

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° 19

FEVRIER 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

A -	<u>Du côté de la recherche-innovation</u>	
1 -	<u>Apprentissages premiers de la lecture / écriture au C.P</u>	
	Aperçus sur un apprentissage	
	Mme Grangiens	E.N.F. Nantes
		p. 3
2 -	<u>La conscience phonologique chez les enfants</u>	
	Ghislaine Maury	Vincennes - Sorbonne
		p. 14
B -	<u>Du côté de la recherche - validation</u>	
0 -	<u>A propos du stage de Dijon (mars 72)</u>	
	H. Romian	I.N.R.D.P.
		p. 16
1 -	<u>Identification des pédagogies du français</u>	
a)	Recherche d'indices différentiels des pédagogies pratiquées au C.M 1	H. Romian I.N.R.D.P.
		p. 17
b)	Questionnaire d'identification des pédagogies du français au C.M 1	J. Konopczinski E.N.G. Besançon
		p. 27
2 -	<u>Sondage sur les lectures des enfants au CM</u>	
	J. Konopczinski	E.N.G. Besançon
		p. 30
3 -	<u>Problèmes de validation au CP</u>	
	E. Charmeux	E.N.G. Toulouse
		p. 31
4 -	<u>Annexes</u>	
a)	Langue orale / Lecture au C.E. 1	
	A. Seguy	E.N.M. Agen
		p. 36
b)	Sondage langage-lecture (C.P. - C.E. 1)	
	B. Gris	Circonscription des Andelys
		p. 51
C -	<u>Thèmes d'innovation et de recherche 72 - 73</u>	
	C. De Miniac	I.N.R.D.P.
		p. 72

Bulletin réalisé par :
Hélène ROMIAN
Responsable de l'unité de
recherche - Français 1er Degré
Secrétariat : F. Delair
Dactylographie : S. Omar

A) Du côté de la recherche - innovation

Apprentissages premiers de la lecture/écriture (*)

APERÇUS SUR UN APPRENTISSAGE

par Madame GRANGIENS
E.N.F. de Nantes

Les fiches pédagogiques publiées dans l'Education n°s 92 et 94 (février 1971) (**) analysent deux étapes de l'apprentissage de la lecture tel qu'il est pratiqué à l'Ecole Annexe de l'Ecole Normale d'institutrices et mettant en lumière certains procédés employés. Elles peuvent donc enrichir utilement ce court exposé qui ne saurait faire une présentation complète de toutes les sollicitations, motivations, démarches diverses offertes à l'enfant qui entre en cours préparatoire afin de lui permettre d'aborder successivement les trois temps désormais classiques de l'apprentissage de la lecture : vouloir lire; pouvoir lire; savoir lire.

PLAN GENERAL

- A - Quelques-uns des principes ayant déterminé la méthode.
- B - Grandes lignes de cette méthode, du point de vue pratique.
- C - Conclusion.

- A - QUELQUES IDEES DIRECTRICES, présentées dans un ordre qui n'est établi que pour classer et non pour privilégier un principe plutôt qu'un autre.
- 1°) Etablir pour ce cours préparatoire que l'on a encore trop tendance à considérer comme une unité isolée, une double liaison
- a) d'une part avec la maternelle en ne faisant pas de coupure, mais en instaurant au contraire une continuité de méthode. Il ne s'agit pas ici de méthodes particulières, mais de grands principes, valables tout autant lorsqu'on considère des enfants de 6 à 7 ans que lorsqu'il s'agit des enfants de 5 à 6 ans.
 - b) d'autre part avec le cours élémentaire, en ne considérant pas l'apprentissage de la lecture terminé fin C.P., en acceptant que ce qu'il est convenu d'appeler, pour un enfant de C.E.1., la lecture courante, puisse s'acquérir seulement en fin de premier trimestre. Ceci supprime le redoublement du C.P. (sauf bien entendu dans certains cas très caractérisés d'insuffisance) et beaucoup d'enfants traités de cette façon terminent en juin un C.E.1. normal.

(*) Annales du C.R.D.P. de Nantes

(**) Fiches d'accompagnement des émissions de T.V. "Ateliers de Pédagogie" :
"Aperçus sur un apprentissage" I et II

- 2°) Prendre toutes précautions pour éviter au plus grand nombre d'enfants possible un échec. Echec ne veut pas dire apprentissage insuffisamment consolidé en C.P. (voir ci-dessus), échec veut dire prise de mauvaises habitudes, erreurs installées, élan brisé, déception, sentiment de culpabilité, etc... En un mot, s'il y a un âge idéal pour l'apprentissage de la lecture, donner à l'enfant toutes les chances d'en franchir les étapes avec joie et succès.
- 3°) Donner toute sa valeur à la motivation : exploiter les motivations exprimées, percevoir celles qui sont latentes et les faire éclore, en créer si besoin est (d'où la grande importance du climat établi dans la classe et de la qualité des relations et de la communication qui s'y installent) en ne perdant pas de vue que si la motivation première est nécessaire, la motivation seconde, sans laquelle la première n'a que peu de valeur est la vraie motivation.
- 4°) Savoir également que la motivation, si dynamique soit-elle, ne doit et ne peut suppléer à toute une préparation sensorielle, parfois contraignante (à nous de savoir la faire accepter) mais d'autant plus nécessaire que l'enfant est moins prêt à apprendre à lire, moins capable de toutes les activités de perception que suppose la lecture. Ce qui amène à une éducation systématique de l'attention, de la mémoire (des mémoires : auditive, visuelle, motrice, verbale, etc...) de l'oeil, de la main, des organes de la parole, etc...
- 5°) En accord avec le point précédent, réserver une grande place à la phonétique, étude des sons du langage, pour amener l'enfant à prendre conscience d'un phénomène qu'il subit avant de l'analyser : l'émission de sons, qu'il produit par imitation. Il entend parler, et il parle. Parmi le flot sonore qui frappe son oreille (il faut d'abord savoir écouter, et retenir...) il apprendra à distinguer, donc à entendre, à dire, des phrases, des mots. Son analyse spontanée ne va guère plus loin. En provoquant une recherche précise des phénomènes de la langue française, on prépare la phase analyse - synthèse. Ce travail est capital. Lorsqu'on aura amené l'enfant, dans un deuxième temps, à comprendre qu'il dispose de signes écrits correspondants aux sons émis, il devra découvrir les clés du codage (graphismes et graphies complexes) et pourra entreprendre le décodage de la langue écrite, c'est-à-dire la lecture, non plus la lecture globale, mais celle qui procède d'abord d'une analyse.
- 6°) La découverte et l'utilisation des signes écrits permet la communication avec le monde. Les signes écrits sont des symboles. L'aptitude à symboliser ou à comprendre un symbole, une organisation symbolique, ne pourra que faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (écriture ne voulant pas dire ici connaissance de la forme des lettres, mais possibilité de passer de l'oral à l'écrit). Un des soucis de la méthode de lecture analysée ici est de mettre l'enfant en contact avec des symbolisations diverses, autres que celle de l'écriture. Les mathématiques ont toujours apporté leur pierre à cette construction, mais les mathématiques telles qu'on les enseigne maintenant sont d'une richesse infinie en ce domaine. Le solfège est lui aussi d'une aide précieuse, car non seulement il obéit à des signes écrits conventionnels, mais il se lit (du moins au niveau élémentaire n'utilisant qu'une voix), tout comme l'écriture, de gauche à droite, et horizontalement.

- 7°) Préserver le rythme d'acquisition et le cheminement de chaque enfant. Laisser chacun "construire sa lecture" avec les tâtonnements et les hésitations que cela suppose. Ne pas culpabiliser, mais essayer de comprendre par observation directe, pourquoi il y a difficulté.
- 8°) La conséquence directe du point de vue précédent est la recherche d'un balancement fructueux entre le travail de groupe et le travail individuel, tant pour l'exercice de lecture que pour l'expression écrite, en considérant la valeur spécifique de ces aspects très différents de la vie de la classe.
- 9°) Se tenir au courant des études faites au sujet de la langue en général (la linguistique et une de ces branches, la phonétique, par exemple) et de l'acte de lecture en particulier.

Comme en observant les maladies qui atteignent certaines fonctions (troubles du langage, de la mémoire, etc...) on a fait des progrès dans l'étude de leur fonctionnement normal, en analysant les cas de troubles empêchant l'apprentissage de la lecture, dyslexie, en particulier, on a recensé les précautions à prendre pour éviter l'installation de ces troubles. De ce fait, se trouvent énumérées les conditions nécessaires pour apprendre à lire. L'ouvrage du Dr MUCCHIELLI intitulé "la dyslexie, maladie du siècle" Ed. Sociale Française (1966) met en lumière les points suivants, en vue de créer l'univers orienté et stable dont l'enfant a besoin.

- établir une latéralisation nette avec dominance à droite ou à gauche
- avoir conscience de son propre corps, mouvements et attitudes, ce qui est très important pour exécuter un acte et aboutir à une habitude motrice. Or, lire et écrire sont des habitudes viséo-motrices et leur acquisition dépend étroitement de la bonne organisation du schéma corporel.
- obtenir une orientation spatiale et temporelle aisée dans l'univers vécu, pouvoir s'orienter dans le temps aussi bien que dans l'espace, situer le présent par rapport à un avant et à un après.
- stabiliser les valeurs affectives afin d'assurer les rapports satisfaisants entre le moi et le monde.

(Cette rapide analyse de l'ouvrage cité a été relevée dans un bulletin édité par le Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres "Approches et conquête de la langue écrite : Qu'est-ce que lire ?" dont je me permets de recommander la lecture).

De plus, il est essentiel d'essayer de combler les déficiences du sens rythmique, les observations faites sur les enfants qui n'arrivent pas à vaincre les difficultés matérielles de la lecture ayant mis en lumière cette carence.

B - GRANDES LIGNES DE LA METHODE, DU POINT DE VUE PRATIQUE.

Cet exposé ne permet pas d'entrer dans le détail de tous les procédés employés. Les procédés moyens pour arriver à un but déterminé sont affaire d'initiative, d'imagination de la maîtresse... Ils dépendent de l'organisation habituelle de la classe, dans laquelle coexistent ou non plusieurs sections, du nombre d'enfants, etc...

I - Préparation à l'apprentissage proprement dit

1°) Construction d'un univers orienté et prise de conscience du schéma corporel

Organisation sensori-motrice du temps et de l'espace : savoir situer le moment vécu ou passé par rapport à un avant et un après; pouvoir saisir les relations variées qui unissent des points dans l'espace ou le plan. L'enfant qui, après plusieurs essais, ne peut franchir une certaine distance en un nombre de pas imposés structure encore imparfaitement l'espace et n'a qu'une représentation floue de son schéma corporel. Les manuels d'éducation physique sont riches en exercices pouvant hâter cette représentation.

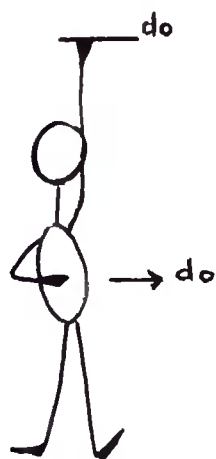
2°) Exercices de latéralisation : reconnaître sa propre gauche, mais aussi celle d'autrui dans des rapports et des situations variées : de face, de dos, de près, de loin, etc...

3°) Repérages divers : faire situer à l'enfant la gauche, la droite, le haut, le bas d'un dessin fixe, pris dans un plan horizontal ou vertical, dont on a conventionnellement établi la gauche, la droite, le haut, le bas (exemple, le haut et le bas du cahier, posé sur un plan très souvent horizontal : la table ...).

Ajoutons des notions de domaine, de limite, d'intérieur et d'extérieur. Faisons sentir que pour pouvoir dire qu'un trait est situé à la droite de la courbe fermée, élément de la lettre **d**, nous avons intuitivement projeté l'image de l'axe vertical de notre corps sur un axe traversant verticalement la dite courbe, afin de créer une limite par rapport à laquelle se détermineront la gauche et la droite.

4°) Education de l'oreille, développement de la mémoire auditive et contrôle de son fonctionnement en imposant une rétention plus ou moins longue.

- Tous exercices faisant fonctionner l'oreille et la mémoire verbale, depuis la simple répétition d'une phrase, d'une liste de mots comportant le moins d'associations de sens possibles entre eux, le jeu du téléphone, la bonne écoute et la mémorisation d'un ordre oral (que l'enfant devra traduire par des gestes, un dessin, etc...) l'exercice d'imprégnation par les textes (oral à ce stade) et l'attention sollicitée sans cesse par la communication orale qui s'établit dans la classe.

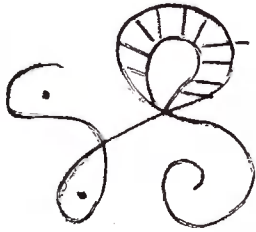


- Il faut noter le gros apport de l'éducation musicale, en dehors de son rôle formateur du goût et du sens esthétique. On demande à l'enfant de :

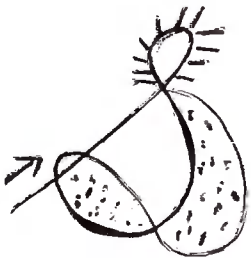
- savoir écouter, là encore.
- savoir reconnaître des timbres d'instruments de plus en plus proches. D'excellents disques présentent des études ayant justement ce but.
- savoir distinguer les sons de hauteur différente, ce qui amène à apprendre aux enfants les premiers rudiments du solfège. La méthode phononimique, outre l'éducation de l'oreille, oblige à une réaction vocale, à un geste perçu par l'oeil, à l'acceptation d'une représentation symbolique des sons entendus ou émis (main placée à une certaine hauteur par rapport au corps, limitant une distance dans laquelle on répartit les tons et les demi-tons) autre que l'écriture des notes sur une portée, qui viendra en un deuxième temps.

5°) Education motrice, celle de la main en particulier, pour en arriver aux menus gestes que nécessite l'écriture.

- dessin sous toutes ses formes, en utilisant toutes les techniques le pinceau étant toutefois par excellence l'outil qui délie les doigts.



graphismes, qui font suite à ceux pratiqués dans toutes les maternelles, mais se compliquent et prennent soin d'utiliser toutes les formes employées en écriture cursive. Ils peuvent être imposés par la maîtresse ou proposés par des enfants. Ils sont exécutés au crayon, au feutre, au pinceau, au porte-plume, sur papier uni de façon à ne laisser subsister qu'une seule difficulté, celle de la forme. Ils sont l'occasion d'un exercice d'expression orale qui analyse très précisément les formes, positions respectives, sens du tracé (toujours souci d'orientation et latéralisation) et rendent très aisé le passage de l'écriture script à l'écriture cursive.



- éducation gestuelle, par une série d'exercices ayant leur place en éducation physique (voir méthode Le Boulch, méthode Ramin). L'enfant arrive, par imitation et réflexion, à l'autonomie de tous les doigts, à la souplesse du poignet, etc...

6°) Consolidation du sens du rythme et essai de création là où il n'existe pas.

Les exercices qui poursuivent ces buts, et dont voici quelques exemples, montrent clairement la liaison musique - gymnastique, donc l'importance de ces deux disciplines dans la formation de l'enfant.

- savoir suivre un rythme battu sur un tambourin, en marchant, par exemple, qu'il soit régulier, en accélération ou en décélération.
- savoir exécuter des gestes variés et imposés, sur un rythme donné, sans accélérer ni ralentir, même lorsqu'on n'entend plus le rythme en question et que seule la mémoire joue (mémoire auditive ou mémoire de certains déplacements faits dans l'espace avec une certaine ampleur et une certaine vitesse ?).
- sentir, à travers les voix des instruments, les pulsations qui déterminent le rythme d'un morceau de musique et les battre, au pied, à la main, au doigt ou de toute autre façon...
- dans un simple chant populaire ou dans un morceau d'orchestre, percevoir des temps forts et des temps faibles, dans la succession des mesures et les traduire à son gré ou de façon imposée par des mouvements d'ampleur ou de nature différents.
- accepter d'être acteur et non seulement spectateur dans les essais d'expression corporelle libre.
- exécuter de son mieux les exercices rythmiques imposés.

7°) Enrichissement et correction du langage

Le climat de la classe est essentiel pour que chacun s'y exprime et qu'ainsi risque de se combler l'inégalité des richesses linguistiques de nos élèves.

Ce point ne sera pas développé. Le Plan de Rénovation de l'Enseignement du Français (Plan Rouchette) l'a suffisamment éclairé, de même que les rapports qui lient l'acte de lecture à l'intelligence du lecteur.

8°) Familiarisation des enfants avec des symboles, facilitée par :

- les activités mathématiques, où s'utilisent les symboles mathématiques conventionnels mais aussi d'autres, que le groupe ou l'enfant invente, pour désigner tel ou tel ensemble créé, par exemple.
- des jeux divers dont celui qui symbolise par des signes écrits, variables au gré des utilisateurs, des bruits, des sons, des rythmes (durée et intensité), qu'il s'agit ensuite de coder - directement ou de mémoire - ou de décoder.

Exemple de codages employés à l'audition d'une même suite de coups frappés (forts et faibles).

| . . | || . . . |
/ - - / // - - - /
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

suite de symboles à interpréter selon un code établi, afin de retrouver le message sonore original

< d d d ⊗ | << ⊗ d ⊗ etc
França grec japonais cloche clochette

- l'écriture des notes sur la portée. Leur hauteur et leur durée sont indiquées par leur place et la figure choisie.

9°) Travail de phonétique

Son but est d'amener l'enfant à prendre conscience de la plus petite unité sonore qu'il peut émettre, et à inventorier ainsi les phonèmes de sa langue maternelle. Cette recherche permet de s'attacher particulièrement à des phonèmes souvent mal différenciés, p, b - t, d - c, g - f, v. Elle consolide les bonnes prononciations, redresse les habitudes défectueuses, individuelles ou collectives. - A Nantes, nous avons "la micareine", le "patalon", partout sévit "le dixé" etc... - Elle prépare les élèves à la langue écrite en leur apprenant que dans "M'dam', yal' p'tit frèr' (à) Clair' qui pleur' ", on peut retrouver Mad / a / m / e / et il y a le ..., le même il y a que dans "ya un chien dans la cour" !.

C'est au cours de ces séances, courtes mais quasi-journalières pendant le premier trimestre qu'on lutte contre les accents locaux sans (heureusement diront certains !) les détrôner jamais, se gardant d'ailleurs de porter sur eux un jugement de valeur, mais dans le but de faire savoir à l'enfant qui dit, donc qui voudra écrire "Mon père buvé du vin" que la lettre é ne peut rendre compte du son è utilisé par la plupart des Français dans ce cas.

De nombreux exercices préparent la décomposition d'un mot en phonèmes :

- Que prononces-tu (ou qu'entends-tu) au début de cirage et de soulier ?
- Trouve des mots commençant par r (pas re, mais r', valeur de base de la lettre)
- Trouve des mots finissant par ou ...

La maîtresse dessine un oiseau au tableau

- Je dis, c'est un ois.. (ou un Oi-eau), que manque-t-il au mot ? etc...

La dernière étape est la décomposition du mot en une suite de phonèmes ordonnés.

Par exemple, le mot sapin ne sera pas coupé en deux syllabes, mais décomposé en une suite de bruits et sons qui seront S (pas se, mais un sifflement), a, p (pas pe, mais une explosion au niveau des lèvres) in.

Tout ceci sur le plan oral. Tout au plus, peut-on concrétiser cette succession linéaire par des marques non différenciées; sapin peut alors se représenter par ..., par exemple. Certains enfants auront beaucoup de mal à réaliser cette décomposition, à l'ordonner. Ils seront longtemps avant de prendre conscience d'un appareil phonateur dont ils n'avaient jusque là contrôlé aucun mouvement. L'effort est intense, mais nécessaire. A nous de savoir le faire accepter.

L'analyse faite, on aborde la synthèse de ces bruits et sons, sans jamais se préoccuper de recréer la fameuse syllabe du code écrit. Tout ceci se fait sous forme de jeux qui demandent à la fois une bonne prononciation, une bonne écoute, la mémoire de l'ordre utilisé à l'énoncé, et enfin la possibilité d'enchaîner sans coupure, et dans l'ordre, les phonèmes proposés. Des enfants peuvent au bout de quelque temps être meneurs de jeu et demander des reconstitutions telle que "n.r.a.s.t.p.". Cette série n'existant pas dans notre langue, ne sera pas recréée grâce à l'aide de la mémoire auditive (telle "é.s.p." aidée peut-être par le souvenir de "fus/é/e /spatiale" !) mais seulement par la mise en mouvement contrôlée de l'appareil phonateur.

II - Apprentissage proprement dit

Les exercices préparatoires décrits au point précédent n'ont naturellement pas exclu l'écriture de textes, élaborés par le groupe, avec l'aide de la maîtresse à la suite de moments de communication : entretien, "exposé", relation impromptue d'évènement, etc...

Les enfants s'aident mutuellement à découper la chaîne parlée en unités graphiques, les mots. Ils apprennent les premières contraintes de la langue écrite : blancs entre les mots, ponctuation, orientation gauche - droite.

Si l'écriture est globale, comme la lecture à ce stade, elle n'en exige pas moins une grande précision dans le tracé des lettres. C'est en script que les mots sont transcrits. Les lettres sont représentées et désignées simplement par leurs formes, grandeurs, positions, ce qui oblige l'enfant, une fois de plus, à un effort d'orientation et à l'utilisation d'un vocabulaire précis.

a --> courbe fermée (sens obligatoire du tracé), trait vertical, de petite taille, à droite et de même taille que la courbe.

Dans la collection de textes ainsi formée, au fur et à mesure de leur parution, la maîtresse puise des mots qu'elle privilégie en leur donnant la qualité de mots de référence. Choisis en fonction de leur richesse graphique ou phonétique, en raison aussi de leur possibilité d'utilisation dans un grand nombre de phrases, ils deviennent un bien commun, chargés pour tous les enfants d'une signification précise, voire même d'une émotion (souvenir du moment de communication où ils ont été employés) qui facilite leur mémorisation.

Ils sont aussi le matériel que chaque enfant va observer, manipuler à sa façon, étudier. Les exercices assurant la parfaite connaissance de leur orthographe revêtant une importance capitale, ils doivent être nombreux et variés.

Ces mots sont écrits

- sur de petites étiquettes individuelles, en script. On peut, par la suite, les présenter en cursive sur l'autre face de l'étiquette pour les enfants qui auraient une difficulté, non pas à tracer la lettre, mais à établir la correspondance entre les deux formes d'écriture de chaque lettre.

- sur de grandes étiquettes collectives.

- consignés sur des fiches que l'enfant consulte encore alors qu'il n'éprouve plus le besoin de construire des phrases à l'aide d'éléments mobiles.

Cette mobilité des étiquettes a un grand prix. Elles contribuent à donner le sens de la phrase, du mot. Elles permettent des exercices palpables de contraction, de communication, d'enrichissement, etc... véritable travail de grammaire.

