

REPERES

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

~~~~~  
BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES  
EXPERIMENTALES DE FRANCAIS  
~~~~~

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES

Service des Etudes et Recherches Pédagogiques
Langue parlée/langue écrite - Niveau pré-élémentaire
Français 1er degré

N° 23
JANVIER · FEVRIER
1974

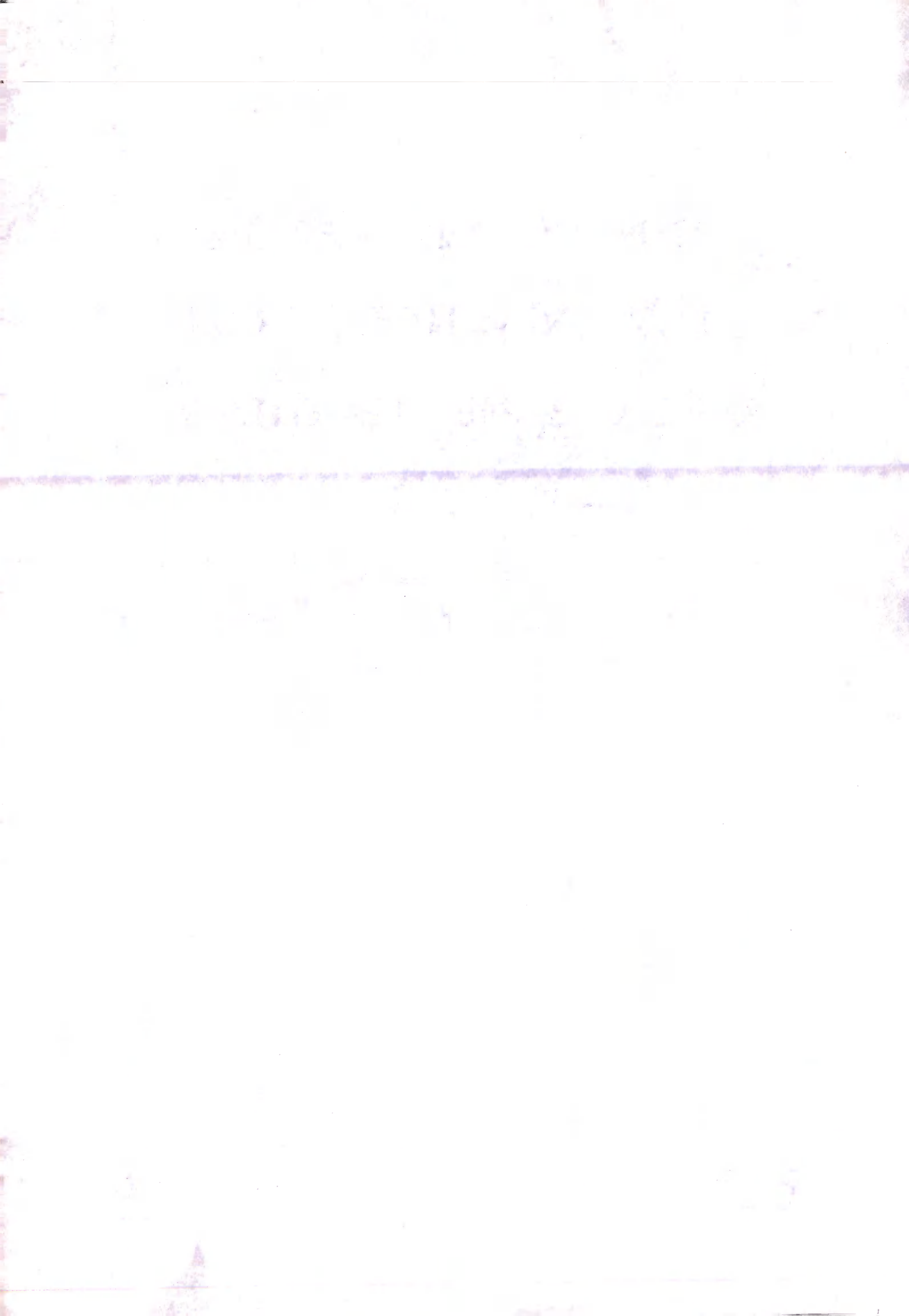
POUR LA RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE PRE - ELEMENTAIRE ET ELEMENTAIRE

~~~~~  
BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES  
EXPERIMENTALES DE FRANCAIS  
~~~~~

"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 les 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".



Répondre à la demande des écoliers

Entretien avec
le Docteur
François Canonne

• Etant donné ce bulletin de santé de la population d'âge scolaire que peut faire, Docteur, le médecin scolaire ?

Tout d'abord, le service de médecine préventive qui est mis à la disposition des sujets de cet âge doit viser évidemment à prévenir les différentes infections, les différents incidents de santé dont la fréquence est la plus grande pour cette population. Or, il semble qu'actuellement les objectifs mêmes de ces services n'englobent pas les différents éléments de la pathologie, puisque les principaux qui sont sur la liste n'apparaissent pas du tout dans nos objectifs.

Alors que faudrait-il faire et que pourrait-on faire ? Je crois que l'axe principal c'est d'avoir une pratique qui soit au service de cette population dans ses besoins de santé objectifs, tels qu'ils apparaissent en négatif sur le tableau de la pathologie qui est présenté, mais également dans ses besoins de santé, je dirais subjectifs : en raisonnant non plus au niveau de la collectivité mais au niveau de l'individu, le médecin scolaire doit répondre à l'attente d'un malade ou d'un patient quand celui-ci vient consulter.

• Comment votre pratique peut-elle répondre à cette attente ? Autrement dit, quels rapports doivent ou peuvent être institués entre le médecin scolaire et l'enfant ?

Pour répondre à cette question, je vais prendre le problème un peu différemment, en vous demandant, à vous adulte, lorsque vous allez

consulter votre médecin de famille ce que vous attendez de lui et quels sont les besoins auxquels vous entendez qu'il réponde. A partir de cette nouvelle formulation, on peut essayer de mesurer la distance qui sépare actuellement la pratique de la médecine scolaire de ce que tout individu est en droit d'attendre de son médecin. Tout d'abord en pratique scolaire, et d'ailleurs, hélas ! dans toute la pratique publique, l'individu est un peu trop considéré comme un objet ; je veux dire qu'au niveau à la fois des conditions d'attente et de réception, il n'a pas la considération que l'on peut trouver quand on est le patient d'un médecin privé.

Je crois, par exemple, que les habitudes acquises comme celle de convoquer par groupe dans une salle d'attente une classe ou une demi-classe entière, de faire déshabiller ces élèves soit dans cette salle d'attente, soit dans des déshabilloirs, comme le fait de les recevoir en présence d'une autre personne, sont des éléments que vous ne supporteriez pas de la part de votre médecin.

Voyez-vous, la pratique de la médecine publique en France est trop souvent une pratique à la chaîne, quel que soit l'âge du patient. Ajoutez à cela — c'est même aussi le cas dans le privé — que, lorsqu'elle s'adresse à l'enfant ou à l'adolescent, elle ne considère pas cet individu au même échelon de dignité que le malade adulte. Il partage d'ailleurs cette condition avec le vieillard qui, trop souvent aussi, n'est pas considéré comme un malade à part entière.

Enfin, si l'écolier a l'impression que vous êtes une des nombreuses émanations du monde adulte qui est là pour le contrôler, pour le mesurer, pour le peser, pour éventuellement utiliser ces informations pour l'orienter, etc., il se conduira comme quelqu'un à qui on ne demande pas son avis et qui subit passivement un certain nombre d'investigations médicales, même s'il sait que c'est pour « son bien » comme on dit. Au contraire, son attitude sera complètement différente s'il sent, dès son arrivée, que vous êtes le détenteur d'une technique, d'un certain savoir qui s'appelle la médecine, mais que

vous mettez ce savoir à sa disposition, pour ses besoins qui peuvent être très divers au moment où il vient vous voir.

• Selon vous, le médecin scolaire se doit donc de donner une réponse « personnelle » aux demandes de son jeune client, même si celles-ci sont plus ou moins confuses ?

C'est en effet très important. Chaque individu, jeune ou adulte, au moment où il subit un examen médical, se trouve devant une série d'investigations qui sont faites surtout pour vérifier, dans le cas de la médecine préventive, qu'il est un individu normal, que tout va bien et qu'au fond il n'a pas de souci à se faire du côté de sa santé. Si le médecin pratique ces investigations, qui sont aussi bien l'auscultation du cœur ou des poumons, que l'examen de la cavité buccale, etc., sans lui donner les résultats, et surtout d'ailleurs si les dits résultats sont consignés par écrit devant lui, à ce moment-là le patient voit réaviver son anxiété et finalement cette visite préventive n'est pas du tout une réponse à cette question qui est la sienne : « Suis-je normal ? » Bref, tout au cours des investigations, que ce soit la pesée, la mensuration ou les différents examens cliniques, il faut, même si on ne trouve rien, indiquer à l'enfant le résultat. Et quand ce résultat semble douteux ou qu'il semble indiquer franchement des éléments pathologiques, il faut également le lui expliquer ; et si des suites doivent être données à ces examens, si par exemple on doit adresser l'enfant au médecin de famille ou à un centre plus spécialisé d'investigations, il faut lui indiquer pourquoi et faire en sorte que l'enfant conçoive bien l'utilité de ces examens complémentaires et y aille de lui-même — peut-être pas tout à fait de son plein gré — mais au fond qu'il conçoive qu'on peut l'y emmener, sans que ce soit pour lui une source d'inquiétudes.

• Ce « suis-je normal ? », est-ce une question que se posent beaucoup d'adolescents ?

C'est une question que se posent

« Les onze devant l'école »

Suite à son interview recueillie en dossier dans le n° 198 du 24 janvier, M. Raymond Poinant, directeur de l'Institut international de planification de l'éducation, nous fait savoir que, si son étude comparative des systèmes d'enseignement des pays industrialisés n'est pas encore, comme nous le disions, publiée en français, il existe par contre déjà une version anglaise de l'ouvrage parue il y a six mois : **Education in the Industrialized Countries** (Martinus Nijhoff, La Haye, 1973).

les adultes, que se posent moins peut-être les jeunes enfants, sauf s'ils sont atteints d'un handicap qui les fait apparaître comme différents des autres. Par contre, je crois que la totalité des adolescents s'en inquiète : ce qu'on appelle en langage médical la dysmorphophobie, qui est la crainte de ne pas être bâti comme tout le monde, est une des craintes pratiquement constantes de l'adolescence. J'en citerai deux exemples : la crainte qu'ont les filles à cet âge d'être trop grosses et la crainte qu'ont les jeunes adolescents, comme ils disent dans leur langage, de « ne pas faire le poids », ce qui veut dire d'être trop petits ou de ne pas être assez larges. Je dois dire que les jeunes sont actuellement d'autant plus affrontés à ces problèmes que les moyens d'information, et en particulier ceux qui concernent la mode, etc., diffusent des modèles à travers la presse, à travers la télévision, qui ne sont absolument pas des modèles moyens. L'adolescence des pages publicitaires n'a en fait absolument rien à voir avec l'adolescent ou l'adolescente moyens. Résultat : ces derniers, qui ont ces éléments de comparaison mais aucun élément scientifique de référence sur le problème de leur aspect, sont très souvent inquiets parce qu'ils se croient déviants par rapport à la population très particulière qui leur est présentée comme image.

Le problème d'ailleurs de la dysmorphophobie n'est pas le seul. Il y en a un autre qui est naturellement lié à la notion même de l'adolescence : c'est évidemment toute la transformation qui est due à la puberté que l'adolescent vit de toute façon entre sa onzième et sa quinzième année. Il y a donc une phase où il se passe des événements nouveaux en lui, qu'il ne comprend pas et qui sont forcément des questions.

*** Vous pensez donc qu'il peut y avoir, plus ou moins gravement, chez tous les enfants, des sortes de troubles de l'adaptation ?**

Oui, mais sur ce point il faut se méfier parce qu'actuellement on insiste beaucoup sur ces troubles de l'adaptation. Lorsqu'on consulte les statistiques, on s'aperçoit que le domaine de la psychiatrie, en ce qui concerne les soins, est effectivement un domaine très lourd, à en juger par l'importance de la population infantine qui est soignée dans les centres et autres dispensaires pour ces raisons. Mais je voudrais rappeler qu'il s'agit déjà de populations atteintes, autrement dit repérées comme devant être soignées, alors que nous voudrions insister, nous, non pas sur le dépistage de ces inadaptations mais sur leur prévention. Autrement dit, il est certain que

les problèmes de l'adaptation prennent beaucoup d'importance actuellement, mais, en ouvrant des structures pour traiter les enfants qui ont besoin, d'une façon ou d'une autre, d'une thérapeutique psychologique ou spécialisée (orthophonique ou autre), on scotomise en fait, on met entre parenthèses le vrai problème qui est le problème de la prévention des troubles à cet âge. Or, je pense que l'école doit être avant tout, plus encore qu'un lieu de dépistage, un lieu de prévention.

Entendons-nous bien sur le mot. Il ne s'agit absolument pas de faire un CMPP dans l'école. Pour moi la prévention somatique, donc organique et purement médicale, est aussi importante que celle des troubles de l'adaptation. Cela me semble fondamental : il serait illusoire et dangereux de vouloir dissocier une pratique médicale qui serait centrée sur la seule adaptation à l'école d'une autre, somatique celle-là, et dévolue à un dépistage à la va-vite, peut-être en dehors de l'école, des « maladies »...

*** D'après votre pratique, quelle idée, selon vous, les écoliers se font-ils du médecin ?**

Je crains qu'elle ne soit encore plus caricaturale que l'image que s'en font les Français en général. Tout d'abord l'adolescent connaît et voit tous les jours soit à travers la presse, soit à travers la télévision, une médecine de haute technicité, résultat du progrès scientifique de ces dernières années, disons une médecine de pays et de populations, riches, non pas riches forcément sur le plan de l'argent, mais riches en moyens, riches en personnels formés, riches en espoirs d'arriver à un résultat par des techniques souvent acrobatiques. C'est une médecine typique de pays développés. C'est la première image qui est diffusée auprès de la population et que l'adolescent perçoit comme tout le monde. C'est un petit peu au fond pour lui la même chose que des exploits scientifiques de haute technicité, l'envoi d'un individu sur la Lune par exemple.

La deuxième perception que l'adolescent peut avoir de la médecine, c'est le médecin de famille. Comme son nom l'indique bien, il est le délégué de la famille. C'est le médecin qui rend compte aux parents et que, par ailleurs, on ne peut pas voir si les parents s'y opposent. Donc, finalement, tout le circuit, aussi bien d'informations que d'argent, passe essentiellement par la famille. La pratique, la surcharge, le mode de travail et la formation actuelle des médecins ne les alertent pas sur des problèmes mineurs (ou qui semblent à leur yeux mineurs) de relations, de secret professionnel à garder ou à

ne pas garder vis-à-vis de la famille en question. Et finalement l'adolescent perçoit très bien que c'est le médecin des adultes à qui on l'envoie.

Troisième type de médecine auquel il est confronté : la pratique médicale scolaire. Là, tous les éléments de dévalorisation coexistent. Premièrement, au niveau à la fois de sa famille et de l'école, c'est une pratique qui est tenue pour inutile. Par ailleurs, c'est une pratique de prévention alors que, en France, pour la société actuelle, ce qui compte c'est d'abord l'acte médical et non pas l'acte de prévention. Enfin, troisièmement il s'agit d'une médecine qui, en raison des contraintes et des objectifs que s'est fixés ce service, est une médecine à la chaîne dans laquelle il n'y a absolument aucune implication ni du médecin ni de l'élève. Celui-ci n'a pas grand chose à en attendre, il subit cette formalité comme nombre d'autres formalités qu'il vit à l'école. Dans tout cela il n'y a en effet pas beaucoup de services, pas beaucoup de techniques médicales qui sont mis à sa disposition et on peut se demander s'il s'agit là d'un état de fait normal.

