orthographique.

## II-6. Valeur du mot.

Avec des mots synthétisés à partir de signes graphiques on va construire des phrases, le texte de lecture. Là encore il y a renversement de la hiérarchie des unités linguistiques. Au sommet de cette nouvelle "hiérarchie" on trouve le mot, conçu comme une unité autonome formée de  $n$  syllabes graphiques. La juxtaposition de plusieurs mots constitue une phrase. La valeur du mot, dans cette optique, est un absolu qui ne doit rien au contexte où il s'insère. La procédure de "découverte" des mots étant toujours la même, que ce soit la ou rive, par exemple, les mots sont tous équivalents (sur le plan de leur fonctionnement), et la et rive sont traités de la même manière et rangés séparément dans des listes récapitulatives. On remarque, pour cette raison, que généralement les noms sont présentés sans marques de genre (la et rive étant dissociés), sauf pour certains sous-ensembles de noms où l'opposition masculin/féminin entraîne une variation formelle (morphologique) du type : vendeur/vendeuse, chien/chienne.

## II-7. La syllabe.

L'outil essentiel - premier -, du synthétisme est la syllabe. Or, de quoi parle-t-on exactement, en français, lorsqu'on prononce ce mot ? Comme le fait remarquer M. A. MARTINET (2) : "Si, en français, pays est distinct de paye c'est que le phonème final des deux mots est différent, et non parce que le premier comporte deux syllabes et le second une seule". Ce qui compte, c'est la structure phonématique du mot, non sa structure syllabique. Ainsi (cf. I-4), par exemple, du mot bouée où l'on peut faire commuter /w/ et /u/ (/w/ étant une variante conditionnée de la voyelle /u/ - cf. infra, IV) sans pour autant changer quoi que ce soit au sens (signifié) du mot.

Le rôle de la syllabe est plus difficile à définir dans les langues dites "accentuelles" (espagnol, par exemple). Précisons tout de suite qu'il s'agit surtout alors de déterminer le rôle distinctif tenu par la syllabe accentuée. La question ne se pose pas en français où l'accent est fixe (dernière voyelle de chaque mot) et où, bien plus qu'un accent de mot, on connaît un accent de groupe (groupe rythmique :

groupe de souffle = l'unité accentuelle du français). Pour prendre un exemple connu mais symptomatique, soit la suite/termino/ en espagnol; cette séquence sonore peut être accentuée sur la 1ère, la 2nde ou la 3ème syllabe. On peut donc avoir les schémas accentuels :

ter'mino = 1 0 0 : le terme ;  
 termi'no = 0 1 0 : je termine;  
 termino = 0 0 1 : il termina.

En revanche, un schéma du type 0 0 0 est impensable. Un schéma accentuel donné (a) s'oppose à un autre schéma accentuel (b), non à une absence de schéma accentuel (ici : 0 0 0).

Le phonème, lui, qui est une unité distinctive, s'oppose aussi bien à un autre phonème qu'à l'absence de phonème : ainsi si nous faisons commuter /l/, /t/, /r/ et ø (zéro) à l'initiale de /mu/, on obtient la série : mou, loup, tout, roue, ou/où. La commutation d'un phonème avec ø est bien distinctive. Elle permet de distinguer deux signifiés différents.

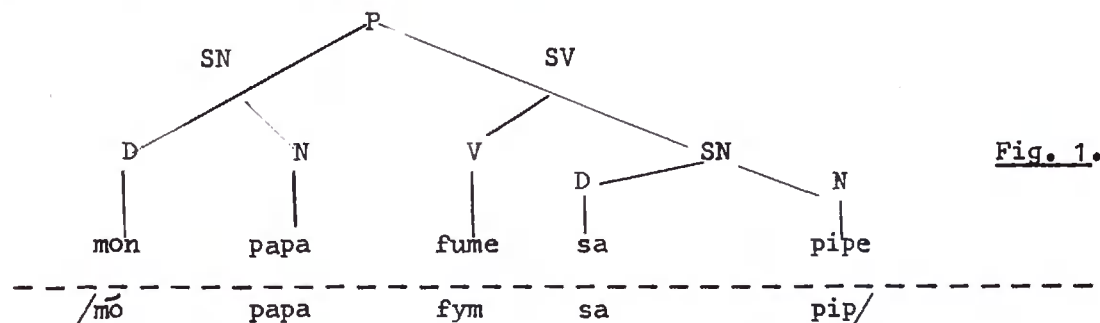
On peut donc en conclure que la syllabe accentuée joue dans certaines langues un rôle qui se rapproche de celui du phonème, mais que ce n'est pas le cas en français (que j'accentue le mot polisson selon le schéma 1 0 1 ou selon le schéma habituel : 0 0 1, je n'obtiens aucune différence de signifié : l'unique différence est ici d'ordre affective - cf. : Cet enfant est un po'lisson' ! ).

Remarquons : d'autre part, qu'un mot comme père ou comme polisson n'est pas réductible (plan signifié) à la SOMME des syllabes qui le constituent (PE + RE ou PO+LIS+SON), ni sur le plan graphique (ci-dessus), ni sur le plan oral (/po+li+sõ/). La syllabe n'est pas une unité significative.

II-8. Analyse de l'énoncé.

Peut-être n'est-il pas inutile de rappeler ici quels sont les différents niveaux de l'analyse linguistique de l'énoncé.

On considérera trois niveaux : celui, supérieur, de la phrase (P), celui des groupes (ou syntagmes) constituants de (P), et enfin celui des dernières unités significatives : les mots (ou monèmes, morphèmes). Ces dernières unités sont les plus petites que l'on puisse isoler parmi celles qui possèdent à la fois un sens et une forme (signifié et signifiant). Au prix d'un saut qualitatif, on déterminerait un quatrième niveau d'analyse : le niveau phonématique : celui où les mots (3) s'analysent en phonèmes (ou unités minimales distinctives - cf. II-7). Soit le schéma arborescent ci-dessous :





La phrase - unité supérieure du discours -, domine immédiatement les syntagmes qui la constituent; ceux-ci dominent eux-mêmes les derniers constituants. Les syntagmes ne fonctionnent que dans le cadre de (P), et les derniers constituants (niveau 3) n'ont de valeur et d'existence que dans le cadre plus vaste de ces syntagmes. La syllabe, définie négativement jusqu'ici comme n'étant pas une unité significative et n'étant pas non plus une unité distinctive (niveau 4), n'apparaît évidemment pas dans cette analyse : il n'y a pas de niveau syllabique dans l'analyse de l'énoncé.

Cette analyse hiérarchisée de la phrase reflète, dans une certaine mesure, ce qui se passe lors de la réception d'un énoncé linguistique : ce que l'enfant du CP appréhende, par exemple, c'est d'abord un sens global non réductible aux unités minimum de signification qui le fondent. Les mots, en effet, sont étroitement liés à l'intérieur des groupes syntaxiques, chaque groupe étant séparé du suivant par une pause légère (virtuelle, parfois), et la limite de l'ensemble (P) étant marquée par une pause nette qui permet la segmentation du continuum sonore en phrases.

## II-9. La syllabe, définition et utilisation dans la tendance synthétique.

On considérera la syllabe en français comme une unité articulatoire dont l'identification est assurée par la récurrence des phonèmes aptes à jouer le rôle de "centres syllabiques" : les voyelles. Chaque locuteur adulte francophone en a, dit-on, une très nette intuition. Remarquons, au passage et sans conclure, qu'une certaine rhétorique classique n'est sans doute pas étrangère à cette "intuition-là"! Combien de fois, durant ses études secondaires, l'adulte en question a-t-il dénombré les syllabes des alexandrins, par exemple ? Quelle intuition a de la syllabe celui qui passe dans la rue ?

Reste, pour en terminer avec ce problème (du moins provisoirement), un point à examiner; il semble d'évidence, mais n'est cependant pas inutile à notre propos.

Si nous segmentons (oral) la phrase suivante : "Toute langue a une grammaire, et l'enfant pratique, dès son entrée à l'école, celle de sa langue maternelle". (Plan pour la Rénovation de l'Enseignement du français... INRDP), nous obtenons :

/tut-lá-ga-yn-gra-mɛr-/ -e-lá-fá-pra-tik-/ -dɛ-sõ-nã-tre-a-le-kal-/ -sɛl-ds-sa-lag-ma-tɛr-nɛl// : 25 segments.

La segmentation en syllabes graphiques donnerait 34 segments. Re commençant l'expérience sur des énoncés plus vastes, on obtiendrait des résultats comparables : davantage de syllabes graphiques que de syllabes orales. On trouverait, en outre, que leurs schémas sont sensiblement différents. Cette distorsion entre les deux ordres est à rapporter à la présence dans l'énoncé écrit de très nombreux e privés depuis longtemps de toute référence sonore. Dans la segmentation orale ci-dessus, seul le e de de ("... celle de sa langue maternelle"). renvoie à un /ə/. Il permet d'éviter la prononciation d'un groupe de trois consonnes (en l'occurrence, /lds/) dans : /sɛldɔsalagmatɛrnɛl/. En revanche, à l'écrit, 10 syllabes sont constituées autour de e (seul celui de entrée fait exception). Quand on sait qu'il y a 10 % environ de e dans la graphie du français et que seulement 4,9 % d'entre eux sont effectivement réalisés à l'oral, on mesure mieux l'écart qui peut exister entre les deux segmentations orale et graphique.

Il importe donc de savoir exactement ce que l'on segmente, comment on segmente et pourquoi on le fait. Analyser des mots comme sucre et navire en deux syllabes graphiques pour le premier (su-cre) et trois pour le second (na-vi-re) est parfaitement juste; ce qui ne l'est pas c'est de réaliser, ou de faire réaliser, ces mots /sy-krə/, /na-virə/, suite à cette analyse. Ce qui ne l'est pas davantage, c'est d'utiliser ainsi de pseudo-syllabes orales (-cre = /krə/) pour composer des mots où elles existent réellement (/krə-vɛt/) et des mots où elles n'existent pas : sucre/crevette/nacre/etc...

Ces erreurs répétées systématiquement sont certainement lourdes de conséquences. Elles sont en grande partie le tribut payé aux procédures synthétiques; ainsi, à supposer qu'on dise du mot mule qu'il ne compte qu'une syllabe /myl/ afin de respecter la réalité du français parlé et d'entraîner les enfants à une prononciation correcte, on ne saurait, suite à cette analyse, se servir de cette syllabe pour obtenir par synthèse les mots moule ou mulot respectivement analysés en mou+le et mu+lot. La tendance est donc d'aligner les réalisations orales des enfants sur les modèles fournis par l'écrit (4).

## II-10. Pédagogie quantitative.

Lorsque le synthétisme entreprend de faire mémoriser signes et/ou syllabes, il pose et résout le problème des apprentissages initiaux à la lecture/écriture en termes quantitatifs. Plus le nombre de syllabes connues sera grand, plus l'effort de déchiffrement deviendra aisé. Il s'agit de permettre à l'enfant de faire face à n'importe quelle situation graphique : à la limite de lui faire lire n'importe quoi (du "ba-be-bi-bo-bu" au "La rafale a rabattu la fumée du calorifère (sic !)). On va donc mettre en place une série de mécanismes tendant à recouvrir toutes les possibilités. Mais ce n'est qu'une caricature de rigueur.

- 1) On suppose implicitement que la segmentation syllabique de la chaîne parlée est identique à la segmentation de l'écrit, ce qui est faux. De cette hypothèse on part pour construire un modèle de syllabe (bi-graphématique) qui permettra, pense-t-on, de lier écriture/lecture. Mais ce modèle représenterait l'oral si les rapports écrit/oral étaient de nature phonologique (cf. I.4, fin). On s'aperçoit, mais trop tard, qu'avec les syllabes ta et ba on ne peut pas écrire tabac, et que, si avec pa on peut composer papa par reduplication, on ne peut pas, en revanche, composer il passe, ni obtenir le pas, etc..., car au schéma syllabique oral CV (consonne-voyelle) l'écrit oppose souvent des schémas CVC, voire CCVC.
- 2) D'autre part, les arrangements graphématiques envisagés à ce niveau le sont toujours hors-contexte; on installe ainsi les enfants dans une certaine "dynamique de l'incohérence" sur laquelle nous reviendrons.

## II-11. Premier niveau de la combinatoire : syllabes bi-graphématiques.

On pourrait calculer le nombre des arrangements théoriquement réalisables avec une suite n d'éléments arrangés k à k. Ici n = 24 (w, x, y et z exclus, é et è rajoutés), et k = 2.

$$A_n^k = \frac{n!}{(n-k)!} \quad \text{soit :} \quad A_{24}^2 = \frac{24!}{24!} = 552 \text{ arrangements des types :}$$

- a) GcGc : kl, gt, bn, etc.;
- b) GcGv : du, ba, dé, etc.;
- c) GvGc : et, il, ef, etc.;
- d) GvGv : ou, ai, io, etc...

## II-12. Arrangements exclus sur le plan articulatoire.

Les arrangements du type a ci-dessus sont exclus : une syllabe écrite ou orale doit posséder un centre syllabique. Ils sont au nombre de :

$$A_{17}^2 = \frac{17!}{15!} = 272.$$

Reste : 552 - 272 = 280 arrangements des types b, c et d.

## II-13. Arrangements théoriques, arrangements effectifs.

Empiriquement, on constate que sur ces 280 possibilités, 140 seulement sont effectivement retenues (chiffre approximatif). Cela nous amène à tenter une classification des arrangements retenus et à envisager de plus près quels sont ceux qu'on a rejetés.

### II-13-a. Type b : retenus, à l'exception de q+voyelle (qi, qo, etc).

Le cas, unique à ce premier niveau, d'une séquence exclue en fonction du critère orthographique, n'est pas à négliger : c'est un prototype d'exclusion. L'accent de piqûre est un palliatif d'une remarquable ambiguïté, mais qui permet de revenir sur cette exclusion par le biais de l'exception.

### II-13-b. Type c : exclus, sauf lorsqu'ils sont à référence monophonématique : et, an, on, in, etc... Exception pour il (pronom).

### II-13-c. Type d : exclus, sauf lorsqu'ils sont à référence monophonématique : ou, ai, ei, etc...

### II-13-d. Etude de l'ensemble ainsi constitué.

- 1) Un seul type de syllabes graphiques (à deux éléments) : deux types de syllabes orales (un ou deux phonèmes);
- 2) Perte de la valeur de base des graphèmes simples (o, u, a, i, etc.) dans les arrangements GvGc et GvGv (types C et d).
- 3) Impossibilité de construire directement, à partir de cet ensemble primitif, les syllabes graphiques du type GcGV (GV étant ici un graphème vocalique complexe) : pou, tou, dou, etc..., ainsi que les syllabes graphiques du type GcGVC (GVC étant également un graphème vocalique complexe : voyelles nasales in, on, an, etc.) : ton, pon, pin, etc... Les lettres voyelles de l'alphabet sont en effet incapables de rendre compte de l'ensemble du système phonétique du français. On ne saurait pourtant se passer de ces sons-là ; pas plus, d'ailleurs, qu'on ne pourrait se passer de la représentation d'une consonne comme /ʃ/ que l'écriture note ch.

S'impose donc, dès ce niveau, un second type syllabique graphique introduit pour sauvegarder la cohérence du système de transcription, type tri-graphématique à référence bi-phonématique : tou = /tu/, ton = /tõ/, cha = /ʃa/.

- 4) Le type graphématique le plus courant reste pourtant le type bi-graphématique GcGv; tous les autres groupements prennent par conséquence une allure exceptionnelle et déjà bien mystérieuse.

- 5) Le discours écrit présente, en contexte, presque tous les groupements exclus; ainsi dans violon, tuer, effort, apparaître; les groupements exclus (II-13) vont donc se présenter dès les premières analyses graphiques : vio-lon, ef-fort, etc...
- 6) Les critères dont on s'est implicitement servi pour prononcer admissions ou exclusions (critères syllabiques et/ou orthographique) sont parfaitement étrangers aux enfants à qui, justement, on se propose d'apprendre à lire et à écrire; on peut douter, a priori, que la syllabe leur soit intuitivement connue : ils n'ont pas comme l'adulte cultivé (ici le maître) une longue habitude du décompte syllabique due à une culture dite "classique". Cette intuition de la syllabe, certains travaux de psychologie le démontrent, ne s'acquiert chez les élèves du CP que lentement et avec des écarts de l'ordre de six mois entre les meilleurs et les moins doués (QI de 90 à 110).

#### II-14. Quelle compétence ?

On a cherché à donner aux enfants une certaine compétence dans les domaines du codage et du décodage graphiques. La méthode semblait rationnelle et rassurante; en réalité, elle sombre dès le départ dans l'incohérence et multiplie les à peu près, les décrets inexplicables, les exceptions, les difficultés.

Cette "compétence" est fondamentalement différente de celle que l'on donne, par exemple, à l'enfant instruit des règles de la multiplication. Cet enfant peut alors faire face à n'importe quelle multiplication (compétence infinie) pour peu que la situation s'y prête (performance limitée). La différence entre sa compétence et ses performances est réductible à celle qui existe entre ce que sait un organisme et ce qu'il peut faire.

Dans ce cas qui nous occupe (lecture/écriture), cette différence compétence/performances est réductible à celle qui existe entre ce que sait l'enfant (groupes des unités graphiques deux par deux ou trois par trois et les lire) et ce qu'il doit faire : car il peut grouper, ainsi qu'on lui a appris, y et o et les lire (vo = /vo/), mais il ne doit pas le faire (parce que vo = /vɔ/ ou parce que /vo/ s'écrit veau); il peut grouper p et a et i mais il doit lire pai = /pɛ/, etc... (cf. supra, I-4).

Cela revient à dire qu'au moment de la "programmation" de cet organisme (l'enfant), on a omis de préciser certains aspects fondamentaux de ce modèle de compétence qu'on prétendait avoir défini. Or, pourquoi cette omission ? Ce n'est évidemment pas un simple oubli ! C'est tout simplement que ces aspects-là restent informatisables en français écrit. Le modèle est donc faux : il va de soi qu'on ne saurait attendre grand chose des performances auxquelles il donnera naissance, qu'il engendrera (sans jeu de mots : engendrer étant pris ici dans son sens mathématique "énumérer explicitement à l'aide de règles").

Remarque : Notons, sans insister faute de renseignements cohérents et nombreux, que, même dans le domaine orthographique les performances doivent souffrir à court et à long terme des procédures d'apprentissage fondées sur le synthétisme.

A titre d'exemple : soit la graphie villolent pour le français violent; elle nous semble renvoyer à la composition synthétique des groupes ion, ian, etc..., à l'aide de /i<sup>o</sup>/, /i<sup>a</sup>/ au lieu de /j<sup>o</sup>/, /j<sup>a</sup>/. Dans villolent l'enfant a réintroduit le /j/ sous la forme ll comme dans brillant sans pour autant se défaire du modèle imposé au CP; le mot se lit donc /vij<sup>o</sup>lã/.

Le traitement systématique et rigoureux de semblables erreurs pourrait peut-être nous permettre de faire justice une bonne fois des prétentions orthographiques affichées par les tenants du synthétisme, en montrant que si la méthode globale pose aux maîtres des problèmes orthographiques, il n'est pas vrai que la méthode synthétique n'en pose pas, et de sérieux !

## II-15. Une dynamique de l'incohérence.

Le modèle de compétence étant faux (ou incomplet, ce qui revient au même ici), on suppose donc implicitement qu'à partir d'un certain nombre de matrices graphiques intégrées l'enfant va être capable d'accepter ou de rejeter les réalisations déviantes. Cela signifie qu'on suppose qu'il possède tout ou partie du modèle qu'on n'est pas parvenu à formaliser ! C'est le second paradoxe du synthétisme que de prétendre ainsi découvrir chez l'enfant la compétence qu'on est censé lui donner ...

En réalité, on installe les élèves dans une dynamique de l'incohérence; l'application systématique et mécanique de la méthode des arrangements graphématiques ne le gêne nullement; au contraire, GcGv étant le modèle, pourquoi ne pas construire vo, bo, etc..., pourquoi ne pas lire /v>lã/, les mots volent et courent ? On sait bien qu'hors-contexte tout fonctionne !

## III.1. Lecture et conquête de la langue (cf. Touyarot, 1971).

Il importe donc d'éliminer non pas tant le synthétisme que ses perversions. On pourrait penser que c'est déjà fait. Et, en effet, nombre de "méthodes" de lecture aujourd'hui utilisées au Cours Préparatoire s'intitulent "mixtes" ou "à point de départ global". Nous aurions, si ces méthodes-là étaient vraiment ce qu'elles prétendent être, bien tort de rompre des lances pour une cause gagnée depuis si longtemps...

Mais l'expérience prouve assez qu'entre les titres et les contenus la différence est grande. Ainsi, dans les méthodes dites "mixtes" le synthétisme règne en roi sous des formes à peine déguisées. Le seul avantage de ces méthodes est de permettre le passage direct à la syllabe (sans avoir à la composer à partir des éléments minimaux : les signes graphiques). Si l'on peut, toutefois, dire que la polémique sur les méthodes de lecture est une polémique dépassée c'est qu'en effet le problème qui nous est posé n'est pas seulement de savoir comment on va apprendre à lire aux enfants mais de savoir, d'une manière bien plus large, quelle pédagogie du français on désire instaurer et pourquoi.

En d'autres termes, traiter simplement de la question des techniques employées au niveau des entraînements initiaux c'est mettre en valeur le contingent et l'accessoire aux dépens de l'essentiel. L'essentiel est de définir clairement et sans démagogie les finalités de notre enseignement et de déterminer, en fonction de cette définition, une attitude pédagogique adaptée. Faute de cette définition préalable, toute modification des techniques et des contenus ne saurait être qu'illusoire et mensongère.

Il va de soi, d'autre part, qu'on ne peut dissocier, à l'intérieur d'un processus continu et progressif, celui de l'apprentissage du français langue maternelle, une "tranche" lecture qui correspondrait au niveau du Cours Préparatoire et qui ne serait pas soumise aux mêmes contraintes que la tranche seconde (grammaire, vocabulaire, etc...) qui correspondrait aux autres niveaux de l'École élémentaire. Impossible donc de limiter le travail du CP aux seuls "mécanismes" de déchiffrage.

### III-2. Finalités de l'enseignement du français

III-2-a. On a eu l'habitude, singulièrement dans les programmes et les Instructions officielles, de séparer arbitrairement les différentes composantes de la langue; on a ainsi coupé la composante lexicale (vocabulaire) de la composante grammaticale (morpho-syntaxe), séparé lecture et orthographe, et conçu, de cette manière, un enseignement "atomistique" du français où chacune de ces composantes fait l'objet d'un apprentissage particulier quant à ses buts et spécialisé quant à ses méthodes.

Or il n'est pas vrai qu'on puisse ainsi faire éclater en différentes parties la réalité linguistique, réalité qui doit, dans le cadre d'un apprentissage rigoureux, être présentée globalement, afin que les relations qui unissent grammaire et vocabulaire, grammaire et orthographe, lecture et orthographe, etc..., apparaissent dès l'abord. Ce sont ces relations, en effet, qui "font" la langue; la langue n'est pas la simple juxtaposition d'un certain nombre de systèmes indépendants les uns des autres. L'enseignement traditionnel, faute de données suffisantes sur la nature et le fonctionnement du langage, juxtapose ses diverses "parties" (et croit dépasser la contradiction qu'il pressent confusément en rassemblant le tout dans l'exercice royal et périodique qu'est la "rédaction"...) )

Une pédagogie vraiment novatrice doit, au contraire, respecter cette réalité globale et, par conséquent, privilégier les entraînements où l'objet linguistique oral et/ou écrit est présenté dans toute sa complexité.

III-2-b. Apprendre une langue à un enfant ce n'est pas seulement lui enseigner du vocabulaire et l'amener à coller des étiquettes plus ou moins adaptées sur les différents constituants de cette langue; c'est aussi, et surtout, lui fournir les moyens de s'exprimer (à l'oral aussi bien qu'à l'écrit), c'est-à-dire lui permettre de construire des phrases bien formées, admises par le système grammatical de la langue considérée. A quoi sert un lexique, même étendu, s'il est rendu totalement passif faute d'outils syntaxiques ? Les méthodes traditionnelles d'apprentissage des langues "vivantes" sont singulièrement exemplaires en ce domaine.

III-2-c. Il va donc de soi que l'enseignement de la morpho-syntaxe est fondamental et que c'est par cet enseignement - pour peu qu'on veille à n'en plus faire un objet d'exercices stériles et sclérosés -, qu'on conduira les enfants à une libération vraie de leur expression orale et/ou écrite - et, par voie de conséquence, de leur pensée. Cet enseignement sera donc au centre de nos préoccupations. Les autres aspects de la classe de français - dissociés parfois par nécessité didactique -, lui seront subordonnés dans une très large mesure.

III-2-d. Encore faut-il s'entendre sur la définition du mot grammaire.

Pour beaucoup de sujets parlants (leurs études antérieures pèsent ici lourdement), la grammaire (G 1) c'est l'ensemble des règles formulées qui commandent le fonctionnement de la langue "correcte" écrite et orale; pour nombre d'entre eux, seules les langues qui possèdent une écriture possèdent une grammaire; cela nous amène à distinguer une autre grammaire (G 2), celle qui commande et codifie la langue écrite, le "beau langage". C'est ainsi qu'on identifie grammaire (G 3) et descriptions grammaticales (G 1 et G 2). Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que ces descriptions soient d'autant plus crédibles qu'elles sont plus normatives : une description qui partirait des usages et non seulement du bon usage (cf. Grévisse, 1955) nierait implicitement le critère "aristocratique" qui conduit depuis le XVII<sup>e</sup> siècle tous nos grammairiens et réintroduirait - dangereusement -, ce langage vernaculaire et vivant qu'est le français populaire parlé, langage qu'on a toujours

soigneusement tenu à l'écart... On voit bien qu'il s'agit, d'abord, de se mettre d'accord sur un certain nombre de "valeurs" culturelles et de se poser la question : l'Ecole, pourquoi faire ?

