

REPERES

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

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

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES
Service des Etudes et Recherches Pédagogiques
Enseignement Élémentaire - Français

N° 20
MARS 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."

"Ces documents de travail à l'état "brut" sont en principe destinés au seul usage des équipes de recherche. Ils représentent, au moment de leur rédaction, une étape dans une recherche donnée. Ils ne visent pas à donner une idée d'ensemble des questions abordées mais à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange dans les équipes mêmes. On voudra donc bien les lire, non pas en tant que documents achevés, fixant une quelconque "doctrine", mais comme base de discussions possibles, dans le cadre de recherches en cours".

S O M M A I R E

Du côté de la recherche-innovation

Du phonème à la lettre A.M. HOUDEBINE (Poitiers) p. 3

Du côté de la recherche-validation

Analyse de la langue

Etat des travaux de recherche-validation en mars 1972
Ch. SERRE (Clermont-Ferrand) p. 55

Maîtrise de la langue orale

. Indices de maîtrise de la langue orale A. HOUDEBINE (Poitiers) p. 58

Oral - Epreuves de langage

J. HENAUT-POLAERT (Arras) p. 68

Maîtrise de la langue écrite

. Indices de maîtrise de la langue écrite p. 69
. Analyse de textes J. JOLIBERT (Montpellier) p. 75
. Epreuves de syntaxe C. GRUWEZ (Epinal) p. 76
. Epreuves de vocabulaire M. PECHEVY (Bourges)
C. de MINIAC (Paris) p. 77
. Epreuves de créativité F. SUBLET (Toulouse) p. 83

Echos des discussions du stage de mars 1972

. Problèmes de validation

Y. MADOUAS (Caen)
M. PEGHEVY (Bourges) p. 85

. Organisation de l'essai de validation (mai 1972)

J.C. AIRAL (Chambéry) p. 90

ANNEXE

Quelques remarques sur l'analyse de la langue
des enfants à l'école primaire.

R. THOMASSONE B. COMBETTES
(Nancy)

p. 92

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

DU COTE DE LA RECHERCHE - INNOVATION

Université de POITIERS - Linguistique

Anne-Marie HOUDEBINE

DU PHONEME A LA LETTRE

Notes de travail sur une recherche en cours : lecture/écriture au C.P.

Cadre : équipe de recherche I.N.R.D.P. (enseignement 1er degré, français) de l'E.N.F. de Poitiers. Les hypothèses de travail (pédagogiques) ou scientifiques (psychologiques, linguistiques) sont celles de nos équipes, aussi nous passerons assez vite sur certaines d'entre elles, préférant insister sur celles qui nous sont plus personnelles, dans le cadre de ces recherches.

Hypothèses - a) psychologiques : l'activité d'apprentissage lie les temps de globalité et d'analyse (au C.P.); d'où aussi bien pour la lecture que pour l'écriture, les deux temps seront dialectiquement liés, si même il est évident que la globalité est première (école maternelle) sur laquelle nous nous appuyons.

- globalité/analyse/synthèse -
- apprentissage lecture/écriture à mener de pair -
- appui sur le connu de l'enfant, explicite ou implicite -

b) linguistiques : elles viendront s'appuyer sur les précédentes ou les corroborer. Nous les développerons un peu plus, car c'est la base fondamentale de notre travail (l'absence de psychologues dans l'équipe pédagogique et la présence d'une linguiste expliquent d'autant mieux ce fait).

- travailler la langue comme moyen de communication, dans son fonctionnement, d'où travailler la langue dans et par la langue; appui constant sur la langue orale de l'enfant;

- donc nécessité d'un approfondissement de la langue orale dans la langue orale (langue de l'enfant s'entend);

- et de même pour la langue écrite : temps nécessaire de la globalité;

- partir du connu et travail sur la langue orale (thème de recherche de l'équipe);

- approfondissement de la langue orale pour sa réelle connaissance, la connaissance de son fonctionnement jusque dans le système des traits pertinents, ou traits articulatoires (traits de prononciation) qui servent à distinguer (c'est leur pertinence) deux énoncés de la langue, deux unités : ex : moule, boule : seule différence à l'oral, la nasalité de /m/ et l'oralité de /b/ (pour /m/ et /b/ les deux lèvres sont fermées (bilabiales) mais pour /m/ l'air passe dans les fosses nasales (nasale, nasalité); l'hypothèse est donc qu'à faire écouter cela à l'enfant, on développe et sa maîtrise de la langue orale et sa connaissance, ce qui facilitera le travail de comparaison avec l'écrit, et la lecture;

- travail sous-tendu par une connaissance scientifique de la langue : double articulation (André Martinet) intégration des phonèmes dans les unités significatives minimales (disons empiriquement "mot", encore que scientifiquement ce ne soit pas très exact, cf. Martinet, le mot, Diogène 51).

ex : U.S.M. (unité significative minimale) bol /bɔl/ constitué de /b/ + /ɔ/ + /l/ qui n'ont pas en eux-mêmes de signification, mais intégrés dans un certain ordre dans une U.S.M. contribuent à former cette U.S.M. particulière de la langue

N.B. Nous n'avons pu, compte tenu de leurs dimensions, publier intégralement les notes de travail d'Anne Marie Houdebine. Nous nous en excusons. La dernière partie paraîtra dans Repères n°21.

/bɔ/ unité de première articulation

/b/ /ɔ/ /l/ unités de 2ème "

soit : /bɔl/ 1ère articulation - monème - unité significative

/b/ /ɔ/ /l/ 2ème articulation - phonèmes - unités distinctives
(système des traits distinctifs).

- connaissance du système linguistique : double articulation
système et rôle des phonèmes
pour maîtrise de la langue

- connaissance de la différence des deux actualisations de la langue :
langue orale, code écrit (Martinet), d'où nécessité d'un travail sur les deux dans
des temps distincts qui permettrait une réelle connaissance et réelle possibilité
d'un travail relationnel de l'oral à l'écrit ;

- travail de l'oral dans l'oral (cf. plus haut)
- travail de l'écrit dans l'écrit
- mise en relation.

- écrit dans l'écrit : apprentissage de l'écriture idéographique (globalité, et écriture comme code); la bataille de la réforme de l'orthographe étant loin d'être gagnée; or, en attendant ce moment, il ne s'agit pas de pénaliser l'enfant mais au contraire de lui permettre de maîtriser ce code purement conventionnel (démocratisation-maîtrise de la langue écrite, cf Repères 6).

- connaissance des différences pour la mise en relation travail relationnel écrit/oral à partir d'un travail dans les deux systèmes comme nous l'avons dit, et travail relationnel d'autant plus efficace qu'il s'appuiera sur la langue de l'enfant, entendu comme : de chaque enfant

donc : langue orale / code écrit

but : maîtrise linguistique

de la langue orale "parole"
comme maîtrise de la langue
maîtrise personnelle (appropriation
du système + particularités propres
à chacun : prononciation, plus tard
tournures, etc...)
à ce moment précis pas de norme

du code écrit : écriture
comme appropriation d'une convention,
d'une norme
en même temps socialisation (indispensable)
passage dans la convention

lecture comme terme moyen
comme l'écriture : appropriation d'une convention
ou a) partie écrite de la lecture
mais aussi b) oralisation : prise en charge personnelle de
l'écrit (alors le travail de maîtrise de l'oral réapparaît)
lecture comme "parole".

remarque : ceci pour le C.P., car plus tard on pourra sans doute parler de la personnalisation de l'écrit (après connaissance, possibilité de sortie de la convention, mais ceci serait une recherche à préciser plus tardivement : ici hypothèses de travail pour le C.P.).

- tout ceci nécessitant une écoute extrêmement attentive (cf. passage précédent sur langue orale) à bases scientifiques : linguistique : phonologie, dans problématique de communication.

La référence à la phonologie s'appuyant sur la phonétique articulatoire est alors pour nous fondamentale, considérée en fonction de la communication bien sûr, et non pour le seul plaisir de faire de la phonologie. Sera donc seulement à travailler ce qui risque de perturber la communication; des variations entre enfants qui ne perturbent pas la communication n'étant relevées que spécifiquement pour chaque enfant dans la relation à la graphie. ex : la confusion on, an est travaillée qui perturbe la communication, mais non un, in, ou la prononciation de et dans billet voir de ai dans balai, par exemple /bale/ comme /balɛ/ sera accepté, c'est dans le travail son-lettre que, selon l'enfant, on attirera l'attention sur l'équivalence à établir.

c) hypothèses sous-tendues par une connaissance psychanalytique et linguistique

- socialisation, homogénéisation et constitution dans la langue et par la langue des sujets (le sujet parlant, unifié se vivant alors comme "individu" cf. Benvéniste, Lacan), qui dans le même temps se constituent (se vivent) comme sujets spécifiques (importance du milieu familial et social)

d'où articuler ces deux temps par une inscription de sa langue maternelle dans l'enfant, d'où nécessaire écoute de soi, de ce qui s'y dit, s'y fait (niveau manifeste, réel, s'entend : nous n'interviendrons pas autrement : pas de fantasme ici de notre rôle "maternel" (ou paternel) si même en C.P. il est évident que les enfants investissent encore beaucoup dans "la maîtresse"). L'enseignant aussi a à s'écouter et étudier ses réactions devant tel ou tel enfant ou devant les enfants (la classe); cette prise en compte nous semble INEVITABLE, incontournable, pour une REELLE transformation pédagogique

en même temps le passage dans la convention, dans la langue comme communication, c'est-à-dire écoute de l'autre est un temps inévitable, nécessaire, chez l'enfant tellement narcissique; mais que cette "sortie de soi" ne se fasse pas au détriment du sujet; que la parole soit prise de parole réelle c'est-à-dire certes position de soi en face de l'autre, grâce à l'autre (JE/TU) mais en écoutant l'autre (TU) d'où la langue comme COMMUNICATION et EXPRESSION; ceci à dialectiquement lier (note : on s'aperçoit à tenter d'exprimer ici certaines des connaissances qui sous-tendent notre travail, combien cela est difficile, qui pour se vouloir simple et efficace nous fait schématiser et fausser ces mêmes connaissances; que faire ? on se rendra compte que pour nous le problème n'est pas résolu puisque nous avons osé parler et que les propos précédents ne nous satisfont pas pour autant; espérons simplement qu'ils "communiquent" (!) un peu de notre effort)

- lien constant donc entre l'écoute de la particularité du sujet dans la convention qu'est la langue et son pouvoir d'homogénéisation

- d'où justement savoir écouter les particularités pour ne pas homogénéiser les sujets, alors que justement la situation scolaire et l'apprentissage de la langue vont y contribuer

mais en même temps acquérir cette maîtrise de la convention, de la langue comme communication socialisée, car il n'est de "sortie" de la convention que par sa maîtrise

- il semble que pour ce faire le travail sur la voix du sujet, l'articulation des sons soit très importante, nous entendons ici travail comme travail de l'enseignant : soit écoute à bases scientifiques et renvoyons à un travail pour nous fondamental ; Fonagy : "Bases pulsionnelles de la phonation":

Revue Française de Psychanalyse - Déc. 70 - Janvier 1971.

- il nous semble que pour le C.P. ce temps d'homogénéisation est très important. C'est pourquoi grâce à certaines activités nous essaierons de la mener et il est évident que l'écriture, la lecture sont des activités propres à cela (ex bref de ce type de travail : construction d'un récit par la classe en commun qui suppose une écoute des autres : que ce qu'on a envie de dire s'articule à ce que dit l'autre - très difficile au C.P. - et non reconstruction de type reprise, amélioration du récit d'un x quelconque par la classe; cela se pratique aussi mais correspond à un autre moment, une autre hypothèse de travail)

- travail sur particularité des sujets, écoute, travail sur voix à partir des remarques de Fonagy : travail sur onomatopées, leur motivation (cf. remarques sur "le langage de la mer" pour illustration)
Sont-ce là des objectifs trop ambitieux ? comme ils recouvrent des prises de position de l'équipe quelques peu nouvelles par rapport à ce qui s'est dit dans nos textes, il nous a semblé utile de les parler ici.

d) pédagogiques : elles ont d'ailleurs été déjà un peu parlées (cf. réf à Repères 6, à la démocratisation, au travail sur la langue à partir de la langue de l'enfant). C'est d'ailleurs là le point fondamental : s'appuyer toujours sur l'expérience de l'enfant; non ce qu'il sait dire mais ce qu'il fait; et à le lui faire remarquer, il pourra en prendre conscience, le dire et ainsi s'aider. On s'appuiera donc sur cette pratique phonologique, écoute réelle de la langue dans l'état même de son fonctionnement, pour fonder le travail sur la langue orale, et bien des travaux sont menés sur ce thème par l'équipe, dont il ne sera pas question ici : ex : travail sur le récit, sur la poésie, le poétique etc...

Ce travail sur la langue orale devant permettre à l'enfant la maîtrise réelle de la langue orale dans ses divers registres, et niveaux; et particulièrement le niveau articulatoire pour le C.P.; niveau qui n'en sera pas pour autant délaissé, en traiter : âge des enfants, perception phonique, activité d'analyse envisageable, tâche scolaire traditionnellement posée dans notre société : lecture/écriture. Nous pensons que c'est justement à partir de ce premier travail, de cette écoute que sera possible le travail d'analyse des relations (équivalences, différences) phonie-graphie, et vice-versa, avec pour but bien sûr la maîtrise de la langue écrite par l'enfant, lecture/écriture, comme communication dans un autre canal et expression socialisée.

But : maîtrise du code écrit : écriture/lecture
en contrant et trouvant les moyens pour ce faire les dysorthographies et dyslexies croissantes : tâche urgente pour les C.P.

- simplifiant les tâches et considérant la lecture comme découverte d'un message, l'écriture comme production, nous avons l'espoir d'intéresser l'enfant à la communication (voir plus haut), à l'écoute des autres et partant à la lecture, au goût de la lecture, important à l'heure actuelle; sans combat d'arrière-garde, c'est-à-dire, sans fixation au seul livre - d'où l'emploi constant dans la classe des moyens actuels, dans la limite de ce que nous avons à notre disposition : film, magnétophone (note : effort de simplification de la tâche scolaire : appui sur le connu de l'enfant ; pas de tâches demandées qu'il ne puisse accomplir : rôle de l'information écrite restant sur les murs (affiches sur le travail écrit - phrases écrites, étudiées en commun auxquelles l'enfant peut se référer), rôle de la maîtresse comme aide si besoin s'en fait sentir et non comme contrôleur, censeur).

Problématique

A notre avis la libération ne vient que de la maîtrise (cf. Repères 6) d'où ne pas reculer devant les activités systématiques, seulement les varier

- structuration et libération : activité de groupe, socialisation
- mais aussi écoute et travail solitaire (dans la classe) afin lors du travail de groupe d'être susceptible

- 1 de parler soi-même (ne pas subir la loi du groupe qui suscite inévitablement un individu (même enfant) législateur)
- 2 de savoir écouter les autres
- 3 c'est-à-dire de pouvoir travailler ensemble

d'où situer cette écoute et cet apprentissage dans l'axe apprentissage et donc plutôt comme moment systématique; nous essaierons diverses modalités d'écoute, de travail dont il sera donné présentation, mais nous tenons à dire dès maintenant que cela s'inscrit dans une systématique; ce qui est peut-être spécifique alors du travail pédagogique de nos équipes à ce que nous croyons, proches pour l'écoute de certaines recherches Freinet, quoique plus argumentées linguistiquement (l'époque n'est pas la même) et dans les tâches demandées beaucoup moins "libérées". Mais sans retomber dans une pédagogie systématique de l'effort, il nous semble qu'il ne faut pas systématiquement refuser la tâche scolaire, vérité de la situation concrète en s'efforçant constamment, s'entend, de la jouer, de la déjouer, de ne pas s'y **confronter** mais au contraire dialectiquement d'y instituer des types de relation très diverses; pas de subordination dans un des rôles quelconques : tout enfant peut à certain moment remplir tel rôle mais le maître aussi. Surtout diversifier les temps, les situations et partant les rôles et les investissements de chacun.

N'est-ce pas d'ailleurs la spécificité des recherches de nos équipes ?

Il semble à notre équipe, en tout cas, que pour une réelle rénovation pédagogique, il faille l'appuyer sur des connaissances scientifiques précises du point de vue du contenu : d'où un certain nombre de remarques qui pour le moment ne fonctionnent encore qu'à l'état de remarques mais que nous essayons de faire agir : n'oublions pas qu'il s'agit d'une recherche en cours, qui rencontre bien des difficultés qu'elle ne sait traiter et bien des désirs qu'elle ne sait que parler et pas encore mettre en oeuvre.

Ces bases scientifiques nous conduisent à nous appuyer : sur les connaissances de l'enfant (à les accepter, cf. Repères 6, ce qui semble aller à l'encontre d'une pédagogie, disons traditionnelle), sans pour autant les fétichiser, les porter aux nues (ah notre enfance ! combien d'identifications à l'enfant, refoulées dans la sublimation de l'enfant telle qu'on la trouve dans d'autres pédagogies, qui par ailleurs ont pu avoir leur efficace pédagogique historique que nous ne nierons pas, et saurons défendre si besoin est; dialectisons un peu).

Cette attitude qui nous semble disions-nous en parfait accord avec ce qui s'est dit dans la plupart de nos équipes (ou bien ?) nous semble aussi assez spécifique de ces équipes, et permet, pensons-nous, de poser de façon nouvelle la relation maître/élève, la relation au savoir déversé par l'école, de subvertir cette relation; nous disons subversion, car il est évident, pour nous, qu'il ne peut s'agir de révolution tant que les conditions historiques ne sont pas présentes; il **n'est donc** que de trouver des actualisations de cette subversion, (ce qui sans doute n'est certes pas facile, historiquement) donc travailler le contenu (voir + haut hypothèses) et les formes (id.) Mais toujours porter attention au contenu : une pratique ne peut se réfléchir qu'à l'aide de bases théoriques (c'est connu) et l'ancien savoir : le traditionnel, est d'un poids plus lourd qu'on ne voudrait; d'où réflexion constante critique (auto-critique) sur ce qui se fait, ce que JE fait dans la classe; travail constant sur soi avec les autres, travail d'information etc... (rôle de l'équipe).

Cela encore une fois, nous semble s'inscrire dans les hypothèses de travail de nos équipes; peut-être simplement avons-nous eu envie de préciser certains points, apportant notre contribution d'où ces quelques paroles de plus, à titre peut-être de répétition, ou peut-être aussi d'ouverture à de nouvelles discussions et précisions.

Un mot cependant encore. Il est évident que cette recherche a nécessité de la part de la maîtresse un important travail d'information linguistique, travail non seulement de lecture mais d'écoute et d'analyse avec la linguiste : information phonétique, phonologique. Il nous faut absolument insister là-dessus : référence à la phonologie, non comme à un simple tableau de phonèmes auquel on se reporte, dans tel livre à telle page, mais écoute de la prononciation des enfants, des traits qui jouent tel ou tel rôle, écoute donc des systèmes phonologiques, de leur fonctionnement. Travail important, sans quoi rien n'aurait pu se faire.

Nous insisterons d'autant plus sur cette nécessité scientifique (de la linguistique) que dans des articles récents, tout concourt à la masquer. Mais ne cachons pas non plus le travail qu'a dû fournir l'autre partie, à savoir la linguiste : écoute d'un C.P. de ce qui peut s'y demander, s'y faire; nombreuses heures de présence, de travail avec la maîtresse (problème du temps); et là encore dialectisons : travail et apport réciproque : les activités se construisent avec la linguistique et sans refouler ses difficultés, mais sans refouler du tout, au contraire, la classe et l'expérience (pratique) pédagogique de l'enseignant considérées comme fondamentales.

Autres problèmes : temps : non seulement pour discuter du travail, mais écouter et décrypter les bandes magnétiques, faire les fiches-témoins (et problème d'autant plus important que la valorisation de ce type de travail dans l'université française ...!).

argent même; car il va falloir acheter des bandes magnétiques; celles de l'école ne suffiront pas; voir se transformer en réparateurs de magnétophones etc.... connu non ?

etc... allusions à tous inconvénients d'une recherche pratique, communs à nos équipes ;

et temps encore : car il ne s'agit pourtant pas de cesser toute autre activité, de ne plus travailler ailleurs, autrement; la non-insertion de l'enseignant (de quelque degré qu'il soit) dans son actualité politique (au sens large comme restreint du terme) étant à notre sens incompatible avec un réel effort de "rénovation".

Et donc, passons à la présentation du travail.

Plan succinct

- A - Lecture/écriture : sortie du phonème et de la lettre : une leçon systématique.
- B - Une recherche orale moins systématique, moins contraignante pédagogiquement. exemples des fiches de recherches de phonèmes élaborées par les enfants seuls
- C - Quelques reprises d'autres fiches à titre d'illustration : autres cours ou fiches issues de discussion entre la linguiste et la maîtresse afin de préciser le travail, les hypothèses, les buts. (Seules quelques unes sont présentées, la discussion qui pourra s'instaurer nous permettra sans doute de préciser plus, certains points qui paraîtraient ici trop schématiques, du danger des fiches...!)
- D - Quelques problèmes ou remarques 1 pédagogiques
 2 linguistiques

conclusion provisoire (en partie).

Note : On pourra aussi se reporter à un article à paraître dans RECHERCHES PÉDAGOGIQUES et pour les termes techniques aux éléments de linguistique générale (Colin) d'André Martinet : on s'est toutefois efforcée de les expliquer au fur et à mesure de leur utilisation.

A - SORTIE DU PHONEME ET DE LA LETTRE
(point 2 de notre fiche générale sur la lecture)
activité systématique

exemple : cours du vendredi 26 oct. 72 en présence des instituteurs
en recyclage, puis discussion
durée : 1 h 25 mn.

Précaution ajoutée pour les collègues de Repères : il est évident que ce cours très systématique va faire hurler quelques-uns d'entre nous; nous tenons à dire ici, tout de suite, que peu de cours se programment de façon aussi rigoureuse, surtout au fur et à mesure que l'année s'avance (disons dès novembre); la tâche étant connue, les enfants sont plus rapides, plus détendus; j'ai tenu cependant à reprendre cette leçon de Mme AGNIEL, quitte même à la schématiser, car s'y lit bien (clairement) le procès qui sous-tend toute approche de ce type; même si dans la plupart des cours, certaines phases se télescopent, les unes d'ailleurs s'étendant alors que d'autres disparaissent presque; nous essaierons d'y revenir en conclusion. (cf. aussi hypothèses : axe apprentissage).

Déroulement

- I - 1. une phrase est écrite au tableau par la maîtresse, phrase extraite d'un conte en cours d'élaboration : conte du petit crabe (cf. récit oral, récit écrit : fiche C.P.) "ensuite il rencontre des poissons et il s'amuse avec ses nouveaux amis" (il s'agit du petit crabe)
2. la phrase est lue globalement et un mot non connu est détaché pour être analysé; ici s'amuse
 - . décomposition de ce mot en syllabes.

Nous nous appuyons sur la syllabe, car il est connu et nos remarques nous l'ont confirmé que la syllabe est connue assez rapidement par l'enfant; en tout cas bien plus tôt que le phonème. De plus repère sur la syllabe facilité par le fait qu'en français la voyelle est centre de syllabe d'où 1ère perception phonologique : la voyelle).

La décomposition s'appuie sur la langue orale

I - RECONNAISSANCE DU PHONEME

1. sortie du mot : notons que la "sortie" se fait selon la demande, ainsi la progression de la maîtresse diffère-t-elle selon les années, les classes.
Seule intervention : la trop grande difficulté connue par la maîtresse, son expérience lui fera différer parfois le choix : ex : on étudiera gn après g ; dans ce cas le mot inconnu ne serait étudié que globalement.
la "sortie" de mot va en effet servir à la "sortie" de la syllabe puis du "son" de la lettre

Nous devons insister là-dessus, la décomposition prend en effet appui sur la langue orale

- c'est-à-dire sur la langue de l'enfant (partir du connu)
- pour que la lecture soit toujours comprise comme une parole silencieuse mais PAROLE : l'enfant lira comme il parle et non syllabiquement; C'EST POURQUOI, C'EST SUR LA SYLLABE ORALE QUE NOUS NOUS APPUIERONS

1/4

le type de fiche élaborée par la classe et présentée à l'enfant

illustration de A

ne _____ ne christine corinne

nouveau _____ nou

stéphanie ni _____ dominique véronique

nage _____ na

anémone _____ né _____ benédicte

continué _____ nu

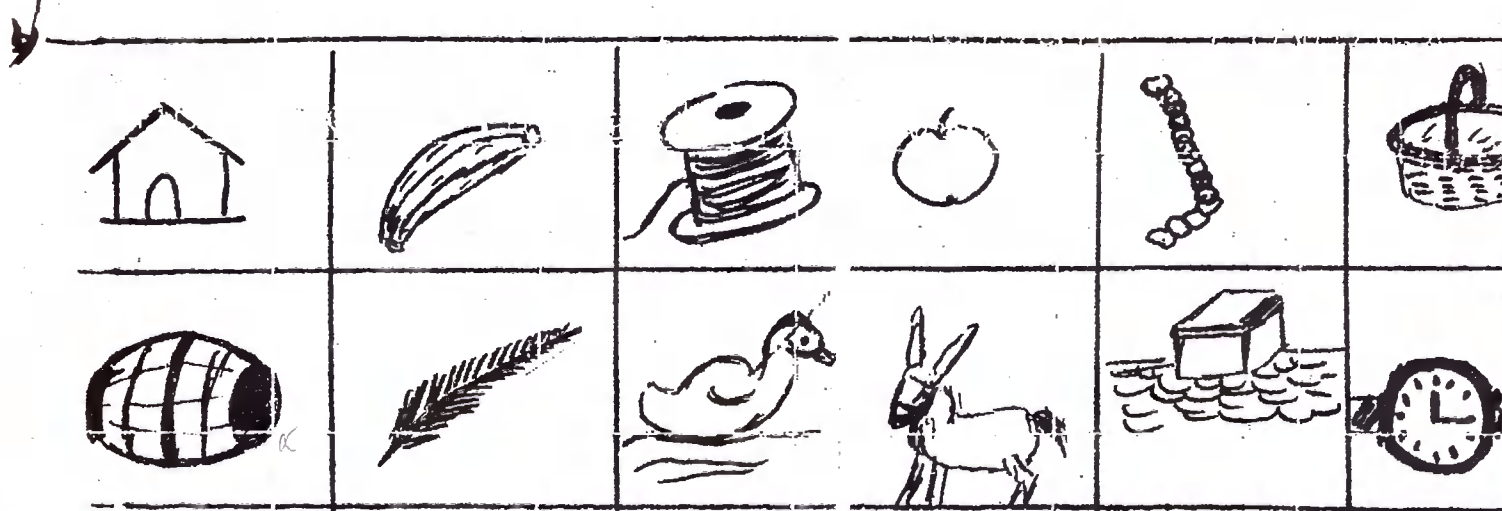
entourage de la syllabe

(n) n

2/ tâche: l'enfant doit reconnaître le phonème.

j'entends n.

véronique - balançoire - maman - cigogne - sandrine - benédicte - ramassé - christine



3/ tâche: l'enfant colle le mot où il entend le phonème (c) plus tard il marquera le phonème ou la lettre au coin de dessus

4/ tâche: les cards s'écrit devant à faire et derrière (exemple aussi) plus tard, si l'enfant le veut à écrire aussi 3 mots - et classer lettre/phonème.