En fait, la pratique médicale scolaire devrait être, au contraire, à mon avis, une pratique éducative. Qui fasse comprendre à l'adolescent ce qui est normal et ce qui ne l'est pas ; et ainsi lui procure un code de lecture de lui-même qui soit un code médical. Qui éduque par là même le futur consommateur de soins de demain, ou plutôt le citoyen responsable de sa santé. Oui, voilà qui me semble vraiment un élément fondamental du rôle médical.

Educateur parmi les autres, le médecin scolaire se doit en conséquence de devenir membre à part entière de l'équipe pédagogique à l'intérieur de l'établissement. Entre les enseignants et lui, un véritable dialogue doit s'instaurer, grâce, par exemple, à de fréquentes confrontations (et non plus, comme trop souvent encore aujourd'hui, de simples contacts par imprimés et autres paperasses interposés). Car, je vous le rappelle, la prévention qui est le souci fondamental de notre discipline ne doit pas nous être un domaine réservé : c'est l'ensemble de la communauté éducative, quels que soient les structures propres à chacune des tâches, qui doit en avoir la charge.

Propos recueillis par
Pierre-Bernard Marquet

Dossier présenté par
Jean-Paul Gibiat

La société conviviale selon Illich

APRES l'opuscule *Energie et Equité* paru l'été dernier (1), le nouveau livre d'Ivan Illich, *La Convivialité* (2), généralise et approfondit la critique sociale radicale dont *Une société sans école* (3) avait développé certains aspects importants.

On se souvient des critiques formulées par Illich à cette occasion contre la scolarisation :

- le coût de la scolarisation est disproportionné à ses effets économiques et sociaux : elle absorbe, dans la plupart des pays, dans le tiers monde en particulier, une part croissante du budget des Etats, pour ne produire trop souvent que des chômeurs de luxe ou des bureaucrates parasites ;
- l'école accentue les inégalités sociales, en ce qu'elle donne à ses bénéficiaires des avantages économiques et un pouvoir social exorbitants, en obligeant en plus les autres non-scolarisés, à couvrir par l'impôt et l'utilisation des ressources publiques les frais de scolarisation des premiers ;
- l'école distribue un savoir conditionné, aseptisé et coupé des réalités de la vie. Elle produit des individus « abstraits », déracinés et incapables d'aider à la solution des vrais problèmes ;
- mais l'école pêche moins par l'inefficacité de ses « messages » explicites (programmes scolaires et contenus d'enseignement sans cesse modifiés et oubliés tout de suite par les élèves) que par la virulence de son « message » implicite : à savoir cette certitude universellement diffusée que toute connaissance pertinente ne peut être acquise qu'à l'école, et que toute connaissance acquise par l'expérience de la vie doit être disqualifiée. En persuadant ainsi à tort ses « élus » de leur droit au monopole de la puissance et du prestige, elle persuade ses « exclus » de leur indignité définitive. Par ce « programme latent », inculqué silencieusement à tout le monde par l'existence même de l'institution scolaire, la ségrégation et la domination sociale se trouvent donc légitimées ;

● le monopole radical dont dispose l'école en matière d'éducation fondamentale (en concentrant en elle toutes les potentialités éducatives du corps social) illustre et renforce une forme de misère psychologique de l'homme moderne : persuadé que toute ressource, que toute compétence et que tout pouvoir ne peuvent lui être accordés que par la vertu d'une programmation et d'une certification institutionnelles, l'homme moderne se trouve fondamentalement dans une situation *d'assisté*. Cette dépendance générale des individus à l'égard de « monopoles de bienfaisance » qui pourvoient à tout et contrôlent tout constitue aujourd'hui une forme banale et omniprésente de l'aliénation humaine.

Cette critique contre l'école doit donc être reliée à celle qu'exerce Illich contre toutes les institutions, et que développe de façon multidimensionnelle *La Convivialité*. Le problème est celui du *contrôle de l'homme sur ses outils*. En effet, passé un certain seuil de croissance, les institutions et les outils, destinés à faciliter les actions humaines, échappent au contrôle de l'homme

et se retournent contre lui pour conditionner sa vie.

Ainsi par exemple l'automobile, de moyen (de communication) est devenue une fin, un système qui se développe par et pour lui-même, une entrave à la circulation et aux échanges. Plus il y a de voitures, moins on roule vite dans les villes, et plus on habite loin de son travail, et plus on travaille pour pouvoir se payer la possibilité de circuler en voiture. Ainsi les gens n'ont jamais perdu plus de temps à cause des transports que depuis qu'il y a les moyens de transports rapides ! Mais ceux qui veulent échapper à cette pathologie paradoxale ne le peuvent pas. Car le développement de la voiture empêche dans certaines villes (Los Angeles, Brasilia, un jour Paris, peut-être ?) de marcher à pied (absence de trottoirs, distances trop grandes) ou de prendre les transports en commun, quasi-inexistants. Il y a donc un phénomène *d'intoxication*, une espèce de perversion de l'outil qui conquiert une forme d'autonomie maligne et se retourne contre les individus (sans parler des phénomènes de pollution, épuisement des ressources énergétiques, accidents, dégradation des rapports entre les gens et autres nuisances bien connues...).

Illich développe des analyses semblables contre les autoroutes, les transports aériens, etc. (surconsommation de ressources au profit d'une « élite de l'énergie » surprivilegiée, dont l'espace-temps n'a plus de prix, au nom d'une utilité sociale illusoire). Une intoxication du même genre accompagne, selon lui, la surconsommation médicale et hospitalière. Passé un certain seuil de croissance, la médecine cesse d'être un outil disponible pour soulager la souffrance ou guérir les maladies curables, et devient un *monopole radical* aux mains d'un corps de spécialistes destiné à prendre en charge la vie et la mort des individus totalitairement. L'institu-

Débat - Réforme

« C'EST maintenant que tout commence », disions-nous, la semaine dernière, à l'occasion du projet de réforme de l'enseignement de second degré. C'est maintenant, en effet, que, sur un texte qui ne propose encore que des principes directeurs, les discussions et les confrontations vont se développer.

L'éducation, non seulement parce que depuis de longues années elle a mis au centre de ses préoccupations la promotion d'une école nouvelle, mais parce qu'elle s'adresse, par définition, à tous les intéressés, se doit de ne pas être absente de ce débat.

Le comité de rédaction envisage donc, chaque semaine, de soumettre à nos lecteurs réflexions et suggestions sur les problèmes-clés de cette réforme. Mais cela ne peut suffire. Plus que jamais, tous nos lecteurs sont invités à nous faire parvenir leurs opinions et leurs propositions. Une seule règle, à laquelle nous leur demandons de se plier de bonne grâce : être très bref, donc n'aborder dans chaque communication qu'un seul aspect du problème. Et ce n'est pas seulement parce que la place nous est mesurée dans notre revue, mais parce qu'en l'occurrence, « un sonnet sans défaut vaut seul un long poème ».

tion sanitaire moderne est une production de services et de marchandises à consommation obligatoire, qui persuade les gens qu'ils ne peuvent jamais vivre, se soigner et mourir par eux-mêmes, et que la mort elle-même, par l'intercession de la science bienfaitrice, peut être indéfiniment différée si on peut payer. Ainsi le monopole sanitaire intoxique le public de remèdes et de promesses, qui créent de nouvelles maladies, peurs et frustrations, et déclenche une demande illimitée.

De tels processus sont inséparables du mode de production industriel qui règne aujourd'hui. La production en série de biens et de services à consommation obligatoire, la surcomplication d'outillages incompréhensibles à leurs utilisateurs, la création irrésistible d'une demande impossible à satisfaire, la suggestion publicitaire et bureaucratique d'un bonheur-marchandise qui est à la fois un droit mesurable, un mirage inaccessible et un devoir universel, tout cela explique la mise à sac de l'environnement, la soumission de l'individu aux monopoles de manipulation des besoins, la surconcentration des privilèges et des pouvoirs, l'usure accélérée de toutes les références du passé et le déracinement culturel, l'insatisfaction frénétique — toutes les formes modernes de déséquilibre, de vertige et de misère.

Bien plus que le modèle capitaliste de développement (concurrence, recherche du profit pour le profit, exploitation de l'homme par l'homme), c'est tout le modèle industriel et productiviste de société qui est mis par Illich en accusation. Derrière l'idolâtrie de la croissance et de la puissance productive c'est aussi la pensée du progrès, l'idée que l'homme peut se rendre maître et possesseur de la nature, que le bonheur est au bout de la domination du monde, que les besoins humains peuvent être satisfaits par la production et le contrôle des choses, que la science est la clé suprême et la plus haute promesse, c'est donc toute l'affirmation prométhéenne et faustienne de l'humanité moderne, toute l'axiomatique de l'esprit occidental depuis le XVI^e siècle qui se trouvent insidieusement contestées. Une telle critique peut rencontrer le marxisme sur certains points. En fait, elle vient d'ailleurs et va ailleurs (comme en témoigne aussi peut-être sa résonance curieusement « apolitique », ou « transpolitique »). Penseur profondément chrétien et spiritualiste, Illich critique surtout, dans l'accumulation des marchandises et le conditionnement des besoins humains par les monopoles institutionnels, des artifices qui défigurent l'homme. Bien plus que l'inégalité sociale, c'est la perte de l'autonomie individuelle qui constitue pour lui le scandale radical du monde moderne. L'homme ne sait plus rien faire, rien apprendre, rien créer par ses propres forces. Toute action, toute création, dimension humaine, réoutiller la

s'appuyer aujourd'hui sur des prothèses techniques et institutionnelles qui sont autant d'entraves, d'intoxications et d'étouffoirs. La destination de l'homme, c'est au contraire la liberté, la possibilité d'agir et de penser de manière autonome, et d'entrer en relation créatrice avec autrui. Cela suppose sans doute des outils, mais des outils maniables, transparents, véritablement instrumentaux, des outils à la mesure de l'homme. *Trouver une juste mesure de l'outillage social conforme à la dimension humaine*, réoutiller la société en vue de l'homme et en fonction de l'homme, tel est le projet de la convivialité.

L'outil convivial s'oppose à l'outil aliénant : c'est l'outil conçu pour faciliter l'action autonome et la communication féconde entre les personnes. L'outil convivial n'est pas seulement, pas forcément, le propre d'une époque artisanale ou bucolique. Le réoutillage convivial de la société exigerait au contraire d'intégrer les acquis irréversibles de la technologie scientifique mais à condition de réorienter cette technologie en fonction de l'autonomie de la personne et des exigences de la relation communautaire. En ce qu'elle conditionne des masses par un déferlement de messages à sens unique qui développe chez les individus la passivité, le voyeurisme et la dépendance, la télévision étatique ou mercantile ne peut pas être un outil convivial. En revanche les techniques vidéo qui donnent aux communautés des moyens originaux d'expression et de communication peuvent jouer un rôle essentiel dans le « réoutillage » de la société.

Technologie transparente, technologie souple, technologie « bridée » aussi, maintenue dans des bornes compatibles avec un contrôle humain permanent, l'utopie illichienne d'une société post-industrielle conviviale suppose toujours la délimitation. Il y a toujours un seuil (de vitesse, de consommation énergétique ou médicale, d'éducation institutionnelle, etc.) au-delà duquel les désutilités l'emportent, les inégalités se creusent, les ressources s'épuisent, les frustrations s'expansent, les aliénations se condensent. Bien sûr Illich ne prétend pas dire où se trouve en chaque cas la bonne mesure, fixer la sagesse et la folie. La délimitation devrait être l'affaire de tous, l'enjeu d'un débat critique permanent, qui doit se traduire en termes juridiques par des interdictions légales sur la base d'un consensus. Mais l'important est que ce seuil existe, et renvoie à quelque chose comme une nature humaine.

On voit donc tout ce que la critique illichienne doit à la problématique morale de la sagesse : on ne viendra jamais à bout des désirs de l'homme avec des produits manufacturés, ce n'est pas la rareté économique qui est la cause des frustrations et des oppressions, l'aisance et la pauvreté ne se mesurent ni en dollars ni en thermies consommées et consommées. Au con-

traire, c'est la frustration provoquée par la manipulation monopolistique et publicitaire qui engendre la rareté, c'est la surproduction qui multiplie les désirs au lieu de les satisfaire, c'est le mythe du dollar et de l'énergie qui crée la pauvreté. Car la vraie pauvreté c'est d'avoir perdu toute possibilité d'agir, c'est d'être conditionné dans ses désirs et ses actions par les monopoles de programmation et d'assistance. A cette pauvreté modernisée de l'homme frustré, dont les pays du tiers monde, soumis au mirage de l'abondance occidentale et à la charité douteuse des agences de développement connaissent la forme la plus explosive, Illich oppose le dessein de l'austérité conviviale, la limitation volontaire de la consommation de marchandises, le contrôle démographique, le dépérissement des monopoles d'information, d'éducation, de santé, de distribution matérielle et d'administration politique, la multiplication des échanges coopératifs entre les individus et les groupes, le recouvrement de la liberté d'initiative de chacun sur la base d'une acceptation joyeuse des limites (biologiques, écologiques, psychologiques) de la condition humaine. On voit donc aussi tout ce qu'une telle utopie doit à l'idéal évangélique de la frugalité et du partage. Mais une telle conversion peut-elle être l'objet d'une stratégie ? Pour les drogués de la croissance, une désaccoutumance en douceur est improbable. L'inversion sera plutôt rendue nécessaire par un effondrement brutal, lié par exemple à une crise énergétique sans précédent... La maïeutique par laquelle les minorités lucides aideront le corps social à se réoutiller de manière conviviale demeure cependant imprévisible. Les chemins de l'espérance émergent mal de la catastrophe millénariste : mais n'est-ce pas là le propre de toute pensée « prophétique » ?

En somme, *La Convivialité* est un ouvrage plus profond, plus global, mieux situé aussi du point de vue philosophique qu' *Une société sans école*. L'originalité de la pensée illichienne, son axiomatique morale s'y trouvent accusées. Mais parce qu'il propose de manière vive et coupante des pensées parfois un peu systématisées, parce qu'il prend à rebours les problématiques acquises et ne respecte pas les clivages idéologiques traditionnels, ce nouveau livre d'Ivan Illich ne risque pas moins que l'autre de se heurter à un assez large consensus d'incompréhension. En dépit (ou à cause) de cela, il nous faut le lire et l'utiliser : considérer cet important petit livre comme un outil provisoire et convivial pour une pensée plus aiguë de l'état du monde.

Jean-Claude Forquin

- (1) Editions du Seuil.
- (2) Le Seuil, 1973 (version française en collaboration avec Luce Giard et Vincent Bardet), 160 p., 18 F.
- (3) Le Seuil, 1971 (cf. *l'éducation* n° 125 du 20-1-72, pp. 24-30).

A propos de "Repères" n° 21 p. 37

Remarques sur le "Sablier"

La photographie d'un kymographe "bricolé" à l'E.N.G. d'Alençon justifiait la légende "Le bricolage au secours de la phonétique à l'E.N.G. d'Alençon".

Cette photographie a été malencontreusement omise à l'impression. Espérons qu'aucun de nos "diligents lecteurs" n'aura pensé que pareil commentaire pouvait s'appliquer à l'article lui-même...