A la limite, en tous cas, le type de "grammaire" envisagé ci-dessus, apparaît comme un catalogue figé, un code pensé par le grammairien, et dont la stricte application permet de "bien parler", ou plutôt, de bien écrire et de parler comme un livre ! Ces qualités-là étant évaluées en fonction de repères socio-culturels et esthétiques.

III-2-e. Nous assimilerons, quant à nous, grammaire (G 3) et structure immanente de la langue (considérée), que les règles qui assurent à cette structure un fonctionnement harmonieux soient formulées ou non (qu'elles soient même formulables ou non hic et nunc). La grammaire du français est donc cette structure, ce qui lui permet de fonctionner en tant qu'outil de communication inter-individuelle.

Le problème de sa description est un problème accessoire à bien des égards, du moins sur le plan pédagogique.

La question fondamentale est, compte tenu de ce qui précède, pourquoi enseigner la grammaire ? et non pas : quelle grammaire enseigner ? car, encore une fois, la réponse à cette première question implique le genre de réponse qu'on va donner à la seconde (cf. supra, III-1).

Dans tous les cas, qu'on se place dans le cadre de la théorie grammaticale traditionnelle (normative, sémantique, psychologique), ou dans celui du structuralisme contemporain, par exemple, on ne saurait confondre l'ensemble des règles énoncées par les spécialistes (qui élaborent les descriptions grammaticales) avec la notion de grammaire ici définie.

III-3. Nous avons dit que cet enseignement morpho-syntaxique était primordial. Il est en effet d'une très grande importance en ce qui concerne la libération de l'expression des enfants. Car qu'entend-on par expression libérée ? Sera-ce l'expression libre, spontanée ? ou, plutôt, une expression structurée à partir des données fournies par la libération du langage enfantin, par la spontanéité ? S'il importe de rendre au langage des enfants cette dimension spontanée, il importe tout autant de discipliner cette spontanéité qui est à la fois une fin (libération de la personnalité) et un moyen (voie d'accès vers un langage plus "pertinent"). Faire campagne sur le thème unique de la spontanéité-reine, c'est sacrifier à une certaine démagogie, consciente ou non, pénaliser, une fois encore, les sujets les moins favorisés sur le plan socio-culturel.

III-4. Cet enseignement est très largement dépendant de la méthode de lecture initiale. Il n'y a, logiquement, qu'un seul type de méthode qui puisse étrenner cette pédagogie nouvelle du français dès le Cours Préparatoire; celle qui reconnaît à la phrase sa prééminence sur les autres unités linguistiques (groupes, mots, etc.), qui définit implicitement la phrase "l'unité supérieure du discours". Cette méthode permet, en effet, quelle que soient ses modalités circonstanciées d'application, d'inaugurer une pédagogie active qui permet à la fois la libération et la structuration (inconsciente à ce niveau) de l'expression enfantine.

Le synthétisme, quant à lui, malgré ses prétentions, est parfaitement incompétent dans ce domaine. Son installation systématique au niveau des CP tend à institutionnaliser la coupure CP/CE-CM.

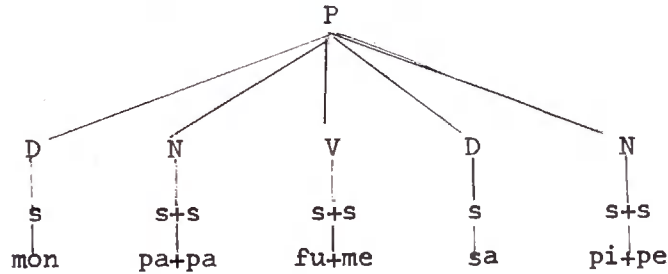
III-5. Phrases et syntagmes.

Les méthodes de lecture issues du "globalisme", dans la mesure où elles privilégient la phrase, qui sert de support premier aux exercices de lecture, s'inscrivent donc naturellement dans le mouvement pédagogique décrit ci-dessus.

Encore faut-il signaler que les méthodes dites "mixtes" ne sont en règle générale, et à notre connaissance, que des méthodes synthétiques presque pures.

Encore faut-il noter, d'autre part, que, même dans le cadre d'une méthode "globale", il importe de ne pas faire "l'économie" du niveau d'analyse syntagmatique, comme cela se fait trop souvent. Cette erreur, si courante, a pour conséquence que la procédure d'analyse de la phrase est artificiellement tronquée.

Enfin, compte tenu que l'on passe, presque toujours, des constituants ultimes de (P) aux syllabes, le schéma d'analyse phrastique (cf. ci-dessus, p. 16) pourrait généralement être ainsi représenté :



On retombe, de cette façon, dans les ornières pédagogiques précédemment signalées.

III-5-a. Or, le maintien de ce niveau d'analyse, et son utilisation systématique, sont essentiels pour montrer que la phrase n'est pas une simple juxtaposition de mots, mais bien la "concaténation" de groupes qui possèdent leurs règles propres de composition et dont les relations mutuelles déterminent l'existence de ce que l'on appelle une phrase. C'est donc à ce niveau qu'on doit d'abord travailler au CP, tant au stade de l'analyse des phrases qui constituent le texte de lecture qu'à celui de la synthèse de textes nouveaux, obtenus ici par substitutions de syntagmes fonctionnellement équivalents (ayant le même rôle dans le cadre de (P), indépendamment de leur sens).

III-6. A propos des "marques" orthographiques.

On évacue, en même temps que le synthétisme, un certain nombre de difficultés relatives à l'usage des marques que porte l'énoncé graphique.

Chacun sait que du point de vue des marques de genre ou de nombre l'énoncé écrit est plus riche que l'énoncé oral correspondant; cette "redondance" de marques écrites se justifie dans la mesure où le code écrit doit répéter l'information afin d'en éviter la perte. Mais cela pose d'assez délicats problèmes pédagogiques. Les mots, en effet, sont présentés aux enfants à un masc.-sing). Comment introduire les s de pluriel, les désinences verbales du type -ent ? Comment éviter que ces marques soient tenues pour dénotatives et lues par conséquent ? On en arrive à noter ces -s, ces désinences avec une couleur différente de celle du reste de l'énoncé, avec des



caractères plus petits, ou plus grands, etc. Ces expédients, ces hésitations révèlent, quelles que soient les intentions du praticien concerné, des procédures d'apprentissage synthétiques dans leur principe.

Pour les enfants, quel que soit le palliatif adopté par le maître, le problème ne se pose pas : pourquoi ne pas lire /mutòs/ pour /mutò/, /cuvã/ pour /cuv/? L'exceptionnisme commence de se répandre !

En réalité, les variations morphologiques qui affectent le déterminant, ou le nom, ou le verbe, prennent une valeur toute naturelle si l'on observe et si l'on compare dès l'abord des énoncés comme :

Le chat est roux (1)  
La chatte est rousse (2)  
Les chats sont roux (3)  
Les chattes sont rousses (4)

et les réalisations orales correspondantes (ce qui suppose, peut-être, qu'on choisisse, au départ, des énoncés où les variations sont sensibles oralement).

III-7. On peut affirmer, ayant composé ou isolé le signifiant /fɛrm/ qu'on a affaire à un mot; on sera pourtant bien embarrassé pour expliquer que cette unique formule sonore véhicule trois signifiés différents; sauf si, une fois encore, on part de phrases comme :

Valérie joue dans la ferme (5)  
Valérie ferme la porte (6)  
Ces fruits sont fermes (7)

La valeur du mot naît de la série des rapports dans laquelle il peut entrer, Sa place dans l'énoncé à l'intérieur d'un syntagme, c'est ce qui lui donne sa valeur grammaticale, sa "nature"; l'ensemble de ses "commutants" virtuels (rapports paradigmatiques), c'est ce qui lui donne son sens.

Ainsi, par exemple, ferme 1 commute avec cour, rue, jardin, chambre, etc., ferme 2, avec ouvre, pousse, tire, etc., ferme 3, avec vert, sucré, mûr, etc., chaque commutation donnant naissance à un nouvel énoncé.

On reste ici dans le concret parce qu'on part de la phrase et qu'on y revient constamment; on évite de cette manière de couper artificiellement le "vocabulaire" de la syntaxe : la classification implicite des unités syntaxiques, la recherche et l'élucidation du sens, passent par un exercice de maniement de la langue.

Valérie habite dans la ferme (8)  
Valérie habite dans une ferme (9)  
Valérie ferme la porte (6)  
Valérie et moi fermons la porte (10)  
Nous fermons la porte (11)  
Ces fruits sont fermes (12)  
Ces pêches sont fermes (13)  
Ces pêches sont sucrées (14)

etc...

### III- 8 A propos de "l'équipe pédagogique".

Il est bien évident, nous l'avons dit plus haut, qu'on ne saurait séparer le cours Préparatoire du tout qu'est l'Ecole élémentaire; cela implique qu'il y ait concertation entre les maîtres dès le CP. Mais, d'autre part, on ne peut concevoir que ce CP reste indifférent à ce qui se passe en Maternelle - et singulièrement en section de grands -, et réciproquement.

Le cadre dans lequel nous nous plaçons implique, dès la Maternelle, au moment où on "initie" les petits à la lecture/écriture, un certain état d'esprit, une certaine méthode et des techniques appropriées.

Il s'agit d'abord de bannir une fois pour toutes des Ecoles Maternelles ces "sous-Cours Préparatoire", où "l'initiation" se réalise en fait sous la forme d'un pré-apprentissage synthétique : découverte, regroupements, maniement des syllabes. Initier des petits à la lecture/écriture ce n'est pas anticiper n'importe comment sur le travail du CP, mais justifier l'existence de l'écriture par son rôle d'instrument de communication différée, sociale, à distance. La justification de l'exercice de lecture en est la conséquence immédiate. Le fameux "goût de lire" prend naissance ici, dans la mesure où l'écriture et la lecture sont devenues très vite des nécessités pour les enfants, des moyens non une fin en soi, un exercice scolaire sans utilité ni signification réelles.

On peut discuter longtemps des techniques à employer. Nous nous limiterons à ce que nous connaissons pour l'avoir vu pratiquer et pour avoir été à même d'en apprécier les résultats.

Il nous semble que l'utilisation d'un type d'écriture linéaire picto-idéographique est à ce niveau une technique adaptée et efficace.

Adaptée parce qu'elle correspond tout à fait aux moyens privilégiés d'expression chez des enfants de 5/6 ans : le dessin, et parce qu'elle permet de commencer cette initiation tout en respectant le rythme de maturation du groupe et sa créativité.

Efficace, parce qu'elle impose, tout naturellement et progressivement, une prise de conscience claire et pratique des conditions de fonctionnement du code graphique; parce qu'elle définit implicitement l'écriture phonographique comme le moyen le plus économique de communiquer par écrit, comme le moyen de communication le plus adapté aussi à la vie sociale et à l'échange entre individus et entre groupes d'individus.

Efficace, enfin, dans la mesure où elle réalise une première analyse syntagmatique de l'énoncé et un premier classement des unités significatives (noms par rapport aux verbes, par exemple, les uns étant souvent représentés dès l'abord par des pictogrammes, alors que les autres restent d'abord non exprimés puis le sont enfin par des dessins à tendance idéographique), une première approche implicite et globale des structures de la langue à travers le maniement de ces structures (ainsi : un enfant a conçu le texte suivant :

Cyrille a construit une cabane pour son petit lapin

obtenu par transformation à partir de :

J'ai construit une cabane pour mon petit lapin (Maternelle, Sect. de grands - janvier)

Le texte est encore complètement "pictographique" évidemment; mais, même sous cette forme, la variation corrélative du sujet de phrase, du verbe et du possif est mise en évidence et reconnue.

Nous n'insisterons pas davantage sur ce sujet qui demanderait, à lui seul une longue et sérieuse étude menée conjointement par le praticien (ici, la maîtresse de Maternelle), le psychologue, le ou les spécialistes d'arts plastiques et le dessin et le linguiste. L'important était de montrer que ces techniques s'inscrivent harmonieusement dans le processus progressif et continu dont nous parlions plus haut. Une étroite collaboration, une concertation rigoureuse entre les institutrices sont donc nécessaires à ce premier niveau. Il n'est pas exclu, d'ailleurs, que certains enfants de la Section des Grands de Maternelle continuent au CP d'employer une partie de ce type d'écriture si le besoin s'en fait sentir : les premiers mois peuvent être conçus au CP comme une période d'équilibrage et de maturation. Cela suppose qu'on accepte de "perdre" du temps et qu'on admette que l'apprentissage de la lecture/écriture n'est pas une course contre la montre.

#### IV. Phonétique, Phonologie et Lecture.

Il semble singulièrement urgent de faire en sorte que les praticiens du cycle élémentaire soient informés, même sommairement, des réalités phonétiques de la langue qu'ils enseignent et formés aux procédures d'analyse phonologique, nous l'avons déjà dit (cf. supra, I).

La transcription phonétique peut rendre d'éminents services dans le domaine de la grammaire, par exemple; en effet, poser en principe qu'on va instaurer une dialectique écrit/oral n'est suffisant - et pas conséquent-, si l'on ne dispose d'un outil apte à décrire l'oral.

Cet outil ce sera la transcription phonétique. On pourra mener alors à bien cette comparaison et mettre clairement en évidence les particularités du code oral, et, par contraste, les contraintes propres au code écrit : il ne suffit pas de dire que ces deux codes ne fonctionnent pas de la même manière, encore faut-il dire où et comment ils diffèrent.

En ce qui concerne la lecture, la maîtrise de ce système de description devrait permettre, à tout le moins, d'éviter, au niveau des apprentissages initiaux des regroupements de mots du type pilote/ moto, voire, pilote/ moto/ oiseau (où l'on voit o), était/ faisait (où l'on voit ai), etc...

Son utilisation systématique servira également à marquer nettement la spécificité de l'oral par rapport à l'écrit, autrement que par des procédés aléatoires. Plusieurs graphies différentes (cf. supra, I) dénotent un même son, une seule graphie dénote plusieurs sons, la segmentation écrite (mots) ne recouvre pas la segmentation du continuum sonore (groupes ou mots phonétiques), la graphie évacue les unités suprasegmentales, l'intonation, par exemple, ou du moins ne traduit qu'imparfaitement ces unités (ponctuation).

On a donc là de multiples possibilités qu'il faut savoir utiliser. La correction de la prononciation, commencée dès le Cours Préparatoire, pourra être continuée systématiquement à l'aide de cette transcription. Les fautes de rythme, qui sont monnaie courante à tous les niveaux, seront corrigées de la même façon.

On rectifiera ainsi des réalisations orales du type :

/da ni ɛ l e va le ri e ʒu dā loer ʃabr//

en rapprochant la phrase lue de sa transcription phonétique :

Daniel et Valérie jouent dans leur chambre (1)

/danjɛlevaleri - ʒu - dāloer ʃabr//

transcription à laquelle on peut adjoindre des signes annexes simples identifiant visuellement la nature de l'intonation:

/danjɛlevaleri - ʒu - daloer ʃabr//

ou en décrochant les groupes lus les uns par rapport aux autres :

jouent

Daniel et Valérie

dans leur chambre.

(ici, intonation énonciative - cf., par exemple, P. & M. Léon, Introduction à la phonétique corrective, pp. 72 sqq.)

Ce qui précède peut laisser penser que nous verrions des applications directes de la phonétique dès le niveau du CP.. Et, en effet, nous formulons cette hypothèse. Reste, évidemment, et c'est pourquoi nous n'insistons pas, à mettre sur pied une équipe pédagogique expérimentale qui puisse la vérifier rigoureusement.

En tout état de cause, même si les élèves du CP n'utilisent pas eux-mêmes cette transcription phonétique, le maître lui, s'il veut être efficace et rigoureux, l'utilisera.

Nous ne prétendons pas, c'est d'évidence, avoir passé en revue dans le détail tous les problèmes soulevés par l'apprentissage de la lecture; plus simplement nous nous sommes proposé de fournir aux uns et aux autres quelques éléments de réflexion et de discussion.

NOTES & BIBLIOGRAPHIE

- (1) - page 10 - Sont dénotatifs les graphèmes m, u et r dans mur, puisqu'ils renvoient directement aux phonèmes /m/, /y/ et /r/ (valeurs de base); en revanche, sont connotatifs les graphèmes -ent (e, n, t) dans couvent (/kuv/) puisqu'ils renvoient à autre chose qu'aux phonèmes /ø/, /n/ et /t/ qui sont leurs valeurs habituelles. Ils renvoient à une série paradigmatique qui permet d'identifier couvent dans :

Les poules couvent

comme une forme verbale conjuguée. Dans couvent = "maison religieuse", en renvoie à /ā/ et ā connote une série lexicale couvent, conventuel, conventualité ; il fait partie de la matrice graphique CO-V-EN-T qui caractérise cette série.

- (2) - page 14 - La description phonologique, p. 45.  
(3) - page 15 - Nous conservons ici le terme de "mot" par souci de simplicité, pour ne pas compliquer inutilement notre propos. Si les linguistes lui préfèrent celui de monème (Martinet), par exemple, c'est que le "mot" est une unité (?) difficile à définir. Ainsi, dans anticonstitutionnel (qui est un "mot") on peut dissocier le préfixe anti- de la racine lexicale constitu- (du verbe constituer) et des suffixes -tion et -el. Soit donc quatre éléments dans un seul mot ! Réciproquement, un je ne sais quoi (qui commute avec rhume dans

Elle a un je ne sais quoi inquiétant est constitué de quatre mots ! cf., Martinet, Eléments de linguistique générale.

- (4) - page 17 - Tendance d'autant plus marquée qu'un des soucis majeurs de l'École Élémentaire semble être d'apprendre l'orthographe au prix de n'importe quelle distorsion de la réalité linguistique.

- Cours de linguistique générale, Paris, 1916, F; de Saussure.
- L'Enseignement du français à l'école élémentaire, problèmes et perspectives. Delachaux & Niestlé, Paris, 1966, L. Legrand.
- Grammaire structurale du français, tomes I et II, Larousse, Paris, 1965., J. Dubois.
- La Description phonologique, Genève/Paris, 1956, Droz et Librairie Minard, A. MARTINET.
- Linguistique et enseignement du français, Paris, 1970, Larousse, E. Genouvrier et J. Peytard.
- Revue "Langue Française", n°6, chez Larousse.
- L'orthographe, Paris, 1969, Maspéro, C.-B Benvéniste et A. Chervel.
- Prononciation du français standard, Paris, 1966, Didier, P. Léon.
- Phonétique historique du français, Introduction et tome I, Paris, 1958., Librairie Klincksieck, P. Fouché.
- A. Martinet, Eléments..., Paris, 1967, COLIN
- C. Touyarot, Lecture et conquête de la langue, Paris, 1971 NATHAN.
- F. Marchand, le français tel qu'on l'enseigne, Paris, 1972, LAROUSSE.
- Revue "Langue Française", n°13 (février 1972) chez LAROUSSE.

APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Année 1971-1972  
C.P. - Groupe de Lille -  
La lecture animatrice Mme DESSAUX  
Université de Lille III

---

B : Rapports entre sons et graphies

En 1971-72, le groupe de C.P. maternelles de Lille s'est donné la lecture pour sujet de réflexion. Son idée force était qu'on pouvait aborder l'apprentissage de la lecture sur des bases phonétiques et la concevoir comme l'investigation des rapports (complexes) entre sons et graphies. Elle se démarquait en cela des méthodes couramment pratiquées, qui projettent d'emblée l'enfant dans la graphie, en entretenant d'ailleurs une confusion étrange, qui est de la lui donner par un son.

Il ne s'agit pas ici de présenter des résultats mais une réflexion et des hypothèses de Recherche pour l'an prochain.

I - SITUATION DE DEPART

A - Situation matérielle

A-1/ Les personnes

- chargées de classe :

|                              |                 |                                    |
|------------------------------|-----------------|------------------------------------|
| 4 maîtresses de C.P.         | Mme Royer       | Ecole Sophie Germain               |
|                              | Melle Villers   |                                    |
|                              | Mme Moutier     | Ecole Samain (milieu peu favorisé) |
|                              | Mme Bellet      |                                    |
| 4 maîtresses de maternelle : |                 |                                    |
|                              | Mme Rabotin     | Ecole Wicart                       |
|                              | Mme Alsberghe   | Ecole Charles Perrault - Lille     |
|                              | Mme Jumentier   | Ecole Mozart - Faches Thumesnil    |
|                              | Mme Moradougrou | Ecole Charles Perrault - Loos      |

- Melle Deshayes, Inspectrice d'écoles maternelles, Melle Thuilliez, Conseillère Pédagogique maternelle I, Melle Deschamps, Directrice de l'école Samain

assistaient à ces réunions

- Mme Dessaux, animatrice-assistante (Université de Lille III).

Ces diverses participantes se connaissaient, ayant réfléchi ensemble l'année précédente à des exercices de langage au C.P.

#### A-2/ Conditions de travail

L'Ecole Normale de Lille (dont les maîtresses de C.P. dépendent, appartenant à des écoles d'application) n'a pas maintenu le système d'une demi-journée de travail par semaine, ayant utilisé ses disponibilités pour le recyclage officiel des maîtres.

Les membres du groupe se sont donc rencontrés le soir après la classe. Est-il besoin de dire que cela demande un certain courage de la part des maîtresses, presque toutes mères de famille, aucun avantage matériel ne leur étant concédé ? Elles perdaient au contraire le bénéfice des heures "d'étude" qui avaient lieu ce jour là, et ne devaient de pouvoir participer au travail qu'à la gentillesse de leurs collègues, qui acceptaient leurs élèves pendant leur absence.

#### B - Besoin du groupe au départ

- Pour aborder la lecture par le biais de la phonétique, le groupe avait besoin d'approfondir ses connaissances théoriques sur certains points, oppositions phonétiques, assimilations, chute et maintien des ( æ ), accentuation etc...). Un temps important a dû y être consacré. Il est indispensable que le maître connaisse assez bien les faits pour ne pas être dérouteré lorsqu'ils se présentent en classe.

- Toutefois ce travail n'a pas été fait dans une perspective théorique. Il a donné lieu à des séances d'"écoute" du système phonologique des enfants de Lille. Ainsi a été amorcé un travail de description de la norme phonologique régionale, avec laquelle il faut compter, dès lors qu'on considère l'apprentissage de la lecture comme l'instauration de relations entre le sonore et le visuel (dans un premier temps) (cf. pour ces questions de la description du parler régional : annexe n°3, et de la norme : 1 2 C1).

#### C - Problèmes et inquiétudes

Remarque : dans ce paragraphe, certaines questions seront juste posées, soit qu'elles restent en suspens, soit qu'elles se trouvent développées par ailleurs. Pour d'autres points, au contraire, une rapide analyse sera faite ici.

Plusieurs questions étaient peu claires. Parmi elles le problème de la norme phonologique.

##### C-1/ La norme

- Fallait-il imposer une norme, une "diction" "française" ? (ce que l'école fait en général, ou plus exactement se propose...).

- ou fallait-il partir du parler des enfants ?

La question n'est pas simple et suggère plusieurs remarques :

1 - Il y a une évidente contradiction à définir la lecture comme une relation entre l'aspect sonore et l'aspect visuel de la langue, et à refuser en même temps de considérer cet aspect sonore tel qu'il est effectivement, même s'il transgresse la norme. Très concrètement par exemple, lorsque l'enfant a à relier ( É ) à ses graphies, c'est se contredire que :

prétendre partir de la phonétique en théorie  
et dans la pratique lui imposer sur le même plan :

Les graphies ( ai - (de plaire) )  
( ei - (de neige) ) qu'il prononce bien (  $\xi$  )  
( e - (de mer) etc... )

et les graphies ( aie - (de taie) )  
( ais - (de épais) ) qu'il prononce ( e ) dans le Nord  
( et - (de chalet) )

2 - Qu'est-ce que la "diction française" de toute façon ? La diction de Paris ? ou une vue de l'esprit ? (c'est-à-dire un amalgame de traits idéaux permettant l'inter-compréhension mais rarement rassemblés en un seul locuteur à l'exclusion de tout autre trait ?)

3 - Qu'est-ce que le parler des enfants ? Le problème ne se posera pas de la même façon dans toutes les écoles, selon le recrutement socio-culturel. Comment traiter, par exemple, la prononciation régionale des groupes (t - j) - (d - j) prononcés respectivement (tʃ) et (dʒ) ex : cafetière --- (kaftʃɛr)  
dieu --- (dʒø)

La notion de prononciation régionale n'est pas simple. De façon caricaturale, on peut peut-être avancer comme exemple qu'une personne cultivée originaire du Nord ramènera le plus souvent dans la conversation le (  $\xi$  ) à ( e ) (taie --- (t e ), un poignet (pwaɲe) même si elle s'efforce de les distinguer dans certaines situations. Cependant elle ne dira pas (tʃ) pour (tj) ou (dʒ) pour (dj), ou les condamnera plus vivement si elle les entend. Parmi les traits régionaux, certains sont produits par tous, d'autres non. Il y a bien là un aspect socio-culturel de la prononciation. Ainsi, à l'école Samain (milieu "défavorisé") on rencontre très souvent l'assourdissement d'une consonne sonore en finale de mot (rouge --- (Ruʃ)) tandis que ce trait est presque absent à Sophie Germain (milieux plus aisés). Il faut donc délimiter, parmi les traits régionaux ceux qui sont le fait de telle couche socio-culturelle (par ex : tʃ - dʒ, une sourde pour une sonore en finale) et ceux qui sont produits par tous (confusion de  $\xi$ /e : ex. cf. détail en annexe n°2).

Pour en terminer avec le problème de la norme, la contradiction relevée en 1 nous paraît déterminante. S'il est besoin - incontestablement - de faire accéder l'enfant à l'intercompréhension sur le plan phonologique, ce n'est pas au moment du recueil des sons et des graphies que cela peut se faire. On peut penser que cette notion peut intervenir à propos d'autres exercices, ultérieurement.