Si ces mots de référence sont bien choisis, (quarante au maximum, jamais réunis dans les collections individuelles qui s'appauvrissent des mots bien connus lorsqu'elles s'enrichissent de mots nouveaux) ils permettent des comparaisons visuelles et auditives qui dévoilent la correspondance entre des analogies graphiques et des analogies phoniques. L'enfant ayant compris le principe de cette analyse fait avec enthousiasme ce travail, dans un ordre qui est le sien (graphies complexes avant lettres isolées, peu importe). C'est la période fructueuse et passionnante de la récolte. Elle se situe début décembre pour une bonne partie des enfants. Ce serait une grave erreur de raccourcir ce temps de travail global, de même que la préparation auditive sur laquelle s'appuie le travail d'analyse et de synthèse. Les enfants collectionnent les découvertes, un pointage du travail de chacun est nécessaire.

La maîtresse contrôle, encourage, mais en aucun cas ne se substitue à l'élève qu'elle veut laisser franchir seul cette étape primordiale.

Un exemple montrera à quelle recherche se livre alors l'enfant.

Une série de mots de référence est au tableau, sans ordre. Chacun y puise, groupe les mots qui lui semblent avoir une qualité commune, et cela donne, par exemple :

(joue)
(jardin)

- j

"dans joue et jardin, dit l'enfant au moment du contrôle individuel, je vois et je prononce (ou j'entends) j".

(agneau)
(beau)

- eau

"dans agneau et beau, je vois et je prononce eau".

On voit quelle erreur ce serait de proposer, par exemple, joue et josette, où nous aurions je pour j, vent et lent, où nous aurions fait associer la lettre t au digramme en, ce qui pourrait donner par la suite, des mots écrits ainsi pentser, fendre, etc... par contre, le mot comparé avec prendre, initie à une contrainte orthographique, celle qui place dans les mots "des lettres qu'on n'entend pas"...


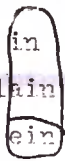

Supposons un enfant qui dise

"dans joue et jardin, je vois et j'entends m..."

Il faut continuer la préparation auditive, qui s'avère insuffisante. Celui qui, voulant écrire de mémoire eau, repéré dans agneau, écrirait gau, montrerait une insuffisante connaissance de l'orthographe de ce mot : connaissance du mot à parfaire.

Toutes ces analyses amènent à établir souvent une série de graphies pour un même phénomène : eau (de agneau), au (de saute), o (de pot) par exemple. Par contre, c'est par référence à l'oral, et grâce à l'affinement des perceptions auditives que nous aurons deux phonèmes pour une même graphie, dans le cas, notamment de o (de pot) se modifiant pour donner le o très ouvert de bol, comme, bonne etc...

L'utilisation des signes ainsi acquis se fait grâce au désir d'écrire ou de lire des mots inconnus. L'expression écrite s'individualise au maximum et l'on peut -enfin!- presque tout écrire seul. A la consultation d'un dictionnaire, ma préférence va, à ce stade, au système suivant. La maîtresse choisit (ou choisira selon sa disponibilité) la seule orthographe possible dans un ensemble de formes que l'élève lui propose. Un texte peut donc avoir cette physionomie, avant d'être recopié dans sa forme définitive :

mon  est  de  graines

C'est un travail contraignant, mais qui oblige l'enfant à une constante révision de ses connaissances.

L'enfant forme ses mots en traduisant par écrit une succession de phonèmes, et non une succession de syllabes plus ou moins mémorisées, qui confèrent une cohésion trop grande aux éléments qui les forment.

Exemples : rin dans marin devient rin' dans farine
fin, mais final etc...

Les premiers déchiffrages de textes se placent à cette époque où l'enfant a acquis un certain pouvoir - lire. Ils se font grâce à l'effort de tous, le groupe recherchant la signification d'un message écrit au tableau; on "entoure" ce qu'on repère et nomme, puis on se lance dans la lecture, d'abord silencieuse (qui autorise évidemment la prononciation individuelle à voix basse), puis faite à voix haute par des volontaires. Le groupe suit, demande des explications, redresse les erreurs dans un excellent esprit de coopération, et toute la pensée cachée dans cette forêt de signes est enfin découverte.

C'est aussi l'époque des jeux de lecture individuels, fiches qui, sous une forme ou une autre, permettent de contrôler si l'enfant livré à lui-même lit, donc comprend ce qu'il lit.

Enfin, promotion suprême, l'enfant reçoit un livre (lecture courante) qui sera le sien, et qu'il pourra emporter à la maison, parce qu'il peut y lire.

Bien entendu, l'apprentissage de la lecture ne s'arrête pas là, mais l'enfant dit fièrement "je sais lire".

C - CONCLUSION

La méthode brièvement analysée dans ces quelques pages a été caractérisée ainsi par Mme ROLLAND, Directrice de l'Ecole Normale d'Institutrices, témoin attentif du travail réalisé par les enfants du cours préparatoire de l'Ecole Annexe.

"Cette méthode, résolument globale, s'il convient de la situer dans la famille des méthodes de lecture, est une démarche patiente, réalisée à l'aide d'un faisceau d'exercices qui correspondent à un certain nombre d'hypothèses confirmées par la pratique de la classe autant que par les apports de la psycho-pédagogie théorique. Elle exclut les progressions imposées, privilégie l'effort individuel et celui du groupe en tant que tel.

La forte cohérence de sa démarche se trouve au niveau de l'organisation des exercices proposés, c'est-à-dire dans son intention pédagogique, et non dans sa pratique, qui apparaît au contraire comme très soupagement adaptée aux possibilités et progrès individuels des enfants".

- - - - -

Note : M. TOUYAROT vient de faire paraître chez Nathan "Lecture et conquête de la langue". Je viens de recevoir l'ouvrage, je l'ai feuilleté, il me semble très accessible aux praticiens que nous sommes, et d'un grand intérêt.

LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE CHEZ LES ENFANTS (1)

Ghislaine MAURY
Vincennes - Sorbonne

La maîtrise de la langue orale, dans son aspect structural, est indispensable à l'enfant; et elle est la base de toute acquisition ultérieure. Le plan de Rénovation, s'appuyant sur les découvertes de la linguistique, a ainsi redonné toute sa valeur à la langue orale. Notre recherche s'inscrit immédiatement dans ce cadre, en voulant tester la conscience phonologique des enfants. Autrement dit, à quel âge l'enfant a-t-il conscience des phonèmes en tant qu'unités distinctives s'opposant à toutes les autres unités du système ? Par conscience, nous entendons conscience implicite, révélée par le maniement des oppositions. Par exemple si l'enfant est capable de dire qu'à l'initiale de [põ] et [bõ], il n'entend pas la même chose, mais que ce qu'il entend à l'initiale de [pø] et de [plã] ou encore, ce qu'il entend à l'initiale de [pø] et à l'intervocalique de [epe] est pour lui identique, alors, nous dirons que l'enfant a conscience du phonème /p/. Cependant, comment tester cette conscience ? En effet, on ne peut se baser uniquement sur les productions orales de l'enfant, en relevant un corpus et en en faisant l'analyse phonologique : l'enfant peut très bien faire des distinctions, au niveau de l'émission, sans reconnaître ces distinctions comme étant opposables, ou au contraire avoir conscience de la différence qui existe entre telle et telle réalisation d'un même phonème selon les contextes, et s'attacher à ces différences sans en abstraire l'élément commun.

Nous avons donc imaginé d'utiliser une série de petits carrés (3 cm x 3 cm), chacun portant un dessin géométrique de couleur variée et entièrement différent de tous les autres carrés. Notre système est composé d'une quarantaine de petits carrés, et d'une vingtaine d'exemplaires pour chaque espèce. Notre hypothèse de départ était que la conscience que les enfants ont des oppositions phonématiques se révélerait à travers le maniement qu'ils font de ces petits carrés.

Ainsi, on demande à l'enfant de représenter ce qu'il dit, tous les sons qu'il prononce, avec les carrés. On lui suggère la procédure en lui donnant un exemple : on lui présente une paire minimale, par exemple [vu] et [fu] "vous" et "fou", en lui demandant s'il entend quelque chose de pareil dans ces deux mots. Si l'enfant reconnaît le son [u] comme identique, et les sons [v] et [f] comme différents, dans ces deux mots, on lui dit alors de représenter ces deux mots en utilisant "le même carré pour ce qui est pareil, et deux carrés différents pour ce qui n'est pas pareil". L'enfant est libre d'utiliser les carrés de son choix. Puis on présente à l'enfant une liste de mots. Les uns après les autres, chacun ne se différenciant du précédent que par un son, (paires minimales). Notre liste de mots, que nous devons encore affiner, doit présenter tous les phonèmes de la langue, dans toutes les positions possibles, soit à l'initiale, à la finale, à l'intervocalique, à l'interconsonnatique, entre voyelle et consonne, entre consonne et voyelle, etc... avec de plus une progression allant du mot monosyllabique au mot multisyllabique, et des sons les plus perceptibles (voyelles) aux sons les moins perceptibles (occlusives sourdes). Chaque fois que l'on présente le mot à l'enfant, (toujours oralement pour éviter l'interférence entre l'oral et l'écrit), on demande à l'enfant de le répéter à haute voix pour qu'il s'attache plus à sa propre production qu'à celle de l'expérimentateur.

(1) Ce compte-rendu qui date de 1972 a été fait avec la collaboration de Mme Billaudelle, Mme LEHOUCHE, Mlle DUFOUR.

Nous avons décidé de tester les enfants de la moyenne section en maternelle (l'âge où l'on pense que les oppositions devraient commencer à s'établir), au CM 1 (l'âge où l'on pense que la conscience des oppositions est définitivement établie, dans le cadre de l'idiolecte de chaque enfant).

Il nous est difficile de donner des résultats, car nous ne sommes qu'au début de notre recherche et peu d'enfants encore ont été soumis à l'expérience. Il nous est de ce fait difficile de tirer des conclusions pédagogiques sûres. Cependant, nous pouvons d'ores et déjà dire que :

1 - Si l'enfant a conscience, dès l'âge de quatre ou cinq ans, des oppositions phonématiques, pourquoi ne pas lui faire transcrire, dès cet âge, tout ce qu'il dit, en utilisant un code graphique approprié, selon la correspondance un son un graphème ? On pourrait utiliser pour cela les petits carrés, ou tout autre système de symboles accessible à l'enfant. Cela aurait pour conséquence de raffermir son système phonologique, et de lui donner la possibilité "d'écrire" facilement tout ce qu'il dit. Il s'agirait alors, et cela peut paraître ambitieux, de passer de cette représentation phonologique à la représentation orthographique.

2 - Ce test peut permettre de révéler les confusions phonématiques faites par l'enfant, et de ce fait d'orienter la pédagogie, dès la maternelle, vers l'acquisition de ces distinctions.

3 - Au cas où un enfant n'est pas capable d'analyser un mot en sons, s'il ne peut pas aller au-delà de la syllabe, alors, il est inutile d'aborder la lecture-écriture, car la notion même de graphème lui échappera.

4 - Ce test peut aussi permettre de révéler les troubles de l'organisation spatio-temporelle chez des enfants qui, par exemple, pour des suites comme [myr] "mur" représentent la suite [ymr] [port] "porte" comme [prot] ou [orpt] etc...

5 - Enfin, chose importante, il peut sensibiliser les maîtres à la différence qui existe entre l'oral et l'écrit (il n'est pas rare de voir les maîtres enseigner le son eau ou le son ien, par exemple), et aussi, de le sensibiliser au fait que le système phonologique des enfants n'est pas forcément identique au sien, et que rien ne prouve que l'un soit meilleur que l'autre.

B) Du côté de la recherche-validation

A propos du stage de Dijon (mars 1972)

H. ROMIAN.

SITUATION DU STAGE

LES PARTICIPANTS :

60 collègues dont 19 psychologues (psychologues scolaires, conseillers d'O.S.P., enseignants du Supérieur), 7 linguistes et 34 pédagogues, directeurs et professeurs d'Ecole Normale ou I.D.E.N.

33 équipes étaient représentées (celles qui avaient entrepris des travaux utilisables à court terme ou à moyen terme pour la validation) : ENF et ENG de Besançon, EN de Périgueux, Bordeaux, EN d'Agen, ENF de Coutances, ENG du Mans, ENG de Caen, ENG de Chamalières (Clermont-Ferrand), ENF de Dijon, La motte St-Jean (71), ENF de Chambéry, ENG d'Arras, ENF de Limoges, ENF et ENG de St-Etienne, ENG de Nîmes, ENF de Montpellier, Nancy, ENF de Nantes, Nantes V, ENF et ENG de Châteauroux, ENF de Bourges, Poitiers, ENF de Troyes, ENF de St-Brieuc, les Andelys, ENG de Colmar, EN d'Epinal, ENF de Toulouse, EN de Cahors, ENG de Toulouse.

Ont participé également au stage, Mme LAURENT-DELCHET responsable de l'unité de recherche - Ecole Maternelles, Mme MICHAUX, animatrice du groupe de travail français des C.E.S. expérimentaux et Mme LARCEBEAU de l'I.N.O.P.

ECHOS DES TRAVAUX DE GROUPE

On voudra bien considérer les rapports de travaux de groupe qu'on trouvera dans les pages suivantes comme de simples échos et non pas comme une réflexion achevée. Ce sont là simplement des documents de travail à l'état "brut", destinés à l'information des équipes - et à usage "interne" - sur les thèmes qui dominent actuellement les recherches - validation.

- la maîtrise de la langue orale au CM (*)
- la maîtrise de la langue écrite au CM (*)
- les lectures des enfants au CM
- l'identification des pédagogies du français au CM
- les problèmes de validation au CP.

J'ai cru bon de joindre aux "rapports" issus du stage de mars 1972 certains "rapports" du stage de mars 1971, de manière à donner une idée plus juste, plus complète de l'état des réflexions en mars 1972. Si certaines discussions, on pourra le constater, avaient pu aboutir en 1971 à un point d'équilibre satisfaisant, d'autres ont rejailli un an après à peu près dans les mêmes termes. Une question n'a guère été abordée en mars 1972 : la maîtrise de la langue orale. Cette carence s'explique par le fait que les collègues qui travaillent cette question n'ont pu, pour des raisons diverses, participer au stage.

H. ROMIAN.

(*) A paraître dans "Repères" n°20.

IDENTIFICATION DES PEDAGOGIES DU FRANCAIS / C.M. (*)

a) RECHERCHE D'INDICES DIFFERENTIELS DES PEDAGOGIES PRATIQUEES AU CM1

Deux approches possibles :

I) Un groupe a opté pour un travail structuré selon le schéma suivant, proposé par l'équipe d'organisation du stage :

- 1) Peut-on déterminer des pédagogies de l'enseignement du français au cycle élémentaire différentes et les classer par exemple dans un tableau du type suivant :

I	Pédagogie Freinet
II	Pédagogie renouvelée à tendance libération
III	Pédagogie renouvelée équilibrée
IV	Pédagogie renouvelée à tendance structuration
V	Pédagogie traditionnelle à tendance renouvelée
VI	Pédagogie traditionnelle

- 2) Qu'est-ce qui vous paraît spécifique dans chacune d'elle :

sur le plan des objectifs,

des démarches

des activités, leçons et exercices,

de l'attitude du maître,

du comportement des élèves,

divers....

(*) d'après les travaux de groupe du stage national de mars 1971 -
Rapporteur : H. Romian.

- 3) Pouvez-vous les hiérarchiser c'est-à-dire aller de ce qui vous paraît le plus significatif au moins significatif de chaque pédagogie. Pour la facilité de l'exploitation ultérieure pouvez-vous nous présenter les résultats de vos travaux sous forme de tableaux :

Types de pédagogie ---->	I	II	N
classification des traits pertinents ↓ objectifs démarches etc ...			

- 4) Nous proposons de construire un questionnaire (qui serait rempli par chaque maître) afin de décrire les actions pédagogiques :
- . En tenant compte du travail précédent pouvez-vous tirer des questions précises à réponses fermées, c'est-à-dire par oui ou non, ou type des questionnaires à choix multiples, portant sur la pratique des maîtres, sur leur attitudes (échelles d'attitudes par exemple).
 - . Pensez-vous que ce questionnaire permettra de catégorier fidèlement les enseignants.
- 5) Pensez-vous que des investigations complémentaires seraient souhaitables ? par exemple l'observation du comportement des élèves par les psychologues des équipes (unité de temps ? - indices significatifs ?).

N.B. : il va sans dire que nous devons rester dans le domaine du possible.

En fait, la "dynamique" de ce groupe l'a amené à travailler selon 2 temps :

1) Recherche de schémas théoriques correspondant à des pédagogies de type I, II et III qui ne sauraient être confondues intégralement, ni avec la pédagogie des classes expérimentales (I), celles-ci n'ayant pas le monopole de la rénovation, ni avec celle des classes Freinet (II), ni avec celle des classes "traditionnelles", pour des raisons de même ordre. Le groupe est parti des analyses de contenu comparées, consignées dans "Repères" n° 6.

2) A partir de ces schémas, recherche de questions "pertinentes", susceptibles d'établir des points de clivage significatifs.

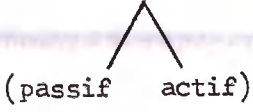
Là encore le travail n'a été qu'amorcé. Il conviendrait en particulier de le soumettre à des maîtres de type I, II, III pour voir s'ils s'y reconnaissent.

OBJECTIFS

Pédagogie I	Pédagogie II	Pédagogie III
Maîtrise de la langue / orale \ écrite 	Primat de l'oral Ecrit : décalque de l'oral	Indifférenciation des 2 codes Oral : décalque de l'écrit
Langue maîtrisée	Langue naturelle, spontanée	Langue correcte
Référents linguistiques : Convenance du registre/la situation/ Langue de plus en plus élaborée	Pas de référents linguistiques	Pas de référents linguistiques
Création personnalisée	Création personnalisée	Répétition du modèle
Essai d'explication à court terme à long terme	Essai d'explication à long terme	Explication à court terme
Permettre au plus grand nombre des enfants de poursuivre des études secondaires longues	I.D.E.M.	Nombre limité Un postulat implicite : on est doué ou non en français.

PRINCIPES METHODOLOGIQUES

Démarche méthodologique

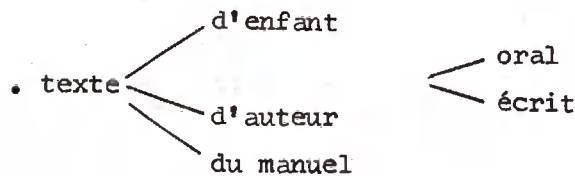
Recherche d'un Equilibre dynamique Libération/Structuration de la parole et de l'enfant	Accent mis sur la libération	Respect des règles du bon usage
Utilisation de " situations de communi- cation " situations d'appren- tissage	Situations de communication	Situations d'apprentissa- ge  (passif actif)
D'approches globales de la langue à l'analyse implicite puis explicite Synthèse	Global Analyse à rythme individuel	Démarche synthétique
Apprentissage par structura- tion. "Appropriation progressive de structures d'ensemble faisant intervenir des processus de formation et découverte active des lois de fonctionnement de la langue en tant que système		Montage (stimulus réponse) d'un système d'association fondé sur la reproduction du modèle du maître (imposé et/ou proposé).

Ebauche de questionnaire (voir si les schémas théoriques "fonctionnent").

Grammaire

- L'étude de la phrase complexe intervient
 - au début
 - au milieu
 - à la fin de l'année

- . L'étude de l'article intervient
 - . avant l'étude du nom
 - . en même temps
 - . après
- . Faites-vous des leçons de grammaire
 - . occasionnellement ?
 - . selon une progression ?
- . La progression est-elle collective
 - . celle du manuel ?
 - . celle des difficultés rencontrées par les enfants ?
 - . une progression repensée par vous ?
- . La progression est-elle individuelle ?
- . Quel est votre point de départ ?



- . Estimez-vous nécessaire qu'un élève de C.M.1. sache par coeur
 - . la définition du pronom
 - . les règles d'accord du participe passé
 - . la conjugaison du verbe être au passé antérieur
 - . la liste des pronoms relatifs
- . Dans le travail de conjugaison vous procédez
 - . dans l'ordre je, tu, il, nous, vous, ils
 - . en opposant 2 personnes : je à tu, puis je, tu à il
 - . en opposant 2 nombres : il à ils

Vocabulaire

- . L'emploi du temps prévoit-il des leçons et exercices de vocabulaire oui
non
- . Combien de mots faites-vous étudier au cours d'une leçon de vocabulaire ?
 - entre 1 et 5
 - entre 5 et 10
 - entre 10 et 15
 - entre 15 et 20
 - plus de 20

- Vous n'établissez jamais de tableau de classement des mots étudiés
- Vous faites établir un classement par les enfants selon des critères que vous avez déterminés dans votre préparation de classe
- Vous faites chercher les critères de classement possibles par les enfants.
- Les tableaux de classement des mots sont conservés et remodelés en cours d'année.
- Pour l'étude des mots, vous avez recours
 - au contexte
 - à la famille de mots
 - aux synonymes
 - au champ sémantique
 - à leur construction par rapport aux mots voisins
 - à aucun de ces moyens

Expression orale

- Conseillez-vous à vos élèves de ne pas prendre ou demander la parole avant de bien savoir ce qu'ils veulent dire ?
 - jamais
 - quelquefois
 - toujours
- Un élève dit en classe un mot grossier, vulgaire, argotique ou patoisant
 - vous le grondez
 - vous lui expliquez qu'il ne faut pas l'employer
 - vous le corrigez sur le champ
 - vous organisez à un autre moment un exercice sur les registres de langue

Orthographe

- Combien de dictées faites-vous faire ?
 - 1 par jour
 - 2 par semaine
 - 1 par mois
 - 2 par trimestre
- Les enfants préparent la dictée
 - jamais
 - à l'occasion
 - toujours
 - en classe
 - à la maison
 - par petits groupes
 - avec vous

- . Qui corrige les fautes ?
 - . vous
 - . L'élève
 - . un groupe d'élèves
- . La dictée n'est pas notée
- . La dictée est notée
 - . d'après les fautes
 - . d'après l'ensemble des difficultés à dominer

II) Un 2ème groupe a choisi une méthode de travail à départ très global : l'établissement d'un inventaire que l'on aurait voulu exhaustif de tous les faits, de toutes les démarches qui permettent d'apprécier l'attitude pédagogique d'un maître dans sa classe.

- Les traits les plus pertinents seraient retenus pour l'établissement de grilles ou de questionnaires.

- Le groupe a tenu à aborder le problème posé par la recherche d'indices, de la façon la plus large et la plus objective possible pour 2 raisons :

- a) Ne pas négliger, par trop de hâte à suivre une voie tracée, des indices révélateurs.
- b) Offrir toutes les garanties d'objectivité à l'examen le plus pointilleux, voire le plus hostile.