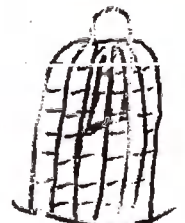







pêcheur ———— cheur
 approche ———— ché ———— caché
 chemin ———— che
 méchant ———— chan
 roche r ———— cher

1) a
 fiche de travail
 sur l'analyse de la
 syllabe nulle
 et de la syllabe
 écrite

(ch) ch.

analyse de la lettre

et du phonème
 tâche: colorier ou dessiner
 le son à l'écrite

Tu peux colorier
 des visages
 avec des tâches

1^{er} type de fiche élaborée par la classe
 et présentée à l'enfant.

1) moule mou _____ m. ou
roule rou _____ r. ou
nouveau nou _____ n. ou
toute tou _____ autour t. ou









note : cet entourage de syllabe ne se pratique qu'au début de l'année pour faciliter l'analyse de la lettre fleestard il s'abandonne' ep. Ex d'autr's fiches élabrés par les enfaut.

OU

OU

OU

b) Travail de fin de l'année /u/ ou
colorie les dessins où tu entends /u/ dit par le maître

x des enfaut ont colorié a choin = hibou, d'aut's un : chnette /swet/ (phnie)

ex : s'amuse : la maîtresse : "que dis-tu ?"
 - /samuz/ (l'enfant frappe dans ses mains et on entend deux battements, donc deux syllabes).

- la maîtresse entoure donc (s'a) puis (muse)

- on pourrait s'arrêter là si effectivement on ne voulait travailler que la langue orale, mais il s'agit aussi de préparer à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture donc nous repérons maintenant les syllabes écrites en notant la différence, **MAIS EN NE LA FAISANT JAMAIS PARLER.** (Jamais l'enfant ne dira /samuzə/ qui ne s'entend pas dans notre région).

Cela se montrera par l'entourage de (mu), syllabe écrite, d'une autre couleur (voir fiche ex.1.)

Cette reconnaissance de la syllabe écrite est préparée dès le début de l'année dans des mots qui ne présentent pas la difficulté du e et se fera ici par analogie ou soustraction

Expliquons : e est connu et il est connu qu'une syllabe avec e ne s'entend pas : d'où a connu, s'a et se connus reste mu au début de l'année l'appui sur la langue orale est plus fondamental ex : sortie de a dans ami deux battements de mains, on entend a et mi, a isolé plus tard on s'appuie aussi sur l'écrit, ce qui vient d'être présenté et permet ainsi de plus en plus de découper l'écrit dans l'écrit, dans la différence ou ressemblance avec l'oral.

Pour cette analyse on notera donc combien les activités qui vont s'appeler de lecture et d'écriture sont étroitement liées et prennent constamment appui sur la langue orale de l'enfant.

- sortie d'une ressemblance dans la phase : le mot ami (analogie) reconnaissance des syllabes orales : deux battements et écrites a - mi

- d'où au tableau s'amuse
ami

- Que remarquons-nous ?

3. reconnaissance de la répétition /m/ (oral)
m (graphie)
de l'équivalence

4. description de la lettre : phase d'écriture : appropriation par l'enfant

nomination de la lettre : (ème) c'est la lettre m qui fait m (mouvement des lèvres)

lors de ce cours les enfants avaient par cette technique déjà repéré la différence des syllabes orales et écrites quand e est à la finale : elles ne parlent pas en ces termes mais c'est bien ce qui est dit : "on avale la fin"

la lecture est une parole, mieux une oralisation : toujours une communication qui peut s'oraliser comme parole

ici soustraction pour ami analogie ce jour-là de mu et mi

je prends l'exemple d'ami qui paraît ici, mais ce jour il ne sera pas traité ainsi (voir plus bas) mais par analogie

mi ≡ mu

2. reconnaissance graphique (et phonique) de la syllabe
- sortie du son dans la syllabe par ressemblance

parfois ici les enfants font des remarques de description articulatoire, par ex. ce jour là, la bilabialité de /m/ (prononcé avec les deux lèvres) fut immédiatement donnée; une enfant dit aussi "ça bouge dans le nez" (nasalité) ceci sera repris systématiquement (cf.+ loin)

Notons ici qu'au début de l'année les enfants n'étant pas habitués ont quelque difficulté, **qui disparaît** très vite, surtout pour certains : il s'agit en fait de trouver le métalangage qui leur convient; certains parlent de ce que fait leur bouche, d'autres préfèrent la dessiner.

(Notons aussi qu'une enfant fit cela pour différencier /m/, de /n/ : dessins de bouche fermée et dessin de bouche ouverte).

Dès novembre, les enfants décrivent d'elles-mêmes ce qu'elles articulent, avec plus ou moins de précision; pour ceux que cela intéresse disons qu'il nous semble que la plupart du temps la description qu'elles donnent est plus phonologique que phonétique (confirmation de la pertinence phonologique).

II - 1. "Nous allons voir maintenant si nous connaissons des mots avec /m/"

- les enfants disent des mots : noms, prénoms, adjectifs, énoncé court : marie, maman, mouche, je marche, je mange.

- Pour repérer l'écoute de l'enfant, sa reconnaissance, on lui demande (ou à un camarade) de taper dans ses mains au moment où il produit le son

- ce qui permet un contrôle, ainsi qu'aux camarades

- ceci est très facile pour les voyelles, un peu plus difficile pour les consonnes, surtout pour les consonnes finales, et surtout si c'est la répétition du son étudié ex : tête /t & t/ : il faudrait deux battements très proches : c'est ce que les enfants ont proposé. (à ce compte : quand on étudie les consonnes, le battement ne représente plus la syllabe mais seulement la place du "son").

- après cette phase de production orale à partir de leur langue orale (à ce moment les enfants peuvent dire tous les mots qu'ils connaissent, et pas seulement ceux qu'ils ont vus en classe),

- il est demandé aux enfants de trouver des mots qui comprennent cette lettre

- les enfants donnent donc des mots qu'ils ont mémorisés en les écrivant globalement et qu'intuitivement ils analysent (en fait en s'appuyant sur leur production orale);

Ils ont la possibilité de regarder sur les murs, car depuis le début de l'année toutes les phrases sont restées écrites sur des affiches sur les murs; ainsi les phrases du conte ou les phrases du début de l'année sur les vacances sous les dessins : Restent aussi les fiches provenant des analyses des voyelles orales déjà étudiées.

II - 1. PHASE DE PRODUCTION ORALE
Production/répétition de mots connus des enfants, comportant le son à l'étude

Phase orale

C'est à ce moment que la maîtresse écoute les confusions possibles et les utilisera dans la phase de discrimination, opposition; la connaissance du système, ou des activités précédentes avec les enfants l'a déjà bien sûr renseignée, mais moins précisément pour chaque enfant qu'à ce moment-là.

LANGUE ORALE DE L'ENFANT

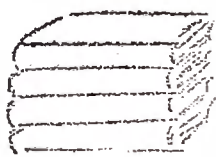
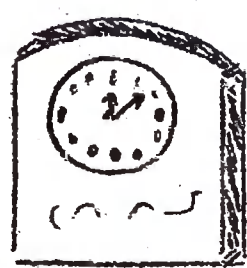
LANGUE ECRITE

avec appui sur l'oral puis écrit dans l'écrit

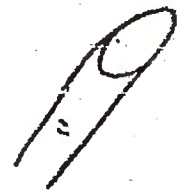
les enfants peuvent donc s'ils le désirent se reporter à ces affiches; à ce moment cela est même recommandé : ils remarqueront ainsi facilement pour certaines lettres qu'elles sont écrites et que pourtant on ne les entend pas

d'où II-2. production/lecture

Cette enfant par reconnaissance doit trouver seul le phonème à l'étude
(m le graph)



2



5/ dessous -

en la type de fiche . a/ b/ r d. a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

4/

cherche les mots
où tu vois et entends (d)

mots

Four horizontal lines for writing the words found.

fiche d'exercice

1) recherche de la lettre x souligne les a











poitiers. ane - une - ampagne
montagne. aroc - aris - allée
arie - corinne - poisson - ait

on notera d'oubli de [page] poitiers!

2) recherche du premier x entoure les mots où on entend a

paris - poitiers - montagne - campagne.
fait - allée - maroc - au - poisson.
béatrice - maman - mer - pêche.

autre possibilité (plus tard dans l'année avec explor de la phonie phonologique ici recherche de o - o - x)

x ceci sont vos commentaires pour la présentation des fiches

coquillage

presque

dominique

véronique

quoi









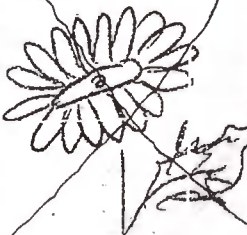

qui

a) équivalents de mots précédents :
l'enfant trace des mots d'où l'on
sont la phonème et la lettre
(présentés un peu plus tard dans l'année)

qu

re

b) même travail

c) l'enfant pourrait faire des dessins ou écrire

que quille coque coque licot aquarium

quenelle coquille coquillette casquette

- Ceci correspond donc à une activité de lecture comme déglobalisation

3. Analyse-différence ou équivalence phonie-graphie

- La maîtresse écrit les mots donnés par les enfants à ce moment seulement : mots connus de la classe globalement, qui vont être analysés ou qui l'ont déjà été et qui vont l'être ici d'une nouvelle façon : pour une nouvelle lettre

- Ces mots sont écrits dans l'ordre donné par les enfants, c'est-à-dire comme ils les ont repérés

- Le classement est une organisation par rapport à la relation phonie-graphie

ex : au tableau ani, campagne, marie, mer, hippocampe (du conte), moule, anémone, montagne etc... seront classés :

- <u>entendu et écrit</u>	- <u>écrit, pas entendu</u>
ex : <u>mer</u> , <u>moule</u>	<u>hippocampe</u> etc...

linguistiquement : travail relationnel code écrit, langue orale
note : comme André Martinet, nous disons code écrit car à l'écrit la convention est fixée, elle vaut pour tous, ce n'est pas exactement la même chose à l'oral d'où alors l'emploi de langue

nous n'avons d'ailleurs pas eu besoin de proposer de méthode de classement car dès la première leçon (a) les enfants ont remarqués cela (et ce tous les ans depuis 4 ans)

déjà imprégnation de ce qui sera étudié plus tard am = /æ/

- Parfois même les relations sont plus complexes : voir par exemple le tableau établi dans la fiche de révision des voyelles et des règles sont proposées par les enfants qui retrouvent ainsi des règles traditionnelles ex : sortie de /g/ les enfants donneront d'elles-mêmes la règle g + n = /ʒ/ etc...

- Souvent aussi se parle à ce moment la différence des syllabes

ex : ce jour : anémone décomposée a-né-mone
puis mo + ne qu'on n'entend pas, donc [mɔn]
l'appui sur la globalité permet de ne pas laisser tomber à l'écrit le e

- Problème de la syllabe :

Nous ne cacherons pas que ce problème de la syllabe nous a créé bien des difficultés, d'où l'emploi des battements de mains et des craies entourant les syllabes orales puis écrites et bientôt seulement la syllabe écrite, étant entendu que le travail prend tellement appui sur la langue orale que dans la classe, jamais les enfants n'oralisent les syllabes écrites; il s'agit donc dans l'écrit de leur faire remarquer l'écrit, sa spécificité.

Notons dès maintenant que cette norme de l'écrit permet aussi d'homogénéiser idéographiquement, globalement des différences de prononciation : certains disent balai d'autres /bale/, mais tous écriront balai; même si certains seulement ont à établir la différence (la règle) ai est prononcé é /e/. C'est bien l'écriture comme code qui donc est là repérée.

4. On entoure la syllabe dans les mots classés et dans tous les contextes où on entend /m/ et où il est écrit; d'une autre couleur, sur un côté du tableau sont maintenant écrites les syllabes sorties : ex : mo, mon, mu, mi etc ...
 Il y a donc maintenant presque toutes les combinaisons possibles; ceci est à remarquer, car différent de l'apprentissage traditionnel qui se contente d'un petit nombre de combinatoires.

Récapitulatif de cette phase II
 1 - production orale (langue orale)
 2 - type lecture (écrit)
 3 - langue orale/code écrit : relations
 4 - sortie de la lettre dans différentes combinatoires. toujours appui sur la langue orale

Ce pourra d'ailleurs être un jeu, à un autre moment que d'essayer de repérer (avec les consonnes) les combinaisons qu'on n'aurait pas donné ce jour là et de voir si on connaît des mots où elles apparaissent
 ex : ici mou [mu], meü [mø] etc...

III - On relit les mots au tableau et les syllabes
 "qu'est-ce qui revient ?" /m/
 "qu'est-ce qu'on entend ?"
 "qu'est-ce qu'on fait ?"

III - PHASE très précise DE PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE
 qui nécessite connaissance phonétique de la part de la maîtresse
 - et surtout (remarque de Mme AGNIEL) écoute précise de ce que font et disent les enfants et oubli d'un faux savoir que fut celui basé sur la seule écriture

Les enfants décrivent comme ils produisent le son à l'étude
 - il ne s'agit pas de leur demander une description de phonéticien, mais une écoute de l'inscription de leur langue maternelle dans leur corps
 - on remarque d'ailleurs que les enfants parlent cela très vite facilement :

ex : ce jour "on ferme les lèvres"
 "on appuie les deux lèvres" } bilabialité
 "on ferme la bouche"
 "ça bouge dans la gorge" } nasalité
 "ça bouge dans le nez"

- La maîtresse accepte n'importe quel vocabulaire à condition qu'il lui semble décrire le fait articulatoire qu'elle connaît : ex : ici, pour la nasalité : si l'enfant plutôt que de noter le passage de l'air dans les fosses nasales note le mouvement de la glotte, c'est articulatoirement juste, alors ...
 - L'attention est attirée cependant, et pour cette enfant lors de l'étude des voyelles nasales, la maîtresse s'en souviendra.

et le parlent tout d'abord essentiellement phonologiquement : c'est-à-dire comme s'ils notaient les traits qui constituent la spécificité de /m/ dans la langue : ce qui permet de ne pas le confondre avec un autre segment phonique de la langue française; ce qui confirme les notions des linguistes : valeur, rôle distinctif des phonèmes.

Notons aussi que les enfants sont bien plus rapides et surtout s'écou- tent bien mieux, et bien plus justement que les adultes qui sont dans la salle, soit les instituteurs stagiaires, soit les normaliennes, que les enfants aiment parler de cela, s'écou- tent et que d'ailleurs un peu plus tard, beaucoup plus d'éléments sont décrits : ceci irait alors presque à contre-courant de l'indication notée plus haut : ce sont toujours d'abord les traits phonologiques, c'est-à-dire ceux constitutifs du système qui apparaissent, mais ensuite pour certains enfants d'autres traits peuvent être donnés; ainsi le rôle de la langue étudié pour les voyelles réapparaît dans cer- taines écoutes - confirmation de ce que le trait pertinent est souvent un amalgame de plusieurs traits articulatoires (Marfinet)? ou de l'intérêt propre (du corps) dans la phonation ? (Fonagy) ou les deux.

Remarque : nous disons écoute : pour ne pas dire description, ce qui serait ici prétentieux : il ne s'agit pas d'une description à prétention phonétique parfaite

: pour noter que l'enfant doit prêter attention à son corps (à ses organes de la phonation, sa voix) pour écouter ce qu'il produit; ce qui n'est pas si fréquent et nous semble pourtant important : recueillir la particularité du sujet constitué dans et par la langue, écoute donc de cette lan- gue enfin telle que le sujet se la parle.

IV - Pour confirmer la phase de phonétique en revenant au rôle important du son dans la langue : rôle distinctif des unités phoniques qui sans avoir en eux-mêmes de sens participent à l'information, consti- tuent les mots ex : /m/ tout seul ne signifie rien, mais sert à former des unités qui ont un sens

- Phase de travail dans la langue orale

- Il s'agit d'un travail dans la langue des enfants, qui doit permettre de faire
- repérer implicitement le fonctionnement de la langue : les unités discrètes
ex : si on oppose douche et touche dans une phrase, l'enfant par le changement de sens repérera que /d/ n'est pas et ne doit pas être /t/ et cela l'aidera à ne pas les con- fondre

1°/ à l'oral
2°/ à l'écrit

- l'hypothèse étant que si la distinction est faite à l'oral elle sera facilitée à l'écrit : si même il y a un temps de con- fusion, on s'appuiera sur la connaissance de la distinction à l'oral pour la dis- tinction dans l'écrit.

IV - PHASE PHONOLOGIQUE

c'est le moment le plus linguisti- que il s'agit de confirmer le rôle des phonèmes
cf. concept. de double articulation
(André MARTINET)

Langue orale comme communication : repérage dans la différence, des traits absolument utiles, indis- pensables à la communication
l'opposition fera sortir ses traits importants fondamentaux pour le sys- tème (la langue). S'ils sont confon- dus on ne se comprend plus ex : la nasalité dans mal et bal, c'est pour- quoi les linguistes les appellent unités discrètes : on ne peut pas faire plus ou moins /b/ ou /m/, il faut absolument produire le phonème utile
Comme on le voit on s'appuie sur la fonction des phonèmes dans la langue Le réemploi des mots dans des phra- ses sera demandé pour vérifier que non seulement le son est identifié mais le mot qui grâce à ce son (pho- nème) ne peut être confondu (double articulation - intégration des pho- nèmes dans des unités significatives)

anti type de pds. offontim d' tout pechueu-













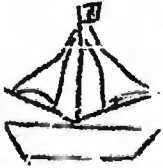





recherche sur la memo orale.

feuille de discussion

p ou b

≡ 1) b)

≡ enfant p ou b

≡ 2) a on d

≡ = equivalent
1 = l'enfant
fait un
mot
(phoneme/lettre)

p

b

illustration de
IV p12

et illustration de B. les enfants travaillent seuls.

recherche du fait pechueu : dessins ou mots.
au verso sensibiliser dans la communication - voir page t et d - l'exemple de la fiche



fiche totalement élaborée par l'enfant.

révisé dans le moment de la (P12)

porte maman ouvre la porte
fenêtre papa ouvre la fenêtre.

table
torlette j'ai une table de toilette
boutons j'ai des boutons.

tasse j'ai une tasse
tic tac j'ai la pendule fait tic-tac tic-tac.
côté valérie est à côté de sylvie.

les enfants ont cherché des mots* contenant (t) et se lisant (t) et ont écrit seules les phrases.

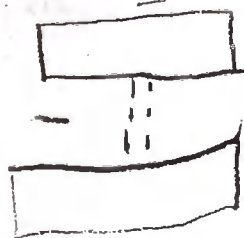
* mots recueillis au hasard de ce qui s'est écrit dans la classe on dans un livre si l'enfant le voulait



tasse



trousse



tente

auto



trait



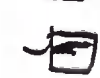
tige



marteau



coiffeur



danseur



domino



drapeau

les mots d'énigme ici où l'enfant n'a plus su me dire ce que le dessin représentait

Les oppositions seront présentées en partant des plus faciles à identifier aux plus difficiles, on peut dire que la présentation se fait en 3 temps.

1er temps : les enfants sont assises en rond autour de la maîtresse qui présente des mots, ou de petites phrases : il faut deviner où, dans quel mot, est le son qu'on a étudié

ceci est présenté comme un jeu : devinette, les enfant d'ailleurs rivalisent et d'eux-mêmes animent le jeu en demandant (sic) des "plus difficiles" - phase brève s'entend -

ex : meunier / pâtissier qu'est-ce qu'on cherche ?
abeille / mouche où ?

- chaque enfant est interrogé :(à tour de rôle)...

Il dit dans quel mot est le son, le répète frappe dans ses mains le moment du son s'il ne comprend pas, le mot est réemployé dans une phrase par un camarade. Ceci sera obligatoire dans le 3ème temps.

Une dizaine de mots est présentée par la maîtresse prise dans II ou dans des activités qui ont préparé ce cours (cf. fiche de sortie du phonème § B.p.32)

2ème temps : l'opposition se précise : elle apparaît cette fois dans la syllabe

ex : maman / papa
armoire / boire
moucher / bouger etc...

3ème temps : l'opposition se fait au niveau des paires minimales

ex : boule / moule /bu/ /mu/
moi / noix /mwa/ /nwa/
bon / mon /bɔ̃/ /mɔ̃/
mon / non etc ... /mɔ̃/ /nɔ̃/ etc..

Il faudra d'autant plus que le mot soit réinséré dans une phrase. La connaissance des distinctions n'est pas une recherche purement formelle, mais une appropriation de la langue ceci permet de contrôler l'acquisition de la distinction, dans son rôle de véhicule obligatoire de l'information et permet de contrôler

Phase phonologique

1er temps : opposition de mots l'un comporte le son, l'autre non, pour faciliter le travail, les sens sont voisins. (contiguïté sémantique).

il s'agit de tous les écouter. Rôle important de la répétition : certains enfants n'entendent pas bien, mais parlent bien. Le passage dans leur langue leur fera identifier le son : ceci est particulièrement important pour des confusions d'articulations proches : p/b/m, t/d/n,f/v, b/v,k/g etc...

2e temps : même technique : les difficultés (confusion) commencent à apparaître et donc on réintroduira plus souvent le mot dans une phrase

3ème temps : paires minimales, ce qui selon les linguistes permet d'atteindre le niveau des traits pertinents

Là, il faut absolument que la distinction soit faite C'est pourquoi nous présentons seulement des mots cette fois; des mots ce qui ne veut pas dire seulement des noms; des mots seulement : le contexte ne peut aider à déchiffrer; mais le réemploi rétablira la communication, et le rôle réel de ces segments dans la langue

des réussites involontaires
 ex : extrait du cours sur /t/ après l'op-
 position toit/doigt
 un enfant : "je mont' du toit" apparemment
 c'était le doigt; le même nous l'a indiqué.

(en termes linguistiques : intégration
 des unités de deuxième articulation
 (phonèmes) dans les unités de 1ère ar-
 ticulation (monèmes).

Remarque : dans le même temps si certains enfants ont trop de confusions l'opposition
 peut se faire sur trois sons

ex : pour /m/ /m~/b/v/p/ - pour /o/ - /õ~/c~/p/

On peut aussi refaire un peu de phonétique : description articulatoire pour meilleu-
 re production.

On notera aussi que pour /v/ l'opposition est surtout faite dans la
 série des bilabiales, c'est-à-dire l'opposition : v/p/b; en effet, les enfants ne
 confondent pratiquement JAMAIS ORALEMENT m et n : bilabiale, dentale (cette année
 une enfant dans la classe) et si leur ressemblance graphique pouvait amener leur
 confusion, on renverra constamment à la connaissance orale qui lèvera l'hésitation
 de l'enfant.

A cause de la ressemblance graphique, un moment d'opposition m et n
graphique, oral sera prévu pour travailler cette différence orale (samedi 28 octobre)
 mais encore une fois la difficulté ne fut pas rencontrée à l'oral; et cette année
 après un trimestre (ceci est écrit en décembre 72) aucune enfant ne confond m et n.

V - La parole est aux enfants : ils jouent
 à dire des mots : où il n'y a pas du
 tout le son et il faut le dire, ou à en
 trouver avec le son et à faire avec eux
 une petite histoire, seul ou à plusieurs;
 ou encore jouent aux devinettes :
 ex : "qu'est-ce qui est jolie ?" (enfant)
 "la maîtresse", "maman"

- On se donne des gages pour un échec : ce
 sont les enfants qui ont proposé cette
 motivation

Au bout d'un moment certains proposent
 d'arrêter ou bien de travailler par écrit.
 (dessins) ce qui se fera de toute façon,
 maintenant ou plus tard (voir fiche ci-jointe)

V - réinscription dans la langue des
 enfants PHASE linguistique de
 PRODUCTION ORALE plus libre

pédagogiquement; moment appa-
 remment moins systématique (il
 ne l'est pas moins linguisti-
 quement)

Je note cela pour montrer que
 dans la classe ces activités sont
 vécues comme jeu et ce de plus en
 plus
 ex : ce jour (17 déc.72) cours
 sur : g, 20 mn et pendant que
 certains jouent ainsi d'autres
 préfèrent prendre une fiche et
 dessiner des mots avec g

La plupart du temps, la maîtresse revient alors à la phrase globale du départ et à
 un moment de lecture VI

Elle écrit des phrases au tableau faites avec le vocabulaire des enfants mais que
 les enfants ne connaissent pas encore et qui réactualisent le plus possible la
 lettre étudiée.