#### C-2/ Comment utiliser la "phonétique" ?

C.2.1. Les enfants seraient-ils capables de repérer les sons ? c'est-à-dire capables de les différencier ex :  
de les situer à leur place dans la chaîne parlée (ex : où est (i) dans "haricot" ?).

Les deux problèmes sont bien différents :

a) isoler le son et le situer à sa place dans la chaîne parlée suppose installées les notions d'avant et d'après dans le temps (dans le temps pour le son; dans l'espace pour la graphie). Cela relève donc de la maturation psychologique de l'enfant.

b) entendre le son et le reconnaître sans le situer explicitement paraissait a priori beaucoup plus difficile aux maîtresses que cela ne l'est en réalité. Intervient ici le conditionnement culturel de l'adulte à l'écrit (cf. infra II-A).



C.2.2. Se posait toute une série de questions "tactiques" :

- a) fallait-il utiliser ou non l'alphabet phonétique ? (cf IV B).
- b) quel rôle donner à la syllabe graphique, tellement privilégiée dans les méthodes courantes ?

Sur ce point, on peut déjà donner la réponse adoptée :

- Dans les méthodes en vigueur à l'école la pratique de la syllabe écrite tient à sa fonction dans une conception de l'apprentissage de la lecture, où l'unité est la lettre, et qui se situe au plan écrit uniquement. Apprendre à lire, c'est alors apprendre le schéma :

lettre --> syllabe --> mot  
et mot --> syllabe --> lettre

(quel que soit, selon la "méthode", le sens de départ)

C'est-à-dire : - déduire des syllabes par soustraction de mots puis des lettres par soustraction de syllabes.

et inversement- assembler des lettres pour faire des syllabes puis des mots.

La syllabe est un moyen-terme, non signifiant, comme la lettre, vers l'accession au mot :

- Dans une conception où le schéma d'apprentissage est :

son ----> graphies (1)

la syllabe écrite n'a plus de fonction. Dès lors, pourquoi la conserver ?

c) Par contre, la syllabe phonétique (2) ne peut être un intermédiaire raisonnable pour répondre à la difficulté évoquée en C.2.1. a ? Le jeune enfant peut avoir du mal à situer un son dans une séquence longue. On peut donc passer par la syllabe phonétique en maternelle, au début du C.P., et avec les enfants qui ont des difficultés (cf IV B).

Il faut signaler que le groupe a longtemps hésité sur cette question, et que la confrontation avec l'un des auteurs du Sablier, Mme Préfontaine, a été très utile.

d) Le problème de la progression

Il paraissait au départ essentiel de suivre une progression établie d'après les considérations d'ordre phonétique, l'audibilité surtout (par exemple : les voyelles d'abord, puis les constrictives et les nasales, qui peuvent être tenues, enfin les occlusives). Mais il n'a pas été possible, pour des raisons administratives, de s'y conformer. Comment concilier ce qui était alors senti comme une nécessité, avec l'usage d'un manuel conçu sur d'autres bases ? ("Rémi et Colette" et "Je veux lire"). L'usage a montré que cette question est en fait peu importante (cf V 3).

-----  
(1) conférer définition II C 1

(2) syllabes graphiques : une hô-tes-se-ai-ma-ble

syllabes phonétiques : y - no - tɛ - ʃɛ - mabl -

## II - LA CONFUSION ENTRE LES PLANS PHONETIQUE ET GRAPHIQUE

---

- . dans l'usage courant
- . dans les méthodes de lecture

Conséquences pédagogiques ?

Oral et écrit seront pris ici dans le sens de auditif et de visuel, comme référant à deux ordres différents de perception. L'adulte, par son conditionnement culturel voit la langue. L'enfant qui n'a pas appris à lire l'entend. Ils ne se situent pas dans le même univers perceptuel (1) ce qui est la source d'un bon nombre d'équivoques et de difficultés :

### A - Situation de l'adulte devant l'oral (l'aspect phonétique de la langue)

Notre civilisation a valorisé l'écrit. Le prestige de l'orthographe en est un indice. Il ne s'agit pas ici de s'ériger en champion de l'oral contre l'écrit, mais de constater une différence fondamentale entre l'enfant et l'adulte alphabétisé devant la langue. Quelques remarques simples, tirées de l'expérience commune, suffisent à montrer que l'adulte a cessé d'entendre réellement ce qu'il dit et ce qu'on lui dit, tant il est imprégné de l'aspect écrit (visuel) de la langue. Par exemple :

L'attitude commune devant les mots dont la prononciation est mal connue, "gageure" par exemple, on dit "ça se prononce comme ça s'écrit" (ce qui, par parenthèses est faux ici, si cela a un sens). L'écrit sert de référence comme si la langue s'était écrite avant de se parler. Remarque banale sur une phrase banale. Mais la banalité même de cette phrase souvent entendue témoigne que le concept sous-jacent est communément admis : or cette phrase présuppose une relation biunivoque entre son et graphie :

--> "en" s'écrit "en" car il se prononce "en" et se prononce "en" car il s'écrit "en"

"en" graphie <--> "en", son. On tourne en rond. La graphie est l'unique référence. Certes, quelques cas notoires (ex : c pour "cage" et "cire") sont répertoriés comme pervers, mais on circonscrit le phénomène en spécifiant son entourage.

D'autres manières de dire trahissent le même présupposé : "cette lettre est muette"... "on n'entend pas le c de band, le s de souris"... le a de poupée"...

La découverte de la réalité phonétique du français s'accompagne toujours d'un choc chez les adultes cultivés, et notamment les enseignants, chez qui l'habitude de se surveiller devient souvent une seconde nature. Cette surprise (désagréable) de constater qu'on a dit (vla) ou (j'ánapa) où on croit avoir émis (vwala), (Il n'á napa) est l'inverse de la difficulté qu'éprouve le jeune enfant à reconnaître dans la graphie ce qu'il n'a jusqu'à présent qu'entendu.

Ces quelques remarques ne visent pas à dévaluer l'écrit (le visuel). Son rôle dans la formation de la pensée est évident. Lui seul a permis et permet de prendre distance de l'événement et de mettre en place une pensée logique, dégagée du vécu informe et le structurant par l'énoncé de cause et l'effets. Mais ceci ne doit pas masquer que la difficulté de l'enfant de 6 ans à passer de ce qu'on entend à ce

-----  
(1) cf. M. Mac Luhan : "La galaxie Gutenberg" (Mame)

à ce qu'on voit est bien plus grande que celle de l'adulte à faire le chemin inverse. Pourquoi donc le situer d'emblée dans un système de références écrites, lui demander de faire table rase de la seule forme qu'il connaisse de la langue : son aspect phonétique ? N'est-il pas plus raisonnable de partir de sa perception actuelle de la langue (auditive) pour lui donner la clé de la perception graphique (visuelle) ? Peut-être faut-il rappeler rapidement les principales sources de la différence entre l'aspect phonétique et l'aspect graphique du français, avant de montrer que les méthodes de lecture présentent les présupposés relevés : antériorité de l'écrit sur l'oral, confusion des sons et graphies,... et que ces présupposés y restent implicites.

B - Rappel rapide des principales sources de différences entre l'aspect sonore et l'aspect visuel de la langue

a) sources dans la graphie

- 1) Nombreuses graphies complexes (ch) et "ornementales" (gt dans doigt...)
- 2) Le mot unité graphique, n'existe pour ainsi dire pas à l'oral, où on a des groupes accentuels. Il n'est donc nullement une évidence pour l'enfant de 5-6 ans.

b) sources dans la phonétique

- 1) Contractions de toutes sortes : ex : je ne sais pas --> (ʃsɛpa) ou (ʃsɛpa) ou (ʃɛpa)  
 il y a --> (ja)  
 celui là --> (sɥila) etc...
- 2) Liaisons obligatoires à l'intérieur du groupe :

type (déterminant } + nom à initiale vocalique  
 )adjectif antépose }

Elles contribuent autant que l'accent de groupe à rendre le découpage phonétique très différent du découpage graphique en mots car :

--> les syllabes phonétiques enjambent les mots :

un arbre étêté --> œ̃ - nar - bre - te - te.  
 du bifteak hâché --> dy - bif - tɛ - ka - ʒe.

--> la liaison, qui syllabiquement se rattache au mot qu'elle précède, est très variable.

un arbre, des arbres, un grand arbre, un gros arbre (R, z, t, h)

On sait qu'isoler le mot est une grosse difficulté pour l'enfant.

- 3) Instabilité du (ɔ)
- 4) Assimilations : entraînée soit par la chute de (ɔ) dans certains entourages consonantiques : ( - deux secondes --> (z)  
 ) - à cette seconde --> (s)  
 dans ce cas le mot a deux réalisations différentes  
 Les Docks (k)  
 "Les Docks du Nord" --- (dog)  
 une place (s) - place des Vosges --- (z)

C - La confusion entre l'auditif et le visuel est sous-jacente aux méthodes de lecture.

C.1 - Ambiguïté du point de vue et de la terminologie.

Qu'étudie-t-on au juste dans les méthodes de lecture ? on parle de "sons" : "le son [o]", le son "a", le son "oi"...

- certains regroupements, c'est vrai, se justifient par l'identité de son sous des graphies différentes :

- k, ce, qu pour (k)
- o, au, eau pour (o)
- an, en ... pour (ā) etc...

- mais un nombre non moins grand de ces "sons" n'ont rien de "sons". Il est banal de constater que les prétendus "sons" oi, aille, eille... ne sont ni des phonèmes, ni des graphies simples. Ils sont étudiés parce qu'ils présentent une difficulté graphique, le principe de regroupement est cette fois la graphie. Il n'est donc pas constant.

Spécifions bien la différence entre ce que nous appelons "graphies" et ce qui est appelé "sons" :

La graphie est une lettre ou un groupe de lettres, considéré (e) non en tant que tel, mais parce qu'il (elle) correspond à un phonème et un seul. Par exemple la lettre (o) est la graphie du phonème [o] dans "vélo", les lettres (eau) en sont la graphie dans "château" ou "eau". Au point de départ donc, une unité phonétique, dont la graphie est la part de lettres qu'il est raisonnable de considérer comme son équivalent visuel (1). Au contraire, les "sons" des méthodes de lecture sont sélectionnés, eux, en tant qu'assemblage de lettres usuel, donc à connaître. Ainsi "oi", "aille"... ne sont pas des graphies simples mais des assemblages de graphies correspondant à des assemblages de sons :

|                    |   |              |   |              |
|--------------------|---|--------------|---|--------------|
| phonèmes [w + a]   | - | [a + j]      | - | [ɛ + j]      |
| ↓                  |   | ↓            |   | ↓            |
| graphies ( o + i ) | - | ( a + ille ) | - | ( e + ille ) |

Autrement dit, on procède au découpage des éléments sur des bases graphiques et non auditives, bien que les unités dégagées soient appelées "sons". Or ces unités sont bâtarde le plus souvent, ni son ni graphie. On sait bien que le souci louable d'étudier les agencements de lettres fréquents préside à cette procédure, mais il ne semble pas qu'on ait à gagner à entretenir une telle ambiguïté, comme on va essayer de le montrer dans le point suivant.

C.2 - Une page de manuel : l'étude du "e"

On peut, à titre d'exemple, étudier une page d'un manuel en usage dans les classes : l'objet de la leçon est le "e". Son ou graphie ? D'un point de vue comme l'autre il y a des incohérences :

(1) le découpage des graphies n'est jamais absolu : comment trancher entre rhu-m et r-hu-m ? le plus souvent la fréquence de tel agencement le fera préférer dans un cas litigieux. Cette fluidité n'est nullement gênante, au contraire, si on définit une autre attitude pédagogique face à cette question (cf III B et IV B).

a) si c'est un son :

Comment soutenir qu'on le dégage à partir de mots où il n'existe pas :

demande (disposés ainsi dans le manuel  
regarde dans le but de dégager le "e")

on sait que cela est courant.

b) si c'est une graphie :

n'est-il pas troublant que

- prononcé (ə) effectivement, il se trouve dans le texte sous deux formes graphiques : (e) le plus souvent : regarde  
(es) : georges

- prononcé autrement, ou non prononcé, il sert de graphie à un nombre important d'autres phonèmes :

. e graphique : non prononcé (souligné), et (e) = facultatif

1 - Que fait Cécile ? Elle regarde la poupée d(e) Gilberte

2 - "La poupée est à moi" dit Gilberte

3 - Qui a bu du lait ? C'est l(e) chien d(e) Cécile

4 - Comme Georg(es) joue bien avec le chien d(e) Cécile !

5 - Georges demande à Cécile : "où est l(e) chien ? chez maman - merci".

. e graphique représentant un autre son que (ə) :

son ( e ) --> chez  
( e ) ou ( É ) --> est  
( É ) --> Gilberte - avec - merci - elle  
( ě ) --> chien - bien

Faute de spécifier de quoi on parle, on passe à côté et de la réalité graphique et de la réalité phonétique : si ə est considéré comme son, on ne peut le dégage que là où il est entendu; s'il est considéré comme graphie, il faut envisager de quels sons il est la graphie. Or ici son et graphie sont considérés comme homogènes, et partant, confondus.

C.3 - Les lettres muettes : faire croire que le rapport son-graphie est stable simple.

En conséquence de cette ambiguïté entre son et graphie, certaines lettres n'ont pas droit de cité car elles ne représentent aucun son pour les manuels, qui les marquent de bleu ou de rouge. Cette pratique permet de penser le rapport son-graphie comme simple, toujours évident et semblable à lui-même. Si le son i <--> la graphie i, le son "an" <--> la graphie an ou en, z, t, g, dans riz, lit, rang, sont mis entre parenthèses et exclus du système de transcription. On tente ainsi, en isolant un noyau commun aux graphies, de sauvegarder l'idée que le rapport des 2 plans est stable (1).

-----  
(1) Que dire de cette équivalence son/graphie qu'on dégage habituellement si on considère comme muettes ici, les lettres qui seront par essence les représentations d'un son par ailleurs t, g ...

Or, toute graphie étant un symbole de son, et sa transposition dans un autre domaine perceptif - et non un absolu - au nom de quoi déciderait-on qu'il y a des lettres qui jouent ce rôle de symbole et d'autres non ?

Par exemple : om - symbole de (  $\tilde{O}$  ) dans plomb  
b - .....?

Quelle fonction auraient ces dernières, par exemple "b... ?

Ici encore d'ailleurs, cette pratique n'est pas systématique. En effet, le "t" de "et" est reconnu comme partie intégrante de la graphie "et" de (  $\xi$  ) mais il est exclu de la graphie de (i) (habi(t), li(t), débi(t)...). A laisser ainsi des parties de mots hors de la lecture, on invite l'enfant à observer une orthographe "à trous", tronquée de ses difficultés. C'est un peu comme l'inviter à observer une voiture sans carrosserie, sous prétexte que la carrosserie est ce qui change le plus d'une voiture à l'autre. Mais c'est précisément la carrosserie qui permet de distinguer les voitures les unes des autres.

En conclusion les pratiques courantes dans l'apprentissage de la lecture ne délimitent jamais le plan phonétique (auditif) et le plan graphique (visuel.) Elles disent étudier des sons alors que leur but est d'étudier des lettres. En réalité, elles se situent tantôt dans un plan, tantôt dans l'autre, sans que ce constant va et vient soit explicite.

Elles entretiennent surtout trois illusions dangereuses :

1) L'illusion de la simplicité et de la stabilité du code graphique, en réduisant les graphies allégées des lettres "muettes" à une espèce de dénominateur commun :

ex : (  $\xi$  ) a ai pour dénominateur commun dans  
( il parait  
} haie  
( paix

que deviennent t, h et e, x ... ?  
les vraies graphies sont ait, haie, aix

2) Ces dénominateurs communs sont présentés ensemble comme représentants d'un son. Ils donnent par là l'illusion d'être des équivalences :

an = en = am etc...  
c = qu = k

3) L'illusion enfin de l'exhaustivité de l'inventaire des graphies (née de l'illusion de la stabilité).

Cette vue simplifiée des choses n'est certes pas sans conséquences pédagogiques.

### III - CONSEQUENCES PEDAGOGIQUES

Elles se situent sur deux plans au moins, l'un concerne un domaine précis : l'orthographe, l'autre, une attitude générale de l'enfant en situation d'apprentissage.

#### A - L'orthographe

On invite souvent l'enfant à déduire l'orthographe des mots inconnus de celle des mots connus. Or l'enfant a vu le mot ou non, et s'il l'a vu, l'a retenu, ou non. L'inviter à associer des mots pour en trouver la graphie comporte une part de risque considérable. Ainsi - exemple vécu -, pourquoi pas \*"passience", parce que ça ressemble à passion". L'orthographe ne s'invente pas. Il est excessif de le considérer comme logique. Pour "mettre" l'orthographe il faut la connaître.

Il semble que l'apprentissage de la lecture puisse jouer un rôle considérable dans cette acquisition. Or, on observe plutôt chez les enfants, jusqu'à un âge avancé, une grande indifférence pour la forme graphique du mot. Quelle représentation l'enfant se forge-t-il du système graphique, à partir de l'enseignement de la lecture qui lui est donné ?

On peut sans doute avancer, non comme condamnation, mais à titre d'hypothèses de travail, que la relation entre cette indifférence à l'orthographe et les ambiguïtés soulignées précédemment, n'est pas nulle.

Si on observe les fautes commises le plus souvent, on trouve des relations évidentes avec les défauts signalés en conclusion de II C. L'enfant fait fonctionner le système graphique simplifié qui lui a été fourni :

1) Il utilise les "dénominateurs communs" des graphies et ne se soucie pas des lettres qu'on lui a données pour "muettes".

Exemples relevés dans des devoirs de C.M.1. - C.M.2. :

- \* le tron (tronc)
- \* dessu
- \* pui (puis)
- \* elle démar

Au fond l'enfant a dû faire le saut de "ne s'entend pas" à "n'a pas d'importance". Or ce qu'il était important de remarquer - puisqu'il s'agit de graphies - ce n'est pas qu'elles "ne s'entendent pas" c'est ... qu'elles s'écrivent. Le même "s" qui a été mis entre parenthèses pour souris, gris etc... aura ailleurs un rôle fondamental dans le code graphique; marque du pluriel et de la 2ème personne très fréquemment. Et pourtant, il ne s'y entend pas non plus ...

2) Il considère comme des équivalences toutes les représentations graphiques d'un son, puisqu'on les lui a données pour le même "son" (confusion des deux plans). Autrement dit, pour lui, la graphie = le son, alors qu'elle n'en est qu'une représentation dans un autre ordre perceptif. De là à considérer que si le "son" est le même, les graphies sont interchangeables...

Ex : s = ss = c -----> \*commensé - \*il fonssa - \*un rasse-motte - à la \*renversse  
o = au -----> \*il sursote - \*le chien sote  
an = en -----> \*épouventable - \*ansuite  
oi = oit = oigt -----> \*droigt (droit)  
oint= oing -----> \*dormir à point fermé  
l = ll -----> \*elle s'alonge - \*elle volle - \*elle s'envolle  
(idem pour toutes les consonnes doublées)  
re = rt -----> \*elle repare (repartir)  
etc...

3) L'illusion de l'exhaustivité. Il dispose d'un bagage de représentations graphiques fréquentes. Elles peuvent donc lui servir à traiter tous les cas....

Mais c'est surtout sur le plan plus général de l'attitude de l'enfant dans l'apprentissage, que cette pseudo-exhaustivité est dangereuse.

#### B - Une attitude passive

Les graphies du français pour chaque son sont très nombreuses (cf. exemple en annexe 2). Les réduire à un ensemble restreint de formes fréquentes part sans doute du désir de mener l'enfant pas à pas. Mais on risque d'engendrer en lui, face à l'écrit, une néfaste passivité. En effet, les clés sont données; rien à découvrir. Cette passivité, responsable elle aussi de l'indifférence à la graphie, ne se limite pas à la lecture et à l'orthographe. Elle s'étend aux activités de découverte des structures de la langue. En effet, l'attention portée aux marques graphiques est un premier pas - un grand - vers la maîtrise des groupes de la phrase. Enfin, ne pas faire appel à la curiosité de l'enfant dans un événement aussi important que son premier contact avec l'écrit n'est peut-être pas la nature à stimuler son intérêt pour ce mode de communication. De façon plus générale, c'est toute une attitude vis à vis de l'apprentissage, qui est en cause (cf. IV B 3).

#### IV - BILAN DES PREMIERS ESSAIS - HYPOTHESES DE TRAVAIL

Deux des maîtresses de C.P. (et les maîtresses de maternelle) ont commencé dans leur classe en 1971-1972 un travail pratique qui a permis d'approfondir la réflexion et de préparer des hypothèses de travail. Avant de les formuler, il faut préciser la conception de la lecture qui se dégage en négatif des analyses précédentes.

#### A - L'apprentissage de la lecture considéré comme passage du plan phonétique au plan graphique.

L'enfant de 5-6 ans ne connaît que le contour phonétique de la langue. Il doit apprendre à y associer une représentation visuelle. Les 2 plans entretiennent des rapports complexes et non des correspondances terme à terme. Un exemple entre mille :

( E ) --> x graphes dont --> ai (plaire) --> mais ai --> ( ə ) -->faisan, faisons  
--> ei (il neige) --> mais ei --> ( e ) --> il a neigé  
--> e (mer) --> mais e --> ( ə ) appart<sup>ement</sup>  
etc...





les enfants ---> les (le)  
+ en (zã)  
fants (fã)

l'épicerie ---> l' + e -- (le)  
pi -- (pi)  
cerie -- (sri) (une syllabe)

2) On procède à l'étude systématique des problèmes du français, un par un. Trois jours environ ont été consacré à chacun, de manière à garder du temps pour les mises au point (1).

3) On s'attache alors particulièrement à étudier les graphies possibles du phonème considéré, en demandant aux enfants des mots, puis des phrases qui contiennent ce son (cf annexe 2 pour exemples de graphies).

Mais il est évident qu'en réalité tous les phonèmes et leurs graphies sont constamment vus et revus. En effet, en pratiquant l'épellation phonétique, on retrouve constamment sons et graphies sans éluder les difficultés, puisque les propositions viennent des enfants. Ainsi émergent d'ailleurs d'elles-mêmes les graphies les plus fréquentes, sans qu'il soit besoin de les donner.

- On apprend peu à peu à relier tel phonème à ses graphies. Certes, au début c'est au maître qu'il incombe d'isoler la part de lettres qui revient au son. Mais peu à peu les enfants ont suffisamment de repères pour faire ce travail d'une façon de plus en plus précise. Il s'agit donc bien d'une investigation continuelle dont on tire des conclusions, qu'on confronte sans cesse à de nouvelles données.

On espère ici une amélioration de l'orthographe d'usage et surtout le renforcement d'une attitude active dans la situation d'apprentissage en général. En effet l'enfant apporte lui-même les données, les confronte, les classe (en prenant d'ailleurs conscience de la relativité d'un principe de classement cf. l'exemple de rhum) dégage des règles...

#### 4) Remarques

- L'orthographe ne s'inventant pas, on n'écrit que ce qu'on connaît. Reste à mettre au point des mesures correspondant à cette nécessité. Le groupe réfléchit à la confection d'un dictionnaire des mots rencontrés, où l'enfant aura toujours le droit de rechercher ce qu'il ignore.

- L'alphabet phonétique n'a pas été utilisé. Son usage aurait pu réintroduire la confusion entre son et graphie. Pour l'enfant le son doit rester uniquement ce qu'on entend. Il n'a pas à être symbolisé autrement que par la graphie.

-----  
(1) En fait, il faut rappeler l'émulation ordinaire qui a pour conséquence que l'enfant doit lire à Pâques. Ce travail devrait s'organiser sur 2 ans au moins. C.P. - C.E.1., sans compter la préparation en maternelle. Mais il est plus simple de rester à l'intérieur des structures habituelles pour commencer.

C - Importance de la syntaxe (au sens large : prosodie comprise)

Il n'est bien sûr pas question de "faire de la grammaire". Mais il est clair qu'on ne lit vraiment que lorsqu'on saisit rapidement les rapports entre les différents membres de la phrase. Ces groupes ont des marques orales et graphiques tangibles, qu'on ne peut négliger.

A l'oral, on n'épelle pas mots par mots, mais par groupes accentuels. Sinon comment faire apparaître les liaisons ?

un horrible oiseau  
(Ě . n o . Bi . b l wa . x o)

Toutefois, il faut se contenter du groupe court

le frère / de Christine

L'intérêt est attiré sur les formes multiples que prend la liaison, ce qui peut aider l'enfant à dégager la forme réelle du mot :

petit âne, gros âne, bel âne ---> âne

Parallèlement, à l'écrit, l'enfant est habitué à cette cohésion des marques à l'intérieur des groupes et entre le sujet et le verbe. Ainsi se dessine une ébauche des relations grammaticales. L'enfant éprouve le besoin d'y réfléchir assez vite (cf. V). Il paraît indispensable de pratiquer abondamment les commutations à l'oral et à l'écrit pour nourrir l'intérêt que l'enfant apprend à porter aux marques grammaticales en recherchant les graphies, et mettre en place une pré-grammaire implicite (1).

D - Lien avec l'expérience : la commutation

On ne peut réduire l'apprentissage de la lecture à celui d'une technique; il faut plutôt le considérer comme l'initiation à un nouveau mode de communication. Ainsi, il semble important de travailler dans les deux sens suivants :

- 1) phonétique ---> graphie : apprendre à décrypter  
= du CONNU à l'INCONNU  
= la lecture comme TECHNIQUE
- 2) graphie ---> son  
= de l'INCONNU au CONNU  
= la lecture comme COMMUNICATION D'UN CONTENU

Sur ce second point, l'équipe se propose d'explorer les possibilités d'exercices.