H. ROMIAN.

Additif à la liste des animateurs régionaux	
Amiens	M. Christian Nique - E.N.F. Amiens

S O M M A I R E

ESSAIS D'INNOVATION CONTROLÉE

- Utilisation d'un alphabet phonétique en classe de C.P. et C.E.1. p. 7
- Marcelle PECHEVY - BOURGES -

ETUDES THEORIQUES

- 2.1. Acte graphique/Acte lexique
- . Problèmes du langage écrit
- Marguerite LAURENT-DELCHET - I.N.R.D.P. p. 43
 - . Les facteurs non linguistiques de l'écriture
- Liliane LURCAT - C.N.R.S. p. 46
- 2.2. Problèmes généraux de l'évaluation
- . Problèmes généraux de l'évaluation
- Louis LEGRAND - I.N.R.D.P. p. 63

INFORMATIONS

Le point des recherches en cours (recherches sur programme national)

3.2. Unité de recherche Français 1er Degré

- | | | | |
|---|--|--------------|-------|
| . Descriptif général | Hélène ROMIAN | - I.N.R.D.P. | p. 73 |
| . Description des pédagogies du Français | Annette LAFONT | - I.N.R.D.P. | p. 80 |
| . Description de la langue orale | A.M. HOUEBINE | - POITIERS | p. 82 |
| . Description des pédagogies de la lecture/écriture | E. CHARMEUX | - TOULOUSE | p. 85 |
| . Analyse automatique de texte d'élèves | Roberte THOMASSONE)
Bernard COMBETTES (| NANCY | p. 87 |
| . Traitement automatique d'épreuves de syntaxe | J.M. PRINCIPAUD | - CHATEAUX | p. 90 |
| . Créativité | F. SUBLET | - TOULOUSE | p. 93 |
| . Sondage sur les lectures des enfants | P. GOMOT
M. BREAT |) - BESANCON | p. 97 |
| . Lexique/vocabulaire | Ch. de MINIAC | - I.N.R.D.P. | p. 99 |

3.2. Langue parlée/langue écrite Niveau pré-élémentaire

- Marguerite LAURENT-DELCHET - I.N.R.D.P.
- Alain BEAUDOT

- . Préambule p. 103
- . L'enfant et les langages - Les enfants et le langage p. 105
- . Réseaux et structures de la communication verbale p. 106
- . Mise en place du système phonologique de la langue p. 108
en relation avec le fonctionnement de schèmes syntaxiques
- . Alphonie et sécurité routière p. 110
- . Annexe : sur la découverte et la maîtrise progressive p. 112
du système de signalisation routière

NOTES DE LECTURE

- L. LENTIN "Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans" p. 120
"Comment apprendre à parler à l'enfant"
- A.M. HOUDEBINE - POITIERS -

Bulletin réalisé par :

Hélène ROMIAN
Responsable de l'Unité de Recherche
Français 1er Degré

Secrétariat : F. DELAIR

Dactylographie : S. OMAR

ESSAIS D'INNOVATION CONTRÔLÉE

UTILISATION D'UN ALPHABET PHONÉTIQUE EN CLASSE DE C.P. ET DE C.E.1.

Equipe de Bourges.

Compte rendu établi par M. PECHEVY - Septembre 1973 -

I - Origine de cette expérience

Le travail ne se situe pas dans le cadre de la validation des hypothèses du Plan de Rénovation puisque l'emploi d'un alphabet phonétique ou phonologique n'est pas explicitement envisagé dans ce texte - mais dans le cadre de l'innovation contrôlée - innovation suscitée par le désir de faciliter, comme le conseille le Plan de Rénovation (cf.p. 21 du Document de travail d'octobre 1970) les exercices de discrimination et d'identification auditive (exercices de mise en place du système des oppositions distinctives entre consonnes et entre voyelles). Le sont en effet diverses difficultés pratiques rencontrées alors qui nous ont amenées à utiliser un alphabet phonétique.

- Comment par exemple représenter le fait que les graphies in - im - ein - eim - ain - aim - ym - en, progressivement découvertes par les enfants, peuvent transcrire le même phonème ?
- Comment inversement représenter l'opposition des sons [iL] / [ɔ] correspondant à la graphie unique ill dans les mots ville et fille, ou l'opposition des nasales [ɑ̃] / [ɛ̃] correspondant à la graphie en dans les mots vent et chien ?

Au cours des activités de lecture au C.P. comme au cours des exercices systématiques de comparaison entre phonie et graphie qui pouvaient suivre les activités de lecture au C.P. et au C.E.1., nous avons souvent l'occasion de reprendre à notre compte les remarques d'E. Genouvrier sur les services que peut rendre un alphabet phonétique. (Linguistique et enseignement du français p.47). "On n'en serait plus réduit à écrire comme dans un manuel en marge : ceci = se - si, ce qui risque d'être catastrophique pour l'orthographe, ou eau = au = o, sans savoir s'il s'agit du o de pot ou de celui de poche, ce qui entraîne une mauvaise prononciation".

Certes des palliatifs pouvaient être parfois trouvés (formulation du genre "je vois en et je n'entends pas le même son que dans vent", ou codage ~~en~~ en ~~en~~ en vent)... même lorsqu'ils étaient possibles ils étaient loin d'être entièrement satisfaisants et, de toute façon, le problème de la différence entre graphie et notation phonétique nous demeurent posé.

Plus largement nous faisons l'hypothèse que l'utilisation d'un alphabet phonétique au C.P. et au C.E.1., en attirant l'attention des enfants sur le problème des correspondances entre phonie et graphie, favoriserait une meilleure acquisition de la lecture et plus encore de l'orthographe (sous ses aspects phonétiques du moins).

- L'enfant serait amené à mieux analyser les différents sons entendus, première étape de l'acquisition d'une orthographe correcte.
- Il ne serait pas tenté de toujours transcrire le même son par la même graphie.

- Il serait, lorsqu'il écrirait, en mesure de surseoir à une graphie dont il ne serait pas sûr, ce qui éviterait de fixer dans son esprit des erreurs d'orthographe(1)

Aussi décidons-nous, en novembre 1970, d'expérimenter l'emploi d'un alphabet phonétique dans 6 des classes de C.P. et de C.E.1. dont les maîtres participaient à l'équipe de recherche :

- 1 C.P. - C.E.1. de l'école annexe de l'E.N.F.
- 2 C.P. de l'école Jean de Berry, école d'application de l'E.N.G.
- 2 C.E.1. de la même école
- 1 C.P. de l'école Barbès, école d'application de l'E.N.F.

Deux maîtresses de C.E.1., ne souhaitèrent pas tenter cette expérience l'une parce qu'elle avait un C.E.1. - C.E.2., l'autre parce qu'elle débutait dans l'enseignement.

II - Déroulement du travail

2.1. Choix de l'alphabet phonétique et constitution d'un tableau de référence pour les maîtres. Les signes adoptés ont été ceux de l'alphabet phonétique international pour les raisons suivantes :

- * ils étaient déjà connus des membres de l'équipe
- * ils ne nous entraînaient pas dans des considérations d'ordre phonologique que l'équipe n'était pas prête à aborder
- * ils présentaient des oppositions nettes, dans leur forme même, entre voyelles ouvertes et fermées, orales et nasales.

- L'A.P.I. enfin nous semblait être le plus couramment utilisé; peut-être certains enfants auraient-ils à retrouver ultérieurement plusieurs de ces signes dans leur apprentissage des langues étrangères.

Une autre solution pouvait être envisagée, laisser les enfants choisir un symbole pour chaque phonème découvert; nous l'avons écartée comme trop aventureuse et susceptible de donner lieu à des conversations oiseuses entre les enfants

- Construction d'un tableau de référence

Il comportait une série de dessins illustrant les mots-clés auxquels était associé chacun des phonèmes

- Ces mots-clés devaient
- être bien connus des enfants
 - présenter de la façon la plus nette possible le phonème considéré
 - être faciles à illustrer
 - être associés à des illustrations qui ne prêtent

pas à équivoque pour les enfants et ne puissent correspondre qu'à un seul mot. (c'est pour cette raison que "piano" par exemple a été préféré à "pot" dont le dessin aurait pu être interprété comme désignant un vase, une cruche etc... et dont le signifiant risquait de ne pas être bien détaché des syntagmes "pot-de-fleur" "pot de confiture" etc...)

(1) Nous retrouvons là quelques unes des idées qui interviennent dans la méthode du Sablier.

Liste des mots-clés choisis après accord entre les maîtres.

[l] lit	pipe [p]
[e] dé	bébé [b]
[ɛ] tête	table [t]
[ə] melon	deux (2) [d]
[a] rat	coq [k]
[ɑ] âne	gant [g]
[o] bol	fer [f]
[o] piano	vélo [v]
[u] roue	seau [s]
[y] bulle	zorro [z]
[ø] feu	chat [ʃ]
[œ] fleur	jupe [ʒ]
[ɔ̃] barre	mur [m]
[ɔ̃] pont	noeud [n]
[œ̃] un (1)	champignon [ʃ]
[ɛ̃] sapin	livre [l]
	radis [r]

[ʒ] crayon

[w] poire

[y] pluie

Quelques uns des mots choisis pouvaient certes faire difficulté, nous en étions conscients. Ils n'avaient été adoptés qu'après discussion et constituaient un compromis entre les diverses exigences auxquelles ils devaient répondre.

Si le piano par exemple était connu de tous les enfants qui venaient des maternelles de la ville, il n'en était pas de même du rat... Du moins le mot était-il plus facile à illustrer avec netteté que ta, papa, baba, bas etc... et nous tenions à laisser le mot chat, familier aux enfants, associé au son [ʃ] souvent difficile à articuler.

Le mot "champignon" peut paraître trop long. Il était du moins bien connu des enfants de Bourges. D'autre part le phonème [ʃ] peu fréquent en français, ne serait abordé qu'après l'acquisition des autres phonèmes composant le mot, ce qui limitait les inconvénients nés de la longueur du terme.

Quant au mot "âne" peut-être aurait-il été prononcé [an] dans la région parisienne mais dans le Berry le [ɑ̃] postérieur y est encore très sensible

2.2. Utilisation des signes phonétiques en classe.

Nous nous étions mis d'accord sur les points suivants.

Pour éviter toute confusion avec les graphèmes :

- les signes phonétiques seraient toujours présentés entre crochets et écrits à la craie rouge;
- ils ne seraient pas mémorisés systématiquement par les enfants mais laissés sous leurs yeux pour que chacun pût s'y reporter quand besoin était;
- leur forme ne donnerait pas lieu à une étude précise.
Ainsi les signes phonétiques devaient-ils apparaître aux enfants comme un moyen commode, déjà utilisé par d'autres, de noter "ce qu'on entend"

Ceci admis chaque maître a été laissé libre d'utiliser le tableau de la façon qui lui semblait préférable et qui s'adaptait le mieux à sa démarche pédagogique. Aussi l'utilisation du tableau a-t-elle quelque peu varié.

- de l'année 1970-71 à l'année 1971-72
- d'un maître à l'autre

2.2.1. Au cours de l'année 1970-71

Inversement au début du deuxième trimestre de l'année scolaire les signes phonétiques ont surtout été utilisés dans les C.P. comme dans les C.E.1., lors des séances de révision consacrées

- à la découverte des graphies différentes d'un même phonème
- ou au contraire à la constatation qu'à une même graphie correspondent deux phonèmes différents (peu / peur
[ø] / [œ])

Bien que limité cet emploi des signes phonétiques avait du moins répondu à l'une des questions que nous nous posions : les enfants ne seraient-ils pas gênés par cette intrusion d'un nouveau système de signes. Non seulement aucun trouble ne semblait en résulter mais certains enfants manifestaient même beaucoup plus d'intérêt à la fois pour l'analyse des sons dans les mots entendus et pour les problèmes de graphie.

2.2.2. Au cours de l'année 1971-72 et au C.P. l'utilisation des signes phonétiques a pris plusieurs formes

. Présentation

- Les signes phonétiques ont été introduits dès le début de l'année scolaire. Nous donnons, à titre d'exemples, trois extraits des comptes-rendus rédigés par les maîtres sur la façon dont ils s'y sont pris pour introduire l'alphabet phonétique

a) C.P. Jean de Berry (M. Cordero)

"Un certain nombre de mots avaient été appris globalement (mots proposés dans le livret "Je veux lire").

prend
mange
dans
demande
quand
grand
comment

L'apprentissage de ces mots terminé, je les ai écrits au tableau comme ci-dessus. Nous les avons relus. Réaction immédiate des enfants : "on entend quelque chose de pareil dans tous les mots. On entend [œ̃] ". Nous avons alors recherché ce qui "était pareil" et qui faisait [œ̃] dans les mots écrits. Deux séries de graphies sont apparues. Les an et les en ont été mis en évidence à la craie de couleur. Remarque des enfants : "on entend pareil, mais ça ne s'écrit pas toujours pareil".

Nous convenons alors de représenter par un même signe ce son, chaque fois que nous l'entendons, et je leur propose le signe [œ̃]. Cette idée a été facilement adoptée par les enfants car nous venions d'étudier les symboles en mathématique".

b) C.P. Jean de Berry (Mme Roy)

"En début de C.P. j'ai employé l'alphabet phonétique comme support des constatations articulatoires et auditives. Avant d'écrire ce que nous avons dit nous avons bien écouté les mots que nous prononcions et cherché ce qui se passait dans notre bouche (perception de la langue, des dents, du palais...). Dès les premières analyses nous avons bien différencié ce que nous entendions, ou disions, et ce que nous voyions

"dans pomme je vois o, j'entends [ɔ], je dis [ɔ]" (ou vice-versa)

"dans rouge je vois o, mais je n'entends pas [ɔ] et je ne dis pas [ɔ]"

"dans auto j'entends et je dis 2 fois [o] (≠ [ɔ]) et je vois o et au"

Un signe qui noterait de façon spécifique ce que l'on entend et articule est ainsi apparu comme nécessaire.

c) C.P. Barbès II-Mme Pinson. Début d'année scolaire.

"Nous venons de trouver un certain nombre de mots où l'on voit une graphie commune o en même temps que l'on entend le même son [o]. Nous cherchons maintenant d'autres mots où l'on entend aussi [o]. Je n'écris pas les mots, seul le son fait l'objet de la recherche des enfants. Mais lorsqu'un enfant propose "Claude",

nom d'un de ses camarades de classe, celui-ci proteste : "je n'écris pas de o dans mon nom" (depuis la maternelle il sait écrire son prénom) Nous avons donc découvert l'intérêt d'un signe qui noterait "ce qu'on entend", indépendamment des lettres que l'on voit.

- Constitution de la fiche collective.

Lorsque la classe a eu pris ainsi contact avec les signes phonétiques maîtres et enfants vont constituer peu à peu - et cela dans tous les C.P. de grandes fiches de papier fort comportant

- (le dessin-référence
- le phonème étudié
- le mot correspondant au dessin, écrit en lettres d'imprimerie

(Toutefois par la suite certains maîtres ont supprimé ce mot, jugeant le dessin assez explicite et craignant que les élèves ne soient tentés de privilégier la graphie ainsi mise en évidence - in de sapin par ex - au détriment des autres graphies possibles).

Ces fiches sont destinées à demeurer en permanence au-dessus du tableau de lecture

- on les complète au fur et à mesure qu'on découvre de nouvelles graphies du phonème
- on s'y réfère pour corriger une erreur de graphie ou d'articulation, ou encore pour se faire préciser de quel son il s'agit ("c'est le [c] de piano ou le [o] de bol ?")

L'emploi de l'alphabet phonétique peut alors (dans une certaine mesure) aider la maîtresse à mieux cerner l'erreur commise par tel ou tel enfant : "un enfant écrit "mon chenou". Questionné par la maîtresse sur ce qu'il a voulu écrire il prononce aussi [ʃənu] La maîtresse dit à son tour le mot sous sa forme correcte et demande à l'enfant de montrer sur le tableau des signes phonétiques ce qu'il entend

- s'il montre [ʃ] il s'agit d'une mauvaise perception auditive (il faudra reprendre les exercices de discrimination)

- s'il montre [ʒ] . d'une part il s'agit d'une mauvaise articulation . d'autre part on peut demander à l'enfant de regarder sur la fiche les différentes graphies de [ʒ] : ch n'y figure pas

- Utilisation des signes phonétiques dans les textes.

Bien que cette utilisation n'ait pas été envisagée dès l'abord maîtres et maîtresses ont aussi peu à peu introduit des signes phonétiques dans les textes présentés aux enfants ou établis avec eux.

Le rôle dévolu à ces signes phonétiques varie alors d'une classe à l'autre.