Cette banque d'indices peut se présenter ainsi après une mise en ordre sommaire de toutes les suggestions recensées.

A) Le cadre de vie :

Présentation de la classe : disposition maternelle fixe ou mobile.

Décoration de la classe : - fixe ou changeant suivant les ?

- place du maître
- place de l'élève.

B) La vie de la classe :

- Conseils des maîtres
- Relations entre collègues : .nulles
 - .rares
 - .fréquentes
 - .individuelles
 - .au sein d'une équipe
- Auto-discipline, droit de parole pour les élèves
 - de déplacement
 - responsabilités données aux élèves

D) La forme du travail : (sur 1 semaine
sur 1 élève

- Travail écrit : cahiers- classeurs

quantité du travail écrit sur les divers cahiers
décomposer en exercices normatifs.

- expression libre ou semi-libre
- travaux où la part de l'enfant est la plus grande
- travaux induits de textes littéraires
- travaux collectifs

- Présentation maternelle des cahiers

exemple : y-a-t-il un cahier de français ? de poésies ?

les rédactions sont-elles sur le cahier du jour ?

- Place du travail polycopié.

- Travail écrit ailleurs que sur les cahiers

cf. monographies

correspondances

textes collectifs

spontanés

journaux scolaires

- Source d'information personnelle de l'enfant

bibliothèque { accessible facilement
{
{ fermée

- Contrôle - forme du contrôle -

Cet inventaire général étant terminé, le groupe a abordé le problème particulier de l'enseignement du français et a essayé de bâtir un questionnaire.

Inventaire des traces écrites du travail de français

A) Organisation du travail :

départ systématique par texte inducteur d'auteur

{ oui
{ non
{ quelquefois
{ souvent

départ langage ou productions de l'élève

{ oui
{ non
{ quelquefois
{ souvent

B) Orthographe :

exercices conformes à la progression d'un manuel

{ oui
non
quelquefois
souvent

- commandés par les besoins relevés par d'autres exercices ?
- utilisez-vous les échelles de fréquences ?

La dictée :

Induction de la dictée : texte d'auteur - texte d'élèves - phrases contenant une difficulté spécifique - auto-dictée - dictée aidée - dictée préparée etc...

- Pensez-vous que la dictée est essentiellement exercice de contrôle et d'acquisition ?
- Les enfants font-ils appel systématiquement à une aide extérieure au cours, à la fin de la dictée .
- Cette aide peut être :
 - la maîtresse
 - le dictionnaire
 - des fiches
 - le carnet orthographique
 - une autre aide
- Modalités de la correction de la dictée
 - au cours de la dictée
 - immédiatement après
 - après un recours à des aides extérieures
- Correction de la dictée
 - par le maître
 - par l'intéressé
 - par une équipe
 - correction collective au tableau d'un texte écrit par l'élève
 - correction par épellation
- Sanction de la dictée, et suite qui sont données ou non à cet exercice.
 - copie
 - (de mots
 -) de groupes de mots
 - (de la phrase dans laquelle se trouve la faute commise
 -) des règles
 - (du texte intégral

Suite : exploitation bénéfique ou non exploitation (n'a pas été traité).

- Orthographe occasionnelle (n'a pas pu être traité).

b) QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION DES PEDAGOGIES DU FRANCAIS AU CM1 (*)

Deux projets (Nantes, Paris), ayant déjà subi une pré-expérimentation, ont été examinés.

a) Questionnaire de Nantes :

Dans l'esprit des auteurs, la pédagogie du français est inséparable de la pédagogie globale. Un moyen d'identifier la pédagogie rénovée est de rechercher la corrélation entre le climat de la classe, les contraintes extérieures et cette pédagogie; la structuration du climat se faisant autour de la relation maître-élèves, il s'agit de traduire ce climat par des comportements observables du maître.

Le questionnaire n'est pas encore achevé : il ne contient pas d'items sur les activités de français.

Faute de temps, le groupe n'a pu examiner en détail le projet, et la discussion a essentiellement porté sur l'hypothèse suivante : "La pédagogie du français n'est pas quelque chose qui sort du cerveau du maître, mais un aspect de la pédagogie générale". Il va sans dire que les membres du groupe ont souscrit à cette hypothèse, bien que des divergences soient apparues pour des raisons techniques et méthodologiques.

En effet, l'équipe de Nantes a estimé que si l'on voulait dégager des oppositions pertinentes entre diverses pédagogies du français, il paraissait exclu d'avoir des résultats significatifs si on ne parlait pas d'attitudes, de climat général, et qu'il fallait par conséquent introduire cette hypothèse nouvelle dans le Plan.

D'autres membres du groupe, au contraire, ont affirmé que certes la recherche des effets secondaires n'était pas inintéressante mais que le but des opérations de mai était la vérification et la validation de certaines hypothèses contenues dans le Plan.

Dans ces conditions, plusieurs possibilités s'offraient, dont le "mixage", c'est-à-dire l'introduction dans le questionnaire de Paris des questions de Nantes relatives à certaines hypothèses du Plan.

Finalement, il a paru plus opérationnel de ne garder que le questionnaire de Paris, et de poursuivre à Nantes une recherche ponctuelle en vue d'une intégration progressive pour les expériences de validation à venir.

b) Questionnaire de Paris

1. Conception générale

Le questionnaire part de l'hypothèse que la pédagogie du français à l'école élémentaire peut, en dépit de la diversité qu'elle revêt dans la réalité pratique, se ramener à trois schémas-types : rénové, (R) traditionnel, (T) Freinet. (F)

(*) d'après les travaux de groupe du stage national de mars 1972 -
Rapporteur : Jean Konopczinski

Ces modèles, définis après étude théorique, observation et contacts avec les responsables départementaux de l'I.C.E.M. sont caractérisés par leurs objectifs, leurs démarches d'apprentissage, et leurs techniques.

Le questionnaire se compose de deux parties : l'une portant sur les attitudes et opinions à l'égard des objectifs et de la démarche des activités de français, et l'autre, la plus importante, portant sur les activités de français (expression orale, écrite etc....).

2. Objectifs

Il s'agit de mettre en évidence des points de différenciation entre les diverses pédagogies.

Une pré-expérimentation, destinée essentiellement à vérifier la formulation des questions, a permis de constater que des enseignants ont pu choisir les items correspondant au Plan de Rénovation, car ceux-ci étaient plus élaborés que les items relatifs aux autres pédagogies, surtout dans la première partie du questionnaire, ou que ces items ont pu leur apparaître comme une solution "moyenne" donc plus plausible.

Ceci pose le délicat problème du libellé des questions. Par ailleurs, il est apparu que le nombre des questions (150 dans la première version) était trop important : la tâche du groupe consisterait donc aussi en un tri des 65 questions pré-testées afin d'aboutir au chiffre de 40.

3. Discussion

Avant d'aborder la phase pratique, le groupe a longuement discuté des hypothèses de départ et des limites du questionnaire. Le débat fut animé, parfois passionné : de la mise en doute de l'existence des pédagogies R, T, F, (d'où découlerait un appauvrissement de notre analyse par la limitation du champ couvert par les items), le groupe est arrivé à l'idée que le questionnaire ne cerne pas R, T, F, mais un degré d'adhésion du maître sur le plan intellectuel aux pédagogies considérées, il cerne également une pratique "racontée" par le maître. Mais est-ce bien la pédagogie vécue réellement, telle que la percevrait un observateur extérieur au processus éducatif ? C'est souligner par là la limitation du questionnaire : il ne cerne pas la réalité, mais la perception que le maître a de sa pédagogie.

C'est là un problème qu'aucun questionnaire ne peut éluder, même si la cohérence interne des réponses, ou leur incohérence, fournit des renseignements intéressants. Il conviendrait donc de "doubler" le questionnaire par une grille d'observation.

Toutefois, montrer les limites de l'outil, n'est pas nier la valeur du type d'informations qui peut être recueilli. Car il reste à prouver que :

a) la pédagogie perçue au plan des intentions et des réalisations ne fait pas partie du champ à explorer, si l'on veut situer les classes expérimentales par rapport aux hypothèses majeures du Plan.

b) le questionnaire construit sur une hypothèse typologique soit à rejeter absolument et qu'il ne permette de recueillir que ce qu'on y a mis.

Un autre argument, qui est loin d'être négligeable, est une considération pratique directement liée aux opérations de mai 1972 : n'y-a-t-il pas intérêt à limiter le champ exploré aux activités de français pour ne pas être noyé sous une masse d'informations qu'on ne pourrait ni contrôler, ni traiter ?

On pourra, par la suite, envisager le problème dans sa globalité : situer les activités de français dans l'ensemble des activités scolaires, voire des activités de l'enfant en général. La collaboration de l'unité de recherche "Organisation de la vie scolaire" est donc indispensable. Mais pour le moment, les travaux d'innovation et de recherche ne sont pas assez poussés pour définir avec rigueur la multitude des variables à considérer.

4. Examen du questionnaire

Le groupe a adopté la méthode de travail suivante : recherche des critères de tri, tri des questions, mise au point de la formulation.

a) critères du tri : il faut par ce questionnaire se donner les moyens de savoir si nous avons affaire à des classes R, et comment elles se situent par rapport aux hypothèses explicites majeures du Plan (validation interne). A l'examen de chaque item, il faut donc poser les questions : quelle est l'hypothèse du Plan à vérifier ? Est-elle majeure ?

D'autre part, ce questionnaire doit situer R par rapport à d'autres classes (validation externe) : les questions les plus intéressantes sont celles qui permettent la discrimination entre R et les classes de référence.

Les résultats devraient fournir des ensembles d'oppositions les moins ambigus possibles pour que les résultats soient interprétables.

b) tri des questions et mise au point de la formulation

Faute de temps, le groupe n'a pu travailler qu'une partie des items, laissant à l'équipe de Paris le soin d'achever le tri, ainsi que la mise au point définitive pour le banc d'essai de mai.

L'équipe de Besançon a présenté un sondage sur les lectures des enfants au CM1 (micro-expérience réalisée dans quelques classes de la ville). Les résultats obtenus, quoique incomplets et non exploitables statistiquement étant donné le faible effectif soumis au test, sont apparus très intéressants, en particulier ceux qui traduisent les réponses des élèves issus de milieux socio-culturels différents et soumis à une même pédagogie, en face des réponses des élèves d'un même milieu socio-culturel soumis à des pédagogies différentes.

Toutefois, le groupe a estimé nécessaire de s'interroger sur la légitimité et les limites de ce test avant de le proposer éventuellement pour le banc d'essai de mai 1972.

- a) une telle épreuve se justifie-t-elle ? Au moment de sa conception, les auteurs avaient été frappés par les résultats d'une enquête sur la lecture : plus de 50 % de français ne lisent pas de livres.
- b) que veut-on faire ? Il s'agit de mettre au point une méthodologie pour mai 1972, en partant des hypothèses concernant la lecture contenues dans le Plan (cf "Repères" n° 6). On pourrait ainsi voir s'il y a une corrélation entre la pédagogie renouvelée et l'attitude de l'enfant devant tout message symbolique.
- c) que saisit le sondage ? Il est important, en effet, de connaître les limites de l'épreuve. Plusieurs participants ont souligné qu'elle n'analyse pas l'acte de lecture, mais qu'elle met plutôt l'accent sur les situations de lecture, et que certaines questions tendent à valoriser la lecture des livres.

Ces réserves faites, le groupe, après discussion sur le libellé de certains items, a estimé que l'épreuve était prête pour être passée en mai, à condition de modifier :

- la formulation de la question sur l'éventail et le volume des lectures, car certaines notions sont peu explicites pour les enfants (exemple: un illustré).
- la présentation et le nombre des items relatifs aux motivations.

L'équipe de Besançon a été chargée de la mise au point : présentation (pour que l'épreuve soit éventuellement traitable par ordinateur), rédaction des consignes, établissement des grilles de correction et des tableaux récapitulatifs.

(*) d'après les travaux de groupe du stage national de mars 1972
Rapporteur : Jean Konopczinski

I - COMPTE-RENDU DES TRAVAUX DE CHACUNE DES EQUIPES PRESENTES

a) Châteauroux

Des épreuves ont été proposées dans quelques classes de C.P. Dans l'ensemble les résultats ont été inattendus et un peu décevants, mais les épreuves avaient été construites rapidement et l'équipe elle-même n'en est pas très satisfaite.

Avaient été prévues :

1 - Des épreuves de reconnaissance de sons :

Reconnaître /s/ , /ʒ/, /t/, etc.... dans une liste de mots donnée.

2 - Des épreuves de discrimination phonétique :

Distinguer /s/ & /ʒ/, /d/ & /t/ etc.....

3 - Des épreuves de dénombrement des phonèmes d'un mot donné :

Dénombrer les sons perçus dans : "corps", "rapide", etc...

Pour chaque épreuve, la consigne était de dessiner une croix à chaque reconnaissance demandée. Cette consigne a été l'objet d'une vive discussion, car elle a paru demander à l'enfant un effort supplémentaire et inutile de coordination entre le geste et l'audition;

Néanmoins, deux remarques très intéressantes sont à noter dans ce travail:

* Il apparaît que la place d'un phonème dans un mot est un facteur important de reconnaissance pour l'enfant de C.P. : Le phonème est mieux perçu en début de syllabe qu'en fin de syllabe : Le son /s/ est reconnu dans "chèvre", et non dans "vache".

* Il semble également que les enfants des classes traditionnelles aient de grosses difficultés à distinguer les sons des lettres : ils ont "entendu" le son /t/ dans "addition", on est en droit de se demander si la connaissance de la graphie n'est pas responsable de cette erreur.

C'est pourquoi, la question a été posée de savoir si des épreuves de ce genre ne mesurent pas en fin de compte plus la pédagogie reçue par l'enfant que son niveau.

b) Agen

L'équipe d'Agen a présenté un travail très approfondi de recherche d'une évaluation du niveau de lecture au C.E.1., dont nous donnons ci-joint le compte-rendu établi par l'équipe elle-même. (cf. document d'Agen).

c) Les Andelys

L'équipe des Andelys a ensuite fait le compte-rendu du sondage lecture au C.P. C.E.1., auquel elle se consacre depuis deux ans déjà. Les épreuves et l'essentiel des résultats sont exposés dans les documents ci-joints.

(*) Stage de Dijon mars 1972

d) Des directions de recherche, n'ayant pas encore abouti à des épreuves concrètes, ont été présentées par d'autres équipes :

* à Dijon, monsieur Malet oriente ses recherches vers la mise au point d'épreuves permettant de déterminer le niveau atteint par les enfants dans l'aisance avec laquelle ils peuvent oraliser un message écrit, c'est le magnétophone qui est utilisé dans cette recherche, car il permet de dépouiller la situation de contrôle de toute affectivité, et de conférer à l'épreuve une neutralité plus proche de ce qui est souhaitable.

* à Toulouse, l'équipe de l'E.N.G. a pu définir certains types d'épreuves : trois ensembles d'épreuves sont prévus :

- compréhension à partir d'une lecture des yeux,
- connaissance de la distance et des correspondances entre phonies et graphies,
- lecture à haute voix, c'est-à-dire, aisance à oraliser un message écrit,

+ les épreuves de compréhension peuvent être recherchées dans les directions suivantes :

- consignes écrites inspirées des tests de lecture silencieuse d'Inizan,
- jeux de "vrai ou faux", à condition que trois types de contrôle apparaissent : / substitution d'un mot entraînant une modification du sens.
/ substitution d'un mot (synonyme) n'entraînant pas de modification notable du sens,
/ substitution d'un mot n'ayant avec l'original qu'une très faible différence de forme (une lettre, par exemple, substitution de "lieu" à "lien", par ex.).

+ les épreuves portant sur la correspondance phonies-graphies, pourraient se présenter ainsi : à partir d'un petit texte proposé aux enfants, il leur serait demandé de remplir un tableau à double entrée, dont le cadre leur serait fourni, inspiré de celui qui est proposé dans le Plan pour la rénovation du français : (j'entends/ je n'entends pas tel son, je vois/ je ne vois pas tel groupe de lettres,).

+ les épreuves de lecture à haute voix, contiendraient, entre autres consignes qui restent à préciser, celle de lire des yeux chaque phrase, juste avant de la prononcer à haute voix.

II - RECHERCHE DES LIGNES DE FORCE :

La discussion qui a suivi a permis de mettre en évidence les points suivants :

- 1) Nécessité de distinguer par un contrôle différent la maîtrise en lecture proprement dite, et l'aisance de la lecture à haute voix.
- 2) Nécessité de vérifier le niveau atteint par les enfants dans l'actualisation et l'objectivation de l'oral.
- 3) Nécessité de vérifier la conscience qu'ont les enfants du lien arbitraire qui unit les phonies et les graphies, et des différences d'organisation des deux systèmes phonologique et graphique.
- 4) Nécessité de vérifier le niveau atteint par les enfants dans la connaissance du fonctionnement spécifique de la langue écrite.

III - INTERVENTION DE MADAME DELCHET :

Sous l'impulsion de Madame DELCHET, la discussion s'est alors portée sur ce qui a paru être le problème essentiel auquel se heurtent toutes les propositions et recherches citées plus haut : celui de la formulation des hypothèses de travail, celles qui avaient servi de base aux travaux proposés ont été l'objet d'une analyse critique, qui a fait apparaître leurs défauts.

Pour servir d'exemple de ce que pourrait être une recherche plus scientifique, Madame DELCHET a fait un brillant exposé du travail entrepris sous sa direction par les équipes d'école maternelle.

IV - SEANCE DE TRAVAIL DU VENDREDI MATIN :

Le groupe a travaillé essentiellement sur le choix d'épreuves à faire passer à l'entrée au C.P. en liaison avec l'école maternelle.

a) La fiche signalétique de l'enfant :

Il a paru opportun de préciser que cette fiche devrait comporter, en plus des indications habituelles, les renseignements suivants :

- Les conditions dans lesquelles a eu lieu le passage par l'école maternelle,
- Les séjours de l'enfant en nourrice ou dans une crèche,
- L'existence de classes d'adaptation dans l'école maternelle où a séjourné l'enfant,
- Le nombre d'heures passées par l'enfant dans l'école : certaines écoles urbaines accueillent les petits à partir de 7 heures le matin, et les gardent jusqu'à 19 h le soir,
- Le nombre d'heures de "vie familiale" effective connue par l'enfant chez lui : problème des parents qui sont soumis dans leur travail au rythme des "trois huit",
- Les éventuels redoublements du C.P.

Il a semblé aussi intéressant, quoique plus difficile à réaliser, de prévoir des précisions sur l'habitat des parents, et en particulier sur le degré d'occupation des locaux.

b) Epreuves destinées à constituer un portrait de l'enfant à l'entrée au C.P.

* Ce qui serait souhaitable, irréalizable pour le moment, mais qu'il faut envisager :

- Des épreuves qui mesureraient le développement psycho-social, inspirées, par exemple, de l'échelle de développement psycho-social de Marie-Claude Hurtig et René Zazzo.

L'établissement du sociogramme a paru utile ici, à une double condition: qu'il soit effectué au moins trois fois en un mois et demi, et que les maîtres aient reçu la formation nécessaire.

- Des épreuves qui mesureraient le développement du schéma corporel. Elles pourraient être tirées de tests existants, le Bender, par exemple, ou les épreuves de rythme Myra Stanback, mais il est nécessaire de les adapter et surtout, de les étalonner à nouveau.

- Des épreuves qui mesureraient le système phonologique, et dont on pourrait trouver le point de départ dans les travaux du groupe Préélémentaire de Madame DELCHET (cf page 2) cf Infra

* Ce que l'on peut faire à court terme :

Utiliser deux tests, dont aucun ne donne entière satisfaction, mais qui, réunis, peuvent donner des indications intéressantes :

- L'Ined-Inop, auquel on peut reprocher une évidente lourdeur, mais qui présente deux avantages : celui d'être passé collectivement, et celui de pouvoir être suivi jusqu'au C.M.2.

- Le T.M.S. (Test de maturité scolaire) qui est sorti en 1971 et qui contient des épreuves très intéressantes, dont les résultats éclaireraient de façon significative les problèmes d'apprentissage rencontrés par les enfants

c) Epreuves spécifiques de "français".

Il a paru possible d'élaborer certaines de ces épreuves à partir des travaux de Madame MERESSE, l'ensemble se décomposerait ainsi :

* Une épreuve destinée à faire apparaître l'acquisition du langage de récit, il est vain en effet, d'entreprendre un apprentissage de la lecture si ce langage du récit n'appartient pas à l'expérience de l'enfant. Il pourrait s'agir de demander à l'enfant de terminer une histoire dont on vient de lui raconter le début.

* Une épreuve destinée à mesurer la syntaxe de l'enfant et sa maîtrise des termes de relation, ainsi que de certaines transformations fondamentales : transformation interrogative, négative, pronominale etc....

Cette épreuve pourrait s'inspirer des travaux de Mme LENTIN au CRESAS.

* Une épreuve destinée à mesurer les possibilités lexicales de l'enfant, la commission s'est heurtée ici, à d'énormes difficultés, deux suggestions émergent de la discussion :

- On pourrait donner à l'enfant une phrase qu'il aurait à terminer en choisissant un mot sur une liste proposée; mais les critères de choix de la phrase et des termes n'ont pu être définis avec précision.

- On a proposé aussi (Bolo de Nantes) une épreuve de dérivation paradigmatique, du type :

une vitre	→	un vitrier
du plâtre	→	un plâtrier
du bois	→	?

* Une épreuve destinée à mesurer la mise en place du système phonologique :

Ici, le travail est très avancé dans le Groupe Préélémentaire dont s'occupe Madame DELCHET, qui nous en communiquera les résultats dès qu'elle les aura.

* Une épreuve de lecture qui ne peut avoir de sens que si elle porte sur une lecture silencieuse; c'est pourquoi, il a paru possible de s'inspirer des épreuves de lecture silencieuse d'Inizan à condition de les réajuster.

* Enfin, une épreuve d'écriture, qui pourrait comporter trois niveaux :

- 1 - écrire son nom;
- 2 - achever le dessin d'une frise commencée;
- 3 - copier une petite phrase.

E. CHARMEUX.

ECOLE NORMALE MIXTE D'AGEN

Groupe de Recherche
en Français année 71-72

LANGUE ORALE/LECTURE AU CE1

A. SEGUY

I - HYPOTHESE DE TRAVAIL

Le groupe d'AGEN a la possibilité de travailler aux niveaux :

- Ecole Maternelle
- Cours préparatoire
- Cours élémentaire première année.

L'hypothèse de travail retenue est la suivante :

"Le niveau d'élaboration de la langue orale et/ou écrite influe sur l'apprentissage et la pratique ultérieure de la lecture".

Cette hypothèse doit nous conduire à étudier les corrélations entre :

- Langue orale $\begin{array}{c} \rightarrow \\ \rightarrow \end{array}$ apprentissage de la lecture
- Langue écrite \rightarrow pratique de la lecture

Dans un premier temps, nous avons décidé d'établir un constat avant de manipuler une variable :

- 1 - Evaluation du niveau d'élaboration de la langue orale au C.E.1.
- 2 - Evaluation du niveau de lecture au C.E.1.
- 3 - Constater : corrélation ou non entre ces deux éléments.