-----  
(1) Préparation au travail élaboré par E. Genouvrier et C. GRUWEZ

**E - Conclusion : les hypothèses de travail**

Elles résultent des essais de 1971-1972, et des lacunes et des besoins constatés. L'apprentissage de la lecture dans l'esprit décrit ci-dessus devrait permettre, à longue échéance :

|                           | <u>Hypothèses</u>                                                                                                                                                  | <u>Aspect du travail s'y rapportant</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hypothèses générales      | (1) d'obtenir la réussite d'un plus grand nombre d'enfants (certaines statistiques donnent 25 % d'échecs au C.P. : Debray-Ritzen "la dyslexie" (cf. note n°1 p.15) | → en effet :<br>. on reprend constamment l'appellation phonétique et la recherche des graphies. Même une absence un peu longue doit se compenser.<br><br>. on part de la perception réelle de l'enfant (auditive) et non d'une perception supposée, où le visuel serait la transcription limpide et immédiate de l'auditif. |
|                           | (2) de développer de manière générale, le goût de la recherche du classement et de l'analyse (2)                                                                   | → par<br>. le refus des inventaires fermés de graphies. Aucun a priori n'est posé<br>→ attitude de recherche - déduction des régularités                                                                                                                                                                                    |
| connaissance de la langue | (3) de développer à longue échéance le goût de la communication écrite comme émetteur (production de textes) et comme récepteur (lecteur).                         | car<br>. l'enfant aborde l'écrit dans une attitude de curiosité et de recherche<br><br>. l'écrit est fondé comme un moyen indispensable de communication(3)                                                                                                                                                                 |
|                           | (4) d'installer de bonnes bases<br><br>. pour la découverte des structures de la langue<br><br>. pour l'acquisition de l'orthographe d'usage.                      | car : l'attention est sans cesse portée :<br>. sur les structures orales de la langue (liaisons et accents) qui sont les indices des groupes grammaticaux.<br><br>. sur leurs représentations graphiques.                                                                                                                   |
|                           | (5) d'installer une bonne orthographe d'usage.                                                                                                                     | car : la graphie est sans cesse détaillée pour déterminer ce qui correspond à chaque son.                                                                                                                                                                                                                                   |
|                           | (6) développer une lecture efficace, adaptée au type de texte (4)                                                                                                  | cf. IV perspectives d'évolution                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

(2) rendant ainsi plus homogène l'enseignement dans ces classes de Lille où a été élaboré le travail de E. Genouvrier et C. Gruwez (C.E.1 - C.M.1).

(3) travail de préparation en maternelle, continué au C.P.

(4) cette hypothèse ne s'applique pas directement au C.P. - elle est une option sur le travail à venir jusqu'au C.M.2.

NOTE 1 : les chiffres donnés par le "Programme de Recherche" du Crésas (\*) (1972) parlent d'eux-mêmes :

"Toutes les statistiques publiées par l'Education Nationale montrent que plus de 50 % des enfants ne parcourent pas la scolarité primaire en 5 ans. En 1969-1970 au C.M.2, 46,02 % des enfants avaient 1, 2, 3 ou 4 ans de retard. On estime généralement que 3 enfants sur 5 (soit 60 % des enfants) redoublent au moins une fois au cours de leur scolarité élémentaire. Le premier cycle doit être parcouru en 5 ans, or ce temps théorique ne s'appliquerait qu'à 24 % des garçons et 30 % des filles.

Ces échecs scolaires massifs se caractérisent par leur précocité. Près d'1/4 des enfants redoublent le C.P., mais cela ne représente qu'une partie des difficultés et des échecs en lecture. Car nombre des enfants "montent" au C.E.1 sans avoir un niveau de lecture qui leur permette de suivre valablement cette classe (...). Le C.P. paraît être le lieu où se joue, pour l'essentiel, l'avenir scolaire des enfants. C'est en tous cas avant 8 ou 9 ans que se joue cet avenir.

Le rapport du CRESAS souligne qu'il n'est même pas suffisant de noter l'importance de l'origine sociale (76 % des fils de cadres supérieurs sont à l'heure ou en avance au C.M.2, et 74,3 % de fils d'ouvriers sont en retard) et que parler d'"inadaptation" dans ces conditions, c'est refuser de "poser la question de la responsabilité du système scolaire".

---

## II - REMARQUES SUR LE TRAVAIL DE 1971-1972

---

Certains indices laissent penser que ces hypothèses peuvent être formulées:

1) L'investigation systématique de la manière dont les enfants entendent et réalisent certaines oppositions phonétiques (∫.ʒ.s.z; o.ɔ; e.ɛ ...) a permis de noter le plus souvent de nettes améliorations de leur audition et de leur production, du moins pour les "fautes" qui relèvent du langage enfantin (∫.ʒ.; s.z). Les variantes régionales (ɔ pour o; e pour ɛ) sont bien sûr rebelles. cf annexe 3 et 3 bis : écoute de la prononciation des enfants.

2) Quelques remarques faites sur les difficultés des enfants permettront d'infléchir le travail :

a) phonétique

- quelques jalons, pris dans la classe de Mme ROYER (Sophie Germain). Les classes n'ayant commencé le travail que 6 semaines après la rentrée, à la suite de difficultés administratives : (cf compte rendu de séance).

- . en décembre 10 enfants lisent couramment
- 7 déchiffrent avec difficulté
- 10 reconnaissent les sons, font l'épellation phonétique avec difficulté, et peuvent faire la synthèse (l.ə--lə). Un enfant dit : "je sais les enrouler, les mots, mais pas les dérouler".

---

(\*) Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire de l'I.N.R.D.P.

- . janvier 3 enfants ne peuvent faire la synthèse, pour les mots difficiles - 1 seul inverse les sons en épelant
- . 3e trimestre 8 élèves lisent lentement  
certaines ont des difficultés avec :  
(G) pour ( $\int 3 \int$ )  $\neq$  pour ( $\int g \int$ )  
(c) pour ( $\int s \int$ )  $\neq$  pour ( $\int k \int$ )

- Observations locales :

Diverses difficultés apparaissent et se résorbent. Par exemple à la mi-janvier, 5 élèves n'entendent pas la consonne qui précède (R). Par exemple cravate est épellé "ravat". Quelques confusions de phonèmes (m - n - ; p , b ) apparaissent et disparaissent.

b) orthographe

Il semble que rechercher les graphies aide à les fixer, en faisant appel à la mémoire visuelle. A la mi-janvier, les mots ayant e en finale sont le plus souvent bien orthographiés. A la même date, les enfants ont remarqué que la graphie e + 2 consonnes = ( É ). Ainsi ils reformulent eux mêmes les règles orthographiques.

c) grammaire

Au troisième trimestre les enfants ont besoin de tirer au clair les relations qu'ils voient régulièrement revenir :

ex : "les prés bordent la route". Un enfant demande : "pourquoi pas un "s" ?

Un autre répond : "c'est parce qu'il y a un mot avant" confusément apparaît la notion : (déterminant + nom) - (verbe).

même remarque

Ils font également des remarques sur les oppositions dans le verbe (plan graphique et phonétique).

|         |             |
|---------|-------------|
| il part | ils partent |
| ( par ) | ( part )    |

"quand on est seul, c'est, il part", dit un enfant.

Toutes ces observations n'ont été l'an dernier faites que sur une classe, de manière très partielle, pour aider à l'élaboration d'hypothèses. Une observation systématique rapportée à chacune des hypothèses, sera l'objet du travail de cette année.

3) Problème de la progression

cf. I.C.2.2.d

Ce problème s'est révélé moins important qu'on l'avait cru, puisqu'on a pu, en se servant du manuel Rémi et Colette - pas du tout conçu dans ce but - travailler les phonèmes un par un, sans devoir noter de difficulté majeure.

Il est évident qu'on peut se passer en fait d'un manuel (ce qui ne veut pas dire : de livres).

Pour l'année 1972-1973, le groupe a élaboré un projet de progression qui essaie de doser les difficultés phonétiques et graphiques. En effet, partir d'un point de vue uniquement phonétique était en fait une erreur, puisqu'il s'agit de relier phonies et graphies. Il est cependant conscient que c'est une ébauche bien imparfaite, qu'il faudra sans doute revoir. Mais du moins permettra-t-il des comparaisons point à point entre les deux écoles de recrutement différent : cf annexe n°4.

#### 4) Perspectives d'évolution

##### (1) la lecture adulte

On ne peut réfléchir à l'apprentissage de la lecture sans penser à son résultat : la lecture adulte.

Les travaux de Richaudeau montrent que la lecture adulte est plus efficace rapide que lente. En effet, la mémoire intervient, et on sait que la mémoire immédiate retient surtout le début et la fin de ce qui lui est soumis. Ainsi, il est important qu'il s'écoule peu de temps entre le début et la fin d'une phrase.

##### Pour lire vite il faut

- appréhender rapidement les structures syntaxiques (donc maîtriser la langue).
- appréhender un grand nombre de signaux par fixation de l'oeil. En effet, on ne peut agir sur le temps de fixation, ni sur le temps où l'oeil pivote, qui sont chacun d'1/4 de seconde. Mais le nombre de lettres appréhendées à chaque fixation peut être augmenté.

Il y a là une intéressante perspective d'exercices, et la preuve que la lecture ne s'apprend pas seulement au C.P. Sans doute faudrait-il avec de grands élèves faire encore des exercices de lecture, mais pas à voix haute comme on le fait en "lecture suivie". Il faudrait réfléchir à ce que c'est que lire.

##### à comment lire

tel ou tel type de livre, articles... Cette perspective est lointaine et rejoint la "méthode de travail" à faire acquérir aux étudiants.

##### (2) Une contradiction ?

Pour atteindre une lecture rapide, il faut passer du schéma de l'apprentissage.

oeil ---> bouche/vocalisation) ---> compréhension

au schéma suivant

oeil ---> compréhension

On sait que les adultes qui lisent peu continuent à s'aider de mouvements des lèvres. Des expériences ont montré que même les lecteurs silencieux amorcent inconsciemment des mouvements musculaires de phonation. Pour Richaudeau, ceci fait perdre du temps, et il faut réussir à éliminer la phonation pour atteindre directement la signification.

Dans ces conditions, mettre l'accent sur le lien son/graphie serait-il un frein à une lecture ultérieure efficace ?

- il paraît difficile de ne jamais faire vocaliser lors de l'apprentissage. Sinon, comment enseigner ? et contrôler ?

- la critique de Richaudeau porte non sur une méthode à bases phonétiques réelles, mais sur les méthodes qui entretiennent la confusion entre son et lettre. Au contraire, si on distingue soigneusement ces deux plans, la lettre est d'emblée pour ce qu'elle est : un signe (1). Le son est pour l'oreille uniquement, la lettre pour les yeux uniquement. C'est donc le signe visuel qu'on apprend à décrypter, et non un son. Mais on part du son parce qu'il est connu. De plus, l'enfant est toujours devant l'écrit dans une attitude de recherche. Son apprentissage, c'est de se donner constamment de nouveaux repères graphiques. L'activité visuelle est donc bien plus grande que lorsqu'on lui fournit un inventaire limité de graphies.

### (3) Une perspective de travail

a) le mot est lu par l'adulte à la fois globalement et analytiquement : on reconnaît sa forme générale pour faire une première sélection, et on s'attache aux détails pour l'opposer à ceux qui lui ressemblent (ex : collision - collusion). Il est sans doute utile :

- 1) de rechercher quels sont les indices de différenciation des lettres
- 2) de préparer l'enfant à apercevoir très vite le détail qui différencie les mots proches; en travaillant par oppositions graphiques. Les modalités restent à déterminer.

l'itinéraire est donc ( - travail auditif (phonétique) d'abord  
)- jeter un pont du son à la graphie  
( - exploration visuelle de la graphie.

b) à longue échéance, les exercices de lecture portant sur tout le cycle élémentaire (et qui devraient se poursuivre) devront viser à enraciner non une manière de lire, mais des conduites adaptatives, la faculté de choisir à chaque fois un type de décodage du visuel adapté

- un type de texte  
- un type d'information recherché :  
lecture d'agrément ≠ recherche de connaissances spécifiques  
assimilation d'un ensemble ≠ recueil d'informations etc...

Il est évident qu'il est question ici à la fois

- 1) de décodage technique :  
adaptation de la vitesse de lecture
- 2) mais surtout d'apprendre à apprécier le rapport volume de lecture/intérêt de l'information/temps disponible/besoins du lecteur.

-----  
(1) c'est-à-dire arbitraire, relié de manière non motivée au son auquel elle correspond.



C'est-à-dire de se "repérer" dans un texte, d'en tirer le plus rapidement et le mieux possible, à la fois une vue d'ensemble et une juste situation des détails pertinents. On ne peut bien sûr espérer ce résultat au cycle élémentaire. Mais on constate que c'est ce qui fait défaut aux étudiants brusquement livrés à eux-mêmes dans le supérieur, et que chacun doit ultérieurement tenter d'acquérir. A un niveau plus simple, puisque tous les enfants du C.P. au C.M.2. ne sont pas de futurs étudiants, c'est une préparation à la lecture du journal et des diverses informations professionnelles.

### CONCLUSION

Le groupe de Lille est conscient que son travail de 1971-72 n'est qu'un point de départ pas encore très original. Il compte cependant s'engager dans des voies qui semblent n'être guère explorées en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture aux enfants :

l'exploration visuelle de la graphie, l'adaptation du type de lecture à son objet. Parti d'une base purement phonétique (l'hypothèse que l'enfant ne peut avoir de repères que dans ce qu'il connaît : l'auditif) il a évolué vers la nécessité d'explorer.

- l'auditif en soi (accent, rythme, intonation)
- le rapport auditif/visuel (sons/graphies; syntaxe orale (prosodie-liasons)/ syntaxe écrite).
- le visuel en soi : système de signes arbitraires

c'est-à-dire de mettre sous l'appellation de lecture non plus une technique mais un ensemble de conduites convergeant vers

- la connaissance de la langue (système de signes entretenant des relations manifestées à l'oral et à l'écrit sous deux formes bien distinctes).
- signes reliés autant que faire se peut à leurs référents, c'est-à-dire rapportés à une réalité vécue

et donc enracinés dans un acte de communication (soit : échange de personne, soit demande de renseignement - ou de plaisir - au texte écrit).

-----

N.B. : Au moment où nous terminons la frappe de ce numéro de "Repères", M. le directeur de l'Ecole Normale de Lille nous fait savoir, qu'en "raison de divergences apparues et qui n'ont pas trouvé présentement de solution, Madame DESSAUX n'est plus autorisée à poursuivre son action dans les écoles d'application de la circonscription de l'Ecole Normale de Lille".

VOYELLES A DOUBLE TIMBRE

COMPARAISON DE LA NORME

L'USAGE DU NORD

|        |              |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sigles | S O          | Syllabe ouverte                                                                                                                                                                                                                                   |
|        | S F          | " fermée                                                                                                                                                                                                                                          |
|        | S fin        | Syllabe finale : c'est-à-dire, pour les noms - adjectifs - adverbess - verbes (et non : déterminants, propositions, conjonctions) syllabe <u>accentuée</u> ou plutôt accentuable "final" s'est révélé plus pratique que "accentuée" (plus juste). |
|        | S non finale | inaccentuée                                                                                                                                                                                                                                       |
|        | P H L        | opposition phonologique                                                                                                                                                                                                                           |
|        | P H T        | opposition phonétique                                                                                                                                                                                                                             |
|        | V. C.        | variante combinatoire                                                                                                                                                                                                                             |

( $\epsilon$  - e)

NORME

NORD

|           | NORME               |     |     |   | NORD |    |            |    |
|-----------|---------------------|-----|-----|---|------|----|------------|----|
|           | S O                 |     | S F |   | S O  |    | S F        |    |
| S fin     | $\epsilon$ /e       | PHL | 1   | 2 | e    | VC | $\epsilon$ | VC |
|           |                     |     | 3   | 4 |      |    |            | VC |
| S non fin | e                   | PHT |     |   | e    |    |            |    |
|           | sauf cert. graphies |     |     |   |      | VC |            |    |

- |   |     |                                                         |          |
|---|-----|---------------------------------------------------------|----------|
| 1 | --- | clé - claie<br>j'allai - j'allais<br>un balai, lait ... |          |
| 2 | --- | père                                                    |          |
| 3 | --- | légèreté<br>graphie ai)<br>ei(<br>er)                   | en norme |
|   |     |                                                         | ---      |
|   |     |                                                         | ---      |
|   |     |                                                         | ---      |
| 4 | --- | pertinement                                             |          |

(O - ɔ)

|           | S O          |   | S F                                 |   |
|-----------|--------------|---|-------------------------------------|---|
| S fin     | VC<br>o      | 1 | o + z VC<br>ɔ + r, ʝ r<br>o / P H L | 2 |
| S non fin | 3            |   | P H T                               |   |
|           | tendance à ɔ |   |                                     |   |

|           | S O | S F |
|-----------|-----|-----|
| S fin     | o   | ɔ   |
|           | VC  | VC  |
| S non fin | o   |     |
|           | VC  |     |

- 1 pot - chameau
- 2 } o + z → rose
- VC ( ɔ + R mort, maures :+ʝ rogue + ʝ rogne
- P H L ( o / ɔ molle, môle  
cotte, côte etc ...
- 3 Mauriac, soleil ... sauf influence fermante de (i - y - e):bosse/  
bossu  
" " " de dérivation;chaudement

(œ - ø)

|  | VC         | 1 | 2     | P H L         |
|--|------------|---|-------|---------------|
|  | ø          |   | œ / ø | ø + z<br>t VC |
|  | 3          |   | P H T |               |
|  | tendance ø |   |       |               |

|  | ø  | œ  |
|--|----|----|
|  | VC | VC |
|  | VC |    |
|  | ø  |    |

- 1 peu chaleureux
- 2
- P H L : velle/veulent etc...(paires)
- VC : menteuse - meute
- 3 europe - parfois (œ) sous l'influence de la dérivation :  
"seulement"

(a - ɑ)

|           | S O      |   | S F   |   |
|-----------|----------|---|-------|---|
| S fin     | a / ɑ    | 1 | a / ɑ | 2 |
|           |          |   | ɑ + z |   |
| S non fin | 3        |   | P H T |   |
|           | plutôt a |   |       |   |

|   |
|---|
| a |
| a |

- 1 ta (a) - tas (ɑ)
- 2 mal - mâle etc...
- ɑ + z : il rase
- 3 pâtisserie (≠ pâte)

[ɛ] syll. finale  
accentuée

[ɛ] syll. finale  
accentuée

| GRAPHIE          | S. ouverte (Nord)<br>e | S. fermée            |
|------------------|------------------------|----------------------|
| e + cons graph : |                        | mer, Juliette, éther |
| è                |                        | elle lèche, léchera  |
| ès               | le grès                | la mèche, mégère     |
| ê                |                        | le rêve, la fête     |
| et (s)           | cadet, poignet         |                      |
| êt (s)           |                        | forêt, arrêt, prêt   |
| es               | tu es e                |                      |
| est              | tu est e               |                      |
| hê               |                        | hêtre                |
| hè               |                        | hère                 |
| ei               |                        | il neige, un peigne  |
| ai               |                        | la laine             |
| af               |                        | le fafte             |

| graphie | S. ouverte                       | S. fermée |
|---------|----------------------------------|-----------|
| ai(s)   | un blai                          |           |
| ais     | un dais, palais,<br>mais, jamais |           |
| aix     | paix                             |           |
| aie     | raie                             |           |
| ait(s)  | le fait, le lait                 |           |
| aid(s)  | laid                             |           |
| ais     | je voulais, je<br>voudrais       |           |
| ait     | il voulait, il<br>voudrait       |           |
| aient   | ils voulaient,<br>ils voudraient |           |
| haie(s) | la haie                          |           |

S. non finale  
[ɛ] non accentuée

[y]

| GRAPHIE        | S. ouverte (Nord,<br>tendance à e)               | S. fermée                              |
|----------------|--------------------------------------------------|----------------------------------------|
| e + cons graph |                                                  | lecture, pertinemment                  |
| è              |                                                  | évènement e nmâ                        |
| ê              |                                                  | il fêtera, il rêvera<br>r v a          |
| ès             |                                                  | près de [(e)]                          |
| ei             |                                                  | il neigera, peignera<br>p ra ou pe ara |
| ai             | la maison ou e<br>raison, comparaison<br>laideur |                                        |
| a              | balayer ou e                                     |                                        |

|       |                                 |
|-------|---------------------------------|
| u     | fumée, bulle                    |
| u(s)  | tribu                           |
| us    | obus, tu courus, je fus, je dus |
| ue    | je tue                          |
| ue(s) | due, rue,                       |
| ues   | tu tues                         |
| uent  | ils tuent, distribuent          |
| ûe    | aiguë,                          |
| û     | mûrir, bûche, nous fûmes        |
| û(s)  | dû                              |
| ût(s) | fût                             |
| ût    | il dût                          |
| ut    | tribut, attribut                |
| hu    | huée, tohu, bohu                |
| hue   | cohue                           |
| hut   | bahut, chahut                   |
| eû    | nous eûmes                      |

ANNEXE II

EXEMPLES DES RECHERCHES DE GRAPHIES FAITES PAR LES MAITRES

z

j : joli, jais, jet, ajouter  
g : gitan, gilet, suggérer  
je : jean, jeannette, ai-je  
ge : engelure, geôlier, geai, gajeure  
ge(s) : plage, beige  
ges : tu nages, tu manges  
gent : ils nagent

assimilation de

che : une bâche de toile

s

s : savon, chanson  
c : civet, cendre  
ç : leçon, reçu, façade  
x : dix, six, Bruxelles  
x = ks : taxe, axe  
ss : chausson, strass  
se : je pense, une danse  
sc : scie, scène  
ce (s) : bracelet, place, je lace  
sse(s) : tasse, asseoir, brasserie  
ses : tu penses, tu danses  
ges : tu laces, tu places  
sent : ils pensent, ils dansent  
sses : tu casses, tu tasses  
ssent : ils cassent, ils tassent

d

d : date, Astrid  
de(s) : bolide, malade  
dh : adhésion  
dd : addition  
de : je regarde, il regarde  
des : tu regardes  
dent : ils regardent

assimilation de t : ex

te : une bête de somme

v

v : la vache, le pavé  
ve : je lave  
ves : tu laves  
ve(s) : la lave  
vent : ils lavent  
w : wagon, interview  
f : neuf heures

assimilation de f + sonore

f

f : fin, pouf  
fe : j'agrafe  
fes : tu agrafes  
fe(s) : carafe  
fent : ils agrafent  
ff : difficile, effet  
ffe(s) : truffe  
ffes : tu bluffes  
ffent : ils bluffent  
ffe : je bluffe  
ph : pharmacie, phare, pamphlet  
phe : je triomphe  
phes : tu triomphe  
phe(s) : une triomphe  
phent : ils triomphent

assimilation de v ex :

v : une cave sombre, se lève-t-il?  
: cheyal

ANNEXE III

COURS PREPARATOIRE - LECTURE

Compte rendu du 11 janvier 1972.

1)  $\int$  - 3

Projet - Travail sur la difficulté des enfants à les distinguer

- L'inventaire des paires (cf. annexe) révèle peu de possibilités à exploiter en opposition ) - mots inconnus
- ( - trop grande différence syntaxique

- Stratégie adoptée :

- 1) Montrer des images impliquant  $\int$  3 : faire nommer l'objet par l'enfant. Noter sa production dans une grille préparée.
- 2) Ces images sont données aux enfants : ils se demandent l'un l'autre des images d'objets dont le nom contient tel son
- 3) Images ou dessins : faire l'ensemble des objets dans le nom desquels on entend  $\int$  ou 3
- 4) Dictée de mots : il ne s'agit pas d'écrire de mot-inconnu mais de faire une croix sur le tableau suivant à  $\int$  ou 3

|   | $\int$ | 3 |
|---|--------|---|
| 1 |        |   |
| 2 |        |   |
| 3 |        |   |

etc...

Remarque : ces exercices sont plus un travail d'écoute que de correction.

2)  $\int$  - s

- Inventaire des paires (cf. annexe)
  - on sait par expérience que  $\int$  ----> s assez souvent
- même stratégie que 1) ... avec  $\int$  -s (mots faciles pris en dehors des paires).  
2) Jeu de vrai/faux

Corriger : "je me lave les dents avec une broche ---->  $\int$  pour s  
"mon sien aboie" ----> s pour  $\int$

Cet exercice est discuté : les enfants peuvent faire la faute et pourtant l'identifier chez un adulte. L'exercice donnera au moins la réponse.

Recueil des réponses ----> même système de tableau avec

|   | vrai | faux |
|---|------|------|
| 1 |      |      |
| 2 |      |      |

[æ]

e : enivrer  
 an : grange  
 an(s) : an  
 am : lampe  
 en : tente  
 em : tremble  
 ant(s) : pensant, chants  
 ans : dans, sans  
 and(s) : gland  
 anc(s) : banc  
 ang(s) : sang rang  
 aon(s) : taon  
 aen : caen, paën, St Saëns  
 amp : champ  
 ent(s) : vent, couvent  
 ens : je mens, encens  
 ent : il ment  
 end : il vend  
 ends : je vends  
 eng(s) : hareng  
 emps : le temps  
 han : hanche  
 ham : hampe

[ɔ]

on : pondre  
 on(s) : bon, chanson  
 un : punch  
 om : pompe, bombe  
 ont : ils vont  
 ont(s) : pont  
 ond : elle pond  
 ond(s) : rond  
 ong(s) : gong, long  
 onc(s) : tronc, jonc  
 omp : compte  
 omb(s) : plom  
 onds : tréfonds  
 onts : fonts baptismaux  
 hon : honte  
 ompt : il rompt  
 omps : je romps

[œ]

un : emprunté  
 un(s) : un  
 um(s) : parfum  
 unt(s) : emprunt, défunt  
 hum : humble  
 hun(s) : huns  
 eñn : à jeñn

[ɛ]

in : inviter, pincer, poindre, coincer  
 in(s) : lapin, vin, soïn  
 im : timbre, pimpant  
 ain : vaincu  
 ain(s) : main  
 aim(s) : faim  
 hym : thuyrn  
 hin : hindou  
 ins : tu vins  
 int : il vint  
 fnt :  
 ein : ceinture  
 ein(s) : plein  
 eint(s) : teint  
 eing(s) : seing  
 eingt : vingt  
 eins : je geins  
 eint : il geint - il peint  
 einds : je peinds  
 ains : je crains  
 aint : il craint, maint  
 ainc : il vainc  
 aincs : je vaincs  
 ym : symphonie  
 yn : syndicat  
 oeing : schampoing  
 en : chien, lien (J+Ë)européen, moyen  
 un : un

Soit conclusion

- Les exercices sont surtout des exercices d'investigation, indispensables à notre connaissance du parler des enfants. On espère cependant que, dans les cas non pathologiques, éveiller l'attention des enfants entraînera un progrès.

