

*Christine*

# REPERES

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

---

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

---

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

N° 21  
AVRIL - JUIN 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".



# SOMMAIRE

## ESSAIS D'INNOVATION CONTROLÉE (RECHERCHE-INNOVATION)

- **A. M. HOUDEBINE** POITIERS  
DU PHONÈME À LA LETTRE **p. 5**
- **R. FLANDRE** ALENÇON  
REMARQUES SUR LE "SABLIÈRE" **p. 25**

## DESCRIPTIONS SYSTEMATIQUES DE SITUATIONS PEDAGOGIQUES (RECHERCHE-VALIDATION)

- **E. BAYER** LIÈGE  
L'OBSERVATION ET LA MESURE  
DES VARIABLES D'ENSEIGNEMENT **p. 41**

## ETUDES THEORIQUES

- **B. BOLO** NANTES  
QU'EST-CE QUE L'ÉCRITURE ? **p. 59**
- **F. BRESSON** PARIS  
DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE  
ET ACTIVITÉS DE COMMUNICATION  
ORALE ET ÉCRITE **p. 65**

Bulletin réalisé par : Hélène ROMIAN Responsable de l'Unité  
de Recherche -Français 1<sup>er</sup> Degré-

Secrétariat : F. DELAIR

Dactylographie : S. OMAR

Composition et mise en page : unité d'impression

Impression : C.R.D.P. d'Amiens

A T T E N T I O N

Dans "Repères" n° 20 p. 7

lire à la place de

"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 [...] de la jouer, de la déjouer, de ne pas s'y confronter [...]"



de ne pas s'y conforter

-----

Dans "Repères" n° 20 p. 58

Note en bas de page

D'après les travaux de groupe du stage national de mars 71

Rapporteurs : P. LACHASSAGNE (p. 58 à 63)  
A.M. HOUEBINE (p. 64 à 67)

-----

**ESSAIS D'INNOVATION CONTROLEE  
(RECHERCHE-INNOVATION)**





# Du phonème à la lettre

Anne-Marie HOUDEBINE  
Université de POITIERS – Linguistique

Notes de travail sur une recherche en cours : lecture/écriture au C.P  
Suite de l'article paru dans "Repères" n° 20

## D - QUELQUES PROBLEMES OU REMARQUES

### a) Pédagogiques

Puisque c'est d'une pratique de l'oral, oral des enfants, que nous partons se donner les moyens d'une réelle écoute de cet oral ; nous n'insisterons jamais assez, car tout part de là.

- importance des connaissances phonologiques et phonétiques (phonologiques sur la base de la phonétique articulatoire) afin d'entendre et de reconnaître les prononciations des enfants, surtout si l'enseignant n'est pas de la même région que ses élèves
- pour acceptation des différentes prononciations et travail avec elles en face de la même norme graphique : ex : et prononcé [e/ ou /É/ selon les régions, ou tantôt l'un tantôt l'autre selon certains, ai, ais prononcé [e/, par la plupart des enfants de notre région ; cf. le classement identique de étais et été prononcés [ete/.
- Abandon de la norme du parisien dit cultivé, reconnaissance et acceptation des différences c'est-à-dire des idiolectes, c'est ce à quoi tendent les fiches qui préparent les cours, fiches de dessins (voir B et document), que les enfants commentent et préparent en groupe ;
  - ceci permet aussi de voir (d'entendre) les confusions qui ne sont pas les mêmes selon les enfants, et selon les années (importance de la grande section de maternelle) ; ex ; cette année pour /o/, la plupart des confusions des enfants étaient de type /o/, /ø/ ; l'année précédente /o/, /ɔ̃/ etc.
- d'où importance du MAGNETOPHONE constamment présent lors du travail de groupe (plusieurs magnétophones) et du travail en commun. Il est bien évident que le nombre des bandes de l'école, si on ne veut pas léser les collègues n'y suffit pas, alors... et les nombreuses heures de réécoute ; comme toutes nos équipes sont logées à même enseigne, nous n'insisterons pas, mais il n'était peut-être pas inutile de le redire, non ?
- "être donc au diapason de la région", écouter la parole des autres, avec seule règle le passage de l'information, soit la communication, mais vers une maîtrise diversifiée de cette communication, d'où divers types de travaux :
  - brièvement : entraînement au récit oral, au récit écrit, à la poésie : imprégnation d'un texte après une préparation s'inscrivant dans une demande sur le thème ; nous n'insistons pas car nos équipes connaissent cela
  - entraînement strictement articulatoire, qui développe un moment poétique ex : après une lecture d'un poème dans lequel un enfant écoutait un coquillage et la mer "qui lui disait des merveilles", les enfants ont désiré et nous les y avons encouragés imiter ce qu'elles entendaient ; ces activités ont été appelées "le langage de la mer" ; activités purement phoniques : pro-

duction de sons divers (très divers selon les enfants), qui nous a particulièrement intéressé (bases pulsionnelles de la phonation) pour voir ce que produisait tel ou tel enfant, pour nous permettre de délier les voix de quelques autres qu'on entendait fort peu, ces sons sans sens (signifiant sans signifié) apparent, au moins tout d'abord, ont permis à certains de produire des bruits étonnants,

-- > d'où activité (1) articulatoire qui servira bien évidemment et (2) auditive ; car ces sons ont été enregistrés, écoutés, et discutés afin d'en reproduire certains ; ceux qui le voulaient, ont repris des sons produits par des camarades "que c'est difficile" ; mais cela a bien plu, et a motivé le désir de décodage (ou de motivation de sens). Disons d'ailleurs plutôt de remotivation, car reste pour nous acquis le principe saussurien de l'arbitraire des signes, voire des onomatopées ; la motivation étant "ailleurs" (Cf Fonagy déjà cité). Donc remotivation (3)

- (3) tel son, bruit sera, fera la mer douce, la mer méchante etc.
- (4) élection de certains sons et travail de groupe à l'aide du professeur de musique de l'E.N. notons au passage son appui constant ;
- (5) les enfants après cette activité proposent de faire des marionnettes qui illustreront le conte en train, soit le conte du petit crabe et remarquent, "comme c'est enregistré, ce sera la musique du conte ; même la musique, on l'aura fait(e)".

Ce qui s'est actualisé à la veille des vacances de Noël 72 ; en même temps actualisation d'un récit écrit sous forme de dialogue par les enfants absolument libres de faire ce qu'ils voulaient (ceci donnera lieu à une fiche).

- nous avons insisté sur cet exemple un peu "exemplaire", de l'écoute articulatoire remarquons que pour mieux entendre un son, nous le faisons toujours PRODUIRE, la maîtresse ou un autre enfant l'étendant (le chantant) afin que les traits articulatoires en soient plus perceptibles.

- notons donc l'appui constant sur d'autres exercices de discrimination auditive et articulatoire et le rôle de la musique ici, (et en maternelle des comptines).

Puisque nous venons de parler de l'école maternelle, notons son importance pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Nous savons que dans notre projet de rénovation, cet apprentissage doit commencer dans la grande section et se poursuivre jusqu'au C.E.1. Ce n'est bien sûr pas exactement ce qui se fait. C'est d'ailleurs parfois moins par les activités de lecture et d'écriture qui y ont été pratiquées que par d'autres activités que la maternelle est une bonne préparation à ce type d'activité ; nous voulons parler essentiellement des exercices de psychomotricité (reconnaissance corporelle, latéralisation etc...) graphismes divers etc. comptines, phrases mélodiques : reconnaissances auditives, improvisation de petites phrases chantées sur des battements etc... Ceci est très important ; les enfants qui ont pratiqué ces activités présentent moins de difficultés à l'oral, et encore moins dans le passage à l'écrit ; pourtant il convient de signaler ici qu'ils peuvent être gênés, et combien le seront ceux qui viennent d'une "bonne maternelle" où on apprend à lire et à écrire globalement trop rapidement ; c'est-à-dire sans écoute et reconnaissance de l'oralité. Cela est très fréquent et combien dangereuse est cette hâte de passer dans l'écrit (si même on connaît l'importance sur ce point de la sollicitation des parents). C'est un point sur lequel Mme AGNIEL me demande d'insister, et faisant confiance à sa double expérience pédagogique (maîtresse de maternelle puis de C.P) et à mon passage dans ces classes, j'insiste donc.

- Problème de progression ? selon les besoins, les demandes des textes produits par les enfants : ainsi dans une lettre pour Noël, il a fallu "sortir" f et j /f/ - /j/. Donc la progression n'est pas la même selon les années ; il suffit à la maîtresse de tenir compte au début de certaines facilités et fréquence : les voyelles sont donc étudiées en premier, elles sont noyau de la syllabe en français et sont entendues les premières par les enfants ; mais leur ordre d'étude diffère :

linguistiquement on préfère partir des plus grandes oppositions /i/ ou /a/ mais après n'importe quoi peut venir ; les voyelles sont donc les premières identifiées : et permettent le battement de mains pour le découpage syllabique : appui sur la voyelle ; 1 voyelle = 1 syllabe - un peu plus tard on a vu que le battement se déplacerait, changerait d'emploi : servirait à identifier la place du son demandé ; en fait les deux emplois coexistent et sont différenciés selon la situation scolaire : c'est-à-dire la question.

- différenciation des rythmes des leçons : on a vu "sortir" un son et une lettre en une heure ; mais même le systématique se diversifie et ainsi dès la fin novembre, selon les besoins plusieurs sons et lettres peuvent être sortis ensemble : c'est obligatoirement le cas (nécessité linguistique) pour les voyelles moyennes : ex : /e/ et /ɛ/, é, et, etc.. ~ ai, è, ê etc...

D'ailleurs de plus en plus les phases de la leçon sont moins rigoureusement séparées que dans la fiche ici présentée, c'est-à-dire peuvent s'interpénétrer, ex : la description articulatoire venir immédiatement ; comme les enfants sont habitués, ils font cela très spontanément et souvent même occasionnellement (c'est-à-dire à un autre moment de la classe) selon qu'ils en sentent le besoin - et surtout tout cela se fait beaucoup plus rapidement.

- notons donc ceci comme intéressant, l'écoute de l'articulation comme aide pour les enfants aide à laquelle ils ont recours quand bon leur semble et particulièrement pour les activités d'écriture bien sûr :

- quelques problèmes se posent à nous toutefois pour diversifier ces présentations ou découvertes de sons (voire de lettres, mais ici la motivation est plus évidente : on veut écrire tel mot) les enfants parlent et savent qu'ils savent parler, puisque le langage de la maîtresse n'est pas l'idéal à atteindre et la perception des différents registres est ici (C.P) problématique ; même si des exercices de situations de discours différentes permettent déjà des actualisations effectivement un peu différentes ; surtout chez certains enfants (milieu, influence du milieu, normatif ? ou ?). Les variétés sont donc en recherche : nous travaillons beaucoup avec les devinettes à modalités différentes proposées par les enfants, avec des dessins et avec l'appui des mathématiques pour les classements : le travail relationnel lettre, son. Voir fiche ci-jointe : classement graphique.

Cependant nous sentons ici quelques manques et pour le moment malgré quelques tentatives assez différentes en cours dont nous pourrions peut-être un peu plus tard parler : il s'agit de jeux articulatoires : même de son... ? nous ne sommes pas satisfaites et faisons appel aux équipes.

- oserons-nous parler de l'ambiance de la classe ? signalons seulement même dans ces moments d'apprentissage, son animation et la vivacité des enfants qui ne semblent pas du tout s'ennuyer (à une exception près cette année : une enfant avec des "montagnes" de problèmes d'ordre familial qui bien sûr retentissent sur toute sa personne et donc sur son comportement scolaire) ; le fait que les enfants puissent dire "on arrête" ou bien "non, on continue" changent quelque peu l'atmosphère et la réception de la tâche ; d'ailleurs s'il se présente des contradictions : car certaines enfants aiment beaucoup ces jeux d'identification de sons ou de lettre (on connaît le goût de certains enfants pour des jeux formels ou des jeux de langage). On diversifie les tâches. Pour ceux qui veulent s'arrêter tout en continuant la tâche, il y a les dessins (fiches) ou jeux des onomatopées : un enfant choisit un élément : ex : (ou) /u/ le parle : "Qu'est-ce ?" "la mer", "le loup" alors la mer fait : "ou-ou-ou" ou bien le loup "ou-ou" et les enfants discutent, ou bien regardent si c'est écrit dedans celui qui le fait "et" comment ce qu'on a fait pourrait s'écrire" : recherche de la lettre, alors que les autres continuent le travail avec la maîtresse par exemple ou en groupe. L'important bien sûr étant de varier les activités, d'écouter et "d'entendre" si les enfants se lassent ou non.

- notons l'importance de l'imprégnation par ce qui reste sur les murs de la classe et l'aide constante que les enfants y trouvent, puisqu'ils peuvent y recourir sans cesse : tout ce qui est écrit dans le trimestre par la classe reste affiché sur les murs. Il faudrait ici des illustrations. Pendant le travail sur un thème, les phrases écrites (bandes) sont au-dessus du tableau ; quand l'acquisition globale en est faite, elles partent sur le mur opposé ; dans le même temps certaines d'entre elles ont servi à la décomposition qui a donné lieu à une fiche de mots et syllabes comme nous l'avons présentée dans la fiche où est notée la lettre ; ces fiches resteront toute l'année sur les murs ; quand le thème est achevé, toutes les séquences acquises (soit phrases, ex : les phrases de la rentrée sur le thème des vacances : courtes phrases avec souvent le nom de l'enfant qui racontait ce qu'elle avait fait ex : Christine est allée à la mer, soit phrases sous dessins ex : le conte du petit crabe) vont se regrouper dans un tableau de couleur préparé à cet effet sur un des deux autres murs.

En ce moment par exemple : dans la classe, il y a à peu près toutes les fiches des voyelles simples, de quelques digraphes (comme ou) et d'un certain nombre de consonnes au-dessus du tableau ; sur le mur de côté, deux tableaux avec les phrases des vacances et celles du conte et leurs dessins ; entre les deux, ce qui a servi de transition : des gravures d'animaux de la mer et de coquillages et une exposition de gros coquillages ; sur le mur du fond le thème suivant et sur le côté droit du tableau l'ultime thème : Noël et les sapins-thèmes (explication brève : les enfants ont dessiné des sapins-mer, des sapins-ciel, des sapins-prairies, des sapins-lettres-chiffres et nous ont expliqué ce qu'ils avaient voulu faire, décorer un sapin non le transformer ; et effectivement si quelques uns étaient décorés d'autres étaient étonnamment transformés et ont fait notre admiration : "le sapin-prairie" ; ceci comme moment poétique) ; mais comme nous voilà loin de notre thème ; simplement j'ai un peu insisté pour éclairer et le propos et ce qui se passe dans la classe.

Donc tout ce qui est écrit reste sur les murs et les enfants peuvent toujours le regarder ; la maîtresse le demandera d'ailleurs parfois (cf. phase de recherche de la lettre dans le cours systématique,) mais même l'enfant seul qui en a besoin peut le faire : une baguette est d'ailleurs à la disposition des enfants qui peuvent se déplacer pour préciser ce qu'ils recherchent en le désignant. Importance de ceci : pas de blocage, aide constante et imprégnation : analyse et globalité selon les fiches. C'est d'ailleurs pour quoi nous avons noté que l'exercice de dictée de sons, de mots n'était jamais pénalisant et jamais épreuve d'orthographe ; profitons-en pour noter que ces activités d'écrit se pratiquent en premier lieu sur le cahier de brouillon, pour ne pas se perdre dans de faux problèmes.

- notons encore la disposition de travail par groupe quand cela est demandé ou s'avère préférable ; ainsi des groupes de niveaux seront utilisés pour la lecture et l'écriture chaque année au C.P. par Mme AGNIEL, la progression des enfants étant très différente (importance de la maternelle, du milieu familial, de la maturité de l'enfant) groupes qu'on s'efforce de rendre mobiles (différents selon les types d'activité) ex : quand pour la lecture un groupe peut déjà déchiffrer de courts textes, il n'en est pas de même pour tous ; pendant que certains groupes lisent seuls le texte en s'aidant du questionnaire (aide pour la compréhension, préparant à la discussion commune sur le texte : lecture comme découverte silencieuse d'un message) les autres s'attardent devant une phrase, la décomposent en s'aidant mutuellement ou avec l'aide de la maîtresse se font préciser certains mots etc.. Et les éléments constituant un même groupe varient : passage dans ces groupes différents très important : contre la loi dans le groupe.

Voilà bien des remarques un peu désordonnées ; nous espérons qu'elles témoigneront du travail en cours sur le plan pédagogique ; avant de passer à quelques remarques d'ordre plus strictement linguistiques, répétons seulement que ces activités de lecture et d'écriture partant de la langue orale de l'enfant sont toujours très étroitement liées : les deux activités écriture/lecture, lecture/écriture s'entremêlant constamment (Piaget) : départ global puis analyse (pour fixer le global,

l'étoile filante et ses onze petits.

à la fin d'une nuit sans lune, l'étoile  
filante a dit à ses petits d'aller se coucher  
et s'éteindre. c'était bientôt le jour et le  
lever du soleil.

exemple de fiche qui reste sur les murs

filante \_\_\_\_\_ lan

sans \_\_\_\_\_ san

man \_\_\_\_\_ man

méchante \_\_\_\_\_ chan

balançoire \_\_\_\_\_ lan

an

campagne \_\_\_\_\_ cam

hippocampe \_\_\_\_\_ cam

am

enfoncé \_\_\_\_\_ en

rencontre \_\_\_\_\_ ren

laurence \_\_\_\_\_ ren

florence \_\_\_\_\_ ren

en

l'emmène \_\_\_\_\_ lem

em

le confirmer ou le préciser plus justement), puis retour au global; de ce fait ce qui nous semble assez nouveau et donc à souligner c'est ce lien constant qui permet une relation phonie-graphie à base scientifique, qui ne soit pas seulement de "passage" de l'oral à l'écrit, mais nous l'avons dit de réel travail relationnel, mené dialectiquement : /oral-oral/oral-écrit/écrit-écrit/écrit-oral/;

- ajoutons : et les types divers de travail - les révisions ponctuelles : analyse puis de nouveau synthèse.  
cf. fiche jointes relations graphiques - ou phoniques et graphiques par dessins ou recherches de mots avec utilisation ou non du classement (graphie ou graphie phonologique) ex fiche sur e - .

D'où dans cette relation phonie-graphie, apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'apprentissage dans le C.P. de Mme AGNIEL des lettres à partir d'un très grand nombre d'occurrences (langue orale des enfants) et de combinatoires (par analogie et soustraction à partir des mots proposés par les enfants cf. fiche); ce qui est différent, n'est-ce pas, de l'apprentissage habituel où on se contente de trois ou quatre combinatoires au plus; il n'est que de regarder les livres du C.P.

### b) linguistiques

- différences des idiolectes - selon la région  
selon les enfants

pour ne pas retomber sans livre, dans un livre (celui de la maîtresse, sa prononciation) par opposé à celui, traditionnel, s'appuyant sur la norme de la prononciation du parisien "cultivé" (Quel concept ! quand on sait combien peu "parisiens" sont les parisiens; ou bien à qui, (quelle classe sociale ?) accordera-t-on cet emblème ?).

ex : en Poitou la graphie et se prononce [é] (é) : piquet [pike], gilet [zile], mais la maîtresse est parisienne et prononce et [ɛ]; les enfants en début d'année n'entendent d'ailleurs pas du tout cette différence phonique.

remarque : on entendra par différence phonique ou phonétique une différence de son qui n'a pas d'importance pour l'identification du mot (ne joue pas le rôle dans le système : non distinctive d'où non pertinente).

ex : la maîtresse dit : était, fait [ete], [fɛ]; les enfants reprennent en disant [ete] [fe]; ils ne font pas de différence entre fée et fait, été et était prononcés respectivement [fe] - [ete] -

Problème : Faut-il leur faire acquérir ou au moins entendre cette différence pour l'acquisition de l'écrit; de l'écrit car l'écoute linguistique nous montre qu'en finale, pour les enfants de la région il ne s'agit plus d'une opposition (qui permet de différencier des mots) mais d'une variation seulement (variantes individuelles); d'où il sera pratiquement impossible de la faire acquérir en un an de C.P. à l'oral, nous ne pensons par ailleurs pas que cela soit utile et pour le moment nous essayons plutôt de travailler très empiriquement selon les enfants (idiolectes).

A qui entend cette distinction (1 ou 2 enfants au début de l'année) est établie l'équivalence ai; aux autres que ai connu comme [ɛ] (faire, [fɛr] prononcé comme mère, mer [mɛr]) fait aussi [é]; la seule règle : s'appuyer sur la langue orale - ce qu'on dit - et la première acquisition globale de l'écrit (oral dans l'oral/écriture comme idéographie / puis relation entre les deux systèmes). Voir aussi, selon les enfants la fiche sur ou /u/ les exemples jouet /ʒwe/ et chouette /ʃuwɛt/;

L'important étant, nous l'avons dit que la norme graphique ou norme de prononciation habituelle (celle du parisien "cultivé") ait disparu, pour l'écoute des prononciations particulières (idiolectes) et le travail avec elles ; ce qui bien évidemment ne facilite pas la tâche et suppose de la part de la maîtresse des connaissances linguistiques pour cette écoute et le travail à partir d'elle.

beige  
beigne  
ei

mère  
père  
cris~~table~~  
é

pêcheur  
forêt  
bête  
é

vélo  
couter  
pré  
é

maison  
faire  
avait  
était  
ai

les  
des  
~~ses~~  
mes  
es

couter  
janvier  
rocher  
er

~~est~~  
est

sachet  
et

classement  
phonique

é

vélo  
écouter  
pré

~~les~~ x  
~~des~~  
~~mes~~  
~~ses~~

et  
sacher  
janvier  
écouter  
rocher

Ces travaux de deux enfants  
illustrent la recherche sur e/é

x ceci montre l'hésitation de l'enfant  
sur fiche suivante pour et. est  
on a fait ensuite lire les fiches et  
les enfants ont comparé leur actualisation

ε

beige  
baleine  
pêcheur

~~forêt~~  
bête  
mère  
père  
cristèle

les  
des  
mes  
ses  
est  
maison  
faire  
avoir  
était



é

vélo  
écouter  
pré  
pêcheur

janvier  
rocher  
sachet  
et

ε

beige  
baleine  
forêt  
mère  
père

cristèle  
faire  
bête

maison  
avait

les  
des  
ses  
me  
est  
~~et~~

- autres exemples : après un cours sur /E/ comm é soit [e] car c'est le plus fréquent, on étudie quelques semaines plus tard é ≠ è soit [e] ≠ [ɛ] ; problème selon la maîtresse et les enfants (deux enfants seulement prononcent comme la maîtresse) araignée, forêt, balai [bale] ou [balɛ] araignée : [areɲe] ou [arɛɲe], forêt : [fore] ou [fɔrɛ] ou [forɛ], on voit donc qu'il s'agit de variantes, variations non distinctives qui ne gênent pas pour l'identification du mot. Voir fiches jointes.

Remarque : /E/ archiphonème : la voyelle qui représente [e] et [ɛ] puisque les enfants n'entendent pas la différence (pas d'opposition) ; idem /O/ pour /o/ et /ɔ/ ; /ø/ pour /oe/ et /ø/ ; en fait pour /e/ présenté comme /E/ ceci n'est pas tout à fait exact : les enfants pour é ne donnent que des [e] alors que pour /o/ et /ø/ ils donnent indifféremment des [œ] et des [ø], des /o/ et des /ɔ/ ex : feu ou peur, [fø] ou [poer] ; robe ou beau [rɔb] ou [bo] - ceci change en cours d'année.

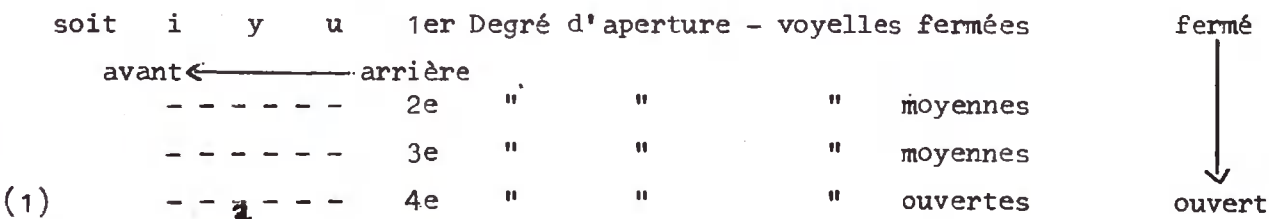
Voir plus bas notre hypothèse à ce propos : prononciation des [ɛ] dans la région. Mais toujours se pose le problème de l'apprentissage graphique à partir de là ; faut-il que la maîtresse dise [arɛɲe] ? elle ne pourra d'ailleurs constamment se contraindre elle-même et présentera sans doute elle aussi des variantes.

Remarque : encore que, on le sait, les enseignants arrivent à particulièrement contraindre leur prononciation : la calquer sur la norme graphique ; quelques changements d'attitude sont cependant à noter, non dans la classe, mais au dehors ; c'est-à-dire que ce qui est vécu comme "correct" tend un peu moins à déborder dans les conversations familières.

- Problème des distributions complémentaires et archiphonèmes, problème de progression :

On commence en suivant les besoins de la classe, plutôt par les voyelles qui ne posent pas trop de problèmes d'identification /i/, /y/, /u/, /a/ respectivement i, u, ou, a, parce que les plus opposés articulatoirement dans le système : soit travail /i/, /a/ ou /y/, /a/ ou /u/, /a/ : opposition de degrés d'aperture (1er et 4e).

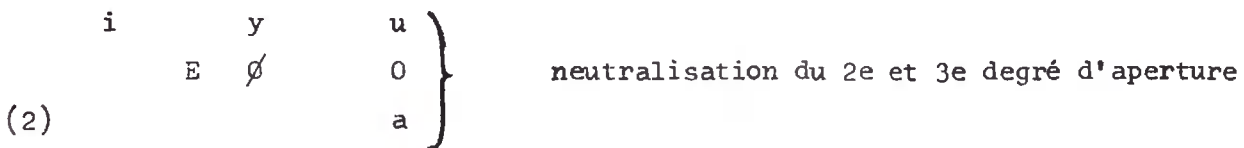
Aperture : degré d'ouverture de la cavité de résonance (bouche) pour la production des voyelles.



Remarque : nous considérons qu'il n'existe plus qu'un /a/ : pas de mots distingués par /a/ ou /a/ ; on étudie ensuite des oppositions d'articulation (avant-arrière /i/, /u/ ; ou arrondi - non-arrondi (position des lèvres) /i/, /y/) dans le 1er degré d'aperture ; ou par opposition aux précédentes une des voyelles moyennes : ex : /o/ ;

Puis de toute façon, nous travaillons les voyelles moyennes en termes d'archiphonèmes, c'est-à-dire comme s'il existait un /E/, un /ø/, un /O/ : neutralisation de l'opposition d'aperture, puisque nous remarquons que les enfants ne semblent pas avoir de mots se distinguant par cette seule différence, de type potom ≠ paume /pɔm/, /pom/, jeune ≠ jeune /ʒoen/ ≠ /ʒø/.