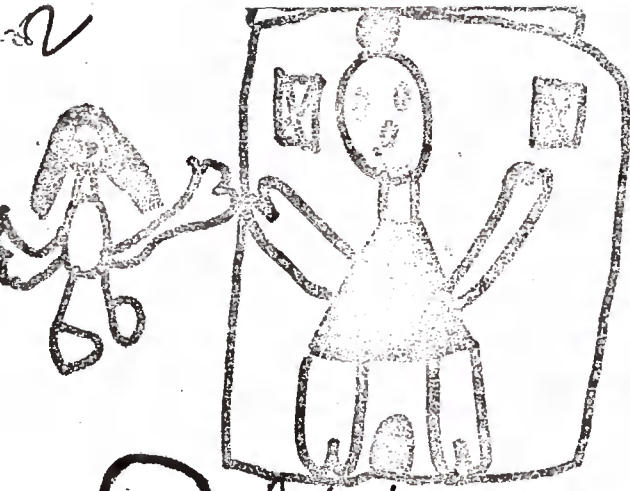
La lecture est silencieuse

des questions permettront de vérifier la compréhension, ou un jeu vrai/faux, et
 l'oralisation comme nous l'avons plus haut décrite

jeu vrai/faux : la maîtresse écrit une phrase et les enfants disent si le contenu
 en est vrai ou faux : contrôle de la compréhension de l'écrit :
 lecture silencieuse).

I

2

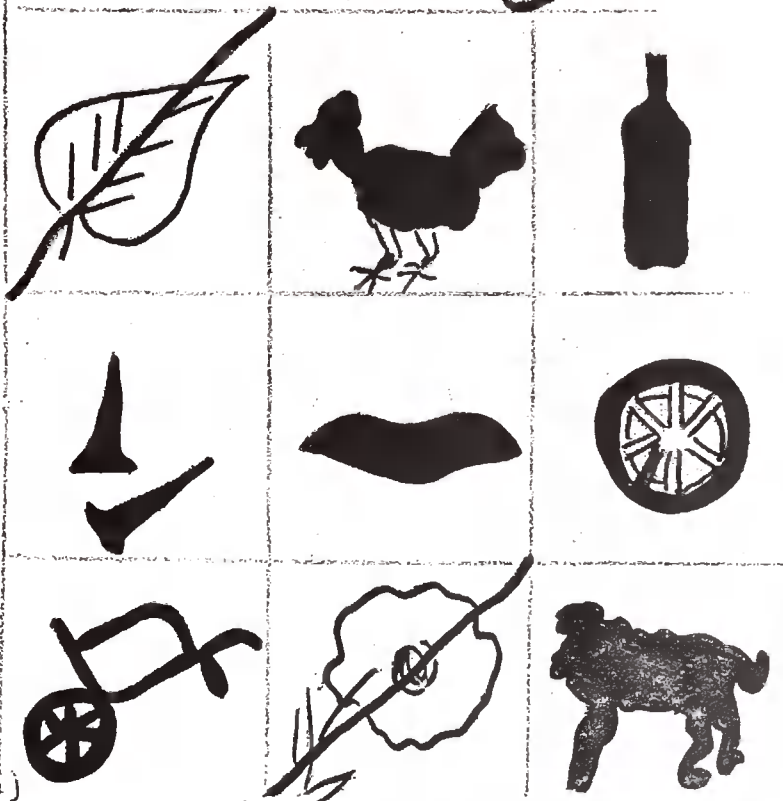


un jour, Frédérique
 était chez sa grand'mère

dans le garage,
 elle a vu un nid d'hirondelles
 qui était accroché
 aux poutres

jour — jour
poutre — pou
bout — bou
trouve — trou **ou**
mouche — mou **ou**
sous — sou
court — cour
coupe — cou
nouveau — nou
fougère — fou

mousse — pleure — fougère
 feuille — au — montagne
 anne-claire boutaud sous
 champignon — montre — sur —
 veronique trouvé — jour



Prélu de type I (élocution auto-motrice)
 l'enfant a entouré les syllabes présentant les son ou coloré les dessins

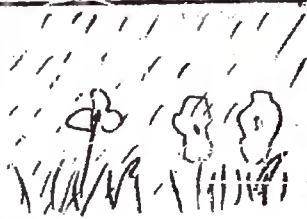
- je porte une robe bleue.
- mes cheveux sont blonds.
- papa est un chasseur.
- on fait du feu dans la cheminée.
- j'ai deux sœurs.
- je suis à l'école le jeudi.
- j'ai peur des loups.
- les fleurs poussent en été.

deux fleurs - un cœur
du feu - un nœud - il pleut
une meule

à midi - le père Noël.

aurelia - bleu -

oui - non -



de quelle couleur est le mur
de la classe? _____

à quelle heure déjeunes-tu?



qui a des cheveux blancs?

qui a un nœud dans les
cheveux? _____



as-tu un jeu de dominos?

fiches

j'entends

(eu) comme dans pêcheur
beurre

j'entends

(eu) comme des œufs
rieux

- je me régale avec la glace.
- les carottes sont des légumes.
- le cheval galope vite
- je goûte (chez) maman
- je mange des gateaux.
- papa fume le cigare
- je suis allée à la gare.
- valérie est guérie.
- le chat a des griffes.

Le chine

fiche de
Méfucabim
des jeu vrai/faux
pro veut l'enfant

(1: type de de'codage
de le chine si l'enfant
cette fiche reprend
une jeu pratique
par le chine avec
la main

A la fin, on s'efforce donc de retrouver la synthèse (plusieurs combinatoires) et la globalité : le message à déchiffrer : la lecture, motivation à l'écriture.

VII - Dans d'autres moments de la classe d'autres types d'exercices confirmeront ce type d'activité du plus proche : (les fiches avec des dessins) au plus lointain : l'activité phonique ludique est-elle si éloignée du but poursuivi : appropriation et maîtrise de la langue orale (articulation - audition).

ex : le langage de la mer

(en deux mots car nous ne pouvons joindre toutes nos fiches), il s'agit d'une activité articulatoire; après une poésie sur la mer et pendant leur conte, les enfants ont imité des mers par des bruits divers produits par leur voix, mer douce ou méchante etc... ces bruits enregistrés ont été écoutés, reproduits : une enfant essaie de reproduire la mer d'une autre enfant (entraînement auditif et articulatoire). Et la bande servira pour le fond sonore des marionnettes illustrant le conte + activité avec le professeur de musique de l'E.N. (entraînement vocal et auditif). Ces indications pour nos collègues afin de les rassurer quelque peu : nous ne faisons pas que de la linguistique, mais lisons aussi Repères (entre autres).

Quelques remarques :

Thèmes ou questions présentés par les enseignants présents à ce cours (donnés ici pour nous rappeler ce qui choque ou intéresse d'autres enseignants qui ne participent pas à nos recherches).

- ambiance de la classe : trop libre (quelques uns), cours trop systématique (quelques uns).
- surtout des remarques portant sur le contenu
- étonnement, voire critique à propos d'une phrase de la maîtresse acceptant une remarque d'enfant sur on /ɔ̃/ comme voyelle : "mais on n'est pas une voyelle !"; d'où nécessité d'intervention de la linguiste sur les voyelles nasales
- étonnement : les remarques articulatoires des enfants : "comment trouvent-ils tout ça !" - réponse "en s'écoutant, en regardant comment ils font". Il faut faire avec les instituteurs présents des travaux pratiques immédiats sur eux (au moins pour certains) qui n'ont pas compris la distinction utilisée pour différencier /m/ et /n/ : nous donnons alors les hypothèses de travail en insistant sur le fait que les enfants pour parler (tout comme les adultes ici présents) pratiquent un certain nombre de distinctions articulatoires constitutives des mots (monèmes) de la langue et que donc ils doivent pouvoir "re-connaître", d'autant qu'ils n'ont pas acquis la langue substitutive, source d'oubli, que représente l'écriture;
- Ils notent donc essentiellement les difficultés que présenteraient pour eux un tel travail : information phonétique ABSOLUMENT nécessaire, d'où recyclage, d'où argent et temps pour ces recyclages ou bien...? du volontariat, du temps etc... toutes choses connues dont on sait l'importance;
- Notent avec étonnement et intérêt - qu'il n'y a pas de confusion entre /m/ et /n/,
 - les très nombreuses combinatoires pour (la sortie) l'apprentissage d'une lettre,
 - le lien constant entre lecture et écriture, entre langue parlée et écrite (II-1 et II-2) puis VI et VII,
 - le travail sur fiches : les dessins,
 - le battement des mains pour identifier la place du son, donc de la lettre;

- Problème dont il faut discuter : le problème de la syllabe : muse entouré donc considéré comme une syllabe; nous revenons sur la différence oral, écrit, et les deux façons dont on a entouré muse puis mu, selon les remarques des enfants.

Pour cet exemple, la difficulté nous semble résolue (cf. aussi la fiche sur anémone); cette année très vite, les enfants ont remarqué que le e final ne s'entendait pas : "on l'avale", qu'on ne frappait donc pas dans ses mains, que si le son, ou la lettre cherchée était suivie de ce e, on devait la frapper très vite parce qu'elle s'entendait moins (on fait sans autre appui, mais ceci est le langage des enfants qui nous semble témoigner de la compréhension intuitive de ce qu'est une syllabe orale et une syllabe écrite) ; le problème est parfois un peu plus compliqué ex : pour petit, il est évident que la syllabe écrite est tit et la syllabe orale /ti/; l'entourage de deux couleurs peut poser quelques problèmes aux enfants, non au moment où il est produit, puisque nous ne le faisons que suivant leurs remarques, mais de mémorisation; la maîtresse a donc d'abord entouré la syllabe écrite en demandant aux enfants de remarquer... et ils l'ont dit rapidement, que le t de tit ne s'entendait pas; puis un peu plus tard les deux entourages; mais...

Il est évident que ce travail avec la syllabe pose problème pour qui veut travailler à partir de la langue orale, car il est non moins évident qu'il faut s'appuyer à l'écrit sur la syllabe graphique au moment de la décomposition, non au moment de l'acquisition puisque globale, d'où l'importance de l'apprentissage global en premier lieu. Notons donc pour cette question la poursuite de la recherche : expérimentations diverses.

Ils notent le travail analogie, soustraction pour la sortie du son; nous ajoutons que c'est la même technique qui est employée pour la lettre;

Nous réexpliquons le principe de la phase oppositionnelle - principes linguistiques sous-jacents et méthodes : opposition terme à terme : ainsi le trait distinctif doit être perçu (décodé) et produit (encodé) ex : mon, non : m/n, main, pain : m/p; cependant si les distinctions ne sont pas opérées des oppositions ternaires peuvent être proposées : m/p/b etc...

Cela se fait de toutes façons dans les divers temps de cette phase, ex : ce jour, m/n/ puis m/p puis m/b puis m/n/p, puis m/p/b, puis m/b (main, bain) la plus difficile pour les enfants.

Ceci est d'ailleurs entrepris systématiquement pour certains segments articulatoirement voisins et souvent confondus : ex : pour /n/ r/ j/ et /r/ r/ j/ : il s'agit en fait du cours sur /j/.

Conclusion : pour d'autres remarques voir le point D de ce travail et l'article dans Recherches Pédagogiques 57 : on constatera d'ailleurs entre les deux articles quelques différences : (6 mois de travail les séparent, mais en fait une plus longue réflexion : le 1er article rendant compte d'un travail précédent, préparant celui-ci.) ex : de ces différences : le traitement du e en finale qui en fait ne pose pas de problème avec appui sur la langue orale et les commentaires sur /e/ r/ j/ l'écoute linguistique a été plus affinée : présence constante du magnétophone.

Nous le disions d'ailleurs dans cet article de juin 72, : certaines difficultés se résolvent en travaillant, en avançant pratiquement; certains problèmes se déplacent voire se transforment. Et il en est de même de certains points de vue.

Ajoutons aussi que le travail d'équipe s'affirmant, et les résultats semblant confirmer les hypothèses de départ, la recherche se renforce par l'assurance que prend la maîtresse. A mesure même de cette assurance, la "libéralisation" des tâches demandées. ex : dans une tâche systématique comme la recherche du phonème des modalités différentes seront pratiquées en même temps dans la classe :

recherche par groupe ou solitaire
recherche par dessin ou en écrivant des mots.

pièce / sa pièce
l'histoire

O - du - eau

1/ dominique-hippocampe-aurélia
rosy-oiseau-coquillage-cigogne-autour
mort-gautreau-cochon-laurence-bateau

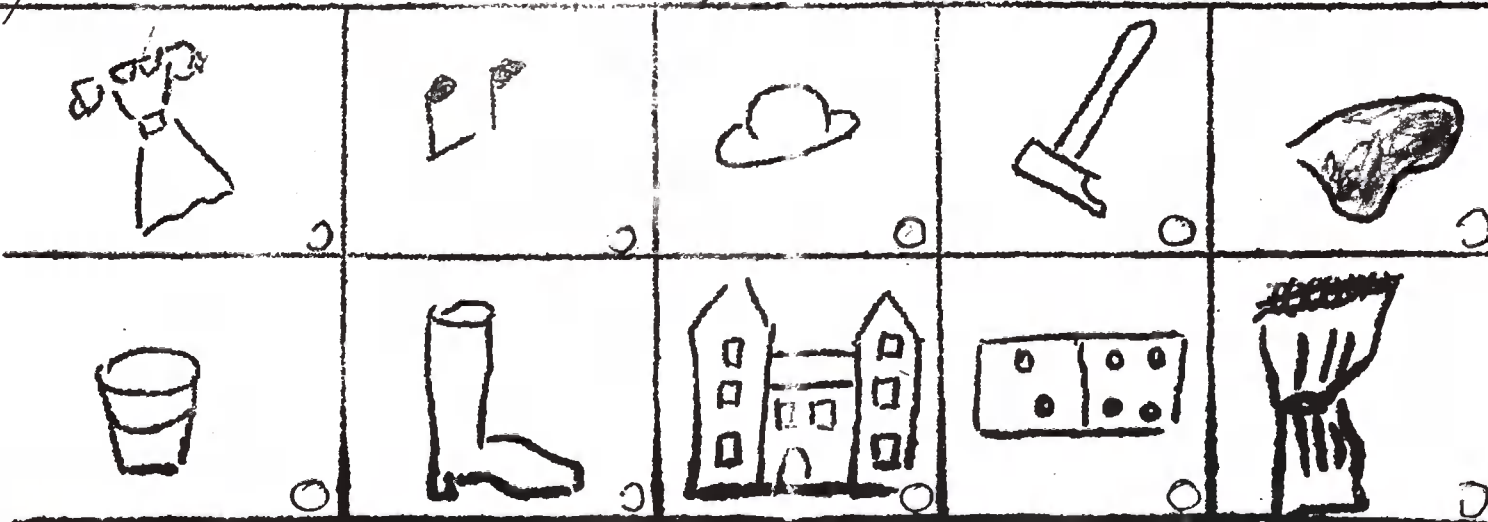
j'entends

Les unes après l'autre le ^{mais} ~~dit~~ l'autre
marcher l'opposition / rose / z / seto /
O comme dans rocher

d'autre effectivement l'ouvert dire / rose /
O comme chateau

cigogne	o	dominique	o
mort	o	hippocampe	o
cahon	o	aurélia	o
laurence	o	gautreau	o
rosy	o	oiseau	o
	o	coquillage	o

à la lecture,
hésitation
(dialècte)

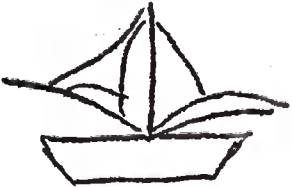













à comparer à la recherche graphique
celle plus phonique (phonique).

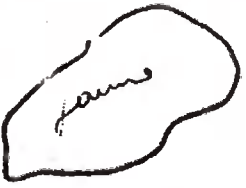





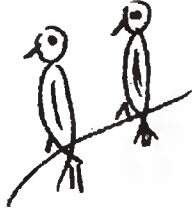

le vers
fait est utilisé

autres tâches de discrimination

écris a - e - i - o - u - é - ou - si tu les entends

recherche sur les sons de lettre. (graphie)

 au	 eau	 eau	
	 eau	 eau	 au o

l'enfant peut utiliser la recherche sur les sons de lettre /phonie-graphie/
ou sur la phonie seule (utilisation de la graphie phonologique)

On utilisera aussi plus facilement la graphie phonologique après un certain moment, comme classement. Un phonème de cette graphie permettra de repérer des lettres diverses, des groupements divers de lettres transcrivant ce son.

Les moments présentés ici en B. seront de plus en plus importants et les variantes orales des réalisations des mots de plus en plus acceptées par les enfants qui, non sans malice, s'amuseront à déceler les leurs et celles de la maîtresse (parisienne nous l'avons dit, donc présentant souvent des différences).

En témoignent diverses fiches qu'on ne peut toutes présenter ici en voici cependant 2 ex -

ex : 1/ l'enfant a préféré écrire et a classé les sons O et O puis les a lus (travail graphie-phonie)

ex : 2/ l'enfant a pris une fiche élaborée par la maîtresse et a recherché les phonèmes (travail phonique)

B - Voici maintenant une activité de "sortie du phonème" moins systématique :

activité - de groupe;
- orale.

SORTIE DU PHONEME

- pédagogiquement : activité de groupe
moins systématique
plus intuitive
préparation au cours plus systématique
sortie du phonème, relation à la lettre

- déroulement : les enfants ont sous les yeux une feuille avec des dessins préparée par Mme A; les enfants nomment les dessins et essaient de repérer le son qui est répété
ex : pome, poire, tulipe (dessin)
par récurrence ils trouvent le son, ici /p/

Tâche : dans les cases vides, en dessous, les enfants vont à leur tour dessiner des objets dont le nom fait entendre le son à l'étude : ex : une porte, un pot etc...

travail de groupe : l'enfant choisit un mot et en discute avec ses camarades : on entend ou on n'entend pas ?

- si le son est reconnu, les enfants le dessinent (cela pose parfois quelques problèmes mais le vocabulaire concret qui est le plus souvent actualisé facilite ce type d'exercice). Si le groupe n'accepte pas le son, l'enfant peut l'abandonner ou au contraire le garder.







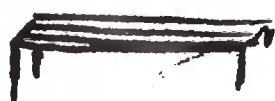



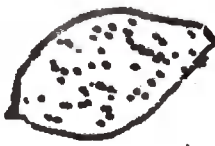

Langue Orale

langue de chaque enfant, écoute des idiolectes

les enfants pourront aussi entièrement élaborer la fiche eux-mêmes seuls ou en groupe.

toujours travail sur la langue orale, rien n'est écrit

travail de groupe

exemple de fiches présentées à l'enfant

tailles : ϕ colonien les deserts où l'on entend le phonème
 ou bien son seul (le groupe d'enfant) sur récence phonique
 d'un un phonème ici : les nasales.

*) images de dessin à l'un l'autre

note par rapport à d'autres fiches, ici
 en fait ce trait pertinent : la

illustration de B.

à l'école
 une récence phonique

à phonèmes.

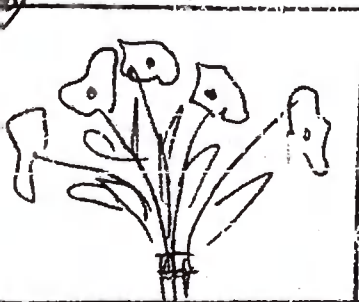
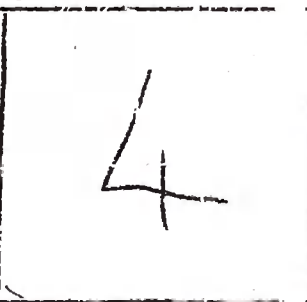
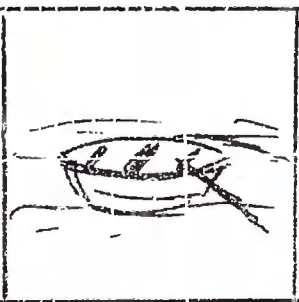
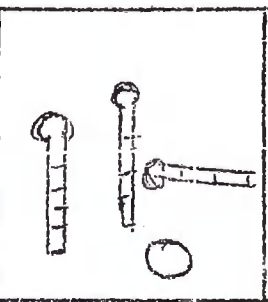
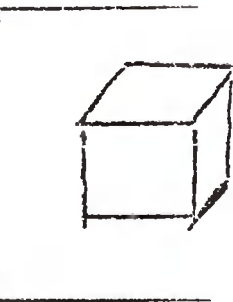

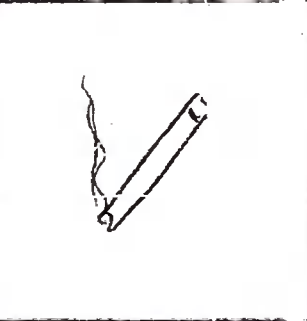



complexification de la tâche
 nasale.

plusieurs sans

9

avec
exemple de feuille
présentée à l'enfant
ou au groupe

illustration du § B

c/ ou d/

ex : "ben moi j'dis pas comme ça" ex réel : pour ou, ~~la~~ hésitation des enfants d'un groupe pour jouet dit [ʒwe]; nous entendons les hésitations des enfants car nous enregistrons ces recherches; cela permet à la maîtresse (comme à la linguiste pas toujours présente) une écoute précise et non contraignante pour chaque groupe

- pour jouet, la décision fut prise à l'unanimité dans le groupe de 4, mais il n'en fut pas de même ce jour dans ce groupe pour chouette : trois enfants l'abandonnent, une seule le garde : elle dit [ʒuwt] quelque chose comme chouette

- mêmes hésitations et décisions pour i/j/ dans aurélia
"c'est presque un i mais pas tout à fait"

- alors, décision prise, le groupe (ou l'enfant) dessine le mot choisi

- notons de nouveau les difficultés présentées par la tâche, qui donc ne nous permettent pas d'évaluer totalement le lexique de l'enfant

- cependant la maîtresse prend bien évidemment appui sur ce qui s'entend, se dit, dans ce moment pour préparer le cours qui suit (cf. autres fiches, et particulièrement celle d'un exemple de cours systématique). Quelques exemples : recherche sur /f/; la plupart des confusions sont f et v; elle insistera donc particulièrement là-dessus pour /m/, confusion avec /n/ ou /b/ et /p/ selon les enfants.

La maîtresse peut d'ailleurs profiter de ce que les enfants travaillent en groupe pour aller près d'enfants qui ont des difficultés spécifiques : difficultés articulatoires précises constantes, ou absence (par maladie par exemple) qui crée des difficultés momentanées : l'enseignement est alors diversifié comme dans toutes nos équipes, mais ici très précisément selon les problèmes articulatoires de l'enfant; des fiches personnelles, ou des jeux spécifiques sont alors mis en oeuvre;

un exemple de jeu : la devinette

- soit : "quest-ce qu'on entend dans ?" au début surtout pour les voyelles; peu à peu les enfants entendent aussi les consonnes.
- ou on cherche un mot contenant le son
ex : /g/ ce que fume papa ?

cela nous semble très intéressant ainsi il y a bien réel travail à partir de, et sur, la langue de chaque enfant (idiolecte)

abandon d'une norme uniforme
écoute des variantes

difficulté des semi-voyelles la linguiste note dans la classe cette année une étonnante précision sur la connaissance des semi-voyelles chez les enfants

apparemment l'écoute est fine qui n'est pas encore gênée par la connaissance de l'écrit

quelques enfants ont demandé parfois à travailler seules; cela leur a été accordé car nous pensons que cette demande peut venir d'une difficulté à se poser en face de l'autre, à s'écouter. D'autres activités auront lieu en groupe.

Ainsi elle sera renseignée sur les difficultés linguistiques différentes selon les années, et les enfants, dans certains cas, et repérera les difficultés constantes qui deviendront le coeur de l'étude suivante (cf. phase oppositionnelle)

Réelle écoute de la langue orale de l'enfant

recherche et travail sur la spécificité de la voix, de la phonation ex : une enfant, dans la classe est très "bébé" (moue constante, lèvres très avancées, du type suceuse), elle a beaucoup de difficultés avec les voyelles d'avant : confusion i, u et les labiales et dentales : confusion m, n (une des rares de la classe) on s'occupe d'elle un peu "maternellement" par des activités spécifiques, mais en la laissant au coeur d'un groupe qui ne connaît pas ses difficultés et l'aide en la socialisant

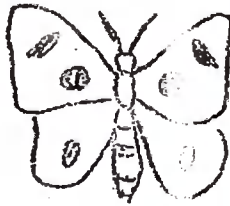
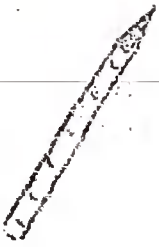
coquillage

soleil

bien

royaume

ceci fils de travail sur /s/



moi de discrimination /s/ /z/

La maîtresse, ou un enfant, pose la question, les autres répondent : échange des rôles ensuite. On arrête quand les enfants le demandent.

- notons quelques conflits dans la classe : certains aiment beaucoup ces activités, même dans le cours systématique et veulent toujours continuer, alors que l'on sent que d'autres désirent s'arrêter et le disent.

Il faut donc inventer des activités/jeux divers et ce n'est pas une de nos moindres difficultés (comprendre ceci comme un appel à d'autres suggestions des équipes.)

C'est le moment où certains enfants élaborent des fiches avec des dessins illustrant des mots contenant le phonème, tandis que d'autres préfèrent continuer à travailler à l'oral. D'autres encore écriront, en dressant des listes. On comparera ensuite les classements voir : ex : 0 - document ci-joint.

p. 30 à 34

Quand les cases sont remplies, le groupe passe de toute façon à d'autres recherches, si les autres groupes n'ont pas terminé, ou à d'autres dessins au verso de la page. On peut proposer cette fois de dessiner ce qu'on veut et dire seulement ce qu'on entend ou si l'on n'entend pas le son, ou encore seulement des mots ou on ne l'entend pas etc... cela se fait aussi seulement en parlant et sans dessiner, cela dépend des groupes et des enfants : on constate en effet que certains enfants sont beaucoup plus rapides que d'autres; notons que ce seront les mêmes qui seront les plus avancés en lecture et écriture; rapport noté, non travaillé au sens d'une validation de ce qui se pratique : au plan empirique nous l'avons noté et cela nous confirme dans notre effort mais c'est tout ce que nous pouvons dire.