- Exercices retenus

. Il est décidé que chacun les fait - (plutôt que de partager le travail : problème de niveau des écoles).

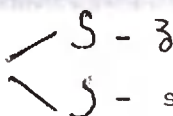
. Résumé

1) surtout en partant de  $\int$  pour voir ce qu'il devient :

a) - images à montrer - écouter la prononciation de l'enfant. Veiller à ce que les sons concernés ne soient pas toujours dans la même position (initiale - intérieure - finale).

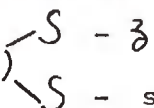
b) - demande d'images entre enfants

2) classification par ensembles



3) - s : mots intervertis dans des phrases

4) dictées de mots (cf détail)



ANNEXE paires :

1)  $\int - \int$

|                     |                  |                      |                        |                   |                           |
|---------------------|------------------|----------------------|------------------------|-------------------|---------------------------|
| la mache<br>le mage | hache<br>âge     | haché<br>âgé         | fiche<br>fige          | cache<br>cage     | sache<br>sage             |
| beige<br>bêche      | joue<br>chou     | bouche<br>bouge      | mange<br>manche        | linge<br>lunch    | chapelle<br>j'appelle     |
| chaque<br>Jacques   | charme<br>j'arme | châtain<br>j'atteins | cher<br>gers           | cheveu<br>je veux | chez, chais<br>j'ai, geai |
| chips<br>gibbs      | chose<br>j'ose   | chute<br>jute        | bouchon(s)<br>bougeons |                   |                           |

2)  $\int - s$

|                  |                  |                  |                 |                  |                |                 |
|------------------|------------------|------------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| choix<br>soie    | choux<br>sou     | tache<br>tasse   | cache<br>casse  | douche<br>douce  | lâche<br>lasse |                 |
| bâche<br>basse   | ruche<br>russe   | chaque<br>sac    | serre<br>cher   | sa<br>chat       | sot<br>chaud   | sale<br>châle   |
| champ<br>sang    | chou<br>sou      | bêche<br>baisse  | mache<br>masse  | mouche<br>mousse | bûche<br>bus   |                 |
| niche<br>Nice    | chien<br>sien    | chienn<br>sienne | chu<br>su       | cheoir<br>seoir  | choc<br>soc    | chèque<br>sec   |
| châtain<br>satin | touche<br>tousse | hanche<br>anse   | chaise<br>seize | broche<br>brosse | biche<br>bis   | déchet<br>décès |



(ʃ) / (s) : ECOUTE DE LA PRONONCIATION ENFANTINE

I) - PRONONCIATION

Chaque enfant choisit une image d'une liste en nommant ce que c'est.

au début de l'année 5 enfants donnent s au lieu de ʃ

- maintenant 1 enfant reste encore à rééduquer (confusion sourdes et sonores)  
(rééducation chaque semaine à l'école)
- 1 qui inversait systématiquement dans des mots comme : chausson  
se corrige progressivement (même dans le langage chaise  
spontané chaussettes)
- 1 s'est complètement corrigé (même dans le langage spontané)
- les 2 autres prononcent bien seulement au cours des exercices.

JEU : demander à son voisin de lui donner une carte dont le mot contient (ʃ)  
"donne moi la cloche"

Bons résultats en général sauf pour ceux qui prononcent mal pour qui les résultats bons - parfois erronés.

II - CLASSIFICATION

Silencieuse des mots ʃ/s (images) (ex : individuel) même résultats  
qu'au jeu précédent.

III - EST-CE-VRAI ?

J'ai un "chou" je vais acheter un carambar  
mon "sien" sort dans sa "nice"  
je vais mettre une "bus" dans le feu (les enfants ne comprennent pas, ne  
savent pas rectifier).  
"casse" ta main derrière ton dos  
"broche" les cheveux de la poupée  
va t'asseoir sur ta "saize"  
j'ai fait une "tasse" à mon tablier

Tous les enfants ont beaucoup de plaisir et redonnent le mot qui a été mal prononcé.

S/3 ÉCOUTE DE LA PRONONCIATION DES ENFANTS

I - Jeu d'images contenant S ou 3  
on joue avec les puis les

Il s'agit de retrouver deux images pareilles pour pouvoir les "déposer"

---> les enfants demandent :  
as-tu un chien ?  
as-tu une échelle ? etc.....

même démarche avec images contenant 3

Jeu réalisé avec les trois groupes de la classe.  
Aucune erreur

(Hervé et Carole prononcent s pour S  
z pour 3)

II - Classification

travail individuel  
réalisé avec 20 enfants

5 du premier groupe ---> aucune erreur, quelques hésitations  
10 du 2ème groupe 2 sans erreur mais quelques hésitations  
8 avec nombreuses hésitations et erreurs

Hervé - Carole - Gilles - Patrick

s pour S  
t pour k  
z pour 3

5 du 3ème groupe ---> tous avec erreurs et hésitations

III - Dictée de mots pas faisable

IV - Je peux boire du café dans une tache ? non une tasse  
J'achète des bonbons avec un chou ?  
Je me broche les cheveux ?

Tous les enfants ont trouvé que c'était faux même Carole  
Hervé - Patrick trouvent que ça va  
Christophe dit "je me coiffe les cheveux"

RECHERCHE PEDAGOGIQUE  
Français/élémentaire-maternelle

Madame DESSAUX

Cours préparatoire-Ecole Samain

POINT D'ECOUTE : (ɛ) ou (e) DANS L'IMPARFAIT ET LE CONDITIONNEL

L'imparfait ? e ou ɛ ?

Matériel : faire raconter des histoires par les enfants.

Remarques

Tous les e sont fermés

Beaucoup de formes verbales avec (il était en train de ...)

l'emploi du plus-que-parfait est plus fréquent que celui de l'imparfait  
(ils avaient vu la voiture ...)

on avait mis

j'étais parti

-----  
Ecole maternelle Wicar

Imparfait et Conditionnel

Exercice proposé : Prononcer une phrase du type : "Si j'avais un ballon, je jouerais au football"

Présentation : la forme de phrase a été suggérée aux enfants au cours d'un spectacle de marionnettes dans lequel deux "enfants" qui n'ont pas leurs jouets s'ennuient et jouent pour se distraire au jeu des "si"

- Si j'avais une poupée, je la bercerais

- Moi, si j'avais mon train, je le ferais rouler ...

aucun commentaire n'a été ajouté au spectacle

Le lendemain, les enfants ont joué à leur tour au jeu des "si"

Résultats (pour 28 enfants enregistrés)

|              | prononciation ɛ | prononciation e | prononciation intermédiaire |
|--------------|-----------------|-----------------|-----------------------------|
| j'avais      | 8               | 17              | 3                           |
| conditionnel | 4               | 22              | 2                           |

enfants qui ont prononcé ɛ dans les 2 cas : 3

e " 15

différemment les 2 7

Maternelle (Mme ALSBERGHE)

e/ε ECOUTE DE LA PRONONCIATION ENFANTINE

I - Ecoute spontanée

- ( ε ) inaccentué (phonétique) maison ---> tous les enfants disent e
- ( ε ) accentué phonologique balai
- lait

Une comptine "Une négresse qui buvait du lait" écoutée et apprise par le disque donne e chez tous les enfants sauf 1 (qui dit (le) et (bale) spontanément)

II - Voir si opposition e/ε en position d'opposition phonologique

- épais : travail sur les blocs logiques : aucun ε
- poignet au cours d'exercices de connaissance du corps amener les enfants à prononcer le mot aucun ε
- prêt : avant de danser : chaque garçon dit : je suis prêt pour la danse  
" fille prête  
le lendemain la fille dit : on est prêts pour la danse  
aucun ε
- taie : **en refaisant le lit de la poupée**  
presque tous les enfants disent une "tête d'oreiller"
- fait :

III - Ecoute :

Si j'avais ... je .... conditionnel  
 (enregistrement)  
 les enfants choisissent librement.  
 (e) pour tous sauf 2 intermédiaires ε/e pour l'imparfait qui n'ont pas été répétés ensuite.

- - - - -

Maternelle (Mme JUMENTIER)

ε/e

Pour écouter la prononciation des enfants, je dis des "histoires qu'ils doivent compléter (au besoin je montre l'objet qu'ils nomment).

Je suis allé au marché, j'ai acheté : du lait, du thé, un balai, du café  
 une taie, une épée, un dé } toujours e

Je suis tombé , je me suis cassé le poignet ---> e

Je ne peux pas ouvrir la port il manque le poignée ---> e

Je suis --- près de Nathalie )  
 --- près de Jean ( e

La vache broute dans le pré ( e

RECHERCHE PEDAGOGIQUE  
Français/élémentaire-maternelle

Madame DESSAUX

Maternelle (Mme ALSBERCHE)

( o ) ( 3 ) ECOUTE DE LA PRONONCIATION ENFANTINE

Confusion : en épellation phonétique de

bol quelques enfants ont entendu (a)

mais en recherche des mots contenant (a) il n'y a aucune confusion

- Ecoute spontanée

(1) Syllabe ouverte inaccentuée

Un matin de soleil après avoir parlé du soleil, des fleurs etc...

J'ai demandé aux enfants de faire une phrase, une petite histoire en utilisant les mots "soleil" et "arrosoir" (individuellement pour être enregistrés).

pour tous ( o )

(2) Syllabe fermée accentuée

Ecoute individuelle sur : jaune mauve rose

Je demande aux enfants de dessiner une dame en utilisant 3 couleurs

jaune mauve rose

Chaque enfant me raconte ensuite son dessin.

Tous les enfants prononcent ( 3 ) sauf 1 qui donne  
3 ( o )

ANNEXE IV

PROPOSITION DE PROGRESSION

Il paraît préférable de ne pas suivre une progression basée uniquement sur des considérations d'ordre phonétique (du type : voyelles d'abord, car plus audibles, puis consonnes, en prenant garde aux oppositions difficiles etc...). En effet la lecture relie sons et graphies. La difficulté des graphies doit donc entrer en ligne de compte (ex. ou ≠ on).

La notion d'opposition (phonétique ex : t - d); graphique (m ; n) est fondamentale.

Les chiffres donnés pour la fréquence écrite et orale sont ceux de Léon "Prononciation du français standard" (Didier) on aimerait cependant des renseignements sur le recueil de la fréquence des phonèmes à l'écrit. Par exemple si e est aussi fréquent à l'écrit (1e, 10,06 %) c'est sans doute en tant que lettre, et non comme phonème prononcé réellement et représenté à l'écrit. Ces chiffres ne sont de ce fait, que peu utilisables.

Publications du C.R.D.P. de Reims - Français

- Journée "Poésie"  
"La poésie, raison ardente" G. JEAN 3,80 F
  
- Journées académiques 15 - 16 mars 1972 7,25 F
  - L'enseignement de l'expression orale et ses problèmes  
J.C. BIBOLET Assistant à l'U.E.R. de Lettres de Reims
  - Lecture et bibliothèques de jeunes  
G. PATTE, bibliothécaire à la Bibliothèque des Jeunes  
de Clamart
  - Choix de livres pour une bibliothèque d'école primaire  
(établie par la Bibliothèque d'enfants de Clamart)

--:--:--:--:--

ANNEXE IV cf. p. suivante

. = Difficulté phonétique  
 ± = Difficulté graphique

| Rang | Phonème | Difficulté (%) | Fréquence orale ordre (%) | Fréquence écrite ordre (%) | Sablier Remy & Colette |     |                                                                                           |                                                                                                                                      |
|------|---------|----------------|---------------------------|----------------------------|------------------------|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | u       | 8,10           | 1er                       | 5,30                       | 8e                     | 4e  | } les mieux contrastés auditivement (aperture)                                            |                                                                                                                                      |
| 2    | i       | 5,60           | 5e                        | 5,60                       | 6e                     | 1   |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 3    | a       | 2              | 18e                       | 2,71                       | 15e                    | 2e  |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 4    | o       | 2,70           | 15e                       | 2,08                       | 17e                    | 3e  |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 5    | e       | 6,90           | 2e                        | 7,40                       | 3e                     | 21e |                                                                                           | } consonnes les plus audibles                                                                                                        |
| 6    | é       | 6,80           | 3e                        | 6,43                       | 4e                     | 20e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 7    | l       | 0,58           | 30e                       | 5,61                       | 5e                     | 31e |                                                                                           | } la difficulté est prise de front → travail par opposition des phonèmes confondus. Placés très tôt, ils sont revus souvent.         |
| 8    | n       | 0,50           | 32e                       | 0,49                       | 31e                    | 33e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 9    | p       | 4,90           | 7e                        | 10,06                      | 1e                     | 12e |                                                                                           | → voyelle la plus fréquente à l'écrit. Ses correspondances très fantaisistes avec l'écrit évitent l'équation simpliste son = graphie |
| 10   | t       | 2,21           | 17e                       | 0,23                       | 34e                    | 7e  | } n'est normalement pas distingué dans le Nord. il le sera si les enfants le distinguent. |                                                                                                                                      |
| 11   | r       | 1,50           | 21e                       | 1,70                       | 20e                    | 6e  |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 12   | c       | 4,30           | 10e                       | 3,37                       | 11e                    | 22e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 13   | m       | 1,20           | 24e                       | 1,14                       | 24e                    | 25e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 14   | ou      | 6,50           | 4e                        | 7,55                       | 2e                     | 8e  |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 15   | d       | 5,30           | 6e                        | 3,01                       | 14e                    | 9e  |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 16   | s       | 1,40           | 22e                       | 1,03                       | 25e                    | 15e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 17   | j       | 0,50           | 32e                       | 0,48                       | 31e                    | 16e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 18   | v       | 3,30           | 13e                       | 3,30                       | 12e                    | 13e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 19   | b       | 3,40           | 12e                       | 3,17                       | 13e                    | 28e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 20   | on      | 2,80           | 14e                       | 2,43                       | 16e                    | 29e | } à travailler en opposition graphique (âne ≠ âne par ex.)                                |                                                                                                                                      |
| 21   | α       | 2              | 18e                       | 1,97                       | 19e                    | 14e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 22   | f       | 4,50           | 8e                        | 5,36                       | 7e                     | 23e | } à opposer au plan graphique à (ou); phonétique à (α)                                    |                                                                                                                                      |
| 23   | oi      | 3,50           | 11e                       | 4,52                       | 9e                     | 26e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 24   | g       | 4,50           | 8e                        | 3,81                       | 10e                    | 24e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 25   | ch      | 0,30           | 34e                       | 0,52                       | 30e                    | 17e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 26   | an      | 0,60           | 28e                       | 1,46                       | 21e                    | 34e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 27   | in      | 1,70           | 23e                       | 1,25                       | 20e                    | 36e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 28   | ai      | 1,30           | 33e                       | 1,33                       | 22e                    | 32e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 29   | ill     | 2,40           | 16e                       | 1,99                       | 18e                    | 35e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 30   | gn      | 1              | 25                        | -                          | non                    | 17e | } en opposition                                                                           |                                                                                                                                      |
| 31   | z       |                |                           |                            | donné                  |     |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 32   | gn      | 0,60           | 29e                       | 0,55                       | 29e                    | 11e | } non dernière                                                                            |                                                                                                                                      |
| 33   | œ       | 0,30           | 33e                       | 0,48                       | 33e                    | 10e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 34   | w       | 0,90           | 26e                       | 0,77                       | 26e                    | 18e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 35   | ai      | 0,10           | 36e                       | 0,20                       | 35e                    | 30e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 36   | ill     | 0,70           | 27e                       | 0,71                       | 27e                    | 19e |                                                                                           |                                                                                                                                      |
| 37   | z       |                |                           |                            |                        |     |                                                                                           |                                                                                                                                      |

} très peu fréquents

3 DU COTE DE LA RECHERCHE-VALIDATION

A - Cadre général de la validation - A. LAFONT -

La phase d'évaluation de l'expérience de rénovation du français au cycle élémentaire est maintenant amorcée depuis un an.

Cette évaluation n'est pas conçue comme un bilan définitif, un élément plaqué à un moment donné de l'expérience afin de la juger, mais fait entièrement partie du processus de recherche en pédagogie; elle doit permettre de "baliser" en quelque sorte cette démarche, en introduisant des contrôles systématiques afin de voir si les hypothèses se vérifient et de réajuster certaines démarches ou techniques en fonction des objectifs.

Voici un bref rappel des principes qui guident cette évaluation, un premier bilan des travaux qui ont été effectués et les perspectives de travail pour l'année qui vient.

1. Rappel du plan de validation adopté lors du stage de mars 71

1.1. Démarche suivie

1.1.1. Faire le bilan des hypothèses essentielles du plan de rénovation; elles sont définies par :

- l'objectif à atteindre
- la démarche pédagogique utilisée
- les méthodes mises en jeu pour atteindre tel objectif.

(cf. Repères 36)

1.1.2. Vérifier ces hypothèses, ce qui implique :

- au niveau des objectifs :
  - choisir des objectifs essentiels et les hiérarchiser.
  - trouver des critères permettant de décrire ces objectifs et de les rendre opérationnels.
  - trouver les instruments, épreuves, ou indices prélevés par une observation systématique, permettant de dire si les enfants ont atteint ou non cet objectif.
- au niveau de la démarche et des techniques :
  - les décrire théoriquement de façon opérationnelle
  - les identifier dans la pratique, le plus fidèlement possible, par des approches objectives (observation, questionnaire)

1.2. Validation interne, validation externe

Deux types de validation sont possibles.

1.2.1. Validation interne : elle consiste à partir du plan de Rénovation et à vérifier suivant la démarche ci-dessus, certaines de ses hypothèses, c'est-à-dire à voir si certains objectifs escomptés sont atteints ou non selon des critères à définir.



Ce travail est indispensable et apporte déjà des informations intéressantes, mais ne nous paraît pas suffisant; en effet un objectif a pu être atteint par hasard, ou grâce à un autre processus non identifié qui n'est pas la démarche et les méthodes définies dans l'hypothèse.

ex : hypothèse By (cf Repères 6) les activités d'apprentissage systématique de la langue orale favorisent la libération, le "déblocage" de l'expression orale.

Si nous arrivons, après avoir défini les critères de libération et trouvé des indices adaptés, à mettre en évidence un "déblocage" de l'expression orale chez les enfants, rien ne prouve que la cause essentielle est celle mentionnée dans l'hypothèse; il peut y en avoir plusieurs autres; certaines contrôlées (autres types d'activités...) et, ce qui est plus grave, certaines incontrôlées; (des variables associées à nos variables expérimentales et qui sont les véritables causes) l'exemple classique est la personnalité du maître, si dans nos classes tous les maîtres sont des maîtres dynamiques, est-ce la pédagogie qui est la cause des performances des élèves, ou la personnalité exceptionnelle du maître ?

Il s'agit donc de contrôler le maximum de variables, et pour cela il est nécessaire d'élargir notre champ d'action.

#### 1.2.2. Validation externe

Le travail portera donc sur des classes "renovées" et sur des classes de référence.

Ceci nous permettra dans un premier temps, de mettre en évidence les éléments de différenciation dans les comportements et les performances des enfants.

Et, quand nos instruments seront plus fins de jouer sur les combinaisons de variables et de faire des analyses beaucoup plus précises et complexes. Par exemple, si nous reprenons l'hypothèse By, notre analyse portera cette fois sur des classes qui auront eu des activités d'apprentissage systématique de la langue orale variées ou qui n'en auront pas eues; la personnalité des maîtres a beaucoup plus de chance également d'être différente sur l'ensemble des classes.

L'étude des différents systèmes, avec leurs convergences et leurs différences, sera donc beaucoup plus fructueuse que l'étude d'un seul système.

#### 1.1.3. Approches possibles

1.1.3.1. L'an dernier (stage de mars 71) deux types d'approches avaient été envisagés.

- Une macrovalidation qui consiste, à partir d'évaluations assez globales, sur un grand nombre d'enfants.

Les résultats en seraient assez frustes et permettraient plus de formuler de nouvelles hypothèses que de fournir des conclusions; il y aurait donc un affinement progressif.

- Une microvalidation qui consiste à partir d'évaluations très fines, d'un moment précis de la pédagogie du français, sur un petit échantillon; bien sûr le fait d'isoler une séquence pédagogique et d'en mesurer les effets est artificiel et devrait peu à peu se complexifier en tenant compte de l'ensemble de la vie de la classe.

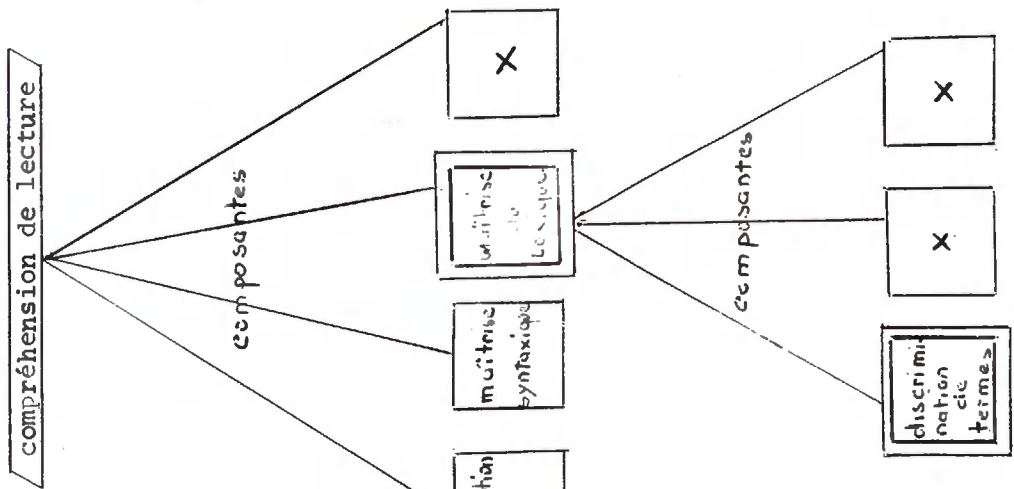
Ces deux types d'approche sont en fait complémentaires l'une comprenant les défauts de l'autre. La différence entre les deux se situant au niveau des objectifs à vérifier.

M A C R O V A L I D A T I O N

- 1) voir si des différences apparaissent, entre les enfants soumis à différentes pédagogies, à une épreuve générale de compréhension de lecture.

- 2) essayer de trouver les composantes de cette activité et de voir d'une façon plus fine, ce qui différencie les enfants

- 3) niveau encore plus fin



M I C R O V A L I D A T I O N

- 3) activités encore plus complexes

- 2) si la 1ère hypothèse se vérifie voir si cela entraîne des différenciations dans des activités plus complexes

- 1) étudier un aspect très particulier du langage, par exemple la discrimination des termes et voir si des différences apparaissent entre les enfants, et de quel ordre.

complexification progressive

affinement progressif

1.1.3.2. Dans la pratique ce schéma s'est révélé peu opérationnel : difficultés à définir nettement les deux niveaux, pour des raisons exposées par ailleurs les problèmes matériels n'ont pas permis de résoudre les problèmes théoriques de cette double articulation.

En fait nous travaillons à un niveau macroscopique (tous les terrains de validation), avec des épreuves chargées de vérifier la réalisation ou non réalisation d'objectifs précis (il y a donc indifférenciation du niveau des objectifs).

Les deux niveaux, le plus général et le plus fin se retrouvent dans la description de la démarche et des méthodes.

En effet nous disposons :

- d'une description de la pédagogie, à partir d'un questionnaire, qui portera sur l'ensemble des activités de français et des relations qui s'établiront dans la classe : description générale et globale.