Nous avons donc, pour l'instant, laissé de côté :

- l'évaluation du niveau d'élaboration de la langue écrite
- l'évaluation de l'apprentissage de la lecture.

Notre travail va donc consister à comparer langue orale et lecture chez les élèves de C.E.1.

Il est évident que cette comparaison ne sera pas entièrement significative; il faudrait, pour qu'elle le soit, que les deux éléments retenus soient indépendants d'autres facteurs (psycho-motricité, affectivité, etc...)

Nous connaissons donc, au départ, les limites de notre entreprise, mais nous espérons cependant parvenir à quelques résultats intéressants, même si la rigueur scientifique de la démarche laisse à désirer.

Dans une première étape, nous avons centré nos efforts sur l'évaluation du niveau de lecture, évaluation qui nous a semblé plus facile que celle du niveau d'élaboration de la langue orale.

II - EVALUATION DU NIVEAU DE LECTURE AU C.E.1.

2.1. Inventaire des éléments à évaluer

La lecture silencieuse d'un texte ne permettant pas une appréciation précise, nous avons considéré que l'évaluation pourrait porter sur une lecture à haute voix.

Cela nous a conduit à énumérer les éléments suivants :

- Combinatoire phonétique : (déchiffrage)
 - reconnaissance des textes.
 - combinaison en syllabes.
 - combinaison en mots.
- Combinatoire prosodique : (déroulement de la phrase).
 - division en groupes séparés par des coupes;
 - liaisons à l'intérieur des groupes;
 - intonation;
 - expressivité.

(l'intonation correspond à une courbe mélodique de la phrase conforme à la ponctuation et à la structure grammaticale, mais neutre; l'expressivité, en revanche, est la marque d'une interprétation personnelle du texte).

- Niveau de compréhension du texte ;
- Goût de lire.

2.2. Elaboration d'un système d'évaluation.

2.2.1. Une grille (document n°I), permettant une appréciation globale et empirique est élaborée et remise aux maîtres de C.E.1.

L'appréciation se fera en trois niveaux :

- A = Bien.
- B = Moyen.
- C = Insuffisant.

Il sera intéressant de confronter les appréciations avec celles obtenues par l'utilisation d'une épreuve plus élaborée.

2.2.2. Elaboration d'une épreuve de lecture.

Deux textes sont composés par les membres du groupe (documents II et III) qui se sont efforcés :

- de rester à un "niveau C.E.1." en ce qui concerne vocabulaire, syntaxe, contenu ;
- de proposer certaines difficultés à la lecture des enfants.

(intonations, structuration des phrases, déchiffrage de certains mots, etc...)
(Ces textes, écrits le 27 novembre 1971 datés quant au thème, surtout le texte n°2, ce qui restreint sans doute les possibilités d'utilisation).

2.2.3. Déroulement de l'épreuve.

Nous avons fait lire les deux textes (pas à la suite l'un de l'autre, mais au cours de la même demi-journée) à 51 élèves appartenant à trois classes de C.E.1. :

- C.E.1. Ecole Annexe (mixte).
- C.E.1. Ecole d'application J. Bara (mixte)
- C.E.1. Classe d'application de Saint-Pierre de Clairac
(SE - CP - CE1 mixtes).

Le texte est proposé à l'élève par deux membres du groupe (dont le maître de la classe ou un maître de l'école connu des enfants).

L'élève dispose d'un temps de préparation libre.

La lecture est enregistrée et minutée.

Après la lecture des questions de compréhension sont posées oralement.

Texte 1 (La ferme)

- 1 - Quel est le nom des petites filles ?
- 2 - Pourquoi les appelait-on ainsi ?
- 3 - Qu'est-ce qui arriva aux animaux ?
- 4 - Pourquoi le père a-t-il fait cela ?

Texte 2 (Le sapin de Noël)

- 1 - Qu'est-ce qu'ils ont choisi aux Galeries ?
- 2 - Que se passe-t-il ?
- 3 - Est-ce que cette histoire te plaît ? pourquoi ?

2.2.4. Evaluation

C'est, bien entendu, la partie la plus délicate. Notons tout de suite que notre travail a porté uniquement sur le test n°1 (La ferme) et qu'il est marqué par une suite de tâtonnements.

2.2.4.1. Qu'allons-nous retenir comme éléments significatifs ?

Après l'audition de plusieurs enregistrements, nous avons considéré que certains éléments étaient à retenir.

Ces éléments figurent dans la fiche d'inventaire (document n°IV) aux chapitres 111 - 112 - 113 - 121 - 122 - 123.

2.2.4.2. Comment apprécier les anomalies ? Quelle norme choisir ?

- La lecture de l'adulte ?
- La meilleure lecture des élèves ?
- La "moyenne" des lectures ?

Nous avons opté pour la première solution, en connaissant les inconvénients du système, notamment le caractère subjectif et donc discutable de la norme fixée. (voir document n°II).

2.2.4.3. Dépouillement.

L'audition des 51 enregistrements nous a permis de remplir la partie "Inventaire" des fiches individuelles. (document n°IV). Nous avons ensuite récapitulé les résultats sur un tableau permettant de confronter toutes les lectures.

2.2.4.3. Recherche d'un barème et de coefficients.

Il n'était pas possible d'adopter une démarche rigoureuse, comparable à celle qui permet d'étalonner des tests. Nous étions trop démunis sur le plan méthodologique comme sur le plan matériel.

Aussi avons-nous procédé à plusieurs essais de barème et de coefficients.

- A. Chaque anomalie compte 1 point (pour la durée, le nombre, et, en secondes, l'excès au-delà d'une minute), et on utilise les coefficients suivants :

111	Coefficient	3
112	"	1
113	"	1
121	"	2
122	"	2
123	"	0,1

- B. Même système, mais le coefficient est de 1 pour toutes les catégories.
C. On ne tient compte que de la durée en secondes pour établir le classement.
D. Système plus complexe, fondé sur la méthode d'étalonnage des tests.

Dans chaque chapitre (de 111 à 123) les nombres d'anomalies ont été classés par ordre décroissant.

La liste a été divisée en 5 intervalles et ces intervalles ont permis d'attribuer 5 niveaux.

Les coefficients sont ceux indiqués sur la fiche d'inventaire (document IV).

Les barèmes A - B - C - D ont permis de classer les 51 lectures.

Il est intéressant de noter que les systèmes A et D ont donné des résultats très voisins (44 écarts de classements égaux ou inférieurs à 5).

Il est apparu alors que l'appréciation de l'expressivité, trop subjective, donnait lieu à trop de contestations. Elle a été éliminée.

Quant à la compréhension, il a été difficile de l'intégrer dans notre barème. Nous sommes parvenus à un tableau de synthèse qui fait apparaître :

Pour le "mécanisme" (chapters 111 à 123)

- le classement des élèves par les systèmes A et D
- le niveau attribué à chaque élève dans les deux systèmes;

Pour la "compréhension" :

- un niveau attribué en fonction des réponses aux questions 31 à 34 de la fiche IV

D'autre part nous avons une fiche IV pour chaque élève qui permet d'évaluer avec plus de détail les différents éléments de la lecture.

2.3. Bilan critique du système adopté.

- 2.3.1. Ce système comporte une large part d'arbitraire ou de subjectivité, introduits à différents niveaux :

- Le choix de la lecture à haute voix et l'exclusion de la lecture silencieuse.
- Le choix des éléments significatifs de la fiche IV (cette fiche laisse de côté, par exemple, les mots ou les lignes sautées);
- L'établissement d'une norme;
- L'appréciation des anomalies : quand va-t-on considérer qu'une coupe est effective ? (lors du dépouillement, des désaccords sont apparus);
- L'établissement du barème;
- Le choix des coefficients;
- Le classement en niveaux selon des tranches discutables.

2.3.2. Autre inconvénient :

Pour un rendement assez faible (évaluation du niveau de lecture de 51 enfants) ce système nous a demandé un travail important : trois heures hebdomadaires des quinze membres du groupe, auxquelles il faut ajouter les nombreux travaux "hors-séance".

2.4. Deuxième épreuve de lecture.

Le déroulement de cette épreuve est semblable à celui de l'épreuve précédente, le texte "Le sapin de Noël" (document III) prenant la place du texte "La ferme" (document II).

Notre travail a comporté les mêmes phases :

- lecture par les élèves, après un temps de préparation : cf. Supra § 223).
- réponse à des questions de compréhension ?

Evaluation

Une norme de lecture a été établie, (document n°III). Contrairement à ce que nous avons fait pour le texte n°1, la norme est beaucoup plus souple; elle comporte des éléments obligatoires, d'autres facultatifs :

- arrêts obligatoires et arrêts facultatifs;
- liaisons obligatoires et liaisons facultatives.

Cette souplesse permettra sans doute de réduire la part d'arbitraire au moment de l'évaluation.

Au cours de l'écoute des enregistrements de lecture, nous avons rempli les fiches d'inventaire; (document IV).

Puis un barème a été confectionné; nous avons suivi la même méthode que lors du travail sur le texte n°1.

Nous sommes ainsi parvenus à un classement en lecture. (document V).

2.5. Evaluation globale en lecture.

Les deux épreuves portant sur les deux textes "la ferme" et "le sapin" font apparaître des convergences importantes dans les classements et l'attribution des niveaux. Cependant, les maîtres des C.E.1. jugent utile de pondérer le caractère un peu hasardeux d'une épreuve ponctuelle en intégrant dans l'évaluation finale les jugements portés sur le niveau de lecture de leurs élèves. Ce jugement s'exprime sous deux formes :

2.5.1. appréciation et classements indiqués dans la grille Langage-Lecture, au premier trimestre 1971-1972; (document 1);

2.5.2. "classement scolaire" en lecture : niveaux indiqués sur les feuilles de correspondance destinées aux parents.

Aux chapitres 251 et 252, il s'agit donc d'appréciations globales et empiriques, moins ponctuelles que celles induites par les épreuves élaborées par le groupe.

2.5.3. On aboutit à un classement et à un niveau uniques; en effectuant la moyenne des rangs et celle des niveaux donnés par :

- a) épreuve n°1 : texte "La ferme";
- b) épreuve n°2 : texte "Le Sapin de Noël";
- c) grille Langage-Lecture; (document n°1);
- d) classement scolaire en lecture.

Etant donné que les éléments c et d font apparaître une appréciation classe par classe et qu'il n'est pas facile de comparer rangs et niveaux d'une classe à l'autre, nous avons examiné séparément les trois classes de C.E.1.

III - EVALUATION DU NIVEAU D'ELABORATION DE LA LANGUE ORALE

Nous avons conscience de n'avoir pu, dans ce secteur, mener à bien un travail rigoureux et précis. En effet :

- pour que la comparaison langue orale/Lecture ait un sens, il fallait que les évaluations de ces deux compétences soient opérées au même moment, un décalage de plusieurs mois entre les deux appréciations risquant de fausser les résultats;
- nous n'avons pas disposé d'un instrument scientifique nous permettant de mesurer le niveau d'élaboration de la langue orale, et il était hors de question d'en fabriquer un rapidement.
- nous avons dû nous contenter d'une évaluation empirique, portée par le maître de la classe, de façon globale et non à partir d'une épreuve test élaborée par le groupe.

Pour ce faire, deux éléments sont entrés en ligne de compte :

- a) Grille Langage-Lecture; (document I);
- b) "Classement scolaire"; (Niveaux indiqués sur les feuilles de correspondance destinées aux parents).

Nous connaissons les limites de ce travail :

- les maîtres ont éprouvé des difficultés : comment apprécier le niveau de langue orale ? Ne risque-t-on pas de faire intervenir des éléments extra-linguistiques, tels que le goût de parler, la fréquence et la durée des interventions ? Comment apprécier l'enfant timide ou bloqué qui pourtant "sait parler" ?
- il est très difficile d'évaluer la compétence dans certains secteurs (syntaxe par exemple), car il faudrait sans doute d'une part créer une situation permettant à l'enfant de parler pour, à travers une ou plusieurs performances, atteindre la compétence, d'autre part évaluer par rapport à un étalon le niveau de cette compétence.

Aussi, notre évaluation de la langue orale nous conduit à une grande prudence quant aux conclusions que nous serons amenés à suggérer.

IV - COMPARAISON LANGUE ORALE - LECTURE

4.1. Cette comparaison est fondamentale pour la vérification de notre hypothèse. Pour les raisons indiquées ci-dessus, nous n'avons pu effectuer ce travail que classe par classe. Au terme de nos diverses évaluations, nous sommes parvenus à un tableau (document V), qui comporte :

- un classement et un niveau (de A à E) en langue orale et en lecture;
- le calcul des différences de classements et de niveaux.

4.2. Examen des résultats.

Du fait de l'existence de très nombreux ex-aequo en langue orale, il est difficile de comparer les classements. D'autre part, étant donné la façon approximative dont ces classements ont été établis, la marge d'incertitude nous invite à la prudence; le niveau A, B, C, D, E, établissant une évaluation moins fine à plus de chances de se rapprocher de la réalité.

Aussi, nos comparaisons de résultats portent essentiellement sur les niveaux en langue orale et lecture.

4.2.1. C.E.1. de l'Ecole annexe

Sur 25 élèves, on note les écarts suivants entre les niveaux :

- écart zéro : 12 cas;
- écart +1 (lecture supérieure à langue orale) : 3 cas;
- écart -1 (langue orale supérieure à lecture) : 4 cas;

soit 19 cas donc pour lesquels l'écart est nul ou peu important.

Les six cas restants se répartissent de la façon suivante :

- écart + 2 : 4 cas;
- écart - 2 : 2 cas;

Il semble donc qu'il existe une corrélation significative entre langue orale et lecture. Cette corrélation, calculée par un psychologue s'établit à l'indice .62.

Nous avons jugé intéressant d'examiner les cas où la corrélation semblait démentie. (Ecart important entre oral et lecture, sur les rangs et les niveaux).

Niveau de lecture supérieur au niveau de langue orale

- Cas n° 17; Monique (père : employé S.N.C.F.)

Elève qui parle peu, et de façon maladroite; en revanche, la lecture semble correcte; Monique a rencontré quelques difficultés au C.P.

- Cas n° 18 Anne-France (père : médecin)

L'écart est assez faible; il se situe entre un niveau D "fort" et un niveau B "faible". L'ensemble est donc sensiblement dans une zone moyenne.

Niveau de langue orale supérieur au niveau de lecture

- Cas n° 20 Jean-Michel. (père : garde-chasse).

Enfant capable de s'exprimer si le sujet l'intéresse; en général, ne semble pas fournir un gros effort, travaille lentement, a un comportement assez instable. A rencontré des difficultés au cours de l'apprentissage, aux stades analyse et synthèse.

- Cas n° 23; Marie-Christine (parents enseignants).

Langage favorisé par le milieu familial; des difficultés en lecture depuis le C.P., surmontées par beaucoup d'attention et d'application.

- Cas n° 2; Christian (père horticulteur).

Parle bien et beaucoup; mais cet enfant, remuant et peu attentif, a peiné lors de l'apprentissage de la lecture, surtout aux stades analyse et synthèse.

- Cas n° 22; Frédéric (parents enseignants)

S'exprime bien à l'oral. L'épreuve de lecture à haute voix semble avoir défavorisé cet enfant qui, en lecture silencieuse, comprend bien ce qu'il lit. L'écart est sans doute moins important que ne le fait apparaître notre évaluation.

4.2.2. C.E.1. JOSEPH BARA (Ecole d'application, centre ville)

Sur 25 élèves :

- écart zéro : 6 cas.

- écart + 1 : 8 cas.

- écart - 1 : 8 cas.

soit 22 cas pour lesquels l'écart est nul ou peu important.

- écart + 2 : 1 cas.

- écart - 2 : 1 cas.

- écart - 3 : 1 cas.

Dans cette classe, on note également une corrélation significative entre langue orale et lecture; indice .62.

On remarque toutefois que les différences sur les rangs sont plus marquées qu'à l'école annexe.

Niveau de lecture supérieur au niveau de langue orale.

- Cas n° 25; Marie-Ange (père espagnol; parents divorcés, la mère, remariée, a un petit garçon du second lit). Cette enfant semble perturbée; elle cherche constamment à attirer l'attention sur elle.

- Cas n° 42; Hervé (père boulanger).

De l'avis du maître du C.E.1., si lecture et langue orale étaient évalués actuellement, l'écart aurait probablement disparu dans une large proportion.

- Cas n° 28; Bertrand (père médecin)

Enfant qui a besoin d'affection, jaloux de ses camarades, agressif; s'intéresse peu aux activités de français; présente quelques difficultés de prononciation.

Niveau de langue orale supérieur au niveau de lecture.

- Cas n° 31; Marie-Christine

L'apprentissage s'est effectué sans difficultés; cette enfant lisait bien au C.P.; depuis, elle a progressé très lentement; elle semble refuser les activités dans lesquelles elle risque d'échouer ou de réussir moins bien que ses camarades.

- Cas n° 55; Jean-Marc (milieu social très défavorisé).
Enfant qui ne trouve chez lui aucune aide; peu de motivation pour les activités de lecture.
- Cas n° 54; Frédéric (père employé aux redevances O.R.T.F.)
Enfant qui a de graves problèmes affectifs et familiaux, gâté par ses parents, qui n'acceptent pas qu'il puisse avoir des difficultés scolaires; a changé trois fois d'école. A été examiné par le C.M.P.P. mais les résultats n'ont pas été communiqués aux maîtres.
- Cas n° 26; Frédéric.
Fils unique, turbulent, très admiré par ses parents. Très bon en langage, mais l'attention est peu soutenue dans les activités de lecture.
- Cas n° 36; Patrick (père gérant d'un cabaret night-club).
Enfant qui double le C.E.1.; extrêmement nerveux, voire instable, est loin de trouver dans son milieu familial l'équilibre nécessaire.

4.2.3. Ecole de Saint-Pierre De Clairac. (classe rurale à plusieurs cours SE-C.P.
C.E.1.)

Il est difficile de faire un calcul de corrélation à partir de 7 cas.
Toutefois, on voit apparaître :

- 4 cas pour lesquels l'écart est inférieur ou égal à /1/
- 3 cas pour lesquels l'écart est - 2.

- Cas n° 53; Sylvie.
L'écart semble s'atténuer progressivement.

- Cas n° 47; Jean-Luc.
Cet enfant a éprouvé des difficultés d'ordre moteur; est-ce un gaucher contrarié ?

- Cas n° 52; Chantal.
Milieu socio-culturel très défavorisé; (parents presque illettrés).
Les parents s'intéressent au travail scolaire de Chantal; mais peuvent-ils aider l'enfant ?

4.3. Conclusions.

Même si nous devons rappeler certaines réserves tenant au caractère approximatif des évaluations, plusieurs conclusions semblent se dégager :

- Il y a corrélation significative entre langue orale et lecture au C.E.1.
- L'étude des écarts fait apparaître certains faits et suggère quelques hypothèses :
 - . les écarts importants demeurent rares,
 - . il est exceptionnel qu'un enfant ayant de sérieuses difficultés en langue orale lise sans difficultés. (Suggerons que dans ce cas, le décalage constaté pourrait venir du fait que la langue orale que nous avons évaluée s'est manifestée dans des activités d'émission, alors que la lecture a été la réception d'un message - donc deux situations très différentes-).

- . en revanche, il est plus courant qu'un enfant, disposant d'une bonne compétence en langue orale ait des difficultés en lecture.

L'étude des résultats fait apparaître que les élèves les mieux classés en langage sont en général les mieux classés en lecture, mais qu'il y a quelques contre-exemples; les moins bien classés en langage sont les moins bien classés en lecture; les contre-exemples sont là exceptionnels.

- . Peut-on conclure :

Un bon niveau d'élaboration de la langue orale semble une condition nécessaire mais non suffisante à l'apprentissage de la lecture ?

- D'autre part, nous avons noté, lors de l'examen des cas individuels,

. l'influence du milieu socio-culturel, surtout sur la langue orale; un milieu favorisé aide, mais ce n'est pas toujours le cas; en revanche, un milieu défavorisé est un handicap dans presque tous les cas.

- . l'importance :

- de l'équilibre affectif de l'enfant et de son milieu;
- des facteurs perceptivo-moteurs.

V. EVALUATION DU TRAVAIL. BILAN ET CONCLUSIONS PROVISOIRES

Notre hypothèse, citée au début de ce compte-rendu, visait à étudier la corrélation langue orale/lecture.

Le choix de cette hypothèse avait été effectué sur les bases suivantes :

- Le Plan de Rénovation attache beaucoup d'importance à la relation Langue orale/Langue écrite. L'apprentissage du lire/écrire est la première mise en oeuvre par l'enfant de cette relation. Il est donc fondamental de pouvoir évaluer, au moment du passage oral/écrit, l'influence de la compétence en langue orale. Cela peut déboucher sur une redéfinition des apprentissages en Maternelle, C.P., C.E.1., faisant apparaître :
- . la nécessité d'améliorer la compétence en langue orale;
- . la nécessité de la prise de conscience des plans oral et écrit, et des relations entre ces plans.
- Le Plan de Rénovation indique "Priorité à la langue orale"; il nous a semblé que notre hypothèse permettait d'infléchir la pédagogie des C.P. où l'attention est parfois centrée exclusivement sur la lecture et où les activités de langue orale sont considérées comme annexes et secondaires.
- Il nous est apparu d'autre part que pour mettre en oeuvre certaines orientations du Plan de Rénovation (promotion du plus grand nombre), il était nécessaire de rattraper les enfants défavorisés quant à leur milieu socio-culturel; or, le handicap semble être plus évident en langue orale que dans les autres secteurs (motricité, schéma corporel...).

Au terme de cette étape, nous pouvons dresser le bilan suivant :

- Les conclusions auxquelles nous aboutissons n'ont rien de surprenant; elles nous amènent à considérer qu'il est possible de poursuivre le travail entrepris puisque l'hypothèse de départ semble confirmée.

- Toutefois, nous avons conscience :

a) des limites de notre travail :

L'évaluation de la lecture est insuffisante puisque, centrée sur la lecture à haute voix, elle exclut la lecture silencieuse; or, il est probable que l'enfant qui lit à haute voix a plus de difficultés de compréhension que celui qui lit silencieusement.

Notre évaluation de la compétence en langue orale ne repose sur aucune base objective ou scientifique; elle demeure globale et ne fait pas apparaître les différents secteurs; (phonologie - morphe-syntaxe - lexicque).

b) de la nécessité d'affiner notre analyse :

La compétence en langue orale est-elle la même dans les situations d'émission et les situations de réception ?

Peut-on valablement comparer la compétence en émission de langue orale (parler) et la compétence en réception de langue écrite (lire ?).