Au C.P. de l'école Barbès II le signe phonétique est utilisé seulement lorsqu'apparaît dans un texte un mot contenant un son connu mais qui présente une graphie inconnue : le signe phonétique est alors écrit au-dessus de la nouvelle graphie.

Ex : Depuis octobre on connaît le [e] de bébé mais les graphies ez, et, er ne sont pas encore connues.

Si dans un texte proposé aux enfants se présente l'expression "vous voulez manger" elle sera écrite

"vous voulez [e] manger" [e]

Les signes phonétiques ne sont donc "lus" et écrits que lorsque le son est étudié sous une au moins de ses graphies.

Dans les deux C.P. de Jean de Berry l'on procède autrement.

Lorsque par exemple l'on établit, au cours du 1er trimestre, un texte avec les enfants trois cas peuvent se présenter :

- ou bien les enfants peuvent écrire (ou dicter à la maîtresse) le mot dont on a besoin, soit qu'ils l'aient appris globalement, soit qu'ils sachent opérer la transcription des phonèmes qui le composent. En ce cas, pas de problème ...
- ou bien les enfants ne sont pas en mesure d'écrire le terme (peut-être à la rigueur pourraient-ils en transcrire une syllabe mais ce serait insuffisant pour qu'on reconnaisse le mot). On utilise alors un pictogramme choisi en accord avec les enfants
- ou bien les enfants savent partiellement écrire le mot, mais une ou deux graphies leur manquent; c'est alors qu'intervient le signe phonétique : la maîtresse (ou le maître) l'inscrit à la place du phonème dont on ne connaît pas la transcription graphique.

Ainsi, à mesure que l'année s'avance, les pictogrammes disparaissent les premiers, puis les signes phonétiques à leur tour se raréfient.

Le travail a été conduit de la même façon dans le C.P. de l'école annexe de l'E.N.F., à cette seule différence près que l'on n'y utilisait pas de pictogramme

- Utilisation des signes phonétiques dans des exercices systématiques de type divers.

- Avant même de continuer la fiche de correspondance phonie/graphie pour un phonème donné, le signe phonétique peut être inscrit au tableau pour permettre un premier travail oral de distinction entre deux phonèmes et de classement entre les mots où l'on entend pas exemple [o] et ceux où l'on entend [ɔ]. Ils traduisent au plan visuel la distinction perçue au plan auditif. Les mots proposés par les enfants sont, fictivement (l'enfant désigne la colonne où il classerait le mot), ou sous forme de dessins lorsque cela est possible, répartis en deux groupes correspondant aux deux signes inscrits.

Inversement, en guise d'exercice de contrôle, la maîtresse peut reprendre les mots dont la graphie est déjà connue des enfants et leur demander de les inscrire dans la colonne, ou l'ensemble, des mots où l'on entend [o] ou dans celle des mots où l'on entend [ɔ]. Ce travail au tableau, ou sur l'ardoise, peut d'ailleurs s'accompagner de discussions entre les enfants sur la façon dont eux-mêmes prononcent effectivement tel mot ou sur ce qu'ils entendent réellement.

- Les signes phonétiques sont aussi utilisés lors des divers exercices écrits de classement du type "je vois an et j'entends [ã] / je vois an et j'entends [ãr]" : le maître les inscrit sur la feuille polycopiée contenant les mots (déjà connus de l'enfant) à classer, si c'est lui qui a choisi le principe de classement, plus tard les enfants les utilisent à leur tour (en se référant au tableau ou aux fiches des signes phonétiques) lorsqu'ils choisissent eux-mêmes le principe du

du classement qu'ils opèrent. Une variante de ce travail de correspondance phonie/graphie fait entrer en ligne de compte le nombre de fois où l'on entend tel son, l'enfant met autant de croix que de fois où il entend par ex. le son [i]

On obtient ainsi une fiche (ou un travail au tableau) de ce type :

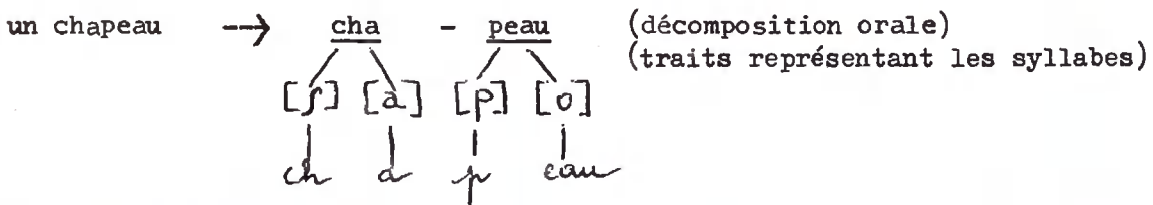
	[i]		
éric	x	(ou plus simplement	x
ici	xx		xx
voici	x	etc. si l'on n'a pas demandé en même temps de repérer quand	
evelyne	x	on entendait le [i] : début ou fin du mot)	
trois			
isabelle	x		

.C.P. Mme Bernard
Ecole annexe de l'E.N.F.

L'enfant constate :

- que lorsqu'il voit *i* il peut entendre [i] ou ne pas l'entendre
- qu'il peut voir *i* plusieurs fois et l'entendre un nombre de fois différent (et vice versa).
- qu'il peut entendre [i] et voir une lettre différente de *i*
 - Enfin les signes phonétiques servent également parfois à mieux repérer l'ordre des phonèmes :
- au début du C.P. l'enfant dispose d'étiquettes portant certains signes phonétiques et les place dans l'ordre où il entend les phonèmes dans les mots dits par les camarades ou la maîtresse (ex : "carotte" - ciseaux" "mauvais")

[a]	[o]	[i]	[o]	[o]	[ɛ]
-----	-----	-----	-----	-----	-----
- un peu plus tard le même travail peut se faire à l'aide de dessins, l'enfant se dit alors à lui-même les mots correspondants et écrit ou place dans l'ordre convenable les signes correspondants aux phonèmes à repérer
- plus tard encore, lors des activités d'orthographe, les enfants qui ont encore des difficultés en ce domaine du repérage des sons et de leur ordre peuvent avoir recours à l'intermédiaire du signe phonétique. Exemple d'analyse opérée par l'enfant au tableau, sur l'ardoise, ou sur le cahier d'essai :



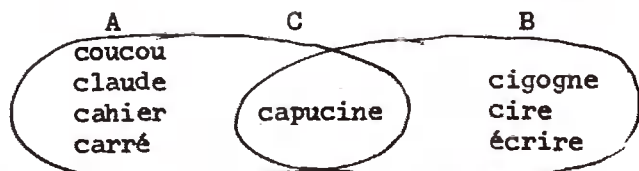
Mais il ne s'agit là que d'une utilisation occasionnelle, une analyse aussi poussée étant inutile si l'enfant a écrit correctement le mot du premier coup (Elle ne peut du reste intervenir que lorsque l'enfant maîtrise bien les notions d'"avant", et "après", tant dans le temps que dans l'espace)

2.2.3. Travail au C.E.1. au cours de l'année 1971-72

Les deux derniers exercices systématiques mentionnés ci-dessus sont repris sous des formes diverses. Par exemple en ce qui concerne le premier :

A est un ensemble de mots contenant la lettre C qui se dit [K]
 B est un ensemble de mots contenant la lettre S qui se dit [S]

Quels mots écris-tu dans l'ensemble A ?
 dans l'ensemble B ?
 dans l'ensemble C ?



(Travail réalisé individuellement ou par groupe de 2 dans la classe de Mlle Leredde, Ecole Jean de Berry)

D'autres fois une liste de mots est donnée à l'enfant, elle contient par exemple les graphies ien et ein, Il s'agit pour lui de relier par des flèches chacun des mots soit au phonème [ɛ] soit aux phonèmes [jɛ] (1)
 Le même travail peut se présenter sous forme de tableau à coder : "Je relève les mots du texte où je vois g. Je remplis le tableau avec la mention 1 pour vrai et 0 pour faux.

Je vois g	J'entends [g]	J'entends [ʒ]
-----------	---------------	---------------

Ou encore sous forme de tableau à compléter :

Ils se ressemblent quand on les lit (2) [n] le jardinier le panier nous venions	Ils se ressemblent quand on les écrit [ʃ] soigner peigner mignon le gagnant un vigneron guignol	[ʒ] le figuier la langue guignol naviguer guérir la fatigue
--	---	--

Place maintenant dans la colonne qui convient les mots : une bague - nous tenions - un champignon - le guidon - la baignoire - la longueur - le cordonnier - téléguidé - la réunion.

Tu peux aussi compléter à ton tour les colonnes avec les mots que tu veux
 (Jean De Berry Mlle Leredde)

(1) Comme le note une maîtresse (Mme Bernard annexe ENF) "l'activité mise en jeu est différente selon que l'on demande aux enfants de relier les mots aux graphies ein et ien ou aux signes [ɛ] et [jɛ]. Dans la première tâche la vue seule intervient et l'on ne contrôle que l'attention portée à la place du i; dans le second cas c'est l'activité même de lecture qui est contrôlée"

(2) l'opposition [n] [ʃ] est, aux dires de certains maîtres, encore bien sensible dans le Berry - Nous reviendrons du reste sur ce point.

On utilise aussi les signes phonétiques en l'apprentissage de l'orthographe pour une étude systématique de la valeur des lettres.

A la suite d'une activité de lecture la maîtresse (ou parfois un enfant) constate que l'on a trouvé souvent dans le texte telle lettre ou tel groupe de lettres". Par un travail de recherche collective ou par petits groupes on procède alors à un relevé puis à un classement des mots où l'on a trouvé la lettre ou la graphie considérée. Le travail peut prendre la forme d'une fiche collective ou de fiches individuelles du genre :

lettre c	note [K]	note [S]	note [ʃ]	ne s'entend pas
	la <u>cabane</u>	avancer	le <u>chemin</u>	un <u>tronc</u>
	il <u>crie</u>	<u>ici</u>	le <u>cheval</u>	le <u>banc</u>
	il <u>court</u>	<u>ce</u>		
	<u>encore</u>	il s' <u>enfonçait</u>		
	il <u>recule</u>	<u>excité</u>		

Jean de Berry - M. Perronnet.

Ces fiches, que l'enfant gardera, peuvent naturellement être complétées par la suite, en particulier avec les mots sur lesquels ont été commises des erreurs de graphie.

Ce travail amène aussi les enfants à découvrir que certaines lettres apparaissent souvent, d'autres plus rarement (c est fréquent alors que k est rare), ou que certaines lettres ne se trouvent qu'avec certaines autres, ou ne transcrivent tel phonème qu'après - ou plus souvent avant - certaines autres (1). Il apparaît donc comme très fructueux et l'alphabet phonétique rend ici de grands services pour une présentation claire et rigoureuse.

- Enfin dans un C.P. - C.E.1. (Mme Bernard Ecole annexe de l'E.N.F.) on a aussi employé les signes phonétiques comme intermédiaire dans l'acquisition de l'orthographe des mots les plus fréquents (2)

Pendant qu'elle est occupée avec les C.P. la maîtresse peut présenter aux enfants du CE1 des phrases où sont inclus, transcrits en signes phonétiques, les mots dont l'orthographe n'est pas encore bien acquise (ex p $\tilde{\alpha}$ d $\tilde{\alpha}$) -

S'il s'agit de consolider l'acquisition les enfants, après avoir lu chaque phrase, recherchent dans leur cahier la graphie correcte et la transcrivent.

(1) cf Claire Blanche-Benveniste et A. Chervel "l'orthographe "Maspero" 1969
R. Thimonnier: le système orthographique du français (Plon 1967)

(2) En nous fondant sur les listes de fréquence du Français Fondamental nous avons en effet établi, à l'usage des maîtres, un regroupement des premiers termes - déterminants, pronoms de conjugaison, prépositions, mots de coordination ou de subordination - sur l'orthographe desquels il nous semblait important d'insister au C.P. et au début du C.E.1.

S'il s'agit d'un contrôle la transcription se fait sans le recours au cahier. A la différence de ce qui se passe dans la dictée l'enfant travaille ici à un rythme, on évite d'autre part l'ambiguïté des exercices à trous ou la multiplicité des difficultés orthographiques que comporteraient des phrases laissées à l'initiative des enfants avec la seule consigne "Ecris une phrase où tu emploieras le mot "pendant"..."

Cette pratique a même parfois été étendue - et cela dès la fin du C.P. - à quelques mots moins fréquents dont les enfants pouvaient inférer la graphie par rapprochement avec un mot de la même série dérivationnelle, connu d'eux ou fourni dans le texte même : Exemple "Ecris le mot entre crochets :

Je n'ai pas aimé la [fê] de cette histoire. Elle finit mal.
J'ai très [fê], je suis affamé ! "

Comme on le voit c'est surtout dans les exercices systématiques et dans la perspective de l'acquisition orthographique que nous avons employé les signes phonétiques au CE1.

III - Problèmes et difficultés rencontrées

3.1. De la phonétique à la phonologie

Alors que nous avons abordé notre travail dans une perspective phonétique, nous nous sommes assez vite trouvés confrontés à des problèmes d'ordre phonologique. La difficulté est d'abord apparue à propos de l'opposition [ɛ] / [æ]. Alors que pour plusieurs d'entre nous un [baɛ] ne se confond nullement avec un [baɛ̃] certains maîtres et certains enfants considéraient in, im comme des graphies particulières du phonème [ɛ] au même titre que in - im (1) Mais le signe phonétique [æ] était du même coup sans aucune utilité....

Une difficulté du même ordre s'est élevée à propos de la distinction [nj] / [ɲ], considérée par certains maîtres et certains enfants comme ne prêtant à aucune confusion et par d'autres enfants, d'autres maîtres (et moi-même) - originaires de régions autres que le Cher - comme impossible à saisir.... Pour nous [laɲɛl] par ex. s'interprétait indifféremment l'agnelle ou la nielle et l'exercice (cf p 11) invitant à considérer panier et peigner comme présentant des sons proches mais non identiques ne nous paraissait pas satisfaisant. Nous admettions à la rigueur qu'on trouvait dans ces mots deux variantes du même phonème mais non une opposition véritable.

Dans ces conditions une conclusion s'imposait peu à peu à l'équipe : ne vaudrait-il pas mieux utiliser un alphabet phonologique plutôt qu'un alphabet phonétique ?

3.2. Normes et langage individuel

Le problème se complique par le fait que les oppositions perçues par un enfant ne le sont pas par l'autre... La solution est sans doute de laisser chaque enfant noter seulement les oppositions qu'il perçoit réellement, quitte à attendre qu'à la suite des diverses activités orales, y compris les exercices oraux collectifs de classement, fassent saisir à l'enfant et les oppositions et les prononciations qui sont la norme en français... Certains enfants du CE1 disent et écrivent encore "des grêpes" pour "des crêpes", "glaude" pour "claude" et ne semblent pas

(1) cf du reste à ce sujet Martinet "Le français Ramfard" chapitre VII, IX; XI notamment.

percevoir la différence [q l] / [k l] ou [g r] / [k r] (alors qu'ils ne confondent pas [ko] et [go], [kɛ] et [gɛ]). Il semble en tout cas qu'il faille considérer comme deux activités distinctes dans le temps et dans leur forme l'analyse et la reconnaissance des phonèmes d'une part, l'acquisition de la prononciation normale d'autre part (encore faudrait-il préciser cette notion de norme en ce qui concerne par exemple la répartition de l'opposition [e] / [ɛ] et l'on peut se demander quelle est réellement la "norme" dans la prononciation de "et" final ou de "est" (forme verbale) Quoiqu'il en soit cette difficulté nous a amenés à nous intéresser davantage à la façon de parler et d'entendre de chaque enfant - bien que nous nous sentions peu armés pour mener en ce domaine une étude méthodique

3.3. Nature même des signes phonétiques

Deux signes surtout nous ont gênés :

- le signe [u] à cause de sa ressemblance avec la lettre u
- le signe [y] à cause de sa ressemblance avec la lettre y

(Bien que du même ordre la difficulté a été moins sensible en ce qui concerne la ressemblance entre [j] et j peut-être parce que [j] est moins fréquent que [u] et [y]). Pour ajouter une distinction supplémentaire entre signe phonétique et graphème certains maîtres ont ajouté à l'emploi des crochets et de la craie rouge un indice supplémentaire sous forme d'un point rouge placé au-dessous du signe [u], [y], [j]

- Si l'on devait étendre dans les classes l'usage d'un alphabet phonétique ou phonologique il nous semble que les signes choisis ne devraient pas prêter à confusion avec les lettres de l'alphabet français-latin qui ont une "valeur phonétique de base" (pour reprendre l'expression de cl. Blanche-Benveniste) différente.