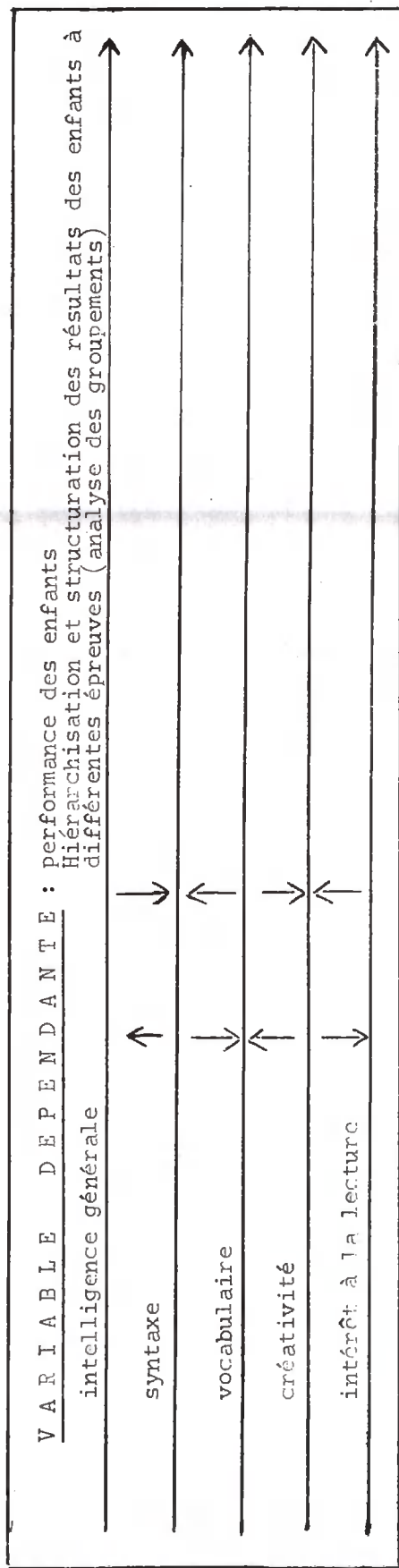
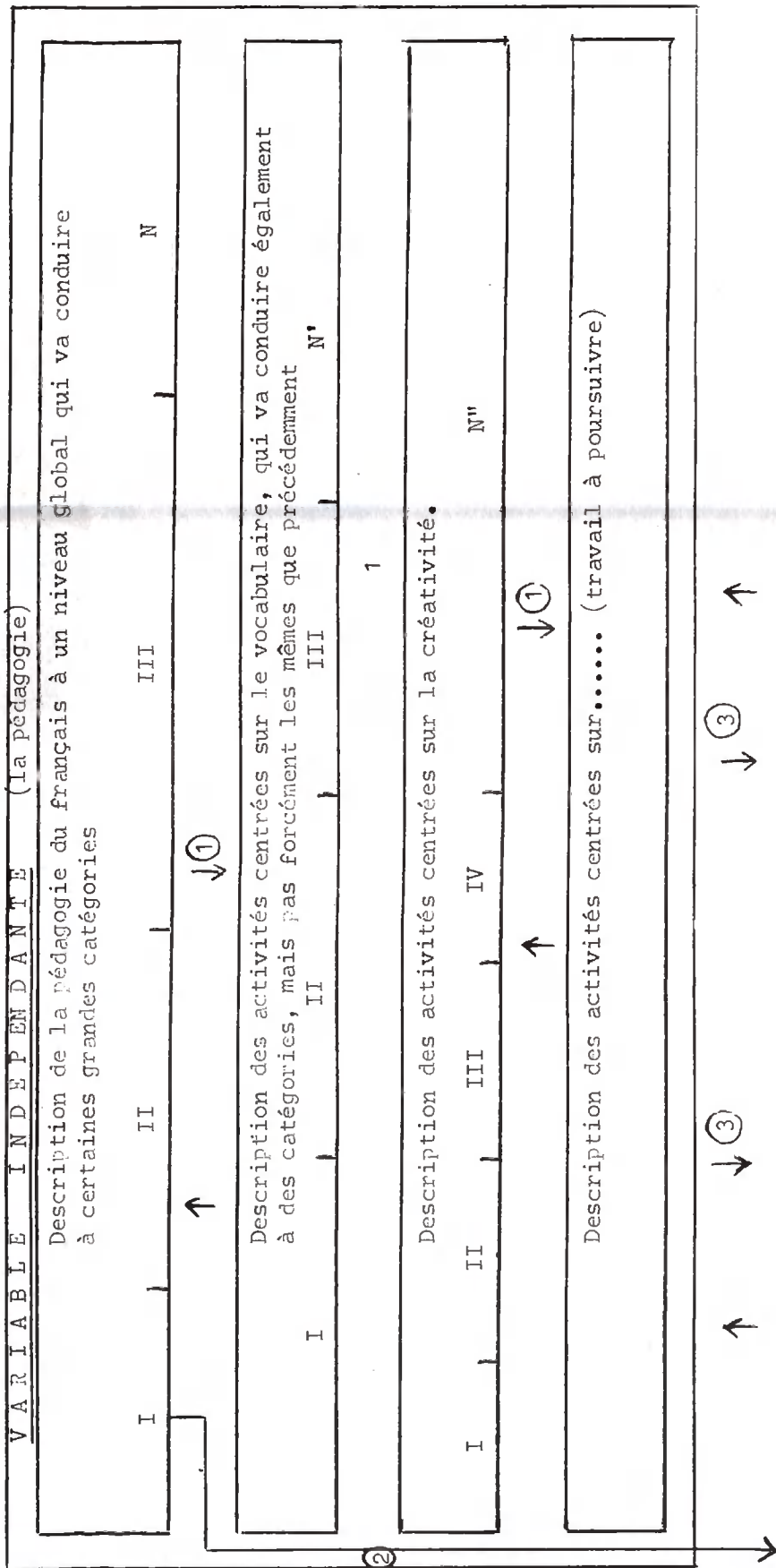
- d'une description fine de certaines activités de français, en relation avec l'objectif à atteindre.

ex : hypothèse G<sub>1</sub> (Repères 6).

"La mise au point de l'expression orale et/ou écrite... contribue à une maîtrise de plus en plus grande de la langue orale et/ou écrite sur le plan lexical et sémantique et/ou syntaxique".

Donc à une épreuve centrée sur la maîtrise du lexique, va correspondre un questionnaire assez fin sur les activités de français centrées sur le vocabulaire qui ont eu lieu dans la classe.

Nous aurons donc le schéma suivant :



L'analyse des informations reçues va donc consister à voir :

- si des catégories différentes au niveau général de la pédagogie, coïncident avec des catégories différentes à certains niveaux spécifiques de la pédagogie (cf flèches ①).

- si des catégories différentes au niveau général de la pédagogie entraînent des différences significatives au niveau des performances des élèves (cf flèches ②)

- si des catégories différentes au niveau spécifique entraînent des différences significatives sur les performances (et si ce sont les mêmes que précédemment) (cf flèches ③).

- comment se structurent, se groupent les résultats des enfants et si il est possible de retrouver des structurations parallèles en aval, sur certaines données de la variable indépendante (cf flèches ④).

Bien sûr la valeur de ce tableau théorique est liée à la valeur de nos instruments et nous n'en sommes pas encore à des interprétations causales, mais nous pensons que la méthodologie de nos travaux se précisera et s'enrichira peu à peu, et que ce premier pas permettra déjà d'y voir plus clair.

B Objectifs du stage \*

H. ROMIAN.

Avant d'engager une concertation dont dépendait le travail des mois à venir nous avons à cerner les objectifs de ce stage, et définir, en fonction de l'état d'avancement de nos recherches, et des moyens dont nous disposons, les limites du possible, à court terme, à moyen terme.

En ce sens il était nécessaire :

- 1° de confronter les travaux de recherche en cours
- 2° de mettre au point l'essai de validation prévu pour mai 1972 au niveau CM1
- 3° de commencer à préparer les opérations de validation proprement dites, prévues au C.P. à partir de septembre 1972.

1 - Confrontation des travaux de recherche en cours

1.1. Un problème

La coordination implique la publication des premiers essais, des premiers résultats obtenus dans la pré-expérimentation des épreuves en construction, voire même les épreuves elles-mêmes. Or, nous apprenons, de sources diverses, que ces travaux sont utilisés ici et là, et "bricolés" parfois sans la moindre précaution.

Sans doute faut-il se féliciter que "Repères", par des canaux souvent fort imprévus, informe sur l'état de nos travaux, et que ces travaux suscitent un tel intérêt. Mais il est à craindre que nos épreuves ne soient ainsi "éventées" avant même que nous puissions les utiliser et qu'elles ne servent que de recueil d'exercices inédits. D'autant plus qu'elles sont encore à l'état d'ébauche et ne permettent donc aucune interprétation rigoureuse. Il est donc très souhaitable que les lecteurs de "Repères" qui n'appartiennent pas aux équipes expérimentales comprennent qu'ils compromettraient très gravement la recherche en utilisant des épreuves encore à l'état d'avant-projet, de façon prématurée. Par contre, nous sommes toujours heureux de recevoir leurs critiques, leurs suggestions. Il nous faudra de toute façon, dans nos publications à venir, être prudents, et "doser" l'information de manière à permettre les échanges nécessaires entre équipes, tout en prévenant l'utilisation, hors de nos équipes, des épreuves que nous élaborons.

-----  
(\* ) Ce compte-rendu est rédigé en juillet 72. L'unité de recherche n'ayant plus de dactylo depuis le mois d'avril, la dactylographie de "Repères" se trouve au point mort. Ce compte-rendu ne respecte donc pas la chronologie des discussions et anticipe, à chaque fois que cela paraît nécessaire, sur des discussions dont le compte-rendu sera publié ultérieurement. Ces anticipations ont été signalées par des crochets [...]

J'espère qu'on voudra bien accepter ce préambule fait à la demande d'animateurs d'équipe et sa franchise sans détours. L'ensemble des animateurs régionaux, l'équipe de coordination nationale, l'ont estimé nécessaire.

## 1.2. Les difficultés de la coordination

Pour les raisons précisées par ailleurs, il n'a pas été possible de respecter le plan de travail 71-72. "Repères" N°13, qui présente ce plan de travail, n'a pu être diffusé avant janvier. "Repères" n°14, qui contient la liste des thèmes d'innovation contrôlée et de recherche ponctuelle choisis par les équipes pour 71-72, n'est parvenu aux équipes qu'à la fin de février. En conséquence, aucune coordination n'a été établie entre les travaux des différentes équipes travaillant sur un même thème avant le stage.

Les groupes de travail n'ont pu faire l'économie d'un temps d'information réciproque, ce qui est très regrettable, compte tenu du temps imparti. L'état d'avancement des travaux, nécessairement très inégal, l'existence, sur un même thème de travaux résultant d'options très différentes, ont considérablement compliqué la tâche de certains groupes de travail, notamment le groupe chargé du questionnaire d'identification des pédagogies du français (QIPF). Fallait-il reprendre les discussions au point où elles avaient commencé au stage de mars 71 ? Fallait-il choisir le travail le plus avancé en vue de l'essai immédiat ?

Il est certain qu'une harmonisation préalable entre les équipes concernées par un même thème aurait simplifié la tâche des uns et des autres, et permis une utilisation des énergies, du temps, plus rationnelle plus économique avant le stage, pendant le stage, et après le stage.

## 2 - Mise au point de l'essai de validation prévu pour mai 1972 au CM1.

Il s'agissait de mettre au point une opération de simulation portant sur un questionnaire-maître, un sondage-élèves, des épreuves-élèves, et la production de textes d'élèves à dépouiller ensuite sur ordinateur.

### 2.1. Le problème concret : des choix nécessaires

Nous ne pouvions essayer en mai que ce qui serait prêt à l'issue du stage. Compte-tenu des délais d'impression et d'expédition, nous n'allions disposer que d'un temps très limité après le stage pour des mises au point de détail, et en particulier adapter la présentation matérielle aux contraintes du dépouillement en vue d'un enregistrement des informations sur ordinateur.

Hors de ce qui était déjà prêt : les épreuves INED-INOP de niveau intellectuel, l'échelle hiérarchique d'appréhension des structures grammaticales (\*), des choix difficiles allaient s'imposer. L'échelle hiérarchique, fortement contestée au stage de mars 71, étant éliminée pour des raisons techniques, le choix

---

(\*) cf "Repères" 15 p. 36

en seraient pas plus facile. Il importait donc de s'interroger sur les buts de la simulation et les critères suivant lesquels nous aurions à procéder à des choix.

## 2.2. Etude critique des "grilles" d'observation

On peut en effet considérer comme tels, les questionnaires et sondages, les épreuves, les grilles de dépouillement de textes d'élèves, dans le cadre des objectifs généraux de la validation.

Ces "grilles" sont-elles susceptibles, d'après les premiers essais, limités (micro-expériences) de vérifier la réalisation ou non - d'un objectif (validation interne), de faire apparaître des différences significatives entre classes expérimentales et classes de référence non-expérimentales ? (validation externe). Peuvent-elles permettre de déceler des corrélations significatives entre les objectifs pédagogiques, les pratiques réelles des maîtres et les performances des élèves ?

Les groupes de travail allaient donc avoir à considérer, avant et après le stage, les hypothèses de construction, les contenus concrets de ces "grilles", (ou la nature des textes à recueillir).

Trois critères de choix étaient proposés, puis retenus.

- 2.2.1. - Ces "grilles" peuvent-elles être contestées sur un plan théorique ? L'apport des linguistes et psychologues de l'Enseignement Supérieur présents au stage allait être en ce sens des plus précieux, de même qu'ensuite leur participation au travail sur le "terrain".
- 2.2.2. - Ces "grilles" peuvent-elles être discriminatives, et faire apparaître entre classes expérimentales et classes non-expérimentales des "oppositions pertinentes" telles qu'on sache de façon aussi rigoureuse que possible sur quelles variables porte le contrôle ?
- 2.2.3. - Les pré-essais (micro-expériences) des "grilles" sont-ils suffisants pour estimer que leur passation est possible hors des équipes qui les ont conçues ?

## 2.3. Etude critique des conditions de passation

Il convenait, pour permettre une interprétation homogène des résultats, d'homogénéiser étroitement les conditions de passation des épreuves, de recueil des données, et de définir les garanties nécessaires à un contrôle strict des situations dans lesquelles les élèves et les maîtres allaient se trouver placés. En matière d'essai expérimental, il faut en effet se donner les moyens d'analyser les obstacles rencontrés, les erreurs commises. Les groupes de travail devaient donc, au cours du stage (et après le stage) examiner un certain nombre de questions pratiques fort importantes:



- 2.3.1. - Le temps au-delà duquel un questionnaire ou une épreuve engendrent une fatigue telle que les résultats sont faussés.
- 2.3.2. - Le nombre des épreuves et la durée totale de passation "supportables" par les enfants et les maîtres.
- 2.3.3. - L'échelonnement souhaitable des passations dans le temps, pour les enfants comme pour les maîtres.
- 2.3.4. - Le temps dont disposent en moyenne les psychologues et les animateurs des équipes pour assurer la passation.

2.4. Etude critique des hypothèses et des méthodes de traitement de l'information.

Une répartition du travail est nécessaire du plan des équipes de validation au plan de l'équipe de coordination nationale. Nous disposons au plan national d'une pédagogue débordée de tâches diverses, de deux psychologues engagées chacune dans des recherches qui les absorbent plus que suffisamment, et de deux étudiants vacataires employés chacun à raison de 10 h par semaine. Les équipes disposent, elles, de pédagogues et de psychologues déjà débordés de tâches eux aussi, surtout en fin d'année scolaire, et travaillant à la recherche, à quelques exceptions près, en sus de leur service normal.

Là encore, se posaient des questions pratiques fort importantes :

- 2.4.1. - Le codage, c'est-à-dire la définition des principes de dépouillement des résultats manuscrits, ne revenait-il pas tout naturellement à l'équipe de conception, et par conséquent l'élaboration des fiches sur lesquels les résultats sont consignés ? Ce codage pouvant-être soumis à un pré-essai limité avant de passer au dépouillement sur tous les terrains de validation [ce qui s'est effectivement produit pour l'épreuve de syntaxe et le sondage-lecture.]
- 2.4.2. - La codification, c'est-à-dire le dépouillement effectif ne pouvait se faire au plan national. Restait donc le plan "local". Mais de quel temps les psychologues des équipes, tout désignés pour conduire cette opération disposent-ils ? La même question se pose pour les équipes, maîtres compris qui participent à ce travail ? [Fallait-il envisager une codification avant le 30 juin pour toutes les épreuves et toutes les équipes ? Ou bien, en dehors du questionnaire-maître dont la codification devait évidemment se faire en même temps que l'entretien avec le maître, pouvons-nous admettre que la sagesse consiste à laisser à chaque équipe le temps qu'elle estime nécessaire, selon les possibilités locales ?]

2.5. Etude critique des problèmes de traitement et d'interprétation des résultats.

La formation des hypothèses d'interprétation, la recherche rigoureuse des limites de cette interprétation supposent un travail particulièrement délicat, essentiel au stade de l'essai. Une exploration approfondie des problèmes s'avère donc nécessaire.

2.5.1. - Il est intéressant que les équipes de validation examinent leurs résultats de ce point de vue. Elles pourront ainsi suggérer des hypothèses à tester sur l'ensemble des résultats et déceler des effets "locaux" à contrôler. Mais l'interprétation de ces résultats partiels peut aller difficilement au-delà. On devrait-semble-t-il exclure d'en tirer des conséquences pédagogiques immédiates, la proportion de variables aléatoires d'ordre individuel étant très grande à échelle réduite. Si rétroaction pédagogique, il y a, il paraît prudent de ne l'envisager qu'après examen des résultats nationaux.

Compte-tenu de ces considérations, il a donc été prévu un travail des équipes de validation sur leurs propres résultats, parallèlement au travail à faire au plan national.

2.5.2. - Les groupes de travail occasionnels du stage vont vraisemblablement se transformer en groupes de travail permanents. On peut dores et déjà envisager une coordination déconcentrée. Ainsi F. SUBLET (Toulouse) coordonnera les travaux sur la créativité, J. FRESSON et B. COMBETTES (Nancy) les travaux d'analyse de textes d'enfants sur ordinateur, M. PECHEVY (Bourges) et C. de MINIAC (INRDP), les travaux sur le vocabulaire, la liaison avec l'Enseignement Supérieur étant assurée; G. BERNIGOLLE (Châteauroux) et l'équipe de Besançon coordonneront respectivement les travaux sur les épreuves de syntaxe et sur le sondage-lecture, mais la participation de l'Enseignement Supérieur demeure hypothétique; enfin la décision reste à prendre, après les concertations nécessaires, en ce qui concerne le questionnaire-maître en raison du caractère spécifique de cette "grille" qui recouvre l'ensemble du "champ" à observer et doit en conséquence s'élaborer en relation aussi étroite que possible avec les autres groupes de travail. Des séminaires nationaux auront à faire le point sur chacun des thèmes considérés, ce qui ne manquera pas de poser des problèmes budgétaires.

2.6. Compte-tenu de ce qui précède, et notamment :

- de l'"objet" à observer : des enfants de 9 ans
- des moyens dont nous disposons sur le terrain, comme au plan national.

Il a été proposé et décidé de concevoir la simulation de mai de manière aussi économique que possible et de s'en tenir aux "grilles" qui, correspondant aux objectifs majeurs du Plan de rénovation et du plan de validation, se trouvaient prêtes pour un essai à échelle plus ou moins grande. Comme on le verra sur le tableau des opérations plus bas, devaient être essayés sur la totalité des classes retenues (90 environ) l'INEP-INOP (épreuve de développement intellectuel), des "sujets" de "rédaction", l'épreuve de vocabulaire et le QIPF (questionnaire maître); le sondage sur les lectures des enfants, l'épreuve de syntaxe, les épreuves de créativité, allaient s'ajouter "en option" à la "batterie" des équipes qui en feraient la demande. Parallèlement, il aurait été nécessaire de définir les modalités de poursuite des travaux non utilisés en mai, et la manière dont ils peuvent s'insérer dans les opérations de validation. Cela n'a été possible, faute de temps, que pour l'épreuve d'expression orale élaborée par J. MERESSE (Arras). Il est donc urgent de constituer dès la rentrée de septembre 72 un groupe de travail sur ce problème capital, absent, comme on a pu le constater de l'essai de mai.

### 3 - Préparation des opérations de validation proprement dites au C.P.

Le plan de validation prévoit de suivre une génération d'enfants de classes expérimentales et de classes de référence, à partir du C.P.

Le groupe de travail qui s'est penché sur cette question du C.P, devait bien évidemment se trouver devant des problèmes analogues à ceux qui viennent d'être posés, à ceci près que la première échéance envisageable se situait en septembre 1972 et non pas en mai.

Mais il allait avoir à tenir compte de données encore plus délicates.

3.1. Il convient tout d'abord d'éviter tout hiatus d'une part entre les équipes de recherche de l'Ecole Maternelle animées par Mme LAURENT-DELCHET, et nos équipes, et d'autre part entre les recherches-validation entreprises au C.P. notamment par l'équipe des Andelys et celle de l'EN d'Agen et les recherches-validation menées au CE et CM. Non pas qu'on puisse utiliser les mêmes épreuves au CP et au CM. Mais il nous faut assurer la continuité, l'homogénéité des opérations tout au long de l'étude longitudinale, et élaborer des épreuves reposant sur les mêmes principes méthodologiques.

3.2. L'âge des enfants rend très délicate la passation d'épreuves collectives ponctuelles dès septembre. Or nous avons besoin d'un minimum de données à l'entrée des enfants dans le "circuit" de la validation. Comment définir les données minimales à recueillir ? comment les recueillir ? L'idéal serait une observation continue sur 3 mois au moins menée en collaboration par la maîtresse et un psychologue, à l'Ecole Maternelle d'abord puis au début du C.P. Mais cet idéal se trouve hors de notre portée, compte tenu des moyens dont nous disposons. Que faire dans ces conditions ? Rien ?

3.3. La complexité des problèmes pédagogiques est plus grande encore au C.P. qu'au CM ou au CE. Il nous faudra donc mener de front le travail d'innovation contrôlée qui est loin d'avoir trouvé sa vitesse de "croisière", et le travail de recherche validation.

3.4. Nous savons que l'observation d'enfants de 6 à 7 ans pose des problèmes redoutables et que nos balances seront insuffisantes. Encore faut-il que ces balances permettent des mises en relation justes, pertinentes. Il n'est donc pas impossible que nous décidions de "doubler" l'opération CP et de repousser les échéances que nous nous sommes données d'un an comme nous avons dû le faire déjà en mars 71 [ce qui s'est effectivement produit au stage. Les opérations de validation proprement dites ne commenceront donc qu'en septembre 73.]

4 - En guise de conclusion provisoire

Nous nous engageons dans une dynamique de travail extraordinairement complexe. Nous travaillons en effet dans le champ mouvant des sciences de l'éducation et, à l'intérieur de ce champ, sur deux secteurs où l'exploration expérimentale n'a guère pénétré jusqu'alors en France : la pédagogie, les apprentissages scolaires de la langue maternelle. Nous travaillons sur une pédagogie dont nous avons dessiné ensemble le schéma théorique et dont il nous faut maintenant décrire les interférences, les correspondances avec la réalité, et interpréter les variations observables par rapport à cette réalité, dans sa mise en oeuvre pratique. Nous savons que les opérations de validation vont déclencher un certain nombre de rétroactions sur le plan pédagogique, qu'il nous faudra connaître, contrôler, interpréter. Nous savons enfin que nous ne saisissons que certains aspects de la réalité, et non pas la réalité dans sa globalité, sa richesse.

Attendrons-nous de disposer des grilles d'observation idéales dont nous rêvons, ou accepterons-nous de ne saisir qu'une parcelle de réalité, voire même de nous tromper et de confondre l'ombre et la proie ? Nous reconnaissons-nous le droit de l'errance, à l'erreur ?

Attendons-nous de disposer de tous les moyens dont nous avons besoin ? Ou accepterons-nous - comme depuis 1967 - de travailler à l'extrême limite de notre temps, de notre énergie ?

Accepterons-nous de travailler avec des outils frustes, insatisfaisants, et d'essayer petit à petit de les affiner ?

Si c'est le cas, il nous appartiendra, à l'issue du stage et surtout après le recueil des résultats de l'essai de mai 72, de définir exactement le champ couvert par cet essai et le champ laissé à découvert, le type d'interprétations que nous pouvons nous permettre et les limites de ces interprétations.

Entre les écueils d'une excessive prudence et d'une excessive ambition, n'y-a-t-il pas place pour une exploration fructueuse, selon des risques mesurés avec lucidité ?

C. - Organisation du travail du stage C. de MINIAC

Nous étions en possession d'une série de travaux déjà engagés, mais à des étapes diverses :

- des listes de variables à étudier, contrôler, définies très précisément ou non.
- des épreuves permettant d'étudier certaines de ces variables :
  - . en cours d'élaboration
  - . déjà essayées, et qui restent alors à critiquer et mettre au point.
- des expériences réalisées sur un petit nombre d'élèves et dont l'analyse critique devrait mettre sur la voie de nouvelles hypothèses, montrer éventuellement les limites de ce type d'expérience, etc....

Il semblait intéressant de discuter tous les travaux, quel que soit leur état d'avancement.

Un point commun de ces divers travaux était qu'ils se regroupaient autant de deux pôles : l'analyse de la pédagogie d'une part, l'analyse de la langue des enfants d'autre part, c'est-à-dire :

- la variable indépendante que nous voulons étudier, réussir à objectiver pour en évaluer les effets sur
- une variable dépendante, la langue des enfants, variable qu'il faut également opérationnaliser.

Le travail du stage devait être axé sur un 3ème pôle d'intérêt constitué par la préparation de la validation proprement dite commençant au CP.

Pour travailler sur ces trois points nous avons proposé une démarche en 2 temps :

- Un temps de réflexion théorique, d'explicitation des hypothèses, de discussion sur les méthodes à mettre en oeuvre pour vérifier ces hypothèses.
- Un temps de travail pratique, visant à la mise au point technique des méthodes retenues pour les hypothèses retenues, à l'établissement de prédictions sur les résultats.

1er TEMPS -(Mercredi après-midi et jeudi matin).

Il a consisté en une réunion de trois groupes de travail sur les trois pôles d'intérêt définis :

GROUPE A : Ce groupe s'est centré sur les problèmes d'analyse de la langue avec les équipes ayant travaillé sur :

- . la définition d'indices de maîtrise de la langue
- . le recueil de textes d'enfants en vue d'une analyse lexicale, syntaxique ou autre (cf problèmes de la créativité, de la différenciation sociologique).
- . la construction d'épreuves tendant à mettre en évidence l'acquisition des structures lexicales et syntaxiques.

GROUPE B : Ce groupe s'est centré sur les problèmes d'analyse de la pédagogie et concernerait les équipes ayant travaillé sur des modalités de description et définition des pédagogies, et le sondage sur les lectures des enfants.

GROUPE C : Préparation d'une évaluation commençant au cours Préparatoire. Ce groupe a concerné les équipes dont le thème de recherche ponctuelle à la préparation d'épreuves de validation était axé sur la maternelle CP.