On peut donc considérer que le système phonologique des enfants fonctionne ainsi :



1 (gn) | 3 (ig) | 9 (qu)

utilisat.  
 d'une graphie  
 phonologique  
 /m/ r/peuse / g/ ~ /g/ ~ /g/

tract perhent.  
 pt d'articulation

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <del>4</del>  |               |    |               |
|               |              |   |               |
|             | <del></del> |  | <del></del> |
| <del></del> |             |  |             |
|              | <del></del> | 5  |             |

Soit en fait :

réalisé : dans la position consonne + voyelle, dans la position cons. + Voy. + cons.  
d'où voyelle en finale de mots (C.V) syllabe ouverte, (C.V.C.) syllabe fermée.

|      |   |   |      |   |    |   |
|------|---|---|------|---|----|---|
| i    | y | u |      | i | y  | u |
| e    | ø | o |      | - | -  | - |
| -    | - | - |      | ɛ | oe | ɔ |
| (3)a | a |   | (3)b | a |    |   |

C'est pourquoi on travaille d'abord avec le système des archiphonèmes (tableau 2), puis ensuite les distributions, soit faire remarquer les différences de réalisation dans les contextes différents (travail sur la langue orale), après l'acquisition de la lettre en relation avec l'archiphonème ; si l'on étudie e (graphie) les enfants nous donnent d'ailleurs aussi bien le, feu, que peur ; /lø/, /fø/, /poer/ ; notons cependant dans la région la plus grande fréquence des /ø/ ; et pour o aussi bien robe que beau /rɔb/, /bo/ ; ce qui justifie notre type d'intervention ; plus tard donc on fait remarquer les différences phonétiques et travailler la relation phonie-graphie : différences orales-équivalences graphiques ou l'inverse bien sûr (cf fiche sur les voyelles pour un ex. simple (novembre 72)). Fiche sur e-ɛ

|                      |      |         |            |       |           |
|----------------------|------|---------|------------|-------|-----------|
| ex : cons. + voy.    | /e/  | /fe/    | fée, fait  | /le/  | les, lait |
|                      | /ø/  | /fø/    | feu        | /lø/  | le,       |
|                      | /o/  | /fo/    | faux, faut | /po/  | pot       |
| cons. + voy. + cons. | /ɛ/  | /fɛr/   | faire, fer |       |           |
|                      | /oe/ | /floer/ | fleur      |       |           |
|                      | /ɔ/  | /fɔr/   | fort       | /pɔl/ | Paul      |

Le problème est un petit peu plus complexe pour /E/ - /e/ - /ɛ/ ; alors que linguistiquement nous savons (il en est aussi ainsi pour les systèmes des adultes) il existe une seule réalisation de /E/ dans la position C.V.C. même si existe une opposition /e/ ≠ /ɛ/ dans la position C.V. fait ≠ fée /fe/ ≠ /fɛ/, les enfants ne semblent pas amalgamer /e/ et /ɛ/ ; or pourtant la plupart d'entre eux, nous l'avons dit, n'ont pas d'opposition à la finale ; c'est-à-dire que dans la position C.V ils ne distinguent pas fée de fait, été de était /fe/, /ete/ ; on peut donc parler de distribution complémentaire d'un même phonème dans leur système ; or, ils entendent assez bien la différence d'aperture que par ailleurs (sur /o/ et /ø/), ils n'entendent pas. Pour le cours sur /E/ ils ne donnent que des /e/ d'où nous étudions premièrement la lettre é. En cours d'année (mars), on remarque qu'ils ont acquis la différence (avec quelques hésitations ; cf fiches e / ɛ . L'hésitation de l'enfant sur les, des, mes).

Nous émettons l'hypothèse suivante pour cette perception d'une distinction non pertinente dans le système des enfants : dans le Poitou existe encore dans cette position une opposition pertinente chez certains adultes (de l'âge des parents ou grands parents) des enfants : une enquête en cours nous le confirme ; opposition persistente ɛ ≠ ɛ̄ . (le . marque la longueur), ou /ae/ ≠ /ɛ/ ; et pour ceux qui perdent la distinction, il subsiste cependant une réalisation longue ou diphtonguée dans cette position, particulièrement dans les prénoms : Ex : Gisèle /ʒiʒael/, /ʒiʒɛ/ exemples fête ≠ faite /fact/ ≠ /fɛt/, maître ≠ mettre ou mètre /maetr/ ≠ /mɛtr/

Ensuite donc les problèmes complexes de la relation phonie, graphie ou plutôt, dans le même temps (cf fiche) ; simplement on reviendra parfois systématiquement sur ces problèmes.

- Problèmes de la relation phonie-graphie : progression

Dans la mesure du possible : un son - une lettre, en même temps acceptation de toutes les remarques des enfants qui préparent une relation plus complexe ; les sons écrits de plusieurs lettres, et de plusieurs façons : ex : on pour /ɔ̃/, eau, au, o, pour /o/ ; celles qui ne s'entendent pas etc...

d'où - début du travail relationnel par imprégnation,  
puis précision par remarques précises : établissement de la relation d'équivalence, ex : entre /wa/ et oi entre eau, au /o/ pour /o/ ; am, an, pour /ã/ différence avec les lettres a, m, n, etc. problème des lettres en finale etc.

Notons seulement encore une fois l'IMPORTANT de la 1ère acquisition globale, idéographique de l'écrit, l'appui sur la langue orale, sur les remarques des enfants (imprégnation), puis le passage de cette observation à la description et la découverte de certaines règles (toujours formulées par les enfants).

Notons le problème complexe des semi-voyelles, [w], [j] et des réalisations de /y/ dans un contexte vocalique : cf. fiche C, les remarques des enfants à propos de bruit [brɥi] et aurélia [œrelja]

- Problème de la graphie phonologique : quelques remarques :

- Problème à incidence politique : celui de la réforme de l'orthographe : problème non seulement idéologique : Notre Ecriture ! celle de nos beaux textes littéraires avec une méconnaissance de la réalité scientifique du problème admirable ! (cf ; Claire Blanche-Benvéniste et Chervel).

mais aussi économique : il faut penser au coût d'une réforme.

- Problème pédagogique : il est évident qu'une réforme de l'orthographe nous aiderait grandement et nous ne pouvons que lutter pour l'obtenir

Mais en attendant, problème de la graphie phonologique ? Il est évident que cela facilitera la tâche, que de pouvoir établir une relation bi-univoque entre lettre et son ; mais ensuite le même travail entre les lettres de la graphie phonologique et les lettres de notre écriture sera à faire.

Des équipes travaillent sur ce thème, il faut donc être à l'écoute de ces recherches et attendre la publication de leurs résultats pour voir si l'acquisition en est, pour l'enfant, facilitée ; car c'est bien des enfants qu'il s'agit. Enseignante moi-même, j'avais mis entre les mains d'enfants d'une classe de 4e une graphie phonologique et l'expérience (intéressante en cela qu'elle permettait au moins de déculpabiliser un certain nombre d'élèves, par les explications un peu historiques à donner de certaines graphies actuellement utilisées et de la jeunesse de cette norme orthographique si combien rigide) ne me semble pas valablement comparable avec le C.P

Si dans les circonstances concrètes où nous nous trouvons telle ou telle maîtresse eût voulu expérimenter une graphie phonologique, nous l'aurions encouragée, mais aucune ne l'a désiré ; en tenant compte de cette situation concrète, du fait que l'acquisition de l'écrit peut se pratiquer globalement, idéographiquement, qu'un système graphique correspond plus à un système phonologique que phonétique c'est-à-dire ne rend pas compte de variations non pertinentes pour autre chose que le système lui-même, ce qui conduit à le traiter en système lui-même autonome qui ne sera jamais exactement un système phonologique, et conscient de ce qu'apportait de difficultés certes inhérentes à cette découverte d'un autre système notre travail, mais aussi de facilités par rapport à un apprentissage traditionnel, nous avons pour notre part renoncé à cette modalité. Non que nous établissions ici une règle définitive : encore une fois, puisque d'autres travaillent dans ce sens, sachons le moment venu, les écouter et alors confronter nos expériences diverses, discuter et décider. Une graphie phonologique est donnée aux enfants pour aider aux classements de certains phonèmes (vers février-mars) essentiellement pour les

voyelles moyennes - cf. fiches. On envisage par ailleurs de leur faire inventer, selon leurs propres besoins cette graphie phonologique. (cf. sur ce thème A. Martinet : un problème de linguistique appliquée : une graphie phonologique pour le français, vol. n° 1 journal of the I.P.A.):

- Problème de la syllabe orale/écrite : type de travail

déjà longuement traité : donc reprendre nos diverses remarques sur les fiches simplement : toujours appui sur la syllabe orale : frappe dans les mains pour l'identifier - cf anémone a-né-môn d'où trois syllabes orales (3 battements de mains mone est donc entourée comme une seule syllabe et commentée, alors décomposée mo-ne : JAMAIS prononcée : commentaire : e à la fin ne s'entend pas d'où m<sup>h</sup>ôn etc..) Ceci est fait très tôt par les enfants ; l'appui sur l'oral ne permettant pas au problème d'apparaître comme problème. Les enfants, avons-nous dit, très simplement remarquent et parlent la différence ; les problèmes apparaissent plus, pour nous semble-t-il que pour les enfants ; ex : parti : 2 syllabes (par-ti) /parti/, petit : (pe-tit) /peti/ ; comment entourer tit comme (tit) puis (ti) puisque mone puis (mo) (dans anémone) ; cela ne nous semble pas totalement satisfaisant, mais... Il est évident que là où les mots ont une graphie pratiquement phonologique, le problème ne se pose pas cf. parti ; encore que les enfants remarquent vite les variations grammaticales et demandent pourquoi tantôt i, tantôt ie, tantôt is ou ies ; la maîtresse leur dira d'ailleurs chaque fois l'accord (dictée C.P)

Phase phonologique précision (extrait d'une fiche)

3 temps (1) : des mots qui présentent ou non le son à l'étude : contiguïté sémantique ex : moulin, meunier (on cherche in /ɛ/), voiture, charrue (on cherche ch /ʃ/ etc.)

(2) - mots qui présentent le son à l'étude dans une syllabe et mots qui dans le même contexte syllabique ne le présentent pas : moulin, meunier (on cherche ou /u/ café, fête (é, è, /e~/ɛ/)

(3) strictement oppositionnel : on se place alors au niveau des traits que les linguistes appellent distinctifs : un des traits constructifs du phonème doit être identifié pour que la communication s'effectue ex : trait de sonorité voisement) pour /b/ opposé à /p/, /d/ à /t/ etc. ex : 2e temps : tulipe, vendu (on recherche /t/) toit, doigt (3e temps) - demandé par la maîtresse  
 - identifié  
 - reproduit par les enfants assis en rond autour d'elle  
 - réinséré dans une phrase, car il ne suffit pas d'avoir perception du phonème, encore faut-il avoir conscience de son rôle dans la langue.

Note : tous les traits distinctifs, constitutifs du phonème (phonème : ensemble des traits distinctifs (Martinet)) seront présentés dans ces 3 temps en insistant dans le 3e sur ce qui pose problème aux enfants.

Ex : pour /t/ : dans 1 : opposé à /p/ et /k/ : occlusifs comme lui  
 /n/ apicodental " "

2 : surtout à /n/ et /d/ " " " mais de plus /d/ est oral comme /t/ et c'est là la plus grande difficulté puisque la seule différence est le voisement /d/ ou son absence /t/ (vibration ou non des cordes vocales).

3 : opposé à /d/

Ex : pour /m/ 1 : opposé à /n/ nasal comme lui

2 : " /p/ /b/ bilabial comme lui mais non nasal

3 : " de nouveau à /p/ et /b/ car difficultés

cochon }  
 corinne } co  
 coquillage }

pascale }  
 cache } ca

crabbe } enq  
 cristèle } cris

benedicte } die

cécile }  
 céline } cé  
 enfoncé }

laurence }  
 florence } ce



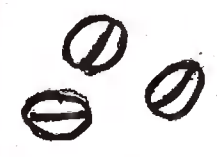









cigogne }  
 cécile } ci

c

c <sup>ultra</sup>  
 k <sup>regula phonologie</sup>

c { e  
 i  
 e } s <sup>ultra</sup>  
 s

l'écriture au-dessus de la lettre

|  |   |  |   |   |   |
|--|---|--|---|---|---|
|   |  | j'entends (R)<br> |  |  |  |
|  |  |                   |  |  |  |

etc. idem pour voyelles.

Notons de nouveau l'importance de l'écoute préparatoire de la maîtresse (fiches, magnétophones et son écoute constante de la classe à ce niveau (aussi).

### Notation des principaux problèmes rencontrés ou difficultés chez les enfants

- Non distinction sourde-sonore (trait de voisement voir plus haut)
- Indifférenciation, non distinction dans certaines positions, initiales et finales (oral) de /p/ et /b/ /t/ et /d/ etc.
- Confusion de points d'articulation :  
/f/ ~ /v/ ~ /b/ - /i/ ~ /y/ - /n/ ~ /ɲ/ ~ /j/ - /o/ ~ /ø/ - /ã/ ~ /õ/ etc.
- Confusion orales. nasales :  
/m/ ~ /b/ - /a/ ~ /ã/ - /o/ ~ /õ/ etc.

### Diverses techniques sont employées :

- 1 : écoute très attentive de ce qu'on fait : articulation
- 2 : " " " " " " dit : production
- 3 : " " " " " que l'autre dit, fait
- 4 : reproduction " " " " " " "
- 5 : description (seulement alors) ; appui sur dessin (cf. m/n)

ou main devant la bouche, ou en dessous du nez ; on discerne ainsi les orales des nasales ;

Note : Ceci se fait à l'aide de connaissances phonétiques effectivement précises, mais sans se laisser inféoder à elles ; nous voulons dire leur vocabulaire, voire parfois leur précision technique : ex : si une enfant identifie /n/ par "le petit pont" que fait la langue contre les dents, plus que par "le petit bout de la langue (apex) contre les dents d'en haut" comme une autre, nous l'acceptons aussi, bien quoiqu'il soit évident que l'apico-dentalité de /n/ est mieux parlé dans le second cas.

6 : mode important de reconnaissance : l'insertion du mot dans la phrase ;

Note : Nous pourrions encore insister sur les modalités précises d'identification que nous pouvons proposer selon les problèmes d'articulation des enfants, mais cela commence à être un peu long et peut-être vaut-il mieux reprendre cela une autre fois si demande se présente.

- 1 - Points d'articulation : position des organes phonateurs : ex : lèvres + dents : /f/ et /v/ appelées alors labio-dentales, lèvres + lèvres : /p/ - /b/ - /m/ appelées bilabiales etc.
- 2 - Difficultés d'identification des sourdes et sonores : vibration des cordes vocales ; on la repère du bout de l'index à l'endroit des cordes vocales, mais on s'aide aussi du caractère plus tendu (plus fort) de l'articulation de la sourde ; on sait qu'un trait phonologique peut recouvrir un certain nombre de détails articulatoires différents (traits non pertinents) qui ici nous facilitent la tâche (utilisation pédagogique quelque peu différente de la stricte description phonologique)

### Conclusion de D

Pédagogique : axe apprentissage d'où certaines contraintes ; jouer dans et avec ses contraintes ; problème maître : appui sur le connu : la langue orale des enfants

Linguistique : bases scientifiques : phonologie à base de phonétique articulatoire  
Problème du travail relationnel oral/écrit ; problème des idiolectes régionaux





. l'information pédagogique du linguiste  
à lui aussi un effort d'écoute du réel de la classe est demandée.

- apport réciproque à l'enseignement et à l'enseignant, à la linguistique et au linguiste dans et par cette collaboration.

Mme A. : l'écoute phonologique et la méthode pratiquée à partir de là lui permet dit-elle, de mieux travailler la relation lettre-son et facilite, en le rendant plus sûr l'apprentissage de l'écriture et de la lecture.

Mme H. : écoute par ce travail de la langue réelle des enfants ; constitution de corpus - possibilité d'études sur leur phonologie et leur syntaxe ; études qui auront en retour effet dans la classe par les renseignements que les linguistes pourront fournir aux enseignants.

Renseignements sur système phonologique régional, et son évolution (différence parents-enfants)

- etc.

Remarques (mars 1973)

Nous disions que le travail va se précisant, c'est pourquoi nous désirons insister ici sur quelques points :

. l'écoute personnelle, individuelle de chaque enfant est de plus en plus efficace (à son propre niveau et comme écoute de l'autre = travail sur les idiolectes). Un exemple : la fiche de classement e/ɛ . Les enfants ont produit des fiches différentes, se sont relues et ont alors parfois changé leur classement ou commenté leurs différences. On envisage de faire remarquer les variantes quand les enfants remarqueront ces intersections e/ɛ .

. L'utilisation de la graphie phonologique selon les besoins et la diversification des fiches permettent, nous semble-t-il, d'approfondir le travail relationnel phonie-graphie, selon chaque enfant.

- Aux lecteurs de Repères de rendre cette conclusion provisoire, plus productive par leurs critiques.

TABEAU DES PHONEMES DU FRANCAIS

I - Description phonétique (articulatoire) des consonnes

1. circuit de l'air. orales : sortie de l'air par la bouche ex. /p/ ceci vaudra aussi pour les voyelles /ɔ/ ex : /ɔ/ par les fosses nasales ex. /m/ ex : /ɔ̃/
2. rôle des cordes vocales - vibration → sonores ou voisées ex. /b/ sans vibration → sourdes ou non voisées ex. /p/
3. points d'articulation - rencontre de 2 organes d'articulation : ex. lèvres + lèvre : bilabiales b.p.m.
4. modes d'articulation - traitement du chenal d'air : arrêt → occlusion → occlusives p.t.k. etc...  
frottement → friction → fricatives f.s. etc...  
sifflement → sifflantes etc...

NOTE : l'ordre des critères n'indique pas une hiérarchie de pertinence

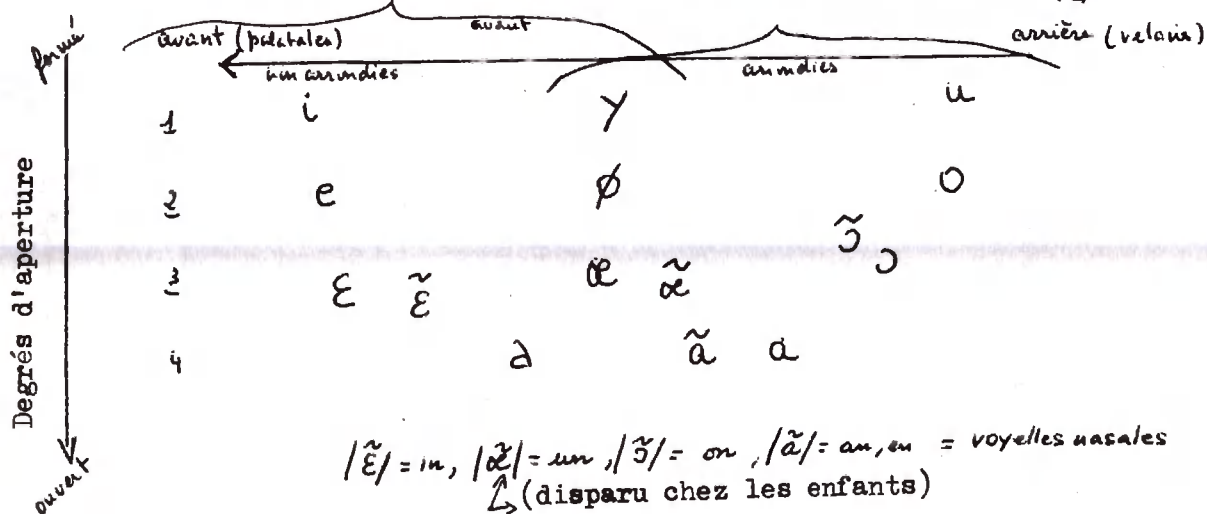
| bilabiales<br>lèvres+lèvres | labiodentales<br>lèvres+dents | apicodentales<br>(apex + dents) | sifflantes | chuintantes | palatales<br>(dos de la lan-<br>gue sur le palais) |
|-----------------------------|-------------------------------|---------------------------------|------------|-------------|--|
| P<br>oc                     | f<br>fue                      | t<br>occ                        | S<br>fui   | ʃ<br>fui    | k<br>occ   |
| b                           | v                             | d                               | Z          | ʒ           | g  |
| m                           |                               | n                               |            |             | ŋ  |
|                             |                               | l                               |            |             |  |
|                             |                               |                                 |            |             |  |
|                             |                               |                                 |            |             |  |
|                             |                               |                                 |            |             |  |

sourdes ∫ = ch. chat /ʃ/   
 sonores ʒ = ge ou /ʒ/   
 ʒ gn = agneau /ʒno/

latérale   
 vibrante

## II - Voyelles

1. position de la langue dans la bouche : avant - arrière  
palatales -velaires /i/ - /u/
2. position des lèvres rétractées ou arrondies : arrondies - non arrondies /i/ - /y/  
 labialisation. (étirées)
3. ouverture de la cavité de résonance : ouvert-fermé : /a/ - /i/  
 degrés d'aperture 1 - /i/  
 2 - /e/  
 3 - /ɛ/  
 4 - /a/
4. circuit de l'air : orales - nasales. /a/ - /ã/



Certains systèmes ne connaissent plus qu'un a.  
 Système donné ici sans tenir compte des distributions (positions)

## Remarques sur le "sablier"

R. FLANDRE — E.N.G. Alençon

La «**méthode**» du Sablier bénéficie chez nos instituteurs du C.P. d'un préjugé favorable. Nombreux sont ceux qui consentent, à leurs frais, un stage volontaire, l'adoptent dans leur classe, constatent les heureux résultats obtenus et se montrent ainsi de fervents propagandistes. Leur enthousiasme se justifie par de solides raisons.

C'est d'abord et avant tout parce qu'il s'agit d'une «**méthode**», c'est-à-dire d'une démarche générale qui considère que «l'enfant fréquente l'école pour acquérir une formation : maîtrise, concentration, observation». Ces fonctions trouvent leurs conditions naturelles d'exercice dans l'évolution des structures enfantines appelées «**périodes d'éclosion**» dont il serait facile de montrer, à la manière de M. Piaget, le double caractère de coordination et de dépassement «le Sablier propose une démarche qui, tout en intégrant les apports valables du passé, apporte une synthèse originale et plusieurs aspects d'une nouveauté indiscutable».

Dans ce bref article, les zélés serviteurs de cette méthode ne m'en voudront pas, je l'espère, de me contenter de résumer brièvement les différents avantages qu'elle offre. Je conseille à ceux qui veulent mieux la connaître de lire et de méditer la brochure «le français par la méthode du sablier, méthode présentée par Madame Le Henanff, Maîtresse de classe de réadaptation, Ecole Primaire, Boulevard E. Orioux - 44 Nantes» qui développe chacun des points énumérés ci-dessous.

### Méthode d'apprentissage mixte

qui repose sur un mouvement d'oscillation «analyse-synthèse» qui prépare l'acquisition des mécanismes. Cf. le schéma désormais classique du sablier et la citation de Piaget «dans le syncrétisme de la compréhension comme dans celui de la perception, le schéma d'ensemble et le détail sont solidaires. L'un peut précéder l'autre et en est donc indépendant, mais il entraîne l'autre et vice-versa, en une oscillation indéfinie. Ce rythme a donc pour effet d'analyser de plus en plus le détail et de synthétiser de plus en plus le tout».

### Méthode phonétique

Observation et transcription des sons de la langue parlée.

«Au lieu de déplorer amèrement que les correspondances soient si rares, nous conseillons au pédagogue d'amener l'enfant à considérer l'oral et l'écrit d'une langue comme deux mondes différents, possédant chacun leurs lois et leur dynamisme, ce qui préparera un transfert plus harmonieux, parce que basé sur la réalité et la souplesse».

Le Sablier 1 initiation à la langue écrite insiste sur cet aspect phonétique puisque l'équipe française qui a préparé l'édition comprend des rééducateurs, des membres de l'association d'orthopédagogues, psychopédagogues spécialistes dans la rééducation des enfants dyslexiques et la pédagogie curative générale.

### Méthode naturelle et culturelle

Cette opposition est résolue par les auteurs en cherchant constamment à associer production spontanée et production élaborée sans doute pour échapper au reproche souvent fait à la technique Freinet d'enfermer l'enfant dans ses propres structures naturelles sans lui donner les moyens culturels d'en sortir «les manuels proposent un reflet universel de culture, invitant à un dépaysement dans le temps et l'espace sous forme de récits que l'on fait dramatiser ; le journal de classe, par contre, s'adapte parfaitement au milieu où évoluent les élèves en apprentissage».

Cf. aussi l'article de Monsieur Georges JEAN cité dans «Grains de sel, Grains de sable», volume n° 6 n° 4 - mars-avril 1971 - page 14.

Indiquons aussi les autres critères généraux :

**méthode active** puisque c'est l'enfant qui apporte la matière d'étude ;

**méthode d'auto-apprentissage stimulé** qui concilie harmonieusement l'activité collective et le travail individuel.

Je ne pense toutefois pas que la plupart des instituteurs aient adopté cette méthode pour les avantages ainsi énumérés.

Leur intérêt s'attache plus aux problèmes pratiques qu'aux spéculations. Je crois que le succès s'explique par l'impression sécurisante qu'implique l'emploi des manuels et des brochures « Le Sablier ». Cette sécurité s'organise autour

a) d'une progression dont il est aisé de retrouver les principes directeurs

**Voyelles** très fermées : i, y, u  
très ouvertes : a  
  
mélange de fermées  
de moyennes  
et d'ouvertes

**Semi-consonnes** j - w - y

**Consonnes** alvéolaire – uvulaire

|                   | l           | r        |                |               |
|-------------------|-------------|----------|----------------|---------------|
| <b>Occlusives</b> | bi-labiales | dentales | médio-palatale | palatales     |
| Sourdes           | p           | t        |                | k             |
| Sonores           | b           | d        |                | g             |
| Nasales           | m           | n        |                |               |
| <b>Fricatives</b> |             | dentales | labio-dentales | pré-palatales |
| Sourdes           |             | s        | f              | ʃ             |
| Sonores           |             | z        | v              | ʒ             |

On peut remarquer que la position du phonème est indifférente et que dans les mots-vedettes :

les sons dits composés apparaissent dès la 1<sup>re</sup> leçon (*gris*)

les voyelles accentuées en syllabe fermée se trouvent dès la 2<sup>e</sup> leçon associées aux sons composés (*des prunes*)

les sons dits « inverses » qui sont en réalité du même type sont étudiés dès la 6<sup>e</sup> leçon (*dégringole - s'envole - école*).

Dans les mots de révision, les quatre mots de révision, dès la 3<sup>e</sup> leçon, contiennent le phonème étudié mais dans des positions diverses.

2 accentués en syllabe ouverte : { vous  
tous

2 accentués en syllabe fermée : { rouge  
pour

Les mots de révision sont facilement évoqués grâce à la comptine qui sert de point de départ au travail hebdomadaire.

b) de directives très précises quant à l'emploi du temps général de la semaine et au détail des occupations prescrites pour chaque jour.

Rappelons le plan général de la semaine.

premier jour : la comptine - le son

deuxième jour : les mots

troisième jour : les phrases

quatrième jour : le texte : conte collectif ou enquête

cinquième jour : le contrôle : le journal

et renvoyons à l'opuscule déjà cité de Madame Le Henanff pour le détail journalier.

c) d'un travail complémentaire de français portant sur :

le vocabulaire orthographique.

Six mots courants extraits de l'échelle Dubois-Buyse, révisée par Ters, Mayer et Reichenbach.

Les exercices proposés dans les cahiers 1 et 2 du Sablier s'apparentent à des exercices de pré-lecture (*espace et temps - fonction symbolique - latéralisation - rythme...*) et abordent l'initiation grammaticale (*masculin et féminin - singulier et pluriel - conjugaison...*) qui conduira ultérieurement à l'analyse spatiale inspirée disent les auteurs par le système élaboré par Lucien Tesnière (*cf. les structures de la langue parlée et écrite*).

Des publications diverses, (*Grain de sel; Grain de sable*), des conférences, des séances de travaux pratiques, des stages, permettent des confrontations de procédés, des propositions d'exercices et d'utiles mises au point.

Le dictionnaire «Je doute, je cherche, je trouve» constitue une sorte de synthèse des acquisitions de vocabulaire et de grammaire.

Je crois que dans la période de changement et d'incertitude que nous traversons, le personnel enseignant ne peut qu'être séduit par un enseignement aussi systématiquement organisé donc sécurisant.

Toutefois, nous voudrions attirer l'attention de nos collègues sur les inconvénients qui pourraient résulter de l'emploi inconsidéré de cette «méthode».