Dès le moment où l'enfant lit, cette langue écrite n'enrichit-elle pas sa compétence en langue orale ? En d'autres termes : peut-on espérer améliorer l'écrit par l'oral ? et l'oral par l'écrit ? et dans quelle mesure, à partir de **quelles activités** ?

Au terme du travail de cette année 1971-1972, plus qu'à des conclusions définitives, nous aboutissons donc à une diversification et un affinement des hypothèses de recherche.

<u>C O U R S</u>		<u>DOCUMENT I</u>								
		<u>LANGAGE</u>				<u>LECTURE</u>				
		<u>LISTE DES ELEVES</u>	Fréquence. Durée Goût de parler	Articulation Phonétique	Vocabulaire	Syntaxe	<u>à haute voix</u>			<u>silencieuse</u>
Décodage Déchiffrage	Rapidité						Prosodie Ton	Rapidité	Compréhension Sens	
.....
.....

DOCUMENT II

Test de lecture n°1

NORME DES ARRETS ET DES LIAISONS

La ferme /

La ferme était blanche./ Elle avait des tuiles rouges./ et des volets verts/
 Dans la ferme/ vivaient le fermier/ la fermière/ et leurs deux petites filles.
 La plus jeune/ qui était toute ronde/ s'appelait Bouboule./
 L'aînée/ au contraire/ qui était grande et mince/ répondait au nom de Ficelle./
 Le fermier acheta deux oies/ jaunes comme des poussins/ pour Ficelle/ et un tout
 petit lapin brun/ pour Bouboule./
 Les enfants étaient heureux, mais chaque jour le fermier se plaignait : /
 "Ficelle/ tes oies ont encore mangé les fraises du jardin !/"
 "Bouboule/ ton lapin a rongé les jeunes plants de salade de ta grand-mère ! /"
 Les animaux causèrent tant de dégâts/ qu'un matin/ quand les enfants dormaient
 encore/ le père/ furieux/ assomma le lapin/ et saigna les oies./

Nov. 1971

Durée de base : 1 minute.

Document III

ECOLE NORMALE MIXTE
D'AGEN

TEST de Lecture N° 2

Groupe de Recherche
en Français

pa, cra, chu, vor, bi, dion
ci, toin, sou, toi.

U liaison obligatoire
| arrêt obligatoire
X liaison facultative
X arrêt facultatif

vélo, canari, gorille, ville, champignon
joli, samedi, cartable, serpent, parachutiste

Le sapin de Noël

Qu'il est joli le sapin d'Isabelle !

Son papa l'a achetée au Mammouth.

En rentrant à la maison, maman et Isabelle
veulent le décorer.

"Est-ce qu'il reste des guirlandes de l'an dernier ?"
demande papa.

- Oui, mais elles sont un peu abimées et nous ne
pourrons pas les utiliser toutes, répond maman.

- Oh papa, allons vite en chercher j'en ai vu
de magnifiques aux Galeries.

Aussitôt dit, aussitôt fait, la fillette se précipite
dans l'escalier, s'engouffre dans la voiture et attend
ses parents avec impatience. Au magasin, ils choisissent
non seulement des guirlandes scintillantes, mais aussi des am-
poules clignotantes et des boules multicolores.

"Catastrophe !" s'écrie papa au moment de payer :
j'ai oublié mon portefeuille dans le tiroir
du buffet.

ECOLE NORMALE MIXTE AGEN
RECHERCHE EN FRANCAIS
FICHE D'EVALUATION EN LECTURE

E L E V E		T E X T E
NOM	Age	Texte N°
Prénom :	Cours	

I N V E N T A I R E				
1	M E C A N I S M E			
	11	Anomalies du dessin sonore		
	111	Altérations de sons		
	112	Liaisons non faites		
	113	Suppressions de silences		
	12	Anomalies du défilement		
	121	Arrêts supplémentaires		
	122	Retours en arrière		
	123	Ralentissement du débit		+ . . s
2	E X P R E S S I V I T E			
	Appréciation globale			
3	C O M P R E H E N S I O N			
	31	0	1	2
	32	0	1	2
	33	0	1	2
	34	0	1	2

B I L A N		

	X 3	
	X 1	
	X 1	

	X 3	
	X 2	

T O T A L sur 1 5	
-------------------	--

R A N G	sur
---------	-----

CE1 Ecole Annexe (mixte)

Langue orale		Lecture		différence	
No élève	Rang	Niveau	Rang	Niveau	différence
5	1	A	1	A	+2
7	2	A	2	A	+1
4	3	A	3	A	-2
23	4	B	4	B	+12
22	4	B	5	B	-3
21	4	B	7	B	-2
12	4	B	7	B	+1
15	8	B	8	B	+2
14	8	C	9	C	-1
20	10	C	10	C	0
1	10	C	10	C	0
2	10	C	12	C	+2
19	10	C	12	C	-2
11	14	C	14	C	+2
18	15	D	15	D	+1
10	16	D	16	D	-12
13	16	D	17	D	+5
16	16	D	18	D	-2
17	20	E	19	D	-9
14B	20	E	20	D	-16
8	22	E	20	D	+1
6	22	E	21	D	-2
3	24	E	22	D	+1
9	25	E	23	E	-12
4B	16	D	25	E	+1
			24	E	0
			23	E	-4
			22	E	0
			21	E	0
			20	E	0
			19	E	0
			18	E	0
			17	E	0
			16	E	0
			15	E	0
			14	E	0
			13	E	0
			12	E	0
			11	E	0
			10	E	0
			9	E	0
			8	E	0
			7	E	0
			6	E	0
			5	E	0
			4	E	0
			3	E	0
			2	E	0
			1	E	0

CE1 Joseph Bara (mixte)

Langue orale		Lecture		différence	
No élève	Rang	Niveau	Rang	Niveau	différence
34	1	A	1	A	0
37	2	A	2	A	0
38	3	A	3	A	+1
32	4	A	4	A	0
31	5	B	5	B	+1
26	6	B	6	B	-1
56	7	B	7	B	+1
46	8	B	8	B	+1
55	9	B	9	B	+1
24	10	C	10	C	+2
29	11	C	11	C	+1
30	12	C	12	C	-1
43	13	C	13	C	+1
33	14	C	14	C	-1
54	15	D	15	D	0
44	16	D	16	D	0
41	17	D	17	D	-2
27	18	D	18	D	+1
45	19	D	19	D	-1
42	20	D	20	D	-1
40	21	D	21	D	-3
25	22	D	22	D	0
35	23	E	23	E	-1
28	24	E	24	E	-1
39	25	E	25	E	-1

CE1 St Pierre de Clairac (mixte)

Langue orale		Lecture		différence	
No élève	Rang	Niveau	Rang	Niveau	différence
49	1	A	1	A	0
53	2	A	2	B	+2
47	3	B	3	B	+3
50	4	B	4	C	+1
48	5	B	5	C	-3
51	6	B	6	D	-3
52	7	C	7	E	-2

Différence Oral-lecture:
 - les chiffres concernent le n° de l'élève sur la même ligne dans la colonne "lecture".
 - le signe + indique une méd. leur classement en lecture qu'en langue orale -

DOCUMENT V

Exemple:
 Elève n° 14 (en haut de la colonne "lecture") est mieux classé de 7 places en lecture qu'en langue orale, et a deux niveaux de mieux - 1^{er} au lieu de 8 - A au lieu de C.

SONDAGES "LANGAGE-LECTURE" FEVRIER 1970 à JUIN 1972 C.P. - C.E.1.

Groupe des Andelys - Madame GRIS - Madame MARCHAND -

(Suite et fin des comptes-rendus parus dans "Repères n°3 spécial et Repères n°8-9 Mars 1971").

- Le but de cette série de sondages a été d'étudier l'évolution de l'apprentissage de la lecture et l'évolution du développement du langage oral et écrit.
 - a) dans les classes expérimentales qui fondaient leur pédagogie de l'enseignement du Français sur les hypothèses du Plan de Renovation.
 - b) dans les classes qui conservaient leur méthode habituelle (classes Freinet exceptées).
- Notre ambition première était d'étudier également, à l'occasion de ce sondage l'évolution des mêmes apprentissages dans différents types de classes et en particulier dans celles où les élèves gardent le même maître plusieurs années : classes complexes (2 ou 3 cours) et classes uniques.
- Nous pensions faire des observations suivant deux axes principaux :
 - entre classes expérimentales et classes-témoins
 - pour un même type de classes, entre classes homogènes ou à plusieurs cours.

En fait, les moyens et le temps nous ont manqué pour mener à bien la totalité de nos projets. Ce compte-rendu ne tiendra compte que des résultats du sondage dans les classes à un seul cours.

Elaboration de la méthode d'apprentissage de la lecture

I) Recherche des causes d'échec ou de handicap dans l'apprentissage de la lecture

Les échecs et les handicaps dans ce domaine sont dus à des causes très diverses. Certains relèvent des conditions mêmes de l'apprentissage :

- a) Apprentissage uniforme, arbitraire et trop hâtif au C.P.
- b) Mauvaise coordination entre le C.P. et le C.E.1. - Ignorance des possibilités réelles de chaque enfant ou indifférence coupable.
- c) Difficultés dues, au moment où l'on peut aborder la lecture courante, à la pauvreté du vocabulaire de l'enfant qui bute trop souvent sur des mots ou des expressions qui lui sont inconnues.

Il faudrait chercher une formule d'apprentissage de la lecture qui essaie de prévenir ces handicaps et favorise dans un même élan le développement du langage orale et le déchiffrement de la langue écrite.

2) Etude de l'avant-projet de rénovation de l'enseignement du Français

Les formules suivantes prises dans l'avant-projet du plan de rénovation ont guidé notre recherche (Repères n°2 spécial).

... "L'apprentissage de la lecture ne peut être dissocié de la pratique du langage oral"...

... "L'apprentissage de la lecture, souvent prématuré et trop rapide, devrait se fonder sur une observation véritable de la langue écrite"

... "La découverte du code qui permet de lire et d'écrire devra être progressive, largement intuitive et patiente".

3) Méthode d'apprentissage pratiquée dans les classes expérimentales

Voir Repères n°2 - n°5 - n°6

- Création d'un cadre riche, ouvert et vivant (visites - promenades - jardinage - élevage - correspondance scolaire) pour multiplier les occasions de parler, c'est-à-dire de traduire les impressions, les sensations éprouvées, les observations faites.

- Disponibilité totale de la maîtresse pour pouvoir établir les meilleures conditions de communication avec la majorité des enfants.

- Les textes proposés à l'apprentissage de la lecture ne sont jamais étrangers à la vie de la classe, ils ne sont pas choisis arbitrairement, non plus que la progression - (on ne suit pas un livre).

- La maîtresse guide l'observation sans rien imposer mais veille attentivement à la structuration des acquisitions. Le rôle de la mémoire n'est jamais oublié quand le moment est venu.

Cette méthode de travail donne des classes chaleureuses et actives. Mais les acquisitions traditionnelles sont ralenties.

Nous avons tablé sur les résultats à la fin du C.E.1. - C'est de cela que nous avons voulu nous assurer par des sondages répétés à reprises régulières.

II - Hypothèses de travail :

On travaille sur deux hypothèses :

H1 : Si la découverte de la combinatoire, après des observations et des comparaisons répétées est une conquête de l'enfant, l'apprentissage doit être, en fin de compte, mieux assuré pour un pourcentage plus important d'enfants. (cela implique que les enfants sont placés dans des conditions telles qu'ils peuvent découvrir à leur moment, soit au C.P, soit au C.E.1., le mécanisme de la lecture).

Corollaire : l'acquisition des mécanismes de lecture se fait indépendamment des méthodes employées.

H2 : La maîtrise du langage parlé (possession d'un vocabulaire plus riche, pratique de formes syntaxiques variées) doit aider au déchiffrement et à la compréhension des textes, au moment où, les mécanismes étant acquis, l'enfant devrait pouvoir, théoriquement, tout lire.

Notre conviction était que les enfants des classes expérimentales sauraient à la fois mieux lire et mieux s'exprimer (oralement surtout, puisque nous sommes dans des petites classes).

Ce que le sondage dévoile apparaît plus complexe.

III - Déroulement général des sondages :

1 - Calendrier :

- S 1 : février-mars 1970 - 322 élèves $\begin{cases} G \\ F \end{cases}$ répartis en $\left\{ \begin{array}{l} SE - CP - CE1 \\ \text{classes expérimentales} \\ \text{classes témoins à 1 ou} \\ \text{plusieurs cours} \end{array} \right.$
- S 2 : fin novembre 1970 - 374 élèves $\begin{cases} G \\ F \end{cases}$ répartis en CP - CE1 - mêmes classes
- S 3 : juin 1970 - 331 élèves $\begin{cases} G \\ F \end{cases}$ répartis en CP - CE1 - mêmes classes
(mêmes cours que S2 en fin d'année scolaire)
- S 4 : fin novembre 1971 - 154 élèves $\begin{cases} G \\ F \end{cases}$ répartis en CE1 seulement - l'observation des CP ne donne rien à ce moment de l'année scolaire
- S 5 : juin 1972 - 314 élèves $\begin{cases} G \\ F \end{cases}$ répartis en CP - CE1 - mêmes classes que dans les précédents sondages

Les enfants qui ont terminé le CE1 en juin 1972 ont été vus 4 fois depuis leur entrée au CP en septembre 1970.

C'est la même équipe qui a fait passer les différentes épreuves des cinq sondages soit :

- Madame MARCHAND - psychologue scolaire aux ANDELYS
- Monsieur LAFONT - maître CAEI option rééducation
- Monsieur BONNOT - conseiller pédagogique

C'est Madame MARCHAND qui a dépouillé et traité tous les résultats.

2 - Population :

- a) des classes du groupe expérimental - à un seul cours - complexes - uniques.
- b) des classes ordinaires - à un seul cours - complexes - uniques.

Cependant, faute de moyens suffisants en temps et en personnel surtout, nous avons dû abandonner également les classes uniques qui donnaient pour chaque cours examiné des effectifs trop faibles pour être représentatifs.

Nous avons gardé jusqu'au bout les classes complexes mais là encore, l'effectif observé n'est pas suffisant pour tirer des conclusions sérieuses.

3 - Choix des classes :

Toutes les classes -témoins ont été choisies parmi les classes de bon niveau ou de niveau moyen.

Le milieu socio-culturel est très sensiblement le même pour les deux types de classes soit :

- 2 petites villes de même population et de même économie, les ANDELYS et GISORS pour les classes à un seul cours.
- des bourgs et des villages qui offrent le même milieu socio-économique et le même type d'écoles à 1 - 2 ou 3 classes.

Tous les enfants présentant un retard scolaire de plus de 2 ans ou des signes de débilité (tests collectifs) ont été écartés du sondage.

Il faut noter toutefois qu'en près de 3 ans de fâcheuses variables se sont introduites.

Par exemple, une maîtresse du groupe expérimental a eu 3 congés de maternité en 3 ans. Peut-on penser que sa classe est représentative ?

Nous avons été préoccupés par le cas des redoublants dans les classes témoins. Fallait-il les éliminer ? Leur présence risquait de fausser quelque peu les résultats. Cependant, comme nous avons posé en hypothèse la comparaison du cheminement à travers deux types de classes, nous avons pensé que les redoublants devaient être gardés puisqu'ils font partie du système étudié. Cependant, nous aurions dû mentionner chaque fois leur nombre.

COMPOSITION DU SONDAGE

Les épreuves visent à apprécier :

- le niveau et la qualité de l'apprentissage de la lecture : précision - vitesse - compréhension
- le niveau et la qualité de l'expression écrite (orthographe d'usage et grammaticale, compte tenu de l'âge des élèves)
- le niveau et la qualité d'une production écrite de forme assez libre faisant la part de l'imagination.

Au cours d'un même sondage, les mêmes épreuves sont données au CP et au CE1 sauf pour le CP du début de l'année scolaire. A ce moment les performances du CP sont trop faibles pour pouvoir être appréciées.

COMPOSITION DES EPREUVES

I - La lecture : Niveau et qualité de l'apprentissage

a) la précision

On propose à l'enfant de lire les 20 premiers éléments de la batterie de lecture "Bat - Elem" et on relève le nombre d'éléments reconnus. On lui propose ensuite un petit texte et on note le nombre de mots (ceux soulignés sur la feuille : "Document 1" joint) bien lus, retenus

b) la vitesse

On l'apprécie d'après le temps mis par l'enfant à lire le petit texte (au chronomètre)

c) la compréhension

- 4 questions précises concernant diverses parties du texte sont posées à l'enfant et on note le nombre de réponses correctes recueillies de cette manière.

- l'enfant doit ensuite choisir parmi 3 phrases proposées :

le petit chat s'est endormi
quel bon chauffeur !
Jean aime beaucoup nager

la phrase qui, seule, pourrait venir à la suite du petit texte.

II - Niveau et qualité de l'expression écrite :

1 - Dictée de mots :

20 mots pris dans l'échelle Dubois-Buysse

papa - maison - école - petite - nature - vache - barbe - homme - moulin -
cheminée - soupe - poupée - croix - sable - maladie - neige - fleuve -
reine - village - champignon. (sondage n°5 - juin 1972).

2 - Fléchage : (reconstitution d'une phrase en tenant compte des accords grammaticaux)

Sur une feuille de papier des mots sont jetés en vrac. On demande à l'enfant de tracer des flèches pour constituer une phrase correcte (logiquement et grammaticalement). Naturellement il y a des mots superflus. Voir document joint.

3 - Mise d'une phrase au pluriel :

On se propose d'étudier si l'enfant connaît le pluriel du nom, de l'adjectif et sa marque la plus courante, et aussi le pluriel du verbe. On lui demande pour cela de récrire la phrase "le chat guette la souris" en commençant la phrase par les. On insiste sur le fait que dans cette phrase on devra trouver plusieurs chats et plusieurs souris.

DOCUMENT 1

NOM :

Né le :

Classe :

ECOLE :

Examiné le :

LECTURE

I) lecture des éléments :

i - o - u - é - bi - ra - né - ou - oi - fin - car seu chou - blon - ver -
grau - millet - rail - poin - yon -

Nombre d'éléments correctement lus : _____

2) lecture du petit texte :

Papa va en auto. Il y a de la neige et du vent. La voiture dérape,
les enfants crient. Un gros camion vert est en travers dans le brouillard
Mon père manoeuvre, glisse mais évite la catastrophe.

- temps de lecture :
- nombre de mots bien lus :

QUESTIONS SUR LE TEXTE :

- Quel temps fait-il ?
- Que font les enfants ?
- Papa est-il seul sur la route ?
- Papa conduit-il bien ?

Phrase supplémentaire :

La phrase convenable est-elle découverte ?

DOCUMENT 2

NOM :

Né le :

ECOLE :

CLASSE :

Le :

 enfants petite

les vélos jouent

 à

 cache-cache dans

 le

touffu bois la

 rit

III - Expression écrite spontanée mais suscitée par l'apport d'une gravure

(photos d'animaux de Jean Tourane ou du même type) - On décèle toujours un lien affectif entre les personnages soit une mère poule et ses poussins, deux compagnons lapins - en juin dernier, un enfant et un poulain.

Les enfants écrivent de façon spontanée sans échanges, ni réflexions préalables, tout ce que leur inspire la gravure.

"Raconte tout ce que tu vois"

IV - Ponctuation :

La technique a été la même à travers les différents sondages. On se propose, à l'aide d'un petit texte à ponctuer, d'apprécier si l'enfant possède le sens du point, de la virgule, du point d'interrogation surtout. (voir document joint).

Deux épreuves ont disparu après des existences brèves. L'une était de vocabulaire et n'avait pas d'utilité. L'autre était une auto-dictée qui ne prouvait rien, car tous les enfants ayant un peu de mémoire pouvaient la réussir quelle qu'ait été la forme de l'apprentissage de la lecture .

DOCUMENT 3

NOM :

Né le :

ECOLE :

CLASSE :

Examiné le :

I - GRAVURE :

2 - PONCTUATION

Chaque matin notre lapin se trouve dans le jardin là il croque le chou les carottes la salade et d'autres légumes quel petit coquin qui l'attrapera

ANALYSE DES RESULTATS

Il serait difficile et de toute façon, fastidieux de reproduire tous les tableaux de résultats des cinq sondages pour les 8 types de classes :

- Expérimentales : homogènes et complexes pour les CP - CE1
- Témoins : homogènes et complexes pour les CP - CE1

Par contre, des coupes horizontales ou verticales peuvent permettre des constatations intéressantes.

Des comparaisons sur des points précis : Apprentissage de la lecture, volume et qualité de l'expression écrite, donnent des résultats assez constants pour qu'on puisse les attribuer avec assez de certitude à la forme de pédagogie du Français pratiquée dans ces classes.

Tableau page suivante.

ETUDE HORIZONTALE DU SONDAGE DE JUIN 1972
 RESULTATS AUX MEMES EPREUVES PASSES DANS LES
 CLASSES HOMOGENES CP - CE1 EXPERIMENTAUX ET ORDINAIRES

I - <u>LECTURE</u>	C.P.		C.E.1.	
	Expérimentaux	Témoins	Expérimentaux	Témoins
1 cours 63	1 cours 35	1 cours 56	1 cours 59	
<u>La précision :</u>				
<u>Nbre éléments bien lus (max. 20)</u>				
- Q 1	9	17,5	18	
- Médiane	15	18	19	
- Q 3	18	20	20	
<u>Nbre mots du texte bien lus (max. 15)</u>				
- Q 1	3	14	14	
- Médiane	11	15	15	
- Q 3	14	15	15	
<u>2 - Vitesse de lecture en %</u>				
Décile 1 : 53"				
2 : 54 - 66"	17,1	8,9	13,5	
3 : 67 - 90"	14,2	8,9	13,5	
4 : 91 - 118"	8,5	19,6	6,7	
5 : 119 - 145"	11,4	1,7	13,5	
6 : 146 - 210"	14,2	8,9	11,8	
7 : 211 - 260"	8,5	12,5	6,7	
8 et 9 : > 260"	0	15,3	13,5	
10 : lecture imp	8,5	8,9	6,7	
	17,1	12,5	8,4	
	23,3	2,5	5	
	100 %	100 %	100 %	

ON CONSTATE POUR LA PRECISION DE LA LECTURE :

Niveau CP.

En fin d'année scolaire, les CP. des divers groupes considérés ne parviennent pas à la même précision dans la lecture.

Les enfants des classes-témoins ont une meilleure connaissance des sons en eux-mêmes (épreuves Bat - Elem).

Notons cependant que cet avantage des classes témoins diminue pour ne devenir que tout juste statistiquement vrai lorsqu'on s'intéresse à la connaissance des mots (lecture du petit texte) et non plus de syllabes isolées. Le contexte semble donc compter et aider davantage dans les groupes expérimentaux que dans les groupes-témoins.

Niveau C.E.1.