Conclusion :

linguistique : réelle écoute de la langue orale de l'enfant, dans sa spécificité (langue de l'enfant, langue d'un enfant) d'où important travail sur la langue orale : thème de l'équipe

- base d'un travail relationnel son (phonème), lettre; d'où préparation à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture.

pédagogique : préparation à écriture/lecture activité brève, épisodique (deux fois par semaine, ou une fois) sentie comme jeu; en début d'année plutôt préparation du cours systématique, puis ensuite aussi de contrôle (les demandes alors se diversifieront et les modalités au fur et à mesure que l'année s'avance (voir p. 29)).

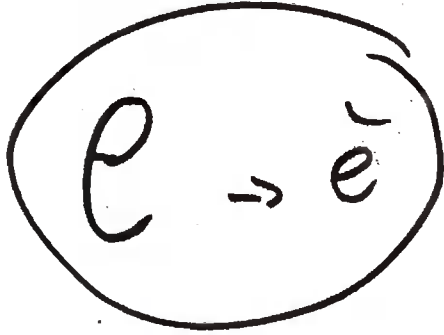
mer mer

observer ser

ciel el

femelle mel

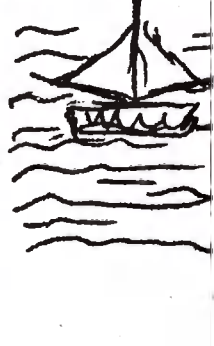
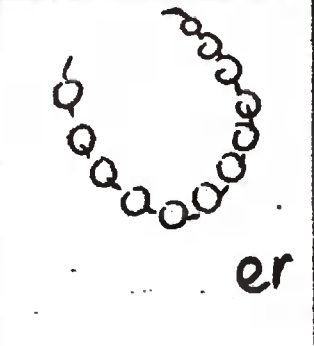
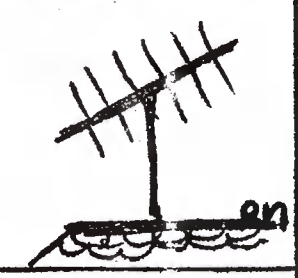
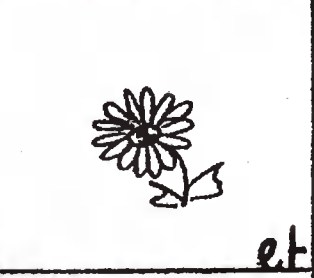
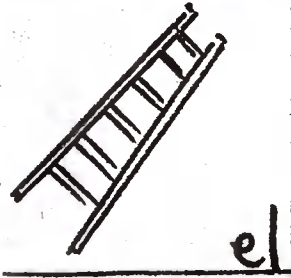
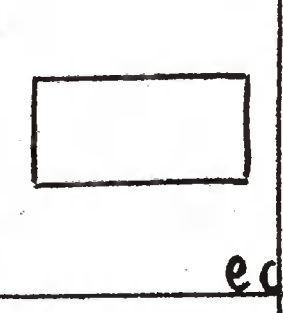
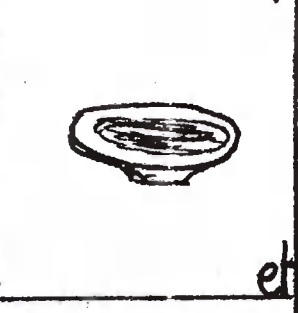
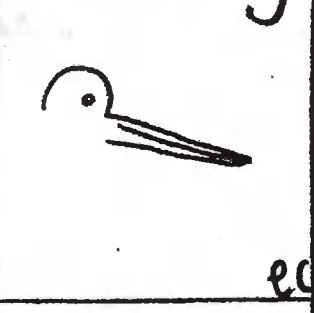
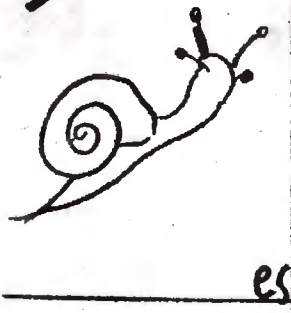
avec vec












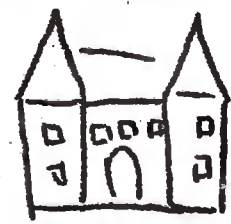


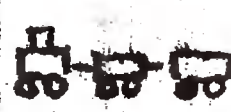


jeannette net e → è

er. el. ef. es. et. ec. en.

~~ed~~ - ed - eb - eg - em - ep - ev -



que manges-tu le matin?

qui est le petit de la vache?

avec quoi peins-tu?

qui a la peau jaune?

qui fait tourner la roue du moulin?

quel est le jour après dimanche?

qui tire le train?

que fais-tu avec du blanc et du rouge?

que fais-tu avec du jaune et du orange?

qui est le petit du cheval?

un pinceau

du pain

le vent

lundi

le chinois

la locomotive

le veau

le poulain

rose

orange

l'eau

On voit par les deux fiches A et B 2 types d'activité qui ont le même but et sont pourtant menées fort différemment. Même but quant à la langue orale. La 1ère toutefois est déjà aussi travail sur la lettre. Il faudrait bien d'autres illustrations pour développer soit le travail articulatoire, strictement phonique, soit le travail graphique. Nous ne pouvons pas ici être exhaustifs; donc nous nous contentons de présenter maintenant quelques fiches théoriques qui servent à jalonner notre recherche ou fiches ponctuelles, précises sur un exemple : les fiches utilisées seront alors une partie de celles de cette année 72.

On essaiera dans la partie D d'en résumer certaines autres : cf. le langage de la mer. p.28

C - FICHE GENERALE - nous donnons ici telle quelle une de nos fiches de travail

- hypothèses
- langue = communication quel que soit le canal
 - langue orale ≠ code écrit (Martinet)
 - problème de l'orthographe : convention du code écrit (d'un côté : réforme de l'orthographe nécessaire mais actuellement apprentissage de la graphie telle qu'elle est, nécessaire : démocratisation).
 - homogénéisation des enfants dans la maîtrise de la langue (conventionnelle surtout écrite, mais aussi à l'oral)
 - et respect (travail sur, avec) la particularité de l'enfant
- hypothèse pour C.P. moment d'homogénéisation (socialisation) l'écriture surtout
- à l'oral essai d'écoute du particularisme, respect des différences (en sachant aussi qu'il y a des règles du système)
 - d'où nécessité d'un travail très souple, dialectique la lecture moment de ce lien social/individuel moment privilégié d'où prudence et réflexion pour poser sa problématique
 - en recherche - bases linguistiques. Communication
 - idiolecte ; langue orale
 - phonologie
 - phonétique articulatoire
 - relation oral/écrit
 - psychologiques : globalité, analyse, synthèse acquisition liée

Incidences pédagogiques de ces hypothèses/remarques

- travail sur, à partir de la langue de l'enfant
 - de cet enfant (idiolecte)
 - approfondissement de l'oral
 - meilleure connaissance de l'oral de l'enfant
 - de cet enfant
 - travail relationnel pour cet enfant
 - travail dans l'écrit sur l'écrit
 - activités différenciées
 - systematique en groupe
 - non systematique seul
 - orale de la classe
 - écrite en tâche
 - orale et écrite jeu
- en recherche

proposition : faire des fiches pour exemple
faire des tentatives nombreuses, diversifiées
magnétophone constant

ne pas négliger le thème de l'équipe : l'oral
recherche spécifique au C.P. ?

C₁ LECTURE

Hypothèse pédagogique - lecture C découverte d'un message
oralisation/parole d'où découverte globale,
silencieuse
cf plan de rénovation

Propositions : temps de travail

I - Globalement

- 1 - Lecture/déchiffrement d'un message - écriture/idéographie d'où globalité
- communication
- appropriation personnelle : silence
- 2 - Questionnement - reprise du contenu des phrases qui nous communiquera la
compréhension de l'enfant
(jeu du faux/vrai; questionnement seulement écrit : les enfants répondent
oralement etc... (cf. "Sophie est allée ..."). (voir page **suivante**).
- 3 - Lecture/oralisation - lecture comme parole
vérification ou nouvelle découverte
- importance du travail au magnétophone
qui permet de revenir sur des phrases d'enfants (réelle écoute et tra-
vail à partir de leur langue).

Conclusion : lecture comme parole
acquisition lecture/écriture liées

II - Analyse

- 1 - Décomposition de la phrase en groupes et en mots : repérage des mots non
connus ou qui seront à l'étude
- 2 - Analyse en s'appuyant sur la syllabe - appui sur l'oral
- travail relationnel : équivalence/
différence
- 3 - Repère sur centre de syllabe : voyelle (ou plus ou moins systématique
: sortie de phonème ou de lettre)
- 4 - Synthèse : reglobalisation

Notons : que l'analyse pourra être plus poussée : ce sont les cours qui prennent appui
sur la phonologie : cf. Fiches spéciales : sortie du phonème et de la lettre; péda-
gogiquement activités plus ou moins systématiques.

Notons aussi que cela se mène souvent dans le même temps, dialectiquement et non
comme ici schématiquement présenté

Hypothèses pour le moment d'analyse :

- l'analyse facilitera la fixation de la globalité
- fixera l'acquisition de la langue écrite
- permettra un réel travail relationnel (langue orale, code écrit)
 - maîtrise de la langue écrite
 - approfondissement, maîtrise de la langue orale

Sophie est allée à la mer V

Sophie est allée à la montagne P

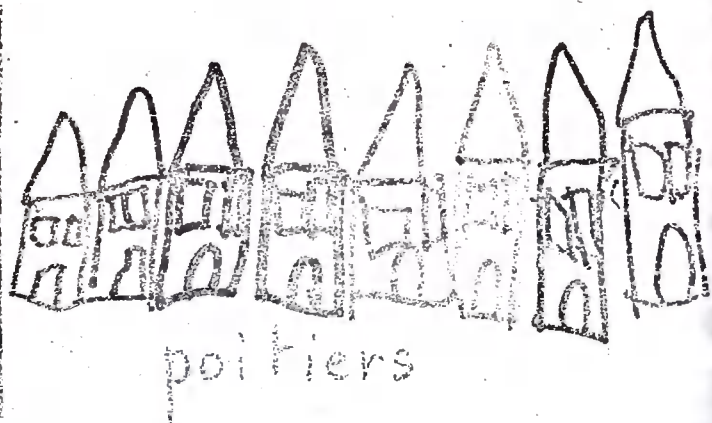
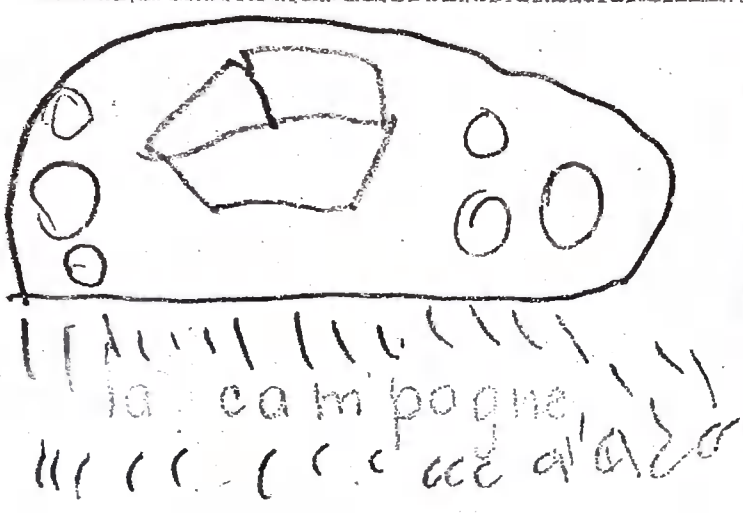
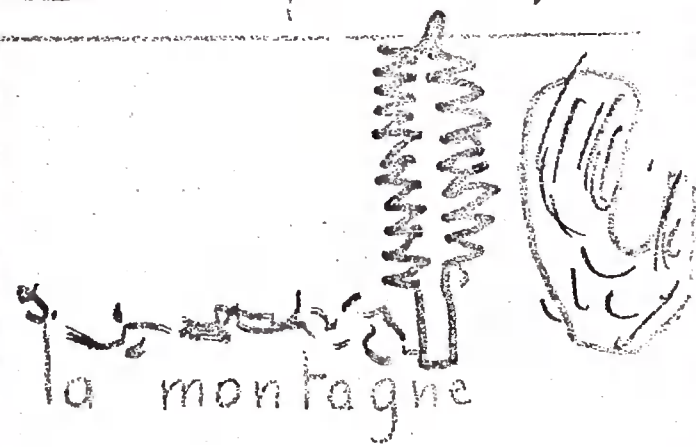
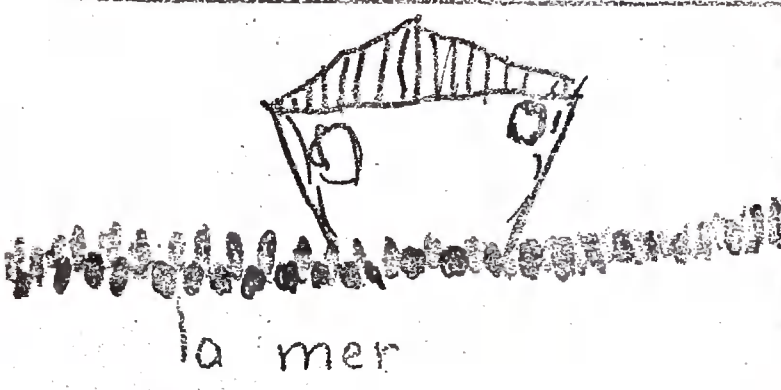
Sophie est allée à la campagne P

Sophie est allée à paris P

Sophie est allée au maroc P

Sophie est allée en belgique P

Sophie est allée à poitiers V



Paf.

- ① Il y avait à la maison un petit chien. Ce petit chien était très drôle. Il était blanc, avec une oreille blanche et une oreille noire. Il avait aussi le bout de la queue noir.
- ② Il avait une oreille en l'air et l'autre en bas. Oui, il était très drôle. Ce petit chien était aussi très gai. Il jouait toute la journée. C'était un vrai petit diable de chien!
- ③ Paf joue à la balle avec Polo et avec Lisette. Quand la balle tombe, Paf l'attrape. Il se sauve avec la balle, ou bien il la pousse avec sa patte et court.
- ④ Quand Lisette saute à la corde, il attrape la corde et tire; Il se sauve et l'emporte.
- ⑤. Quand Polo joue aux billes, Paf joue aux billes. avec lui. Avec sa patte, il gratte le trou, il fait sauter les billes et les fait rouler de tous les côtés.
- ⑥ Polo se fâche un peu. Mais Paf s'amuse si bien et il est si drôle que Polo finit par rire de tout son cœur.

1) qu'y avait-il à la maison? un petit chien
de quelle couleur était-il? blanc
comment étaient ses oreilles? blanche et noir

comment était sa queue noir

2) que faisait le chien toute la journée?
il jouait

3) à quoi jouait-il? à la balle
que fait-il quand la balle tombe? il l'attrape

4) qui joue à la corde? Lisette
que fait Paf avec la corde? il attrape et tire

5) qui joue aux billes? polo et paf
que fait Paf avec les billes? il les fait rouler

6) Que fait Polo? il se fâche
Pourquoi Polo rit-il? parce qu'il est drôle

C, ECRITURE - APPRENTISSAGE - Fiche de travail présentée telle quelle

Note : lecture/écriture toujours liée

Globalité et analyse

I - Globalité : écriture : système conventionnel
apprentissage comme idéographie

ne pas hésiter à préciser la globalité par appui sur l'analyse dès que quelques exemples de sons connus (ex : fiche sur anémone).

a) acquisition globale par activité de lecture par groupe

1ère acquisition : remarquez la segmentation : le mot n'existe qu'à l'écrit
problème du mot, groupe de souffle etc...
très vite appui sur la syllabe (battement des mains)

b) acquisition globale idéographique :

les enfants s'appliquent à recopier le tableau (un mot ou une phrase).

II - Analyse - appui sur l'oral : hypothèse : une connaissance des traits **distinctifs** de la langue orale permettra décomposition graphique et étude relationnelle de la lettre par rapport au son - même technique que pour l'oral : analogie et soustraction. (hypothèse du connu (langue orale des enfants) vers l'inconnu (l'écrit)).

a) voir sortie du phonème et de la lettre

dès I : décomposition, reconnaissance de la forme arbitraire de la lettre
son écriture par l'enfant au brouillon (1.4. de notre fiche systématique)

II : repérage de la lettre (lecture des mots déjà écrits globalement restés sur les murs) analyse personnelle intuitive se précisant

III et IV : strictement oraux non pertinents ici

sauf si classement par la maîtresse des mots produits par les enfants.

V : selon les exercices demandés

b) VII : réel passage à l'écriture-analyse, contrôle

copie ou dictée de syllabes connues, de syllabes formées par synthèse de mots puis de petites phrases

remarque : difficulté en début d'année de la segmentation, d'où plutôt dictée de syllabes puis de plus en plus mots et phrases; comprendre dictée comme demande d'écrit et non comme exercice de contrôle orthographique culpabilisant

c) écriture-analyse sans écrire : par composition de mots avec des étiquettes représentant une lettre (jeu aimé par les enfants : influence de la télévision !).

Voir aussi fiche p. 22

* à la montagne

isabelle fait une cure

- qui fait une cure? isabelle
- qui est allé à la montagne? Isabelle
- qui est allé à la mer? Sophie
- qui est allé à paris? Valérie
- qui est allé à la campagne? Béatrice
- qui est allé à poitiers? Sophie
- qui est allé en belgique? Frédérique
- qui est allé au maroc? Sylvie

* exemple d'un 1^{er} type de fiche d'enfant - lecture/écriture

- Remarques : Mme AGNIEL - appui constant sur la langue orale contre dyslexie
- permet de lever certaines confusions entre lettres par référence aux sons bien identifiés (cf. /m/ /n/ non confondus par cette méthode)
 - apprentissage de la lettre dans beaucoup plus de combinaisons que traditionnellement
 - apprentissage facilité, pas de tâche impossible (rôle des textes aux murs) imprégnation constante - ceci motivation à la lecture ? à tester.

C₃ Fiche particulière : exemple de décomposition d'un mot non connu, isolé dans une phrase décomposition syllabique par appui d'un apprentissage global et non totale analyse (point 2 de fiche générale de lecture, mais non cours systématique de sortie du phonème et de la lettre).

ce moment arrive dans la classe après un tel cours ou à un autre moment par exemple si ponctuellement nécessaire (pour faciliter l'acquisition globale).

- l'exemple d'un mot anémone
- appui sur la langue orale, on écoute ce qu'on dit, et on repère les syllabes phoniques a-né-mone [a ne mon]
- repérage phonie-graphie
 - a déjà connu, repéré
 - ne (e) non prononcé à l'oral
- /o/ repéré au niveau de l'archiphonème : /0/
- les enfants disent aussi bien [o] que [ɔ], ne semblent pas avoir conscience de la différence phonique, nous n'intervenons pas puisqu'à l'écrit il n'y a pas de différence, et qu'à l'oral, l'enfant peut bien, ici, dire ce qu'il veut.
- il reste à isoler (appui sur la phonie : battement des mains : né non connu). donc identification : né non connu, arrive après a, connu, avant o connu;
- notons qu'aucune consonne n'est connue comme lettre.
- "on reconnaîtra anémone" ?
 - > résumé de ce qui vient d'être repéré, dit par les enfants

ceci se découvre dans la différence du nombre des syllabes

on dit : /anemɔn/ : a-ne-mɔn
 mais pas a-né-mo (ou [mɔ]) -ne
 notons que le (e) est prononcé dans la région [ø] et ne peut se confondre avec une voyelle d'appui neutre [ə]

un battement des mains par syllabe orale, puis battement différencié selon la voyelle de la syllabe anémone, anémon(e), anémone

retour au global

- acquisition globale, on le constatera d'ailleurs un peu plus tard : les enfants réutiliseront facilement le mot

remarques : pédagogiques : ceci a duré à peine 5 mn; c'est un moment de l'acquisition d'une phrase globalement (bien des remarques autour de cela faites par les enfants et la maîtresse n'ont pas été retenues pour la fiche).

linguistiques : travail à base phonologique

appui sur la langue des enfants

les cours sur "sortie du phonème, sortie de la lettre"

facilitent la tâche : analyse intuitive

travail sur connaissance des différences écrit/oral

problème de la syllabe.

apparemment les enfants connaissent cette différence, même s'ils ne la parlent pas comme différence écrit/oral (et encore. cf: différence de battement : ça s'écrit mais ça s'avale : pour le e final).

cours du samedi 28 octobre 1972

ECRITURE

REVISION DES LETTRES ET PHONEMES

m/m/, n/n/

opposition graphique nécessaire

s'appuiera sur l'opposition phonique (phonologique) puisque nous avons constaté qu'à l'oral les enfants ne confondent pas /m/ et /n/

cours très bref : révision

- au tableau sont écrits des mots proposés par les enfants.
- mots comprenant m ou n et où on entend /m/ ou /n/
- classement : les mots contenant m, ceux contenant n
- distinction phonétique
parlée ainsi : pour /m/ on ferme les lèvres
la bouche
pour /n/ la bouche est ouverte,
la langue fait un petit pont,
le bout de la langue est contre
les dents.
- sous les deux colonnes une enfant vient faire le dessin des bouches;
pour /n/ les enfants feront ajouter un petit rond qui marque le rôle de la langue; c'est elles qui l'ont voulu
- jeux divers de production et de notation des différences très peu d'hésitation et d'échec
jeu de groupe, jeu avec la maîtresse
- on cherche des mots, on dit ce qu'ils comportent
- on a devant soi des étiquettes de différentes couleurs (deux couleurs : une pour la consonne, une pour la voyelle) et on fait des combinaisons avec toutes sortes de voyelles en essayant de retrouver des mots où cette combinaison s'entend.

d'abord m + voyelle
 n + voyelle
 m ou n
 ou toute autre consonne

les enfants opposent les deux phonèmes par l'articulation des lèvres et de la langue bilabialité de /m/ apico-dentalité de /n/

(notons que les enfants diront autant contre les dents du haut que du bas).

conscience phonologique ?

langue orale

oral et écrit
 prédominance écrite cette fois.

- puis lecture de phrases
- puis écriture : ce jour par syllabes : dictée de syllabes contenant /m/ et /n/ dans les combinatoires sorties au tableau
 - puis celles travaillées avec les étiquettes
 - puis dictée de mots : comprendre dictée comme "passage à l'écrit".

c'est-à-dire globale, silencieuse l'oralisation comme parole (comme ceci se pratique dans de nombreuses équipes).

Note : m : la lettre /m/ le phonème.

C5 SORTIE DU PHONÈME ET DE LA LETTRE (REVISION : VOYELLES)

cours du 25 novembre

note : tout ce qui suit sera strictement oral nous présentons ceci qui illustre rapidement la méthode et la maîtrise des enfants.

I - Au tableau sont accrochées les fiches élaborées phonologiquement /o/, /i/, /y/, au cours des semaines précédentes, o, i, u, ou, é, e /u/E/ (archiphonème), /ø/

exemple d'une fiche

noms ou mots extraits de phrases d'enfants la syllabe qui a permis la sortie de son est entourée et réécrite à côté d'une autre couleur et la lettre est au bas de la fiche dans ses deux graphies.

ex : valérie lé
 arraché ché
 ramassé se etc...