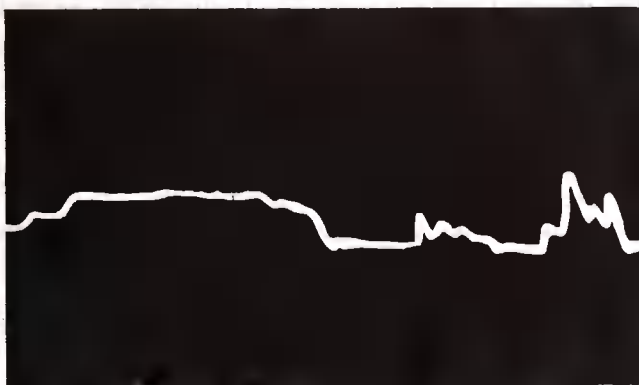
### 1 - Méthode d'apprentissage mixte, nous dit-on

L'expression mixte employée par les auteurs signifierait-elle la synthèse de la thèse globale et de l'antithèse syllabique ? Il serait grand temps de dépasser cette fausse opposition dialectique que ni l'étude de la perception enfantine ni les expériences que l'on a tentées (*cf. les instructions officielles relatives à la lecture 1923 «des expériences se poursuivent qui décideront» 1958 «des enquêtes ayant montré que les résultats étaient identiques, chaque maître adoptera donc la méthode qui correspondra le mieux à sa propre nature»*) n'ont confirmé de quelque manière que ce soit.

Nous invitons nos collègues à réaliser le montage suivant (*inspiré par le livret de M. Liénard et de M. Teil-Dunod, éditeur - «les éléments phonétiques et la traduction automatique du message écrit en message parlé»*). On enregistre sur bande magnétique un «ch...» prolongé (*surtout ne pas ajouter à ce phonème une voyelle d'appui, sinon la démonstration ne vaudrait rien*), suivi de aaa... ; on juxtapose les deux morceaux de bande. Constatez le résultat par vous-même : vous n'entendrez pas le mot chat mais deux sons nettement séparés par un «clic».

Depuis longtemps déjà; les linguistes avaient observé que les mouvements articulatoires influent les uns sur les autres et sont aussi conditionnés les uns par les autres. C'est tout le problème de la phonétique combinatoire que nous ne traiterons pas ici.

Si, enfin, nous nous tournons vers la phonétique expérimentale et quelle que soit la défaveur dont elle est marquée depuis la condamnation sans appel de Molière, il faut convenir que toutes les démonstrations traitées sont concordantes et font bien ressortir que la synthèse syllabique chat ne résulte pas de l'association simple de deux éléments (ch + a).

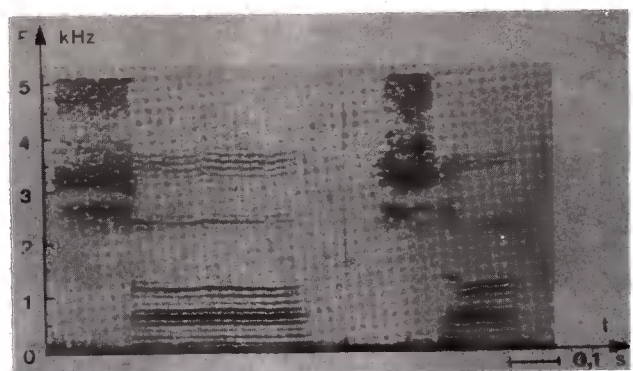


CH

schéma kymographique

A

CHAT

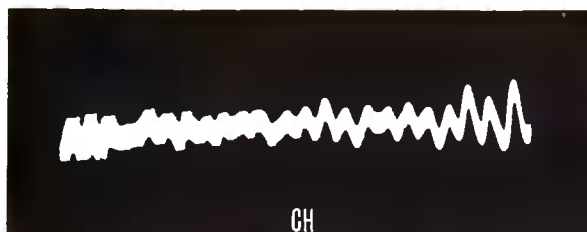


Essai de synthèse du mot «CHAT» à partir des phonèmes «CH» et «A»

sonagramme de

CH + A

CHAT



GH  
CH  $f = 550 \text{ HZ} (\pm)$



A  
Pour A fréquence environ  $650 \text{ HZ} (\pm)$   
Tracé oscilloscopique



GHAT  
 $f = 900 \text{ HZ} (\pm)$   $f = 250 \text{ HZ} (\pm)$

Cette constatation expérimentale est tout à fait conforme à l'hypothèse structuraliste qui considère que la synthèse représente quelque chose de plus et de différent que la somme des éléments qui la constituent.

En conclusion, nous voudrions persuader nos collègues que l'analyse à laquelle on convie l'enfant toujours trop tôt, doit au contraire apparaître tardivement et constituer une des étapes terminales. En effet, le phonème «pur» représente une forme finale abstraite, idéale, dépouillée qui ne se rencontre point dans la réalité.

L'application pédagogique découle des constatations précédentes : ce n'est qu'avec des élèves convenablement exercés qu'on pourra pratiquer la véritable analyse. Il ne faut pas confondre activité intellectuelle et mécanisme. Quelle démarche faut-il donc recommander ? La démonstration précédente nous invite à conseiller de partir d'un ensemble indifférencié, donc non structuré pour parvenir à la véritable synthèse à l'aide d'analyses de plus en plus fines. Il semble que notre rôle consisterait à faciliter la découverte par l'enfant des éléments intermédiaires entre la phrase et le phonème. L'information se trouverait essentiellement dans la transition d'un phonème à l'autre, et non dans les phonèmes eux-mêmes ; cet intermédiaire existerait, selon M. Liénard et M. Teil (*dont les préoccupations sont fort éloignées de l'apprentissage de la lecture*) : «le phonatome» désigne l'ensemble indivisible constitué par l'association de deux phonèmes. Nous découvririons ainsi les unités physiques de la parole puisque «chaque phonatome constitue la transposition acoustique d'un sous-programme élémentaire de mouvement des organes phonatoires entre deux états stables». Ces considérations conduisent à des conséquences techniques très importantes que nous n'aborderons pas dans cet article. (*Je renvoie pour plus amples informations au livret déjà cité de M. Liénard et de M. Teil*).

Ce sur quoi j'insiste, c'est la découverte d'un élément essentiel de la chaîne parlée. Le problème pédagogique consistera à chercher si nous pouvons utiliser cette unité physique de la parole pour une initiation à l'écrit.

## 2 – Méthode phonétique

Les auteurs montrent excellemment qu'il faut considérer «l'oral et l'écrit comme deux mondes différents» mais ce principe posé, qu'en est-il de l'application ?

D'ailleurs, le livret Sablier I porte en sous-titre «initiation à la langue écrite» et toutes les pages prouvent que cette préoccupation est essentielle.

C'est si vrai que :

- a) les auteurs ne procèdent jamais à une comparaison de l'oral et de l'écrit ;
- b) le rapport phonème-graphème est souvent dénaturé (*cf. plus loin*) ;
- c) lorsqu'il s'agit de présenter les connaissances grammaticales l'observation ne concerne que le code écrit. Dès lors, comment les enfants pourraient-ils prendre conscience de ces deux «mondes» si différents alors qu'ils n'en ont qu'un constamment sous les yeux ?



Nous abordons là un problème difficile car, dans ce domaine, à ma connaissance tout au moins, rien n'a encore été tenté au niveau des petites classes. Je me propose de mettre en application bientôt, avec toute la prudence nécessaire, des essais de comparaison. Il s'agirait tout d'abord de transcrire la version phonétique en respectant les règles d'articulation de la chaîne parlée qui consiste à montrer le plus clairement possible les diverses manifestations des «jonctions»

éléments prosodiques  
la coarticulation (*caractère lié du français*)  
les variantes du signifiant (*élision - liaison - amuïssement - harmonie vocalique*)  
puis ensuite on procéderait à l'encodage écrit en s'efforçant de faire apparaître les rapports signifiant-signifié (*correspondance entre les groupes rythmiques et les groupes fonctionnels*).

### 3 – Méthode naturelle et culturelle

L'apprentissage de la lecture ne me semble pas une activité «naturelle». Si l'enfant dessine spontanément, il n'écrit pas sans initiation préalable. Si l'on entend par «naturelle» préciser ainsi la démarche générale à suivre, il semble bien que ce soit le cas du Sablier, je crois que le passage conscient se fait du naturel au culturel et non l'inverse ou pour mieux préciser ma pensée du social indifférencié au culturel par le biais de l'individuel.

### 4 – Méthode active

Comme je l'expliquerai un peu plus loin, j'ai une certaine idée de l'activité enfantine qui ne cadre pas avec celle des auteurs.

### 5 – Méthode d'auto-apprentissage

La rigidité de la progression, le déroulement régulier des leçons, la systématisation qui président aux exercices des cahiers 1 et 2, ne laissent guère place à l'individualisation du travail. Je fournirai des suggestions, dans la conclusion, sur des possibilités de respecter le rythme individuel de chaque enfant.

### 6 – Sécurité et recherche

S'il est sûr que l'impression sécurisante est réconfortante, je voudrais montrer combien cette disposition d'esprit peut être gênante pour qui a le désir de renouveler son enseignement. A croire la «méthode» rodée, on va se borner à des perfectionnements techniques et à des mises au point personnelles. «Ici se montre la technique, qui est une pensée sans paroles, une pensée des mains et de l'outil. On voudrait presque dire que c'est une pensée qui craint la pensée».

Examinons point par point les instruments mis à notre disposition.

A) LA PROGRESSION ADOPTÉE : les voyelles sont d'abord étudiées mais l'ordre suivi ne peut nullement être justifié par des raisons phonétiques. Pourquoi la série très ouverte  $La\bar{7}, L\alpha\bar{7}$  succède-t-elle à la première série très fermée  $Li\bar{7}, Ly\bar{7}, Lu\bar{7}...$  ? La suite se présente de façon plus anarchique encore puisque l'on passe d'une voyelle postérieure arrondie ouverte  $l\bar{u}$  à la voyelle postérieure fermée  $Lo\bar{7}$  pour procéder à l'opération inverse pour les voyelles antérieures écartées  $Le\bar{7}, L\epsilon\bar{7}$  pour revenir à la relation ouverte fermée  $L\alpha\bar{7}, L\phi\bar{7}$ .

Pourquoi énumérer ensuite, dans un certain désordre, toutes les voyelles nasales ? Est-ce parce qu'on les considère, du point de vue de l'écrit, comme constituées de deux lettres ?

La série  $Lj\bar{7}, Lw\bar{7}, Ly\bar{7}$  serait mieux ordonnée de l'antérieure écartée à la postérieure arrondie :  $Lj\bar{7}, Ly\bar{7}, Lw\bar{7}$ .

Puis viennent les deux fricatives  $Lj\bar{7}, Lr\bar{7}$  dont la fréquence pourrait justifier la place puisque ces deux phonèmes entrent dans de multiples combinaisons, suivies d'abord par les occlusives sourdes  $Lp\bar{7}, Lt\bar{7}, Lk\bar{7}$  ensuite par les occlusives sonores  $Lb\bar{7}, Ld\bar{7}, Lg\bar{7}$  et les trois nasales de la même famille  $lm\bar{7}, ln\bar{7}, l\gamma\bar{7}$ .

La disposition des fricatives apparaît plus discutable puisque les dentales (*contrairement au tableau des occlusives*) sont étudiées avant les labio-dentales. L'ordre suivant respecterait mieux les critères articulatoires.

|         | labio-dentales | dentales | pré-palatales |
|---------|----------------|----------|---------------|
| sourdes | f              | s        | ʃ             |
| sonores | v              | z        | ʒ             |

Ces remarques seraient des remarques secondaires si les auteurs n'insistaient pas tant sur l'aspect phonétique de leur méthode. Mais les critiques deviennent essentielles si l'on se place au

point de vue articulation et audition. En effet, si l'on veut donner une bonne formation dans ces domaines il importe de respecter les oppositions tant vocaliques que consonantiques. On sait, en effet, que les oppositions les plus importantes se situent dans les séries horizontales et que les variantes se trouvent au contraire dans les séries verticales. On lira avec profit, à ce sujet, de P. et M. Léon « Introduction à la phonétique corrective, les procédés de correction articulo-aurale et les procédés auditifs (à partir de la page 19) ». C'est tout le problème des pré-requis phonétiques que nous rencontrons ici.

Il faut toutefois signaler que la diversité des écoles phonétiques autorise des divergences. Mais il y a plus grave : c'est la forme empirique rigoureuse (*tant pis pour cette curieuse alliance des mots opposés*). Puisqu'il s'agit d'une méthode phonétique on aurait aimé des arguments justifiant cette progression dont l'enchaînement se comprend mal.

Ce qui nous paraît primordial c'est de laisser à l'instituteur le soin de mettre au point « sa » progression. La systématisation des phonèmes, les appositions fonctionnelles, tout cela appartient soit au pré-requis de la lecture soit à un travail de correction effectué sur constatation du défaut constaté et là les phénomènes tant articulo-auraux qu'auditifs doivent être conduits rigoureusement selon les procédés décrits par P. et M. Léon. Mais, en ce qui concerne au contraire la progression suivie pourquoi ne pas accepter plus de souplesse. Il est tant de solutions que nous nous contenterons de les énumérer :

Une progression « empirique » déterminée uniquement par les découvertes enfantines. (*c'est ainsi que procède une institutrice de l'école d'application*).

Une progression par fréquence. Les associations de phonèmes sont étudiées de la plus fréquente à la moins employée (*c'est ainsi que procède une autre institutrice de l'école d'application*).

Une progression par famille.

Une progression par opposition.

La multiplicité des solutions offre au maître la possibilité de procéder à des comparaisons, de les faire valider, de modifier constamment ses modes de recherche de phonèmes en fonction d'éléments constamment variables : les enfants de sa classe, la découverte des phonèmes...

## B) LES DERNIERES RESERVES CONCERNENT LA REPARTITION DU PLAN GENERAL DE LA SEMAINE

a) Des consignes rigides qui laissent peu de place à l'initiative ; la découverte du phonème entraîne la recherche des mots qui le contiennent puis la composition de phrases qui conduisent à un texte et à la rédaction du journal. N'est-ce pas suivre une démarche presque exclusivement analytique ? « L'oscillation » continue qu'on nous a annoncé se réduit en réalité à des temps successifs.

b) Surtout, l'analyse est dirigée et non spontanée. Dans ces conditions, l'activité est plus une activité de groupe qu'une recherche individuelle « au rythme de chacun ». On adopte ainsi le point de vue du maître qui enseigne et non plus du tout celui de l'élève qui apprend. Je suis donc d'avis d'attendre « le moment merveilleux » où l'enfant procèdera de lui-même à des rapprochements de phonèmes rencontrés dans les textes. La connaissance a une bien autre valeur quand elle est découverte que lorsqu'elle est enseignée « Le sujet n'appréhende l'objet que relativement à sa propre activité ».

C'est seulement là qu'on constate une activité réelle et nous renvoyons à Monsieur Piaget pour bien distinguer l'activité structurée de l'activité structurante, pouvoir qu'il faut chercher à développer le plus possible « L'intelligence est construction de relations et non pas seulement identification ».

c) Signalons encore que l'importance presque exclusive accordée au code écrit dénature la relation phonème-graphème. Tout d'abord, parce qu'il n'est jamais tenu compte de la nature de la syllabe et de la position de la voyelle à l'intérieur de la syllabe. Ensuite, parce que la correspondance phonème-graphème n'est jamais montrée. Si « Le Sablier » repose fondamentalement sur la relation entre le son (*écoute*) et la graphie formée par plusieurs lettres (*regarde*), j'aimerais constater cette relation qui n'est jamais objet d'observations. En voici quelques exemples.

I – Première leçon – Phonème  $\text{Li7}$  page 5

a) Comptine 7 phonèmes  $\text{Li7}$  en syllabe ouverte et voyelle accentuée

api – petit – tapis – api – petit – tapis – gris

b) Mots vedettes le phonème  $\text{Li7}$  en syllabe ouverte et voyelle accentuée.

C'est une excellente idée, selon moi, d'introduire un son «dit» composé (*gris*) dès la première leçon. Par contre, sur le plan oral, il serait peut-être souhaitable d'opposer

is final accentué en syllabe ouverte : didi, souris  
et is final accentué en syllabe fermée : jadis, tennis

c) Quelques costumes du phonème

Je vois:

i            it            is            it (s)            hi

J'entends

$\text{Li7}$

différents cas à examiner            distinguer syllabe ouverte et syllabe fermée            sauf si

|   |       |                        |               |
|---|-------|------------------------|---------------|
| consonne + i + voyelle $\text{Lj7}$   | piano | petit opposé à souris  | i est suivi   |
| 2 consonnes + i + voyelle $\text{Lij7}$   | plier |                        | d'une voyelle |
| On verra à la page 36 représenter par écrit $\text{j}$ , par i légèrement placé au-dessus de la ligne |       | granit opposé à tennis | prononcée     |
|   |       |                        | hier          |

d) Lecture

Cuisine comporte bien, sur le plan écrit, 2 i ; par compte, oralement, on remarque une demi-consonne  $\text{Ly7}$  et comment séparer graphiquement ce qui est articulé d'une seule émission de voix, et d'un i accentué final en syllabe ouverte in (*sauf si l'on décompose en syllabes en prononçant le e final, ce qui serait contraire à l'articulation naturelle prescrite par les programmes officiels*). N'est-on pas d'ailleurs en présence d'une syllabe inverse dont l'étude vient beaucoup plus tard ?

II – 17<sup>e</sup> leçon – semi-consonne  $\text{Lj7}$  page 36

a) Comptine Pourquoi bouillon et bouillon ?

b) Mots vedettes  $\text{Lj7}$  en position initiale (*yeux*) et médiale (*papillon - châillon - bouillon ; il s'agirait donc dans la comptine d'une simple erreur d'imprimerie, erreur toujours possible*)

Mots de révision 9

en finale accentuée feuilles

il l'habille  
les pompiers  
mes souliers  
monsieur

en syllabe non accentuée : piano – chien – marionnettes – payer

c) Quelques costumes du phonème au lieu de

J            i            ill            ille            y            ille (s)            il            lle

la disposition suivante montrerait mieux, selon moi, les rapports de l'écrit et de l'oral.

Je vois

i            ill            ille            y            ille (s)            il            lle

J'entends

$\text{Lj7}$

| sous réserve que |               | a             |               | a             |              | y = i + Lj7 |         |            |  |
|------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|-------------|---------|------------|--|
| i soit           | ill soit      | ille soit     | précédé d'une | précédé d'une | suivie d'une | comme       | il      | il s'agit  |  |
| suivi d'une      | précédé d'une | précédé d'une | consonne et   | consonne      | voyelle      | ille +      | précédé | sans doute |  |
| voyelle          | consonne et   | consonne      |               |               | prononcée    | marque de   | d'une   | du cas     |  |
| prononcée.       | suivi d'une   |               |               |               |              | pluriel     | voyelle | a          |  |
|                  | voyelle       |               |               |               |              |             |         | (cf. ille) |  |
| chien            | Papillon      | habille       |               |               | yeux         |             | soleil  |            |  |
| piano            | Châtillon     | fille         |               |               | payer        |             |         |            |  |
| pompier          |               |               |               |               |              |             |         |            |  |
|                  | b             | b             |               |               |              | cas b       |         |            |  |
| monsieur         |               |               |               |               |              |             |         |            |  |
| marionnettes     | ill précédé   | ille précédé  |               |               |              |             |         |            |  |
| souliers         | d'une         | d'une         |               |               |              |             |         |            |  |
| marier           | voyelle et    | voyelle       |               |               |              | feuilles    |         |            |  |
| mariage          | suivi d'une   | (pas d'expl.  |               |               |              |             |         |            |  |
|                  | voyelle       | dans le       |               |               |              |             |         |            |  |
|                  |               | texte)        |               |               |              |             |         |            |  |
|                  | bouillon      | nouille       |               |               |              |             |         |            |  |

ce qui montre bien, une fois de plus, que ces problèmes ne peuvent être réglés qu'en considérant l'association dans sa totalité et non chacun des termes qui la constituent.

Que dirons-nous alors de la 18<sup>e</sup> leçon où le phonème  $Lw7$  est représenté dans le texte par l'unique lettre O même si les «costumes» du phonème prennent la forme suivante:

o (i)    o (it)    o (ing)    o (is)

J'invite mes collègues à faire sur le rapport graphème-phonème la même analyse que celle effectuée à propos de  $Lj7$

### III – 36<sup>e</sup> leçon – Phonème $Lj7$ page 74

#### a) Comptine

3  $Lj7$  à l'initiale – 2 graphies j  
1 graphie g

#### b) Mots vedettes

2  $Lj7$  à l'initiale représentant chacun des graphies possibles

#### c) Mots de révision

| Syllabe non accentuée |        | Syllabe accentuée |        |
|-----------------------|--------|-------------------|--------|
| voyelle ouverte       | fermée | ouverte           | fermée |
| le genou              |        | un joujou         |        |
| un joujou             |        |                   |        |
| jamais                |        |                   | ménage |
| j'ai                  |        | mangeant          |        |
| joli                  |        | un agent          |        |

#### d) Quelques costumes du phonème

|                     |                |           |             |
|---------------------|----------------|-----------|-------------|
| je vois             | j              | ge        | j           |
| j'entends           | $Lj7$          |           |             |
| sous réserve que    |                |           |             |
| j toujours $Lj7$    | suivi de       | suivi de  | variante du |
|                     | i $L\hat{e}7$  | a, o, u   | signifiant  |
| en toutes positions | ou e [e, ε, a] | (et leurs | composés)   |

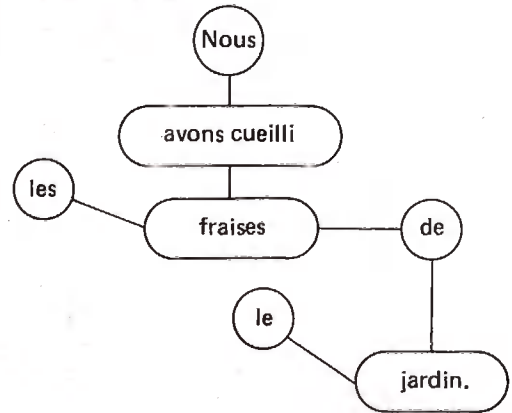
N.B. : Du point de vue phonétique, il conviendrait de distinguer suivi de a, o, u, de final + muet (ménage) qui se produit avec détente et allongement de la voyelle précédente.

C) EN CE QUI CONCERNE LA «STRUCTURE DE LA PHRASE»

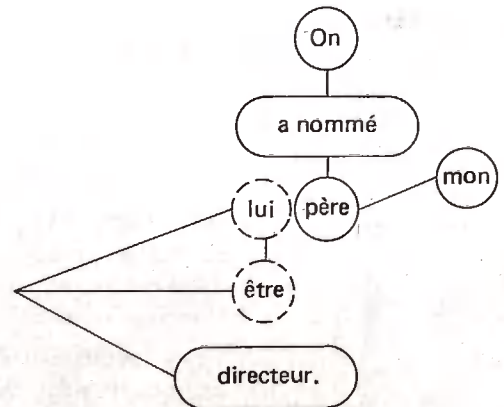
Je renvoie au n° 1 de l'ouvrage «Langue Française» «La syntaxe» et à l'analyse de Michel Arrivé pages 36-40 qui fait une analyse critique «Les éléments de syntaxe structurale» de Lucien Tesnière. Il est facile de montrer que le livret de grammaire procède constamment sur des catégories grammaticales, préalablement définies d'après leur contenu et non sur des phrases. Il s'agit donc plus de descriptions que de manipulations et la translation est utilisée de façon systématique pour rendre compte d'un très grand nombre de faits grammaticaux.

En voici quelques exemples empruntés à l'ouvrage de R. Préfontaine et G. Réhel.

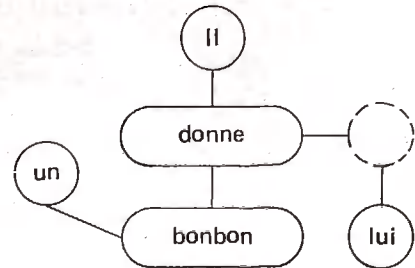
4. 4. – LE NOM, COMPLEMENT DU NOM



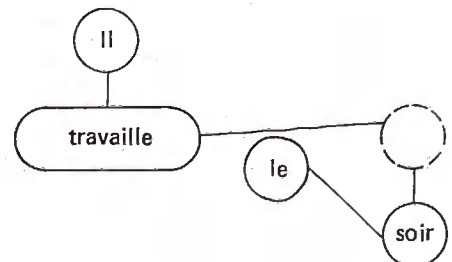
4. 6. – L'ATTRIBUT DU COMPLEMENT



5. 2. – LES COMPLEMENTS DU VERBE  
2.2. – La préposition est implicite



5.2. 3. – LE COMPLEMENT CIRCONSTANCIEL  
(Préposition implicite)



On se rendra compte également que «le graphe laisse mal apercevoir la notion fondamentale en linguistique, d'analyse hiérarchisée selon la théorie des niveaux» Dubois.

Le n° 6 de «Langue française», apprentissage du français, langue maternelle consacre les pages 84 à 101 à des recherches sur une symbolisation adaptée à l'enseignement de la grammaire dans les classes élémentaires.

La lecture de «éléments de conclusion» conduit à des solutions assez éloignées de celles proposées par les auteurs de «structure de la phrase».

#### D) LES TRADUCTIONS PHONETIQUES DU DICTIONNAIRE

«Je doute, je cherche, je trouve» n'ont pas toujours tenu compte des phénomènes d'harmonisation vocalique. En voici quelques exemples.

|      |                      |                                 |
|------|----------------------|---------------------------------|
|      | conseil [kɔ̃sɛj]     |                                 |
| mais | conseiller [kɔ̃sɛje] | influence du e et harmonisation |
|      | plaire [plɛr]        |                                 |
| mais | plaisir [plɛzir]     | influence du i et harmonisation |
|      | peut-être [pøtɛtrə]  |                                 |
|      | peut-être [pøtɛtrə]  | par assimilation                |

### CONCLUSION GENERALE

On pourrait croire que le but de mon propos est de démontrer le caractère néfaste de cette «méthode». On se tromperait alors singulièrement ; si elle bénéficie d'un tel engouement, c'est en fonction d'éléments positifs que nous avons relevés. Les instituteurs qui l'adoptent insistent sur l'efficacité et la sûreté des procédés pédagogiques utilisés.

Je désire donc qu'on ne se méprenne pas sur ma pensée. Une critique n'est valable que si elle est constructive car il est toujours facile d'isoler quelques éléments discutables d'un ensemble bien structuré et à partir de là, déclarer qu'on ne saurait accepter tant d'erreurs. Les auteurs eux-mêmes insistent sur les modifications, les perfectionnements, voire même les erreurs à redresser.

Mais deux prises de position appellent de ma part une sérieuse mise au point.

— Tout d'abord l'abus du mot «méthode» alors que les principes énoncés ne sont pas respectés et qu'il s'agit bien souvent de techniques particulières plus que d'une démarche générale de l'esprit.

— Ensuite c'est l'importance accordée à la phonétique alors même que ses grandes lois sont souvent transgressées.

Je tiens donc à préciser qu'un livre n'est qu'un instrument de travail qu'il faut apprendre à utiliser. Ne pas voir les insuffisances, enseigner parfois des erreurs en prenant appui sur une information mal assimilée c'est cela qui m'a conduit à attirer l'attention de mes collègues sur les remarques précédentes.

Personnellement, je cherche une solution qui protège non seulement la spontanéité enfantine mais aussi et surtout la précieuse initiative du maître qu'il ne faut pas enfermer dans un carcan de consignes.

A ceux qui recherchent avant tout la sécurité parce qu'ils hésitent à se lancer dans ce qu'ils considèrent comme une aventure, je déclare alors sans ambages que la technique du Sablier est l'une des meilleures que je connaisse et je leur conseillerai simplement de l'adapter aux enfants de leur classe et à eux-mêmes en corrigeant les inévitables imperfections. Aux autres, je signale des perspectives nouvelles qui laissent entière leur initiative sans toutefois léser les intérêts légitimes des écoliers.

Des recherches récentes permettent une meilleure approche de la réalité et surtout la joie que procure la recherche active.

«J'aime mieux une pensée maigre qui chasse son gibier».

Je me contente de rappeler la direction générale des recherches possibles.

I – Sur les pré-requis : travail d'articulation et d'audition, d'une part sur les séries horizontales et verticales de P. et M. Léon, d'autre part sur les oppositions fonctionnelles ; importance parfois oubliée de l'éducation de l'oreille (cf. l'abbé Rousselot).

Un exemple du travail possible peut être présenté par Mme R.

- 1) j'entends...  
je n'entends pas...
- 2) L e 7, L e 7, L e 7, L ê 7, L a 7
- 3) le pré      près  
mes          mais  
ses          c'est  
fée          fait
- 4) chatte      jatte  
chose        j'ose  
il dîne      il bine  
dédé        bébé          etc....