En fin de C.E.1., on ne retrouve plus de différence significative entre les divers types de classes. Les classes expérimentales, semblent avoir, à ce niveau comblé le retard initial. Ceci est vrai, aussi bien en ce qui concerne l'identification de syllabes isolées que les mots d'un texte.

POUR LA VITESSE DE LECTURE :

Niveau CP. : La vitesse de la lecture n'apparaît pas indépendante du type de classe auquel on s'adresse.

Dans les classes-témoins à un cours, on trouve un pourcentage plus élevé d'enfants lisant vite que dans les classes expérimentales homologues. Cette supériorité du groupe témoin sur le groupe expérimental se trouve aussi bien dans les premières que dans les dernières catégories.

Niveau C.E.1. : Les différences s'estompent pour ne plus devenir statistiquement significatives. Mais il est intéressant de comparer les progrès des élèves dans les classes expérimentales.

Dans les trois premiers déciles par exemple, le groupe expérimental passe de 28,4 au CP. à 37,4 au CE1, cependant que le groupe témoin passe de 39,8 au CP. à 33,4 au CE1, avec un tassement sur les déciles médians.

On peut suivre cette progression d'une autre façon, en suivant le même groupe d'enfants (classes expérimentales - classes témoins) depuis le cours préparatoire jusqu'à la fin du CE1, en prenant les résultats obtenus dans les différents sondages.

Les résultats de Juin 1971 n'ont pas été appréciés exactement comme ceux de Novembre 1971 et Juin 1972. Mais les comparaisons restent parfaitement possibles. Elles indiquent chaque fois une amorce de renversement de situation à la fin du CE1. Il est dommage de n'avoir pas étendu la recherche au CE2.

COMPARAISON LECTURE

Tranche verticale allant du début C.P. à fin C.E.1.
Expérimentaux et témoins

C.P.

NOVEMBRE - DECEMBRE 1970

Pas d'éléments appréciables

JUIN 1971

Précision : pas de différence appréciable
Aisance : (7 groupes)

	Exp.	Témoins
++	1,5	10,9
+	1,5	0
M+	7,8	4,6
M	20,3	26,2
M-	34,3	34,8
-	14	13,9
--	20	9,3

NOVEMBRE 1971

Précision : pas de différence appréciable

Aisance en	7,1	} 26,1 %	16	} 40,9
déciles	11,9		10,7	
(chronomètre)	7,1	} 61,7	14,2	} 31,2
	21,4		5,3	
	11,9	} 26 %	7,1	} 28,5
	2,3		13,5	
	11,9	} 26 %	5,3	} 28,5
	14,2		10,7	
	2,3	} 26 %	5,3	} 28,5
	9,5		13,5	

JUIN 1972

Précision : pas de différence appréciable

Aisance	8,9	} 37,4	13,5	} 33,4
	8,9		13,5	
	19,6	} 38,4	6,7	} 35,5
	1,7		11,8	
	8,9	} 38,4	6,7	} 35,5
	12,5		13,5	
	15,3	} 23,9	6,7	} 20,1
	8,9		8,4	
	12,5	} 23,9	5	} 20,1
	2,5		5	

COMPREHENSION DE LA LECTURE :

3 - <u>COMPREHENSION DE LA LECTURE</u>	C.P.		C.E.1.	
	Expérimentaux; 1 cours:63	Témoins 1 cours:35	Expérimentaux; 1 cours:56	Témoins 1 cours:59
a) <u>Questions sur la lecture</u> : en %				
- 1 pt et plus	49,6	57,1	100	100
- 2 pts et plus	35,3	37,1	85,7	91,8
- 3 pts et plus	14,2	8,5	58,9	48,9
- 4 pts et plus	6,3	2,8	16	18,3
b) <u>Découverte de la phrase supplé- mentaire</u> - oui : en %	25,8	28,5	88,5	91,5

La différence entre les divers groupes de classes est trop mince pour que l'on puisse poser la supériorité d'un groupe sur l'autre.

Si les enfants répondant correctement à 3 sur 4 questions concernant le texte sont un peu plus nombreux par exemple dans les groupes expérimentaux que dans les groupes témoins (14,2 % contre 8,5 % au CP - 58,9 % contre 48,9 % au CE1) on ne retrouve plus ce léger avantage des classes expérimentales à l'épreuve "choix parmi 3 phrases".

Cela reste pour nous assez incompréhensible, car cela ne correspond pas aux autres constatations.

ETUDE DES RESULTATS AUX EPREUVES D'ORTHOGRAPHE

Coupe horizontale du sondage de juin 1972

1 - Le fléchage : voir tableau ci-joint

Certaines différences apparaissent au niveau des CP. entre classes expérimentales et classes témoins, mais ne se retrouvent plus au niveau des CE1.

Niveau CP. : Les CP. expérimentaux à 1 cours voient 12,5 % de leurs effectifs parvenir au plus fort niveau contre 0 % dans les CP. témoins homologués. Par ailleurs 20 % des CP. témoins à 1 cours demeurent à l'avant-dernier niveau (niveau 5) contre 7,9 % dans les classes expérimentales parallèles.

Il y a donc avantage au groupe expérimental aussi bien au plus fort qu'au plus faible niveau.

Niveau C.E.1. : Ceci n'est plus vrai au niveau des C.E.1. : les résultats des classes à 1 cours expérimentales et témoins sont comparables.

2 - Mise d'une phrase au pluriel :

2 - <u>MISE AU PLURIEL D'UNE PHRASE</u>	C.P.		C.E.1.	
	Expérimentaux 1 cours :63	Témoins 1 cours:35	Expérimentaux 1 cours :56	Témoins 1 cours:59
Pluriel du nom commun	40 %	42,8 %	84,1 %	88 %
Connaissance du pluriel de l'adjectif	11,5 %	17,1 %	44,6 %	30,5 %
Connaissance du pluriel du verbe	0 %	0 %	28,6 %	37,2 %

On ne peut dire de façon décisive que la marque du pluriel est mieux connue dans un type de classe que dans l'autre tant au C.P. qu'au C.E.1.

II - <u>ORTHOGRAPHE</u>	C.P.		C.E.1.	
	Expérimentaux 1 cours:63	Témoins 1 cours:35	Expérimentaux 1 cours:56	Témoins 1 cours:59
1 - <u>Le fléchage</u>				
Niveau 1 : correct	12,5	0	16	16,9
Niveau 2 : phrase ayant un sens avec - un oubli - une erreur de genre - une erreur de nombre	24,2 } 0 } 34,2 10,5 }	40 } 0 } 40 0 }	52,8 } 0 } 52,8 0 }	45,7 } 0 } 49 3,3 }
Niveau 3 : plusieurs erreurs	11,6	14,2	23,9	25,4
Niveau 4 : phrase avec plusieurs erreurs + fléchage supplé- mentaire sans significa- tion :	6,3	0	7,1	8,4
Niveau 5 : pas de phrase - fléchage correct de plus de 2 mots	7,9	20	0	0
Niveau 6 : n'importe quoi	26,5	25,7	0	0

RESULTATS EXPRIMES EN POURCENTAGE

DICTÉE DE 20 MOTS - ECHELLE DUBOIS-BUYSSÉ

3 - <u>DICTÉE DE 20 MOTS</u>	C.P.		C.E.1.	
	Expérimentaux	Témoins	Expérimentaux	Témoins
	1 cours : 63	1 cours : 35	1 cours : 56	1 cours : 59
Décile 1 : 16-19 pts	4,7	22,8	12,5	8,4
2 : 14-15 pts	0	5,7	16	15,2
3 : 12-13 pts	12,7	14,2	28,5	23,6
4 : 11 pts	9,5	5,7	19,6	20,7
5 : 9-10 pts	17,4	8,5	10,7	13,5
6 : 8 pts	7,9	5,7	44,5	37,5
7 : 5 pts	7,9	11,4	14,2	3,3
8 : 3-4 pts	7,9	5,7	17,8	15,2
9 : 1-2 pts	30,1	17,1	1,7	16,8
10 : 1,5 pts	1,5	2,8	7,1	6,7
	100 %	100 %	100 %	100 %
				Décile 1 : 20 pts
				2) 19 pts
				3) 18 pts
				4) 17 pts
				5) 16 pts
				6) 14-15 pts
				7) 12-13 pts
				8) 10-11 pts

Niveau C.P. : Net avantage des classes -témoins à 1 cours qui groupent dans les trois premiers déciles un fort pourcentage d'élèves (42,7 %) et un pourcentage plutôt faible dans les trois derniers déciles.

Niveau C.E.1. : Nous assistons à un certain revirement. A ce niveau, les classes expérimentales à un cours ont un pourcentage un peu plus élevé d'enfants "bons" et "moyens" et un pourcentage assez faible d'élèves "faibles" : 26,6 % dans les 3 dernières catégories contre 38,7 % dans les C.E.1. témoins à un cours.

DESCRIPTION DE LA GRAVURE

Niveau C.P.

Le volume de la production est le plus important dans le groupe expérimental 1 cours. 30,1 % des enfants parviennent au petit texte contre 14,2 % dans le groupe témoin homologue.

Le récit est plus riche, la participation affective, la créativité se montrent bien davantage toujours dans ce même type de classe.

Nous retrouvons ces mêmes caractéristiques au niveau C.E.1. - Récit plus long, plus riche, mieux écrit dans les C.E.1. à un cours expérimentaux.

C'est une constante particulièrement intéressante et fidèle.

- EXAMEN D'UNE GRAVURE -

Les premiers résultats ont été publiés dans le "Repères" n°8 - 9 Mars 1971
Les autres sondages n'ont fait que confirmer la première impression.

RESULTATS POUR L'ANNEE SCOLAIRE 1970-71
SONDAGES DE DECEMBRE 1970 ET JUIN 1971 AU CP ET AU CE1

	C.P.				C.E.1.			
	EXP.	TEM.	EXP.	TEM.	EXP.	TEM.	EXP.	TEM.
	DEC. 1970		JUIN 1971		DEC. 1970		JUIN 1971	
<u>Volume de production :</u>								
Aucune réponse	4,7	4	1,6	0	2,2	0	0	0
Assemblage de lettres sans signification	23,8	26	9,6	9	0	3,1	2,2	0
Quelques mots sans phrase	23,8	56,1	8	22,7	18,1	11,1	2,2	3
Une phrase	33,3	13,7	27,4	38	38,6	36,5	15,9	16,4
Un petit texte	14,2	0	3,2	29,5	40,9	49,2	77,2	80,5
<u>Imagination :</u>								
Simple description	42,8	12,3	51,6	56,8	65,9	34,9	63,6	76,1
Interprétation - Petit récit	4,7	1,3	30,6	11,3	13,6	38	31,8	20,8
<u>Vocabulaire :</u>								
Mots d'usage moins courant	9,5	0	22,5	31,8	31,8	15,8	40,9	20,8
<u>Constructions correctes :</u>	14,2	4,1	33,8	15,9	22,7	15,8	56,8	32,7

RESULTATS POUR L'ANNEE SCOLAIRE 1971-72
SONDAGES DE NOVEMBRE 1971 ET DE JUIN 1972 AU CP ET AU CE1

	Ç.P.				C.E.1.			
	EXP.	TEM.	EXP.	TEM.	EXP.	TEM.	EXP.	TEM.
	Novembre 71		JUIN 72		Novembre 71		JUIN 72	
<u>Volume de production</u>								
Aucune réponse		3,1	0	0	0	0	0	0
Assemblage de lettres sans signification	N'A PU	11,1	5,7	0	0	0	0	0
Quelques mots sans phrase		23,8	28,5	2,3	8,7	1,7	5	
Une phrase	ETRE	31,7	51,4	23,8	36,8	5,3	23,7	
Un petit texte		30,1	14,2	73,8	54,3	92,8	71,1	
<u>Imagination</u>	FAIT							
Simple description		27	51,4	59,5	78,9	60,7	76,2	
Interprétation - Petit récit		34,9	14,2	40,4	22,7	37,5	18,6	
<u>Vocabulaire</u>	DANS							
Mots d'usage moins courant		20,6	22,8	30,9	10,5	55,3	45,7	
<u>Constructions correctes</u>	LES C.P.	18,2	14,2	33,3	20,7	42,5	28	

L'examen des deux tableaux de résultats permet d'apprécier les progrès des élèves d'un moment de l'année à l'autre, quelle que soit leur catégorie.

Il permet d'apprécier également l'impact d'une pédagogie active de la langue maternelle.

A une exception près sur cinq sondages (CE1 - décembre 70 et juin 71) le volume de la production, sa qualité (récit ou interprétation par rapport à la description simple) la richesse du vocabulaire et la correction des phrases sont toujours supérieurs dans les classes expérimentales.

On peut opérer comme pour les épreuves de lecture une coupe verticale dans les tableaux de sondage et suivre l'évolution des élèves qui étaient au CP en 70 - 71 et au CE1 en 71-72 (le chiffre des redoublants n'ayant malheureusement pas été indiqué).

Dans le tableau de comparaison ci-dessous les chiffres placés sur la 1ère ligne traduisent les résultats des classes expérimentales; les chiffres de la ligne du dessous ceux des classes-témoins.

	C.P.		C.B.1.	
	ANNEE 70-71		ANNEE 71-72	
<u>VOLUME DE LA PRODUCTION</u>	DEC. 70	JUIN 71	NOV. 71	JUIN 72
Aucune réponse :				
- Expérimentaux	4,7	1,6	0	0
- Témoins	4	0	0	0
Assemblage de lettres sans signification				
- Expérimentaux	23,8	9,6	0	0
- Témoins	26	9	0	0
Quelques mots sans phrase :				
- Expérimentaux	23,8	8	2,3	1,7
- Témoins	56,1	22,7	8,7	5
Une phrase :				
- Expérimentaux	33,3	27,4	23,8	5,3
- Témoins	13,7	38,7	36,8	23,7
Un petit texte :				
- Expérimentaux	14,2	53,2	73,8	92,8
- Témoins	0	29,5	54,3	71,1

IMAGINATION	C.P.		C.E.1.	
	ANNEE 70 - 71		ANNEE 71 - 72	
	DEC. 70	JUIN 71	NOV.71	JUIN. 72
Simple description				
- Expérimentaux	42,8	51,6	59,5	60,7
- Témoins	12,3	56,8	78,9	76,2
Interprétation - Petit récit :				
- Expérimentaux	4,7	30,6	40,4	37,5
- Témoins	1,3	11,3	22,7	18,6
Vocabulaire - Mots d'usage moins courants				
- Expérimentaux	9,5	22,5	30,9	53,3
- Témoins	0	11,3	10,5	45,7
Construction correcte				
- Expérimentaux	14,2	33,8	33,3	42,5
- Témoins	4,1	15,9	20,7	28

La suite des chiffres de chaque ligne qui couvre les deux années scolaires consécutives du C.P. et du C.E.1. montre bien que chaque groupe d'élèves dans sa catégorie progresse au cours des deux années.

Mais les élèves des groupes expérimentaux ont une avance qu'ils gardent ou même accentuent durant ces deux ans.

Il faut ajouter que les enfants n'ont pas été entraînés à la description d'une gravure. Cela aurait été malhonnête. Ils ont simplement réagi devant cette épreuve comme ils étaient habitués à réagir en d'autres circonstances. Ils ont dit ce qu'ils voyaient, ce qu'ils ressentaient avec les moyens dont ils disposaient.

CONCLUSIONS

1ère remarque préliminaire :

La moyenne d'âge des classes expérimentales est inférieure à la moyenne d'âge des classes témoins, mais nous ne pouvons rien en dire car elles n'ont pas été calculées.

2ème remarque préliminaire :

Nous regrettons de n'avoir pu continuer le sondage tout au moins jusqu'à la fin du CE2. Il y a de fortes chances pour que le mouvement amorcé s'amplifie tout le long de ce cours où il doit y avoir encore beaucoup de place pour la lecture.

3ème remarque préliminaire :

Ce qui est intraduisible en termes de sondage, c'est le plaisir de lire et de produire des élèves.

Note d'une maîtresse de CE1 ayant reçu un lot d'enfants de C.P. expérimentaux parmi d'autres enfants venant de C.P. ordinaires :

"Il semble qu'en favorisant l'expression orale au C.P. on ait aidé les enfants d'un milieu modeste et d'une intelligence moyenne à s'épanouir. Les T.B. depuis la maternelle sont toujours T.B. Mais les moyens et même les faibles ne se sentent pas "mauvais élèves" au C.E.1. Les enfants de condition modeste et même défavorisés qui sont passés par les classes expérimentales semblent plus épanouis que les autres d'un milieu social à peu près équivalent".

C'est au niveau des moyens que nous constatons le plus de différence. Différence sensible aussi dans le langage. Langage plus correct et plus riche, participation spontanée plus importante pour les élèves ayant passé leur année de C.P. en classe expérimentale. Tous ces élèves participent oralement, naturellement.

- Parmi les autres (15 environ) 8 ou 9 :
- ne participent pas activement
 - sont plus passifs
 - ne répondent pas.

(Document hors sondage)

Ce que le sondage traduit par contre assez bien c'est que l'attention portée à un enseignement précoce et actif de la langue maternelle est bénéfique à tous points de vue.

- Tout progrès en expression orale entraîne des progrès en expression écrite.
- Tout le comportement de l'enfant en classe en est changé.
- C'est pour les enfants "moyens" de milieu "socio-culturel modeste que le changement est le plus net.

LE SONDAGE A-T-IL REPONDU AUX HYPOTHESES POSEES AU DEPART ?

H1 : Le sondage n'a pas pleinement confirmé l'hypothèse n°1.

Il semblerait donc que l'apprentissage des mécanismes de lecture ainsi que la compréhension se fassent indépendamment de la méthode employée - au C.P.

la qualité de la lecture n'étant, toutefois, pas indépendante de la forme de l'apprentissage.

En fin de compte, c'est-à-dire, pour la série d'épreuves présentes, à la fin du CE1 on voit tout de même s'amorcer un mouvement constant : les classes expérimentales, après avoir rattrapé le retard apparent pris au C.P. semblent aborder la lecture courante avec plus de sûreté au C.E.2, d'où nos regrets de ne pas avoir pu étendre le sondage à ce cours.

H2 : Elle se trouve confirmée dans la mesure où nous voyons justement et de façon constante un tassement s'opérer vers la fin du C.E.1. dans les classes témoins cependant que les élèves des classes expérimentales, dans le même temps continuent à progresser.

Si donc il y a corrélation entre l'enrichissement du langage oral et une compréhension plus aisée des textes cela ne peut se sentir que lorsque l'enfant aborde la lecture courante, les difficultés d'apprentissage étant vaincues.

Ce que le sondage a prouvé en tous cas est :

1° - le rôle important non pas seulement du C.P. mais du CE1 dans le processus d'apprentissage de la lecture. Le manque de précautions trop fréquent à ce niveau est certainement générateur d'échecs scolaires.

2° - L'avance prise dans la maîtrise du langage, l'épanouissement certain de l'imagination constatés dès le C.P. sont encore plus apparents au C.E.1. Si l'écart entre les classes expérimentales et témoins augmente au cours du C.E.1. cela peut tenir à deux causes.

- a) Il y a un âge sensible pour le langage. Il y a dans chaque enfant des possibilités qui s'étiolent si elles ne sont pas exploitées à temps.
- b) C'est le C.E.1. plus encore que le C.P. qui est cause de blocage par l'indifférence manifestée la plupart du temps pour les possibilités réelles des enfants (trop grande exigence - lecture et grammaire - et étroitesse du champ des exercices scolaires).

Si la liaison maternelle-primaire est importante, la liaison C.P.-C.E.1. ne l'est pas moins et elle peut être plus déterminante encore pour la réussite ou l'échec scolaire des enfants "moyens".

B. GRIS.

THEMES D'INNOVATION ET DE RECHERCHE

Quelques remarques préalables :

C. de Miniac I. N. R. D. P.

Pour classer les thèmes énoncés par les équipes nous avons rencontré plusieurs problèmes :

- Les termes "Innovation" et "Recherche" ne sont apparemment pas compris de la même manière selon les équipes. Ainsi on trouve comme thèmes d'innovation des recherches comportant une observation systématique d'un état de fait donné en fonction d'hypothèses précises, et que nous aurions classés dans "recherche". Dans les thèmes de recherche on trouve des thèmes concernant la mise au point de méthodes et techniques. Ces recherches reposent certes sur une (ou des) hypothèse(s) pédagogique(s), mais elles concernent la mise en application de ces hypothèses au moyen de méthodes et techniques nouvelles, et non une observation systématique.

- Par ailleurs les thèmes ne sont pas explicités partout avec le même degré de précision, certaines formulations restant très vagues.

Dans ces conditions, voici les objectifs que nous nous sommes fixés pour le classement :

1°) Ne pas trahir ou interpréter les réponses.

Pour cela nous avons retranscrit exactement les thèmes de travail cités par les équipes (des points de suspension signalent les endroits où nous avons abrégé les réponses).

Nous nous sommes refusés à rétablir une distinction-innovation-recherche, et nous avons laissé le thème dans la catégorie où l'équipe l'avait situé.

2°) Fournir un instrument de travail permettant à chaque équipe travaillant sur un thème de connaître les équipes travaillant sur un thème identique ou voisin.

Le classement se présente donc ainsi :

- Réponses classées en 10 catégories :

- I - Langue orale
- II - Langue écrite (+ imprégnation par les textes)
- III - Lecture
- IV - Grammaire - Syntaxe
- V - Exercices structuraux
- VI - Orthographe
- VII - Vocabulaire - Lexique
- VIII - Poésie - créativité
- IX - Langage et autres types d'activités
- X - Réponses non classées.

- A l'intérieur de chaque catégorie, sont numérotés avec des chiffres arabes les thèmes d'innovation, puis avec des chiffres romains les thèmes de recherches, séparément les uns des autres.

- Nous avons multiplié les renvois. Par exemple un thème comme "apprentissage de l'expression orale par les exercices structuraux... et étude des transferts possibles à l'oral et à l'écrit..." sera classé à "Exercices structuraux", avec deux renvois entre parenthèses (langue orale; langue écrite).

Dans les catégories "Langue orale" et "Langue écrite" on trouvera donc seulement un renvoi à la catégorie "Exercices structuraux" avec le numéro correspondant (en chiffres arabes ou romains)

LANGUE ORALE

- 1 - E.N.G. BESANCON Passage de l'oral à l'écrit (le plus souvent le support de l'oral est une bande magnétique)
(langue écrite)
- 2 - E.N.F. CHATEAUROUX Passage de l'oral à l'écrit (langue écrite)
- 3 - E.N.F. - POITIERS Problématique du récit, pour déplacer la problématique Ecrit/Oral en :- Oral : la communication, le dialogue et le récit à l'oral.
- L'écrit : le récit à l'écrit (CP - CE). (langue écrite).
- 4 - E.N.F. - RENNES Typologie des messages oraux et écrits intéressant le travail pédagogique (C.M) - (Langue écrite).
- 5 - E.N.M. - AGEN cf lecture 1.
- 6 - Ecole Bel Air
BORDEAUX cf exercices structuraux 2.
- 7 - E.N.G. CHATEAUROUX cf langage et autres types d'activités 4.
- 8 - BELLAC renouvellement de la correspondance inter-scolaire.