Une maîtresse reproche aussi à certains signes phonétiques d'être semblables aux lettres, et par conséquent de ne pas mettre assez en évidence les traits distinctifs entre les phonèmes. "Dans la distinction entre [p] et [b], [f] et [v], les signes phonétiques n'apportent guère d'aide aux enfants puisqu'ils sont les mêmes que les lettres d'imprimerie" note t-elle.

Elle suggère que l'opposition sourde/sonore soit mise en évidence dans le tracé même des signes phonétiques (comme l'est par exemple l'opposition entre voyelle orale et voyelle nasale dans [ɛ] et [ɛ̃], [o] et [ɔ]).

3.4. Utilisation des signes phonétiques dans les textes

- Cette utilisation présente certes un avantage noté par tous les maîtres: elle permet de bâtir des textes beaucoup plus riches puisque l'on peut écrire tel ou tel mot sans avoir étudié les graphies nécessaires. En voici un exemple entre autres, fourni par l'une des maîtresses (Mme Roy C.P. Jean de Berry).

"Les enfants ont étudié les phonèmes [o] et [ɔ] mais ne connaissent encore que la lettre o. Nous avons besoin, dans le texte que nous voulons écrire, du mot "cadeau". Les lettres qui composent le début du mot sont connues mais je signale aux enfants que le mot ne s'écrit pas avec la lettre o de piano. Nous pouvons cependant écrire "un cad[o]"

- Les enfants lisent aisément le mot.
- Ils savent aussi que le son [o] peut s'écrire de diverses façons que nous n'avons pas encore étudiées.

- Cependant l'utilisation des signes phonétiques dans les textes pose aussi un certain nombre de problèmes théoriques et pratiques (c'est assurément le point qui a suscité parmi nous le plus de questions et de controverses).

. Tout d'abord cette juxtaposition est-elle légitime ?

Il nous a semblé que oui, dans la mesure où il ne s'agit là que d'une étape facilitant le passage entre domaine de l'oral et domaine de l'écrit - entre ce que l'enfant sait déjà lire et ce qu'il connaît seulement pour l'avoir entendu et/ou dit.

Peut-être même l'alphabet phonétique aide-t-il dans la mesure où il les met mieux en évidence - l'enfant à savoir les oppositions phonologiques comme système.

. Une fois admis le principe de juxtaposition faut-il écrire "il att [ɑ̃] ou "il att [ɑ̃]d", "le p [ɑ̃]" ou "le [ɑ̃]t" ?

La première solution paraît plus logique : on substitue le signe phonétique (qui note ce qu'on entend) à toute la partie du mot que l'on ne sait pas écrire.

Adoptée par l'un des maîtres de Jean de Berry cette solution ne lui a cependant pas donné toute satisfaction;

- . il a remarqué plus tard dans l'année que certains enfants avaient tendance à négliger l'écriture des d final (par exemple). Cette omission peut certes s'expliquer par le fait que cette marque de conjugaison ne s'entend pas à l'oral. Le maître a cependant craint d'y voir une conséquence de la suppression opérée par la substitution du signe phonétique (substitution cependant momentanée)
- . deux ou trois enfants - les plus attentifs à l'observation de la langue écrite - se sont d'eux-mêmes inquiétés de ne pas voir transcrire la lettre finale qu'ils attendaient par analogie avec d'autres mots connus globalement ("il prend" par exemple).

Dans l'autre C.P. de l'école Jean de Berry les lettres finales ont été maintenues (chaque fois bien entendu qu'elles n'étaient pas partie constitutive de la graphie du phonème). Mais comme il faut alors prévenir les enfants que la lettre écrite en finale (elle est du reste écrite d'une couleur différente) ne se prononce pas on peut se demander quelle importance ils lui accordent.

Fallait-il alors adopter la solution du C.P. de Barbès et transcrire le signe phonétique au-dessus de la graphie habituelle [ɑ̃]
"il attend" ?

Les maîtres de Jean de Berry objectaient que cette façon de faire alourdit la présentation des textes. On peut aussi se demander sur quoi porte au juste alors l'attention de l'enfant : s'il s'attache au signe phonétique comme l'y pousse le souci du déchiffrement, regarde-t-il la graphie réelle ?

Une dernière solution étant possible; écrire le mot entier phonétiquement ("il [a] [ɑ̃]), elle n'a été adoptée par aucun maître car elle réduit trop, à leurs yeux, la part du déchiffrement des signes graphiques.

Nous ne sommes pas en mesure, à présent encore, de nous faire une opinion précise sur ce problème (1) Nous nous sommes seulement proposés de voir, au cours du test de contrôle final, si l'emploi de la première graphie ("ilab[L̃]") n'avait pas perturbé l'acquisition orthographique des finales chez les enfants de ce C.P. (cf 5-1 et 5-2) Ce problème nous avait du moins conduits à examiner de plus près et le rôle joué par les signes phonétiques et l'attitude des enfants à leur égard.

IV - L'enfant et les signes phonétiques

Nous avons essayé de cerner de trois points de vue différents la façon dont l'enfant s'approprié les signes phonétiques :

- que sont pour l'enfant les signes phonétiques, quel intérêt leur porte-t-il, quel rôle jouent-ils à ses yeux ?
- que se passe-t-il lorsque l'enfant se trouve en face, par exemple, de l'ensemble de signes "b-[wa]te" ? En quoi le problème du déchiffrement de "b-[wa]te" est-il différent de celui de "boîte" ? (Tous les maîtres insistaient en effet dans leur compte-rendu sur l'aide que l'utilisation des signes phonétiques semblait fournir aux enfants dans l'opération de déchiffrement d'un mot).
- L'enfant utilise-t-il à son tour les signes phonétiques et si oui, quand et comment le fait-il ?

Préoccupés surtout, on le voit, par l'emploi des signes phonétiques dans les textes nous avons laissé de côté dans cet essai d'analyse le rôle que joue l'alphabet phonétique dans la discrimination et la mémorisation des phonèmes (discrimination et mémorisation explicite alors que jusque là l'une et l'autre s'étaient faites de façon implicite chez l'enfant) Le problème ne nous avait cependant pas tout à fait échappé. On peut penser que le facteur "codabilité", dont les travaux de Brown et Lenneberg ont montré l'importance joue ici son rôle (2) (bien qu'il s'agisse en l'occurrence d'une codabilité non par dénominations mais par tracés). De ce point de vue l'alphabet phonétique jouerait le même rôle que les codages phonémiques par exemple utilisés par certains éducateurs. Il diffère de ceux-ci cependant

- d'une part par son caractère plus abstrait (ce n'est pas au niveau du geste que se fait le codage), qui met davantage en jeu la fonction symbolique
- d'autre part par le fait qu'il se fonde sur le système des oppositions de la langue orale alors que les codages phonémiques se fondent d'abord sur les lettres.

Il serait intéressant - mais assez malaisé - de contrôler l'action de ces différents codages. Nous ne l'avons pas fait, nous bornant aux trois points évoqués plus haut.

(1) Il n'était pas apparu tout d'abord : chaque maître avait opté pour une solution sans prendre suffisamment conscience de ses motivations pour formuler la question devant l'équipe.

(2) cf le compte-rendu de ces travaux dans Hörmann : Introduction à la psycho-linguistique - Larousse 1972.

4.1. Comment l'enfant "reçoit-il" les signes phonétiques ? Que sont-ils pour lui ?

Pour essayer de le savoir nous avons fait passer aux enfants d'un des C.P. de Jean de Berry une brève épreuve mettant en évidence :

- l'attention portée aux signes phonétiques, évaluée d'après la reconnaissance et la mémorisation de ces signes
- l'interprétation qu'en donnent les enfants.

La psychologue scolaire de l'équipe a présenté aux enfants 16 signes inscrits sur des cartons.

5 de ces signes étaient des signes phonétiques :

[$\tilde{\alpha}$] [$\tilde{\sigma}$] [$\tilde{\epsilon}$] [$\tilde{\omega}$] [$\tilde{\epsilon}$]

5 étaient des signes divers empruntés au code de la route ou aux mathématiques.

(stop) > ⊖ + △

4 présentaient des tracés divers (lettres grecques, inconnues donc des enfants)

γ ψ φ ω

2 tracés enfin, sans pour autant représenter des signes phonétiques, avaient été inscrits entre crochets de façon à voir si les signes phonétiques reconnus l'étaient bien par eux-mêmes et non simplement par la présence des crochets : [$\tilde{\sigma}$] [$\tilde{\sigma}$]

Au cours de la passation (individuelle) tous les signes ont d'abord été présentés dans le même ordre à chaque enfant.

Puis les questions posées et les consignes données ont été les suivantes :

1er temps : Est-ce que tu as déjà vu cela ?
Mets ici ceux que tu as déjà vus
Où les as-tu vus ?
Mets ensemble ceux qui vont ensemble

2ème temps: la psychologue fait disparaître les cartons portant des tracés autres que les signes phonétiques. Elle montre alors ceux-ci ?

- Est-ce que tu sais à quoi ça sert ?
- Est-ce que tu en connais d'autres ? dessine les
- Est-ce que tu sais ce qu'ils représentent ?

Si l'enfant n'a pas su répondre aux précédentes questions la psychologue trie elle-même les signes phonétiques et demande :

- " as-tu déjà cela ? "
- " à quoi est-ce que cela sert" ?

Avant de faire état des résultats obtenus précisons que cette épreuve a été passée au mois d'avril c'est-à-dire à un moment où, presque tous les phonèmes ayant été étudiés dans cette classe au moins sous leurs graphies les plus fréquentes, les signes phonétiques avaient déjà perdu une partie de leur intérêt aux yeux des enfants, comme en témoignent certaines réponses. Rappelons aussi que les signes phonétiques, à la différence des graphèmes, n'ont jamais été systématiquement appris aux enfants.

Sur les 21 enfants de la classe :

16 reconnaissent au moins 3 signes phonétiques sur 5

3 en reconnaissent 1 ou 2

2 enfants ne reconnaissent aucun signe phonétique - ni du reste aucun autre signe (signe du code de la route ou signes mathématiques.)

Il s'agit de deux enfants qui n'ont pas atteint le stade de la lecture et dont le cas demanderait une étude particulière.

Si 6 enfants se contentent d'une explication assez vague ("ça sert à lire"...." pour la lecture"... "pour les lettres attachées et détachées"...), 15 nous ont paru avoir compris le rôle du signe phonétique et certains sont même capables d'en donner une formulation assez précise :

6 en effet le définissent-de façon encore assez large-comme un moyen de parvenir à transcrire ce que l'on veut dire :

"(on le met) dans des mots... pour que ça forme un mot... quand on ne sait pas les mots...." ("ça sert) à écrire des mots"

Mais les autres précisent que le signe phonétique est une étape précédant l'acquisition des graphies alphabétiques :

(ça sert) "à remplacer les lettres...."

"à remplacer les lettres qu'on n'avait pas apprises"

"quand on ne connaît pas par exemple le an on met le signe"

"quand on sait pas écrire les lettres on fait les signes comme ça avec les crochets"

Trois enfants insistent en outre sur le fait que les signes phonétiques transcrivent un phonème :

"quand on sait pas écrire le son on met ces signes"

"c'est des sons qu'on a appris à l'école"

ça sert quand on sait pas quel [É] ou quel [O] -
on met les signes pour remplacer les lettres"

"quand on sait pas lequel [Ǟ] ou lequel [Ě]) on met un de ces signes là.

Enfin toutes les réponses obtenues mettent l'accent sur le caractère provisoire du signe phonétique - et cela de façon parfois très nette :

"quand on était petit on mettait ces signes parce que é était le [Ě] qu'on ne connaissait pas"

"quand on était petit on les prenait quand on ne savait pas écrire [Ǟ]"

Les réponses aux autres questions posées ne sont pas exploitables. En effet à la question "est-ce que tu en connais d'autres" la plupart des enfants répondent "non", mais ce "non" signifie-t-il qu'ils ont oublié tous les signes phonétiques ou, comme le précise l'un d'eux, qu'ils ne se souviennent pas assez de ces signes pour les dessiner (ce qui est normal puisque comme nous l'avons dit, à cette époque de l'année les signes phonétiques ne sont plus guère utilisés ni par le maître ni par les enfants)

Même si les enfants ont voulu dire qu'ils avaient oublié les signes phonétiques faut-il voir là une marque de désintérêt à l'égard de ces signes ou le rejet d'un moyen considéré comme inutile et dépassé (cf les réponses précédentes) ?

Enfin à la question "sais-tu ce que cela représente" ? 11 enfants répondent en décodant le signe, mais les autres - interprétant autrement la question - reprennent leur première réponse ("ça représente des signes - des lettres..."), cherchent un symbolisme plus lointain ("je sais pas....ça représente des objets), ou semblent confondre les termes "représenter" et "ressembler" ("Qu'est-ce que ça représente" ? - R "à des objets")

4.2.

Voulant nous rendre compte également du rôle joué par les signes phonétiques dans le déchiffrement d'un mot nous avons mesuré le temps mis à déchiffrer

- un mot entièrement orthographié
- un mot partiellement écrit en signes phonétiques
- un mot où l'un des phonèmes, au lieu d'être transcrit était seulement indiqué par des tirets (1)

Les mots utilisés étaient choisis de façon à présenter à peu près la même difficulté (mots courants, déjà vus au cours de l'année) .

Pour que l'épreuve soit plus significative sans toutefois être trop longue nous avons opéré sur 6 mots (2 de chaque catégorie), chacun de ces 6 mots étant inclus dans une phrase

rémi mange des or--ges
nicole a pris un p [Ë]
rené a une boîte
nicolas a fait un p [ö]t
colette a pris un bain
lili a un j--et

Notre hypothèse était la suivante : le signe phonétique doit fournir à l'enfant un indice qui lui permet de choisir entre les hypothèses auxquelles le conduisent et le sens de la phrase et les autres indices constitués par les lettres repérées.

Il est donc probable que la lecture d'un mot comportant un signe phonétique sera plus facile - donc plus rapide - que la lecture d'un mot où manquent des lettres.

(1) Très exactement par deux tirets - nombre de lettres qui aurait nécessité la graphie - mais l'attention de l'enfant n'était pas attirée spécialement sur ce point.

On pourrait même penser que dans la mesure où il réalise un codage univoque (1 phonème = 1 signe et un seul) - l'alphabet phonétique permettra aussi un déchiffrage plus rapide que le mot écrit en lettres. Mais compte tenu de l'époque de passation et du fait que les signes phonétiques n'ont pas été systématiquement mémorisés il était difficile de prévoir quels facteurs l'emporteraient dans les deux autres déchiffrages.