II – Liste des mots enfantins inventoriés soit dans l'ordre alphabétique, soit par thème... (liaison vocabulaire-orthographe à tenir constamment à jour). Utilisation possible du vocabulaire orthographique de base de Ters-Mayer et Reichenbach.

Un exemple de ce travail peut être présenté par Mme L. et par Mme R. institutrices de l'école d'application.

|      |                  |                 |      |                  |
|------|------------------|-----------------|------|------------------|
| 2.34 | le chat (7)      | une chatte (11) | 3.35 | le tigre (13)    |
| 2.34 | un chien (11)    | une chienne (—) | 5.35 | la panthère (25) |
| 3.35 | un escargot (11) |                 | 5.35 | un écureuil (27) |
| 2.36 | un oiseau (15)   |                 | 2.34 | le mouton (11)   |
| 2.34 | le lapin (7)     |                 | 3.34 | la brebis (17)   |
| 2.34 | un âne (13)      |                 | 5.35 | la biche (14)    |

N.B. : Les indications portant sur l'année d'acquisition, le numéro du centre d'intérêt et l'échelon de difficulté orthographique ne sont pas relevées par les institutrices. Elles fournissent pourtant bien des renseignements à exploiter.

Cet inventaire provient de l'expression orale de l'enfant. Les institutrices le relèvent dans les phrases où elles notent en même temps les tournures particulières employées par les enfants. La liaison avec la grammaire est aussi établie et va permettre de déterminer :

- ce que l'on peut admettre, la tournure dépendant de la structure enfantine ;
- ce que l'on doit corriger, et mise au point d'exercices structuraux destinés à cette action.

Au C.E. 1 (les institutrices gardent les enfants deux ans) premières ébauches d'une symbolisation en s'inspirant du n° 6 de mai 1970 de langue française (Emile Genouvrier, page 90).

III – Classement des mots en respectant la structure vocalique, c'est-à-dire en définissant une voyelle par sa position dans le mot et par rapport à la nature de la syllabe (nouvelle présentation adoptée par Mme R.).

Présentation du son ou

| en syllabe fermée |  | en syllabe ouverte |           |
|-------------------|--|--------------------|-----------|
| accentuée         |  | non accentuée      | accentuée |
| la mouche         |  | un outil           | un matou  |
| il touche         |  | la poupée          | partout   |
| la foule          |  | la souris          | le cou    |
| il roule          |  | il a coupé         | tout      |
| la mousse         |  | le mouton          | un chou   |

C'est à propos de cette présentation que l'on peut constater les phénomènes d'assimilation et de différenciation.

|         |   |           |
|---------|---|-----------|
| plaisir | → | (plezир)  |
| laitue  | → | (lety)    |
| obtenir | → | (optanir) |

#### Avantage de cette présentation

Permettre le rapprochement ultérieur de sons comparables de façon à éviter de comparer – comme je l'ai vu faire – le che de cheveux ou che de mouche ou le au de aubépine à celui de saule.

#### IV – Recherche plus originale et qui n'est pas encore amorcée à ma connaissance, classement des «phonatomes», combinaison de phonèmes en tenant compte

- de la fréquence,
- de la position de la voyelle dans le mot et de la nature ouverte ou fermée de cette voyelle.

Voici quelques exemples de «phonatomes» extraits de l'opuscule déjà cité :

|     |     |    |     |    |        |
|-----|-----|----|-----|----|--------|
| sc  | tu  | ma | sou | vu |        |
| 115 | 718 |    |     | 59 | etc... |

#### V – Le rôle de ce classement serait de favoriser l'analyse ; il faut alors s'armer de patience et attendre que l'enfant procède de lui-même à plusieurs rapprochements de «phonatomes».

Je vois encore très mal la transcription de ces unités physiques dans le code écrit pour deux raisons

- ces éléments ne sont pas déterminés avec certitude,
- le passage du plan oral au plan écrit pose de multiples problèmes pratiques non résolus actuellement.

Par exemple, quelle est la meilleure des solutions pour conduire à la phrase écrite suivante :

Les enfants grimpaient dans un vieil arbre.

Faut-il la représenter en faisant apparaître

les éléments prosodiques,  
la coarticulation,  
les variantes du signifiant,

par la transcription suivante

Les (z) enfants grimpaient dans (z) un vi(eil) arbre. ↘ ↙

Mais n'est-ce pas admettre que les deux codes sont semblables puisqu'ils utilisent la même graphie.

Faut-il alors la représenter en utilisant l'alphabet phonétique international ?

lezɑlɑgrɛ̃pɛ̃dɑzœviejarbrə ↘ ↙

Cette transcription comporte de multiples avantages :

- elle s'exprime dans un code particulier et l'expression «monde différent» prend tout son sens ;
- les groupes rythmiques (qui peuvent différer des groupes fonctionnels, unité de 2<sup>e</sup> articulation) sont mis aisément en évidence ;
- le caractère de coarticulation du français est parfaitement visible ;
- les variantes du signifiant sont signalées ( ).

Mais est-il possible d'employer dès les classes élémentaires ce code qui risque de dérouter les jeunes enfants et qui est d'une utilisation malaisée ?

On voit par là la complexité

- des phonatomes qui ne concernent que la parole,
- la difficulté d'étudier leur rapport avec les phonèmes,
- l'orthographe vient encore compliquer ce problème difficile puisque nous trouvons successivement en, ant, ans.

C'est particulièrement dans ce domaine qu'il faut reconnaître la supériorité du «Sablier» sur les autres techniques (*étude du phonème - les différents costumes du phonème*) en dépit des remarques présentées.



**VI — Enfin, dernière étape** retrouver au terme d'une longue évolution les phonèmes du pré-requis.

J'émetts en effet, l'hypothèse que  $ch + a$  ne peut absolument pas conduire à la synthèse chat ; par contre, de la synthèse chat, je puis isoler  $ch + a$  puisque je sais (*cf. toutes les précautions prises*) que les synthèses originales que je pourrais désormais constituer avec ces deux phonèmes seraient toujours autre chose que les éléments analysés puisque l'essentiel consiste dans la liaison de ces deux éléments. C'est sans doute à partir de ce moment que pourrait être entreprise l'étude de l'orthographe qui n'intéresse que le code écrit.

**VII — Les démarches générales** indiquées impliquent évidemment l'individualisation de l'apprentissage de la lecture. Seuls des obstacles matériels s'opposent à cette individualisation qui est abordée systématiquement dès que l'enfant se révèle spontanément capable des rapprochements de phonèmes. L'expérience entreprise autrefois par l'école de Winnetka (*j'ai cessé de la suivre et ne puis donc fournir des précisions*) prouve qu'une solution est toujours possible dès que les moyens nécessaires sont mis à la disposition des éducateurs (*détermination des étapes - contenu de chacune des étapes - programmation de ce contenu - matériel individuel en fonction de cette programmation...*).

J'ai voulu surtout montrer que des connaissances nouvelles hâtent l'évolution et ne peuvent laisser indifférents les éducateurs. Ces connaissances impliquent obligatoirement un changement d'orientation de nos méthodes.

Que certains domaines scientifiques soient encore incertains parce que mal explorés, je crois l'avoir signalé moi-même à propos des «phonatomes». J'ai conscience de mes limitations et de mes faiblesses qui m'obligent à interrompre telle ou telle recherche commencée. Mais ce que j'ai amorcé d'autres le continueront si mes hypothèses sont valables. Si elles ne le sont pas elles seront vite abandonnées.

Mais ce qui reste exaltant, c'est finalement l'effort sur moi-même, l'obligation de se remettre en cause, de ne jamais être satisfait des résultats provisoires obtenus, de chercher à savoir mieux et plus. J'ai le grand espoir de voir se développer un nouveau type d'éducateur qui s'efforcera de tenir compte dans son enseignement des acquisitions théoriques. On peut donner aux élèves une fiche de mathématique moderne toute prête ; mais autre chose est de créer sa propre fiche et autre chose encore est d'adapter cette fiche à chaque élève de sa classe.

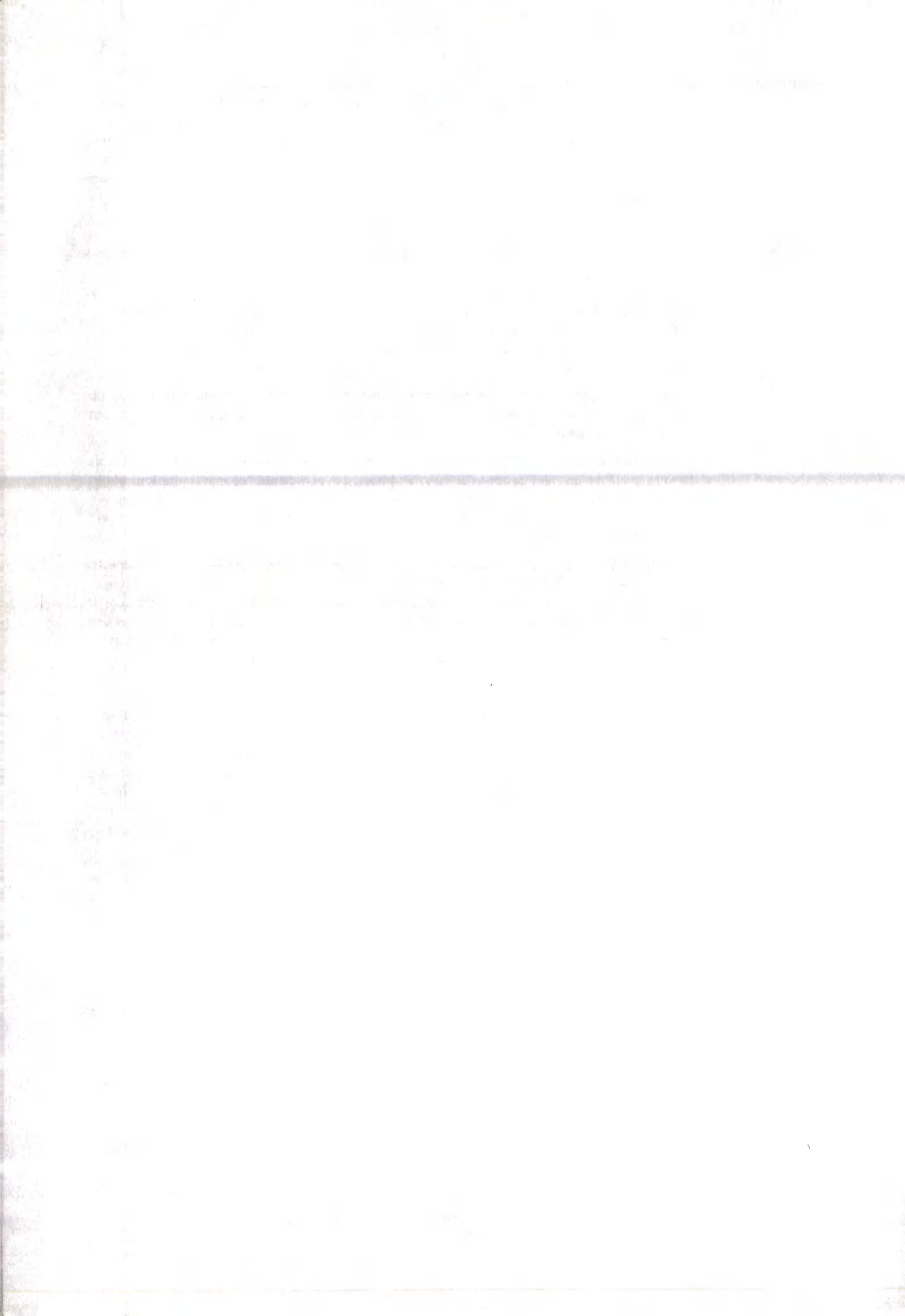
«Surtout aux enfants qui ont tant de fraîcheur, tant de force, tant de curiosité avide, je ne veux pas qu'on donne ainsi la noix épluchée».

Chacun comprend que ce n'est possible que si l'on domine l'enseignement donné, donc si l'on a acquis les connaissances théoriques souhaitables.

Le problème est tout à fait identique en français, on peut utiliser la leçon d'un manuel ; mais autre chose est d'édifier avec les élèves sa propre leçon et autre chose encore est d'adapter cette leçon à un enfant déterminé. Il n'est ni possible ni souhaitable de tout savoir mais des acquisitions psychologiques et phonétiques me paraissent indispensables et c'est ce que j'ai tenté de montrer. Il existe assez de notions suffisamment solides pour donner un enseignement assuré malgré les incertitudes qui règnent dans certains domaines de ces deux disciplines.

«L'éducation authentique, celle qui n'est ni police, ni dressage, mais formation d'un adulte cultivé et autonome, n'est jamais qu'une auto-éducation, l'éducateur étant alors un éveilleur, un témoin, un libérateur».

*Le bricolage au secours de la phonétique à l'E.N.G. d'Alençon*



**DESCRIPTIONS SYSTEMATIQUES  
DE SITUATIONS PEDAGOGIQUES  
(RECHERCHE-VALIDATION)**

STODDARD CITY ENGINE CO.

STODDARD CITY ENGINE CO.

STODDARD CITY ENGINE CO.

# L'observation et la mesure des variables d'enseignement\*

E. BAYER,  
Aspirant F.N.R.S.  
Université de Liège  
Laboratoire de Pédagogie expérimentale

Si l'on faisait le bilan des recherches expérimentales comparant les mérites respectifs de diverses méthodes d'enseignement, la conclusion serait qu'il n'y a pas de méthodes meilleures ou pires les unes que les autres, tant les résultats de ces recherches sont inconsistants et contradictoires (1). Seulement la qualité de « bon » ou de « mauvais » maître expliquerait les variations du rendement scolaire des classes.

C'est pourquoi les recherches sur l'efficacité pédagogique se sont, pendant très longtemps, surtout efforcées de découvrir les caractéristiques personnelles des enseignants bien notés par l'inspection ou jugés par elle comme médiocres. En découvrant les caractéristiques des bons et mauvais maîtres, on espérait établir des critères de présage de leur efficacité, critères qui auraient alors permis une sélection plus rigoureuse des enseignants, - un peu comme, dans l'industrie, les examens psycho-techniques permettent de choisir l'ouvrier ou le cadre qui possède les qualités exigées.

Ces recherches, pourtant, n'ont guère abouti.

Parce que, d'une part, les jugements formulés par les inspecteurs ne sont pas fiables. On remarque, en effet, que les inspecteurs s'accordent fort difficilement entre eux, soit qu'ils fondent leur jugement sur des choses différentes, voire opposées, soit qu'ils ne jugent pas les mêmes choses de la même façon. Il n'a pas été possible dans ces conditions, d'isoler quelque relation stable entre des caractéristiques d'enseignants et les jugements des inspecteurs, trop variables, sinon versatiles.

Parce que, d'autre part, les caractéristiques personnelles de l'enseignant ne constituent pas, en soi, une garantie suffisante de son efficacité. Seuls les résultats, les produits d'un enseignement permettraient d'en déterminer l'efficacité. Malheureusement, à l'heure actuelle, ces produits ne sont techniquement pas encore mesurables. Mais, faut-il le rappeler, les résultats d'un enseignement dépendent avant tout, - c'est l'évidence même, - du type d'enseignement dispensé. Nous estimons donc qu'on ne peut pas évaluer correctement l'efficacité pédagogique à partir des seules caractéristiques des maîtres, en faisant abstraction du travail qu'ils fournissent dans les classes.

Aussi, avant d'invoquer les vertus des bons et des mauvais maîtres, conviendrait-il que nous prêtions enfin quelque attention aux variables les plus cruciales du processus d'enseignement, notamment à ce que fait l'éducateur dans la classe, aux comportements qu'il provoque ou permet chez l'élève, à la façon dont il stimule, encadre et sanctionne ces comportements.

La non considération des variables réelles de l'enseignement, qui a conduit dans une impasse la recherche sur l'efficacité pédagogique, explique aussi l'extrême confusion des recherches sur les méthodes d'enseignement que nous évoquions au début.

En effet, ces recherches, d'ordinaire, se limitent à comparer les rendements d'enseignants qui déclarent pratiquer selon des méthodes différentes. De la sorte, on contrôle bien expérimentalement les déclarations de principe de ces enseignants ; par contre, on ne contrôle nullement si ces déclarations se traduisent effectivement par des pratiques d'enseignement différentes. On ne peut donc pas déterminer dans quelle mesure des différences d'enseignement réelles caractérisent les

(\*) Communication présentée au stage national de mars 1971, et qui n'a pu être reproduite plus tôt dans « Repères » pour des raisons indépendantes de notre volonté.

méthodes comparées ; on ne peut pas non plus, lorsque des différences d'enseignement existent entre méthodes comparées, déterminer les différences pertinentes, c'est-à-dire celles qui rendent compte des différences de rendement enregistrées. Aussi ces recherches traditionnelles sur les méthodes d'enseignement ne nous apprennent rien car, même lorsque, dans le meilleur des cas, elles font apparaître sans équivoque la supériorité d'une méthode parmi d'autres, nous ne savons jamais à quoi précisément attribuer cette supériorité (2).

Nous voyons donc qu'en ces domaines importants de l'évaluation des maîtres et des méthodes, les progrès de la recherche et de l'action pédagogiques passent nécessairement par une connaissance aussi précise que possible des événements qui surviennent en classe, par la connaissance de l'enseignement proprement dit.

Dans cette perspective, nous avons, à la suite de chercheurs américains, développé des moyens pour observer, décrire et mesurer des variables de l'enseignement. Ce sont des systèmes de catégories qui nous permettent d'identifier, de nommer, d'analyser et de classer diverses caractéristiques et dimensions de l'inter-action maître-élève. Nous nous sommes, jusqu'à présent plus particulièrement intéressés au niveau de l'école primaire.

Avec G. de LANDSHEERE, nous présentons, dans **Comment les maîtres enseignent** (3), un schéma d'analyse, en neuf catégories, des fonctions verbales d'enseignement produites par le maître, pendant la leçon, en interaction avec les élèves.

Il ne faut pas accorder à la formule « fonction d'enseignement » plus de sens que nous ne lui en prêtons. Elle nous sert d'étiquette pour désigner, parmi les comportements du maître, ceux qui nous semblent recouvrir les événements essentiels de l'enseignement scolaire : organisation du débat et de la vie de la classe, mode de transmission ou de génération des connaissances, climat psychologique de la relation maître-élève.

Nous analysons donc essentiellement le comportement verbal des éducateurs.

Certes nous ne prétendons pas que l'enseignement soit exclusivement verbal. Mais, prédominantes dans les classes du primaire tout au moins, les communications verbales semblent représentatives de l'ensemble des comportements d'enseignement. N. Flanders observe que quiconque, entrant dans une classe au hasard, a 9 chances sur 10 d'y surprendre la discussion d'un maître avec ses élèves. Nous enregistrons, quant à nous, un débit moyen de 15 phrases par minute d'enseignement (4).

Par ailleurs, si nous accordons une attention privilégiée au comportement de l'éducateur, nous n'ignorons pourtant pas l'existence et l'importance en classe, du comportement spontané de l'élève, nous n'ignorons pas que les contacts entre élèves et les contacts avec l'environnement matériel offrent autant d'opportunités d'orienter les apprentissages. Nous soulignons, dans notre analyse, le rôle joué par l'éducateur parce que l'observation a amplement démontré que les dispositions d'enseignement que prend le maître dans sa classe, — ou qu'il subit du fait des contraintes du système scolaire, — règlent étroitement la nature, la qualité et la fréquence des initiatives spontanées des élèves, de leurs contacts entre eux ou avec l'environnement matériel. Cela revient à dire que le comportement des élèves en classe, — et donc les conditions de leurs apprentissages, — sont fonction des activités d'enseignement, activement ou passivement, orchestrées par l'éducateur.

Pour analyser la manière dont l'éducateur « orchestre » l'enseignement :

Nous classons dans la catégorie des **fonctions d'organisation** tous les actes par lesquels il contrôle la participation des élèves, contrôle les dispositions matérielles de la vie et du travail de la classe, contrôle l'attention des élèves et la discipline.

La catégorie des **fonctions d'imposition** concerne le contenu, la matière enseignée. Ce contenu est dit imposé dans la mesure où c'est l'éducateur qui choisit, plus ou moins arbitrairement, et impose aux élèves les informations, les tâches, les problèmes, et souvent même les solutions, qui constituent la « leçon » telle qu'il la désire.

La catégorie des **fonctions de développement** ne concerne également que le contenu de l'enseignement. La caractéristique essentielle de ces fonctions est qu'elles favorisent, suscitent, amplifient un apport des élèves. Alors qu'en imposition le maître est à l'avant plan, ici, c'est l'enfant.

Les élèves ont des intérêts étrangers à la leçon ; tous ont une expérience extra-scolaire, parfois fort riche. Avec les **fonctions de personnalisation**, le professeur tient compte de ces diffé-

rences individuelles ; il construit son enseignement sur des expériences vécues par les élèves et il traite ceux-ci comme autant d'individus distincts.

Par les fonctions de feedbacks, positif et négatif, l'éducateur informe l'élève de la qualité de sa performance. On distingue ainsi des évaluations stéréotypées du genre : «Très bien», «Ça va» et des évaluations plus élaborées, plus discriminatives, plus spécifiques, par lesquelles le professeur précise les critères ou les raisons de son jugement.

En codant des fonctions de concrétisation, nous avons voulu apprécier autant que possible l'importance du support matériel de la communication verbale. Nous notons si l'éducateur utilise, ou fait utiliser par l'élève, un matériel de représentation, figurative ou symbolique, ou un matériel de construction ou de manipulation.

Enfin, les fonctions d'affectivité, positive et négative, impliquent l'élève en tant que personne ; elles concernent essentiellement son comportement social en classe, que le professeur valorise, encourage, récompense,... ou, au contraire, critique, admoneste, punit ...

Le programme de nos observations prévoyait l'enregistrement de 50 leçons d'une demi-heure dans 25 classes de première primaire de l'agglomération liégeoise, soit 2 leçons par classe visitée. Nous demandions aux instituteurs de présenter une leçon d'observation-élocution sur un thème à leur choix et une leçon sur un thème imposé, le même pour tous : «Nous jouons avec un aimant». Nos visites dans les classes se faisaient, en principe, toujours un jeudi, à 9 heures du matin.

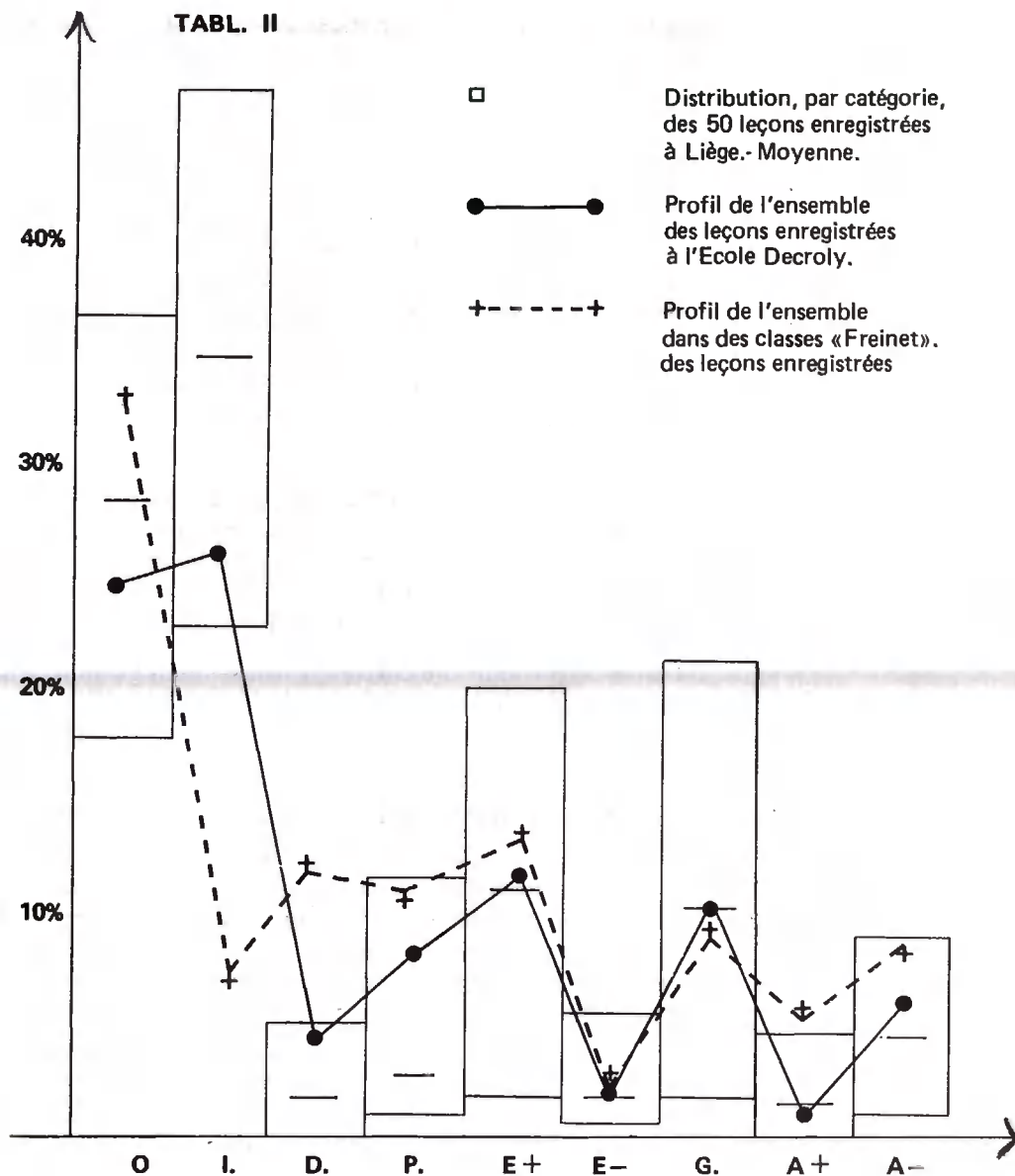
L'analyse des transcriptions des enregistrements nous a permis de dénombrer 21 929 fonctions d'enseignement dont la répartition (f) et les distributions (%) par catégorie apparaissent aux tableaux I et II.

Grâce à une étude statistique plus fouillée de ces répartitions et distributions (w de Kendall, rho de Spearman, r de Bravais-Pearson, t de Student, test du médian) :

- 1) Nous observons que le profil des comportements pédagogiques, - profil déterminé par l'importance relative des catégories, - est le même pour tous les instituteurs de l'échantillon, pour toutes les leçons enregistrées, quel qu'en soit le thème, et reste constant du début à la fin des leçons. Nous pensons donc que ce profil comportemental décrit les lignes de force de la pédagogie uniformément pratiquée par tous ces maîtres, pédagogie, nous le voyons, essentiellement impositive.
- 2) A partir de ce même profil commun, nous notons cependant une série de variations quantitatives, notamment au niveau des catégories d'organisation, d'imposition, de feedback positif et de concrétisation. Ces variations quantitatives sont stables, pour chaque classe, d'une leçon à l'autre. Elles semblent donc caractériser la manière dont chaque maître adapte une pédagogie donnée aux conditions particulières de sa classe. (Le traitement de nos données ne permet pas de préciser davantage les conditions particulières des classes qui interviennent ; ainsi nous ne pouvons pas distinguer si ces variations quantitatives sont dues plus à des particularités des maîtres, - âge, sexe, expérience professionnelle, type de

**TABL. I Distributions des pourcentages par catégories**

| Catégorie            | n. total | % extrêmes  | M    | T   | Me   |
|----------------------|----------|-------------|------|-----|------|
| Organisation         | 5 931    | 17,7 - 36,3 | 27,3 | 3,7 | 27,4 |
| Imposition           | 7 568    | 22,9 - 47,3 | 34,5 | 4,6 | 34,7 |
| Développement        | 452      | 0 - 7,1     | 2,1  | -   | 2    |
| Personnalisation     | 815      | 0,2 - 12,2  | 3,7  | -   | 3,1  |
| Feedback positif     | 2 498    | 2,9 - 19,4  | 10,9 | 4,7 | 11,3 |
| Feedback négatif     | 592      | 0,4 - 6,2   | 2,6  | -   | 2,4  |
| Concrétisation       | 2 925    | 1,8 - 22,1  | 13,3 | 4,1 | 13   |
| Affectivité positive | 304      | 0 - 4,3     | 1,4  | -   | 0,9  |
| Affectivité négative | 844      | 0,5 - 9,1   | 3,9  | -   | 3,4  |



formation, traits de personnalité, etc., — qu'à des particularités, des élèves et des classes, — nombre d'élèves par classe, sexe des élèves, niveau intellectuel, milieux socio-culturel et socio-économique, etc.).