II - Révision : modalité pour chaque phonème

1) recherche des mots connus par les enfants comportant le son à l'étude

a) PRODUCTION ORALE

les enfants disent tous les mots qu'ils veulent même s'ils ne savent pas les écrire

frappent dans les mains pour indiquer où ils entendent (dans quelle syllabe) le son

b) recherche de mots qu'on a écrits ensemble : ils sont sur les murs dans des fiches ou sous des dessins

les enfants noteront si on entend, ou non, le son dans le mot trouvé

voir tableau plus loin

reprend la progression du cours systématique

I : phase de reconnaissance

II: phase de production **plus rapide** resserrée que dans le cours; ici révision

1 - langue orale

2 - recherche dans l'écrit lecture

3 - relation à la phonie

2) choix de mots comprenant le phonème = l'étude - relat. phonème. lettre

a) campagne sigogone

montagne agnès

accompagne ligne

poigné s'éloigne

ligne trépine

rossignol vigne

guignol baignoire champignon

celle face
Série de
phonème
et lettre

lecture/écriture
frêche plus tardive: les mots CP
sont alors choisis par l'écriture
on le graffe.
(lecture orale + écriture
relatif phonème / graphie)

gn

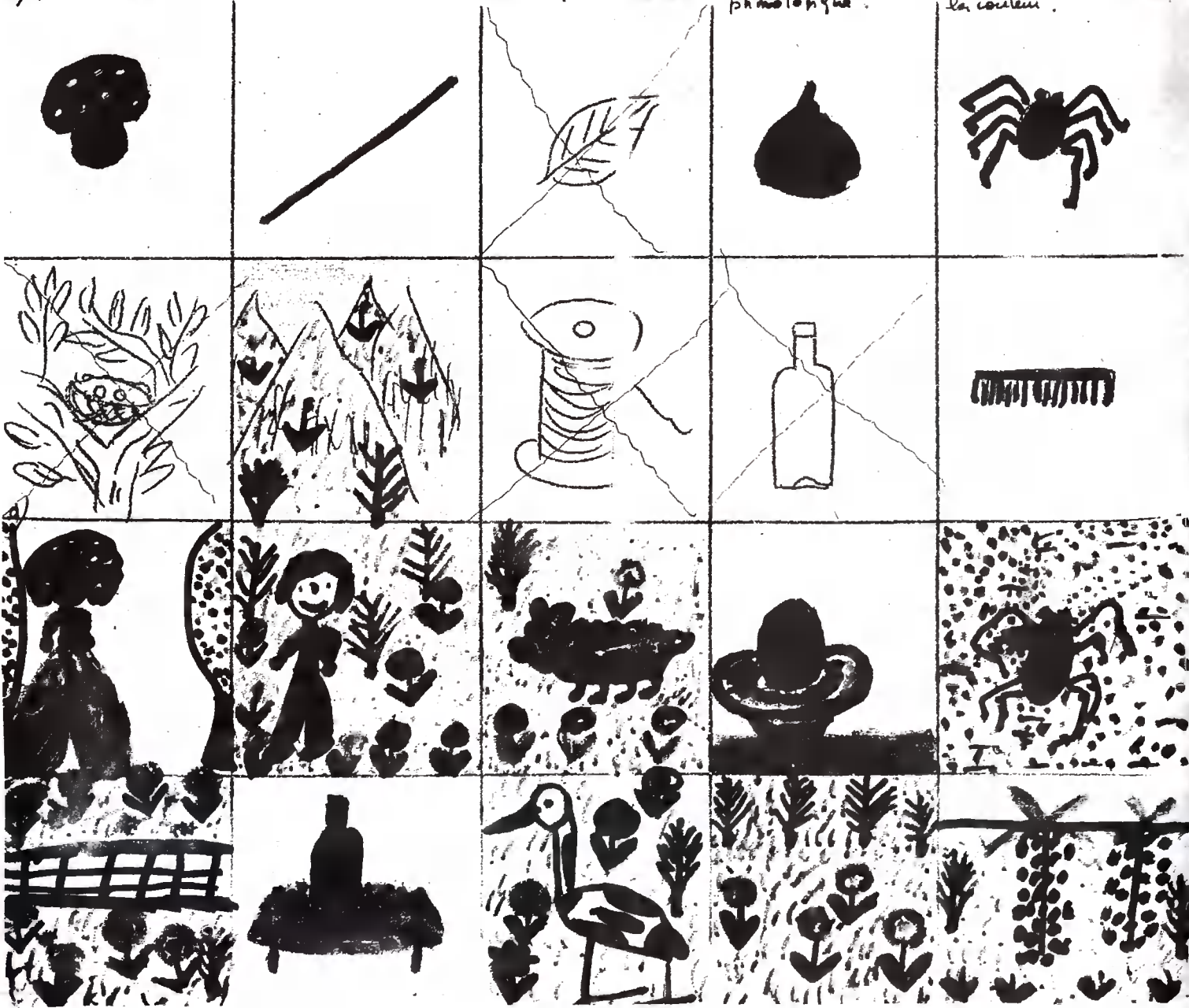
gn

autres
5 mots sont
retrouvés
dans des
phrases.

b/ colorier les dessins si l'on entend le phonème

d/ dessin libre - même tâche -
phonologique

on pourra aussi se
servir de la graphie
phonologique pour améliorer
la couleur.



la maîtresse écrit sur le tableau les mots donnés par les enfants, au fur et à mesure (ils seront tout à l'heure classés selon les remarques qui se font en ce moment) c'est donc alors recherche de la lettre

la lettre et sa relation au phonème
équivalence ou différence

écrit/oral

appui articulatoire pour parler cette différence(*)

les enfants se déplacent dans la classe et avec une baguette montrent le mot qu'ils ont choisi et disent si existe cette différence ou équivalence (**). Ceci est important, car par exemple en recherchant é, un enfant dira été et ce pourra être écrit était (aide constante pour la réelle écoute de la langue orale, surtout pour la maîtresse : Mme AGNIEL nous dit de signaler la difficulté : l'oubli du savoir traditionnel n'est pas si facile : la norme écrite ou norme de parole de la maîtresse revient souvent même inconsciemment : le savoir, et donc se préserver de cela : acceptation des différences, abandon d'une seule norme à l'oral).

2) classement

la maîtresse reprend au tableau les résultats

ex : pour o (cf. aussi tableau en fin de fiche)

corinne Aurélia, voir

entendu, écrit/entendu,
non écrit/écrit, non entendu/.

l'étude de [wa] = oi sera faite plus tard
ceci dit par les enfants est noté sans être approfondi
(Imprégnation)

il en sera de même ce jour pour chacune des lettres en révision, pour chacun des phonèmes.

III - En fin de cours reste au tableau ceci

(première ligne les lettres; ce qui est entre [] est de notre fait pour la fiche).

*** i	ou	a	é	u	o	e
cécile	moule	approché	était [ete]	sur	corinne	chemin
aurélia [orelja]		voir	promener	bruit	aurélia	
chemin [ʃəmɛ]		hippocampe [ipokãp]	fait [fe]	dominique [dominik]	voir [vwãk]	corinne [korin]

(*) on voit comment les phases de la leçon systématique ici se télescopent alors même qu'il s'agit aussi d'une tâche : nous le disions c'est le cas de la plupart des "leçons".

(**) voir D. l'importance - le rôle de cet affichage constant.

(***) un peu plus tard on utilisera pour les classements la graphie phonologique
ex : (ou)/u/ voir fiche sur p (gn) p. 50

un seul mot est retenu

qui témoigne pour les autres des remarques faites à leur propos

- équivalents phonologiques /i/, /u/, /a/, /e/, /y/, /o/, /ø/ et /œ/ ou rien pour e (écrit)

- sauf pour ou /u/

où dans tous les mots trouvés on a entendu ou : les enfants n'ont pas donné jouet par ex; pour problème des semi-voyelles voir remarques linguistiques. D : les enfants les entendent, pour les autres phonèmes les différences remarquées ont été notées dans le tableau.

tableau : (dont les entrées sont données par les enfants)

- équivalence

- légère différence : problème des semi-voyelles (aurélia, bruit : /orelja'bryi/) ou entendu mais pas écrit

- écrit pas entendu (autre phonème)

IV - Ce jour il y eut ensuite lecture de phrases écrites par la maîtresse réutilisant ces mots.

REMARQUES LINGUISTIQUES

- appui sur voyelles important pour globalité/analyse/globalité - voyelles : noyau de la syllabe important pour appui sur syllabe

- travail au niveau des archiphonèmes un /o/ pour /o/ ou /ɔ/

Pendant on constate quelque différence d'actualisation qui seront plus tard analysées : différence entre voyelles fermées et ouvertes

ex : pour e réalisé /ø/ ou /œ/ quelquefois

jeune /ʒœn/, petit /pøti/, chemin /ʃø mɛ̃/, le /ø/ mais neveu /noevø/, neuf /noef/

- ici ils font, mais ne remarquent pas la différence d'aperture (ouverture)

- alors que pour la lettre é ils ne donnent que /e/; perception donc de la différence /e/ /ɛ/ et pourtant ils n'ont pas d'opposition à la finale : était lu comme /ete/, fait comme /fe/

- est noté aussi ce jour que e en finale ne s'entend pas, s'avale (oral ≠ écrit).

- et que certains, non seulement ne s'entendent pas mais se transforment ex : bateau /bato/, mer /mɛr/

Notes : semi-voyelles "ex : aurélia : "on entend un petit peu i mais pas tout à fait, id. pour bruit à propos de y"

- Ecoute de la langue des enfants /o/ réalisé surtout [o] peu de [ɔ] /i/, /u/ pas de difficultés, /a/ réalisé surtout [a] et non [ɑ]

lettre e surtout [ø]; d'où confirmation [ø]-[œ] distributions complémentaires : disons que eu se réalise [ø] comme dans feu quand il est en fin de syllabe (syllabe ouverte) et [œ] comme peur quand il est entre consonne (syllabe fermée) d'où on dit qu'il y a 2 réalisations selon les environnements du phonème /ø/ (graphie e ou eu - ou oeu), on parle aussi de variantes combinatoires.

Ceci fut dit par les enfants

pb/e/ /ɛ/ difficultés prévisibles.

Conclusion : reprise des hypothèses en travail - langue orale, différence. écrit/oral etc...

écriture / lecture

voir aussi les autres fiches sur e/è.

avec

vec

ciel

ciel

noël (elle)

mer

mer

observer

ser

liberté

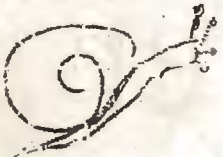

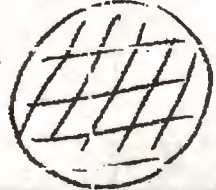
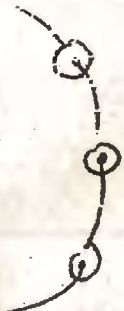
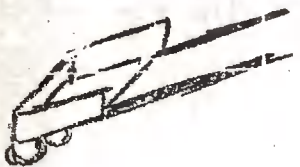

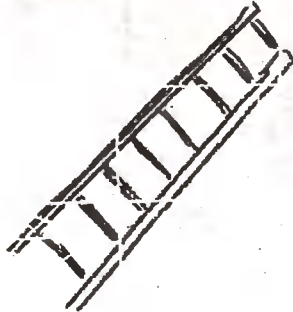

ber

è

e → è

devant une consonne

- eb
- ed
- ef
- eg
- em
- el
- en
- em
- ep
- er
- es
- et
- ev

relations graphiques - phoniques

voir fiche réalisée par l'enfant

possibilités:

utilisation de la graphie orthographique ou phonologique

autre type de fiche de travail - recherche sur le code écrit seul celle fois -
plus relation phonie / graphie en donnant le phonème. (un e' est car cela dépendra de chaque enfant) -> travail sur les idiomes.

était

baleine

des

avait

beige

les

soleil

ses

ai

ei

es

est

et

travailler

er

père

étoile

pêcheur

mère

aurélie

tête

è

é

ê

L'ETAT DES TRAVAUX DE RECHERCHE-VALIDATION EN MARS 1972 (*)

Il s'agissait de rechercher et de mettre au point des épreuves de validation au niveau du CM1 pour le mois de mai. Dans une première étape, compte-rendu de l'état des travaux. Il y avait une grande richesse à ce niveau et il était parfois difficile de dominer l'ensemble. Je ne suis pas sûr de pouvoir vous donner une idée très juste de tout ce qui s'est fait. Mais avant de commencer ce tour d'horizon, je voudrais essayer de dégager quelques idées essentielles.

Tout d'abord il apparaît qu'il y a deux types de travaux en cours : les uns concernant l'oral, les autres l'écrit. Sur le plan de l'oral parmi les participants au stage seule Mme Meresse a travaillé la question : à la suite de ses travaux déjà publiés, elle est en train maintenant d'étudier le langage des enfants d'une manière systématique. Seulement il apparaît que ce genre de travail, s'il doit être poursuivi, ne peut pas donner lieu à des épreuves susceptibles d'être passées sur un très grand nombre d'enfants sur le plan national au mois de mai. Il faut abandonner pour le mois de mai ce genre de recherches, ce qui ne veut pas dire qu'il ne faudra pas poursuivre cela par la suite.

Les autres équipes ont travaillé essentiellement sur l'écrit, et sur le plan pratique, il faudra retenir ce genre de travaux, il faudra se limiter aux productions écrites des enfants.

Deuxième discrimination: certains travaux sont en réalité des recherches ponctuelles approfondies. Elles permettent sans doute des évaluations très fines, mais il semble difficile, là encore, de partir de ces travaux pour faire un essai plus général au mois de mai. La conclusion nous a paru être la suivante : il faudra certainement que nous nous contentions d'épreuves plus générales au mois de mai, mais sans abandonner ce genre de recherches qui restent extrêmement intéressantes et importantes.

Troisième différence : l'état des travaux présentés n'est pas parvenu à un stade identique de maturité. Certains travaux ont été élaborés surtout pour l'observation des textes d'enfants mais ne visaient pas essentiellement une validation. D'autres recherches en sont à leur début et ne paraissent pas pouvoir être utilisées immédiatement au mois de mai.

Voilà les quelques lignes générales avant de présenter de manière plus précise les travaux des différentes équipes. Ces travaux peuvent être répartis sous 4 rubriques.

- il y a des recherches qui portent sur le vocabulaire
- d'autres sur la grammaire
- d'autres sur l'analyse de la langue
- d'autres enfin sur la créativité : précisons qu'il ne s'agit pas de créativité au sens des grammaires génératives, mais les travaux qui ont été présentés portent plutôt sur la créativité poétique.

(*) Travaux du stage national de mars 1972 - Rapport de synthèse présenté par C. Serre - "Décodage" : Y. Madouas. cf. "Repères" 19 p. 16

- Le vocabulaire : ici, un certain nombre de choses ont été présentées par les équipes (Bourges, Limoges, Périgueux, Nancy, Coutances, et à l'oral, Arras). Les travaux qui semblent être pour l'instant les plus utilisables pour le mois de mai sont ceux de Bourges. Melle de Miniac et Mme Péchevy ont préparé une série d'épreuves précises. La démarche est la suivante : il s'agit de chercher d'abord des objectifs communs à l'enseignement traditionnel et aux classes rénovées : ces objectifs peuvent être classés de la manière suivante :

- exigence d'une maîtrise plus grande de la langue.
- le vocabulaire doit s'enrichir.
- l'enfant doit être capable d'opérer des classements et des regroupements.
- précision du vocabulaire.
- compréhension d'un mot soit d'après un contexte soit d'après des définitions de dictionnaires, étant entendu que l'enfant doit être capable à partir du CM d'utiliser un dictionnaire.
- emploi correct des termes sur un plan syntagmatique.

En fonction de ces objectifs qui peuvent être communs aux classes de référence et aux classes expérimentales il s'agit de poursuivre cette fabrication d'épreuves : un certain nombre ont déjà été faites et même expérimentées d'une manière limitée et il s'agira justement ce soir d'en discuter, de les mettre au point et de les affiner éventuellement.

D'autres équipes comme celle de Limoges se sont intéressées aux problèmes de résurgence des éléments et des structures empruntés aux textes reconstitués et aux exercices structuraux. Le problème qui se pose ici est que ce genre de recherches ne peut servir que de validation interne, i.e. il peut nous permettre d'une certaine manière (mais ce sera très difficile car il y a des coefficients subjectifs qui interviennent) de voir ce qui se passe dans les classes expérimentales, étant donné que dans les classes de référence on n'utilise pas cette technique de reconstitution de textes. Les épreuves ne permettront donc pas de faire une comparaison entre les classes.

Périgueux et Nancy ont proposé d'autres épreuves, mais il serait trop long d'énumérer les détails, d'autant plus qu'il ne s'agit que de recherches à l'état inchoatif : il ne semble pas qu'on puisse les utiliser dès le mois de Mai.

- Je passe aux épreuves de grammaire. Plusieurs équipes avaient travaillé sur cette question (Montpellier) en proposant une grille pour étudier les textes d'enfants, mais il s'agissait plutôt d'une grille d'observation et non d'une grille de validation. Le problème se pose de savoir dans quelle mesure cette grille pourrait éventuellement être utilisée au niveau de la validation.

L'équipe d'Arras a proposé un certain nombre de choses tout comme l'équipe de Limoges à propos des exercices structuraux et des textes reconstitués. Enfin, et surtout, l'équipe de Châteauroux. Il semble que ces travaux soient ceux qui sont retenus pour une étude plus approfondie cet après-midi. Il s'agit pratiquement de faire passer des tests au CM1 sur la grammaire, mais on s'est aperçu qu'un certain nombre de problèmes se posent : par exemple, à propos de l'attribut, il semble évident que les tests ne donneront pas les mêmes résultats suivant les pédagogies. Quand on dit par exemple nature et fonction, adjectif qualificatif et attribut les enfants risquent de ne plus reconnaître un nom comme attribut...etc. L'instrument de mesure sera donc à préciser. Il fallait valider plutôt une connaissance de langue plutôt qu'une

connaissance de la grammaire réflexive. Ce qu'il importe de savoir c'est comment l'enfant maîtrise la langue et non pas le type de grammaire qu'il emploie, la grammaire n'étant qu'un moyen, le but étant la maîtrise de la langue. Il faudra donc éviter de mettre des étiquettes, i.e. de faire appel à un métalangage, mais de voir comment l'enfant fait fonctionner le langage.

- Troisième catégorie d'épreuves : les épreuves d'analyse de la langue à partir des productions d'enfants. Ici les équipes de Montpellier et de Nancy ont proposé des choses extrêmement intéressantes. Montpellier avec sa grille et surtout Nancy avec l'utilisation possible d'un ordinateur qui permettra de fournir à la machine quantité de renseignements et ensuite de voir les corrélations qu'on peut établir pour les différents éléments.

- Je passe tout de suite aux épreuves de créativité poétique. (Il s'agit de cerner la fluidité du langage par l'abondance des réponses, la flexibilité (i.e. le changement de catégories) et enfin l'originalité. Enfin, on a surtout étudié à Toulouse la fluidité du langage. On a construit une troisième épreuve portant sur l'analyse de productions de textes d'enfants avec une consigne qui donnait le maximum de liberté aux enfants. La consigne était la suivante : "Faites un texte sur la nuit qui serait beau à voir, à entendre et à lire" Françoise Sublet a exposé les résultats de cette épreuve qui sont passionnants. On peut les classer suivant deux catégories :

- une analyse thématique du contenu
- une analyse linguistique.

On peut s'interroger sur la possibilité de faire passer une épreuve de ce genre à tous les enfants du CM1 au mois de mai. Ce genre de travail fait partie des recherches expérimentales approfondies qu'il faudra poursuivre mais qui seront peut-être difficilement généralisables pour le galop d'essai de mai.

Voilà l'essentiel du travail qui a été fait, je vous en ai donné une vue partielle. J'ai peut-être trahi la pensée de certaines équipes et je m'en excuse. Mais la matière était très abondante et très complexe et j'ai eu de la peine à la dominer.

Maîtrise de la langue orale C.M.

INDICES DE MAÎTRISE DE LA LANGUE ORALE (*)

A partir des extraits du "Plan de Rénovation" concernant l'entraînement à la communication orale, ainsi que de l'expérience d'un certain nombre d'animateurs nous avons tenté de faire une première étude de la situation de communication.

Cette situation devrait donc devenir une variable indépendante pour notre futur travail.

Etude de la situation de communication

1 - Le locuteur : enfant de 9 ans

2 - L'environnement physique =

- (la classe + le maître
-) le groupe de travail (5 élèves par ex.)
- (un seul élève

3 - Le type de discours

A/ NARRATION - elle entraînera

- (1) rapport des actions
-) 2) transmission de la situation
- (3) " du discours
-) 4) commentaire du narrateur

B/ DESCRIPTION

C/ DIALOGUE

D/ EXPOSE D'ELEVE

4 - La situation : locuteur dans l'ambiance

- classe + maître
- maître
- 1 petit groupe

locuteur hors ambiance
(magnétophone)

- autre chose
- 1 autre élève

(*) D'après les travaux de groupe du stage national de mars 1971
rapporteur A.M. Houdebine

Constitution d'une grille de travail

Situations Eléments des discours	locuteur dans l'ambiance ↓ Maître seul	locuteur dans l'ambiance ↓ classe + maître	locuteur dans l'ambiance ↓ Petit groupe d'élèves
Rapport des actions	<u>temps</u> : concordance <u>lexique</u> : plus ou moins précis <u>relations</u> : référent ↓ substitut → registre de déixis liants		
Transmission de la situation	lexique descriptif <u>temps</u> : plus-que-parfait → imparfait		
Transmission du discours : para-linguistique	Style indirect lexiques des verbes introducteurs : il a pensé que ... → il a dit que ...		
Commentaire	Incidentales à tous les niveaux Interprétation du rapport → entre les actions → . énonciation (faculté de) . successivité . hiérarchisation		

Hypothèses possibles de travail

- 1) A l'intérieur d'une même grille, on peut faire l'hypothèse que les résultats communs à toutes les cases "situation" correspondent à des phénomènes d'ordre essentiellement génétiques.
- 2) On pourrait comparer une grille établie pour un groupe expérimental à celle établie pour un groupe non-expérimental. L'hypothèse serait qu'on observe plus de différences entre les différentes situations dans une classe expérimentale que dans une classe

non-expérimentale (tester l'objectif du Plan de Rénovation : apprendre à l'enfant à distinguer les registres de langue).

2) Essai de recherche d'indices de maîtrise de la langue orale

1) SYNTAXE

Principes de base

Il serait nécessaire de faire l'analyse d'un corpus.
Le travail est tellement vaste que nous ne prétendons absolument pas être exhaustifs.

Nous avons donc focalisé notre réflexion sur un nombre précis et limité de faits syntaxiques.

Nous avons travaillé sur l'énoncé en nous situant au niveau du noyau prédicatif. Nous avons passé en revue les divers types de prédication selon la grille de Pottier :) Prédication attributive

(" active
) " existentielle

Nous avons essayé de faire subir à la syntaxe des productions orales un test de normativité.
Voici maintenant les points précis sur lesquels nous avons essayé de porter notre effort.

PREDICATION EXISTENTIELLE

A l'âge de 9 ans on relève :

"Y a mon frère, (il) s'est levé"

"Y a mon père, quand il est en voiture, il suce des bonbons"

Après cet âge là on constate une régression du phénomène.

"Y a mon père (qui) suce des bonbons"

La norme souhaitable serait peut-être :

"Mon père suce des bonbons", mais on ne trouve pas d'occurrence à l'oral. C'est ici qu'un inventaire de corpus oral de la langue des adultes nous permettrait de voir où doivent s'arrêter nos exigences pédagogiques.

NB : Toutes les remarques étudiées dans cette partie s'appuient sur les corpus établis par Mme LECLERC et sur quelques observations faites dans les classes de certaines équipes.

En ce qui concerne ce type de prédication, une remarque est intéressante à souligner. Il semble que la répétition du thème sous la forme du substitut s'efface assez souvent devant un introducteur : Serait-ce un indice d'intégration possible ?

Ex : quand le sorcier il arrive —> quand le sorcier arrive

PREDICATION ATTRIBUTIVE

On a émis l'hypothèse que, sur le plan de la communication il y a moins de risque de perte du message lorsqu'on sépare le thème du prédicat. Ce n'est évidemment qu'une hypothèse dont il serait intéressant de vérifier la réalité à partir d'un nombre important de productions.

Verbe être

Ex : "Il est drôlement fort// Ali Baba"

Quelles occurrences peut-on trouver et comment les classer ?

Langue soutenue : ALI BABA est fort (mais est-ce de l'oral ? et c'est d'ailleurs vidé de son expressivité).

Il est fort, Ali Baba

Qu'est-ce qu'il est fort, Ali Baba

Ali Baba, il est drôlement fort.

Seule conclusion intéressante concernant ces trois productions possibles: le besoin d'expressivité conduit le locuteur à extraire le thème. Il nous semble donc peut-être abusivement normatif d'essayer d'oblitérer ce fait en corrigeant l'expression orale.

Exemple vécu :

Elève → Elle est vraie ma montre

Maître → "C'est une vraie montre" et il demande à l'enfant de répéter.

Elève → "C'est une vraie montre, ma montre"

Verbe avoir

Exemple trouvé dans le corpus

"J'en ai une de voiture" (1) niveau bas

"Moi, j'ai une voiture" (2) niveau moyen

"Je possède une voiture" (3) niveau élevé : à la limite de l'oralité.

Difficile à trouver même dans la bouche d'un adulte.

Tournure passive

Exemple trouvé dans le corpus.

(1) Il a eu ses lunettes (de) cassées.

2 tournures plus correctes à proposer :

(2) "Il a cassé ses lunettes" (mais c.s. par rapport à (1))

(2) "Ses lunettes ont été cassées"

Pronominaux

Exemple trouvé dans le corpus :

"Il s'est battu, avec Pierre"

"Il s'est battu, avec un copain"

Mais on n'observe jamais l'emploi de la forme économique :

"Ils se sont battus".

Point intéressant à travailler en ce qui concerne la maîtrise de la langue orale.

- Les verbes du type "donner", "dire" qui sont trivalents n'apparaissent jamais avec leurs trois actants.

Ex. :

{	Il lui a donné, à sa mère
	Sa mère, il lui a donné
	Mon père, il lui a donné un livre à Paul

On observe ici une certaine anarchie, un manque total d'économie au niveau de l'emploi des substituts. Peut-être y aurait-il donc à chercher dans le domaine des substituts un indice de maîtrise de la langue orale.

Ex. : d'énoncé oral "maîtrisé"

Je le lui ai donné

Je la lui ai donnée

La présence des deux objets pronomalisés est très rare.

Ex. : J'ai vu Pierre, je lui ai donné une pomme

J'avais une pomme, je l'ai donnée à Pierre

La pomme, je lui ai donnée

"	"	jui ai donnée)		Nord
"	"	j'y ai donné	(régionalismes	Sud

Dans le 2ème cas, on constate une perte de la distinction entre animé/non animé.

J'ai donné une pomme à Pierre	}	Exemples rarissimes dans la langue spontanée orale des enfants
Je la lui ai donnée		

C'est peut-être là un autre point d'indice de maîtrise de la langue.

Impersonnels

Structure très peu choisie selon les corpus de Mme LECLERC

"L'anglais, c'est utile")	niveau oral courant
"C'est utile, l'anglais"		

Savoir l'anglais, c'est utile niveau +relevé

"Il est utile de savoir l'anglais" peu rentable, est-ce courant ?

Présentateurs

Apparaissent dans des situations assez particulières, plutôt culturelles, comme les exposés ou les compte-rendus.

Ex. : "on voulait dire que

Au niveau lexical on trouve plus volontiers "trouver" que "penser"

Au niveau lexical on trouve plus volontiers "on" que "nous"

De toutes façons il y a de grosses difficultés à formaliser une pensée assez abstraite et relativement intériorisée.

Verbe savoir

Remarque :

La différenciation de deux formes → je ne le sais pas }
→ Je ne sais pas } ou

plus exactement l'emploi différencié de ces deux formes pourrait être un critère de maîtrise assez hautement hiérarchisé.

- Phrases nominales (sans prédicat verbal)

Est-ce une forme acceptable ?

Il semble que dans une situation de dialogue on puisse la considérer comme valable.

Ex. : Un client entre dans un café et demande au garçon-serveur "une bière". C'est une utilisation extrêmement rentable dans toutes sortes de situations.

Ex. : Tu préfères les maths ou la Géo. ? Les maths

Je préfère les maths

NB : Ce type d'exemple pourrait servir à la détermination de critères de pédagogie différenciée.

- Formes interrogatives en situation

Formes très variées mais jamais l'inversion qui paraît être en voie de disparition. Indice de langue écrite et non de langue orale.

Ex. : Hier, chez mon papy, j'ai vu un paon.

T'as vu quoi ?

Qu'est-ce que t'as vu ?