En fait les résultats obtenus sur 22 élèves ont été les suivants :

	(A) mots avec tirets or...ge... et → pour les deux mots	(B) mots avec signes phonétiques p[ɛ] : p[ɔ] → pour les deux mots	(C) mots orthographiés bain : baite → pour les deux mots
Nombre d'échecs	12 : 14 : 26	4 : 7 : 11	2 : 1 : 3
temps moyen de lecture	3 s 5/10 ^e : 4 s 9/10 ^e : 1 s 3/10 ^e	2 s 0/10 ^e : 1 s 7/10 ^e : 1 s 3/10 ^e	2 s 2/10 ^e : 1 s 7/10 ^e : 1 s 3/10 ^e

La première hypothèse est tout à fait confirmée : les résultats en B sont nettement meilleurs qu'en A (nombre d'échecs inférieur, temps de lecture nettement plus bref). Le signe phonétique est bien utilisé par l'enfant comme indice supplémentaire d'interprétation. En ce qui concerne les mots des catégories B et C l'avantage s'établit en faveur des mots entièrement écrits graphiquement (même temps moyen de lecture mais nombre d'échecs moins élevé). On peut semble-t-il interpréter ainsi ces résultats; quand le système de transcription graphique est (relativement) bien acquis un certain nombre d'enfants rejettent de leur mémoire les signes phonétiques comme désormais inutiles. Mais il faudrait faire passer cette épreuve (ou une épreuve de même type) plus tôt dans l'année scolaire au moment même de l'acquisition des différentes graphies du [ɛ] par exemple - pour voir si, comme nous l'avions pensé, l'unicité de transcription du phonème réalisé par l'alphabet phonétique offre à l'enfant, dans un effort de déchiffrage, une étape facilitant le travail plus délicat que constitue ensuite le choix entre les différentes interprétations auxquelles peut l'induire la suite de lettres p-a-i-n. Dans cette perspective il faudrait du reste comparer non seulement les temps de déchiffrage de mots comportant des signes phonétiques et de mots écrits en toutes lettres, mais aussi les temps de déchiffrage de ces derniers dans un groupe expérimental et dans un groupe témoin.

michka et dans la forêt
il regarde les animaux.

bois . classe de M^{me} Roy - Décembre 72

Michelle

georges est à l'école . à l'école il calcule,
il lit, il écrit, il copie .
gilberte m^{ère} dans le tr^{ès} elle
n^{est} d^é son frère et lui dit b^{on} g^{ra}
gilberte a pris le tr^{ès} pour aller à
paris elle reviendra samedi par
rapide elle la [à]partie sa p^{ar}
cécile est avec georges à la plage il
sont bien sage il v^{ra} revenir

Janvier 1973 . classe de M^{me} Cordaro

Karen

papa est au ch^{er} il tombe
dans le goudron papa pleure
maman le fache . maman dit
tu lavera le costume

Karine classe de M^{me} Cordaro

nathalie

dimanche j'ai etait à sersert pour
aller chercher des jonquilles et du petit
fromage blanc tout sont alors
quand je suis arrivé chez moi
mes amis son descenduent de la voiture
et ont diner et après ils sont [] nali.

mars 1973 Anne de J. Corclero

Nicola - Anne de Mme Roy début février 73

les crêpes

même le nicolas on
mangere] la crêpes
nicolas a mangere]
3 crêpes.

les crêpes de maman.

maman a fait les crêpes avec les [] et du lait et de la farine et du beurre et une boîte de sucre. maman fait sôré la crêpe et nous ave mangé les crêpes papa en na mangé 9 et maman en na mangé 8.

v le son en n'est pas encore étudié -

la galette des rois.

pour la manger on la coupe et a pre on la pu la manger et maman a eu la fauve et la fauve c'est un cinge puis et la ou la couronne.

fabriquer par l'enfant d'un signe phonétique à lui -

sophie

le printemps le printemps fait pousser les belle fleur et fait bric [i] [e] les soleil [i] [e] core il souffle plus fort

claire de 7. Cordaro

la galette des rois confusion de son

a les coles ([œ]) na fait la galette des rois la galette est doré

mohamed

Clare de 7^{me} - Roy - Sebillet Janv. 73

4.3.

Observant enfin l'utilisation des signes phonétiques par l'enfant lui-même nous avons pu faire les remarques suivantes :

- 4.3.1. Sans que maîtres ou maîtresses les y invitent tous les enfants utilisent dans leurs textes les signes phonétiques soit pour transcrire un phonème dont les différentes graphies ne leur sont pas connues, soit - comme nous l'espérons - lorsqu'ils hésitent entre plusieurs graphies connues du phonème (an - am - en - em - par exemple ou é - et - er - ez ...) Quand, à tort ou à raison, ils se croient sûrs de leur orthographe ils ont recours aux graphèmes (cf textes de Lofe - Michelle - Karine - Nathalie...) Le souci orthographique amène même parfois l'enfant à juxtaposer graphème et signe phonétique (cf texte de nicolas).
- 4.3.2. L'emploi des signes phonétiques peut être assez étendu (cf texte de Michelle)
Toutefois il tend à se restreindre à mesure que l'année s'écoule; en fin d'année scolaire les textes ne comportent plus que fort rarement des signes phonétiques. Dès février même, certains enfants préfèrent laisser un blanc lorsqu'ils ne savent pas transcrire un phonème (cf le texte "les crêpes de maman").
Les maîtres avaient craint durant un certain temps que les enfants, trouvant plus aisé l'emploi de l'alphabet phonétique, ne reculent devant l'effort orthographique. On voit qu'il n'en est rien. On ne trouve plus, non plus, de signe phonétique au CE1 - et cela sans aucune intervention des maîtres. Le signe phonétique semble, là aussi, être considéré par les enfants comme une étape qu'il faut dépasser. Peut-être le font-ils même trop vite parfois et faudrait-il les encourager à surseoir davantage encore lorsqu'ils hésitent entre deux graphies ?
- 4.3.3. Les signes phonétiques sont toujours placés entre crochets et ils sont en général correctement réalisés; cependant parfois l'enfant crée un signe à lui lorsque le signe correspondant au phonème qu'il veut transcrire ne lui a pas été présenté. Ainsi Francis, hésitant sur la graphie du phonème [y] dans "a eu" utilise la lettre qu'il connaît mais en marquant par l'emploi des crochets qu'il la traite ici comme signe phonétique et non comme lettre.
- 4.3.4. Enfin sur le plan pédagogique, l'utilisation que fait l'enfant des signes phonétiques peut renseigner les maîtres sur le degré de maîtrise atteint par l'un ou l'autre dans l'analyse des phonèmes. Si la transcription "bri [ʃ] [e]" dans le texte de Sophie met en évidence une analyse fine, la transcription "[œ] n'a fait" peut faire suspecter une confusion des sons [œ] [õ] de la part de mohamed...

V - Contrôle des résultats

5.1. Etablissement du contrôle et passation.

Restait à voir si l'emploi des signes phonétiques avait amélioré la discrimination entre phonèmes proches (voisin/non voisin par ex.) tant en lecture qu'en orthographe.

Nous souhaitions aussi vérifier si aucun des procédés de transcription utilisés dans les différentes classes expérimentales (cf compte-rendu) n'avait nui à l'acquisition des finales (froid par ex.)

Ce contrôle a été fait au C.P. et a porté sur 3 classes expérimentales; les deux C.P. de Jean de Berry et le C.P. de Barbès B (le C.P. de l'Annexe filles avait entre temps changé de maîtresse et n'avait pas - ou à peine - utilisé de signes phonétiques au cours de cette année). Cependant plutôt que de choisir une classe témoin pour chaque classe expérimentale, ce qui aurait occasionné à notre psychologue -très occupée en fin d'année scolaire - un travail excessif, nous nous sommes contentés de choisir une seule classe témoin correspondant aux deux C.P. de Jean de Berry.

La classe témoin choisie a été le C.P. de l'Ecole annexe de l'E.N.F. présentant les caractéristiques suivantes :

- . secteur de recrutement très voisin de celui de J. de Berry
- . milieux sociaux à peu près équivalents (légèrement supérieurs toutefois)
- . maîtresse ayant suivi à l'E.N. le stage d'information de trois mois.

parle biquet.

Nom, prénom :
Ecole, cours : CP Jean de Berry
(8^{me} Rue)

Date de naissance :
Date de l'examen : juin 1973

Je prends un fer
Il est blon
Je vais à la fête
Je n'aime pas le vin
Je regarde mon ongle
Je n'aime pas secri
Nous avons des charls rouges.
J'aime le so
Il a mangé du poisson
J'ai un agne
il en ten la pluie.
L'oiseau se pose sur le roi
Tu as froi
Jean a vu un renard
Le ballon est ron

je prends un verre .
il a les cheveux blancs .
je vais dans le pré .
j'aime le vent .
je regarde mon oncle .
je n'aime pas ce gris .
nous avons les joues rouges .
j'aime le chaud .
il a mangé du poison .
j'ai un anneau .

Nous donnons en annexe pour toutes les classes ayant subi l'épreuve de contrôle.

- la profession des parents
- le QI des enfants établis d'après l'I.N.E.D-I.N.O.P (comme on le verra ces QI sont légèrement supérieurs dans le C.P. de M. Cordero)

L'épreuve que nous avons établie comportait

- 10 mots à lire, inclus dans des phrases (épreuve individuelle)
- 10 mots à écrire, inclus dans des phrases (épreuve collective)
- S'ajoutaient à ces derniers mots 5 mots destinés à observer la graphie des finales (cf texte joint à partir de "Il (entend) la pluie)

On trouvera ci-joints le texte à lire et un exemple du travail de dictée.

Les vingt premiers mots - pris parmi les termes couramment utilisés par les maîtres des différents C.P. - constituaient des paires minimales (à une exception près toutefois fête/pré pour laquelle nous n'avions pas trouvé de paire minimale convenable : nous avons pensé au couple taie/thé mais le mot taie n'était pas connu des enfants) Incluses dans des phrases ne fournissant à l'enfant aucun indice particulier d'interprétation (cf je prends un verre) je prends un fer) afin que l'on pût bien vérifier si c'était bien le son qui commandait la graphie, (1) elles devaient permettre, pensions-nous, de voir si étaient acquises les oppositions :

[f] / [v] (fer/verre)
[ɔ̃] / [ɔ̃] (blond/blanc)
[ɛ] / [e] (fête/pré)
[ɛ̃] / [ɔ̃] (vin/vent)
[g^l] / [c^l] (ongle/oncle)
[k^r] / [g^r] (cri/gris)
[ʃ] / [ʒ] (choux/joues)
[s] / [ʃ] (saut/chaud)
[s] / [z] (poisson/poison)
[h] / [h] (agneau/anneau)

Il s'agit là, bien entendu, non d'un contrôle portant sur toutes les oppositions difficiles à faire acquérir, mais d'un sondage relatif à quelques unes d'entre elles. Le nombre de mots utilisés nous paraissent suffisant sans pour autant allonger excessivement l'épreuve. Peut-être pensera-t-on que nous aurions pu inclure des paires minimales dans la même épreuve (faire écrire, par exemple "je prends un fer" et, plus loin, "j'ai un verre"). Nous avons craint que ce rapprochement, en alertant l'esprit de l'enfant, ne rendit le contrôle moins probant.

(1) Ce souci nous avait fait écarter la paire fais/fée dont les termes ne pouvaient commuter dans la même structure de phrase.

L'épreuve a été passée au début du mois de juin dans toutes les classes. Pour gagner du temps nous avons fait passer à la suite les deux parties de l'épreuve, ce qui a constitué une erreur : nous avons en effet sous-estimé l'imprégnation réalisée par l'exercice de dictée - par lequel nous avons commencé. Cette imprégnation a causé dans toutes les classes plus d'erreurs en lecture (cf les résultats donnés ci-après) qu'il n'y en aurait eu si les deux activités avaient été séparées par un plus long intervalle de temps - ou peut être même si elles avaient été simplement inversées (la lecture constituant peut-être une imprégnation moins poussée que le fait d'avoir à écrire les mots) - ou encore si nos phrases, tout en n'offrant pas à l'enfant d'indices supplémentaires d'interprétation, avaient été moins proches l'une de l'autre (ex j'ai un anneau/je veux un agneau)

Nous avons compté comme juste dans les deux premiers mots toute graphie qui respectait l'aspect phonétique du mot (ex "cri" écrit "crie" a été compté comme juste, de même que "fête" écrit "faite", "vin" écrit "vain" ou "vint". Nous avons de même accepté les graphies agno, agnau, et même anio).

Dans les cinq derniers mots au contraire nous avons compté un point pour les finales correctes indépendamment des autres erreurs commises (ex "il entand" a été considéré comme juste et "il enten" comme une erreur).

5.2. Résultats et interprétation

Disons tout de suite qu'aucun des résultats obtenus dans les classes expérimentales ne présente de différence significative avec les résultats obtenus dans les classes témoin (les valeurs de /t/ sont toujours inférieures aux nombres donnés par la table de Strident)

Les moyennes ont en effet été les suivantes

	Annexe E.N.G.	J.de B(M.Cordero	J de B Mme Roy	Barbès B
Orthographe (10 premiers mots)	8,36	8,44	7,8	8,1
Lecture	6,86	7,28	6,58	7,55

Cette absence de différence significative peut s'interpréter de plusieurs façons - dont certaines ne s'excluent pas du reste.

• ou bien l'utilisation d'un alphabet phonétique n'a aucune influence sur l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe dans des C.P. où les QI et les niveaux socio-culturels sont élevés (cela signifierait simplement que l'emploi d'un alphabet phonétique n'est pas indispensable à une bonne acquisition de la lecture - orthographe, ce qui est l'évidence même...)

Peut-être serait-il intéressant d'effectuer un contrôle semblable entre la classe de Barbès B et une classe-témoin appropriée, car l'on peut constater les très bonnes performances atteintes dans cette classe où cependant milieux socio-culturels et QI sont sensiblement inférieurs à ceux des autres C.P. considérés.

• ou bien l'influence du recours à l'alphabet phonétique n'est pas particulièrement sensible en fin de C.P c'est-à-dire à un moment où, de toute façon, l'attention des enfants a été polarisée sur les questions phonétiques.

Il serait intéressant de voir si l'influence d'une notation phonétique ne se fait pas davantage sentir plus tard, en fin de CE1 par exemple.

- ou bien l'épreuve de contrôle utilisée a présenté trop de défauts : épreuve insuffisamment fine - ou insuffisamment étendue (sa passation a en effet été beaucoup plus rapide que nous ne le pensions) - sans compter l'erreur de conception déjà signalée et d'autres peut-être.

	graphies erronées portant sur le phonème ou le groupe de phonèmes servant au sondage	graphies erronées portant sur le reste du mot	réussites totales sur 86enf.
fer	pperds chair	phre	72
blond		bol bron - don - plon	73
fête		efef - feur - faute - phte	78
vin	ven	vnte - vian - feir	77
ongle	(n) oncle (n) onle ₍₂₎ - (n)onbe - (n) ongue (2)(n)oncre - (n) ondre (n) ongre (n) onte - (n) onge (n) onbre	nogle nom - nomcle - monon	70
cri	cli - ri - gri	crille	78
chou	jou (3) - geou fou - phou - vous		73
saut	co	sou - soc - sop - sos sere	75
poisson	poison (18)	piosson - pioson pison - posson	58
agneau	(n) aneau (3) (n) anau (2) ano (2) annau (n) anillo	namiau - manignau ainiau gnago - nagau nanon - mano	63

Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de fois où la graphie a été rencontrée, chaque fois du moins que ce nombre dépasse l'unité.

Quant au contrôle opéré sur les graphies des finales il a donné les résultats suivants :

	Annexe E.N.G. 22 élèves	J.de B(M.Cordero) 22 élèves	J.de B(Mme Roy) 22 élèves	Barbès B 20 élèves
Finales correctes des 5 mots	23	52	17	19

Bien sûr on ne peut tirer de conclusion assurée sur un sondage aussi limité. Tout au plus peut-on constater que le procédé adopté dans le C.P. de M.Cordero n'a pas nui à la mémorisation des finales : il semble même s'être créé dans cette classe - tant sans doute de la part du maître que de celle des enfants, un surcroît d'attention sur ce point.

5.3. Critique de l'épreuve

Il nous a paru intéressant enfin d'examiner les résultats obtenus à chacun des items de l'épreuve proposée, de façon à mieux nous rendre compte

- des items les plus significatifs
- des difficultés rencontrées par les enfants - et par là même de pouvoir améliorer le choix des oppositions à étudier, des termes à utiliser, et notre façon même de concevoir ce contrôle.