- 3) En comparant les distributions enregistrées selon les thèmes enseignés, nous relevons une différence significative : la moyenne des impositions pour les leçons sur le thème libre est, en effet, nettement supérieure. Cela n'est pas un paradoxe. Pour le thème libre, les instituteurs ont vraisemblablement choisi un sujet où ils se sentaient particulièrement sûrs. Dans pareils cas, la grande familiarité avec la matière peut susciter chez le professeur, qui sait à tout moment exactement où il veut amener l'élève, un feu roulant de questions de nature impositive.
- 4) Autre résultat intéressant encore : nous établissons, en effet, qu'un échantillon aléatoire de 5 minutes par leçon représente valablement l'ensemble des 50 leçons analysées.

Ce système d'analyse des fonctions d'enseignement aboutit, nous le voyons, à une description aussi objective que possible d'une situation pédagogique donnée. On peut dès lors l'employer pour comparer rigoureusement différentes situations ou milieux scolaires. Ainsi cet instrument d'analyse objective de l'enseignement offre des possibilités nouvelles d'un contrôle expérimental précis, tant des méthodes pédagogiques que de l'impact réel des innovations et des rénovations éducationnelles introduites, encore aujourd'hui, à l'aveuglette.

Nous avons constaté, par exemple, que les institutrices de première année primaire de l'École Decroly à Bruxelles, - école dite expérimentale, - se comportaient exactement comme leurs col-



lègues des écoles banales de l'agglomération liégeoise, tandis que se différencie très nettement le comportement de maîtres se réclamant de la pédagogie Freinet. Nous avons indiqué sur le graphique qui représente les distributions par catégorie (tabl. II) le profil des comportements pédagogiques observés à l'École Decroly (5) et le profil établi par M. Van Ceulebroeck (6) qui caractérise la pédagogie Freinet. Nous voyons de suite que le profil «Decroly» s'inscrit dans les distributions observées, alors que le profil «Freinet» se situe en dehors des distributions d'imposition, de développement et d'affectivité positive, toutes ces différences étant statistiquement très significatives.

On utilise aussi les techniques d'analyse de l'enseignement dans une perspective de formation ou de recyclage des maîtres. On s'en sert alors pour apporter aux éducateurs un **feedback** précis à propos de leurs propres conduites d'enseignement et on tente, par ce moyen, de les modeler dans un sens déterminé:

Dans cette perspective, nous avons tenté quelques essais de modifications systématiques et contrôlées des comportements observés dans les classes.

Tout au long de nos analyses, nous avons été frappés par la grande stéréotypie des comportements d'enseignement, et plus particulièrement par la qualité généralement médiocre des conduites de **feedback**.

Après avoir identifié le profil comportemental de base d'un instituteur, J.M. Martin (7) l'initie au système d'analyse des fonctions d'enseignement et l'invite à introduire dans son enseignement le plus de **feedbacks** spécifiques possible.

En suivant cet instituteur pendant six mois, Martin observe que, si la fréquence totale des conduites de **feedback** n'a pas varié significativement, la proportion de **feedbacks** spécifiques et de **feedbacks** stéréotypés tend à s'inverser (*avant intervention : 2% de feedbacks spécifiques pour 10 % de feedbacks stéréotypés — après intervention : 16 à 17 % de feedbacks spécifiques*).

Cependant, l'augmentation des **feedbacks** spécifiques survient surtout en début de leçon, soit parce que c'est à ce moment que l'éducateur introduit des problèmes suffisamment complexes pour justifier ce type de conduites discriminatives, le reste de la leçon étant consacré à des applications et à des exercices de systématisation, soit que la fatigue de l'enseignant explique qu'il revienne en fin de leçon à des procédures plus routinières.

Malheureusement aussi, on constate, au fil des séances d'observation, que la quantité des **feedbacks** spécifiques s'amenuise au point de revenir à la situation pré-expérimentale. Ou la force de l'habitude, finalement, l'a emporté, ou la manière dont la modification a été introduite était trop superficielle : le comportement de **feedback** ne pouvant être isolé d'un **pattern** d'enseignement, c'est sur l'ensemble de ce **pattern** qu'aurait dû porter l'effort de modification.

Martin note, enfin, une relation entre la qualité des **feedbacks** et le niveau des activités qu'ils sanctionnent : les **feedbacks** spécifiques suivent généralement des interactions impliquant une analyse de la situation.

Lors d'essais de micro-enseignement, nous avons eu la surprise, avec J. Thérér, de constater que les étudiants de licence en Sciences de l'Éducation réussissaient le tour de force de donner une mini-leçon sans s'apercevoir que leurs élèves connaissaient déjà parfaitement la matière qu'ils enseignaient. Le comportement de ces étudiants-professeurs se limitait à l'imposition, au **feedback** stéréotypé, à la concrétisation et à l'organisation, dans le genre : — «Pierre, quelle est la couleur du tableau ? » — «Noire, M'sieu.» — «Noire, très bien.» !

Comme la participation, de leur petit auditoire (*cinq élèves*) était fort inégale, — toujours le ou les mêmes élèves fournissaient les réponses, — nous avons donné la consigne aux étudiants-professeurs de mieux contrôler la participation, de façon à impliquer tout le monde dans le débat, et, pour favoriser les échanges entre élèves, d'inviter ceux-ci à réagir eux-mêmes aux réponses de leurs condisciples avant de fournir un **feedback**.

Le respect de cette consigne a provoqué une diminution sensible de l'imposition et l'apparition nette des fonctions de développement et de personnalisation.

Signalons encore que J. Thérér propose, pour caractériser globalement la densité et la qualité des interactions d'enseignement, le calcul rapide d'un indice, postulant qu'un professeur pose des questions pour obtenir (1) beaucoup de réponses (2) fournies par le plus d'élèves possible et (3) des réponses intelligentes. L'indice proposé implique donc 3 paramètres (fréquence des ré-

ponses, nombre d'élèves intervenant, qualité des réponses) présents dans la formule :

$$\frac{R_t}{Q_t} \times \frac{R_s}{R_i} \times \frac{I}{E} \quad \text{où}$$

$R_t$  = nombre total des réponses,

$Q_t$  = nombre total des questions,

$R_s$  = nombre total des réponses de qualité supérieure (*c'est-à-dire des réponses qui apportent une information factuelle, le développement d'une information factuelle, ou l'évaluation d'une information*),

$R_i$  = nombre total de réponses de qualité inférieure (*l'élève se présente mais ne dit rien, ou répond par oui ou par non, ou donne une réponse erronée*),

$I$  = le nombre d'élèves intervenants,

$E$  = le nombre total d'élèves présents dans la classe.

Ces quelques travaux illustrent, je l'espère, tout l'intérêt d'une étude minutieuse des phénomènes de classe.

Nous ne prétendons pas, cependant, que la technique d'observation brièvement décrite ici soit la seule possible ou la seule recommandable.

G. De Landsheere (8), d'ailleurs, propose une grille pour l'observation directe dans les classes de 9 comportements critiques :

- les comportements d'affectivité positive,
- les comportements de personnalisation,
- les évaluations spécifiques,
- les questions-problèmes,
- les évaluations stéréotypées,
- les questions de mémoire,
- les exposés et les questions de rhétorique,
- les comportements d'organisation,
- les comportements d'affectivité négative.

Cette grille se présente comme une synthèse de l'instrument de N. Flanders et de notre système d'analyse des fonctions d'enseignement.

Nous ne prétendons pas non plus que les 9 catégories décrites soient exhaustives, qu'elles couvrent tous les aspects et dimensions de l'interaction maître-élève et du comportement d'enseignement.

Conscient des limites de ces catégories, nous avons développé un schéma d'analyse multidimensionnelle de la communication verbale d'enseignement. Nous analysons (1) le réseau et la structure des communications de classe (2), les fonctions pédagogiques du comportement des maîtres et (3) le niveau cognitif des informations enseignées et des activités intellectuelles sollicitées pendant l'enseignement.

Nos observations, dans 15 classes de sixième année primaire, révèlent que :

- Le réseau de communication est entièrement centré sur le maître qui domine et contrôle très étroitement les échanges dans la classe. Les communications entre élèves sont tout-à-fait négligeables, de l'ordre de 0,6 % seulement.
- Strictement réglée par les fonctions de **feedback** et d'organisation, la relation maître-élève est largement dominée par le souci d'instruire. Cette instruction, essentiellement impositive, ignore pratiquement l'expérience extra-scolaire et ne favorise guère l'activité autonome des élèves.
- En imposition, l'activité du maître se limite à la présentation de l'information et des problèmes, tandis qu'en développement, l'éducateur consacre plus de temps à guider la recherche des élèves et c'est cette recherche qui suscite alors la demande d'informations de la part de la classe.
- Les informations enseignées sont surtout des informations factuelles isolées donnant lieu à des activités de compréhension passive et de mémorisation.

Le détail de l'étude statistique des observations enregistrées nous permet de dire que :

- Dans l'ensemble, la description qualitative proposée est valable pour chaque maître observé.
- Des variations quantitatives significatives apparaissent, elles sont principalement fonction des disciplines enseignées et des phases de la leçon.
- Il suffit pour représenter valablement une population quelconque de leçons : d'établir, premièrement, un échantillon des leçons de types différents représentatif de la population considérée, de constituer, ensuite, un échantillon aléatoire de périodes de 5 minutes par leçon retenue.

Nous voudrions, au terme de cet exposé, vous avoir suggéré quelques idées pour construire ou adapter un schéma d'analyse plus particulièrement centré sur les problèmes spécifiques de vos recherches. Car il est bien évident qu'on ne doit pas être l'esclave d'une démarche étrangère ; un instrument quelconque n'a de sens que dans la mesure où il est adapté à son utilisation.

## DISCUSSION

### Question

Est-ce qu'il y a une incidence de l'objet enseigné sur le comportement ?

### Réponse

D'après nos observations et nos analyses statistiques, nous répondons non, d'une part, en ce qui concerne l'aspect qualitatif du comportement ; en effet, quels que soient les thèmes des leçons et les disciplines enseignées, nous avons toujours, dans une situation scolaire donnée, observé un même profil des comportements d'enseignement. Mais nous répondons oui, d'autre part, car nous avons enregistré des variations quantitatives significatives d'un même comportement pédagogique en rapport avec les disciples et les thèmes d'enseignement.

### Question

Avez-vous remarqué une incidence du nombre des élèves dans les classes ?

### Réponse

Nous n'avons pas pu contrôler, au niveau des variations quantitatives enregistrées, l'incidence spécifique de cette variable particulière.

Pourtant, bien que les effectifs des classes aient été très divers (de 15 à 30 élèves), rappelons la grande uniformité des profils comportementaux observés.

### Question

Avez-vous observé un stéréotype de maître, Freinet ou autre, et, d'autre part, un stéréotype de leçon, inspiré par exemple par certain manuel ?

### Réponse

Plutôt qu'un stéréotype de maître, nous observons un stéréotype caractéristique d'un milieu scolaire donné, caractéristique croyons-nous, d'une pédagogie donnée : pédagogie Freinet et pédagogie traditionnelle, par exemple. Et nous observons encore des variations de ce stéréotype en fonction des types de leçons et des disciplines enseignées. Nous ne possédons aucune information qui nous renseignerait sur l'influence des manuels sur le déroulement de l'enseignement dans la classe.

### Question

Avez-vous essayé de détecter un rapport entre l'origine socio-économico-culturelle des élèves et les résultats de vos travaux ?

### Réponse

Non. Pourtant ces variables sont fort importantes. Des chercheurs ont montré, en effet, que les élèves les plus favorisés, soit par leur Q. I., soit par leur milieu socio-économique et culturel, avaient avec l'enseignant des contacts plus fréquents et beaucoup plus riches que les autres élèves.

### Question

Y a-t-il un critère qui permette de faire ressortir les relations entre élèves ?

### Réponse

L'étude du réseau de communication à l'œuvre dans les classes doit tenir compte de ces relations entre élèves, dont l'importance peut être estimée par la fréquence des échanges explicites entre élèves.

(\*) Rapporteur : Louise Malossane E.N.F. Limoges.

Les questions ont été élaborées, après la communication de E. Bayer, par des groupes de travail.

- Question** Avez-vous distingué entre diverses formes d'imposition : une imposition opportune en accord avec les intérêts de l'enfant et son niveau intellectuel et une imposition inopportune qui lui reste étrangère ?
- Réponse** Vous avez raison de distinguer deux sortes d'imposition, l'une, opportune, nécessaire et souhaitable, l'autre, inopportune, détestable, fléau de l'enseignement. Pourtant cette distinction implique un jugement de valeur qui dépasse notre volonté de rester descriptif, garantie d'objectivité, aussi ne l'avons-nous pas faite. Et quand nous disons que l'enseignement observé est de nature impositive, cela n'implique de notre part aucun jugement sur la valeur, l'opportunité ou l'inopportunité de cet enseignement.
- Question** Le comportement non verbal ne peut-il être aussi significatif que le comportement verbal ? Pourquoi n'en tenez-vous pas compte ?
- Réponse** Les comportements non verbaux qui accompagnent le langage sont très généralement redondants par rapport à ce dernier. Par exemple, dire oui en opinant du chef. Nous croyons donc que le comportement verbal, facile à enregistrer, est un indice valable et représentatif de l'ensemble du comportement, à quelques exceptions près qu'il ne serait pas économique de considérer. Nous constatons aussi que la communication verbale est prédominante dans les classes, du moins à certains niveaux scolaires et lors de certaines activités. Dans ces conditions précises, nous pensons que la communication verbale est également représentative de l'ensemble des comportements d'enseignement.  
Dans les classes et lors d'activités pédagogiques où cette communication verbale n'a pas la même importance, - à l'école maternelle, par exemple, - il faudrait, évidemment, mettre au point d'autres techniques d'observation et d'analyse.
- Question** Avez-vous constaté des différences d'analyse entre différentes catégories de codeurs ?
- Réponse** Oui. Et nous avons dû écarter systématiquement les enseignants et les inspecteurs que nous n'avons jamais pu entraîner correctement à ce type d'analyse de l'enseignement. Les enseignants, d'une part, éprouvent de grandes difficultés à décrire leur propre comportement sans faire intervenir un jugement ou l'intention du comportement. Les inspecteurs, d'autre part, ont l'habitude de juger une situation pédagogique d'une façon globale et intuitive ; ayant moins l'habitude de décrire ce qu'ils observent, ils sont réticents à une analyse fine de la réalité ; cette décomposition est souvent dépourvue, pour eux, de signification.  
Nous avons donc travaillé avec des étudiants de licence en Psychologie et en Sciences de l'Éducation. Un entraînement systématique a été nécessaire pour amener ces étudiants à analyser les enregistrements avec rigueur et fidélité. Il s'agit d'un véritable drill qui ne permet aucune fantaisie aucune interprétation subjective des critères d'analyse.
- Question** Est-ce que vous classez en personnalisation le cas où le thème est proposé par l'élève, puis traité collectivement par la classe ?
- Réponse** Lorsqu'une proposition de travail présentée par l'élève est retenue pour l'ensemble de la classe, nous codons en développement.
- Question** Quelle est l'importance de l'âge, du sexe, de la formation professionnelle, de la personnalité, etc., des maîtres ?
- Réponse** Le cadre expérimental de notre observation était trop limité pour que nous puissions déterminer l'influence de chacune de ces variables sur l'enseignement dispensé dans les classes. Rappelons, toutefois, la grande uniformité des conduites d'enseignement enregistrées, et cela malgré la grande variété des caractéristiques personnelles des 25 maîtres observés. Notons aussi que ce sont des contraintes, telles que les disciplines scolaires et les phases de la leçon, qui rendent le mieux compte des variations constatées. Tout cela donne quelque crédit à l'hypothèse qui voudrait que l'enseignement soit plus le reflet des contraintes d'une institution que celui de la personnalité de l'éducateur.

- Question** Les résultats de vos analyses ont-ils été communiqués aux maîtres ?
- Réponse** Toutes ces analyses sont anonymes. Les maîtres en ont été informés globalement par voie de conférences et de publications dans les revues pédagogiques. Mais aucun maître n'a pu se reconnaître.
- Question** Il serait intéressant de savoir si la connaissance globale des résultats a entraîné une modification de la pratique scolaire, on pourrait l'envisager comme procédé de perfectionnement des maîtres.
- Réponse** Ce serait évidemment très intéressant à vérifier. Pourtant je ne pense pas qu'une connaissance aussi globale des résultats suffise à changer la pratique scolaire. Notons cependant que des chercheurs américains signalent que les enseignants formés à l'analyse de leurs comportements de classe ont un enseignement plus centré sur l'élève que les autres (9).
- Question** Qui a établi le schéma d'analyse ? Les maîtres observés ont-ils participé à son élaboration ?
- Réponse** Non. Ce schéma a été mis au point au laboratoire de Pédagogie de Liège, sous la direction de De Landsheere, à partir d'une adaptation que j'avais faite, en 1964, d'un plan d'analyse américain, celui de Marie Hughes.
- Question** Les 9 catégories définies ont-elles été validées ? Si oui, par quels procédés ?
- Réponse** Une façon de valider ces catégories serait d'établir les relations existant entre les fréquences observées pour chacune d'elles et des mesures de rendements scolaires. Il s'agirait là d'une validation externe. Pourtant, la mesure du rendement scolaire, - dès qu'il s'agit d'évaluer des effets à long terme et de qualité supérieure à la simple mémorisation de connaissances -, est pratiquement impossible.
- Aussi nous sommes-nous contentés d'une validation de contenu. C'est-à-dire que nous avons retenu ces neuf catégories parce qu'elles nous semblaient recouvrir les événements essentiels de l'enseignement scolaire : organisation de la classe, mode de transmission ou de génération des connaissances, climat psychologique de la relation maître-élève. Nous pensons, en effet, que s'il était impossible de mesurer le rendement scolaire, on pouvait l'appréhender indirectement par l'analyse des conditions d'apprentissage aménagées dans les classes, par l'analyse des comportements inducteurs de l'enseignant. Les neuf catégories proposées possèdent cependant une validation externe relative. En effet, les recherches synthétisées par Rosenshine (10) pour le compte de l'I.E.A. démontrent clairement la nécessité de distinguer les comportements d'organisation et d'instruction, de distinguer enfin les dimensions de feedback et d'affectivité, car toutes ont une relation différente et variable avec certains types de rendements scolaires.
- Question** Le nombre de catégories est-il nécessairement neuf ?
- Réponse** Evidemment non.
- Le nombre de catégories d'un système quelconque dépend du nombre de discriminations qu'on juge nécessaires ou utiles de faire, sans pourtant, que ces discriminations jugées opportunes identifient nécessairement des phénomènes essentiels distincts.
- Ainsi, notre système en neuf catégories ne mesurerait en fait que quatre dimensions distinctes : l'analyse factorielle des distributions observées, en effet, dégage quatre facteurs bipolaires qui regroupent nos catégories de façon différente.
- Le premier facteur oppose l'organisation et la personnalisation ; il décrit la structure du débat, orienté tantôt par les directives du professeur, tantôt par les interventions spontanées et imprévues de l'élève.
- Les second et troisième facteurs opposent, d'une part, l'imposition et l'affectivité positive, d'autre part, le développement et l'affectivité négative ; ces facteurs tiendraient compte de l'objet, du contenu du débat : soit la matière enseignée, soit les problèmes de personne. Le quatrième facteur regroupe et oppose le feedback positif et la concrétisation ; il représente la façon verbale ou non verbale par laquelle un professeur confirme un comportement antérieur (par exemple, ou il dit «oui, c'est une pomme» ou il se contente d'en montrer une).

**Question**

Existe-t-il une différenciation objective entre les neuf catégories ?  
Quelle est la différence entre développement et personnalisation ?

**Réponse**

Dans la mesure où nos catégories servent à classer des faits observables, (et non des jugements sur ces faits, - c'est un système descriptif), il faut nécessairement définir des critères opérationnels qui permettent de distinguer objectivement les faits à classer.

Vous trouverez dans Comment les maîtres enseignent la description complète du plan d'analyse et des règles de codage.

En ce qui concerne le développement, c'est la spontanéité de l'apport de l'enfant qui constitue le critère principal. La référence à une expérience vécue extra-scolaire ou à des problèmes personnels étrangers à la leçon caractérise la personnalisation.

**Question**

Qu'est-ce qu'une interaction verbale ? Quelles sont vos unités d'analyse ? phrase ? mot ? ...  
Quelle valeur attribuez-vous aux silences ?

**Réponse**

De nouveau, vous trouverez dans Comment les maîtres enseignent le détail des procédures d'identification et d'analyse des comportements. Une interaction verbale est un échange explicite entre deux interlocuteurs.

Pour repérer une interaction verbale, nous tenons compte de deux critères : 1) l'unité de direction des échanges, 2) l'unité de contenu ou de rôle des échanges. Ainsi toute communication adressée au même interlocuteur et ayant la même unité de rôle constitue une fonction. Flanders prévoit une catégorie spéciale pour les silences et les périodes de confusion. Nous ne le faisons pas. A vrai dire, les silences sont rares puisque nous enregistrons une fonction toutes les trois secondes à peu près.

**Question**

L'impossibilité d'une validation externe par mesure du rendement tient-elle au problème lui-même ou à l'option pédagogique des observateurs ? Dans le cadre d'une autre pédagogie, par exemple celle du plan Rouchette, ne serait-il pas possible d'envisager une validation externe ?

**Réponse**

L'option pédagogique détermine les rendements à considérer et à mesurer. Les instruments d'évaluation du rendement scolaire changeront donc, quant à leur contenu, selon les options philosophiques éducationnelles. Pourtant, les difficultés d'une validation externe ne se situent pas au niveau des options pédagogiques mais au niveau des contrôles expérimentaux, de la technique expérimentale proprement dite, à mettre en œuvre : comment mesurer le rendement d'une classe, à court, moyen et long terme, comment faire la relation entre enseignement et rendement, tout en distinguant l'influence du milieu familial, de la maturation, etc...

**Question**

Sur quelles bases peut-on valablement procéder à un échantillonnage des maîtres ?  
Pourquoi le choix de 25 maîtres ?

**Réponse**

Nous n'allons pas faire ici la théorie de l'échantillonnage. Rappelons qu'il y a deux manières principales d'échantillonner : l'échantillonnage complètement aléatoire et l'échantillonnage stratifié.

Notre échantillon est stratifié en ce sens que nous tenons compte : du sexe, de l'ancienneté, de la formation des maîtres, du type des écoles (niveau socio-économique de la population scolaire, groupement des élèves). D'autres critères de stratification pourraient encore être retenus, l'encadrement administratif des écoles (Etat, Communes, libres...), niveaux d'aptitude des classes, etc... La taille des échantillons est déterminée par la taille de la population à étudier. Nous avons retenu 25 maîtres parce que ce nombre, par les calculs statistiques, nous permettait de décrire la population considérée sans avoir à l'étudier directement.

**Question**

Pourrait-on faire l'économie d'une certaine préparation des codeurs ? Jusqu'à quel point peut-on réduire le temps de formation sans compromettre le résultat ?

**Réponse**

Ce sont les indices de fidélité d'analyse qui vous indiqueront dans quelle mesure un entraînement des codeurs s'impose, et l'importance de cet entraînement. Plus vous simplifiez l'analyse, plus la fidélité augmente, moins l'entraînement se justifie. Mais plus l'analyse est simple, plus vous appauvrissez la description d'une réalité, pourtant très complexe.

- Question** Comment avez-vous réalisé le relevé des observations ?  
Quels étaient : le nombre des codeurs ? les règles de codage ?  
Codeurs et observateurs sont-ils les mêmes personnes ?  
Code-t-on immédiatement ?
- Réponse** Nous exposons d'une façon très complète la procédure d'enregistrement et d'analyse dans Comment les maîtres enseignent.  
Nous enregistrons dans les classes avec des magnétophones et nous analysons la transcription des enregistrements. Observation et codage sont donc deux opérations différentes. Observateur et codeur sont aussi deux personnes différentes : jamais l'observateur ne code la leçon qu'il observe et jamais le même codeur n'analyse toutes les leçons enregistrées dans une même classe. Un enregistreur et deux observateurs par classe. Seize codeurs se sont réparti les analyses, chacun travaillant seul. Mais le travail de chacun était systématiquement contrôlé : De Landsheere et moi-même réanalysant un tiers, au hasard, de chaque enregistrement. Lorsque les fidélités étaient inférieures à 85 % d'accords, deux personnes recodaient le protocole et réduisaient ensemble les divergences.
- Question** Le fait que l'imposition soit très importante ne peut-il, en partie, provenir de la présence d'observateurs dans les classes ? En effet, un maître, même s'il est volontaire et même s'il a l'habitude d'avoir des gens dans sa classe, n'a-t-il pas un comportement différent lorsqu'il se sait observé ?
- Réponse** Sans doute ; mais comment savoir ce que fait un maître dans sa classe sans l'observer. Il vaut mieux une image déformée par l'observation que pas d'image du tout. Je ne crois pas que la déformation se traduise obligatoirement par la prépondérance des impositions, car nous avons enregistré dans certaines classes, - les classes Freinet -, que c'était le développement qui était le plus important.
- Question** Avez-vous choisi ce type de leçon selon des critères expérimentaux, c'est-à-dire déduits de la définition des objectifs ?
- Réponse** Nous avons choisi d'observer, en première année primaire, des leçons d'observation, ce type de leçon doit polariser les intérêts des élèves et motiver toutes les activités de la journée. C'était donc la situation pédagogique la plus libre d'un programme imposé et celle qui devait, en principe, être la plus accueillante aux soucis de l'élève, à son expérience extra-scolaire, à sa spontanéité.
- Question** Les questions méthodologiques nous semblent être déterminantes pour la formulation des indices. Ceux-ci sont fonction des traits pertinents d'une pédagogie. Par exemple, nous ne croyons pas que cinq minutes quelconques d'observation soient représentatives d'une pédagogie donnée. Dans la pédagogie traditionnelle où elles sont définies par un contenu, il semble qu'elles puissent être prises au hasard au cours de la leçon. Mais, dans la pédagogie du plan Rouchette, les moments de classe se différencient, non par la distribution de la matière enseignée, mais par les attitudes pédagogiques opposées. Nous avons : les moments de libération, l'entretien libre et l'entretien avec support ; dans les temps d'apprentissage : les exercices systématiques du type exercice structural et la découverte de la connaissance.  
Peut-être pourrait-on observer dans une classe quelques séquences longues, de cinq en cinq minutes, pour essayer de déterminer les types de séquences significatives. Si nous arrivions à déterminer les types de séquences significatives de notre pédagogie, comment déterminer les situations équivalentes et de même durée dans les classes témoins ?
- Réponse** Votre problème est un problème d'échantillonnage. Pour le régler, il n'a jamais été de croire, ou de ne pas croire, que cinq minutes d'observation étaient représentatives d'une pédagogie donnée. Vous devez d'abord décrire aussi exactement que possible les populations d'activités scolaires qui caractérisent les deux situations que vous voulez comparer : l'école traditionnelle et les écoles rénovées par le plan Rouchette. Vous devez ensuite établir les échantillons d'activités scolaires différentes qui seront représentatifs des deux populations d'activités comparées.  
Alors, et seulement alors, vous pourrez constituer un échantillon aléatoire de périodes de cinq minutes d'observation par activité que comprendra les échantillons d'activités représentatifs des populations considérées. Comme vous le voyez, le programme des observations d'une expérience aussi complexe que celle que vous projetez ne s'improvise pas.

*Question*

Dans les classes « Rouchette », il y a une évolution significative du début à la fin de l'année. Quel serait alors le moment le plus favorable aux mesures ?

**Réponse**

Le moment des mesures est indiqué par la procédure d'échantillonnage.

Un échantillon n'a de sens que par rapport à une population définie.