Qu'est-ce que c'est que tu as vu ?

Négation

Il serait intéressant de comptabiliser les occurrences dans le langage de l'enfant et dans celui de l'adulte.

S'il y a voie de disparition devra-t-on essayer de les renforcer en situation de langue orale pure ?

Ce travail n'est qu'une ébauche. Nous n'avons pas pu établir de grille. Nous avons surtout étudié les situations d'échec et de manque. Une réflexion approfondie, et sur des corpus recueillis dans des classes en situation pédagogique précise, serait nécessaire.

Nous voyons cependant une orientation précise du travail de réflexion ici exposé : la constitution d'un questionnaire sur corpus à remettre aux enseignants pour essayer de mettre sur pied une échelle normative correspondant aux diverses pédagogies envisagées (A B C).

2) Etude des niveaux phonétiques, phonologiques et morphologiques.

- niveau phonétique :

critères possibles

- . hauteur
- . débit
- . rythme
- . pause

Remarque : nécessité d'analyse instrumentale de corpus d'enfants.

- niveau phonologique :

- . problème des systèmes régionaux
- . choix d'un système neutre (?), uniformisé :
problème de la norme.

- phonématique :

- . acquisition d'un système minimal demandé, reconnu.

Exemple : voyelles : système des archi-phonèmes

1er temps

2ème temps : système régional plus complexe

national

- . connaissance et appropriation de deux systèmes en cas d'opposition (étrangers).

- Prosodie

- . pause : indices de cohésion des groupes syntaxiques (à relever).
- . schéma intonatif (suspensif - conclusif)
 - + spécifique pour chaque enfant
 - + présence en absence d'un schéma de type fréquent en Français
- . accent d'intensité (fonction expressive).

Hypothèse : discrimination de deux pédagogies :

- + une qui libère l'expression, donc les fonctions expressives.
- + une qui ne libère pas la fonction expressive. D'où : voix, rythmes monocordes.

- Problème à examiner également selon le type de discours et les différences interindividuelles (psycho-linguistique).

- Critères pour la phonologie

- phonème reconnu et réalisé
(+) (+)
- phonème reconnu et non réalisé
(+) (-)
- phonème non reconnu et non réalisé
(-) (-)
- on pourrait donc établir une grille du type : (applicable par exemple à la distinction /s/ /z/ :

échec

(-)

échec mais connu

(-) (+)

échec connu réalisé (répétition de l'enfant qui montre une conscience de l'échec → correction personnelle)

(-) (+) (+)

échec connu correction avec aide

(-) (+) (-+)

échec connu essai de réalisation avorté

(-) (+) (-)

- Utilisations possibles de cette grille :
 - + Test par paire
 - a) discrimination
 - b) réalisation
 - + au niveau du discours de l'enfant
 - + grille à différencier selon le niveau
 - + problème des critères pour apprécier l'articulation (aucune réponse à cette question dans l'état actuel des travaux).

- Morphologie

- Problème de la segmentation, de la discrimination des unités significatives (mots), du cours préparatoire.

Mode d'analyse : comptabilisation :

réussite échec

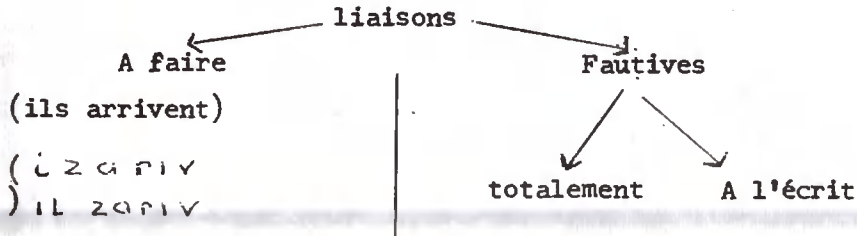
(+) (-)

Exemple : + un tâne

modèle : Un petit tâne

• Problème des liaisons

- + Ne retenir que les liaisons significatives à faire pour la communication. Exemple : Z pluriel dans un groupe nominal
- + Possibilité de critères négatifs pour les liaisons hypercorrectes (faussement correctes), du type oralisation d'un énoncé écrit. Exemple : "Ils mangent une pomme" n'est pas un critère de maîtrise de la langue orale mais de la langue écrite.
- + Grille possible :



• Acquisition de la face signifiante des mots

- + Comptage des erreurs. Exemple : colomotive
- + Possibilité d'une grille :

(discours)		(langue)
production		productivité
(-)		(+)

Exemple : Vous vous rencomptez pas
 On constate : (-) (+)

- un bon fonctionnement de la langue
- une mauvaise segmentation/ une mauvaise acquisition

De même ; j'irai ou les chevaux

• Problèmes de morphosyntaxe :

- Genre
- Phénomènes d'accord
- Combinatoire pronoms/verbes

Ex. : j'allons

Problème des régionalismes (lexique et formes syntaxiques)

• Etude d'une caractéristique de l'oral : l'existence de registres.

Ce problème se situe à la limite entre la langue et le discours et a des répercussions sur la phonologie, la syntaxe et le lexique. La connaissance des registres pourrait donc être considérée comme indice de maîtrise. Exemple de test de connaissance des divers registres :

on se place dans une situation de communication.
 on étudie alors la narration : combien de registres possibles y a-t-il ? S'adressant à qui ?

Etude des plans phonologique, syntaxique et lexical.
On considère comme (-) les interférences de niveaux.

Ce test serait applicable au CM, et serait sûrement discriminatoire de la connaissance de différents registres, de l'essai de maîtrise de différents registres par les enfants.

Exemple d'analyse :

(niveau phonétique)

1) j'y vais pas

$$\begin{bmatrix} \text{ʒi} & \text{vɛ} & \text{pa} \\ \text{ʒi} & \text{vɛ} & \text{pa} \end{bmatrix}$$

(+ syntaxe)

2) j'ny vais pas

(lexique)

$$\begin{bmatrix} \text{ʒni} & \text{vɛ} & \text{pa} \\ \text{ʒni} & \text{vɛ} & \text{pa} \end{bmatrix}$$

1) j'men fous/fiche....

2) ça m'est égal.

Grille possible : - différences non connues

+ connaissance des différences

++ réalisation des différences

"ORAL" - EPREUVES DE LANGAGE - Mme HENAUT - POLAERT. (*)

Parmi les "Principes de l'expérience en cours", un point important : "Priorité à l'oral". Il est donc normal et indispensable, en même temps que nous préconisons un véritable enseignement de la langue orale, que nous nous préoccupions du contrôle de cet enseignement.

C'est alors que nous mesurons combien nous sommes démunis en ce domaine. "Lire, écrire...", : tous les enseignants disposent d'un certain nombre d'épreuves (adéquates ou non), pour contrôler l'écrit. Rien de tel en ce qui concerne l'oral : l'école primaire n'a jamais essayé de mesurer le degré d'aptitude des enfants à utiliser la langue orale.

Des tests établis par et pour les psychologues pourraient nous aider à contrôler cette aptitude. Mais nous pouvons aussi nous forger, pour les besoins immédiats du contrôle de notre enseignement, de nouvelles épreuves.

Ainsi, pour notre enseignement oral de la conjugaison, comment évaluer le niveau de connaissance des formes verbales, chez les enfants incapables encore d'écrire ? Et chez les autres, déjà entraînés à la conjugaison écrite, les difficultés de l'écrit ne masquent-elles pas les difficultés antérieures de l'oral ? On peut poser les mêmes questions à propos des pronoms personnels, des pronoms relatifs, des conjonctions, à propos de toutes les tournures nouvelles rencontrées et étudiées dans la langue.

C'est pourquoi, à partir d'une étude faite en 1965 sur "le langage des enfants de 6 ans", et actuellement poursuivie, avec M. J.Cl. CHEVALIER, j'ai détaché de l'ensemble des difficultés relevées dans la langue orale des enfants, quelques lacunes ou erreurs qui me semblaient particulièrement importantes par leur fréquence, et de nature à compromettre très tôt les progrès scolaires, et d'abord l'acquisition de la lecture : ainsi, entre autres, le passage des verbes les plus fréquents à la 3ème personne du pluriel, à l'indicatif présent. J'ai vérifié ces points sur un groupe de 150 enfants de 9 ans de milieux très différents, mais toujours dans le Pas-de-Calais.

Il s'agirait maintenant que des équipes autrement situées, en faisant passer les mêmes épreuves à des enfants d'autres régions géographiques (et en dehors des classes désignées pour la "simulation" de validation de mai 72), nous permettent de compléter un "corpus" limité à certains points précis, de la langue orale des enfants. L'étude de ces épreuves de ce corpus nous permettrait peut-être, avec l'aide indispensable des psychologues, de mettre au point des épreuves utilisables pour la prochaine validation.

Ce travail n'exclut pas des préoccupations de recherche plus approfondie et moins pragmatiste. Le recueil d'autres corpus oraux, écrits, est d'ailleurs entrepris pour cette recherche. Car tous les problèmes restent posés, dans le domaine du langage enfantin où nous voulons agir.

(*) Intervention au stage national de mars 1972 - cf. "Repères" 8-9.

Maîtrise de la langue écrite C.M.

INDICES DE MAITRISE DE LA LANGUE ECRITE (*)

A - RAPPORT DU GROUPE A

I - Cohérence interne du texte

- juxtaposition ou coordination des phrases
- enchaînement
 - . chronologique
 - . logique (dont les outils de relation)
 - . métaphorique
- concordance des temps
- pronoms
- adaptation à la situation
 - . cohérence de genre
 - . registre adapté à la situation
- énonciation (exemple : incises).

II - Cohérence des phrases :

- achevées ou non
- phrases-noyaux
- transformations
 - . simples
 - . complexes
- coordination - subordination
- expansions
- pronominalisation
- nominalisation
- utilisation de la permutation.

III - Lexique :

- termes adéquats (non passe-partout)
- par rapport au français fondamental :
 - . termes hors 1500
 - . " hors 3500
 - . " hors 8000

(*) D'après les travaux de groupe du stage national de mars 1971.

- Diversification. Dans les textes semi-contraints
(cf Documents V) :

- . unité de mouvement
- . désignation d'un personnage

- écarts. (Exemple : "la teinte est tombée dans le germe").
- mots à forte charge connotative.

IV - Créativité : à inclure dans l'analyse de la maîtrise de la langue.

- réorganisation (différente d'une chronologie-copie du réel) :
. logique
. ou métaphorique

- rythme

- images

- mots à connotations multiples

- jeux sur le langage lui-même

- jeux sur la disposition typographique

- énonciation : relations de l'auteur avec le texte et les lectures
(prise de distance).

B - / RAPPORT DU GROUPE B /

I - DEUX PROBLEMES SE SONT POSES D'EMBLEE AU GROUPE

1 - Les limites exactes du sujet de la discussion.

. Comment isoler dans ce que nous appelons habituellement "la valeur" d'un texte d'enfant, ce qui appartient effectivement à la maîtrise de la langue écrite ?

. A-t-on le droit de faire intervenir, sous cette rubrique, tout ce qui est lié à l'affectivité, la richesse intérieure, l'imagination, la créativité de l'enfant ?

. Si on les fait entrer en ligne de compte, ne risque-t-on point de revenir à l'évaluation globale et subjective dont chacun s'est jusqu'à ce jour plus ou moins bien contenté ?

. N'est-il pas dans ces conditions nécessaire de sérier avec soin les problèmes, et, tout en affirmant avec force que les facteurs énumérés plus haut ont une importance essentielle, ne faut-il pas les réserver à une étude particulière, soumise à une recherche d'indices spécifiques ? Ces facteurs en effet jouent un rôle sensiblement comparable dans la communication orale. C'est pourquoi le groupe décide de porter son effort sur la langue écrite en tant que telle.

2 - La notion traditionnelle de "faute" a longtemps paralysé le travail du groupe, qui n'a abouti à un résultat qu'en recherchant des indices positifs.

II - PREMIER OBJET DE DISCUSSION : ANALYSE DES TRAITS PERTINENTS DE LA LANGUE ECRITE

Ce sont ces traits pertinents qui donneront les objectifs à atteindre - grâce auxquels des critères pourront être définis - A partir de ces critères, il sera possible de déterminer les indices qui permettront de les reconnaître dans les productions d'enfants.

L'analyse effectuée durant les deux réunions a permis de dresser la liste suivante. Cette liste commence par les traits les plus immédiatement visibles et non nécessairement les plus importants (chacun d'entre eux étant de toutes façons également nécessaire).

Trois ensembles de traits se dégagent :

1 - La langue écrite se caractérise dès l'abord par une certaine "image" de ses éléments.

Cette image peut se décomposer ainsi :

a) - Au niveau des éléments minimaux, les lettres :

- la présence des traits graphiques pertinents à partir desquels on peut les identifier. C'est le problème de l'écriture
- Critère : lisibilité -

b) - Au niveau des éléments minimaux de signification, les mots :

- la présence des lettres dont l'ensemble constitue l'image graphique du mot - souvent fort différente de son image phonique - C'est le problème de l'orthographe, dont chacun sait bien qu'elle n'a que peu de rapports avec l'intelligence, mais dont la maîtrise est un facteur de réussite sociale - qu'on ne saurait donc éliminer.

c) - Au niveau des segments plus complexes, des phrases

- la présence des lettres qui marquent les rapports unissant les mots - (= orthographe grammaticale)
- la présence des signes qui marquent leur organisation logique ou qui apportent des informations que les mots ne donnent pas : C'est le problème de la ponctuation.

d) - On peut considérer enfin comme appartenant à "l'image" de la langue écrite, la présence d'éléments d'ordre lexical qui ne figurent point dans la langue parlée.

Il s'agit ici :

a) des formes grammaticales pratiquement absentes de la langue parlée : Certains temps, comme le passé simple, le passé antérieur, certaines formes du subjonctif ou du participe, certaines conjonctions (quoique, de sorte que etc...) Il faudrait pouvoir en dresser la liste.

b) de formes lexicales appartenant à des niveaux de langue qui n'existent pas dans la communication orale - Le recours ici aux critères suggérés par Monsieur WITWER "hors 1 500" ou "hors 3 500" a paru intéressant - Mais des études permettant de regrouper les termes du lexique par niveaux de langue seraient extrêmement utiles.

2 - La langue écrite se caractérise ensuite par une certaine organisation spécifique de ses éléments - on peut distinguer deux aspects de cette organisation

1 - un aspect formel et grammatical

Il s'agit alors d'une connaissance des règles syntaxiques, connaissance que l'on peut vérifier à partir de la présence dans la langue considérée de transformations grammaticales peu employées dans la langue parlée :

- Toutes les formes d'enchassement de phrases

- Relatives surtout par Que
Dont
Où etc...

- Conjonctives circonstancielles - autre que

" quand et parce que" -

- Des complétives paraissent moins caractéristiques (il faudrait approfondir ce point).

- Le maniement des pronoms et de la substitution en général :

- . aspect grammatical : En, y - pronom relatifs etc...
- . aspect lexical : la substitution comme procédé de style : Economie
Légèreté du récit.

- La présence de transformations normales et de façon plus large le recours au Vocabulaire dit "abstrait" - (Ici grammaire et lexique paraissent difficile à départager).

- Le maniement des autres transformations grammaticales - Interrogation - Négation - Passif etc...

2 - Un aspect plus logique qui fait intervenir les qualités intellectuelles de l'enfant :

- le pouvoir de réorganiser les éléments du contenu dans un ordre logique qui prend ses distances par rapport à l'énoncé linéaire et chronologique.
 - le renversement chronologique : "Avant de se remettre au travail, il prépare le repas.
 - ou encore l'antéposition de groupes marquant le but, l'intention, le moyen etc...
 - la présence d'éléments de liaison logique - ("comme", "dans l'intention de" etc...).
- qui n'apparaissent que rarement dans la communication orale, le contexte et l'intonation étant en général suffisamment explicites.

- 3 - La langue écrite se caractérise enfin par une connaissance suffisante des niveaux de langue - en particulier de l'opposition langue écrite - langue parlée - pour que la langue parlée puisse être insérée convenablement dans un récit.

Trois cas semblent à envisager :

- la langue parlée est insérée dans le récit en conservant ses caractéristiques propres - c'est le style direct. Signes à rechercher : opposition sensible entre les deux langues (en particulier du niveau des temps).

Démarcation nette entre les deux registres par un maniement convenable de la ponctuation.

- la langue parlée est intégrée dans le récit par une transformation. C'est le style indirect. Signes à rechercher : Concordance des temps - transposition des pronoms - transposition des notations temporelles et spatiales (adverbes)

- l'utilisation du style indirect libre a paru être l'indice d'un degré assez élevé de maîtrise de la langue écrite.

L'APPLICATION DE CES CRITERES - aux devoirs proposés (*) n'a pu être menée jusqu'au bout faute de temps. Les premières tentatives ont toutefois permis de faire deux remarques.

1 - Que cette recherche d'indices devait prévoir, pour être efficace, deux niveaux d'appréciation :

- a) La présence ou l'absence de l'indice considéré -(cf tableau).
- b) Le caractère réussi ou non de cet indice.

Ce dernier niveau n'a pu être précisé, ni essayé - et cela nous a paru regrettable car il semble bien que de grosses difficultés risquent d'apparaître ici.

2 - Que, cependant, malgré une désagréable impression opposée durant toute la recherche, les résultats obtenus permettaient de justifier de façon assez satisfaisante l'impression subjective produite par chaque copie.

(*) Documents remis aux participants.

PRESENCE OU ABSENCE DES INDICES CONSIDERES

CRITERES	INDICES	6 (1)	6 (2)	7
1 Morphologie	le temps : bon emploi des temps spécificité des temps oppositions temporelles	1 0 1	1 0 0	1 1 1
2 Complexité syntaxique	Enchâssements simples Doubles enchâssements Nominalisations Substitutions (pronominalisation) Transformations Nombre de subordonnées Nombre de phrases	1 0 0 1 0	1 0 0 1 0	1 1 0 1 0
3 Insertion du discours dans le récit	Formes de style indirect Formes de style direct	1 1	1 0	0 0
4 Organisation de la phrase	Antéposition de compléments circonstanciels	0	0	1

Le groupe a essayé de coter trois textes d'enfants : 6 (1), 6 (2), et 7

Il s'agit du 1er niveau d'appréciation : les indices sont présents (1)
les indices sont absents (2)

Ce tableau n'est pas exhaustif : il représente l'état du travail du groupe.

ANALYSE DE TEXTES (Maîtrise de la langue) (*)

REMARQUES PREALABLES

. Il faudrait que nous puissions examiner un corpus oral aussi bien qu'écrit. Mais, dans le contexte actuel, il paraît plus facile (plus rapide) de recueillir 1 corpus écrit → commençons par là.

. Nous nous refusons à donner à priori une définition de la "maîtrise de la langue écrite au CM" et donc des indices de cette maîtrise. Nous ne disposons pas d'études assez poussées sur cette question → hypothèse : l'analyse apostériori des textes devrait nous permettre de définir plus valablement ces indices.

. Il nous paraît important que lors de l'interprétation, il soit tenu le plus grand compte des critères extra-linguistiques . fiche individuelle
. caractérisation des pédagogies

. Les 3 épreuves que nous proposons forment un ensemble et ont été conçues de façon à ne favoriser aucun type de pédagogie. L'analyse des textes dira s'il y a des différences significatives en fonction des sujets et des pédagogies.

LES EPREUVES (chaque enfant passera les 3 épreuves).

- . Une épreuve standardisée : finir une histoire.
- . Une rédaction à sujet imposé
- . Une rédaction à sujet libre, faite en classe
(car il a paru impossible de recueillir des textes libres authentiques pour tous les enfants - gêne des enfants non entraînés au texte libre - influence et retouches des familles etc.....).

LE DEPOUILLEMENT

Sera fait par ordinateur, à la Faculté des Lettres de Nancy
Les aspects recensés seront à la fois :

- ceux qui ont déjà été recensés à Nancy
- ceux qui apparaissent dans la grille d'observation de la syntaxe de texte d'enfants mise au point par F. MARCHAND et Cl. FABRE (cf Langue Française n° 13 - Février 1972). et utilisée par l'équipe de Montpellier.

Priorité est donnée à la syntaxe (Phrases - noyaux, phrases transformées, constituants de phrase, niveau de complexité, subordination/coordination etc...).

Mais on recensera également :

- nombre de mots par phrase et moyenne
- catégories grammaticales
- lexicque (nombre d'emplois)

Une rubrique spéciale sera consacrée aux emplois et constructives non-grammaticaux. - - - - -

(*) Travaux de groupe - Stage national de mars 1972 - Rapporteur J. Jolibert

EPREUVES DE SYNTAXE (*)

Le groupe était chargé de mettre au point des épreuves qui permettent de vérifier si dans une situation semi-contrainte, les enfants du CM1 dominent certaines formes syntaxiques.

L'enseignement de la grammaire n'étant plus une fin en soi, mais devant servir à une meilleure maîtrise de la langue, le groupe a délibérément écarté toute épreuve d'analyse ou de reconnaissance de structure, pour s'attacher à élaborer des épreuves qui mettraient en oeuvre les opérations fondamentales de transformation.

On a été retenues : Transformations simples : interrogation, négation, nominalisation, transformation passive, pronominalisation.

Transformations généralisées : coordination, subordination

Au niveau de la morpho-syntaxe verbale, ont été retenues : des épreuves portant sur la morphologie des temps présent indicatif, futur indicatif, imparfait indicatif, passé composé, subjonctif présent, conditionnel présent, pour des verbes choisis parmi les premiers de la liste de fréquence des épreuves portant sur la concordance des temps : présent/présent, présent/futur, imparfait/passé composé, imparfait/conditionnel présent,.....

Des épreuves présentées par l'équipe de Châteauroux ont servi de point de départ, d'autres ont été élaborées en fonction des contraintes théoriques relatives à chacun des points retenus.

Aucune terminologie, aucune symbolisation n'intervient dans ces épreuves.

REMARQUE :

Les épreuves ont été élaborées en fonction des objectifs du plan de Renovation. Une question se pose : Est-ce que ces objectifs sont aussi ceux des classes traditionnelles ?

Ne s'agit-il pas plutôt d'épreuves de validation interne ?
La discussion en assemblée générale a tenté de répondre à ces questions, et il a été décidé de se servir de ces épreuves pour une validation ponctuelle qui aura lieu dans un nombre restreint de CM1 au cours de l'année 1971-1972.

(*) Travaux de groupe - Stage national de mars 1972 - Rapporteur : C. Gruwez.

EPREUVES DE VOCABULAIRE

Rapporteurs (M. PECHEVY
C. de MINIAC

Le groupe devait examiner un ensemble de 7 épreuves de vocabulaire présentées à la réunion collective du 1er mars par l'équipe de Bourges et C. de MINIAC. La démarche qui avait amené à la construction de ces épreuves était la suivante :

- on peut constater que les pédagogies R, T, F présentent - en ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire - un certain nombre d'objectifs communs bien que différemment hiérarchisés.

- ces objectifs peuvent être formulés à partir d'une analyse du contenu des I.O d'une part, du Plan d'autre part (faute de temps peut-être, nous n'avons pas trouvé de texte où soient clairement explicités les objectifs propres à l'enseignement du vocabulaire en pédagogie F. Il ne nous a pas semblé cependant qu'il différaient sensiblement des autres).

Il s'agit donc :

- de proposer aux enfants une tâche correspondant à chacun des objectifs visés.
- de chercher à mesurer jusqu'à quel point chacune des trois pédagogies atteint ces divers objectifs.

En conséquence le travail du groupe a porté sur les points suivants :

I -Objectifs retenus

Rappelons qu'ils étaient les suivants (l'ordre dans lequel nous les énonçons ne préjuge en rien de leur importance).

- 1) Susciter chez l'enfant une attitude d'exigence à l'égard des mots, l'amener à les employer avec le plus de propriété possible.
- 2) Entraîner l'enfant à utiliser les indices fournis par le contexte (écrit ou oral) pour éclairer tel terme inconnu contenu dans un texte.
- 3) Développer chez lui l'aptitude à comprendre un terme par l'explicitation qui peut en être faite au moyen d'autres termes mieux connus (définitions, comparaisons entre synonymes par énoncé de leur élément de signification commun et de leurs éléments de signification distinctifs; ex : "bousculer, pousser vivement en créant le désordre, en écartant ou en renversant"....).
- 4) L'amener à discerner avec précision la signification et l'emploi de parasyonymes.
- 5) L'entraîner, pour reprendre les termes mêmes du Plan de Rénovation, à "faire fonctionner les mots et les tournures qui en sont indissociables". De telle sorte qu'il maîtrise leur emploi non seulement sur le plan lexical mais sur le plan grammatical.
- 6) Susciter chez lui une attitude de classement à l'égard des mots (les groupements effectués pouvant être d'ordre divers : parasyonymes, contraires, formules de mots, groupement par classes grammaticales etc).

Travaux de groupe - Stage de mars 1972

Le groupe s'est posé diverses questions :

- Ces objectifs (1) sont-ils réellement communs aux pédagogies R, T et F ? (Accord du groupe sur ce point, compte-tenu non seulement des I.O ou du plan mais des exercices pratiqués dans les diverses classes).

- Comment déceler la hiérarchie que leur confèrent les enseignants des trois types de pédagogie ?

Divers systèmes de notation ont été proposés. Un classement de six objectifs paraissant difficile à obtenir il a semblé plus rigoureux de demander aux enseignants de situer sur une échelle l'importance qu'ils accorderaient à un échec relatif à l'une ou l'autre épreuve i. e. peu d'importance - assez peu d'importance - importance moyenne - assez d'importance - beaucoup d'importance.

II - Principe de construction des épreuves proposées.

Rappelons que celles-ci comportaient :

- Une épreuve de réécriture d'un texte présentant tournures ou termes peu conformes aux usages les plus courants (1*) de la "langue adulte élaborée". Cette notion demanderait certes à être précisée mais là n'était pas notre propos : l'épreuve est en effet destinée à mesurer non la connaissance qu'a l'enfant de cette langue mais son degré d'exigence à l'égard d'un texte d'après le nombre de modifications - heureuses - moins heureuses - ou même seulement virtuelles (2) apportées au texte initial (objectif 1)

- Une épreuve de compréhension d'un mot inconnu d'après un contexte (objectif 2). Les différents co-occurents du terme en éclairent le sens. Une série de phrases est ensuite présentée à l'enfant : dans certaines le terme est convenablement employé, dans d'autres son emploi ne convient pas. Il s'agit de barrer ces dernières.