Au cours de ce 1er temps - plus théorique - l'objectif a été surtout une information réciproque des équipes sur les thèmes travaillés : quelles hypothèses ont fait l'objet de la recherche, quels modes d'analyse ont été choisis, c'est-à-dire quels ont été les principes directifs de chaque recherche. Plusieurs séries de questions ont été examinées :

- Quelle utilisation peut-on faire de chacun de ces travaux : au cours de la simulation de 72 ?

dans le cadre d'une micro-expérience ?

Faut-il continuer la recherche avant de se déterminer ?

- Comment chacun de ces travaux se définit-il par rapport aux autres ? Les hypothèses se complètent-elles ? Sont-elles contradictoires ? Se recoupent-elles ? On peut en effet imaginer que des équipes aient trouvé deux façons différentes d'opérationnaliser une hypothèse qu'elles formulent de la même manière à un niveau plus général. Il peut également y avoir un recouvrement partiel des champs d'étude (cf lexicque-syntaxe).

- Essayer d'explicitier les "points d'interrogation", les limites et les problèmes d'interprétation liés à chaque méthode.

Ce premier temps a donc été une sorte de mise en commun, chacun exposant ses travaux, dans l'état où ils sont, et ces travaux étant examinés dans les trois directions précisées.

Tout cela devait aboutir à des prises de décision, quant aux modalités de travail pour la suite :

- . Quels travaux peut-on retenir pour la simulation de mai 72 (groupes A et B)
- . Constitution de groupes plus restreints pour la mise au point des épreuves ou grilles d'analyse retenues pour mai 72.

Une séance plénière a clôturé cette 1ère phase du travail, chaque groupe présentant un rapport non exhaustif axé sur les résultats des discussions :

- . Enumération des travaux discutés
- . Motifs des choix : ceux-ci peuvent être très divers : travail plus avancé, correction et codage simples, objectif pédagogique prioritaire, objectif plus opérationnalisable actuellement etc...
- . Problèmes que les sous-groupes se proposent d'examiner.

2ème TEMPS - (jeudi après-midi et vendredi matin).

Il a consisté en une réunion des sous-groupes constitués en fonction des décisions prises dans le 1er temps du travail.

Dans cette 2ème phase du travail, des hypothèses et des moyens de les opérationnaliser ayant été retenus, il s'agit :

- de mettre au point techniquement ces moyens : ne pourra être utilisé en Mai que ce qui sera quasiment prêt à la fin du stage.
- de définir des prédictions sur les résultats
- et de prévoir en conséquence le mode l'analyse

\* Au niveau de l'analyse interne des épreuves : comment se fera le contrôle de la validité des épreuves, y a-t-il des items ou des sous-épreuves à mettre en relation.

\* Au niveau de l'analyse externe des épreuves : avec quelles variables avons-nous l'intention de mettre en relation les résultats recueillis ? En particulier, les mises en relation entre des variables d'ordre pédagogique et les performances des enfants ont-elles des implications sur le "questionnaire d'identification des Pédagogies du Français" qui sera discuté dans le groupe B : y-a-t-il des questions à ajouter, à reformuler ? Faut-il y adjoindre un questionnaire plus détaillé sur un problème précis ? Cette coordination nous semble essentielle, et nous proposons que pendant cette 2ème phase du travail des membres du groupe B se tiennent à la disposition des groupes de travail qui ressentiraient le besoin d'une discussion à ce sujet.

Au terme de ce 2ème temps est intervenu une séance plénière (vendredi après-midi et samedi matin) :

- Présentation des résultats des travaux de chaque sous-groupe : nature de l'épreuve retenue, modalités d'analyse prévues.
- Discussion de chaque rapport.
- Synthèse de la discussion par un groupe restreint.
- Discussion en plénière du rapport de synthèse et prises de décision.

Il nous a paru intéressant de faire tous les soirs un bilan-évaluation au cours d'une réunion d'un groupe constitué d'un délégué de chaque groupe de travail.

D - Perspectives de travail au delà du stage.

A. LAFONT

4.1. Un essai de validation a eu lieu en Mai 72 au niveau CM1, comme cela avait été décidé au stage de mars 71.

Cet essai a pour buts essentiels, rappelons-le :

- de rôder les structures de travail comme nous l'avons dit précédemment.
- d'expérimenter sur un grand nombre d'enfants des épreuves construites et essayées dans les équipes :

- voir si ces épreuves sont généralisables
- voir les problèmes d'interprétation qu'elles posent
- toute l'analyse interne des épreuves : analyse des items, fidélité, validité
- pertinence des consignes.....

Tous les problèmes méthodologiques qui seront abordés au stage

- Mise au point de la méthodologie du traitement de l'information :

- Mise en forme des épreuves, de tableaux récapitulatifs en vue du traitement automatique; préparation des consignes de codage, prévoir une présentation pratique pour les perforieuses, voir le rentement de ces contraintes sur les épreuves (limites...)
- Prévoir la mise en carte : schémas des cartes, comment les identifier, volume prévisible.
- Prévoir le plan d'analyse et de traitement de toutes ces variables :

description quantitative  
comparaisons  
corrélations.....

Comment articuler ce travail entre les équipes, l'équipe nationale, l'ingénieur analyste ?

Modifications éventuelles du plan expérimental ?

- Tester les possibilités de traitement que nous offre l'INRDP; capacités de l'ordinateur, temps dont nous disposerons, et comment utiliser cela du mieux ?

4.2. Le travail a déjà été amorcé; car il était nécessaire de prévoir l'échantillonnage, assez longtemps à l'avance et donc avant ce stage.

Nous avons choisi une trentaine d'équipes expérimentales, répondant aux critères minimaux définis par le questionnaire de février 71, en modulant bien sûr en fonction d'informations reçues ultérieurement par d'autres voies.

Les animateurs d'équipes ont reçu une lettre, leur demandant de nous indiquer le ou les CM1 expérimentaux susceptibles d'être terrains de validation pour le bang d'essai.

Il faut bien préciser que le fait d'être ou non terrain de validation ne présume absolument pas du travail de l'équipe; il s'agit d'un choix du niveau des élèves; certaines équipes, pour des raisons diverses, peuvent ne pas fournir de CM1 expérimental, mais sont soit des terrains de recherches ponctuelles et participent activement à la validation par la construction d'épreuves aux autres recherches.



Soit des terrains d'innovation, permettant à l'ensemble de la recherche de rester en mouvement.

D'autre part le choix des CM1 n'entraînera pas automatiquement le choix des CP pour la validation proprement dite, ce seront deux opérations indépendantes.

Le nombre de classes expérimentales est de 35 (soit environ 1000 élèves).

Le nombre de classes de référence est de 42

30 classes présumées traditionnelles (soit environ 800 élèves)

12 classes Freinet (soit environ 300 élèves)

Le nombre d'enfant pour ce banc d'essai se situe donc entre 2000 et 2500 élèves.

Les critères d'appariement du groupe de référence au groupe expérimental sont :

- . le sexe de l'enseignant
- . le sexe des enfants
- . l'âge des enfants (même répartition)
- . le niveau socio-économique des parents.

4.3. Le travail de validation si possible (c'est-à-dire nous avons pu exploiter les informateurs pour améliorer la méthodologie) l'année prochaine au niveau CP.

Nous avons en effet envisagé de suivre une génération d'enfants, du CP au CM2 et même au delà si possible.

Deux pôles à ce travail :

- . l'entrée au CP : quels sont les renseignements d'ordre sociologique (scolaire et familial) psychologique (intellectuel et affectif  
physiologique (motricité, sensorialité) à mettre dans le domaine de l'enfant à l'entrée dans le circuit.
- . reprendre la démarche de recherche :
  - définition des objectifs, démarches, méthodes
  - les rendre opérationnels

Le travail est plus complexe qu'au CM1, de par la nature même des problèmes au CP, il faut donc dès maintenant s'attaquer à la tâche, à la lumière de la méthodologie expérimentée au CM1.

E. ESSAI DE VALIDATION - CM1 MAI 1972

Voici un descriptif succinct de l'essai de validation qui s'est déroulé en Mai 1972.

I - Choix de la population - élèves et maîtres - de cette pré-expérience.

On ne pouvait envisager la passation d'épreuves que dans les terrains où l'équipe expérimentale comprenait un psychologue - soit 30 terrains - L'équipe de coordination nationale a demandé aux psychologues et animateurs de ces 30 terrains :

- 1° - De nous indiquer le ou les CM1 expérimentaux où l'essai semblait possible.
- 2° - D'essayer d'appareiller localement à chaque CM1 expérimental une classe estimée traditionnelle ou une classe Freinet, et de préférence les deux, selon les critères d'appariement suivants :

- Sexe de l'enseignant et des élèves
- Dispersion de l'âge des élèves.
- Milieu socio-économique et socio-culturel des familles.

Il importait que les maîtres acceptent de participer à une opération nationale qui devait conduire à une description objective des pédagogies du français et de leurs effets sur le comportement des élèves.

La description et l'appariement définitifs des 3 populations (Expérimentale-Freinet - Traditionnelle) seront faits à posteriori et au plan national.

II - Le matériel recueilli

Loin de rechercher une exhaustivité, nous nous sommes limités aux épreuves élaborées par les équipes et l'équipe de coordination nationale - en fonction de leurs intérêts et des objectifs les plus faciles à cerner dans l'état actuel des travaux - L'essai devait servir à fournir des indications quant à la validité : Qualité d'un test, comme mesure effective de ce qu'il est censé mesurer, ou comme moyen d'atteindre réellement ce qu'il se propose de découvrir, et la discriminabilité; terme désignant les propriétés qui rendent possible la perception distincte d'événements (au sens large) de ces épreuves.

1°/ Au niveau des élèves

- a) Fiche-identification-élève (répertoire élève) : elle comporte des renseignements sur l'âge, le sexe et la profession des parents, en vue de l'appariement des trois populations d'élèves. Elle comporte également des renseignements sur la famille et la scolarité maternelle et primaire, en vue d'éventuelles études qualitatives.
- b) INED - INOP - C'est une épreuve analytique d'intelligence comprenant une partie verbale et une partie non-verbale. Un étalonnage sera établi sur l'ensemble de la population-élève, et les trois groupes seront situés dans cet étalonnage.

- c) Production de textes : une histoire à compléter, un sujet de rédaction et un sujet libre sont proposés aux enfants. Les textes recueillis feront l'objet d'une analyse automatique\* sur ordinateur.
- d) Epreuves de vocabulaire : elles comportent six sens-épreuves devant mesurer chacune l'atteinte d'un objectif considéré comme commun à tous les maîtres.
- e) Une épreuve à option, choisie par l'équipe en fonction de ses intérêts de recherche :
  - Epreuve de syntaxe : destinée à évaluer le niveau de maîtrise de règles syntaxiques concernant la morpho-syntaxe verbale, les transformations simples et généralisées.
  - Epreuve de créativité comprenant deux productions de texte en vue de la recherche d'indices de créativité (à élaborer) et le test de Kaggan (Test de créativité américaine, traduit et adapté).
  - Un sondage sur les lectures des enfants axé sur les motivations à la lecture.

2°/ Au niveau des maîtres

- a) Fiche identification-maître. Elle comporte des données objectives (âge, sexe...) en vue de la comparaison des trois échantillons maîtres et des données plus qualitatives (situation familiale, formation professionnelle..) en vue d'études éventuelles sur l'importance de ces facteurs.
- b) Un "Questionnaire d'identification des Pédagogies du Français" dont l'objectif est de voir si l'on peut mettre en évidence des types distincts de pédagogie.
- c) Un "Questionnaire-vocabulaire" destiné à vérifier le rôle de certaines variables pédagogiques pour la réussite ou l'échec des élèves aux épreuves de vocabulaire.
- d) Un "Questionnaire-créativité" destiné à déterminer quelques facteurs pédagogiques susceptibles de développer la créativité des enfants (seuls ont répondu à ce questionnaire les maîtres dont les élèves répondaient aux épreuves de créativité).

-----  
\* Cf Repères 19

III - Plan de déroulement des opérations :

| Date      | Nature de l'épreuve                                            | Expérimentateur<br>(en principe)               | Nombre d'élèves * |     |     | Nombre de maîtres * |    |    |
|-----------|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------|-----|-----|---------------------|----|----|
|           |                                                                |                                                | F                 | R   | T   | F                   | R  | T  |
| 1-7 mai   | - INED - INOP                                                  | Psychologue                                    | 131               | 711 | 596 |                     |    |    |
|           | - Histoire à compléter                                         | Animateur                                      | 131               | 711 | 596 |                     |    |    |
| 8-14 mai  | - Rédaction                                                    | Animateur                                      | 131               | 711 | 596 |                     |    |    |
|           | - Syntaxe                                                      | Psychologue                                    | 67                | 336 | 234 |                     |    |    |
|           | <u>ou</u><br>Créativité                                        |                                                |                   |     |     |                     |    |    |
|           | Textes<br>Test<br>Questionnaire                                | Animateur<br>Psychologue<br>Par correspondance |                   |     |     |                     |    |    |
| 15-21 mai | <u>ou</u><br>Sondage-lecture                                   | Animateur                                      | 12                | 201 | 179 |                     |    |    |
|           | - Sujet libre                                                  | Animateur                                      | 131               | 711 | 596 |                     |    |    |
|           | - Vocabulaire<br>(3 sous-épreuves)                             | Psychologue                                    | 131               | 711 | 596 |                     |    |    |
| 22-28 mai | - Vocabulaire<br>(3 sous-épreuves)                             | Psychologue                                    | 131               | 711 | 596 |                     |    |    |
| 15-28 mai | - Questionnaire<br>Vocabulaire                                 | Psychologue                                    |                   |     |     | 7                   | 25 | 18 |
| 29 mai    | - Questionnaire<br>d'identification des Pédagogies du Français | Psychologue                                    |                   |     |     | 8                   | 25 | 22 |
| 15 juin   |                                                                |                                                |                   |     |     |                     |    |    |

\* Nombres approximatifs, toutes les réponses ne nous étant pas encore parvenues au moment où ces lignes sont écrites.

N.B. La consigne était de respecter l'ordre indiqué (même si les dates ne pouvaient pas l'être).

Les conditions de passation, en particulier le choix de l'expérimentateur, n'ont pu être rigoureusement analogues, compte tenu de la disponibilité limitée des animateurs d'équipe et des psychologues (psychologues scolaires et conseillers d'information et d'orientation). Une analyse plus précise de ces conditions de passation est en cours.

C. DE MINIAC.

Les animateurs régionaux, réunis en journées d'étude les 26-27-28 septembre 1972, ont établi ensemble un plan de travail théorique correspondant aux besoins de l'expérimentation en cours. En conséquence, l'unité de recherche Français 1er degré a demandé que soient inscrits au budget de l'année 1973 les crédits nécessaires à l'organisation de 2 stages nationaux d'étude et de recherche, de 7 stages régionaux d'échanges entre les équipes, de séminaires réunissant les groupes de travail issus du stage de mars 1972 : observation de la pédagogie, syntaxe, vocabulaire, créativité, lecture, expression orale, grilles de dépouillement automatique des textes d'enfants, problèmes de validation au CP. Mais les crédits de stage impartis à l'unité de recherche, compte-tenu de l'enveloppe budgétaire dont dispose le service des Etudes et Recherches Pédagogiques, se montant à 1/3 des crédits demandés, soit 30 000 F, il a paru raisonnable de consacrer cette somme à un stage national (20 000 F), et le reste aux deux séries de journées d'étude dont la nécessité sera la plus forte. L'équipe de coordination nationale, à défaut d'une consultation des équipes qui aurait pris trop de temps, s'est adressée aux animateurs régionaux, essayant d'éclaircir leurs choix par une synthèse des données de la question. On pourra lire plus loin le document élaboré à cet effet (2) et l'option prise, après avis des animateurs régionaux (3).

#### 4.1 - Orientations du travail

##### 4. 1.1. Dans le cadre du Plan de Renovation : plan pédagogique

H. ROMIAN

Le travail d'innovation contrôlée est loin d'être achevé. En raison de la difficulté des problèmes à résoudre et compte-tenu des obstacles à la circulation des idées entre nos équipes (périodicité insuffisante de "Repères"- manque de disponibilité des membres des équipes en l'absence de décharges de recherche effectives pour tous, y compris les instituteurs - absence de crédits pour l'organisation de rencontres régionales entre équipes) le travail pédagogique tend à se disperser, voire à stagner. Le nécessaire contrôle de l'innovation qui ne peut procéder que d'une réflexion collective continue - sur le terrain, de terrain à terrain, de groupes de travail à groupes de travail, s'en trouve très fortement compromis.

De ce fait, des problèmes pédagogiques d'importance première restent à l'étude, notamment: les modes d'articulation entre les activités de libération de la parole, de communication, et les activités de structuration de la langue, d'apprentissage systématique

- la lecture au CP et au CE1 dans l'optique d'un cycle de 3 ans (Section de Grands en Maternelle CP-CE1).
- les critères linguistiques et psychologiques de la mise au point de textes écrits
- l'orthographe.

(2) cf p. 90

(3) cf p. 92

Par ailleurs, nos préoccupations expérimentales (cf les points suivants) nous amènent à "recentrer" le travail pédagogique, à en expliciter les objectifs, les modalités de manière plus rigoureuse, à en préciser les orientations "pertinentes" par rapport à d'autres pratiques pédagogiques. Aucune validation de nos hypothèses pédagogiques telles qu'elles ont été définies dans "Repères" n°6 n'est en effet possible si nous n'allons pas plus avant dans l'explicitation - en théorie et en action - de la pédagogie du Plan de Rénovation. Si la distorsion entre l'analyse théorique du Plan de Rénovation et la pratique des classes expérimentales entre les pratiques mêmes des classes expérimentales s'avèrait trop importante, la notion même de classes expérimentales n'aurait plus grand sens et il nous faudrait la repenser complètement. C'est d'ailleurs là que réside le fondement de la notion d'innovation contrôlée.

Au risque de répéter ce que nous avons pu dire déjà par ailleurs, ajoutons enfin que si nous ne progressions plus sur le plan pédagogique, nous stagnerions, nous régresserions. La validation ne porterait donc que sur une rénovation avortée. Nos équipes pourront-elles consentir et tenir cet effort de recentration pédagogique dont la nécessité est vivement ressentie par les animateurs régionaux ?

41.2. Dans le cadre du plan de validation : plan expérimental

A. LAFOND

4. 1.2.1. : exploitation de l'essai de mai 1972

A la suite de cet essai, nous allons disposer des documents suivants :  
(données d'information à "traiter")

au niveau des élèves

- |                               |   |                                                                                                                        |
|-------------------------------|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| sur tous les élèves           | { | . d'une fiche d'identification élève ("Répertoire des élèves") relevant des données d'ordre sociologique sur l'enfant. |
|                               |   | . INED - INOP                                                                                                          |
|                               |   | . 3 textes d'enfants                                                                                                   |
|                               |   | . épreuve de vocabulaire                                                                                               |
| sur certains groupes d'élèves | { | . épreuve de syntaxe                                                                                                   |
|                               |   | . épreuve de créativité                                                                                                |
|                               |   | . questionnaire de sondage lecture                                                                                     |

au niveau des maîtres

- |                      |   |                                                                         |
|----------------------|---|-------------------------------------------------------------------------|
| sur tous les maîtres | { | . le questionnaire d'identification de la pédagogie (QIPF)              |
|                      |   | . un questionnaire spécifique portant sur l'enseignement du vocabulaire |
| sur certains maîtres | { | . un questionnaire spécifique portant sur la créativité dans la classe  |

Ce matériel, en principe codé, est prêt à être reporté sur fiche perforée, afin d'être traité sur ordinateur :

il faut donc prévoir les traitements à demander (hypothèses à vérifier) et ensuite l'analyse des données ainsi que leur interprétation.

a Dans un premier temps il serait bon qu'au niveau de chaque épreuve, le groupe conception de l'épreuve et les personnes intéressées se réunissent afin d'explicitier les hypothèses internes à chaque épreuve; dans le plan expérimental.

Ces hypothèses, dans un premier temps devront être explicites en termes pédagogiques ou psychologiques.

Mais il faudra ensuite les rendre opérationnelles c'est-à-dire les expliciter en termes statistiques, puis sous forme d'algorithmes de traitement.

Exemple d'hypothèse pour l'INED - INOP

(1) Les enfants des classes expérimentales auront eu un meilleur développement intellectuel que les enfants des classes non expérimentales (hypothèses en terme général, psychologiques)

(2) Ceci peut se traduire par les résultats à l'INED - INOP (épreuves d'intelligence générale) sous différentes formes.

- la moyenne des scores du groupe expérimental sera supérieure à la moyenne des scores du groupe de référence
- la dispersion (en termes statistiques la variance) sera moins grande dans le groupe expérimental que dans le groupe de référence (c'est-à-dire qu'il y aura moins d'écart entre les enfants d'une classe, moins d'écart entre les meilleurs scores et les moins bons)
- les scores des enfants des classes expérimentales iront plus loin que ceux des classes de référence etc...

hypothèses donc exprimées en termes quantitatifs et statistiques

(3) Il faut donc prévoir avec les informaticiens les phases du traitement afin qu'ils en établissent les programmes

- par exemple
- 1) faire le total des items pour obtenir le score
  - 2) faire le total par groupe,
  - 3) calculer la moyenne
  - 4) calculer l'écart type
  - 5) comparer les moyennes
  - 6) comparer les écarts types etc.....

c'est-à-dire prévoir les algorithmes de traitement

Nous aurions pu également émettre d'autres hypothèses, sur une sous-épreuve du test, ou sur la spécificité des erreurs des élèves des classes expérimentales, etc...

b Mais ce cadre "épreuves" est trop étroit et il faudra ensuite le dépasser, c'est-à-dire expliciter des hypothèses de traitement entre les épreuves

exemple : les élèves qui ont un score élevé aux épreuves verbales de l'INED-INOP auront un score élevé aux épreuves de vocabulaire

. des hypothèses de traitement entre les épreuves et les données sociologiques de la fiche d'identification des élèves ("Répertoire des élèves)

exemple : les élèves originaires de milieux sociaux favorisés auront un score verbal à l'INED-INOP plus élevé que les élèves originaires de milieux sociaux défavorisés; la différence sera plus importante dans les classes non expérimentales que dans les classes expérimentales

. des hypothèses de traitement entre les épreuves et les questionnaires maîtres

exemple : les élèves des classes dont les maîtres pratiquent les exercices structuraux auront des réponses plus diversifiées à l'épreuve de syntaxe.

c Après le passage sur ordinateur, qui testera ces différentes hypothèses un gros travail de réflexion sera à mener sur les résultats.

Il faudra les analyser et les interpréter. Il est probable que ce travail conduira à formuler d'autres hypothèses qui seront à tester à leur tour.

Il s'agit donc d'un travail d'assez longue haleine.



d La dernière étape consistera à faire la synthèse des différentes interprétations et analyses.

Elle sera également (et surtout) consacrée au plan de l'essai :

- . ce que nous avons pu en tirer
- . ce que nous n'avons pas pu en tirer
- pourquoi ? causes d'ordre méthodologique,  
causes d'ordre matériel
- quel est le coût de cet essai ?
  - en argent
  - en temps
  - en personne

Avons-nous les moyens de travailler de cette façon là ? ect...

#### 4 1.2.2. Préparation du travail d'évaluation au CP

Nous ne pouvons donner que quelques grandes orientations du travail; celui-ci dépendra en effet des motivations des équipes et des thèmes qu'elles souhaiteront travailler. Cependant sur le plan général nous pouvons dire :

a Ce travail doit pouvoir bénéficier de l'essai du CM1, c'est-à-dire éviter les erreurs méthodologiques qui auront été mises en évidence et, si ce style de travail s'est révélé trop lourd pour les moyens dont nous disposons, voir les récréations possibles.

Ceci ne veut pas dire que les équipes travaillant au niveau CP doivent attendre le bilan CM1, mais que ce bilan doit être fait le plus rapidement possible afin que les équipes n'avancent pas sans directions précises.

b Partant des thèmes que les équipes auront choisi d'explorer au CP, deux grands pôles de travail seront à dégager :

(1) La préparation du dossier de l'enfant à son entrée au CP, dossier qui devrait être une sorte de photographie de l'enfant et qui comprendrait des données sur le plan psychologique (intellectuel et affectif)

- moteur
- sensoriel

sur le plan sociologique (environnement scolaire et familial)  
sur le plan physiologique (maladies etc...)

(2) En fonction de ce que nous voulons observer systématiquement toute l'année, il faudra choisir les centres d'investigation et les instruments les mieux adoptés. - pour la description de la pédagogie (grille d'observation, questionnaires, entretiens).  
- pour l'évolution des enfants, étude tout au long de l'année, sondage en fin d'année ? système d'épreuves ? relevé d'informations ? ...

Il est évident que les deux niveaux ((1) et (2)) sont à travailler en étroite liaison; en effet seront intéressants à mettre dans le dossier à l'entrée les éléments qui feront l'objet d'observations systématiques.

exemples : Si nous voulons étudier l'apprentissage de la lecture, des données sur la structuration de l'espace et du temps chez l'enfant au départ, seront essentielles

Toutes les équipes travaillant au niveau CP devaient donc être en liaison étroite, entre elles ainsi qu'avec celles du CM1.

Cette orientation de travail, nous a donc amenés à faire lors de la réunion des animateurs régionaux, un calendrier de travail et de réunions qui, bien que loin de répondre à la totalité des besoins de ces recherches (qui nécessitent une liaison permanente entre les équipes et des rencontres fréquentes sous forme de stages ou de séminaires) pouvaient répondre à un certain nombre de besoins et assure un fonctionnement minimum des équipes.