Si la population que vous voulez étudier est l'année scolaire, votre échantillon, pour être représentatif, impliquera nécessairement des observations à tous les moments de l'année scolaire.

Mais si la population que vous voulez décrire se limite au début de l'année, l'échantillon de cette population ne comprendra que des observations au début... Donc tout dépend de la population référente.

*Question*

Dans cette grille on analyse uniquement le comportement du maître. Pouvons-nous dissocier l'observation du maître et des élèves, en particulier les communications élève-élève, élève-maître qui nous paraissent être un trait important de la pédagogie du plan ?

**Réponse**

Nous analysons le comportement du maître, parce que c'est lui qui enseigne et que nous voulons observer l'enseignement. Nous analysons ce comportement du maître en interaction avec l'élève et nous croyons que les relations élève-maître et élève-élève sont fonction de la manière dont le maître contrôle l'enseignement, contrôle l'interaction maître-élève. Nous ne repérons pas directement la fréquence des échanges entre élèves et échanges de la classe vers le maître. Mais on peut le faire, ce n'est pas bien difficile.

Remarquons cependant que dans la mesure où l'on enregistre des échanges classe-maître, nous enregistrerons automatiquement des réponses du maître aux demandes de la classe et, dans ce cas, nous devrions coder des fonctions de développement.

*Question*

L'observation se fait uniquement sur les échanges verbaux. Il nous semble que ce qui se passe par écrit du point de vue des différentes fonctions peut être aussi important, notamment au stade du développement.

**Réponse**

Nous le répétons, nous analysons le comportement verbal parce qu'il nous semble un bon indicateur de l'ensemble des comportements de classe. Ainsi entendrons-nous un maître dire « Ecris dans ton cahier », « Lisez dans votre manuel », « Regarde au dictionnaire » ou encore « Regardez tous, je vais vous montrer comment il faut faire ». Vous voyez donc que le comportement verbal du maître règle, dans la plupart des cas, les autres modes de communication.

Nous précisons encore que nous analysons le comportement inducteur du professeur et non la production de l'élève. Il n'est pas sûr que la production écrite de l'élève nous renseigne sur la fréquence des comportements de l'enseignant inducteurs de développement.

Enfin, nous ne prétendons pas que la communication verbale est la seule possible ou qu'elle soit la plus pertinente. Les chercheurs qui estiment que les modèles de communication sont plus importants développeront, en conséquence, des instruments appropriés à l'étude de ces autres modes de communication.

*Question*

A la place d'une grille unique, ne pourrait-on pas envisager une multiplicité de grilles adaptées aux hypothèses opérationnelles qui seraient formulées ?

**Réponse**

Employer des instruments adaptés aux problèmes qu'on se pose est évidemment une excellente façon de travailler. Il ne faut pas avoir le culte d'un instrument universel. D'ailleurs, il en existe à l'heure actuelle plus de cent cinquante.

*Question*

1) Nous nous sommes demandé s'il s'agissait d'isoler le comportement pédagogique des maîtres pour mettre en valeur et en relief le contenu et la méthode spécifiques au Plan de Rénovation ou bien s'il s'agissait de constater que l'introduction et l'application du plan changerait le comportement pédagogique.

2) S'agit-il de comparer une population de maîtres tout venant avec des maîtres appliquant déjà depuis trois ou quatre ans le plan Rouchette ?

3) Est-ce que de telles observations mesurées ne permettraient pas d'éclairer le début du Plan, donc de valider une attitude pédagogique assez bien définie dans les fondements théoriques du Plan ?



## Réponse

Vos questions ouvrent une longue discussion théorique sur les hypothèses de base de vos recherches. Vous devez poser en termes d'hypothèses vérifiables les problèmes soulevés par la rénovation voulue par le Plan Rouchette. Dans la mesure où une analyse objective de l'enseignement fournit une image fidèle de la réalité, elle peut servir pour contrôler les hypothèses que vous ferez. Si vous voulez vérifier que l'application du Plan Rouchette modifie la réalité et dans quel sens elle la modifie, vous vous servirez des analyses de l'enseignement un peu comme un médecin vérifie, par une radiographie, les effets du traitement prescrit.

Si, par contre, vous estimez que le Plan Rouchette contient implicitement une « image » de la réalité, vous contrôlerez si la réalité correspond à cette image voulue par l'application.

L'utilisation d'un système descriptif dépendra des hypothèses de recherche qui seront retenues. Pourtant, dira-t-on, un système descriptif n'est-il que descriptif, ne permet-il pas d'aller plus loin et n'est-il pas source d'explication ?

Evidemment, si l'on s'intéresse aujourd'hui si vivement et d'une façon aussi fouillée aux comportements d'enseignement, c'est qu'on les considère comme la variable indépendante principale des apprentissages de l'élève. Comme on ne peut pas directement évaluer ces apprentissages, on essaie de décrire dans quelles conditions ils se réalisent. Et on voit bien comment une description précise des conditions des apprentissages en classe permettrait de porter un jugement de valeur sur l'enseignement.

## INTERVENTION D'UN PARTICIPANT

Le propre de la pédagogie est d'avoir à tenir compte de disciplines multiples comme la psychologie, la logistique et même la philosophie. De plus, nous sommes pressés par l'urgence de l'action. La pédagogie ne peut attendre comme ma médecine. De ce fait, il y a un certain nombre de questions que j'aborderai d'un autre point de vue. Ne faudrait-il pas partir de certaines variables sociologiques qui limitent les effets des facteurs psychologiques sur le plan pédagogique : par exemple l'attitude de l'enseignant à l'égard de la pédagogie rationnelle. J'ai posé la question aux FP1 et aux FP2 : « En quoi pensez-vous qu'un maître est bon ? » La préponse à 95 % est la suivante : « C'est la générosité et le don de la communication ». Il semble qu'ils accordent peu d'importance à la formation théorique en pédagogie. Cette attitude n'est-elle pas une variable fondamentale ? Dans l'enseignement secondaire il va de soi que la pédagogie est une science infuse et l'on n'en fait pratiquement pas. Dans l'enseignement primaire on en fait, mais lorsque j'ai demandé aux maîtres d'application s'ils s'informaient à ce sujet, ils m'ont dit qu'ils lisaient des articles par-ci par-là ; il ne semble pas qu'il y ait chez eux une information rigoureuse de type scientifique. Une étude psychologique qui ne tient pas compte de cette variable importante, ne risque-t-elle pas de donner la primauté à des phénomènes seconds tels que la valeur comparée de diverses pédagogies auxquelles les maîtres s'intéressent peu.

### Madame ROMIAN :

Depuis hier, on nous présente un certain type de principes méthodologiques pour arriver à décoder la réalité. M. Reuchlin, aussi bien que M. Bayer, n'ont jamais prétendu, en présentant un code d'analyse x nier l'existence d'autres facteurs. Vous avez l'air de supposer que, du fait qu'on raisonne sur un facteur x, on nie l'existence du facteur y. C'est une manière de sérier les problèmes et je pense que M. Bayer n'exclut pas du tout l'étude des facteurs très importants que vous évoquez.

### Monsieur LEGRAND :

Je tiens à préciser l'objectif que nous poursuivons et pourquoi nous avons fait intervenir M. Bayer, M. Reuchlin et les conférenciers qui viendront ultérieurement. L'intervention de M. Bayer devait nous aider à **créer l'instrument descriptif** qui nous permettra de savoir **objectivement** ce qui a été fait dans telle ou telle classe. On ne peut pas évaluer une pédagogie du français si on ne sait pas d'abord comment elle a été mise en œuvre. Nous souhaitons vous faire prendre conscience de ce problème. **On ne peut pas dire qu'il y ait une pédagogie traditionnelle du français ni qu'il y ait une pédagogie nouvelle du français.**

Ces termes sont trop vagues. Ce qu'il nous faut c'est une grille d'observation qui nous fasse connaître par des critères objectifs ce qui a été fait ici et là.

De ce 1<sup>er</sup> problème découlent quelques problèmes pratiques.

## La grille

Il est certain que la simple transposition chez nous de ce qu'ont fait M. Bayer et M. de Landshere n'est ni possible ni souhaitable. Nous avons à prendre modèle sur une méthode d'analyse objective précise et rigoureuse et à en opérer le transfert dans les préoccupations qui sont les nôtres. Notre problème est axé

- d'une part sur le contenu de relation (qui a plus d'importance pour nous que la relation elle-même) ;
- d'autre part sur les techniques pédagogiques et leurs divers modes d'application.

La grille dépend aussi de la technique avec laquelle elle sera mise en œuvre.

### Les codeurs, les observateurs

Une solution serait de mettre en stage de 4 mois tous les psychologues ici présents pour leur apprendre à cerner par un travail préalable les critères objectifs de notre pédagogie et de la pédagogie du français en général. On les enverrait ensuite faire les observations.

Cette solution étant évidemment utopique et nous devons trouver d'autres formules.

### Il nous reste la médiation d'un questionnaire :

Mais il faut trouver le biais qui le rendra opérationnel, car on ne peut se fier à un questionnaire direct rempli par l'enseignant. Le sujet qui agit prend difficilement par rapport à son propre comportement la distanciation d'un jugement objectif. Par exemple si on lui demande : « Pratiquez-vous une pédagogie de découverte ? » il dira sûrement oui parce que « ça fait bien ». Il y a le niveau des hiérarchies de valeurs idéologiques et il y a le niveau des valeurs vécues.

### Diverses manœuvres sont à envisager :

- le questionnaire sera-t-il rempli par un seul observateur ou par plusieurs ?
- en référence ou non à des réalités objectives ?

Car il y a des réalités objectives mais c'est peut-être d'une manière indirecte qu'on les fera apparaître. Par exemple en ce qui concerne la production écrite des élèves on peut essayer de contrôler sur une période donnée : l'origine des sujets, la part d'influence des textes d'auteurs, la densité de ces productions en nombre de mots etc... ou par ailleurs l'usage du magnétophone : les objectifs, la fréquence etc...

Finalement les réponses couvriraient une totalité qui impliquerait un certain mode de comportement. Ainsi écrire au tableau le texte brut d'élève qu'on va corriger c'est récuser le tabou pédagogique qui interdit de mettre des fautes sous les yeux des élèves.

Enfin si le questionnaire n'est pas très précis il n'aura aucune efficacité. Qu'en pense M. Bayer ?

## Monsieur BAYER

Cette technique du questionnaire pour se renseigner sur ce qui se fait en classe vient d'être adoptée par l'I.E.A. (\*). Par exemple on demande à l'élève :

- combien de fois êtes-vous interrogé par session ?
- quelle est la proportion du travail individuel et celle du travail collectif ?
- avez-vous accès à la bibliothèque scolaire ou à une documentation scolaire ?
- de combien de manuels disposez-vous ?

La technique du questionnaire est valable pour autant qu'il ne s'agit pas de questions vagues comme : quelle pédagogie croyez-vous pratiquer ?

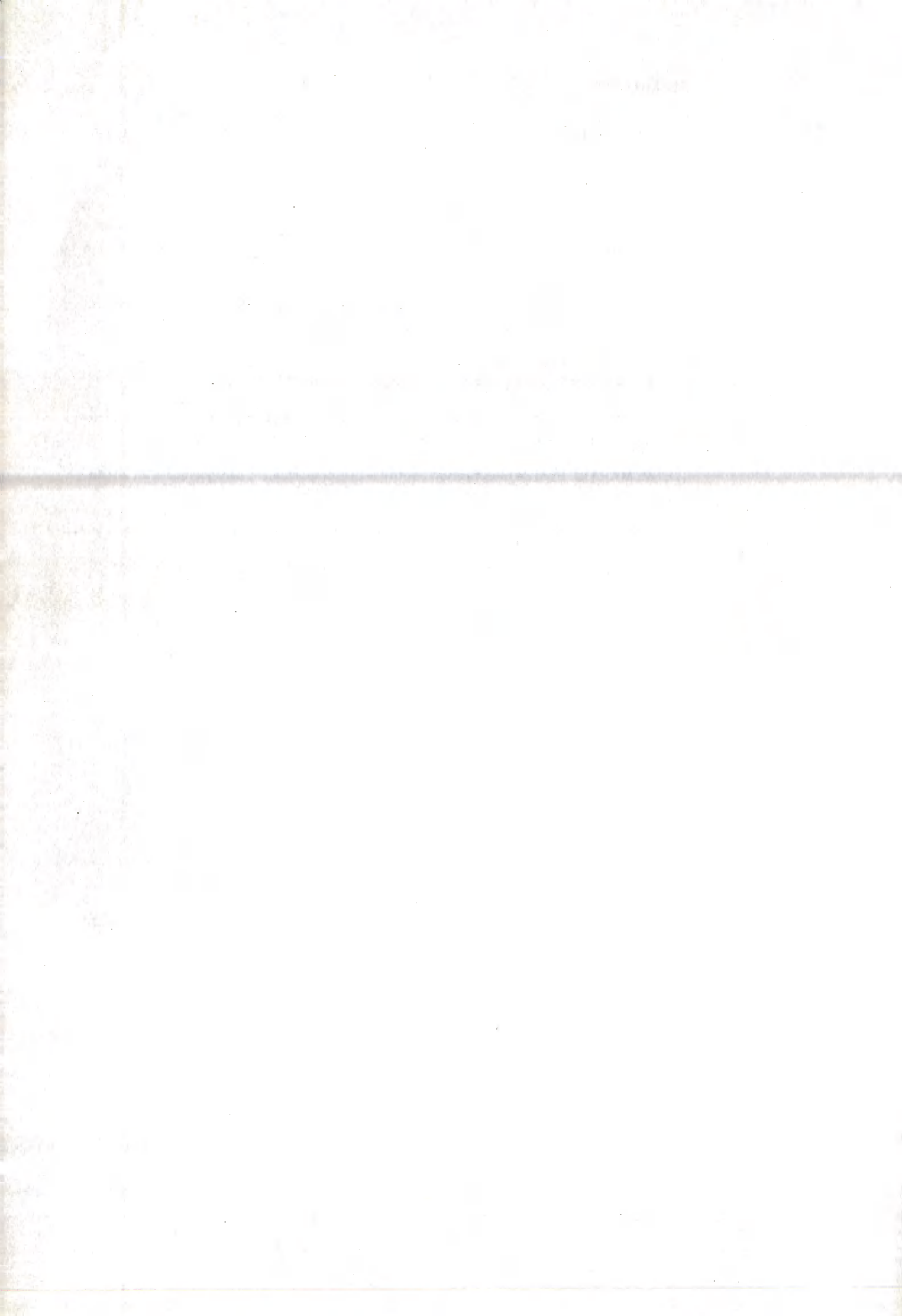
Une stagiaire s'inquiétant du temps et des compétences nécessaires à l'élaboration de ce questionnaire, M. Legrand assure les participants que les psychologues affectés au Département de la Recherche seront mis à contribution pour cette œuvre, étant bien entendu qu'il est fait appel à l'esprit inventif de tous les groupes locaux de l'expérience.

Madame Romain rappelle que 2 groupes de travail commenceront à réfléchir sur la question dans le cadre même de ce stage mais que l'élaboration sera poussée plus loin au contact des réalités.

(\*) dont les équipes sont dirigées par Guedge

## REFERENCES

- (1) N.E. WALLEN, R.M. TRAVERS; **Analysis and investigation of teaching methods**, in N.L. GAGE (ed), **Handbook of Research on teaching**, Chicago, Round Mc Nally, 1963, 448-505.
- (2) N.A. FLANDERS, **Analyzing Teaching Behavior**, Reading Mass., Addison-Wesley, 1970, pp. 14-15.
- (3) G. DE LANDSHEERE, E. BAYER, **Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales d'enseignement**, Bruxelles, Ministère de l'Éducation Nationale, Documentation n° 21, Service des publications, 1972.
- (4) E. BAYER, **Analyse multidimensionnelle de la communication verbale d'enseignement**, Université de Liège, Thèse de doctorat inédite, 1972.
- (5) E. BAYER, **Quelques hypothèses expérimentales à propos de l'enseignement Decroly**, in **Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie**, XXXI, 128, 1969, 97-106.
- (6) M. VAN CEULEBROECK, **Approche de l'École Moderne - Pédagogie Freinet**, Université de Liège, mémoire de licence inédit, 1968.
- (7) J.M. MARTIN, **Essai de modification contrôlée du comportement pédagogique d'un instituteur**, Université de Liège, mémoire de licence inédit, 1970.
- (8) G. DE LANDSHEERE, **How teachers teach**, in **Classroom Interaction News-letters**, Déc. 1971, 40-57.



# **ETUDES THEORIQUES**

ETUDES THEORIQUES

# Qu'est-ce que l'écriture ?\*

d'après  
Bernard A. BOLO - CRDP de Nantes

B. BOLO définit le cadre de son exposé qui sera linguistique et non pédagogique. Il s'appuie sur les travaux du Professeur GAGNEPAIN à Rennes.

Il convient de définir le mot **écriture** : c'est une graphie de langage. La « chose écrite » est un sous-ensemble de la graphie. C'est une technique de monstration ou de manifestation.

Mais l'objet montré par l'écriture n'est pas une chose : **c'est du langage**. Ce qui est écrit c'est le mot (*pas la chose*) même dans le cas des écritures idéographiques. L'écriture n'est qu'un aspect des techniques graphiques. Il ne faut pas la dissocier de l'ensemble de ces techniques. Ce qui la distingue des autres, c'est l'objet, le point d'application de cette technique qui est le langage. C'est parce que le point d'application de cette technique est le langage que le linguiste s'en préoccupe.

Notre réflexion sur l'acte de lire ou l'acte d'écrire suppose une triple analyse.

- 1) Analyse de l'écriture en tant que technique
- 2) Analyse du langage, objet de cette technique
- 3) Analyse de l'application de la technique (graphie) à son objet (langage).

## 1) LA GRAPHIE EN TANT QUE TECHNIQUE DE MONSTRATION

Par la graphie on peut représenter des objets (*photo, dessin*) ; des idées ou des phantasmes, des interdictions (*signaux*), des sons (*notes de musique*) etc.

**Les graphies apparaissent comme des relais des activités déitiques de l'homme** (*le panneau de signalisation remplace le policier*). Par cet outil il y a **médiation de l'activité humaine, c'est ce que nous appelons technique**.

Le propre de l'outil est d'être un **pouvoir faire** quelque chose qui ne se réduit jamais à ce qu'on en fait, *ainsi un pont est un pouvoir « passer »*, même si personne ne passe dessus, le signal de la route est un outil qui sert à montrer, c'est un signal graphique.

Concevoir l'écriture comme appartenant à l'ensemble des techniques graphiques permet de concevoir que, en tant que moyen d'expression, elle puisse être relativement autonome et indépendante du langage. Celui qui écrit s'exprime par le seul fait qu'il écrit, indépendamment de ce qu'il exprime dans ce qu'il écrit.

La disposition typographique d'un poème sur une page blanche n'est pas indifférente. La technique graphique elle-même est expression de quelque chose indépendamment même du langage qui en est le contenu.

### Parmi les signaux

Les uns ne sont pas institués (*photo-dessin*). L'information transmise est communiquée sans autre médiation que la technique elle-même.

**D'autres sont institutionnalisés** au sein d'un groupe social (*quelle que soit la dimension de celui-ci*) code de la route, notes de musique.

Dans ce cas, il est nécessaire de connaître le code qui sert à la transmission de l'information, les signaux de l'écriture appartiennent à cette catégorie.

(\*) D'après une intervention de B. Bolo.

Stage national d'approfondissement PARLER / LIRE / ECRIRE Division Pré-élémentaire mars 1971. Problème posé aux équipes : la transformation du système premier en système second. Cette intervention est reproduite dans « Repères » avec l'aimable autorisation de Mme Laurent-Delchet responsable des équipes de recherche pré-élémentaire.

**Remarque :** Tout code a pour fonction de permettre la communication entre les membres du groupe au sein duquel il est institué. De ce fait il interdit aux non-membres du groupe d'entrer en communication avec ce groupe. Dès lors la connaissance du code peut devenir l'indice de l'appartenance au groupe. Plus un code est complexe et arbitraire, plus il est apte à servir d'instrument de sélection. Une société peu démocratique, fondée sur la domination d'une élite tendra à accorder beaucoup d'importance à la connaissance du code pour distinguer les dominants des dominés (*domination de la langue écrite*). Plus il est compliqué et arbitraire plus il servira d'instrument de sélection.

Pour l'enfant, le texte écrit révèle un message, mais en même temps il le masque.

**Question.** Bien que dans l'orthographe tout ne soit pas dû à des contraintes relevant du code (*il y a aussi des contraintes techniques*) la connaissance du code orthographique ne joue-t-elle pas dans notre société actuelle le rôle d'indice d'appartenance au groupe des «instruits»? Dès la fin du Cours Préparatoire il y a barrage.

Les gens chargés de faire accéder l'enfant à ce code sont appelés les instituteurs : chargés d'instituer ou rendre conformes au modèle institué.

#### **Revenons aux signaux de l'écriture**

Il faut définir les outils mis en œuvre par cette technique. Je ne prends que notre écriture. L'outil de l'écriture en Europe c'est l'alphabet. L'alphabet français se compose de 28 éléments ou graphismes (*ly compris ç et é*).

**Qu'est-ce qu'un graphème ?** C'est une unité d'écriture, discrète, structurale donc abstraite, élément d'un ensemble fini, l'alphabet.

**Exemple :** «a» se définit comme la première lettre de l'alphabet c'est là, une des 1/28<sup>e</sup> parties de l'alphabet qui se définit comme n'étant pas les autres - et défini par rapport aux autres. A travers la diversité de réalisations concrètes ou caractères a, A, æ, a, α - on retrouve un seul graphème.

Le graphème se définit par différence au sein de l'ensemble auquel il appartient.

**L'alphabet, ensemble d'éléments qui se définissent par leurs différences mutuelles est un système.** Nous le concevons comme un système d'outils abstraits au service d'une technique concrète : l'écriture.

Le graphème est un outil. Il ne se réduit jamais à l'usage qui en est fait mais demeure disponible. **L'outil a son existence propre indépendante de son utilisation.** De même que le tournevis peut servir à caler une porte, le graphème peut servir à d'autre chose :

- classer des fiches,
- numéroter des paragraphes a, b, c,
- sections de bac A. C. E.
- numéro numéralogique d'une voiture

(*En tant que système institué l'alphabet est un mode de classement*).

Le graphème ayant ce caractère structural, **l'acte lexique suppose l'aptitude à l'analyse d'une structure en tant que telle - (analyse pas forcément consciente).** Cette reconnaissance des lettres ne peut pas être seulement décrite en termes de discrimination de la perception. La perception des caractères relève du domaine de la gestalt mais la compréhension du graphème sous et par delà le caractère qui l'incarne relève du domaine de la structure.

## **2) COMMENT CETTE TECHNIQUE S'APPLIQUE-T-ELLE AU LANGAGE ?**

Monsieur BOLO rappelle brièvement l'équation saussurienne

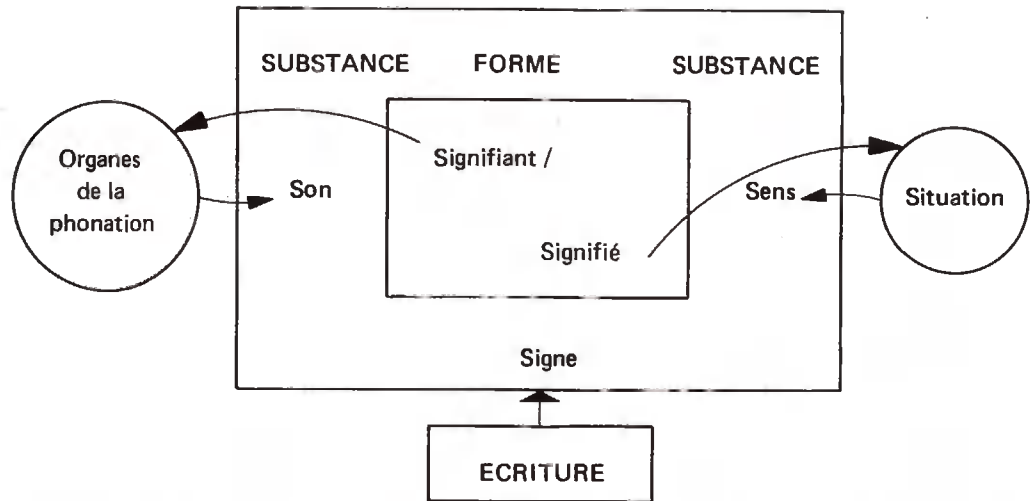
$$\text{langage} = \text{langue} + \text{parole}$$

La langue est un système de signes. Le signe linguiste lie indissolublement un signifiant et un signifié. Le signifiant dont l'unité est le phonème se manifeste par du son, il n'est pas le son, mais l'analyse de ce son par la grille phonologique. Le signifié dont l'élément minimum est le «monème» se manifeste par le sens mais n'est pas le sens mais une analyse de ce sens par une grille sémiologique.

**Le langage : c'est du son qui a du sens.** Toute relation unissant un son à un sens est relation de type symbolique. Il y a relation symbolique entre le son «pimpon» et l'idée de pompier, d'incendie. La relation entre le pimpon et l'idée de pompier est immédiate<sup>(1)</sup>. Là où le symbole devient signe c'est qu'il est médiatisation c'est qu'il analyse le son en signifiant et le sens en signifié.

(1) du moins du point de vue linguistique, car il y a médiation sociologique.





De plus intervient un élément important qui est la **situation**. Le sens résulte des signifiés de la langue mais aussi de la mise en relation de la langue avec la situation. On ne peut pas dissocier le sens de la situation.

La langue ne fournit pas de sens, elle ne fournit que des signifiés: C'est par rapport à une situation que ces signifiés vont prendre un sens. Le signe linguistique relève du domaine de la forme.

Les signes se définissent par leur relation et non par leur emploi. Monsieur BOLO introduit la différence entre système et code. La langue est système parce que ses éléments se définissent les uns par rapport aux autres ; mais la langue est aussi code. Chez la plupart des linguistes les 2 notions sont mélangées. Or il peut exister des codes non systèmes, purement arbitraires. Il peut exister aussi des systèmes qui ne soient pas codes mais la langue est les deux - et elle est vécue dans la pratique à la fois en tant que code et en tant que système mais quand on l'analyse on peut le faire soit sous l'angle du code - elle est alors un moyen de communication, soit sous l'angle du code système - elle est alors une grammaire ; le code n'explique pas le système. Prenons par exemple signe linguistique à la fois signifiant et signifié : un arbre qu'il soit masculin, féminin, qu'il soit arbre et pas table cela relève du système. Mais que l'arbre désigne la réalité ou le concept que l'on sait cela relève du code, c'est purement arbitraire.

En système il n'y a pas d'arbitraire possible.

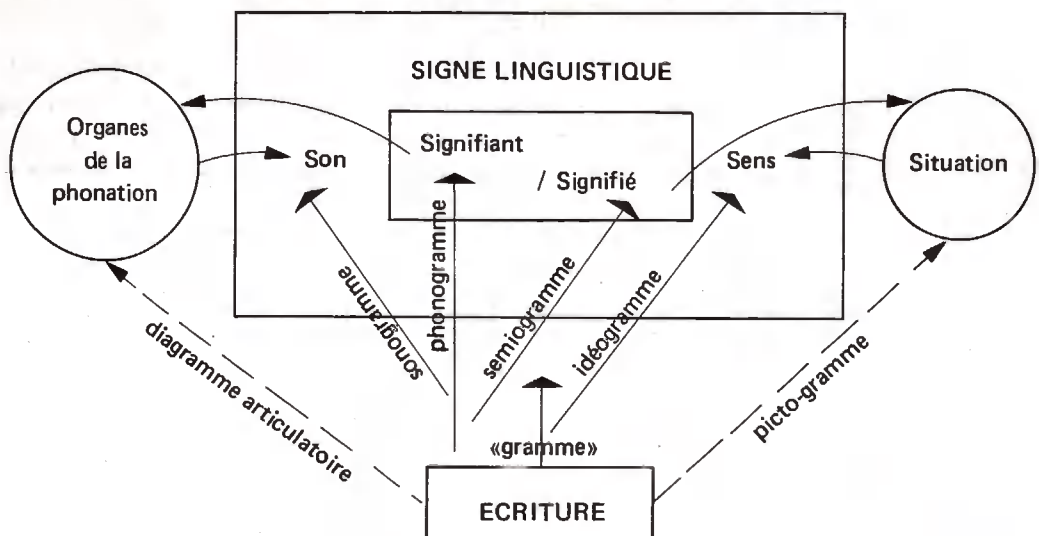
Monsieur BOLO aborde la question qui lui était posée

### 3) COMMENT S'EFFECTUE L'APPLICATION DE LA TECHNIQUE GRAPHIQUE A SON OBJET LE LANGAGE

Comment l'écriture signale-t-elle du langage ?