- Une épreuve présentant à l'enfant diverses définitions de deux termes de sens voisin. L'enfant doit ensuite compléter des phrases en employant l'un ou/et l'autre de ces deux termes (objectif 3)

- Une épreuve destinée à voir si l'enfant est apte à distinguer la valeur de deux paronymes d'après les indices fournis par les contextes où l'un et l'autre sont employés : il doit ensuite réemployer ces deux termes dans des phrases où se retrouvent des indices analogues (certaines phrases ne présentent pas d'indices suffisants pour que l'on puisse préférer un terme à l'autre; en ce cas tous deux devront être inscrits dans l'énoncé à compléter) (objectif 4)

(1) Un autre objectif commun aux trois pédagogies concerne l'aspect graphique des mots: il a été laissé de côté en raison même de sa nature

(1*) Un sondage devait être effectué en ce sens auprès de divers adultes appartenant à des milieux sociaux ou géographiques différents.

(2) La consigne précise en effet "peut-être rencontreras-tu des termes que tu trouves mal employés mais que tu ne sais pas corriger. En ce cas lorsque tu écriras ton texte encadre les termes qui te semblent mal utilisés".

- Une épreuve de complètement de phrases portant sur les "mots grammaticaux" (prépositions, articles...) qui permettent sur 1 axe syntagmatique un emploi des termes conforme aux usages les plus courants (2) (objectif 5)

- Une épreuve destinée à mettre en évidence le nombre et la variété des classements opérés par les enfants sur une liste de termes (objectif 6) : il s'agit pour eux d'opérer à partir de cette liste autant de regroupements qu'ils le désirent dans des cases prévues à cet effet (l'enfant peut utiliser le nombre de cases qu'il veut ; il peut aussi s'il le veut préciser les raisons de son choix).

- Un sondage relatif à la richesse du stock lexical de l'enfant (objectif 7) : diverses phrases lui sont proposées dans lesquelles on lui demande d'opérer, sur un terme ou sur un groupe syntaxique, le plus de commutations possibles "voulant dire la même chose" La consigne lui précise qu'il peut employer des termes familiers.

Comme on le voit ces diverses épreuves sont complémentaires et toutes sont des épreuves écrites. Précisons enfin qu'épreuves et consignes avaient été pré-expérimentées sur un certain nombre d'enfants et d'adultes.

Le groupe s'est posé les questions suivantes :

- chacune des épreuves constitue-t-elle un type de tâche également habituelle (ou inhabituelle) aux élèves des trois formes de pédagogie au point de vue démarche comme au point de vue présentation ? (1)
(Pas de difficulté sur ce point à condition toutefois d'aménager les consignes).

- chacune des épreuves met-elle bien en oeuvre l'aptitude qu'elle prétend contrôler ?

. En ce qui concerne l'épreuve de réécriture d'un texte le groupe a essayé de préciser ce qu'il faut entendre par "attitude d'exigence" d'un enfant à l'égard d'un texte ou d'un énoncé et quels facteurs la constituent :

souci de la propriété des termes
conscience qu'il existe une certaine norme par rapport à une situation donnée et désir de se rapprocher de cette norme.

. L'épreuve n° 7, qui avait déjà suscité de nombreuses réserves au cours de la réunion collective précédente s'est attiré à nouveau trois critiques :

. La première concerne la notion de synonymie : que peut signifier - hors de tout contexte précis - remplacer une expression par une expression équivalente ? Prenons par exemple une phrase comme "il entre dans la pièce". Si je pense à un voleur je pourrai substituer à "entre dans" "se glisse dans" "s'introduit" qui ne conviendront pas si "il" désigne dans ma pensée le père de famille.....On passe donc du domaine de la dénotation au domaine de la connotation. Inversement la liste des parasyonymes acceptables se rétrécit à mesure que le contexte se précise.

(2) Ici encore la norme d'"usage" fait difficulté. Le problème sera à nouveau posé à propos de la mise au point des épreuves et des consignes de correction.

(1) cf. à ce sujet les remarques de C. de MINIAC dans l'article "Apprentissage systématique du vocabulaire et problèmes d'évaluation de l'enseignement" - A paraître dans "Recherches Pédagogiques".

. autre objection (moins fondamentale cependant) : le fait que certaines phrases invitaient à opérer deux commutations dans la même phrase fait aussi difficulté : ces commutations doivent-elles ou non être indépendantes (au point de vue sens comme au point de vue registre) complétons l'exemple précédent : "il entre dans la pièce et prend une boîte dans l'armoire". Si, songeant toujours au voleur l'on écrit "il se glisse dans la pièce", "prend" pourra se voir substituer "s'empare de" alors que "chipe" conviendrait assez mal.

. Enfin le groupe s'est interrogé sur la signification de l'épreuve : elle semble viser plutôt la disponibilité lexicale mais la tâche est très artificielle et certains sujets l'avaient traitée comme une épreuve de logique : obtenir le maximum de réponses aux moindres frais. Un léger changement dans une expression donnait une expression supplémentaire : en réalisant ces modifications on augmentait très vite le nombre des réponses.

Jugée trop contestable dans son principe et d'une validité très discutable (que mesure t-on au juste ?) l'épreuve n° 7 a été écartée. Il a semblé que cette richesse du stock lexical (qui n'apparaît du reste pas comme un objectif primordial de la pédagogie rénovée) pourrait être étudiée dans le cadre des analyses de corpus effectuées par Nancy plutôt que par l'entremise d'une épreuve distincte.

- Quels autres facteurs chacune des épreuves met-elle en jeu ? (étude des variables interférentes). Faute de temps cette analyse a tout juste été ébauchée. Il est probable, par exemple, que si les enfants ont travaillé en classe le thème de la survie de l'école - qui est aussi le thème du texte à réécrire - leur attitude à l'égard de ce texte sera modifiée. De même il est intéressant de savoir, à propos de l'épreuve de classement, si les élèves concernés ont ou non pratiqué les mathématiques modernes.

Le groupe a organisé alors une brève séance de travail avec un membre du groupe du Q.I.P.F. pour déterminer les questions qui pouvaient être abordées dans le cadre du questionnaire général et celles qui devaient donner lieu à un questionnaire spécifique.

L'équipe de conception a été chargée de mettre au point ce second questionnaire.

III - Mise au point de chacune des épreuves.

- Epreuve de réécriture d'un texte.

. Le groupe s'est d'abord demandé s'il valait mieux utiliser un texte réellement écrit par un enfant ou un texte fabriqué pour les besoins de la cause (tout en restant proche des tournures fréquemment utilisées par les enfants). En définitive un texte fabriqué a été préféré : une exploration préalable avait montré en effet que les textes d'enfants ne présentaient pas en quelques lignes un nombre suffisant de termes inadéquats (les erreurs les plus fréquentes sont plutôt d'ordre morphologique ou syntaxique) Certes l'on y trouve de nombreuses "imprécisions" mais si celles-ci sont sensibles à des enseignants elles le seraient beaucoup moins à des enfants du CM1.

. Au point de vue linguistique le texte a aussi posé le problème des divers usages : telle tournure ou tel terme jugé anormal par l'un est considéré comme acceptable par l'autre, c'est-à-dire n'appelant pas de modification de la part du lecteur. L'accord s'est cependant fait sur un certain nombre de phrases du texte

(d'autres devant être travaillées à nouveau par l'équipe de conception) eu égard au principe de correction retenu : tenir compte du nombre de mots modifiés et non de la convenance à tel ou tel usage des modifications apportées.

- Epreuve de compréhension d'un mot inconnu d'après un contexte.

Pour éviter le risque que le terme ne soit déjà connu des enfants il avait été suggéré, lors de la réunion collective précédente, d'utiliser un mot créé de toutes pièces. Cependant cette suggestion n'a pas été retenue et cela pour deux raisons :

. il a semblé difficile de trouver des co-occurents convenables, et d'en trouver un assez grand nombre, pour un mot n'existant pas réellement dans la langue.

. il aurait certes été possible de construire un texte autour d'un mot de la langue puis de substituer à celui-ci un terme fabriqué. Mais il a paru alors gênant soit de donner à croire à des enfants que le mot existait réellement, soit de devoir expliquer au préalable qu'il s'agissait d'un mot inventé, ce qui alourdisait encore la consigne.

- Compréhension de définitions.

Le groupe a estimé que les termes "haut" et "épais" dont on donnait les définitions ne permettaient pas de dégager avec suffisamment de netteté des éléments de signification distinctifs. L'équipe de Bourges a donc été chargée de retravailler cette épreuve à partir d'autres termes.

- Epreuve de classement.

. Le groupe a examiné le nombre de termes à classer. Celui-ci devait être suffisant pour permettre des classements variés et ne pas être excessif pour ne pas embarrasser les enfants. Il a été finalement convenu de s'en tenir à une quinzaine de termes environ.

. Le choix des termes s'est ensuite fait, à partir de la liste présentée par l'équipe de Bourges, en fonction des divers classements auxquels ils pouvaient donner lieu (contraires - paronymes - termes généraux/termes spécifiques - dérivation - classe grammaticale etc).

- Dans l'ensemble des épreuves enfin il était apparu, au cours de la pré-expérimentation que plusieurs items comportaient des termes inconnus ou mal connus des enfants du CM1 ou encore des constructions grammaticales trop complexes. Le groupe a donc dû travailler à éliminer au maximum ces variables interférentes.

Ont également été remaniés les items pour lesquels les adultes ayant participé à la pré-expérimentation n'étaient pas parvenus à s'accorder sur la réponse à donner. La question a d'ailleurs été soulevée de savoir si les normes de correction des épreuves ne devraient pas être définies après passation de celles-ci sur un échantillon d'adultes à définir :

IV - Mise au point des consignes.

- Selon les épreuves différents problèmes ont été abordés.

. Certaines consignes étaient trop brèves, insuffisamment explicites. La variable "compréhension de la tâche à effectuer" aurait alors faussé les résultats.

. La consigne pouvait aussi faire difficulté pour les élèves du groupe témoin. Pour éliminer la variable "caractère (in) habituel de la tâche", il a parfois été décidé d'éclairer la consigne par des exemples. On s'est toutefois efforcé de choisir ceux-ci de manière qu'ils n'orientent pas abusivement la tâche ultérieure de l'élève (notamment en ce qui concerne l'épreuve de classement).

. Parfois encore la consigne était ambiguë parce que l'objectif visé par l'épreuve n'avait pas été lui-même suffisamment défini. C'était le cas notamment de l'épreuve de réécriture d'un texte. La consigne a été retravaillée en ce sens : on a précisé dans quelle situation de communication (journal scolaire) se situait le texte à réécrire.

. Le groupe a enfin réfléchi sur le mode de présentation des consignes. Devait-on tout d'abord préférer une présentation orale ou une présentation écrite ? Il a été décidé de les faire lire par le psychologue de manière à obtenir la plus grande égalité possible des enfants devant la tâche à accomplir et à éliminer les problèmes de la lecture proprement dite.

L'équipe de conception a été chargée de rédiger les consignes de passation précises destinées au psychologue. A été également abordé le problème de la présentation maternelle. De la consigne (caractères d'imprimerie - disposition).

V - Conditions de passation (durée - ordre des épreuves...intervalle entre les épreuves.)

Le groupe s'est efforcé de préciser ces conditions de manière qu'elles soient identiques pour les élèves des classes expérimentales et ceux des classes témoins.

VI - Consignes de correction et problèmes de codage.

Faute de temps ce problème n'a reçu qu'une ébauche de solution, l'équipe de conception étant chargée d'approfondir la question. Ce point sera repris et précisé par Christine de Miniac dans un prochain article de "Repères".

VII - Enfin le groupe s'est efforcé de déterminer les aspects des activités de vocabulaire que les épreuves ne permettent pas d'envisager.

- Richesse des connotations
- Créativité verbale
- Fluidité verbale
- Passage du vocabulaire disponible au vocabulaire actif
- Variété des registres
- Accroissement du stock lexical

entre autres.....

EPREUVES DE CREATIVITE (*)

Les stagiaires, qui travaillèrent sur la créativité avant le stage de Dijon, avaient surtout exploré l'imaginaire enfantin et toutes les manifestations de la pensée qu'on appelle la pensée divergente. Aussi, tout naturellement, lorsque se posa à eux le problème de savoir si l'on pouvait évaluer la créativité, eurent-ils recours aux travaux des psychologues américains qui, depuis 10 ans, ont mis au point un certain nombre de tests; ces tests utilisent trois principaux critères de créativité :

- 1) la fluidité : c'est le nombre de réponses pertinentes données par le sujet.
- 2) la flexibilité : c'est le nombre de catégories dans lesquelles on peut classer les réponses données. Ainsi l'un des tests cités par A. Beaudot, dans son ouvrage "La Créativité à l'école", consiste à imaginer toutes les utilisations inhabituelles d'une boîte de conserve, si l'on répond que la boîte peut servir pour mettre de l'eau, pour faire un cendrier, le score de fluidité sera 2, le score de flexibilité sera 1, car les deux réponses entrent dans la catégorie des récipients.
- 3) l'originalité : elle peut se définir de plusieurs manières mais on retient que l'originalité est la rareté d'une réponse dans un groupe donné.

Il semble que ces tests aient été suffisamment expérimentés pour qu'on puisse les utiliser dans les épreuves de validation, et le choix du groupe se porte sur le test de Kogan. Mais il apparaît aussi que les critères cités ci-dessus pourraient nous aider à établir une grille de dépouillement pour les productions d'enfant. En effet, on ne peut se contenter de tests pour les épreuves de validation; il faut aussi essayer de voir comment s'actualise cette créativité dans les textes que font les enfants. Un nouveau problème se posait alors : quelles sont les épreuves susceptibles de faire apparaître chez l'enfant des aptitudes à créer.

Le choix des épreuves se fit à partir d'épreuves déjà essayées à Toulouse et à Chambéry; on retint finalement une épreuve où l'on demanderait aux enfants d'écrire un texte sur un thème poétique donné, et une autre où ils devraient écrire un texte sur un mot inducteur privé de sens. Ces épreuves auraient lieu dans un nombre réduit de classes : 5 classes de chaque catégorie ("traditionnelle", "rénovée" et si possible Freinet).

Restait à choisir des critères de dépouillement pour les textes produits: on ne peut que les prévoir de façon très large et schématique car une concertation sera indispensable entre les équipes chargées de ce travail. On a retenu :

- une analyse des thèmes abordés (et l'on pourra s'aider sur ce point du livre de G. Durand : "Structures anthropologiques de l'imaginaire").
- une étude linguistique des substituts et des transformations (on demanderait sur ce point l'aide des équipes de Nancy), mais sur ce point sommes nous capables de bien interpréter, car la simplicité syntaxique n'est-elle pas le propre de certaines créations littéraires ?

(*) Travaux de groupe - Stage de mars 1972 - Rapporteur : F. Sublet.

- une étude des métaphores (et l'on fera appel à G. Jean pour ce travail.)
- une analyse de la structure du récit (confiée à G. Jean)
- une étude de la disposition du texte dans l'espace (nombre de dispositions différentes dans une classe, valeur de cette disposition appréciée par cinq personnes; on propose même d'essayer de faire vérifier ce classement d'adultes par des enfants et si possible par un poète.
- une étude du rythme

En réfléchissant à tous ces problèmes, le groupe avait le sentiment que cette validation avait au moins le mérite de faire rebondir la recherche : en effet, il faudrait approfondir tous les problèmes soulevés à propos du choix de critères (problème des métaphores enfantines, du rythme, de la disposition du texte dans l'espace...) De plus, si l'on veut prochainement transposer ces épreuves au CP en faisant produire aux enfants non plus des textes mais des dessins, il serait souhaitable que se constitue un groupe qui fasse des recherches dans l'analyse des dessins. Enfin il apparaît nettement que la créativité enfantine dépend étroitement de l'environnement et du climat de classe; aussi a-t-il paru nécessaire de proposer aux maîtres choisis pour la validation un questionnaire complémentaire afin d'essayer de mesurer les liens entre ce qui se passe dans la classe et l'aptitude qu'ont les enfants à créer.

Une telle opération semble devoir être particulièrement longue; pour leur permettre de mener à bien la tâche de dépouillement, les équipes chargées de ce travail souhaitent pouvoir disposer de tout l'an prochain. Mais dès maintenant il faut que les équipes continuent leurs travaux de recherche pour tenter de résoudre les problèmes soulevés.

PROBLEMES DE VALIDATION

Validation au C.P.

Discussion *

Mme MALOSSANE : Des conclusions ont-elles été tirées sur la détermination des critères de la lecture à haute voix ?

Réponse : Je ne pense pas trahir le groupe en disant que non. Nous avons beaucoup discuté, en particulier sur l'opposition entre les critères qui paraissent fins mais malheureusement subjectifs, et des critères objectifs mais qui paraissent beaucoup plus grossiers, le critère objectif étant la vitesse. Mme MARCHANT nous a proposé à la place des critères qu'elle avait proposés dans le Repères 8-9, des critères plus fins sur la lecture, mais ce sont des critères subjectifs. On n'est pas sorti de cette impasse : on en a seulement pris conscience.

Mme MALOSSANE : Une majorité penserait que le critère du respect des groupes phoniques en particulier dans les rapports avec la syntaxe serait prioritaire.

Le Président : Voudriez-vous préciser ce que vous entendez par groupes phoniques ?

Mme MALOSSANE : En gros, on pourrait dire qu'il y a trahison totale des deux lorsque l'enfant sépare l'article du nom et qu'il sépare par exemple le verbe du COD.

Réponse : Le groupe avait pris conscience de cet aspect : c'est ce qu'on appelle la fluidité; mais on a en même temps découvert toute l'étendue des problèmes que pose la détermination d'un tel critère parce que les groupes phoniques en rapport avec la syntaxe, il y en a qui vont bien, qui ne vont pas bien. On a examiné ce cas précis. Agen a posé ce problème.

M. SEGUY : Je voudrais dire que dans notre évaluation, nous avons accordé un coefficient important à ce problème des groupes mais tout en restant dans la subjectivité. Car, si on accorde un coefficient à ces groupes, encore faut-il déterminer quels sont les groupes corrects, les groupes incorrects, i.e. il faut donc fixer une norme aussi souple qu'elle soit : ce qui nous enfonce de nouveau dans la subjectivité; et, ensuite, je crois aussi qu'il faut tenir compte des coupes, car il y a la coupe qui prouve que l'on n'a pas saisi une structure syntaxique; mais ce peut être le résultat d'une hésitation, d'un déchiffrement délicat. C'est-à-dire que c'est très difficile finalement d'apprécier, de comptabiliser ce genre de trait.

Mme PECHEVY : Si j'ai bien compris, les épreuves pour le C.P. porteraient essentiellement sur la lecture ?

Mme CHARMEUX : Ah ! non. Nous avons examiné des épreuves proposées par un certain nombre d'équipes et qui portaient surtout sur la lecture. En fait, ce n'est pas tout à fait vrai parce que, aux Andelys, il y avait des épreuves sur le langage, enfin sur une liaison lecture/langage. Mais il est certain que la lecture nous a particulièrement occupés.

Mme MALOSSANE : Evidemment dans l'abstrait on ne peut pas formaliser, mais je pense que tout le monde serait d'accord ici s'il y avait là un enfant du C.P. qui coupe vraiment une phrase à contre temps et qui donne l'impression qu'il lit une langue étrangère, on pourrait peut-être se mettre d'accord sur certains critères de découpage de la phrase qui représentent un minimum de respect de la syntaxe. Ne serait-ce pas une chose possible ?

Mme CHARMEUX : Il faut aussi préciser que cela pose le problème de la préparation. Il y a eu des épreuves de lecture à haute voix sans préparation, et d'autres avec préparation courte, d'autres avec préparation très importante. Le problème n'est pas le même à ce moment.

M. LEGRAND : J'ai cru comprendre qu'il y avait des études faites sur une typologie des pédagogies au C.P.

* Décodée par Y. Madouas (Caen), qui a conservé l'expression orale telle quelle

Mme CHARMEUX : Non justement, c'est ce qui manque.

M. LEGRAND : Alors, à mon avis, c'est extrêmement important et le travail qui est fait dans le Service devrait être précisé à ce niveau là où se posent des problèmes très particuliers et qui sont peut-être plus faciles à objectiviser que plus tard. Enfin, de toute façon, je crois qu'il faudrait s'y pencher.

F. SUBLET : Il y a autre chose que je voudrais demander. Vous avez parlé des aspects psycho-moteurs. N'y aurait-il pas déjà des équipes qui se seraient penchées sur ce problème là ?

Mme ROMIAN : Je voudrais savoir si le groupe a examiné le problème que vient de soulever M. LEGRAND : celui de se donner les moyens de savoir en quoi les pratiques pédagogiques de nos classes sont différentes des pratiques pédagogiques de classes non R. Deuxième question : est-ce que le groupe a posé le problème d'une photographie, partielle nécessairement, des enfants de C.P. à l'entrée du circuit expérimental dans l'optique de l'opération vraie de validation avec les problèmes de fond que cela implique, celui des formes particulières d'épreuves à trouver étant donné qu'il s'agit d'enfant de 6 ans. Ces deux problèmes ont-ils été posés ?

Mme DELCHET : Le second problème a été posé implicitement, dans la mesure où, à l'école maternelle sur les terrains de recherche on arrive à maîtriser les objectifs dans un ordre hiérarchisé, comme nous avons essayé d'en rendre compte ce matin, et c'est sur cet ordre hiérarchique que nous sommes tombés d'accord. Il est bien certain que si, à l'école maternelle, dans ces domaines que j'ai essayé de cerner ce matin et de hiérarchiser, nous arrivons à créer l'instrumentation (elle est en cours de création, mais nous n'en avons que partiellement la maîtrise), il est bien certain que nous serons en mesure de passer au niveau du C.P. des enfants dont on pourrait évaluer dans les différents domaines ce que j'appellerai les efficacités, ce qui ne passe pas forcément par un testing.

M. LEGRAND : Si vous voulez faire un travail d'évaluation nationale, il y a cet aspect là aussi.

Mme DELCHET : Il y a d'autres instruments que les tests, des diagrammes d'évaluation qui ne sont pas des tests.

M. LEGRAND : D'accord, mais à condition qu'ils puissent être maniés dans des conditions telles que le recueil soit lu objectivement.

Mme DELCHET : Absolument ! C'est bien ce que nous tentons.

M. LEGRAND : Ce qui suppose de former des gens à cette observation et nous entrons alors dans le cadre de Landsheere, c'est-à-dire d'une chose qui nous est radicalement impossible sur le plan national. Ça peut se faire sur le plan local, oui, mais sur le plan national ça me paraît impossible.

Mme ROMIAN : Quand nous avons posé le problème hier matin, j'ai été amenée à dire que la difficulté extraordinaire tenait au fait qu'en ce qui concerne particulièrement les épreuves à faire passer à l'entrée dans le circuit expérimental en septembre, il fallait tenir le bout de la Maternelle avec toutes les contraintes particulières que cela implique, mais, d'autre part, tenir le bout du plan de validation Ecole Élémentaire, i.e. qu'il y a là une série de contraintes qui sont peut-être parallèles, qui sont peut-être opposées, je n'en sais rien. Je crois qu'il sera important que le groupe en discute, ne serait-ce que dans une optique absolument pratique. Est-ce que en septembre 72, nous essayons de recueillir des données minimales sur les enfants qui entreront au C.P. soit dans les classes expérimentales, soit dans les classes de référence ? Quelles seront ces données minimales et quelles seront les limites que nous serons obligés de reconnaître et que nous essaierons de reconnaître par la suite ?

Mme DELCHET : Sur le plan de l'objectivation de la langue orale, vous ne trouverez pas d'épreuves standardisées qui vous permettront de situer la maîtrise phonologique des enfants. Cela n'existe pas. Si nous, nous ne les trouvons pas, vous ne les aurez pas.

M. LEGRAND : Dans ce domaine, soyons francs : rien n'est jamais terminé. Rien n'est jamais au point. Et par conséquent, tout ce que l'on fera, nous en sommes bien persuadés, est mauvais. Oui mais il faut le faire parce que la vérité est toujours une erreur rectifiée. Cela n'empêche qu'il faille travailler à différents niveaux.

Observation de la langue orale *

(Discussion faisant suite au rapport de J. HENAUT.)

En réponse aux questions qui lui sont posées, J. HENAUT précise les consignes de l'épreuve qu'elle vient de présenter. Les conditions de mise au point de l'épreuve et de sa passation sont ensuite discutées.

J. HENAUT, chargée du choix des items, du choix du stimulus, et de la codification souhaite pouvoir en discuter avec d'autres.

BONNET de Nantes, P. LACHASSAGNE de Périgueux, SERRE de Clermont-Ferrand, ORIEUX de Nîmes se proposent pour travailler avec elle. Est ensuite abordé le problème des variations possibles que peuvent présenter les résultats à ce genre d'épreuves suivant les différentes régions.

Mr LEGRAND conseille de faire une pré-expérimentation dans des coins de France fort divers de façon à affiner l'observation et à pouvoir réaliser un codage par niveau avant la mise au point définitive prévue pour l'année prochaine. La discussion s'élargit ensuite à propos du nombre de classes dans lesquelles l'épreuve devrait être passée : Mr LEGRAND insiste sur la nécessité de distinguer la pré-validation au cours de laquelle la passation des épreuves se ferait dans quelques classes pour permettre une mise au point de l'instrument, et la validation proprement dite qui s'effectuerait à grande échelle.

J. HENAUT exprime enfin le souhait de pouvoir effectuer cette pré-expérimentation dans des classes autres que les classes d'école annexe et autres que les seules classes expérimentales.