#### 4 1.2.3. Calendrier pour l'année 72-73

La première partie de l'année sera surtout consacrée à l'exploitation de l'essai CM1 et la seconde à la préparation de l'expérience CP, qui pourrait démarrer à titre d'essai, à la rentrée 73.

Dernier trimestre 72, les équipes conceptrices des épreuves, pourraient prévoir les hypothèses de traitement interne aux épreuves, et les épreuves des données sociologiques.

Janvier 73 : un stage national, réunissant l'ensemble des équipes, pourrait voir les hypothèses entre épreuves, entre ces épreuves et les questionnaires, et faire la synthèse de tous les traitements à demander aux informaticiens.

Un premier bilan de l'essai pourrait déjà être fait en fonction des analyses faites par les équipes. Après un temps de latence, pour le traitement sur ordinateur (difficile à évaluer) nous renverrons à toutes les résultats nécessitant une analyse qui occuperait la fin du trimestre et le début du 3e trimestre.

En mai un stage national axé sur le CP comprenant une partie purement pédagogique et une partie validation. Cette deuxième partie aurait pour but de faire le bilan et le lien des travaux faits par les équipes pour le CP et de voir comment "passer à l'expérimentation" à la rentrée 73.

Il s'agit là de conditions minima au fonctionnement du travail, mais le budget attribué ne nous permet pas de les tenir.

En effet, n'ayant de quoi financer qu'une rencontre nationale, nous avons consulté les animateurs régionaux (cf lettre jointe), et voici ce qu'il ressort de l'avis des collègues.

#### 4.2. DES CHOIX DIFFICILES

Pour des raisons budgétaires, nous ne pourrions organiser qu'un stage national pendant l'année civile 1973.

Nous avons prévu deux stages nationaux, l'un en janvier, centré sur le traitement des informations recueillies en mai dernier au CM1, l'autre en mai, centré sur les problèmes de validation au CP, mais comportant également un travail sur les premiers résultats du traitement par ordinateur des informations recueillies au CM1. Chacun de ces deux stages devait également porter sur la pédagogie du CP. Il nous avait paru à tous essentiel de ne sacrifier aucun de ces trois aspects de notre travail : l'exploitation de l'essai de validation au CM1, la préparation d'un essai de validation au CP, l'approfondissement de la pédagogie au CP. Or nous nous trouvons dans l'obligation de distendre le calendrier prévu et par conséquent, de faire des choix pour 1973.

##### 4.2.1. - Quelle sera l'économie générale de l'unique stage ?

###### 4.2.1.1. Quelle sera sa dominante ?

Nous n'avons pas de crédits pour réunir les groupes de travail en dehors de ce stage.

Les données de la question nous paraissent être les suivantes :

##### 42.111 - Arguments pour un stage en janvier à dominante CM

42.1111. Il est impensable de laisser inexploité un matériel aussi riche que celui que nous avons recueilli.

42.1112. Si l'élaboration des hypothèses de traitement de l'information se fait en dehors d'un stage national, c'est l'équipe nationale qui devra, seule, préparer, coordonner faire la synthèse des propositions des équipes, en l'absence de groupes de travail réunissant toutes les équipes travaillant sur le même thème. De même, elle aura à assurer seule les synthèses nécessaires de thème de travail à thème de travail, sans possibilité d'une véritable concertation entre des groupes dont les membres sont éparpillés aux quatre coins du territoire. Il est évident, compte tenu de la difficulté d'un dialogue démultiplié à distance, que l'élaboration des hypothèses sera beaucoup plus longue, très frustrante pour les équipes, et certainement moins riche.

42.1113. Nous risquons alors d'en rester au pur constat de tableaux de chiffres non interprétés, et sans critique méthodologique suffisante. Ce risque demeure d'ailleurs si nous optons pour un stage en mai, à dominante CP. Le seul moyen de résoudre ce problème étant de définir des hypothèses de traitement au cours d'un premier stage en janvier, puis d'examiner ensemble les premiers résultats "sortis" sur ordinateur au cours d'un second stage en mai.

42.1114. Il serait très dangereux de nous engager trop avant au CP sans pouvoir tenir compte des conclusions de l'essai fait au CM1. Nous risquons d'avoir à repenser alors complètement nos formes de travail après plusieurs mois d'efforts.

42.1115. Le bilan de l'essai de mai, qui revêt une importance capitale pour la suite des opérations, risque de se trouver faussé si nous ne réunissons pas les conditions les plus favorables pour le mener à bien.

42.112. - Arguments pour un stage en mai à dominante CP (validation)

42.1121. Des groupes ont commencé déjà à explorer la question de la validation au CP. Il faut éviter de les laisser travailler trop longtemps sans hypothèses d'ensemble élaborées en commun. Si nous optons pour un stage CM1 le stage CP n'aura lieu, dans le meilleur des cas, qu'en janvier 1974.

42.1122. Il est dangereux de retarder indéfiniment le début des opérations de validation au CP. Le temps travaille contre nous : des équipes disparaissent, d'autres se reconvertissent. Par ailleurs, la pédagogie évolue vite. Nous essayons actuellement de décrire l'état d'équilibre auquel nous sommes parvenus après 6 ans de "banc d'essai" pédagogique. Cet état d'équilibre va se trouver modifié avant même que nous ayons pu commencer à l'observer et le décrire.

42.1123. Aucun essai, si concluant puisse-t-il paraître, ne peut se suffire lui-même. Il convient donc de pousser le travail au-delà, et de vérifier très vite la validité des premières conclusions.

42.113. - Pour un stage à dominante CP (pédagogie)

42.1131. Il est nécessaire de "remobiliser" les équipes, après l'inévitable retombée de l'élan initial.

42.1132. Il est nécessaire de rappeler fortement les hypothèses pédagogiques d'ensemble portant sur la démarche de libération/structuration du langage et d'en approfondir toutes les implications au CP, domaine que nous avons insuffisamment approfondi.

42.1133. Sans cet approfondissement, le travail de validation reposera en fait sur du vide. Pour valider, encore faut-il avoir défini ce qui est à valider, et maintenir le système d'innovation pédagogique en état de vibration, de vie.

Notre raison d'être est d'ordre fondamentalement pédagogique, et notre recherche non pas une recherche qui se suffit à elle-même, mais une recherche en éducation.

4.3. STAGE NATIONAL (Mai 1973)

H. ROMIAN.

. Les animateurs régionaux ayant été consultés, il apparaît - ce que nous savions déjà - que les choix qui nous sont imposés par les circonstances budgétaires - sont littéralement "impossibles": "tous les arguments semblent d'un poids égal". D'une part, les équipes ont un besoin urgent "d'être aidées et stimulées au niveau de la recherche - innovation CP", domaine encore trop peu exploré; d'autre part, "il est impensable de laisser inexploité le matériel recueilli" en mai au CM1; d'autre part, "il est important de mettre en place la validation d'ensemble qui doit se faire à partir du CP", et dont la mise en place implique "un gros travail dont il ne faut pas retarder davantage le début". Le choix de la "dominante" du stage national se porte autant sur la validation au CM1 que sur la pédagogie du CP. Les uns estiment devoir "donner la priorité à ce qui est déjà engagé" au CM1, d'autant plus que "l'exploitation de l'essai de mai semble la moins facile, peut-être, à réaliser à distance" (encore qu'une animatrice régionale fasse remarquer au contraire "que l'équipe nationale peut, à la rigueur, faire la synthèse des propositions des équipes relatives aux hypothèses de traitement (alors qu'elle ne peut assurément pas assumer les deux autres objectifs : plan de validation au CP - pédagogie au CP)).

Le stage national de 1973 sera donc axé en partie sur l'exploitation de l'essai de validation fait en mai 72. Mais d'autres estiment devoir consacrer le stage aux problèmes posés par la dialectique libération/structuration au CP. Une animatrice régionale écrit à ce sujet : "Nous sommes tous conscients, je crois, de l'incertitude de nos vues concernant ce qui se fait, aussi bien que ce qui doit être fait au CP. Il me semble qu'un premier "déballage" des problèmes est d'abord nécessaire entre nous, ne serait-ce que pour mieux mesurer nos accords, nos désaccords, nos ignorances, la délimitation de ce qui peut être tenté. La description du langage écrit de l'enfant à la fin du CP, qu'on nous a demandée pour fin décembre est, pour le moment, le seul acte positif qui ait été fait dans ce sens (\*) restent :

- le fameux problème de la lecture
- l'importance qui devrait être donnée à l'apprentissage oral de la langue [.../] et là, la proportion à donner respectivement aux exercices systématiques, aux temps d'expression spontanée (difficultés à les réaliser).

Pour ce qui est de la lecture, l'étude de Mme GRANGIENS publiée par le CRDP de Nantes, (\*\*) déblaie les zones d'approche du problème, mais nous laisse un peu sur notre faim pour la suite, [.../] Personnellement, je me pose plus de questions que je ne me donne de réponses à ce sujet. Voyant les très bons résultats obtenus par une méthode semi-globale et semi-naturelle, qui tend à devenir traditionnelle, j'en viens à me demander si la méthode est bien une question cruciale; j'entends "la" méthode envisagée dans sa pureté, comme exclusive de toute autre.

-----

(\*) En réalité, le dépouillement orthographique de 2 000 textes libres (à la fin du CP ou au début du CE1) auquel un certain nombre d'équipes ont consenti à participer a des ambitions plus limitées : il ne vise qu'à permettre un recensement orthographique. Mais il est évident que les équipes qui voudraient et pourraient entreprendre une description du langage oral et écrit de l'enfant au début et à la fin du CP feraient là oeuvre utile.

(\*\*) à paraître dans "Repères" 19.

En distinguant soigneusement ce qui s'entend de ce qui se voit, en rapprochant systématiquement les sons qui sont dans un rapport d'opposition phonologique, on peut se passer de l'alphabet phonétique international. A l'opposé de l'immobilisme, il ne faudrait pas tomber dans le snobisme de la nouveauté. L'amélioration, en fait de méthode de lecture, ne résiderait-elle pas dans la convergence de petits progrès qui font seulement figure de procédés quand on les trouve au jour le jour, mais qui finalement relèvent d'une conception unitaire de la langue ?".

Enfin, on ne saurait se dispenser de commencer à examiner les problèmes de validation au CP, même dans la perspective d'un début des opérations en septembre 74 (meilleur des cas), ne serait-ce qu'une demi-journée. Peut-être devrait-il être possible de commencer à constituer des groupes de travail qui ne recouperont pas nécessairement ceux du CM1.

Il est évident que, de toute façon, ce stage hybride ne pourra satisfaire complètement personne. Nous devrions pouvoir approfondir les problèmes, assurer la nécessaire circulation des idées entre les équipes travaillant la même question, par le biais de "Repères", de rencontres régionales, d'échanges divers. Pouvons-nous ? Un animateur régional propose : "Une solution partielle ne serait-elle pas dans des stages inter-académiques pris en compte par les CRDP intéressés (ceux de la région considérée) stages auxquels participerait l'équipe nationale qui servirait de trait d'union ? Notons qu'un certain nombre de CRDP ont pu, déjà, permettre l'organisation de ces stages sans lesquels la confrontation des équipes de recherche au complet, et des instituteurs en particulier qui sont le pivot de l'expérimentation, est impossible.

Stage national d'étude et de recherche  
I.N.R.D.P. - PARIS -  
2ème quinzaine de mai 1973

Thèmes dominants

- 1) Pédagogie du français au CP
- 2) Traitement des informations recueillies en mai 1972 au CM1

5 LISTE DES TERRAINS EXPERIMENTAUX (\*)

1972 - 1973

| ACADEMIES     | EQUIPES                                                 | RESPONSABLES D'EQUIPES                                                        |
|---------------|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| AIX-MARSEILLE | E.N.F. AIX                                              | Mme DESCHAMPS - Directrice<br>Mlle PERRICHON - Professeur                     |
|               | E.N.G. AIX                                              | M. LASALMONIE - Directeur<br>M. JASSAUD - Professeur                          |
| AMIENS        | E.N.F. LAON                                             | Mlle LEMBROUCK - Directrice<br>M. BOUVET - Professeur                         |
|               | E.N.G. LAON                                             | M. BEAURCARNE - Directeur<br>M. GAREL - Professeur                            |
|               | E.N.F. AMIENS                                           | Mme LEFEBVRE - Directrice<br>Mme KRUCZYNSKI - Professeur                      |
|               | Ecole de garçons<br>des Girondins<br>02 - SAINT-QUENTIN | M. RICHER - I.D.E.N.<br>M. LEBRUN - Directeur école                           |
| BESANCON      | E.N.F. BESANCON                                         | Mlle MARCHAL - Directrice<br>Mme GOMOT - Professeur                           |
|               | E.N.G. BESANCON                                         | M. MILHAUD - Directeur<br>M. KONOPCZYNSKI - Professeur                        |
|               | E.N.G. LONS-LE-SAULNIER                                 | M. GIORDANI - Directeur                                                       |
| BORDEAUX      | E.N.G. MERIGNAC                                         | M. HALBOUT - Directeur<br>M. CORBET - Professeur<br>M. TOURATIER - Professeur |
|               | E.N.F. BORDEAUX                                         | M. CORPRON - Directeur<br>Mlle VERTALIER - Professeur                         |
|               | E.N.M. PERIGUEUX                                        | M. NOUVEL - Directeur<br>Mme LACHASSAGNE - Professeur                         |

|                     |                                          |                                             |                                                  |
|---------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| BORDEAUX<br>(suite) | Circonscription de<br>BORDEAUX-TALENCE   | Mme LA BORDERIE                             | - Professeur                                     |
|                     | Circonscription<br>BORDEAUX VI           | M. AVON<br>Mme LA BORDERIE                  | - I.D.E.N.<br>- Professeur                       |
|                     | E.N.M. AGEN                              | Mlle MAILLET<br>M. SEGUY                    | - Directrice<br>- Professeur                     |
| CAEN                | E.N.G. CAEN                              | M. LIVORY<br>M. HOUYVET<br>M. MADOUAS       | - Directeur<br>- Professeur<br>- Professeur      |
|                     | E.N.G. ALENCON                           | M. FLANDRE<br>M. TERRIER                    | - Directeur<br>- Professeur                      |
|                     | E.N.F. COUTANCES                         | M. GRELE<br>Mlle MARSIGNY                   | - Directeur<br>- Professeur                      |
| CLERMONT-FERRAND    | E.N.G. CHAMALIERES                       | M. GIRAUD<br>M. SERRE                       | - Directeur<br>- Professeur                      |
|                     | E.N. MOULINS                             | Mme CARIOU<br>M. CLUZEL<br>Mme SCHOEN       | - Directrice<br>- Professeur<br>- Professeur     |
| CRETEIL             | E.N.F. LE BOURGET                        | Mme MANESSE<br>M. BADAROUX<br>Mme GUILLAUME | - Directrice<br>- Professeur<br>- Ins.Professeur |
|                     | Circonscription<br>SAINT-OUEN            | Mme COTET                                   | - I.D.E.N.                                       |
| DIJON               | Circonscription de<br>MONTCEAU-les-MINES | M. CHARNAY                                  | - I.D.E.N.                                       |
|                     | E.N.F. DIJON                             | Mlle DERAPPE<br>M. MALET                    | - Directrice<br>- Insp.Professeur                |
|                     | Circonscription de<br>DIJON-SUD          | M. GAU                                      | - Insp.Professeur                                |
| GRENOBLE            | E.N.G. GRENOBLE                          | M. MAUDUIT<br>M. VUILLET                    | - Directeur<br>- Insp.Professeur                 |
|                     | E.N.G. PRIVAS                            | M. LBOUC<br>M. MAS                          | - Directeur<br>- Professeur                      |



|                     |                                                                      |                                              |                                                           |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| GRENOBLE<br>(suite) | E.N.F. CHAMBERY                                                      | Mme ROBERT<br>M. AIRAL<br>Mme PERRIER        | - Directrice<br>- Professeur<br>- Professeur              |
|                     | E.N.F. ANNECY                                                        | Mlle VIAL<br>M. GALLAY<br>M. MAIROT          | - Directrice<br>- Professeur<br>- Professeur              |
| LILLE               | E.N.M. LILLE                                                         | M. MICHEL<br>Mme ROYER                       | - Directeur<br>- Institutrice                             |
|                     | LILLE (équipe de circonscriptions maternelle et élémentaire).        | Mme DESSAUX<br>Mlle DESHAYES<br>Mme MANESSE  | - Assistante de Linguistique<br>- I.D.E.M.<br>- I.D.E.N.  |
|                     | E.N.G. ARRAS                                                         | M. CAVEL<br>Mme HENAUT-POLAERT               | - Directeur<br>- Insp. Professeur                         |
|                     | E.N.F. DOUAI                                                         | Mlle BRIANCON<br>Mme PECQUEUR<br>Mlle VALLEZ | - Directrice<br>- Professeur<br>- Professeur              |
| LIMOGES             | E.N.F. LIMOGES                                                       | Mme SASSI<br>Mme MALOSSANE                   | - Directrice<br>- Professeur                              |
|                     | Circonscription de BELLAC                                            | M. LAMIREAU                                  | - I.D.E.N.                                                |
| LYON                | E.N.G. - E.N.F. ST-ETIENNE                                           | M. GUYOT<br>Mlle LASSALAS<br>Mlle ROMEAS     | - Directeur ENG<br>- Directrice ENF<br>- Professeur       |
|                     | Circonscription LYON 12                                              | M. BOUGAULT                                  | - I.D.E.N.                                                |
| MONTPELLIER         | Inspection Départementale de l'Education Nationale<br>48 - MARVEJOLS | M. HELLOT<br>M. FOURNIER                     | - I.D.E.N.<br>- Directeur Ecole                           |
|                     | E.N.M. MENDE                                                         | M. AURES<br>M. FAURE                         | - Directeur<br>- Professeur                               |
|                     | E.N.G. NIMES                                                         | M. LEFEBVRE R.<br>M. JOVENIAUX<br>M. ORIEUX  | - Directeur<br>- Directeur d'école Annexe<br>- Professeur |

|                             |                                         |                                            |                                               |
|-----------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| MONTPELLIER<br>(suite)      | E.N.M. CARCASSONNE                      | Mme DUCHESNE<br>M. KERLOK'CH               | - Directrice<br>- Professeur                  |
|                             | E.N.G. MONTPELLIER                      | M. GAUSSERAND<br>M. SCHMITT                | - Directeur<br>- Insp. Professeur             |
|                             | E.N.F. MONTPELLIER                      | Mme GODARD<br>Mlle AUDOUY<br>Mlle JOLIBERT | - Directrice<br>- Professeur<br>- Professeur  |
| NANCY-METZ                  | E.N.G. NANCY                            | M. GRANDGEORGES<br>M. GRUERE               | - Directeur<br>- Professeur                   |
|                             | E.N.F. METZ                             | Mme GROSSMAN<br>Mme PISTER<br>Mme CABOURET | - Directrice<br>- Professeur<br>- Professeur  |
|                             | E.N.G. MONTIGNY-<br>LES-METZ            | M. BECK                                    | - Directeur                                   |
|                             | Circonscription de<br>BOULAY-MOSELLE-57 | M. KELLER<br>M. ZIX                        | - I.D.E.N.<br>- Directeur<br>d'école          |
|                             | E.N.M. EPINAL                           | M. GRUWEZ<br>Mme GRUWEZ                    | - Directeur<br>- Animatrice du<br>C.R.D.P.    |
|                             | NANTES                                  | E.N.F. NANTES                              | Mme ROLLAND<br>Mlle COZ                       |
| Circonscription<br>NANTES V |                                         | M. BONNET                                  | - I.D.E.N.                                    |
| E.N.F. ANGERS               |                                         | Mlle LE TREHUIDIC<br>M. BEAUTE             | - Directrice<br>- Professeur                  |
| Circonscription<br>ANGERS V |                                         | M. THOME                                   | - I.D.E.N.                                    |
| E.N.G. LE MANS              |                                         | M. LION<br>M. JEAN                         | - Directeur<br>- Assistant de<br>Linguistique |

|               |                                  |                                                    |                                                                 |
|---------------|----------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| NICE          | E.N.F. NICE                      | Mlle MARIUS<br>M. GOURDON<br>Mlle VIAN             | - Directrice<br>- Professeur<br>- Professeur                    |
|               | E.N.G. AJACCIO                   | M. CASTELLO<br>Mme MONDOLINI                       | - Directeur<br>- Professeur                                     |
| ORLEANS-TOURS | E.N.F. TOURS                     | Mme CARRERE<br>Mme IMBERT                          | - Directrice<br>- Professeur                                    |
|               | E.N.G. BOURGES                   | M. GILLIET<br>Mme PECHEVY                          | - Directeur ENG<br>- Professeur                                 |
|               | E.N.G. CHATEAUROUX               | M. BEGUSSEAU<br>M. BERNIGOLLE                      | - Directeur<br>- Professeur                                     |
|               | E.N.F. CHATEAUROUX               | Mme IMBERT<br>Mlle PRINCIPAUD                      | - Directrice<br>- Professeur                                    |
| PARIS         | E.N.G. PARIS 16e                 | M. JR THOMAS<br>M. HONORE                          | - Directeur<br>- Professeur                                     |
|               | E.N.F. PARIS 17e                 | Mlle CARPENTIER<br>Mme KAPOUTSOS<br>Mlle JACQUEMET | - Directrice<br>- Professeur<br>- Professeur                    |
|               | Groupe expérimental<br>PARIS XXe | M. OURMAN                                          | - I.D.E.N.                                                      |
| POITIERS      | E.N.G. POITIERS                  | M. BROUT<br>M. MESTRE                              | - Directeur ENG<br>- Professeur                                 |
|               | E.N.F. POITIERS                  | Mlle LABERNARDIE<br>Mme HOUEBINE<br>Mme PEZEAU     | - Directrice<br>- Assistance de<br>Linguistique<br>- Professeur |
|               | E.N.F. ANGOULEME                 | Mme GARCIN                                         | - Directrice                                                    |
| REIMS         | Circonscription<br>CHALONS II    | M. GOMMEAUX<br>M. JOUSSIER                         | - I.D.E.N.<br>- Professeur                                      |
|               | E.N.G. TROYES                    | M. DIOT<br>M. JEANNET                              | - Directeur EN<br>- Professeur                                  |

|            |                                   |                                                                              |                                                                                                      |
|------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| RENNES     | E.N.F. ST-BRIEUC                  | Mme CHOLLET<br>M. DURAND                                                     | - Directrice ENF<br>- Professeur                                                                     |
|            | E.N.F. RENNES                     | Mme PINTHON<br>Mme GREGOIRE                                                  | - Directrice<br>- Professeur                                                                         |
|            | E.N.G. VANNES                     | M. DEVILLE<br>Mme CHAUMONT                                                   | - Directeur<br>- Professeur                                                                          |
|            | E.N.G. SAINT-BRIEUC               | Mme CHOLLET<br>M. ANGOUJARD                                                  | - Directrice<br>- Professeur                                                                         |
| ROUEN      | Circonscription<br>des ANDELYS    | Mme GRIS                                                                     | - I.D.E.N.                                                                                           |
| STRASBOURG | E.N.G. STRASBOURG<br>FORET-NOIRE  | M. CHANUT<br>M. FEIX                                                         | - Directeur<br>- Professeur                                                                          |
|            | E.N.G. COLMAR                     | M. BOURGUIGNON<br>M. WENDLING                                                | - Directeur<br>- Professeur                                                                          |
| TOULOUSE   | E.N.M. CAHORS                     | M. GUILLO<br>Mme MAUREILLE                                                   | - Directeur<br>- Professeur                                                                          |
| MONTAUBAN  | E.N.M. MAUTAUBAN                  | M. VANPEENE<br>Mme SANDRINI                                                  | - Directeur<br>- Professeur                                                                          |
| MONTAUBAN  | Ecole pilote<br>MAUTAUBAN         | M. BRUSTEL<br>M. CAMBON<br><br>Mlle GAZAL<br><br>Mme CRANSAC                 | - I.D.E.N.<br>- chargé de Cours<br>de psychologie<br>- Assistante de<br>Linguistique<br>- Professeur |
| MONTAUBAN  | Circonscription<br>MAUTAUBAN II   | M. SOULIE                                                                    | - I.D.E.N.                                                                                           |
|            | Circonscription de<br>TOULOUSE VI | M. CAASTAING<br>Mme ZONABEND<br>Mme SUBLET                                   | - I.D.E.N.<br>- Professeur<br>- Professeur                                                           |
|            | Circonscription<br>TOULOUSE V     | M. FLORIS                                                                    | - I.D.E.N.                                                                                           |
|            | E.N.M. TARBES                     | Mme BUCHERON<br>Mme ST-JEAN<br>Mlle ADISON<br>Mme HOURTOLLE<br>Mme LELLOUCHE | - Directrice<br>- Professeur<br>- Professeur<br>- Professeur<br>- Professeur                         |

|                     |                              |                            |                             |
|---------------------|------------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| TOULOUSE<br>(suite) | E.N.G. TOULOUSE              | M. ALBARIC<br>Mme CHARMEUX | - Directeur<br>- Professeur |
|                     | E.N.F. RODEZ                 | M. MILLON<br>Mme ALBERTON  | - Directeur<br>- Professeur |
|                     | E.N.M. FOIX                  | M. GARRIGUE<br>Mme ROAGNA  | - Directeur<br>- Professeur |
| VERSAILLES          | Circonscription<br>MONTGERON | M. LECLERCQ                | - I.D.E.N.                  |

(\* ) N.B. En cas d'erreur ou d'omission, nous prions les équipes de bien vouloir nous en excuser et de nous envoyer les rectificatifs nécessaires.

A l'heure où nous réalisons ce numéro de "Repères", un certain nombre de dossiers signalétiques nous font encore défaut pour des raisons diverses. Les Rectificatifs seront publiés dans le numéro 19 de "Repères".





Dépôt légal : 1er trimestre 1973

Centre  
Régional de  
Documentation  
Pédagogique  
AMIENS