Comment passe-t-on d'un système à un autre système ?

Pour nous il n'y a pas de passage d'un système à l'autre mais traitement par un système technologique d'un système linguistique, la transformation est un traitement. Il n'y a pas 2 langues une



orale et une écrite mais une seule langue dont les usages peuvent être techniquement médiatisés par l'écriture. La totalité du langage se trouve médiatisée par l'écriture. Nous n'aimons pas non plus parler de transcodage, **écrire n'est pas passer d'un code à un autre, c'est signaler conformément à un code quelque chose qui est déjà et reste codé.** Quand j'écris «un arbre» conformément au code orthographique du français, je ne supprime pas le lien entre le mot et la chose qui est établi par l'arbitraire du code linguistique. **On ne passe pas d'un code à un autre.** Il y a 2 codes, tous deux présents dans chaque chose écrite.

Nous considérons l'écriture comme **graphie de la totalité du langage.** La question est de savoir comment l'écriture «montre» le langage ; ou plutôt : qu'est-ce qui, dans le langage est montré par l'écriture ?

A partir de ce schéma on a 4 possibilités théoriques de graphier du langage. Appelons «gramme» (*une combinaison quelconque de graphème*), le produit de la graphie.

- |                                    |   |  |
|------------------------------------|---|--|
| a) le gramme renvoie au son        | → | sonogramme                                 |
| b) le gramme renvoie au sens       | → | idéogramme                                 |
| c) le gramme renvoie au signifiant | → | phonogramme ( <i>graphie de phonèmes</i> ) |
| d) le gramme renvoie au signifié   | → | semiogramme ( <i>graphie de monèmes</i> )  |

Remarque. En français, bien que notre écriture soit à dominante phonographique, nous n'excluons aucune des 3 autres possibilités mais en raison du caractère symbolique du langage toute signalisation de langage par l'écriture apparaît comme double puisque le signe est symbole.

**1<sup>re</sup> hypothèse : graphie du son ou sonographie.** Les seuls véritables sonogrammes pouvant exister sont ceux que pourrait produire un oscillographe dans un laboratoire de physique acoustique. C'est encombrant. Pour graphier du son avec le stylo il faudrait un nombre infini d'éléments pour noter toutes les différences phoniques. Toutefois il y a un élément de son relativement égal à lui-même. C'est le silence. Nous disposons dans notre système français d'instruments pour graphier le silence (; ; ....) etc., on graphie les silences c'est-à-dire l'absence de son significative ... mais pas toutes les absences de son : seulement celles que l'on juge utiles au sens (*sons-idéographie*).

**2<sup>e</sup> hypothèse : graphie du sens ou idéographie.** C'est encore plus difficile car rien n'est plus difficile à cerner que le sens. Le sens est le résultat d'un complexe de facteurs dont la langue n'est peut-être pas le principal mais dont la situation est un facteur dominant ; le sens est **informel donc difficile à représenter.** Les écritures dites idéographiques (*chinois, japonais*) sont en fait semiographiques, elles écrivent des signifiés. Quand on dit «lire» c'est découvrir le sens ; c'est vrai ; mais ce qui est écrit ce n'est pas du sens ; ce qui est écrit c'est des mots qui renvoient à la langue et c'est la langue qui dans un contexte déterminé permet d'arriver au sens. Si j'écris «la France», la majuscule F ne renvoie ni à un phonème, ni à un monème ; elle manifeste une certaine attitude mentale vis-à-vis de la chose désignée (*conformisme, patriotisme*). Cette majuscule est un élément idéographique.

De même «&» (*se lit «et» ou «and» ou «y»*) renvoie à un sens

- |    |  |
|----|--|
|    | → le «nombre» (concept) verbalisé en Français par les mots «trente cinq» |
| 35 | → Ille et Vilaine  |
|    | → limitation de vitesse à 35   |

|       |                       |
|-------|-----------------------|
| $\pi$ | $\text{G}^{\text{E}}$ |
| +     | $\text{E}$            |

sont des idéogrammes qui renvoient à des concepts.

Mais graphier du son et du sens c'est graphier du non-formalisé à moins qu'intervienne une autre formalisation qui est la formalisation mathématique. On ne peut graphier que du formel.

**Toutes les écritures que nous connaissons sont soit phonographiques soit semiographiques et de toute façon les 2 à la fois.**

L'écriture du français, comme les écritures alphabétiques (*voyelles plus consonnes*) est **fondamentalement phonographique** (*les graphèmes renvoient à des phonèmes*).

La conséquence pédagogique du fait que le français soit une langue dont l'écriture est à dominante phonographique est évidente. **Si on montre du phonographique à un enfant qui ne maîtrise pas le phonologique il n'y a aucune raison pour qu'il maîtrise quoi que ce soit.**

Si l'écriture était entièrement phonographique, lire ce serait reconnaître des phonèmes dans leur représentation phonographique. Pour les reconnaître il faut les connaître. Il est absurde de **vouloir apprendre à lire à un enfant qui ne maîtrise pas bien dans son langage le système phonologique.** **L'apprentissage de la lecture commence par l'entraînement à la pratique des oppositions phonologiques de la langue orale (c'est un truisme).**

M. BOLO. Il y a 28 graphèmes qui renvoient à 34 phonèmes (ou 36) l'outil n'est pas adapté à sa fonction : **une écriture purement phonographique supposerait une bijection entre phonèmes et graphèmes.** En français aucune n'est réalisée sauf pour les graphèmes j et v ; à chacun d'eux correspond un seul phonème mais pas à la condition inverse (exemple wagon). Pour remédier à cet inconvénient notre langue a recours à divers procédés (notamment les « diagrammes » : o se lit /o/ i se lit /i/ oi se lit /wa/).

En français on ne peut pas parler de système phonographique car le lien n'est pas systématique. Il n'y a pas de logique interne. Il y a code phonographique (convention) mais pas système : il n'y a aucune nécessité interne dans l'ensemble des relations entre graphèmes et phonèmes - si les relations étaient cohérentes cela faciliterait l'apprentissage.

Cependant il y a certaines constantes (présence du «n» ou «m» dans la graphie des voyelles nasales).

**Pour pallier les insuffisances du code phonographique, on a recours au code sémiographique.**

Si je transcris phonographiquement zémala|ot|et (j'ai mal à la tête) les espaces blancs qui apparaissent dans la version orthographique manifestent une analyse du signifié. Ce sont des sémiogrammes (les enfants ont des difficultés à couper au bon endroit). De même les marques grammaticales «ent» de la fin des verbes, les «s» du pluriel des noms etc, etc...

Conséquence pédagogique.

La photo d'une pièce détachée de moteur n'est pas reconnue par quelqu'un qui n'a jamais démonté de moteur.

Si on veut apprendre à lire c'est-à-dire à reconnaître des mots et des monèmes dans leur représentation orthographique, à un enfant qui ne maîtrise pas les oppositions sémiologiques de la langue orale il y a peu de chance pour qu'il y parvienne.

**L'apprentissage de la lecture commence par l'entraînement à la pratique des marques orales du système sémiologique.**

**L'acte de lire et surtout l'acte d'écrire supposent une analyse de la langue.**

Dès que l'enfant parle, il possède une grammaire implicite. Dès que l'enfant lit, il lit du grammatical, il est astreint à une analyse grammaticale ne serait-ce que celle qui consiste à séparer les mots et les monèmes.

« Introduit à l'ordre de l'écrit dès le départ, l'enfant réalise une première distance, un premier regard sur sa propre langue et sur celle d'autrui. Cette langue se met alors à exister en dehors de lui comme l'objet très vite chargé de valeur relationnelle. L'écriture devient alors instrument d'objectivation de la langue. Dès ce moment l'on a pu dire que l'enfant se comporte en linguiste à l'égard de sa propre langue ainsi objectivée » (M. Laurent-Delchet).

Le drame c'est que l'analyse grammaticale faite par le code orthographique n'est pas celle de la langue orale. Elle est à la fois phonographique et sémiographique.

Pouvoir lire, c'est être capable de cette double analyse qui consiste à mettre le gramme (perçu et analysé comme tel) en relation à la fois avec un système phonologique et avec un système sémiologique ; dès lors le signe linguistique est restitué dans sa totalité et avec lui, la totalité du langage : son et sens. Ce sont là les 2 pôles indissociables de la manifestation de toute lecture :

- produire du son (lecture à haute voix)
- indiquer le sens (explication de texte)

Mars 1971



# Développement du langage et activités de communication orale et écrite\*

Conférence de F. BRESSON  
Maison des Sciences de l'Homme

## 1) RAPPORTS ENTRE PENSÉE ET LANGAGE - ET PARTICULIÈREMENT PROBLÈMES DE SEMANTIQUE

## 2) PROBLÈMES D'ACQUISITION ET DE DÉVELOPPEMENT - ACTIVITÉ - STADES

Emp

Avant d'aborder le premier point - rapports pensée-langage - je voudrais dire que, pendant très longtemps, et jusqu'à une date assez récente, la psychologie, tout en parlant beaucoup d'activités verbales et même de psycho-linguistique, a ignoré le langage. Les expériences faites portaient sur des apprentissages de listes de mots, sur des activités très simples, qui ne sont pas le langage : ce n'est que récemment qu'on s'est aperçu que c'était insuffisant. De ce point de vue, j'approuve SAPIR, qui estime que les théories actuelles de l'apprentissage ne sont pas suffisantes pour rendre compte des acquisitions du langage ou de l'activité langagière.

*cf. le texte de la revue de la « Société de l'étude du développement de l'enfant » - Dans l'introduction, l'auteur commence par dire que, pendant cinquante ans, on a ignoré ces problèmes. C'est depuis que l'on connaît le travail de PIAGET et de CHOMSKY, que le problème est posé autrement.*

Le problème de l'acquisition se pose comme celui de l'activité logique : il s'agit d'acquérir des règles de production qui permettent de produire des énoncés et d'avoir donc des activités d'innovation. Ce type de règles ne peut être appris qu'indépendamment des énoncés spécifiques qui ont été entendus. Il y a là un problème d'acquisition qui est plus compliqué que les problèmes posés actuellement, en ce sens que les enfants apprennent à parler avec des étapes qui sont échelonnées dans un ordre semblable, quels que soient l'enfant et la langue parlée : il y a donc un système de règles indépendantes des énoncés spécifiques appris par les enfants. En effet, alors qu'un perroquet apprend à dire des énoncés spécifiques, mais n'apprend pas à parler, un enfant, au contraire, apprend à dire des énoncés différents de ceux qu'il a entendus et de ceux qu'il peut dire. Cela n'a rien de mystérieux : d'autres modèles d'apprentissage doivent être mis en cause ; il faut faire une part importante à l'organisation du système d'opérations, organisation qui, elle, doit prétendre à des propriétés intrinsèques à l'organisation. Le système de règles ne peut pas être arbitraire, par conséquent, il ne peut pas être acquis à l'occasion de telle ou telle expérience spécifique. Donc il est important de voir que l'acquisition n'est pas seulement le fait d'un apprentissage (au sens par exemple où on apprend à un pigeon à picorer une bague à un signal, pour obtenir le grain).

Bien entendu, ceci ne peut être mis en évidence que par des expériences qui n'excluent pas ce type d'apprentissage. Ce qui nous permet de dire quelque chose, c'est l'observation systématique, accompagnée d'expériences, du développement du langage ou de la pensée chez l'enfant.

(\*) « Décodage » de l'intervention de F. Bresson au stage national d'étude et de recherche « Aspects psychologiques du langage » - 3 décembre 1970.

Nous n'avons pu, pour des raisons indépendantes de notre volonté, intégrer plus tôt cette communication dans « Repères ». Nous nous en excusons auprès de F. Bresson et des équipes.

## 1) RAPPORTS ENTRE LANGAGE ET PENSÉE

Ce problème a fait couler beaucoup d'encre. On a dit tantôt que la pensée, c'est le langage, tantôt que le langage, c'est la pensée : thèses et antithèses se sont succédées depuis Aristote. Cette suite de discussions, dont je ne ferai pas l'historique, prouve que le problème n'est pas simple : les rapports entre la pensée et le langage sont des rapports d'interaction complexe.

### 1er point : l'enfant ne peut pas dire des relations qu'il ne saurait pas poser

\* Nous ne pouvons pas composer un discours, s'il transmet des actions ou des opérations mentales que nous ne pouvons pas faire.

– J'ai été frappé, en lisant le Plan de rénovation du Français à l'École Élémentaire, de voir qu'on se posait le problème de motiver la communication, mais qu'on ne parlait pas, ou très peu, du contenu de ce qu'on allait dire. Or ce qu'on va dire dépend de ce qu'on peut faire : cela ne signifie pas qu'on ne puisse pas apprendre passivement un discours, pour lequel on ne saurait pas faire correspondre le sens, c'est-à-dire les opérations en question.

– C'est un peu ce que voulait dire Madame SINCLAIR, dans son ouvrage sur la pensée et le langage, quand elle écrivait que le type d'énoncé correspondait au développement opératoire.

Par exemple, mettons un enfant en présence d'actions que l'on va mimer devant lui avec des poupées. On lui présente deux événements séparés : un événement instantané (renverser une bouteille) et un événement durable (pousser une voiture), sans lien de causalité entre eux. Pourtant on va avoir des relations entre ces deux événements : l'événement instantané pourra être avant, pendant ou après l'événement durable. On mime devant l'enfant les deux événements, avec l'une des trois relations (avant - pendant - après) et on lui demande de dire ce qui se passe.

● l'enfant de 4 ans dit : « la bouteille est renversée et le cheval tire la voiture », mais il peut dire aussi bien : « le cheval tire la voiture et la bouteille est renversée ». Il note ces deux événements en permutant le sens sans gêne : ils sont donnés sans être reliés, parce qu'à cet âge-là l'enfant est incapable de coordonner dans le temps des événements qui s'y déroulent.

● un peu plus tard, on aura, au contraire, la fixation de l'ordre des événements : l'ordre des deux énoncés dans la phrase, sera l'ordre des deux événements, qui ne seront pas pour autant reliés. On aura des liaisons telles que « et alors », « et puis », « et ensuite », « il y a eu d'abord », « il y a eu après »...

● ce n'est que plus tard qu'il y aura une coordination complète avec la possibilité de renverser l'ordre des deux verbes, en conservant l'invariance de la relation chronologique. On aura alors : « avant que le cheval ait tiré la voiture, le chien a renversé la bouteille », ou « après que le chien a renversé la bouteille, le cheval a tiré la voiture ».

Ces coordinations dans le langage, dans la mesure où elles sont la marque de relations perceptives dans la pensée, ne peuvent apparaître que lorsqu'on peut mettre ces choses en relation. Ce qui ne veut pas dire que les structures syntaxiques correspondantes, lorsqu'elles n'impliquent pas cette mise en relation, ne puissent pas être utilisées ni apprises. Dans le langage spontané, et lorsqu'il s'agit d'exprimer effectivement un événement (ici les poupées que l'on a déplacées), l'enfant ne peut donc pas utiliser des transformations qui impliqueraient de rendre compte de plus de relations qu'il ne peut en effectuer. Autrement dit, les relations ne sont jamais dans les choses, les relations sont dans l'activité de mettre en relation les choses. Il en est de même en Mathématiques : une collection n'a pas de nombre, tant qu'on ne l'a pas comptée. C'est quand on compte qu'on met les nombres dans les objets, (une autre question étant de savoir si la même collection a le même nombre pour tout le monde...).

Donc l'activité de pensée, si elle évolue, demandera une évolution du discours.

\* Ceci n'implique pas qu'un même type de relations soit traduit de manière univoque par le langage ; les relations du langage, par exemple les relations logiques, sont des relations complexes, et il est fort dangereux, à mon avis, d'utiliser pour des activités que l'on voudrait mathématiques, le langage naturel, en le fixant à certains usages du langage.

#### Exemple :

Il est dangereux de vouloir que la conjonction « ou » ne représente que la disjonction, « et » l'intersection, que la négation ait les propriétés de la négation logique. Une expression du type « Pierre n'est pas aussi intelligent que Jean » ne signifie pas, comme en logique, que l'un

est plus ou moins intelligent que l'autre : cela signifie en français que l'un est moins intelligent que l'autre.

Et en confondant les deux registres, celui des Mathématiques, (où il a fallu précisément inventer des systèmes d'opérateurs qui n'aient pas les inconvénients du langage naturel), et celui du langage naturel lui-même, on perturbe l'enfant. Cela ne signifie pas qu'il ne serait pas fructueux à un certain moment des acquisitions de dire à l'enfant : « voilà des énoncés du langage naturel. Quels sont ceux qui légitimement pourraient être représentés par tel opérateur logique ? et au contraire, quels sont ceux qu'il serait illégitime de traduire par tel opérateur logique » ? C'est un exercice très fructueux de voir que le langage et la logique ne sont pas en correspondance bi-univoque. Le langage, certes, peut exprimer des relations logiques, mais d'une façon extrêmement coûteuse : s'il fallait énoncer en langage naturel les énoncés mathématiques, ce serait très difficile (cf. aussi le problème, dont je ne parlerai pas, des relations entre métalangage et langage mathématique formalisé, qui a des propriétés spécifiques).

\* Autre difficulté aussi pour l'enfant : sa pensée, lorsqu'elle va avoir à assumer certaines situations, aura des difficultés à s'exprimer. En effet, quand on parle du langage écrit, on pense surtout à un problème de registre de langue. Or j'ai trouvé avec plaisir, dans le Plan de Rénovation, une remarque que l'on trouve trop rarement : on écrit, lorsque, précisément on est hors situation, à distance ; et dans ces conditions, on a besoin de références autres que celles de la langue orale. Mais je désire insister sur un point : il y a deux types de langage oral, le langage oral de l'action et celui du récit.

#### a) langage oral de l'action

Ce langage est intéressant à étudier : on y voit qu'un énoncé n'a pas de sens hors de certaines opérations de relation de cet énoncé à un référent.

Par exemple :

Si je dis : « Mettez ça dans la boîte qui est là-bas », la marque de l'impératif, « ça » et « là-bas » sont dépourvus de sens hors de la situation. Ce sont des embrayeurs (cf. JAKOBSON), c'est-à-dire des termes qui donnent le sens à l'énoncé, en fixant une référence à l'énoncé (qui, hors référence, est dépourvu de signification).

C'est pourquoi l'apprentissage du langage n'obéit pas aux lois profondes qu'on avait voulu lui donner. Un terme comme « je » n'a pas une signification, mais autant de significations qu'il y a de sujet de l'énonciation. Ce langage de l'action se situe par rapport à un référent « hic et nunc », ici et maintenant : c'est le langage que tous les enfants savent (excepté les cas pathologiques). Devant ce langage, les enfants des classes défavorisées sont à égalité avec les enfants des classes favorisées. C'est le langage qui, de ce point de vue là est démocratique. On ne peut pas se passer du langage de l'action.

b) à côté de cela, il y a le langage oral du récit, pour raconter : c'est se mettre hors situation et faire appel à ce que nous appellerons des anaphores. Le déterminant, le pronom n'ont plus le sens de fixation de l'énoncé sur le référent, mais de fixation de l'énoncé sur l'amont du discours. Par conséquent, ils ne peuvent recevoir de sens que s'ils ont un répondant, un antécédent dans l'amont du discours : ils portent en arrière, c'est pourquoi on parle d'anaphores. Donc le même pronom, le même déterminant (d'un point de vue morphologique), a deux fonctions totalement différentes, l'une est une fonction d'embrayeur dans le langage de l'action, l'autre fonction d'anaphore dans le langage du récit. Le langage du récit implique l'hors situation, indépendamment de tout problème de registre de langue, et c'est là une des premières difficultés que l'on rencontre : il s'agit de donner un texte cohérent et réglé indépendamment de la situation.

En effet, dans le langage de l'action, qu'est-ce qui régule le cours du discours ? c'est le feedback, l'information en retour qui permet d'enchaîner correctement les différents segments du discours. Ces feedback sont donnés par l'interlocuteur et la situation. Dans le langage de l'action, il n'y a pas de problème de prévision, sauf celle de l'énoncé minimal : la présence de l'interlocuteur est une source de feedback, car il peut demander des corrections. Je peux demander : qui est-ce « il » ? où est-ce « là-bas » ? Je peux demander à celui qui fait le récit de me préciser les référents anaphoriques qui n'ont pas été assez précisés, ou qui ont été présentés de manière ambiguë.

Par exemple :

Toutes les ambiguïtés du type génitif, pronom possessif etc... doivent être réglées par l'architecture rigoureuse soit de la proximité (dans le langage moderne) soit du sujet principal

(au 17<sup>e</sup> siècle). Mais il faut alors qu'il y ait une règle implicite qui permette d'organiser ces référents : il faut donc une certaine prévision. Or dans le langage oral, il y a la possibilité de demander les corrections, les mises au point, les ajustements du discours qui, sinon, n'auraient pas été possibles.

Je passe sur le problème des propriétés rythmiques : on sait le rôle qu'elles ont joué dans les chroniques, les chansons de geste, les chroniques religieuses (les Evangiles, la Bible), récits dits et non écrits, où des termes qui revenaient périodiquement, où le mètre, les rimes, les assonances venaient articuler et augmenter ces possibilités de cohésion du discours.

Mais dans le langage écrit, lorsqu'il s'agit d'exprimer sa pensée, on se trouve devant une page blanche, où il n'y a plus de feed-back. Il n'y a plus d'interlocuteur, il n'y a plus de situation, il n'y a plus de correction possible, on doit tout prévoir car on est tout seul devant la page blanche.

Et c'est une difficulté totalement ignorée par le langage oral : difficulté qui se surajoute et qui implique pour l'enfant la nécessité de planifier son discours, pour pouvoir l'énoncer de façon cohérente. Autrement dit, une des difficultés de l'écrit, c'est l'organisation de la pensée, d'une séquence d'énoncés avec des liens logiques qui assurent la prévision et l'enchaînement, la cohésion ; pensons aussi à toutes les articulations du discours (sur lesquelles, à mon avis, on n'insiste pas assez en fait, et qui sont fondamentales), à toutes les liaisons qui font qu'un discours se déroule d'une façon cohérente avec l'utilisation des relations (du type conjonction de coordination).

**Par exemple :**

Quand on regarde des rédactions d'enfants du Cours Élémentaire, on se rend compte de la difficulté qu'ils ont à prévoir le cours de la pensée et tout se passe comme si ce qu'ils avaient à dire se développait par ajustements locaux, comme dans les associations du rêve : il y a absence de chronologie précise qui dicte le discours, à laquelle on puisse se reporter. On aura alors des enchaînements du type «et alors», «et ensuite», «et enfin», et dans ce cas-là, le discours est très souvent incohérent, non parce qu'il est écrit, mais parce qu'il n'y a pas de possibilités de régler, et qu'il faut se donner à soi-même ses propres repères, ses propres anticipations. Et ce n'est pas l'écrit qui peut l'apprendre, c'est l'exercice de la pensée, de l'enchaînement du récit, qui peut permettre de coordonner ainsi ses énoncés.

Vous voyez donc qu'il y a des interactions complexes entre les problèmes d'expression et les problèmes de pensée. Le discours n'est pas la traduction de la pensée, la pensée ne s'écrit pas en discours. Il y a des liens complexes, à différents niveaux, qui ne peuvent être décrits de manière trop limitative.

\*Je reviendrai, au cours de la discussion sur les conséquences pédagogiques de ces remarques : elles sont pratiquement esquissées dans le Plan de Renovation.

**Par exemple :**

Il n'est pas nécessaire de vouloir faire apprendre l'orthographe sur les énoncés les plus complexes au point de vue de la pensée : dans un premier temps, il faut peut-être dissocier ces deux activités pour ne pas donner toutes les difficultés d'un seul coup. Et la rédaction orale est plus importante, d'abord, pour apprendre à coordonner, que la rédaction écrite, n'en déplaise à certains... Ce qui ne signifie pas qu'il ne faut pas apprendre à éloigner les feed-back, et à les supprimer progressivement : mais il y a danger, si on le fait brutalement.

Donc, même quand on a les capacités locales d'opérations, il faut, pour les mettre en jeu, avoir la possibilité de les anticiper dans le discours, d'avoir les régulations et les termes.

## **2) PROBLEMES D'ACQUISITION ET DE DEVELOPPEMENT**

A la base, il faut parler en termes d'opérations, d'opérateurs, aussi bien en ce qui concerne les symboles, les représentations qu'en ce qui concerne les énoncés. Le problème de la représentation n'est pas tant de se demander comment on peut se représenter des objets, des événements en dehors de leur représentation actuelle (pouvoir se représenter des passés ou des possibles éventuels), mais le problème est de savoir quelles opérations on peut faire pour ces représentations. Autrement dit, il n'y a jamais de connaissance passive, la connaissance est toujours active. Notre perception n'est jamais un constat. Quel que soit le donné perceptif, on ne perçoit pas si on n'a pas les opérations nécessaires pour percevoir, c'est-à-dire pour coordonner activement le donné perceptif. Les expériences récentes le montrent manifestement : On peut supprimer la perception, quand on supprime les possibilités d'activités perceptives. Mais l'important est de



définir les opérations que l'on peut faire. Les données perceptives ne sont donc rien en elles-mêmes : elles ne sont que les occasions possibles, les supports éventuels des opérations.

**Par exemple :**

La collection de pommes de terre est une occasion pour opérer la numération. Cette collection va me permettre de compter, de fabriquer le nombre correspondant. Le nombre est dans le sujet, les mathématiques aussi.

Le problème est alors de savoir quelles opérations on peut faire pour telle donnée, et quelles opérations on peut faire selon le système d'opérations dont on dispose : il y a deux types de contraintes, celles de la situation et celles du sujet. Une situation ne permet pas n'importe quelle opération, et de son côté le sujet ne dispose que de certaines opérations : et il faut que les deux s'ajustent pour définir ce qui va se passer.

Donc la représentation implique une activité fixe, et une activité qui change avec le développement et avec le registre opératoire dont peut disposer le sujet. Et il ne suffit pas de procurer des systèmes de représentation pour que l'on puisse faire tout ce que ce système de représentation permet. Ceci s'applique, entre autres, à de nombreuses représentations spatiales, aux possibilités de coordination dans l'espace et à diverses activités (par exemple, des parcours où doivent être mis en relation des objets dans l'espace).



En ce qui concerne le langage, il faut bien distinguer le problème de développement pour le psychologue, du problème que se pose le linguiste.

Le linguiste donne la description d'un langage achevé. La grammaire, telle qu'on essaie de la faire depuis CHOMSKY, est un essai de description formelle d'une langue achevée (le problème n'étant pas ici de savoir si on utilise ou non comme critère d'appartenance à la langue, l'intuition du sujet). Le problème est de voir qu'on travaille sur l'intuition de sujets adultes pour lesquels le langage est constitué. Et on se donne toutes les opérations, tous les opérateurs, tout le système de fabrication des structures profondes, le système générateur, et aussi tout le système de transformation qui fait passer des structures profondes aux structures de surface. On «se donne», en ce sens que toutes les transformations sont également possibles, réalisables, parce qu'on est dans la langue achevée.

Si au contraire, on regarde le problème du développement, il se pose en des termes différents. Car, une des caractéristiques de l'acquisition du langage, c'est que, très précocement et rapidement, le langage devient fonctionnel, avec une structure qui est réellement une syntaxe. En effet, dès la fin de la 2<sup>e</sup> année, l'enfant fait des énoncés corrects (pas dans le sens où nous l'entendons habituellement), achevés, avec sujet, verbe, objet, ce qui n'exclut pas que l'on ait des formes avec redoublement, telles que : «elle marche, la voiture», ou «la voiture, elle marche». Ces redoublements qui subsistent chez l'adulte sous forme emphatique, avec accent d'insistance, sont en fait des systèmes de simplification. Donc l'enfant acquiert vite le langage, mais pas en totalité. Si on examine des enfants d'âges différents, par exemple entre 18 mois et 2 ans, et entre 8-9 ans, on s'aperçoit que les structures morphologiques peuvent être acquises très tôt, mais ne recevoir que très progressivement leurs différentes valeurs fonctionnelles.