Le questionnaire d'identification des pédagogies du français *

L'idée n'est pas qu'il est possible de considérer la pédagogie du français indépendamment des problèmes généraux et ce n'est pas sur ce point que se sont situées les divergences lors des discussions du groupe. Il semble seulement à certains que dans la situation actuelle il est peut-être sage de se limiter au champ du français, mais cela n'exclut nullement que dans l'avenir on examine le problème des interactions entre pédagogie du français et action pédagogique du maître telle qu'elle se déroule dans l'ensemble des activités. Ceux qui adoptent cette position estiment que le nombre de variables à considérer dans le seul domaine de la pédagogie du français est déjà assez considérable sans que l'on y ajoute les variables concernant l'ensemble de l'action pédagogique. Il s'agit donc d'établir une programmation du travail. Un groupe de recherche animé par SATRE étudie l'organisation de la vie scolaire à l'école élémentaire, il semble inutile de faire le même travail.

* Synthèse de la discussion M. PECHEVY (Bourges).

Mr LEGRAND intervient pour souligner d'abord l'intérêt de la réflexion menée à Nantes sur ces problèmes et du questionnaire auquel elle a conduit. On ne peut certes évaluer l'impact d'une pédagogie du français sans tenir compte des facteurs d'environnement (comportement du maître, relation maître-élèves par exemple) qui sont probablement prépondérants. Toutefois, il souligne, comme l'a fait H. ROMIAN, que le questionnaire relatif aux pédagogies du français s'insère dans un travail plus vaste portant à la fois sur les structures et sur les données générales de la pédagogie. L'équipe de SATRE devrait faire une synthèse de ce qui s'élabore par exemple en sciences et en mathématique et dégager des perspectives communes.

J. BLAIZE exprime cependant la crainte qu'il ne s'agisse entre Paris et Nantes d'une opposition méthodologique plus profonde : peut-on valider ou même décrire une pédagogie relative à une discipline particulière ? Parler d'interactions ou d'effets seconds ne rend pas exactement compte de la réalité : l'action pédagogique forme un tout, elle est une chaîne continue qu'on ne peut morceler.

C'est aussi sur le plan méthodologique qu'H. ROMIAN situe l'"opposition" (ce terme lui paraît cependant trop fort) entre Paris et Nantes, mais il s'agit cette fois d'un autre point de vue.

Les questionnaires de Paris et de Nantes sont en effet construits selon deux démarches différentes. Le questionnaire de Nantes ne se fonde pas sur une hypothèse typologique. S'il existe une typologie des pédagogies, elle devrait apparaître uniquement au traitement des résultats. Le questionnaire de Paris, lui, repose sur une hypothèse typologique. Cette méthodologie, qu'il ne faudrait pas caricaturer, a déjà été employée par d'autres. On en connaît les avantages (elle permet d'élaguer et de rédiger des questions précises) ; on en connaît aussi les limites : on risque de retrouver à la fin ce qu'on a mis dans le questionnaire. Mais, n'est-ce pas vrai de toute épreuve ? L'important est d'avoir une claire conscience de ce que l'on fait et des points ou domaines qu'on laisse de côté.

Que vaut au total le questionnaire que le groupe a essayé de mettre au point ?

Il constitue un outil de travail certes assez fruste mais utilisable. Il doit permettre d'obtenir des informations plus précises que les idées générales fréquemment émises. Nous travaillons dans certaines limites dont nous devons avoir conscience sans cependant dramatiser. L'une de ces limites, entre autres, est qu'un questionnaire nous le savons très bien, permet de recueillir un certain type d'informations, essentiellement la perception qu'a le maître de ce qu'il fait ou de ce qu'il pense. Peut-être apportera-t-il aussi d'autres éléments d'information (un traitement sur 90 classes ne ressemble pas à un traitement sur 14 classes) mais nous ne pouvons en préjuger.

Pour certains problèmes, par exemple, la relation maître-élèves (qui est une des hypothèses majeure du plan) le questionnaire n'est peut-être pas le meilleur outil d'information. Une grille d'observation conviendrait sans doute mieux et peut-être sera-t-il nécessaire d'en construire une qui viendrait doubler le questionnaire. Des contacts ont déjà été pris à ce sujet avec une sociologue qui précisément travaille à l'observation des relations maître-élèves dans la classe.

Un autre membre du groupe fait alors remarquer que le débat mené a posé un problème essentiel : peut-on séparer sur le plan théorique aussi bien que sur le plan de la validation les hypothèses explicites d'hypothèses implicites ? Le plan de rénovation se présente-il uniquement comme un ensemble d'hypothèses explicites utilisables comme fondement d'un questionnaire, les résultats de ce questionnaire étant ensuite considérés comme se référant à l'ensemble de toutes les hypothèses, explicites et implicites ?

Mr LEGRAND constate que la grille de Nantes elle-même n'aurait pu être réalisée si elle ne reposait pas sur des hypothèses préalables, fussent-elles non-explicites. L'observation pure, chacun le sait, est impossible. Dès que l'on observe, l'on effectue obligatoirement une mise en perspective. Il rappelle à ce propos la démarche suivie par Mme LARCEBEAU dans un questionnaire sur les intérêts des enfants : elle est partie, elle aussi, d'hypothèses très structurées, comme l'a fait H. ROMIAN avec les analyses de contenu des différentes méthodologies, mais lorsqu'on a fait passer le questionnaire, on a trouvé, au traitement des résultats, des groupes, des facteurs qui relèvent de l'analyse statistique et sur lesquels on ne peut plus mettre de nom. Et c'est là ce qui importe : obtenir, à l'analyse des résultats des types de comportement, ou des types de conceptions, avec les activités réelles et les dispositions pratiques qu'en découlent, dont on pourra dire "voici le type A, le type B, le type C", ou encore de constater ce qui est possible - qu'aucun type déterminé ne se dégage. L'essentiel est d'avoir en définitive, des indicateurs objectifs (et tant qu'on ne les a pas, on est dans le domaine de l'idiologie, il faut en avoir bien conscience). Mais pour en arriver là, on ne peut se passer au départ d'un certain nombre d'hypothèses qui peut-être se révéleront fausses par la suite... C'est ainsi que l'on est contraint de procéder (cf par exemple l'épreuve de l'I.E.A.) chaque fois que l'on veut recueillir des informations générales pour lesquelles des observations précises seraient difficiles à établir.

Ce qui n'empêche pas de mettre aussi en oeuvre des observations pour en étudier les corrélations avec les résultats obtenus au questionnaire.

Françoise SUBLER fait remarquer que le même problème s'est posé à Toulouse à propos du questionnaire sur la créativité et que l'ultime vérification des classifications obtenues à l'issue de ce questionnaire, c'étaient les résultats obtenus par les enfants aux tests de créativité...

Etant donnée l'importance des questions abordées lors de cette longue discussion, le débat ne peut, comme le conclut H. ROMIAN, que rester ouvert...

Cependant, l'un des auditeurs s'inquiète des réactions des instituteurs au questionnaire : ne vont-ils pas se sentir "espionnés" ? Il est en effet nécessaire, dit H.ROMIAN, de bien expliquer ce qu'on fait et pourquoi on le fait (ce sera la tâche du psychologue) et aussi de mettre au courant les directeurs d'école et les I. D. E. N.

ECHOS DES DISCUSSIONS DU STAGE DE MARS 1972

ORGANISATION DE L'ESSAI DE VALIDATION

(stage national de mars 1972).

Synthèse des discussions par
J.C. AIRAL (Chambéry).

I. - H. ROMIAN fait des propositions pour l'organisation du travail jusqu'au lendemain : rapports et discussions - groupes de réflexion par région - plénière de décision. Elle souligne que le but des rapports de chaque groupe, et des discussions est de permettre de remplir un tableau, au fur et à mesure, pour prendre des décisions réalistes, le lendemain.

Voici le cadre prévu :

Epreuves	Mai oui/non	Passation Qui ? Temps ?	Codification Qui ? Quand ? sur combien de temps ?	Dépouillement et codage Qui ? Quand ?	Analyse- critique des résultats Qui ? Quand ?
1. Ined-Inop					
2. Vaunaize					
3. Q.I.P.F.					
4. Sondage Lecture					
5. Syntaxe					
6. Vocabu- laire					
7. Créativité					
8. Analyse de textes					

- Certaines interventions permettent de poser le problème de la dimension matérielle : qui paie quoi ? (la question devra être effectivement posée) ou de mettre en cause la nécessité du regroupement par région.

- En fait, il s'agit essentiellement de discuter de l'addition considérable (temps et argent) supposée par les travaux envisagés. L'heure des choix est arrivée.

II. - Rapports du groupe grammaire-syntaxe, puis vocabulaire, et discussions :

a) Rapports de Mme GRUWEZ et de Mlle DE MINIAC.

b) Discussion :

Le problème des modalités (y-a-t-il une durée prévue pour la passation des épreuves et à combien faut-il la fixer ?) paraît moins important que la question de fond soulevée par plusieurs :

Ces épreuves ont été élaborées en fonction des objectifs du plan. Ces objectifs sont-ils aussi ceux des classes traditionnelles ? Dès lors peut-on comparer ? En quelque sorte le travail prévu permettrait surtout une validation interne ...

Certes on pourrait penser que, dans les classes traditionnelles, d'autres types d'exercices conduisent aussi à ce qui serait demandé, mais, pour que la comparaison soit strictement possible, pour éviter tout auto-apprentissage, il faudrait que les enfants des classes de type R et T soient placés devant la même nouveauté. C'est là la grande question, qui réapparaît souvent : est-ce que les objectifs sont les mêmes ?

H. ROMIAN : Il faut essayer. Tous ces problèmes sont importants, mais on ne peut les résoudre maintenant.

La simulation de mai devrait permettre d'être en mesure de répondre de façon beaucoup plus précise : nous aurons alors beaucoup plus d'hypothèses et peut-être beaucoup plus d'éléments de réponse.

Comment remplir le tableau ?

Pour toutes les épreuves le problème se pose de la même façon.

- 1° colonne : Ces épreuves pourront-elles être ou non passées en mai ? Pour répondre il faut savoir si les épreuves pourront ou non être prêtes assez tôt (c'est-à-dire dans un délai très bref).
- 2° colonne : Qui assurera la passation ?
De la discussion il se dégage qu'une présence "neutre" paraît souhaitable, celle du psychologue donc dans toute la mesure du possible, le maître de la classe n'étant pas absent pour autant mais n'ayant aucun rôle à jouer.
- 3° colonne : Temps de passation ?
Il est important de donner un ordre de grandeur, ne serait-ce que pour faire une addition demain.
- 4° colonne : Codification : c'est-à-dire : rédaction précise des consignes de passation pour le psychologue - normes de correction - prétest (pour voir si l'épreuve est généralisable telle qu'elle est). Ce travail ne peut être réalisé que par l'équipe qui a conçu l'épreuve; et il doit l'être avant le 31 mars.
- 5° colonne : Dépouillement et codage : Ce ne peut être fait au plan national. Il est important qu'une partie au moins soit réalisée au plan local pour qu'il y ait une possible participation à l'analyse critique des résultats. Au fond ce sera variable suivant les épreuves. Ce qui intéressera tout le monde c'est le tableau récapitulatif des résultats.
- 6° colonne : Analyse critique des résultats : 2 niveaux
- équipe locale : aura à formuler des observations, avant d'envoyer tous les documents à Paris. Subira fatalement et/ou bénéficiera d'une "rétroaction".
 - plan national : après traitement mécanique discussion de fond des résultats nationaux, notamment par l'équipe de conception et l'équipe nationale, la formule pouvant être celle d'un séminaire national : en fait tout ceci est encore impossible à fixer.

III. - Rapports du groupe analyse de textes, et discussion :

a) rapport : Mlle JOLIBERT - b) discussion

- Importance de l'oral pour la validation : On ne lui a pas fait sa place pour la "simulation" de mai. Ce n'est pas encore au point. Mais c'est capital pour la suite, étant donné les orientations du plan.
- les mêmes problèmes se posent que pour la syntaxe et le vocabulaire pour remplir le tableau.
- C'est Nancy qui recevra les textes écrits.

ANNEXE

QUELQUES REMARQUES SUR L'ANALYSE DE LA
LANGUE DES ENFANTS A L'ECOLE PRIMAIRE.

B. COMBETTES
R. THOMASSONNE

Maîtres Assistants de linguistique
à l'Université de Nancy II

On assiste, depuis quelques années, à un développement des études sur la langue des enfants; ce développement va d'ailleurs de pair avec l'importance que prend la psycholinguistique. Toutefois, si l'on considère l'ensemble des travaux les plus récents sur ce sujet, on s'aperçoit qu'ils traitent presque tous de l'acquisition du langage par l'enfant. Les conséquences de cet état de fait sont les suivantes :

- le langage qui est décrit est celui d'enfants d'âge pré-scolaire
- il s'agit essentiellement d'analyses de corpus oraux.

D'ailleurs, même si l'âge des enfants est plus élevé, c'est d'abord sur l'aspect oral que se porte l'attention (1). On comprend fort bien cette attitude : l'apprentissage du code écrit est une contrainte qui vient se plaquer sur ce qui est "naturel", en quelque sorte : la langue parlée.

Il n'est pas question de viser l'utilité de ces travaux; au contraire, ils nous semblent essentiels et indispensables si l'on désire étudier de façon scientifique les problèmes qui se posent au cours du passage de l'oral à l'écrit, et, en général les questions qui touchent aux problèmes d'apprentissage.

Cependant il est possible de regretter l'absence de descriptions générales ou portant sur un point précis, de la performance écrite des élèves. Comme le signale E. Genouvrier :

"Les études sur le langage des enfants d'âge scolaire demeurent encore en France, à l'état embryonnaire; il devient très urgent qu'elles se développent dans les années à venir. On devrait notamment attendre qu'elles livrent de précieuses indications sur la norme linguistique de telle classe d'âge et sur l'écart qu'elle présente par rapport à celle de l'adulte. Il importe en effet, pour construire un modèle d'apprentissage, de savoir comment fonctionnent les fautes de l'élève, c'est-à-dire comment elles s'intègrent dans un sous système linguistique qui doit avoir sa logique propre" (2).

(1) On peut citer par exemple :

C. Chomsky : The acquisition of Syntax in children from 5 to 10
M.I.T. Press, 19

J. Meresse : Etude sur le langage des enfants de 6 ans,
Deslachaux - Niestlé, 1969.

(2) E. Genouvrier : Quelle langue parler à l'école ?
Langue française n°13, Fév. 1972, p. 49

Relevons ici le terme "modèle d'apprentissage" : il faut bien avouer que l'on s'est fort peu soucié jusqu'à présent, d'avoir d'abord une description scientifique de la langue des élèves et de tirer ensuite les conclusions pédagogiques qui s'imposaient. Qu'il s'agisse des instructions officielles aussi bien que du Plan de Rénovation, il n'y a pas de référence, et pour cause, à ce qu'est effectivement le modèle de performance des enfants. Aussi en vient-on actuellement à proposer que cette description soit faite, mais pour servir comme instrument de validation : objectif indispensable, mais qui ne doit pas dissimuler que cette description de la langue, cette grille d'observation, auraient dû être le départ de toute entreprise de rénovation, le support indispensable d'une pédagogie qui veut travailler sur la langue et non sur des catégories grammaticales abstraites. Ce n'est plus le moment de chercher les causes de l'illogisme de cette démarche : retard de la recherche théorique, manque d'intérêt de l'enseignement supérieur pour ces problèmes,... Peu importe. Il faut prendre la situation actuelle telle qu'elle est, même si elle semble quelque peu bizarre.

Revenons donc à l'analyse des énoncés des élèves, considérée comme instrument de validation. En ce domaine, la question fondamentale est de savoir quel rapport existe entre l'enseignement de la grammaire ou de la manipulation de phrases, d'une part, et l'apprentissage de la narration ou de la correction de l'expression d'autre part; or, non seulement ce rapport est loin d'être évident, mais, dans certains cas, il paraît inexistant; ce qui ne signifie pas que l'enseignement de la grammaire ou celui des manipulations soient sans objet, mais leur utilité est sans doute très différente de celle qu'on leur prête (3).

F. Marchand et C. Fabre ont déjà, dans le numéro 13 de Langue Française : Le Français à l'école élémentaire, travaillé dans ce sens et proposent une grille d'analyse qui pourrait "être également un instrument de validation des expériences en cours. Il suffirait de l'appliquer à divers moments de la scolarité d'un élève ou d'un groupe d'élèves pour constater les variations dans l'utilisation des structures". (p. 8).

L'utilisation de l'Ordinateur.

1 - Les avantages : Dans une recherche de ce type, l'ordinateur est l'auxiliaire idéal et constitue un outil parfaitement adéquat.

a) Gain de temps : Tout d'abord, il permet en un temps extrêmement court de traiter des données très abondantes.(4).

Et si l'on veut conclure de façon objective et complète sur les caractéristiques de la langue écrite des enfants de l'école élémentaire, on ne peut pas se contenter de l'observation ni de l'analyse de quelques copies isolées. Deux ou trois mille copies représentatives de toutes les situations scolaires, de tous les milieux (sociaux ou géographiques), de tous les types de sujets, constituent a priori un corpus suffisant à partir duquel on pourrait formuler des remarques objectives et définitives. Or 2 000 copies représentent environ 100 000 mots et 10 000 phrases. Des relevés manuels sur un corpus de cette taille nécessiteraient des semaines et des semaines d'un travail fastidieux et non dépourvu de risques d'erreurs.

(3) J. Dubois préface de F. Marchand : Le français tel qu'on l'enseigne.
Larousse, 1971.

(4) Séparation et édition des mots dans l'ordre du texte avec leurs codes : durée environ 10 à 12 minutes pour 30 copies codées sur 1500 cartes.

b) Objectivité : En outre, on ne peut pas toujours garantir l'objectivité et l'homogénéité de relevés qui peuvent être effectués par des personnes différentes, ou qui, en tout cas, s'échelonnent sur une longue période de temps. Dans le cas de relevés effectués automatiquement, il va de soi que l'homogénéité est garantie. Les mêmes données sont toujours "perçues" et analysées de la même façon par un ordinateur; on ne peut pas en dire autant des êtres humains...

Ces deux raisons à elles seules pourraient justifier le choix du traitement par ordinateur. Mais il faut encore considérer le type de résultats auxquels grâce à un ordinateur, on peut immédiatement prétendre.

2 - Les résultats : Les résultats les plus simples que l'on puisse obtenir concernent le lexique et sont constitués par les index de tous types :

- index de formes rencontrées dans le corpus (index exhaustif donnant chaque occurrence de chaque forme, avec sa référence, ou bien index des formes différentes).
- index des mots, obtenu après regroupement des formes différentes d'un même mot, éventuellement avec distinction des homographes.
- index alphabétiques inverses des formes et des mots.
- index par catégories grammaticales...

Cette liste n'est pas définitive et nous citons ici, à titre d'exemple seulement, les index que nous avons jugés les plus importants. Dans tous les cas, il est possible d'obtenir pour chaque forme ou chaque mot classé dans index, l'indication de sa fréquence; il est par conséquent possible aussi de constituer des index de fréquence des formes ou des mots.

a) Au niveau de la syntaxe, toujours suivant le même principe de comparaison des données qui permet d'effectuer des tris, on peut obtenir, par exemple la liste des différents types de phrases rencontrés, des transformations utilisées, avec, si on le souhaite, indication de la fréquence de chacune des catégories. On peut aussi classer les phrases par degré de complexité syntaxique, suivant leur schéma, d'après l'ordre des groupes rencontrés dans chaque phrase, etc....

b) Il est enfin possible de constituer des concordances, ce qui permet de travailler ensuite non sur des schémas abstraits ni sur des formes ou des mots isolés, mais sur des contextes. Nous n'avons pas songé à exploiter ce dernier type de résultats, mais a priori il n'est pas dépourvu d'intérêt.

3 - Semi-automatisation totale.

La manière la plus simple d'obtenir ces index et ces listes est d'enregistrer le texte et de l'accompagner de codes descriptifs à partir desquels seront effectués les tris.

C'est ce que nous avons fait pour obtenir des renseignements rapides sur un premier corpus expérimental de 200 copies.

Le procédé n'est pas dépourvu d'inconvénients. En effet, si le temps de traitement des données reste rapide, le temps de préparation est toujours long, d'autant plus long que les renseignements souhaités sont divers et que le code est complexe. Si la codification est longue, elle risque de ne plus être homogène et ceci encore plus si elle est effectuée par différents codeurs. Ces difficultés une fois

surmontées, restent la perforation et la vérification : si la perforation du texte seul peut-être, somme toute, rapide, la perforation d'un texte codé sur 5 zones, comme nous l'avons fait, nécessite à peu près 4 fois plus de temps. Enfin, d'un simple point de vue méthodologique, le recours à une codification très détaillée rapproche le traitement par ordinateur de la simple mécanographie et ne permet pas d'utiliser l'ordinateur avec toutes ses possibilités.

C'est pourquoi l'avenir d'une recherche de ce type doit comporter nécessairement la mise au point de programme d'analyse automatique permettant de limiter au maximum la préparation des données.

L'analyse statistique.

1 - Les données numériques. Les index et les listes que nous avons cités plus haut, contiennent déjà des renseignements suffisants pour que l'on essaie de décrire linguistiquement les copies des élèves. Mais, comme chacun de ces index peut être accompagné d'indications de fréquences, nous possédons des relevés numériques sur la morphologie, la syntaxe et le lexique de ces copies. Il est tout naturel de songer à décrire statistiquement leur langue. La question qui se pose est celle de savoir ce que doit être cette étude statistique. Allons-nous nous contenter de noter, voire de commenter des fréquences de variables linguistiques isolées ?

Voici sommairement, les données numériques que nous obtenons dans le cadre de l'étude que nous avons entreprise à Nancy, données qui peuvent être recueillies par copie, par paquet de copies, par classe (si une même classe fournit plusieurs paquets de copies), pour l'ensemble du corpus. Encore une fois, cette liste n'est pas limitative :

Nombre de mots
Nombre de phrases
Nombre moyen de mots par phrase
Nombre d'occurrences pour chaque catégorie grammaticale
Relevé détaillé dans chaque catégorie grammaticale :

par exemple, pour le verbe : répartition des personnes,
des temps, des modes, des formes simples et des formes
composées.

Nombre de chaque type de phrase (transformations au niveau de la proposition.

Nombre correspondant à chaque schéma de phrase
etc...

2 - Analyses statistiques : Chacune de ces données numériques apporte effectivement une information sur le corpus étudié. Mais il est difficile de concevoir que l'on puisse se contenter d'informations de ce type.

Les diverses listes de fréquence constituent des données pour l'étude de la langue et non des conclusions sur celle-ci.

Par ailleurs, il importe de considérer que les variations linguistiques étudiées ne correspondent pas à des caractères isolés, mais à un ensemble de caractères vraisemblablement liés : on peut dire, par exemple, que la proportion des substantifs dans un texte en fournit une description partielle qui peut-être complétée par le relevé d'autres caractères isolés, tels que la proportion des adjectifs mais les deux caractères ne sont pas indépendants, et l'information contenue dans le premier se trouve partiellement dans le second.

On peut certes, étudier les corrélations entre certaines variables, mais ce n'est guère mieux : on remplace les caractères isolés par des paires isolées de caractères; en outre, on ne peut analyser que des corrélations auxquelles on a pensé comme étant possibles et rien ne garantit que des corrélations importantes n'existent pas entre des caractères apparemment indépendants.

Pour comparer différentes productions d'élèves, va-t-on se contenter de comparaisons de moyennes ? Les objections seront les mêmes. Enfin, allons-nous nous cantonner dans l'étude des seules variables linguistiques ? Le cadre dans lequel s'inscrit notre recherche implique non seulement l'étude de la langue des élèves, mais encore que l'on essaie de déterminer les facteurs qui influent sur celle-ci : nous sommes donc amenés à envisager une série de variables extra-linguistiques dont certaines concernent les textes analysés (type de sujet par exemple), nombre d'élèves, mixte ou non, plusieurs niveaux par classe, etc...) d'autres enfin qui sont des variables socioculturelles et concernent les élèves et leur famille. Nous cherchons donc à mettre en rapport deux ensembles de variables linguistiques et extra-linguistiques.

Pour toutes ces raisons, nous pensons que notre étude se situe exactement dans le cadre d'application de l'analyse multidimensionnelle.

3 - L'analyse multidimensionnelle. Les méthodes d'analyse multidimensionnelle s'appliquent chaque fois que deux ensembles d'individus d'une part, et d'autre part de variables sont mis en relation. Elles permettent de faire porter une étude non pas sur une succession de caractéristiques isolées, mais sur un ensemble de caractères considérés comme liés. Pour nous, les individus constituent le corpus étudié et peuvent être, selon l'analyse entreprise, les phrases, les copies l'ensemble des productions des élèves pris individuellement ou de classes entières, les paquets de copies...

Il importe seulement que ces individus déterminés au début d'une analyse restent toujours les mêmes, parfaitement définis et immuables. Les variables sont des variables linguistiques et extra-linguistiques évoquées ci-dessus et relevées sur les individus. Elles peuvent être numériques ou non-numériques, continues ou discrètes. Les variables numériques continues représentent des comptages, ou des fréquences; les variables discrètes notent la présence ou l'absence d'un caractère pour chaque individu. Les seules variables non-numériques qui puissent être analysées sont celles entre les différents états desquelles il existe une relation d'ordre (par exemple : phrase simple : 0 ; phrase avec un enchâssement : 1; avec un enchâssement dans la phrase enchâssée : 2 etc....).

Les différences entre les méthodes correspondent à des différences entre les types d'individus, de caractères, la nature des relations envisagées. Notre propos n'est pas ici d'exposer en détails chacune de ces méthodes. Nous voulons seulement attirer l'attention du lecteur sur le fait que ces méthodes existent et que nous avons pour elles un remarquable domaine d'application, qui réciproquement, sans elles, serait imparfaitement exploité.

Dernier point important : ces méthodes d'analyse multidimensionnelle nécessitent l'emploi d'un ordinateur, ultime raison d'admettre que l'ordinateur, dans cette recherche, est l'outil essentiel.

B. COMBETTES R. TOMASSONE

NANCY