- - - - -

- I - E.N.G. BESANCON Lexique et syntaxe du récit oral à partir d'une stimulation graphique. Etude longitudinale (CE - CM).
Hypothèse. La verbalisation, si elle se traduit par un lexique différent selon le niveau CE ou CM, utilise des structures syntaxiques identiques quel que soit le niveau.
Plan expérimental : 72-74 : Réalisation des supports graphiques, essais et enregistrements dans les classes - Décodage partiel pour mise au point de la technique d'analyse.
75... Décodage, inventaire, statistiques, mise au point d'épreuves sur indices de maîtrise de la langue orale.
- II - E.N.F. POITIERS Ecrit/Oral - La langue orale C.P. Différence Ecrit/Oral - comment est sentie chez les enfants cette différence.
Hypothèses linguistiques (Langue écrite).
- III - E.N.G. CHAMALIERES - cf langue écrite II
- IV - E.N.M. AGEN cf - lecture II
- V - E.N.G. ST-BRIEUC cf - lecture IV
- VI - E.N.F. LAON cf - Grammaire - Syntaxe IV

- VII - E.N.M. - PERIGUEUX - cf Grammaire - Syntaxe V
- IX - E.N.F. - METZ - cf Exercices structuraux III
- X - E.N.G. - MERIGNAC - cf Vocabulaire - Lexique III
- cf Langue écrite V-2
- XI - TOULOUSE C.R.D.P. - cf Poésie et créativité VII
- XII - MONTAUBAN II - cf Langage et autres types d'activités V
- XIII - VINCENNES - cf Lecture XII.

LANGUE ECRITE

- 1 - E.N.G. ORLEANS Thèmes et langue des textes libres : évolution du C.E.1. au C.M.2. (poésie et créativité).
- 2 - E.N.G. TOULOUSE Nouvelle approche de la langue écrite :
- Apprentissage - sur 3 ans : SG - CP - CE1
- fondé sur une description scientifique de la langue écrite.
- utilisant essentiellement la lecture des yeux
- Orthographe et syntaxe de la langue écrite.
- Entraînement à la lecture rapide des yeux sur des romans suivis au CM1 et 2. (lecture - syntaxe - Orthographe).
- 3 - E.N.G. BESANCON cf Langue orale 1.
- 4 - E.N.F. CHATEAUROUX cf " " 2.
- 5 - E.N.F. POITIERS cf " " 3.
- 6 - E.N.F. RENNES cf " " 4.
- 7 - E.N.F. - E.N.G. ST-ETIENNE cf Lecture 4
- 8 - E.N.F. BORDEAUX CAUDERAN cf Grammaire-Syntaxe 3
- 9 - E.N.M. MENDE cf " " 10
- 10 - Ecole Bel Air BORDEAUX-CAUDERAN cf Exercices structuraux 2
- 11 - E.N.G. ARRAS cf Orthographe 1
- 12 - E.N.G. CHATEAUROUX cf Langage et autres types d'activités 4.
- 13 - ST OUEN cf " " " " 7.
- - - - -

I - E.N.F. BORDEAUX-CAUDERAN

Analyse des textes d'enfants

Hypothèse : L'apparente pauvreté linguistique ne dépend-elle pas davantage de ses attitudes dans une situation de discours que d'insuffisances verbales proprement dites.

Plan expérimental : Etudier les productions de l'enfant en variant :

- 1 - Les "genres littéraires" dans une même situation pour le même âge.
- 2 - l'âge.

II - E.N.G. CHAMALIERES

- Grille d'analyse de textes d'enfants (oraux, sur bandes magnétiques - transcrites - et écrits), en relation avec le thème d'innovation choisi. On utilise aussi les commentaires de bandes dessinées faits par les enfants.

- Maîtrise des contraintes de la communication écrite (avec ou sans écriture) du C.P. au C.M.2. Recherche d'épreuves qui valident la pédagogie mise en oeuvre... Il faut d'abord expliciter les difficultés psychologiques et linguistiques que rencontre l'enfant lorsqu'il écrit en recherchant une série d'intermédiaires entre la communication orale (du type conversation) et la communication écrite.

Plan expérimental

- 1) Etude comparative de documents (bandes magnétiques et textes écrits) au niveau du CP et du CE1, puis au delà.
- 2) Analyse des difficultés propres à l'écrit.
- 3) Recherche d'indices de maîtrise de la langue écrite.
- 4) Rapports entre la maîtrise du langage oral et la maîtrise de la langue écrite. (langue orale).

III - E.N.F. CHATEAUROUX

Préparation d'épreuves : maîtrise de la langue écrite. C.M. C.E. si possible.

Hypothèse : Outre les facteurs : âge, milieu... il existe des corrélations entre la démarche pédagogique et la qualité des résultats obtenus (essais d'évaluation).

IV - LILLE

Recherche sur la notion de texte écrit : recherche d'indices linguistiques donnant des éléments d'appréciation sur la réussite des textes (base théorique : la question de l'énonciation). Réflexion sur ce qui est la compréhension d'une situation, d'un document à travers sa restitution écrite : comment mesurer le degré de compréhension ?

Hypothèse : La maîtrise d'un texte écrit est corrélée avec la maîtrise de l'énonciation :

- . sujet de l'énoncé distingué du sujet de l'énonciation.
- . situation de l'énoncé distinguée de la situation.
- . modalisation cohérente avec l'ensemble des données de l'énonciation.

Plan expérimental : Analyse de textes produits par les enfants à partir de documents identiques pour tous (pour établir les indices de compréhension) maîtrise - classes de recrutements opposés.

V - E.N.G. MERIGNAC V-1 - C.P. : Apprentissage de la langue écrite :

- a) Utilisation de signes phonétiques intermédiaires entre la parole et les signes graphiques compliqués.
- b) Apprentissage de l'écriture par une méthode dite naturelle.

Hypothèse : par comparaison avec d'autres classes employant d'autres méthodes, montrer que ces techniques favorisent l'apprentissage de la langue écrite.

Plan expérimental :

1ère année : mise en oeuvre des techniques.

2ème année : comparaison des résultats.

V-2 - C.E.1. : étude des moyens propres à favoriser l'apprentissage de la communication écrite et orale par un processus d'enrichissement du vocabulaire et des structures morpho-syntaxiques.

Hypothèse : une pédagogie de l'apprentissage et du vocabulaire et des structures morpho-syntaxiques doit être au départ fondée sur l'acquis linguistique de l'enseigné, et évoluer avec l'évolution même de cet acquis.

Plan expérimental :

1ère année : mise en oeuvre des techniques

2ème année : comparaison des résultats.

(vocabulaire - lexique; grammaire-syntaxe langue orale).

VI - E.N.F. METZ

Grille d'analyse de textes d'enfants au niveau départemental.

Hypothèse : le travail de recherche sur les résurgences des exercices structuraux devrait s'appuyer sur la recherche conjointe des fautes et régionalismes les plus courants à un niveau donné.

Plan expérimental : Relevé de textes libres du C.E.1. dans toutes les circonscriptions, selon des modalités très précises - L'expérience devrait se poursuivre les années suivantes, "en amont et en aval".
(exercices structuraux).

VII - E.N.F. MONTPELLIER

C.E.2. - C.M.1. - C.M.2. : indice de maîtrise de la langue écrite.

Hypothèses : $A_4 - A_5 - A_6 - A_7 - / E_3 - E_4 - E_5 - E_6$
(cf "Repères" n°6).

Affinement des hypothèses.

Recherche d'instruments de contrôle.

VIII - E.N.G. TOULOUSE

Evaluation du niveau de maîtrise en lecture, communication écrite et orthographe, obtenu par la mise en application de l'innovation contrôlée (cf langue écrite 2)

Hypothèse :

- . La maîtrise de la langue écrite, à l'émission comme à la réception, est étroitement liée aux conditions de l'apprentissage.

- . Un apprentissage de la lecture qui puise ses principes dans les données de la linguistique et de la psychologie permet d'obtenir en fin d'école élémentaire une maîtrise plus grande de la langue écrite (orthographe - lecture - syntaxe).

Plan expérimental :

- . Mise en place en section grands E.M. : année 1972-73.
- . Première validation (niveau en lecture courante) fin CE1 - année 74-75.
- . Deuxième validation (maîtrise langue écrite, orthographe, syntaxe, lecture) fin CM2 - Année 77-78. (Lecture; syntaxe; orthographe).

IX - <u>E.N.F. POITIERS</u>	cf - Langue orale II
X - <u>E.N.M. AGEN</u>	cf - Lecture II
XI - <u>E.N.G. ST-BRIEUC</u>	cf - Lecture IV
XII - <u>E.N.M. PERIGUEUX</u>	cf - Grammaire-syntaxe V
XIII - <u>TOULOUSE C.R.D.P.</u>	cf - Poésie et créativité VII
XIV - <u>E.N.F. BESANCON</u>	cf - Langage et autres types d'activités II
XV - <u>MONTAUBAN II</u>	cf - " " " " V.

ANNEXE : IMPREGNATION PAR LES TEXTES

1- <u>E.N.F. - E.N.G. ST-ETIENNE</u>	cf - Poésie et créativité 6.
I - <u>ANGERS V</u>	Impregnation par les textes - Pour tous niveaux.

LECTURE

1 - <u>E.N.M. AGEN</u>	Apprentissage de la lecture selon les hypothèses : <ul style="list-style-type: none">- enracinement de l'apprentissage dans le langage de l'enfant.- prise de conscience de l'oral.- amélioration du niveau d'élaboration de la langue orale.- développement du "pouvoir lire" (fonction symbolique - perception - psycho-motricité). (langue orale)
2 - <u>E.N.F. CHATEAUROUX</u>	- Lecture : liaison maternelle C.P. - C.E.
3 - <u>E.N.F. DIJON</u>	Lecture C.P. : Insertion des exercices d'analyse synthèse dans une pédagogie globale de la communication.

- 4 - E.N.F. E.N.G. ST-ETIENNE - Le livre pour enfant dans la classe (approche de la littérature enfantine : écriture et thématique).
- Imprégnation et résurgence des lectures enfantines dans les productions verbales. Incidences sur la créativité. (poésie et créativité).
- 5 - E.N.G. - LAON Etude comparative de l'apprentissage de la lecture au C.P.:
. Méthode mixte à point de départ "naturel collectif" (marionnettes).
. Méthode analytico-synthétique dite "naturelle", à intérêt non collectif.
. Méthode phonologique dite "Sablier".
- 6 - E.N.M. LILLE Lecture au C.P.
- 7 - E.N.F. POITIERS La langue, l'articulation, la phonologie. Apport de la linguistique à l'apprentissage de la lecture/écriture.
- 8 - E.N.F. E.N.G. TROYES Lecture
- 9 - E.N.G. VANNES . Recherche d'une utilisation efficace de la phonologie pour l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe au C.P. (orthographe).
- 10 - E.N.F. RODEZ Lecture
- 11 - E.N. ST-ETIENNE Apprentissage de la lecture au C.P.
... Mise en oeuvre d'une méthode de lecture basée, au départ, sur les productions enfantines...
Hypothèse : l'apprentissage des mécanismes de lecture est directement lié à cette expérience du livre. Cet apprentissage n'est pas une étude préparatoire prioritaire, mais plutôt une conséquence des observations faites en "lisant". La découverte progressive d'une codification permettant d'aller plus avant vers de nouvelles lectures. Nous voudrions montrer comment l'aide du maître et le travail en équipes (groupes de niveau) rendent cette approche efficace.
- 12 - E.N.G. TOULOUSE cf - Langue écrite 2
- 13 - Ecole pilote MONTAUBAN cf - Orthographe 3
- 14 - E.N.F. COUTANCES cf - Langage et autres types d'activités 6.
- 15 - BELLAC Recherche d'une méthode naturelle de lecture.
- - - - -

I - E.N.G. ALENCON

Apprentissage de la lecture - C.P.

Hypothèse : l'analyse n'est pas un fait premier mais tardif.
Cette hypothèse peut être soumise - au magnétophone

- à l'oscilloscope
- au synthétiseur de parole.

Plan expérimental :

- contrôle de l'hypothèse
 - étude de progressions
- basée sur la recherche non plus des phonèmes mais des phonatomes.
- soumission à l'expérience dans les classes.
 - contrôle (mais comment et par qui ?).

II - E.N.M. AGEN

Apprentissage de la lecture - C.P.

Hypothèse : Le niveau d'élaboration de la langue orale et/ou écrite influe sur l'apprentissage et la pratique ultérieure de la lecture. (langue orale; langue écrite).

III - E.N. BOURGES

Utilisation d'un alphabet phonétique au C.P.

Hypothèses : L'utilisation d'un alphabet phonétique au C.P. favorise une meilleure acquisition de la lecture et de l'orthographe (elle aide en effet l'enfant à mieux maîtriser le système phonologique du français et la correspondance phonie/graphie) !

Plan expérimental : Au cours de cette année recherche et passation dans deux C.P. en fin d'année, en 2 C.E., au début de l'année scolaire suivante, d'épreuves d'orthographe phonétique. Comparaison avec les résultats obtenus dans deux classes témoins.

IV - E.N.G. ST-BRIEUC

Passage grande section C.P.

Etude de la langue des enfants en G.S. et au C.P. Ses rapports avec l'apprentissage de la lecture par la méthode naturelle. Rapports entre la faculté narrative chez l'enfant (structuralisation du récit) et l'apprentissage de la lecture.

Hypothèse : un travail sur la langue de l'enfant et en particulier l'étude de l'utilisation des mots outils devrait permettre :

- a) de relever l'apparition de ces derniers
- b) d'améliorer leur utilisation correcte et par voie de conséquence
- c) de permettre à l'enfant de construire son récit.

Plan expérimental:

Mai 72 - Relevé d'un corpus en G.S.

Nov.72 " " au C.P. (mêmes enfants).

(2 classes expérimentales et 1 classe témoin - épreuves individuelles).

Le dépouillement du corpus devrait être achevé en février 1973. (Grammaire - syntaxe).

- V - E.N.F. CHAMBERY Les rapports entre la méthode de lecture au C.P. et le développement de la créativité enfantine.
Hypothèse : le développement de toutes les formes d'expression à l'occasion de l'apprentissage de la lecture développe les aptitudes de l'enfant à créer (poésie et créativité).
- VI - E.N.G. GRENOBLE Apprentissage de la lecture-écriture.
- VII - E.N.G. LAON Exercices d'acquisition selon la méthode S. de Séchelle, S. de Sacy.
Tests de contrôle (échelle Dubois-Buyse).
Plan expérimental :
- Enquête et observation sur bandes vidéo. Définitions des méthodes. Avantages et inconvénients - résultats comparés.
- Méthodes de S. de Séchelles et de S. de Sacy - Tests Dubois-Buyse.
- VIII - E.N.F. MONTPELLIER Liaison G.S. - C.P. - C.E. - Apprentissage lecture phonie - graphie, etc...
Hypothèses: B₁ - B₂ - C₃ - C₄ - C₅ - C₆ - C₉ du plan (cf "Repères" n°6).
Plan expérimental : Affinement des hypothèses - Recherche d'instruments de contrôle.
- IX - NANTES V Description des processus d'acquisition de la lecture et de l'écriture.
Hypothèse : les processus d'apprentissage ne diffèrent pas essentiellement par le caractère global ou non de la méthode mais selon que l'écriture des signes est saisie préférentiellement par la forme signifiante (phonographie) ou signifiée (sémiographie).
- X - E.N.F. POITIERS Lecture-écriture au C.P.
- XI - E.N.F. RODEZ Comment susciter et favoriser chez l'enfant le désir de lire et le plaisir de lire ? C.P... CM2 + maternelle.
Plan expérimental :
Elaboration en commun d'une enquête permettant de prendre contact avec la réalité du "Lire" pour les classes concernées.
- Modifier (= > remanier les albums - poésie) ou susciter des situations qui ouvrent l'enfant à la lecture et à la possibilité de créer à son tour. (poésie et créativité).
- XII - E.N. ST-ETIENNE Utilisation du livre de littérature enfantine dans la pratique de la lecture aux divers niveaux du C.E au C.M
• Observations de l'utilisation pédagogique de livres récents... Certains d'entre eux... : " Qu'est-ce que cela signifie ?", "27 000 dessins et poèmes". (Ecole des loisirs) (toute la collection "Chanterines" (Ecole des loisirs)) nous permettent de préciser l'incidence du livre sur la créativité enfantine...

Nous nous servons également comme bases de travaux en classe des exemplaires des nouveautés pour enfants que les émissions pour enfants nous envoient régulièrement.

- travail sur des ouvrages classiques : susciter l'expression individuelle ou collective des enfants : mime, peinture etc....

En rapport avec une étude de milieu sur le Moyen-Age - (CM2) choix de passages de "Tristan et Yseult". (Langage et autres types d'activités).

- XIII - VINCENNES Evaluation de la conscience phonologique chez les enfants : section des grands C.P., C.E.
Plan expérimental : tester les enfants des sections nommées ci-dessus, en leur donnant à manipuler des petits carrés portant des dessins variés.
- XIV - E.N.G. TOULOUSE cf - Langue écrite VIII -
- XV - E.N.M. EPINAL cf - Orthographe V -
- XVI - E.N.G. MERIGNAC cf - Vocabulaire - lexique III
- XVII - Ecoles A. France et Pt des Diles
TOULOUSE cf - " " IV
- XVIII - E.N.F. ANNECY cf - Poésie et créativité I
- XIX - LILLE cf - additif
-
- GRAMMAIRE - SYNTAXE
- 1 - E.N.F. AIX Etude de textes d'élèves : textes libres et textes suscités (enfants de 6 à 10 ans) avec :
- a) Etude de la syntaxe, en particulier étude des subordonnées relatives et étude de la coordination éventuellement.
 - b) Etude du vocabulaire acquis et réemployé.
- 2 - E.N.G. AIX Exercices systématiques - La transformation (C.M)
- Structures lexicales (C.E)
(Vocabulaire - Lexique).
- 3 - E.N.F. BORDEAUX
CAUDERAN Grammaire/Expression écrite (Langue écrite).
- 4 - E.N.F. CHAMBERY Les rapports entre l'enseignement de la grammaire et l'enseignement de la langue.
- 5 - E.N.F. CHATEAURoux Grammaire.
- 6 - E.N.G. COLMAR La grammaire aux C.E. et C.M.
- 7 - E.N.F. DIJON Grammaire : progression et pédagogie du CE1 au CM1.

- 8 - E.N.M. EPINAL ENseignement de la grammaire à l'école élémentaire : C.E - C.M
- 9 - E.N.F. LAON Evolution de la pédagogie vers une grammaire nouvelle.
- 10 - E.N.M. MENDE Capacités d'analyse en grammaire en relation avec le niveau de maîtrise de la langue écrite. (Langue écrite).
- 11 - NANTES V Pour une syntaxe structurale - Application : nouvelle approche méthodologique de l'orthographe d'accord. (Orthographe).
- 12 - E.N.G. PRIVAS Essai d'adaptation de l'enseignement du français au niveau linguistique et aux besoins réels des enfants. Elaboration d'une progression - Méthodes.
Travail d'ensemble, mais plus approfondi... sur l'acquisition des structures grammaticales.
- 13 - E.N.G. STRASBOURG la conjugaison (C.E - C.M)
(Forêt Noire) Hypothèses : données de la linguistique (Dubois, entre autres).
- une pratique vivante, proche des exercices structuraux.
- libération d'une langue particulière
- distance vis-à-vis de la "dictée".
(Exercices structuraux - Orthographe).
- 14 - E.N.F. TOURS Mise en place des progressions grammaticales pour le CE 1
(Grammaire et exercices structuraux) des livres de Genouvrier
(Exercices structuraux).
- 15 - E.N.G. TOULOUSE cf - langue écrite 2.
- 16 - LYON XII
- Etude descriptive du langage de l'enfant
(morpho-syntaxe du verbe - mélodie de la phrase).
- Recherche sur les applications pédagogiques des méthodes et des résultats de l'analyse linguistique en vue de la correction et de l'enrichissement du langage de l'enfant.

x x x x

- I - AJACCIO Passage progressif d'un contenu grammatical "traditionnel" à un contenu informé par le linguiste. Niveau pour 1972-73 : le C.P.
Hypothèse : l'application de la plate-forme expérimentale entraîne un changement d'attitude pédagogique qui provoque une demande de notions linguistiques, lesquelles nourrissent à leur tour l'application de la plate-forme : ex : la lecture au C.P.
Plan expérimental :
- Travail centré sur le Cours Préparatoire.
- Approche préparatoire dans un CE 1, un CM 1, 1 CM 2.
- II - E.N.F. BORDEAUX Etude de la compréhension des conjonctions et prépositions
CAUDERAN chez l'enfant de 7 à 10 ans.
- III - E.N.F. COUTANCES Etude de la compréhension et/ou de l'expression du temps.

IV - E.N.F. LAON

Au CE1 sur toute l'année (2 classes expérimentales) apparition et emploi des modes et temps du verbe - à l'oral - à l'écrit.

Hypothèse : dépend de la structure de la phrase - Etude des phrases données par les enfants et des écarts par rapport à cette hypothèse.

Plan expérimental :

- 1) Constitution d'un corpus
- 2) Analyse par l'équipe à 3 ou 4 reprises dans l'année.

V - E.N.M. PERIGUEUX

CM2 : Apprentissage de la langue (fin du cycle).

Grammaire - Exercices structuraux.

Hypothèse : Enrichissement de l'expression orale et écrite spontanée.

Plan expérimental : Recueil d'un corpus oral et écrit.

Reprise des C.P. envisagée en 73-74.

(exercices structuraux; langue orale; langue écrite).

VI - ST-QUENTIN

Le verbe et sa conjugaison.

Hypothèse : En quoi les données de la linguistique permettent-elles d'assurer une meilleure connaissance des marques verbales (modes, temps, personnes).

- le verbe et les participants à la communication
- ordre oral/ordre scriptural.

Plan expérimental:

- Mise au point de la progression en différents niveaux d'acquisition.
- Mise au point de tests de contrôle.
- Comparaison classes expérimentales/classes témoins. (cf passage de l'oral à l'écrit).

VII - E.N.F. ROUEN

Progression grammaticale détaillée, pour tous les niveaux (CE1 et CE2 : déjà fait).

Hypothèse : Axer tout le travail de grammaire explicite sur l'étude de la structure de la phrase et du groupe du nom. Mais n'aborder les connaissances (et la terminologie) que peu à peu... A partir du CM1, étude des fonctions essentielles, dans l'optique d'une grammaire structurale.

Plan expérimental : Progression établie en début d'année et expérimentée tout au long de l'année. Conclusions à tirer en fin d'année.