Nous donnons ci-contre :

- le nombre de graphies correctes sur les 86 enfants examinés
- les erreurs de graphies rencontrées lorsque ces erreurs affectent l'aspect phonétique du mot (1)

Nous avons distingué les erreurs portant sur les phonèmes servant au sondage et les erreurs portant sur le reste du mot; un terme qui n'entraînerait aucune erreur sur le phonème que l'on a voulu étudier et plusieurs erreurs sur les graphies annexes serait un terme de peu d'intérêt pour ce que nous voulons examiner : c'est le cas par exemple de "fête" et aussi de "saut" que les enfants ne semblent pas avoir compris.

(1) Les différences que l'on peut remarquer entre le nombre de 86 et le total des réussites et graphies diverses proviennent des échecs complets (mots non écrits ou illisibles).

Epreuve de lecture

lectures correctes

verre [fer] (2)	livre [ER]	78
blanc blond (17)	ban	63
pré	bois	81
vent vin (8)	vert	73
oncle ongle (38)	anclé - col - [ɔ̃sɛl] montre	40
gris cri 27 ri	gui	55
joues	jouet (5)	72
	jeux (2)	
chaud sau (2) fau (2)	chou (11) - lait	67
poison poisson (74)		10
anneau agneau (15)	amo - namo - [ãso]	49
[ãnc] (15)	âne	

A l'inverse "chou" "ongle" - bien que les résultats obtenus restent très élevés dans toutes les classes - constituent des termes intéressants "Blond" ne donne lieu à aucune erreur sur l'opposition que nous voulions contrôler ([ɔ̃] / [ã]), mais invite à vérifier l'acquisition du groupe [bl]. Le mot "poisson", lui, permet une bonne discrimination des phonèmes [s] / [z], cependant peut-être devrait-on lui préférer la paire cousin-coussin, les graphies ou et in paraissant plus simples que la graphie oi... Quant à "agneau" bien qu'il paraisse un peu difficile (7 erreurs annexes, il permet un assez bon examen de l'opposition [h] / [ʁ], et les termes accessibles à l'enfant où l'on trouve cette opposition ne sont pas si nombreux.

Enfin on peut constater que les oppositions vocaliques donnent lieu à moins d'erreurs que les oppositions consonantiques : ce sont donc surtout celles-ci qu'il convient d'explorer.

L'épreuve de lecture est plus difficilement exploitable à cause de l'erreur déjà signalée (1) Certes elle confirme ou précise sur quelques points les constatations déjà faites sur l'épreuve de dictée ("pré", par exemple, ne donne lieu qu'à une seule erreur de lecture et serait donc à éliminer; quant aux lectures obtenues à partir de "chaud" - mise à part la contamination "chou" elles font apparaître à plusieurs reprises les confusions [fo] et [so] et incitent donc à ne pas croire trop solidement acquise l'opposition [ʃ] / [s]

(1) Comme on le voit c'est surtout sur les mots "poison" et "oncle" que l'imprégnation a joué. Peut-être est intervenu ici le fait que le mot "oncle", s'il est connu des enfants, ne fait pas partie de leur vocabulaire "actif", et que la phrase "il a mangé du poison" est moins fréquente que "il a mangé du poisson".

Mais surtout cette épreuve met bien en évidence ce qui fait la faiblesse de cette forme de contrôle à ce stade du C.P. lorsque "vent" est lu "vert" "gris" "gui", "oncle" "anclé" ou "onclé" c'est la forme ou l'ordre des lettres qui entraîne l'erreur, et non forcément une confusion de phonèmes; quand "joues" est lu "jouet" c'est la forme entière du mot qui a conduit à une interprétation trop hâtive; quand enfin "anneau" est lu [ã n 0] (bien que le mot anneau soit connu des enfants par les activités d'éducation physique) c'est, entre autre, le groupement des lettres et le découpage syllabique qui sont à mettre en cause. Bref, l'acte de lire est trop complexe - on le constate une fois de plus - pour que l'on puisse espérer isoler de cet ensemble les difficultés qui sont proprement d'ordre phonétique et sur lesquelles on pouvait penser que l'usage d'une notation (phonétique ou phonologique) pouvait avoir quel que effet.

L'épreuve de dictée paraît, à tout prendre, plus significative : si, en effet, dans les graphies "onle" et "ongé" par exemple on peut incriminer l'oubli d'une lettre il ne semble pas que les graphies "ongue" "oncre" "ongre" "onbre" puissent provenir de la confusion des lettres l, u, r ou e - g - b, confusions qui ne rentrent pas parmi celles qu'il est courant de constater....

On peut se demander aussi s'il est bien légitime d'utiliser les paires minimales (comme nous l'avons fait) l'une en lecture, l'autre en dictée car si poison/poison, anneau/agneau; oncle/ongle sont aussi des paires minimales sur le plan graphique, si cri/gris, vent/vin, blanc/blond ne se différencient que par deux lettres dont l'une est une finale dont on peut penser que l'enfant du C.P. ne tient pas grand compte, en revanche dans les trois couples joues/choux, verre/fer, chaud/saut, il est malaisé de dire quelle part revient au juste dans le déchiffrement à la connaissance que possède l'enfant des graphies correspondant aux phonèmes [ʒ]/[ʒ] par exemple et à la forme globale du mot...

Pour ces diverses raisons - et faute d'une épreuve meilleure - peut-être serait-il préférable au moins de se borner au seul contrôle par la dictée aux conditions suivantes toutefois :

- . contrôle plus étendu et portant sur un plus grand nombre d'oppositions (consonantiques notamment) (1)
- . contrôle portant sur les deux termes des paires minimales susceptibles de faire jouer ces oppositions
- . termes insérés dans des phrases
 - "neutres" quant au sens (comme nous l'avons défini p. 27)
 - présentant une structure identique mais un environnement légèrement différent pour chacun des deux termes
 - suffisamment éloignées l'une de l'autre enfin - tout ceci de façon à réduire au minimum les indices autres que phonétiques.

On objectera peut-être que nous abandonnons ainsi la vérification de l'une de nos hypothèses de départ : l'emploi d'un alphabet phonétique améliore les résultats de l'enfant en lecture -

(1) Sans doute faudrait-il aussi étudier ces appositions en diverses positions.

Mais on peut penser que si l'épreuve que nous envisageons révélait une meilleure discrimination des phonèmes celle-ci jouerait à fortiori au niveau de la lecture.

VI - Conclusion

Au terme de ce travail - dont on aura vu les maladresses et les insuffisances - quelques faits seulement peuvent être considérés comme établis :

- Un alphabet phonologique serait préférable à un alphabet phonétique
- La notation phonétique ou phonologique offre aux maîtres une riche gamme d'utilisations possibles tant au C.E. qu'au C.P.
- Son emploi ne perturbe pas les enfants
- Ceux-ci l'utilisent même volontiers comme étape dans leur conquête de l'écrit (aux trois plans du codage, du déchiffrage et de la graphie) (on peut ajouter aussi que l'emploi d'un alphabet phonétique a pour effet de sensibiliser tout particulièrement les maîtres aux questions phonologiques, ce qui est déjà bénéfique)

Nous avons été amenés aussi à cerner de plus près le rôle de cette notation et à affiner ainsi sur deux points nos hypothèses de départ : si l'alphabet phonétique peut améliorer la lecture et l'orthographe c'est dans la mesure où :

- il réalise un codage rigoureux du système phonologique qui facilite la discrimination, la mémorisation et l'analyse des phonèmes
- il aide l'enfant à développer cette stratégie d'exploration des mots (tout d'abord) qui prépare au déchiffrage aisé d'un texte

Nous pensons avoir pu ainsi nous faire quelques idées plus justes concernant le contrôle de son efficacité :

- Celui-ci devrait se situer

- d'une part en fin de CE1 (et même peut-être au cours du CE2) lorsque quelques uns des facteurs autres que phonétiques intervenant dans la lecture (forme et ordre des lettres entre autres) ont pris moins d'importance parce que l'enfant les domine mieux (1)
- d'autre part au cours même de l'année de C.P. aux moments où entrent particulièrement en jeu les rôles de la notation phonétique que nous venons de mentionner

- Ce contrôle pourrait être une épreuve de dictée conçue comme nous l'avons précisé plus haut (cela au CE notamment)

- mais d'autres formes plus en rapport avec nos précédentes hypothèses et applicables au C.P. seraient aussi à rechercher (cf à ce sujet l'article de Gh Maury paru dans Repères n° 19).

(1) L'apprentissage de la lecture devant selon le Plan de Rénovation s'étendre sur trois ans (Maternelle Gde section - C.P. - C.E.1.) il apparaît du reste plus normal de ne prévoir un contrôle qu'après le C.E.1. ...

COURS PREPARATOIRE - ANNEXE CAROLUS

NOMS	date de naissance	profession du père	profession de la mère
Christel	21.11.66	Employé alloc.famil.	P et T
Pascal	1.9.66	Technicien E.D.F.	Secrétaire d'intendance
Hervé	8.3.65	Gérant magasin	-
Xavier	6.11.66	"	-
Nadine	3.8.66	Chauffeur	Mécanographe
Christel	8.5.67	Technicien SNIAS	Institutrice
Pierre	25.11.66	Dentiste	-
M. Elisabeth	20.7.66	a quitté sa famille	Femme de ménage
Frédéric	8.1.67	Médecin anesthésiste	-
Dominique	1.11.66	Expert comptable	Commerçante
Isabelle	28.7.66	Dentiste	Professeur
Christophe	25.5.66	Commerçant	Commerçante
Laurence	21.4.67	Représentant	-
Véronique	25.4.66	Directeur commercial	-
François	5.7.66	Ajusteur	-
Valérie	21.9.66	Transp. Trav. Pub.	-
Laurence	11.3.66	Transporteur	-
Anne	24.1.66	Ingénieur	-
Sophie	20.2.66	Fonctionnaire TBS	-
Alain	19.1.66	Médecin	ex. prof. d'E.N.
Christian	19.1.66	"	"
Valérie	21.5.66	Chauffeur	-
Thierry	7.9.66	(parents divorcés)	sténo-dactyle

C.P. Jean de BERRY - Classe de M. CORDERO

NOM	Profession du père	Profession de la mère
Bruno	Monteur en ascenseur	Photographe ESAM
Valérie	Peintre	
Christine	Concierge	Aide concierge
Gilles	Bobinier-électricien	Lingère Hôtel-Dieu
Karine	Officier	Ouvrière ETBS
Bruno	Inspecteur d'assurances	
Solange	Employé d'assurances	Professeur Lycée Technique
Karen	Employé d'imprimerie	Coiffeuse
Sophie	Technicien	Employée de bureau
Hervé	Employé Michelin	
Michelle	Employé SNIAS	
Pascal	Artisan tôlier	
Nadèje	Menuisier	Agent de service Lycée
Christophe	Professeur EPS	Institutrice
Rémi	Militaire	
Franck	Charcutier	
Nathalie	Chauffeur magasinier	Tâpissière
Sylvie	Comptable	
Michèle	Technicien ETBS	Secrétaire caisse Mutualiste
Christine	Surveillant en distillerie	
Stéphane	Conseiller d'éducation	Professeur
Olivier	Ajusteur SNIAS	
Brigitte	Employé ETBS	

Barbès B - Classe de Mme PINSON

NOM	Profession du père	Profession de la mère
Sylvie	Chef de bureau (Sté gle)	
Christine	Soudeur	
Carole	Ouvrier d'usine	
Hervé	Agent technique SNIAS	
Annie	Représentant en voitures (mais à la garde de la mère)	
Lionel	(à la garde de la mère)	Vendeuse
Girolamo	Maçon	
Thierry	Fondeur	
Isabelle	Vendeur poids lourds	
Fabien	Ouvrier spécialisé SNIAS	
Franck	Représentant en voitures	
Jérôme	Ingénieur agronome	
Anne	Ingénieur Michelin	
Béatrice	Comptable	
Isabelle	Agent technique SNIAS	
Christophe	Chauffeur routier (à la garde de la mère)	
Elisabeth	Ouvrier d'usine	
Joel	Tourneur	
Ahsan	Maçon	
Jean-Charles	Chef de service SNIAS	

COURS PREPARATOIRE - Mme ROY

Jean de Berry

NOM	Date de naissance	profession du père	profession de la mère
Sylvie	29.6.66	Lieutenant marine Marchande	
Paule	29.5.66	Boucher-charcutier	Bouchère
Anne	6.3.66	Chef d'équipe SNIAS	
Odile	14.11.66	Professeur	Professeur
Caroline	25.8.66	Contrôleur Mut.agri.	Caissière
Pascal	2.6.66.	Ingénieur ETBS	
Patrick	27.12.66	Militaire	
Gilles	13.10.66	Professeur	Institutrice
Laurent	23.3.66	Boulangier	Boulangère
Francis	13.6.66	Technicien de lab.	
Samia	8.6.66	Maçon	
Mohamed	12.12.66	Lieutenant algérien	
Sylvain	1.9.65	Chauffeur	
Yannick	28.5.66	Opticien	Secrétaire
Myriam	2.1.67	Lieutenant	employé de banque
Laurence	29.8.66	Electricien	
Nicolas	27.1.67	Programmeur UNIDIS	Calculatrice ETBS
Sylvie	28.8.66	Militaire	
Isabelle	7.8.66	Médecin pédiâtre	
Laurent	6.11.66	Chef de groupe Aubrun	cours particuliers
Jocelyne	28.9.66	Chaudronnier	
Loïc	22.4.66	Comptable	employé Mutualité agricole
Olivier	25.12.66	artisan monteur chauf.	
Christophe	27.12.65	Attaché commercial	Secrétaire

Annexe garçons 20 présents			J. de Berry (M. Cordero) 23 présents		Barbès B 18 présents		J. de Berry (Mme ROY) 24 présents				
VM	f	143	ST	g	145			FL	g	144	
PG	g	137	CM	g	145			LN	f	139	
CB	f	133	CD	g	135	JS	g	135			
HC	g	131	OV	g	131	AN	f	133	Lg	g	131
			F Ph	g	131	IG	f	131			
			NP	f	129						
CE	f	> 127	BG	g	128	JM	g	128	YM	g	129
FG	g	127	NL	f	126	FJ	g	127	NP	g	127
			MK	f	126				PF	g	126
			C Th	f	124						
			SP	f	122	G di C	g	119	LS	g	124
LP	f	122	Ch g	f	122	SB	f	118	AB	f	122
LL	f	> 120				MC	g	116	MM	f	121
PB	g	118	SG	f	116	BP	f	116	SL	f	119
			BN	f	116				JS	f	119
			RN	g	116				PG	g	118
			MS	f	115	LD	g	113	LV	g	116
KC	g	115							CE	g	116
T Tr	g	111	PL	g	110						
			MJ	g	110				GG	g	115
IJL	f	105	Ch Ch	f	109				MM	g	113
MF	g	105	S gu	f	106	ER	f	104	JT	f	112
D	gu	104									
Ch	k	104				CB	f	101			
			NF	f	103				SM	f	108
FM	g	100	BB	g	100	JCT	g	94	BV	g	106
SR	f	97				FL	g	92	SB	f	106
N Cz	f	96				JP	f	90			
			VB	f	87	AT	g	89	CR	g	102
AP	f	86									
VT	f	85				T Fr	g	80	OC1	f	99
						Ch B	f	< 71	PB	f	94

ETUDES THEORIQUES

ACTE GRAPHIQUE/ACTE LEXIQUE

PROBLEMES DU LANGAGE ECRIT - (*) "Flashes" recueillis par Marguerite Laurent-Delchet

"L'écriture n'est que la représentation de la parole; il est bizarre qu'on donne plus de soin à déterminer l'image que l'objet".

J.J. ROUSSEAU

"Langage et écriture sont deux systèmes de signes distincts; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier".

SAUSSURE

"L'écriture voile la vue de la langue : elle n'est pas un vêtement mais un travestissement".