**Par exemple :**

Les formes des déterminants sont acquises très tôt. L'enfant de 3 ans connaît l'article défini et indéfini. Mais les fonctions différentes de ces déterminants ne sont acquises que très progressivement. Ainsi, montrons à un enfant de 4 ans des petits moutons en matière plastique, prenons-en une partie que l'on déplacera «dans un autre pré». On demande alors à l'enfant ce qui est parti et il répond «les moutons» : on lui demande ce qui reste, il dit toujours : «les moutons». L'utilisation de «des» avec cette fonction est impossible avant 5 ans, où elle commence à peine.

De même, l'utilisation anaphorique des déterminants («j'ai vu une vache ; la vache broutait l'herbe») ne se fait pas avant 8 ans dans le discours spontané, (alors que chez l'adulte, cet emploi est à peu près régulier dans la langue spontanée).

Ce qui est plus important, c'est que dans certains cas, il y a une phase où, à la place qui sera occupée plus tard par la forme «correcte», se trouve une marque, vocalisation pas très fluente, qui montre la transition, la classe.

**Par exemple :**

Dans des relatives, au lieu de dire tout de suite «l'homme qui...», l'enfant dira «l'homme, il», puis «l'homme qu'il», forme qui subsiste parfois ultérieurement. Ce qui ne veut pas dire que «qui» ou «que», avec d'autres fonctions, ne sont pas utilisés de façon normale.

L'acquisition d'une forme est indépendante de l'acquisition des fonctions de cette forme. Et, on voit apparaître ces fonctions dans un ordre bien déterminé, si l'on fait une analyse hiérarchique. Comment représenter cette acquisition précoce, mais cet achèvement tardif du système ?

Il s'agit :

a — d'un système d'opérateurs et de règles d'utilisation de ces opérateurs ;

b — d'un système qui prétend à une valeur fonctionnelle : l'enfant est compris de l'adulte, et lui-même comprend l'adulte. Il y a communication possible avec un système restreint, qui peut se développer peu à peu pour arriver à des structures plus évoluées. Pour comprendre ceci, la reprise pure et simple du modèle du linguiste ne nous suffit plus. Il est nécessaire de considérer que la structure syntaxique (et aussi la structure sémantique, au sens où on parle maintenant de sémantique générative) est représentée comme un système d'opérateurs. On a un système initial de très peu d'opérateurs, qui forme un système clos, capable de fonctionner, et ce système va se compliquer par génération des opérateurs de 2<sup>e</sup> niveau, à partir des opérateurs du 1<sup>er</sup> niveau.

Le problème de relations de temps, mode, aspect va nous fournir un exemple. Notons d'ailleurs que le terme temps est bien vague (nous n'avons pas la distinction que font les Anglais entre tense et time) ; car le passé-composé n'est pas un passé, le présent n'est pas un présent : nous avons là le poids de la Grammaire qu'il faut supporter...

On peut représenter le problème des temps, par un modèle de type topologique : on a un processus. On prend ce procès avec ou sans ses bornes.

Ex. : je marche, on ne sait depuis quand, ni jusqu'à quand - il n'y a pas de bornes. Mais je peux aussi imaginer une borne antérieure ou postérieure. Et quand on aura une autre action, elle sera susceptible des mêmes possibilités et il va y avoir la combinatoire des deux actions. Cette combinatoire est relative à la position, dans ce système qu'on peut ordonner, du sujet de l'énonciation. Le problème du sujet de l'énonciation est fondamental, (cela n'apparaît pas assez dans le Plan de Rénovation). On le voit bien dans la distinction entre récit et langage de l'action. Le sujet de l'énonciation marque une référence relative dans la combinatoire des temps, relative en ce sens qu'elle est mobile, et quand on veut une référence fixe, il faut donner des embrayeurs. A partir du moment où je dis : «aujourd'hui, je fais», je ne peux pas dire : «aujourd'hui je faisais ou je ferai». Les embrayeurs aujourd'hui, demain, hier, fixent une référence et bloquent tout le système des temps, qui sinon est un système mobile. Ce système des aspects, cette combinatoire récursive fonctionne comme un opérateur primitif, et qui permet de savoir si le sujet de l'énonciation, par rapport au procès, se situe avant, sur la frontière, dans l'intervalle ouvert etc... Et on va pouvoir engendrer tout le système des temps à partir de cet opérateur primitif, en fondant, par composition de cet opérateur, la combinatoire temporelle complète, tout le système verbal, qui va se construire progressivement.

La construction de ce système verbal pose d'ailleurs d'autres problèmes. Prenons le cas du passé-simple : dans le Plan de Rénovation, on dit que la 3<sup>e</sup> personne du passé-simple est plus fréquente que la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup>. Là n'est pas le problème : il ne s'agit pas de fréquence, car on est capable d'utiliser des formes très peu fréquentes, quand on en a besoin (cf. la distribution des personnes dans le livre de GOUGENHEIM). Il s'agit au contraire de fonctionnement : la 3<sup>e</sup> personne ne fonctionne pas comme la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup>.

**Par exemple :**

«Bonaparte traversa le col du Saint-Bernard pour surprendre les Autrichiens». Ce passé-simple ne nous surprend pas : il marque un élément transitoire qui précède un autre événement. Il y a une relation d'ordre : l'un est avant l'autre.

Mais, si je dis : «Bonaparte a passé le col du Saint-Bernard, pour surprendre les Autrichiens», nous avons un état qui, lui, est intemporel ; il est aussi vrai aujourd'hui que lors de la campagne d'Italie. L'état demeure : c'est en ce sens que le passé-composé n'est pas un temps passé.

Donc le passé-simple marque une certaine relation temporelle, qu'on ne peut pas marquer autrement (sinon, on supprime de l'information). Mais il le fait surtout à la 3<sup>e</sup> personne. En effet, à la 1<sup>re</sup> personne, cela demanderait que le sujet de l'énonciation, qui est moi, «hic et nunc»,

se dédouble pour dire : « je traversai jadis les Alpes pour... », ce qui implique une dissociation du sujet, une capacité de s'objectiver pour se représenter lui-même dans le passé, quand il fait un discours actuel. Et c'est cette opération-là qui rend particulièrement difficiles les 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> personnes du passé-simple. Tandis que ce n'est pas vrai du passé-composé qui reste intemporel, comme marquant un état. Cette dissociation du récit n'est pas possible avant que l'on soit capable de faire des activités de représentation de ce type, c'est-à-dire, vers la 10<sup>e</sup> année. Donc, quand on fait réciter le passé-simple, on fait réciter des formes qui n'ont pas la même valeur fonctionnelle.

Mais revenons, après cette parenthèse, au problème du développement : on a donc des opérateurs primitifs et des opérateurs qui ont engendré des opérateurs successifs, c'est-à-dire un système qui aura une certaine clôture logique, qui formera un tout et qui pourra se développer par génération. Cette génération a des conditions nécessaires dans l'organisation des opérateurs, mais elle n'a pas de conditions suffisantes. On rencontre ce genre de problème dans le développement perceptif, que l'on représente exactement de la même manière et où on peut montrer que les diverses étapes de développement correspondent à des sous-algèbres de l'algèbre terminal dans le modèle. Pour la syntaxe, c'est le même problème : on a un sous-système de génération des opérateurs pour avoir un système qui se développe, mais chaque fois avec une organisation qui fait qu'il peut fonctionner en totalité, en compréhension et en production.

Les stades sont les étapes de ce développement, étapes génétiques qui ne dépendent pas, obligatoirement, des événements externes, nécessaires bien sûr ; ces étapes ont des propriétés internes de développement : on ne peut pas passer d'un stade à un autre n'importe comment. On ne peut pas sauter les étapes, parce que les opérateurs ont leurs propriétés de génération. Et si vous faites apprendre passivement, cela ne fonctionne pas. Vous avez tous l'expérience de ces récitations de Grammaire ou de Mathématiques, qui ne servaient à rien, parce que ça ne passait jamais dans la production. Répéter ne sert à rien, quand on n'a pas les propriétés qui font passer à la production : la répétition n'engendre pas la production. Le fait qu'on ait une production après une répétition n'implique pas que la répétition soit la cause de la production.

Donc, ce développement a ses lois d'organisation, exactement comme la croissance morphologique a les siennes propres (on n'aura pas un doigt sur le crâne...). Cela n'implique pas que ces lois soient la condition suffisante du développement. Il est nécessaire qu'il y ait un extérieur, qu'il y ait les possibilités de faire fonctionner ces opérateurs sur quelque chose.

Je voudrais maintenant parler de l'activité : pour appliquer des opérateurs, il faut qu'on applique les opérateurs à quelque chose. Mais toute activité n'est pas, par là-même, une activité qui permet le développement. L'activité ne consiste pas simplement à bouger des objets, à se remuer dans la classe. On n'a pas une classe active, parce qu'on s'est assis avec les autres sur le plancher et qu'on s'est mis à jouer. Ces actions sont peut-être une condition nécessaire à l'activité mais elle ne sont pas suffisantes. Nous savons peu de choses sur les conditions de l'activité, excepté dans certains cas.

Si j'en parle maintenant, c'est en dehors de problèmes spécifiques du langage (où je n'ai pas d'expérience propre) : j'en parlerai par conjecture simplement. Pour les opérations perceptives, par exemple, pour pouvoir arriver à constituer une forme dans l'espace, je vais procéder à des déplacements. Soit ce rectangle : qu'est-ce que cette forme ? Ce qui la caractérise, c'est qu'elle est invariante par rapport aux déplacements dans l'espace, translation, rotation : elle reste un rectangle même si je la déplace. Supprimons ces déplacements et il n'y a plus perception. Un enfant ne peut pas décoder facilement des images, quand il n'a pas la possibilité d'avoir les déplacements de parallaxe, que lui permettent les objets à trois dimensions. La perception à 2 dimensions est plus compliquée que celle à 3 dimensions, car dans cette dernière, nous pouvons bouger, nous sommes actifs. Et cette possibilité de répondre aux activités de l'objet externe par mes propres activités, (qui me permettent de maintenir quelque chose invariant, d'opposer à une conformation une autre conformation), constitue précisément l'activité qui permet le progrès.

Dans le langage, il y a quelque chose d'analogue (cf. le Plan de Rénovation) : il faut, non de la passivité, mais du tâtonnement, c'est-à-dire la capacité d'ajuster ce qu'on veut dire à la réponse que l'on va recevoir ; c'est le feed-back, l'alternance de la communication qui permettent l'enchaînement des générateurs.

Mais sur les conditions propres de l'activité dans le développement du système verbal, je ne peux pas donner de précision : je suis seulement persuadé qu'il s'agit d'un problème du même ordre qu'en logique.

## DISCUSSION

Questions des divers groupes (A, B, C, D)  
et réponses de Monsieur BRESSON.

*N.B. : certaines questions ne figurent pas dans ce compte rendu, car leur enregistrement sur bande magnétique a été assez défectueux).*

### GROUPE A

Qu'entendez-vous par discours spontané de l'enfant ? Les discours de l'enfant ne sont-ils pas peu ou prou empruntés ?

Selon vous, l'acquisition des formes chez l'enfant est indépendante de l'acquisition de leur fonction. Pourriez-vous préciser cette idée, et revenir sur le sens de « fonction » dans cette phrase ?

Dans l'état actuel des connaissances, peut-on considérer qu'il y a des stades dans le contenu et le fonctionnement de la communication ?

Est-il préjudiciable, du point de vue psychologique, de mettre à la disposition de l'enfant des formes dont il ne maîtrise pas la fonction ?

### GROUPE B

Que recouvrent exactement les termes générateur, opérateur et opération, fonction ?

Peut-on passer à l'apprentissage d'un certain modèle de langage, avant que l'enfant ne soit capable d'opérations mentales correspondantes ; comment l'enfant va-t-il parvenir à acquérir une langue étrangère, puisqu'il s'agit d'acquérir non seulement des structures syntaxiques, mais une organisation de la réalité différente de celle qu'il perçoit à travers sa langue ?

Quand un enfant n'exprime pas une relation, peut-on discerner s'il ne l'exprime pas parce qu'il n'a pas les structures syntaxiques nécessaires, ou parce qu'il ne peut pas établir les schémas correspondants ?

Comment définir l'activité ? Est-elle nécessaire à la genèse de la perception : une incapacité d'agir entraîne-t-elle une incapacité de connaître ?

Pouvez-vous préciser la notion de stade ? Comment passe-t-on d'un stade à un autre ? ce passage doit-il être conçu comme une organisation ou un emboîtement ?

Vous avez souligné la différence entre langage mathématique et langage courant : quel langage utiliser dans des situations semblables au Cours Préparatoire ?

### GROUPE C

La question s'adresse à l'orateur, mais aussi peut-être aux organisateurs de ce stage : les conférenciers se succèdent, venus d'horizons différents et nous, les usagers, devons faire un travail de synthèse. Or sur une notion aussi importante que celle de **répétition**, les conférenciers ne semblent guère d'accord : pouvez-vous revenir sur cette notion ?

Les moyens audio-visuels influent-ils, et de quelles manières, sur les acquisitions opératives ? Quelle est l'influence du cinéma, en particulier ?

Quelles sont les relations existant entre linguistes et psychologues ?

### GROUPE D

Pouvez-vous revenir sur les notions d'« **apprentissage** » et d'« **acquisition** » (est-il indifférent d'employer l'un ou l'autre mot ?) sur des termes tels qu'« **énoncé** » et « **énonciation** » ?

Nous avons été troublés par le rôle très différent que Monsieur BARBIZET et vous-même attribuez aux stimulations extérieures : selon Monsieur BARBIZET, ces stimulations créent les structures, selon vous il y a intervention d'un élément nouveau, une organisation interne. Pourriez-vous préciser votre position ?

## REPONSES DE MONSIEUR BRESSON

Je ne suis pas sûr de pouvoir répondre à toutes ces questions, faute de temps. Il n'est pas facile de présenter rapidement ces problèmes ; il y a aussi des difficultés de langage : j'utilise un langage qui n'est pas celui de la psychologie, ni de la pédagogie. Je suis incapable de répondre à certaines questions, par exemple celle des moyens audio-visuels. Je vais essayer de répondre à des questions soulevées dans la plupart des groupes.

### Problème des opérateurs

Prenons le schéma de la grammaire générative et transformationnelle : nous avons le schéma en arbre et aux extrémités de certaines branches se trouvent des indications (du type aux....). Supposons que je veuille fabriquer des phrases avec ce système, grâce à un automate, un ordinateur par exemple. Il faudrait que cet ordinateur ait des indications qui soient portées soit sur les flèches de réécriture, soit, ce qui revient au même, sur les branches de l'arbre, et correspondent à des opérations soit dans le programme, soit dans le câblage de l'ordinateur : on pourrait dire que ce sont des opérateurs. Il y a donc des opérateurs, des commandes d'opérations.

### Par exemple :

Prenez une conjonction dont on dit qu'elle commande un subjonctif : on peut dire dans un certain sens qu'il y a ordre de mettre un subjonctif. Vous avez là un premier sens du mot «opérateur».

Mais plus profondément, on peut dire que le discours peut être représenté par une série d'opérations successives (et non comme un simple produit), comme quelque chose qui doit être fabriqué ; cette fabrication implique une certaine cohérence dans les ordres d'exécuter certaines opérations, pour que le produit sorte tel qu'il doit sortir : voilà ce que j'entends par «opérateur».

### Par exemple :

Dans un calcul, si je dis 2 fois 2, le terme «fois» représenté par le signe x, implique qu'il faut faire une certaine opération : c'est un opérateur.

De même la fonction «carré» donnera pour toute valeur d'une variable, son carré.

Il s'agit donc de considérer le langage comme une série d'actions élémentaires, qui, enchaînées d'une certaine manière, donnent le produit que l'on veut avoir à l'extrémité.

### Prenons par exemple :

Les déterminants. Mettons des objets sur une table, et demandons ce qu'il y a : «Il y a un verre, une carafe, un micro». Cet indéfini est la marque, la trace, dans la surface du discours d'une opération, qui est d'appliquer à l'objet, le prédicat. Je peux attribuer un prédicat aux divers objets placés sur la table.

Au contraire, quand je dis : «je prends une carafe qui est sur la table», cela suppose une première opération (attribuer le prédicat : il y a une carafe) et une 2<sup>e</sup> opération de fléchage (cf. CULIOLI) : je prends la carafe, qui implique la désignation soit anaphorique soit par embrayeur. Il y a donc composition de deux opérateurs successifs, un opérateur de prédication (attribution d'un prédicat à un objet existant) et une opération de fléchage.

Ceci m'amène à parler des **problèmes de fonction**. La même forme **le** ou **la** peut avoir des fonctions différentes (utilisation comme pronom, comme anaphorique ou embrayeur). De même, la forme **que** (marquée dans le discours de surface par la séquence phonétique  $\kappa a$ ), peut être la trace de plusieurs fonctions : «il me dit **que** je viendrai ce soir», ou... «**que** je vienne ce soir» ; elle peut être aussi un relatif. Il en est de même pour le relatif **qui** ; il y a deux types de relatives :

a) Les relatives du type : «c'est le chien qui a trois pattes, que j'ai vu tout à l'heure». La détermination «qui a trois pattes», implique d'être composée antérieurement à la liaison «le chien que j'ai vu tout à l'heure» : dans la génération, il y a une première, puis une seconde génération.

b) Au contraire, si je dis : «Pierre, qui est le frère de Paul, a reçu la légion d'honneur», «qui est le frère de Paul» est sur le même plan que le reste de la phrase. Je peux dire : «Pierre, qui a reçu la légion d'honneur, est le frère de Paul». Cette permutation ne pouvait pas s'accomplir dans l'exemple (a). Dans l'exemple (b), les deux prédicats sont sur le même plan. Ces deux formes de relatives sont bien deux fonctions différentes du même relatif «qui».

Une marque de surface n'a donc pas une seule fonction, n'est pas la trace d'un seul opérateur. Et apprendre une forme et son utilisation pour certaines fonctions n'implique pas qu'elle soit utilisée dans toutes ses fonctions : c'est là une constatation très banale, mais que les psycholo-

gues du learning avaient oubliée. Or, on ne peut pas rendre compte de cela avec les modèles actuels de l'apprentissage : cela ne veut pas dire qu'on soit pour autant nativiste.

On a dit que CHOMSKY était nativiste : certes, on trouve dans son livre «le langage et la pensée» des pages équivoques, qui nous ont amenés à nuancer notre jugement sur CHOMSKY.

Pendant des années, des psychologues américains (surtout), et soviétiques ont pensé qu'on pouvait rendre compte de toute acquisition, de tout changement dans la conduite, uniquement par des régulations venant de l'environnement, calquées sur le modèle simple de certaines expériences imitatives (cf. conditionnement de type skinnérien ou pavlovien). Or ces expériences ne permettaient pas de mettre en évidence d'autres phénomènes que ceux-là : on ne peut nier que le conditionnement existe, qu'il ait un rôle, dans le langage et dans d'autres activités. Mais selon moi, (et d'autres), ces théories du conditionnement ne rendent pas compte de l'acquisition d'activités complexes, comme le langage, les activités logiques ou perceptives. Les tenants de cette théorie le reconnaissent actuellement, quand ils disent qu'on n'a pas de modèle stimulus-réponse satisfaisant pour ces activités, et SAPIR le montre de façon précise à propos d'études sur le langage.

D'autre part, ce qu'en psychologie associationniste (type skinnérien), on appelait langage, se ramenait à des activités très simples (listes de mots). Si le langage consiste en une récitation du Bottin, alors un perroquet possède aussi le langage... la répétition est fondamentale pour apprendre le Bottin ! (encore que des expériences très précises ont montré qu'elle ne joue pas de rôle par elle-même). On n'apprend pas par répétition : mais celle-ci peut être nécessaire à l'apprentissage ; de même, on n'oublie pas à cause du temps, mais quand on oublie, cela se manifeste dans le temps. La répétition n'est donc pas, en elle-même, facteur d'acquisition.

Vous voyez bien que sur le problème de l'innéisme ne se pose pas en termes simplistes. Bien sûr, si les êtres humains n'avaient pas la possibilité de régler leur phonation en fonction de leur audition, ils ne parleraient pas. Seuls l'homme et l'oiseau, dans le monde animal connu actuellement, possèdent ces connections nerveuses qui leur permettent de régler la phonation sur l'audition : c'est inné. Cela ne veut pas dire que le chant qu'on modulera soit inné : il y aura des déterminants extérieurs, et les oiseaux comme l'homme apprennent des modulations différentes selon leur environnement. Il y a des conditions antérieures et puis il y a des conditions d'actualisation. Si nous n'avions pas un système nerveux avec telle et telle caractéristique, nous ne parlerions pas.

Ceci dit, le fait de reconnaître le rôle du système nerveux n'explique pas grand chose : on ne sait pas bien ce qui s'y passe. Nous savons qu'il s'agit d'activités très complexes, qui mettent en jeu des systèmes nombreux : ce sont elles qui ont le plus de chance d'être perturbées (cf. acalculie - aphasie). La neurologie nous apporte fort peu de choses sur les mécanismes du langage, du calcul, de la musique. Certes, elle nous permet de savoir que certaines opérations sont impliquées, et on peut parfois en connaître le support. Mais le langage met en jeu des opérations très complexes dans leur réalisation. Les opérateurs, dont je parlais tout à l'heure, n'impliquent pas qu'ils soient localisés en un point du système nerveux : il n'y a pas de neurone chargé de faire une conjonction de subordination. Cet opérateur au niveau de la description du comportement peut recevoir une réalisation, dans une chaîne complexe, au point de vue du système nerveux : mais nous ne connaissons rien de l'implication d'un système dans l'autre.

*(A la suite d'une autre question, Monsieur BRESSON va revenir sur la notion d'opérateur, à partir de l'exemple de la grammaire de CHOMSKY).*

Certes le modèle de CHOMSKY n'est pas le seul modèle possible qui décrive le passage des structures profondes aux structures de surface : je vais cependant me servir du modèle de CHOMSKY, qui nous propose une systématique descriptive. Le problème est de savoir comment doit être constitué un appareil qui produit des énoncés, conformément au modèle de CHOMSKY. Cette production implique des opérations (au sens où l'on parle d'opérations dans un ordinateur). Les opérateurs accomplissent des fonctions (au sens banal du terme) : ils réalisent certaines transformations de l'information qui est donnée.

Or, du point de vue de la génétique de ces opérations, les opérateurs sont-ils donnés dès le départ ? Non, d'après mon hypothèse. Mais alors quels sont les premiers opérateurs qui apparaissent ? Peut-on obtenir les suivants à partir des premiers ? Autrement dit, peut-on fabriquer le programme de l'ordinateur, génétiquement, pour pouvoir, à partir d'énoncés simples, produire les énoncés les plus complexes.

Le problème est alors double :

a) il faut choisir un système d'opérateurs, décrire la compétence qui correspond à la description génétique. En effet, la genèse du langage nous donne une règle de choix entre les modèles de linguiste : cela nous permet de dire que ces modèles, du point de vue de la description de la langue achevée, sont équivalents ; et les psychologues peuvent préférer tel modèle qui décrit mieux la genèse ;

b) ayant ces modèles, il faut trouver les conditions de réalisation de ces opérations. Or sur ce point-là, les recherches sont peu avancées.

**Notion de répétition - acquisition - apprentissage.** Si on admet la thèse précédente (nous avons à son appui nombre d'expériences), le développement du langage ne peut être seulement le fait d'une régulation externe. Si l'on reconnaît l'ordre des étapes du développement, qui est constant d'enfant à enfant, et de langue à langue, il faut aussi admettre que le système est autogénérateur, que ces règles de génération sont inscrites dans le système lui-même, qui n'est pas arbitraire. Et l'exercice de la fonction et la stimulation externe sont bien sûr des conditions fondamentales : les sourds ne parlent pas, et si on n'apprend pas à parler avant une certaine époque, on a beaucoup de difficultés à le faire. L'exercice fonctionnel est donc une condition nécessaire au développement : mais une thèse de type skinnérien n'explique pas pourquoi le développement est le même pour tous les sujets, ni pourquoi il se produit selon un même ordre. Apprendre que Paris est la capitale de la France et apprendre des règles opératoires sont choses très différentes : un système d'acquisition fondé sur la répétition ne permet pas d'acquérir ces règles opératoires.

**Capacité d'agir et capacité de parler :** Lorsqu'on élève un singe, en le tenant immobile dans son berceau, les yeux ouverts, il ne sait pas voir. De même un singe à qui on cache la vision de sa main, grâce à une collerette, ne sait plus coordonner la vision et le toucher, lorsqu'on lui enlève la collerette. En ce qui concerne le langage, nous ne savons pas faire d'expériences équivalentes : nous savons seulement que sans exercice du langage, il n'y a pas développement du langage. Tout enfant apprend à parler : il est en situation de communication et peut avoir une activité exploratrice, chose impossible pour un savant qui malgré toutes ses connaissances, ne peut pas déchiffrer une langue écrite inconnue, figée sur des tablettes. (Notons aussi que l'affectivité intervient et que la valorisation de certaines activités interfère sur le développement normal).

**Structures profondes :** On admet actuellement l'existence d'universaux du langage, qui impliquent des fonctions qui se rencontrent partout : par exemple, toutes les langues ont un système de négation ; la fonction verbale, elle aussi, se retrouve partout. Ceci n'exclut pas qu'il y ait des différences dans les systèmes de transformation, (c'est pourquoi il est indispensable que les études de psycho-linguistique soient comparatives). D'autre part, s'il y a des systèmes de réalisation différents, il y a très probablement des équilibres terminaux. Mais les mécanismes généraux du langage doivent être du même type, car toute langue peut être apprise par un enfant, et toute langue est traduisible dans une autre langue. Les spécificités de chaque langue ne sont pas du même type que les universaux.

Par ailleurs, que le langage soit nécessaire au développement de la pensée, ne signifie pas qu'il soit constituant du développement de la pensée. Certes, si nous n'avions pas de représentation, nous ne pourrions pas faire d'opération : pour faire un calcul, il faut le noter au tableau. Cette trace écrite (qui n'est pas en elle-même le calcul), permet d'avoir des repères, de contrôler le déroulement du calcul. En ce sens, sans représentation ni langage, on ne peut avoir de développement de la pensée, mais le langage ne constitue pas les opérations.

**Par exemple :**

Si je dis, il y a là 3 feuilles de papier, c'est moi qui ai une série d'activités sur le nombre 3. Cette collection n'a pas la propriété du nombre, qui est une opération mentale.

**Notion de stade :**

1) Il y a des étapes ordonnées. Ainsi, si on envisage les étapes A, B, C, on ne peut pas passer directement de A à C.

2) Cet ordre est le même pour tous ; si on accepte la théorie de la génération des opérateurs, ces stades correspondent justement à des différences de systèmes d'opérations : on a un premier système d'opérations, qui va en engendrer un second, puis un 3<sup>e</sup>... Chaque partie peut être découpée dans un système total, mais a son autonomie : les parties successives viennent s'organiser, en la comprenant, et éventuellement en changeant la signification (cf. une métaphore qui permet de comprendre ce développement : si nous prenons le système des entiers et celui des décimaux, positifs et négatifs, le système des réels va comprendre tous les autres, et on peut mon-

trer les transformations nécessaires pour passer des uns aux autres, les types d'opérations qu'ils vont permettre).

**Énoncé - énonciation :**

Il s'agit là d'un problème très complexe, que je ne peux pas aborder aujourd'hui.

Il faut rendre compte des cas où celui qui parle, en fait, s'efface.

Ex. : le code civil, qui est donné comme un discours général, intemporel.

cf. aussi les proverbes : «Pierre qui roule»... je parle, je suis le support du discours, mais je n'y intervins pas comme lorsque je dis : «je suis en train de raconter des histoires». Dans ce dernier cas, je suis le sujet d'énonciation et l'énonciateur.

Il y a donc une série de degrés d'implication du sujet dans le discours.