VIII - E.N.G. STRASBOURG
NEUDORF

Linguistique et enseignement de la grammaire à l'école élémentaire.

IX - E.N.M. TARBES

Grammaire implicite et explicite.

- Relevé et classement de "fautes" régionales.
- Elaboration d'exercices structuraux. (Exercices structuraux).

- X - E.N. ALBI Morpho-syntaxe du verbe
Hypothèse : les activités d'analyse explicite (morpho-syntaxe du verbe) contribuent-elles à une maîtrise de plus en plus grande de la langue.
Plan expérimental :
- { Information des maîtres (animateur)
travail pratique pour les maîtres
- Expérimentation en classe.
- XI - E.N.G. BESANCON cf - Langue orale I
- XII - E.N.G. MERIGNAC cf - Langue écrite V-2.
- XIII - E.N.G. TOULOUSE cf - " " VIII
- XIV - E.N.F. ST-BRIEUC cf - Lecture IV
- XV - E.N.F. QUIMPER cf - Langage et autres types d'activités
- XVI - MONTAUBAN II cf - Langage et autres types d'activités V.

EXERCICES STRUCTURAUX

- 1 - E.N.F. ANNECY Les exercices structuraux systématiques.
(Elaboration - Réalisation).
Etude sur le rapport des structures linguistiques avec le développement mental.
- 2 - Ecole BEL AIR
BORDEAUX CAUDERAN Apprentissage de l'expression orale par les exercices structuraux enregistrés sur magnétophone et étude des transferts possibles à l'oral et à l'écrit. En particulier étude systématique de corpus oraux et écrits : niveau CE1 (suite C.P). (Langue orale; langue écrite).
- 3 - E.N.G. AIX cf - Grammaire-Syntaxe 2
- 4 - E.N.G. STRASBOURG cf - " " 13
(Forêt Noire)
- 5 - E.N.F. TOURS cf - " " 14
- 6 - E.N.G. ARRAS cf - Orthographe 1
-

- I - BOULAY Exercices structuraux
- II - Circonscription de l'E.N.G. DIJON Emploi progressif des exercices structuraux aux différents niveaux de l'école élémentaire.
Hypothèse : possibilité de réduire progressivement la part de la grammaire explicite au profit d'exercices de manipulation de structures.
Plan expérimental : 1 - Organisation.....
2 - Travaux théoriques documentation.
Portée des travaux actuels (Genouvrier - Bonnet - le français dans le monde) pour tenter progressivement de parvenir à des travaux originaux.
- III - E.N.F. METZ Résurgence des exercices structuraux - Niveau CE1.....
Observation continue de deux séries de classes travaillant l'une en situation ordinaire, l'autre avec l'usage de laboratoire de langue.
- cf - Langue écrite VI.
- IV - E.N.G. STRASBOURG NEUDORF Recherche des erreurs les plus fréquentes. Exercices structuraux correspondants.
- V - E.N.M. PERIGUEUX cf - Grammaire - syntaxe V.
- VI - E.N.M. TARBES cf " " IX.
- VII - E.N.F. ANNECY cf - poésie et créativité I.

- - - - -

ORTHOGRAPHE

- 1 - E.N.G. ARRAS L'enseignement de l'orthographe au C.E. par "tâtonnement expérimental" et exercices structuraux écrits (sans grammaire réflexive). (exercices structuraux).
- 2 - E.N.F. CHATEAUROUX Orthographe
- 3 - Ecole Pilote de MONTAUBAN Lecture/écriture/orthographe
Niveaux CP - CE1 - CE2/CE2 - CM1 - CM2
(Lecture)
- 4 - E.N.G. POITIERS Orthographe
- 5 - E.N.F. E.N.G. TROYES Orthographe
- 6 - E.N.G. VANNES Apprentissage de l'orthographe en fonction des fréquences d'emploi.
- 7 - E.N.G. TOULOUSE cf - Langue écrite 2.
- 8 - NANTES V cf - Grammaire - Syntaxe 11.
- 9 - E.N.F. STRASBOURG (Forêt Noire) cf - " " 13.

I - E.N.M. CAHORS

Orthographe : liaison CP - CE1

liaison CE2 - CM1 - CM2

Travail de groupes par niveaux à partir d'articles déjà publiés.

II - CHALONS II

Difficultés rencontrées en orthographe :

point de vue pédagogique

point de vue psychologique : étude de quelques cas d'enfants dyslexiques.

III - E.N.G. COLMAR

L'enfant devant les difficultés de l'écrit (dominante : orthographe) C.E.

Hypothèse : Il existe des types d'apprentissage de l'écrit qui permettent une approche plus efficace de la composante orthographique.

Plan expérimental :

- 1) Par des exercices déjà définis découvrir les niveaux de difficulté de l'enfant devant l'écrit.
- 2) Analyser la façon dont actuellement ce problème est abordé en classe.
- 3) Définir . un autre type d'approche
. des exercices différents.

IV - E.N.F. DIJON

Orthographe : recherche d'indices de maîtrise (du CP au CM).

. recherche d'exercices systématiques d'apprentissage efficace.

Hypothèses : . L'apprentissage inconscient de l'orthographe n'est pas suffisant. Il faut des exercices systématiques.

. L'acquisition de l'orthographe c'est la conquête d'une certaine automaticité dans l'acte d'écrire (encodage).

. L'analyse des erreurs des enfants devrait permettre de mieux connaître cette automaticité et donc d'agir sur elle.

Plan expérimental :

. Inventaire des erreurs les plus fréquentes aux différents niveaux selon des critères à élaborer puis à vérifier.

. Analyse des inventaires obtenus en vue de : élaborer des instruments de repérage de niveau en orthographe,

. créer des instruments efficaces d'apprentissage de l'orthographe.

V - E.N.M. EPINAL

Orthographe et apprentissage de la lecture C.P. (Lecture).

VI - E.N.G. NANCY

Enseignement de l'orthographe : Dans le prolongement de l'enquête réalisée par l'équipe en 1971-1972...., élaboration d'épreuves de contrôle et entraînement programmés pour les niveaux CE1 - CE2 - CM1 - CM2. Progression établie en liaison avec les progressions des diverses matières du français et en fonction des éléments psychologiques recueillis au cours de l'enquête de 1972.

VII - PARIS 20°

Orthographe à tous les niveaux.

Hypothèse : Lien existant avec les mathématiques.

Plan expérimental : recherche sur un plan, surtout au niveau CM2.

(Langage et autres types d'activités).

VIII - E.N.G. TOULOUSE

cf - Langue écrite VIII

IX - E.N.G. BOURGES

cf - Lecture III

X - E.N.G. CAEN

cf - Vocabulaire - Lexique II

- - - - -

VOCABULAIRE - LEXIQUE

1 - E.N.F. ANGERS

Mise au point de méthodes d'acquisitions lexicales en rupture avec la traditionnelle "Leçon de vocabulaire" - Orientation du style "école ouverte" (cf le livre de B. Eliade).

2 - E.N.G. ALENCON

Recherche sur le vocabulaire "aléatoire" fourni par le synthétiseur de parole.

3 - Ecole A. France
et Pt des Dlls
TOULOUSE

Etude du métalangage de l'enfant :

- 1) A partir de quel âge l'enfant en use-t-il ?
- 2) Relever les "définitions sauvages" à tous les niveaux.
- 3) Pendant les cours,
 - Combien de fois la maîtresse explique-t-elle des mots ?
 - Lesquels ? Comment ?
 - Combien de fois est-ce sur la demande d'enfants ?

4 - E.N.F. - E.N.G. TROYES

Vocabulaire.

5 - E.N.F. AIX

cf - Grammaire - Syntaxe 1.

6 - E.N.G. AIX

cf - " " 2.

- - - - -

I - ANGERS

Enrichissement lexical en C.E. et C.M. Pour le C.P., seuls quelques essais limités pourraient éventuellement être tentés.

Hypothèse : L'enrichissement lexical ne peut se faire qu'à l'occasion d'une expérience ou d'un événement vécus au niveau de l'affectivité.

Plan expérimental :

- 1) Constat de départ : délimitation des "champs lexicaux" particulièrement pauvres.
- 2) Mise au point "d'expériences" ou d'événements".
- 3) Constat n°2 : ce qui reste après l'évènement.
- 4) Exercices de rappel et de fixation.
- 5) Constat final : efficacité des exercices.

II - E.N.G. CAEN

Dictionnaire pour l'école élémentaire.

Hypothèse : condenser les mots pouvant constituer le vocabulaire fondamental de l'enfant, au point de vue de la transcription orthographique.

1972-1973 : recueil et analyse des corpus

1973-1974 : utilisation des corpus (orthographe).

III - E.N.G. MERIGNAC

Etude du vocabulaire de la langue orale :

- son évolution

- ses rapports avec l'apprentissage de la lecture.

(langue orale - lecture).

cf - langue écrite V 2.

IV - Ecole A. France
et Pt des Dlls
TOULOUSE

Apprentissage du vocabulaire - Tous les niveaux.

Hypothèses :

- 1) L'attention portée sur l'apprentissage des mots fait progresser cet apprentissage.
- 2) L'influence de la lecture augmente avec l'âge.
- 3) Il y a plus de mots appris hors de l'école qu'en classe.
- 4) La TV et la lecture ne sont pas forcément rivales.
- 5) Influence du milieu socio-culturel.

Plan expérimental : Les 4 classes seront appaisées à 4 classes témoins :

- 1) Les mots que l'enfant dit avoir appris
- 2) mots que la maîtresse croit leur avoir appris.
- 3) rechercher les emplois spontanés.
- 4) voir une émission TV - Y étudier l'apprentissage de 4 mots.
- 5) choisir des épreuves d'apprentissage par l'écrit.
(lecture - langage et autres types d'activités).

V - E.N.G. BESANCON

cf - langue orale I.

- - - - -

POESIE ET CREATIVITE

1 - E.N.F. CHATEAUROUX

Initiation à la poésie en milieu peu favorisé.

2 - E.N.F. RODEZ

Poésie et créativité.

3 - E.N.G. STRASBOURG
(Forêt Noire)

La création poétique :

- libération d'un langage particulier
- distance vis-à-vis du " " .

4 - TOULOUSE C. R. D. P.

Poésie - créativité

5 - E.N.G. ORLEANS

cf - Langue écrite 1

6 - E.N.F. E.N.G.
ST-ETIENNE

cf - Lecture 4.

- - - - -

- I - E.N. ALBI Les activités poétiques (maternelle, C.P)
Hypothèse : les activités poétiques permettent-elles à l'enfant de s'exprimer, de communiquer, de créer.
Plan expérimental :
- {information des maîtres (animateur).
- travail pratique pour les maîtres
- Expérimentation en classe.
- II - E.N.F. ANNECY Langage "poétique" et créativité.
(Maternelle grands, CP, CE).
Hypothèses :
1) Les acquisitions (à partir des exercices structuraux par exemple) sont libératrices dans l'ordre de l'expression.
2) Un langage mieux maîtrisé favorise-t-il la créativité ?
Plan expérimental :
1) Examen approfondi des situations de "pré-apprentissage" (motricité - mime - langage - communication - lecture).
2) Etude des productions enfantines, liées ou non à ces situations. (lecture - exercices structuraux).
- III - BELLAC La créativité au C.P. et au C.E.
Hypothèse : la fréquentation des textes d'auteurs (essentiellement en poésie) favorise la création enfantine.
- IV - E.N.F. COUTANCES Les conditions favorables à la créativité verbale.
- V - E.N.F. DOUAI Approche de la poésie (cl. maternelles et primaires)
- VI - E.N.F. E.N.G. ST-ETIENNE Imprégnation et résurgence des lectures enfantines dans les productions verbales. Incidences sur la créativité (lecture).
- VII - ST-GERMAIN-EN-LAYE Poésie et activités de création.
Hypothèse : Condition et nature de l'imprégnation de textes de poésie.
Problèmes touchant à la réceptivité.
Activités créatrices de nature poétiques, verbales, en liaison avec d'autres modes de communication et d'expression = dessin, rythmes etc...
Niveaux : C.P. - C.E. - C.M
(Langage et autres types d'activités).
- VIII - E.N.M. TARBES Approches diverses de la poésie à l'école
(cf - Toulouse C.R.D.P.).
- IX - TOULOUSE C.R.D.P. Poésie - créativité.
Hypothèses : l'entraînement à la communication orale et écrite, l'approche de la poésie par l'enfant à la fois récepteur et créateur entraînent à la fois une maîtrise de plus en plus grande de la langue orale et écrite, et une possibilité de créer de façon originale, voire poétique.

Plan expérimental :

- poursuite de la formation des maîtres.
- dépouillement des épreuves de créativité de mai 1972.
- Analyse de textes poétiques d'enfants.
(langue orale; langue écrite).

X - E.N.F. CHAMBERY

cf - Lecture V.

- - - - -

LANGAGE ET AUTRES TYPES D'ACTIVITES

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1 - <u>E.N.G. BOURGES</u> | Liaison français - mathématiques. |
| 2 - <u>BOULAY</u> | Liaison français et activités d'éveil, activités artistiques. |
| 3 - <u>E.N.M. CAHORS</u> | Liaison français - activités d'éveil |
| 4 - <u>E.N.G. CHATEAUROUX</u> | Expression corporelle, expression orale et expression écrite. Conquête de ces trois modes d'expression, aux CE et CM (langue orale; langue écrite). |
| 5 - <u>E.N.F. CHATEAUROUX</u> | Liaison français - activités d'éveil.
Verbalisation et organisation de la perception audiovisuelle. |
| 6 - <u>E.N.F. COUTANCES</u> | Liaison français - éveil : rôle de la recherche d'information dans l'apprentissage de la lecture au C.P. et au C.E. (lecture). |
| 7 - Ecole A. France
<u>ST-OUEN</u> | Pédagogie du thème. Exploitation en expression écrite des résultats des recherches accomplies dans le cadre des disciplines d'éveil.
Thème choisi : les loisirs
(langue écrite). |
| 8 - <u>E.N.F. QUIMPER</u> | - Travaux inter-disciplinaires :
- Comparaison entre l'organisation d'une langue naturelle (le français) et l'organisation des systèmes de signaux maritimes, en CM2 (classe de mer).
- Projet d'enquêtes de géographie linguistique (CM2). |
| 9 - <u>E.N.G. VANNES</u> | Projet : dans la mesure où une classe choisira de donner à une activité d'éveil une place première (classe de mer par exemple) nous nous demanderons quels sont les avantages de cette démarche pour l'apprentissage de la langue, quelles en sont aussi les limites. |

- - - - -

- I - Circonscription
d'ANGERS V Rapport activités d'éveil - Enseignement du français
- II - E.N.F. BESANCON Activités de français et activités d'éveil.
C.E. - C.M. Description de pédagogie.
Hypothèse : Les activités d'éveil libèrent l'expression orale et écrite.
Plan expérimental : recueillir des échanges oraux et des textes écrits produits dans des situations créées par le travail en activités d'éveil. Inventaire de ces situations. Etude des productions. Le cas échéant comparaisons avec des classes témoins.
(Langue orale - langue écrite).
- III - BOULAY Etude du français sur un thème en liaison avec les valises culturelles (C.E. et C.M) Essais d'utilisation de l'ouvrage "Découvrons le monde d'aujourd'hui" pour le C.M.
- IV - E.N.F. COUTANCES Activités de français et activités d'éveil.
- V - MONTAUBAN II C.P. - C.E. - C.M. :
1) Les mots de liaison dans la langue française. Entraînement à leur maniement en liaison avec le programme de mathématique (I.O du 2/1/1970).
2) Décloisonnement des disciplines (français-musique - dessin - diapositives).
Hypothèse :
1) Mots de liaison : amener l'enfant à un meilleur maniement de ces mots - Utilisation de la mathématique porteuse naturelle de logique.
2) Décloisonnement : conduite de la classe à partir de "chantiers" (thème de vie).
Plan expérimental : En fin d'année scolaire : statistique des transferts constatés : Mots de liaison (en expression orale, en expression écrite).
(grammaire - syntaxe; langue orale; langue écrite).
- VI - Ecole Pilote de
MONTAUBAN Les rapports de l'enseignement du français et des mathématiques. Les rapports logique-langage
- VII - E.N.G. NIMES Psychomotricité et langage (C.P)
Hypothèse : Liens entre psychomotricité et les langages de l'enfant.
Plan expérimental prévu :
. Ecoute du langage spontané
. Observation parallèle de l'activité de l'enfant.
. Analyse des étapes.

VIII - E.N.G. POITIERS

Education de la psychomotricité et apprentissage de la lecture et de l'écriture, du C.P. au C.E.2.

Hypothèses :

- 1) Les difficultés rythmiques (organisation et structuration dans le temps) doivent se retrouver dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.
- 2) Une action éducative du rythme doit se retrouver dans les performances d'apprentissage de lecture-écriture.

Plan expérimental :

1ère phase : enregistrement des comportements des élèves dans les pratiques pédagogiques actuelles des 3 écoles d'application dont l'une à horaire aménagé depuis plus de 15 ans avec si possible des classes à H.A. musical. Batterie M. STAMBACK (niveau et style moteur + rythme). Test graphique PERRON CERMES. Lecture BATELEM.

2ème phase : En liaison avec éducation physique, musicale, esthétique et manuelle selon les faits établis par la 1ère phase, organisation d'exercices d'entraînement et analyse des effets. (lecture).

IX - E.N.F. QUIMPER

L'acquisition des structures grammaticales de base dans un C.E.1. en liaison avec l'enseignement de l'anglais (1/2 heure par jour depuis le C.P.). (Grammaire/Syntaxe).

X - PARIS 20°

cf - Orthographe VII

XI - ST-GERMAIN-EN-LAYE

cf - Poésie et créativité V

XII - ST-ETIENNE E. N.

cf - Lecture XII

- - - - -

REPONSES NON CLASSEES

E.N.G. LONS-LE-SAUNIER

Liens entre l'expression, la communication et l'étude des moyens d'expression au C.P, C.E., C.M + maternelle.

E.N.G. ARRAS

Etude sur le langage d'enfants de 9 ans.
- Le langage des enfants est marqué par leur appartenance à des milieux socio-culturels différents.
- Les différences peuvent être repérées et étudiées sur des points de langue (tournures grammaticales) précis.

(Thèse de Mme Hénaut-Polaert).

E.N.F. METZ

Expérience de décroisement E.M. - C.P - C.E dans une école d'application recrutant sur un secteur très défavorisé au point de vue social. Etude des moyens de pallier les retards scolaires et d'opérer un rattrapage linguistique dès la maternelle.

E.N.G. AJACCIO

Expérimentation d'une nouvelle structuration de l'enseignement du français à l'école élémentaire, à partir de la notion de communication.

E.N.G. BOURGES

Examen des types de tâches proposées aux enfants.

E.N.G. VANNES

Etude d'une oeuvre complète en C.M. (3 classes).

Additif : lecture

XIX - LILLE

Le groupe de Lille compte 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-liaisons)/ syntaxe écrite)

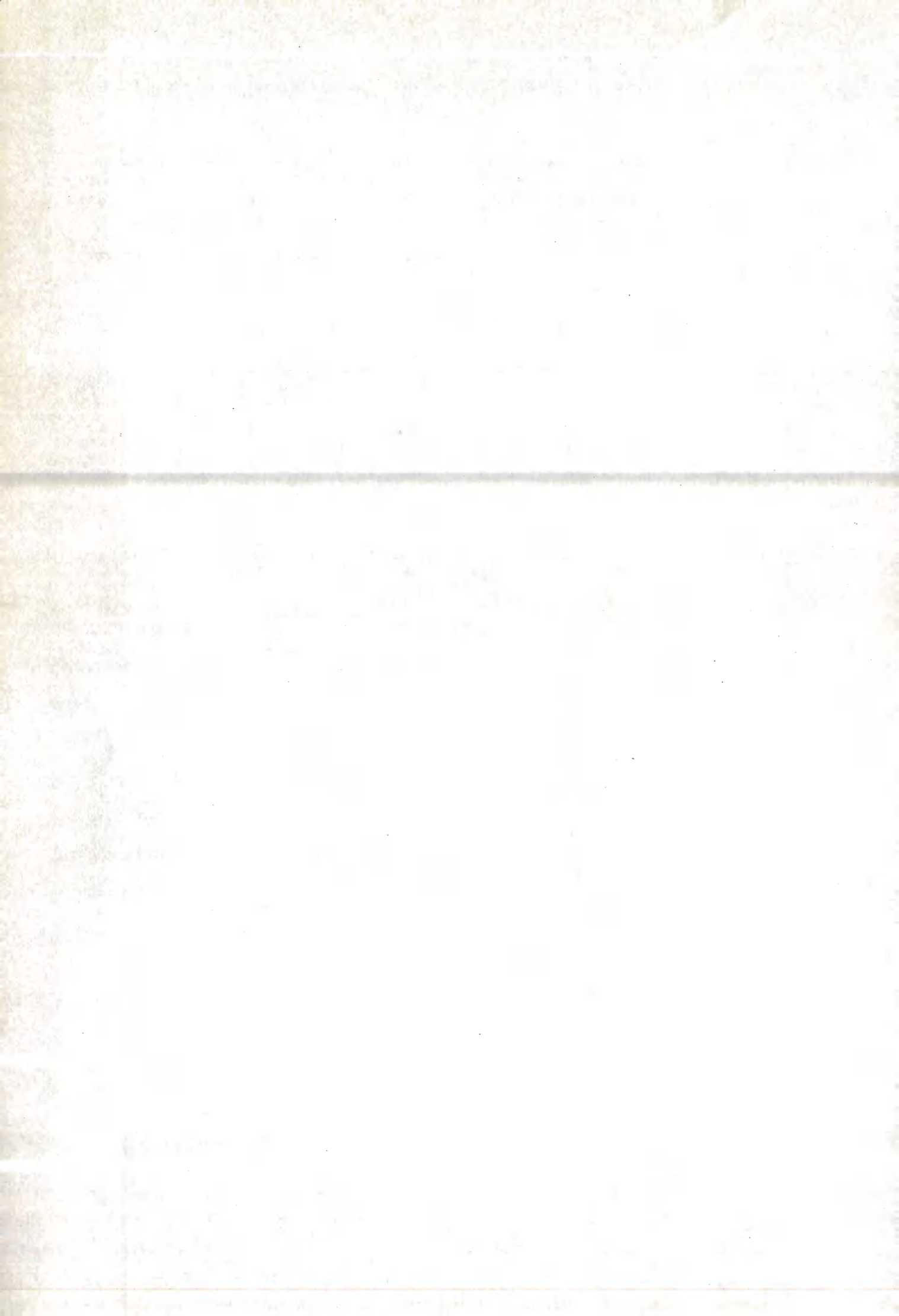
- le visuel en soi : système de signes arbitraires

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 à personne, soit demande de renseignement - ou de plaisir - au texte écrit).



Dépôt légal : 1er trimestre 1973

Centre
Régional de
Documentation
Pédagogique
AMIENS