SAUSSURE

"(La mathématique) C'est une langue spéciale qui n'a plus aucun rapport avec le langage, c'est une espèce de langue universelle c'est-à-dire que nous constatons par les mathématiques que le langage - je me venge des linguistes - est absolument incapable de rendre certaines formes de la pensée moderne et à ce moment là, l'écriture qui a été tellement méconnue, prend la place du langage après avoir été sa servante".

J. FEVRIER
(cité par DERRIDA)

SYSTEME et SYSTEME

"Pour passer aisément de l'utilisation de la forme phonologique aux formes graphiques, il est nécessaire que l'enfant ait la notion intuitive du découpage de la phrase et de la valeur fonctionnelle des mots à l'intérieur de cette phrase".

AJURIAGUERRA

"L'incapacité à différencier les sons des mots et de fusionner ces sons" (est à l'origine de désordres dans l'apprentissage de la langue écrite).

(Travaux de WEPMAN
Travaux de LEFEBRE et WITTELSEY
Travaux de LEROY BOUSSION)

(*) Stage national Paris mars 1971 - Niveau pré-élémentaire
Document pour préparer et orienter les premières réflexions des groupes sur la double série de problèmes : acte graphique et acte lexicale.

ACTIVITE PERCEPTIVE

"La perception lexicale n'est pas l'équivalent de la perception des formes simples;.... la lecture ne devient facile et aisée que lorsqu'au cours de la migration du regard, les mots et les phrases sont préconnus, puis connus et compris, lorsque le langage propositionnel est deviné, puis confirmé ou infirmé".

AJURIAGUERRA

ORGANISATION SPATIO-TEMPORELLE

"Les séries temporelles deviennent signifiantes par le langage et l'espace s'organise surtout par l'apprentissage de la lecture".

DIATKINE

"La possibilité de voir les choses sous plusieurs sens, selon l'aspect considéré ou selon le point de vue auquel on se place, permet en particulier l'usage du mot comme pouvant prendre plusieurs sens selon le contexte où on le place, selon le contexte qu'on veut lui donner...
... Il faut manipuler le mot et pouvoir l'ORIENTER différemment ou s'ORIENTER différemment par rapport à lui".

MUCCHIELLI

"Le travail de l'intelligence consiste en une série de manipulations intellectuelles qui exigent une virtuosité de l'orientation et du changement permanent d'orientation..."

On comprend comment l'enfant intelligent mais mal orienté ou qui n'a pas résolu les problèmes d'orientation spatio-temporelle au niveau vécu, ne puisse pas donner la mesure de son intelligence (au moment de l'activité lexicale).

MUCCHIELLI

"Il faut à chaque instant changer de point de vue, échapper au premier sens, saisir tel aspect dans sa relation avec tel autre aspect d'un autre mot et surtout saisir la PLACE du mot comme signe (variable et conditionnel) de sa fonction".

MUCCHIELLI

LES INVESTISSEMENTS AFFECTIFS

"Certains enfants trouveront dans l'apprentissage de la lecture un mode de satisfaction nouveau qui leur permettra de prendre une plus grande distance à l'égard de leurs relations parlées ou non avec leurs parents. D'autres, au contraire, ne peuvent affronter cette autonomisation qu'ils ressentent comme trop agressive".

DIATKINE

"Le sujet investit toute son énergie ou sa passivité dans l'apprentissage"...

... Cet investissement, en favorisant la socialisation d'une part, et l'éclosion de la relation signifiant signifie, d'autre part, engage (certains enfants) dans la voie des acquisitions....

... Un transfert positif sur la personne de l'institutrice qui peut représenter une référence stable et rassurante pour l'enfant (peut permettre à d'autres un investissement).

AJURIAGUERRA

"Chez l'enfant intelligent et "normal" sur le plan affectif, l'appétence est déjà un facteur essentiel de succès; en présence d'un tableau déficitaire ou perturbé, une forte motivation peut seule mobiliser les mécanismes de dépassement propres à chaque cas".

"La fréquence des dyslexiques parmi les jeunes délinquants selon les statistiques américaines pose le problème de toute la personnalité de ces enfants et leur éventuelle fragilité de base.

AJURIAGUERRA

"La stabilisation des valeurs implique cinq éléments fondamentaux :

- les repères affectifs
- la stabilité du permis, du défendu, de l'obligatoire
- l'ampleur suffisante de l'espace de vie
- la répartition des rôles entre père et mère et leur stabilité
- la polarité des investissements affectifs".

MUCCHIELLI

LES FACTEURS NON LINGUISTIQUES DE L'ECRITURE

Problèmes de genèse et de maturation
Problèmes des liaisons inter-fonctionnelles (*)

Liliane LURCAT
Chargée de recherche au
C.N.R.S.

Les recherches que j'ai entreprises depuis une dizaine d'années font suite aux travaux en collaboration avec M. WALLON qui ont porté :

- a) Sur le dessin de l'enfant
- b) Sur le schéma corporel que nous avons étudié comme le rapport entre l'espace du corps (de l'ensemble des gestes) et l'espace environnant (espace dans lequel se déploie le geste).

J'ai repris le problème de la genèse de l'acte graphique comme une projection de l'espace corporel dans l'espace graphique.
(Projection de l'espace des bras que mon mari, en mathématicien, a formalisé depuis sous le nom "d'espace de configuration".)

Je vais introduire un certain nombre de concepts que j'essaierai de définir au fur et à mesure.

La méthode de recherche m'a été enseignée par M. WALLON : c'est essentiellement une méthode d'observation basée sur l'analyse déductive du matériel - c'est-à-dire, sur les documents recueillis, soit au cours de l'observation pure, soit au cours d'observations expérimentales. D'après WALLON, les éléments que nous saisissons à l'aide du matériel ne sont que des "moments" de cette genèse dont nous ne pouvons pas saisir le continuum. Le travail du psychologue généticien consiste à imaginer une évolution dont il ne saisit que certains moments et pour la reconstituer "faire un bond dans l'abstrait" (Wallon).

C'est une méthode qui suppose une longue observation. Il faut avoir vu beaucoup d'enfants dessiner avant de reconstituer une genèse.

Quelques idées clé chez WALLON

- Selon WALLON, il n'y a pas de causalité simple dans le domaine des sciences humaines, il y a pluri-causalité (c'est-à-dire qu'un même phénomène a toujours plusieurs causes), ni de causalité homogène (c'est-à-dire de même nature que l'objet étudié), mais causalité hétérogène.

(*) Communication présentée
AU STAGE NATIONAL de Paris Mars 1971 qui réunissait des représentants des équipes "maternelles" sur les problèmes spécifiques de "l'acte graphique" et "l'acte lexique" - Elle est extraite des DOSSIERS DU STAGE.

- Exemple : on trouve la causalité du graphisme dans la motricité, dans la perception, dans l'espace, dans la fonction symbolique, dans le langage, et on ne peut pas réduire le graphisme à l'un de ces facteurs, mais c'est l'intégration de ces différents facteurs qui fait apparaître une nouvelle forme de réalité qui est le dessin.
- Pour WALLON, l'évolution n'est pas continue : elle est dialectique. Elle se fait par changements qualitatifs ou mutations, qui font apparaître des changements dans la réalité que nous observons. Les liaisons interfonctionnelles sont la manifestation de ces mutations dans l'activité graphique.
- La liaison interfonctionnelle dans l'activité graphique est le fruit d'une intégration entre les différents facteurs.
- Exemple : au départ il y a le mouvement, puis la perception de ce mouvement. Dans la contradiction qui émerge à ce moment là, contradiction principale entre motricité et perception, l'aspect principal de la contradiction est le mouvement. Il y a changement qualitatif, qui aboutit au fait qu'au lieu que l'oeil de l'enfant ne fasse que "constater" le tracé produit, il parvient à guider sa main par la vue. Changement qualitatif : dans la contradiction entre motricité et perception, la perception devient le terme principal de la contradiction et la motricité est intégrée à la perception, liaison interfonctionnelle entre mouvement et perception.

Ma recherche a consisté à faire l'inventaire des principales liaisons interfonctionnelles qui s'établissent dans la genèse de l'acte graphique et qui permettent à l'enfant d'écrire. L'objet de ma recherche est la genèse individuelle de l'écriture. C'est l'écriture envisagée comme une fonction psychologique - (de 1 an $\frac{1}{2}$ à 11 ans). Mes recherches portent sur 2 grandes périodes :

- a) celle pendant laquelle tout permet à l'enfant d'aboutir au dessin de la lettre avant que la signification ne soit intégrée
- b) celle de l'école primaire :
 - Les liaisons interfonctionnelles au stade du langage écrit.
 - Comment se fait la liaison avec les aspects phonétiques et sémantiques.

LES FACTEURS NON LINGUISTIQUES DE L'ECRITURE

L'ECRITURE, "fonction psychologique" (terme de WALLON)

CLERON dit "activité psychologique", car selon lui, dire "fonction" c'est déjà préjuger.

L'activité graphique est une des grandes activités de l'espèce humaine. J'essaie de la retrouver à l'échelle individuelle : Comment chaque jeune enfant assimile-t-il en quelques années ce que l'humanité a mis des millénaires à trouver ? C'est une fonction psychologique puisqu'il y a des centres correspondants. La contradiction principale en psychologie est la contradiction entre les aspects biologiques et les aspects sociaux et la réalité psychologique se fait par intégration entre les facteurs biologiques et les facteurs sociaux. Or, les facteurs sociaux évoluent constamment. Ce qui fait que l'être humain change c'est qu'il est amené à intégrer une réalité sociale qui est en constante évolution. Même dans la recherche que je fais depuis 20 ans je constate des différences au cours des années. L'être humain naît immature.

Son système nerveux n'est pas achevé à la naissance et il achève de se construire en intégrant les aspects sociaux. "Supprimez la société, vous décortiquez l'homme" (WALLON). Le cortex est fait d'éléments sociaux. Les centres du langage sont d'origine sociale. Le cerveau suppose la société.

Une fonction psychologique est une fonction qui intègre des aspects biologiques et des aspects sociaux.

Avec M. WALLON nous avons travaillé sur les dossiers de la consultation (2000 à 3000 dossiers) ainsi que sur des écoliers et des enfants présentés à la consultation.

D'après M. WALLON l'activité graphique est le résultat des liaisons interfonctionnelles qui s'établissent aux 3 niveaux de l'activité :

- niveau moteur
- niveau perceptif
- niveau de la représentation

Dans ce schéma général j'ai voulu reprendre à la genèse, l'apparition des 3 niveaux et voir comment les intégrations se font.

J'ai entrepris l'étude longitudinale sur mes enfants : sur Hélène qui a 11 ans et que j'ai suivie quotidiennement de 1 à 7 ans, ainsi que sur mes jumeaux Pierre et Irène, pour approfondir certains aspects. Mon système conceptuel était très élaboré quand j'ai abordé l'étude de mes enfants (10 ans d'expériences préalables).

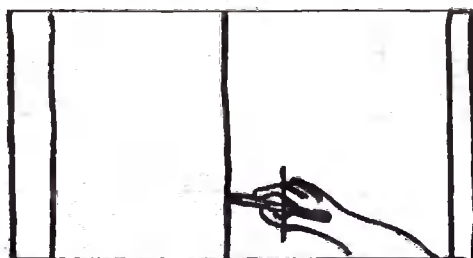
GENESE DE L'ACTE GRAPHIQUE :

I - NIVEAU MOTEUR DE L'ACTE GRAPHIQUE :

J'ai entrepris l'étude sur ma fille Hélène âgée de 1 an 5 mois. L'enfant étant sollicitée de travailler d'une main, puis de l'autre main, puis des deux simultanément.

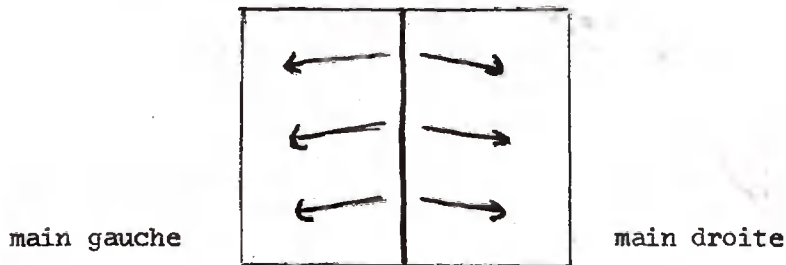
Le niveau moteur est caractérisé par une activité graphique impulsive, non contrôlée. Les caractéristiques des tracés au niveau moteur sont d'être symétriques pour les deux mains, par rapport au plan de symétrie du corps.

Le plan de symétrie du corps se projette dans l'espace graphique et le coupe selon un axe. Spontanément la main de l'enfant se met sur cet axe .



feuille en face de l'enfant - horizontale -
axe projeté par le plan de symétrie du corps

Les premiers tracés sont : direction gauche pour la main gauche
droite pour la main droite

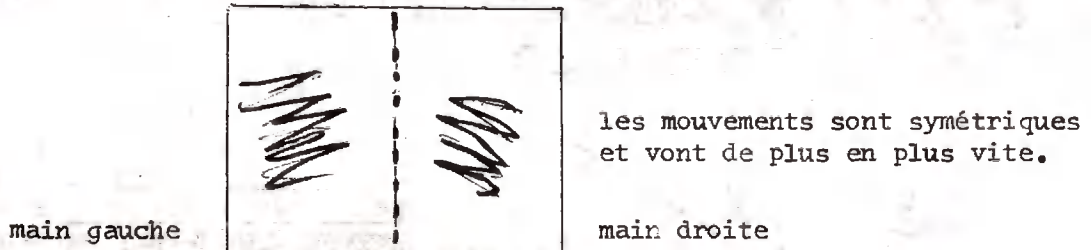


le tracé se déploie vers la droite ou vers la gauche par ricochets

1. Les tracés homo-latéraux

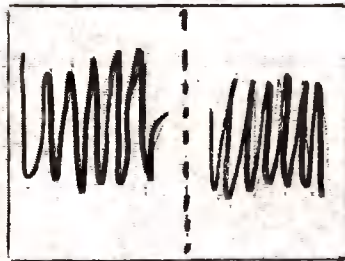
A ces tracés succèdent des balayages vers 20 - 21 mois

a)



Il y a des balayages horizontaux et des balayages verticaux.

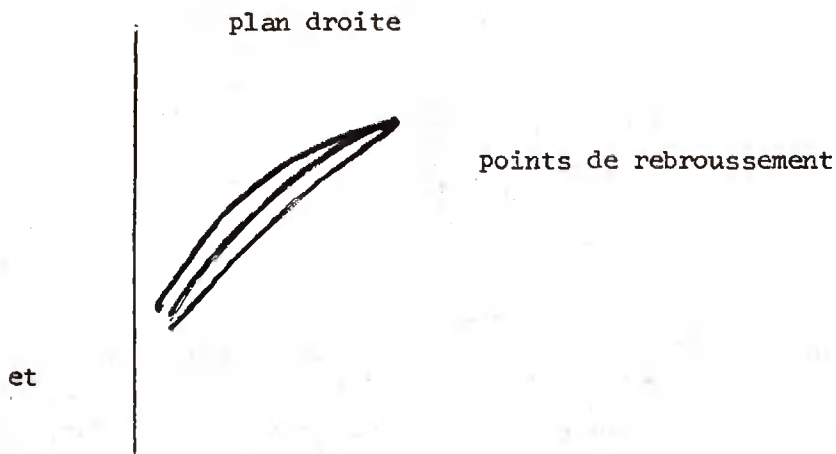
b)



et c'est important de noter le type de tracés qui apparaissent parce que la détermination des sens de courbure dépend de l'orientation des premiers tracés. C'est-à-dire qu'on a des balayages verticaux ou horizontaux. Le balayage horizontal dans le plan naît d'une rotation du bras autour de l'épaule, autour d'un axe vertical. Le balayage vertical naît d'une rotation autour d'un axe horizontal. A ces balayages succèdent des tracés circulaires, après une série de courbes intermédiaires qui sont : les fuseaux

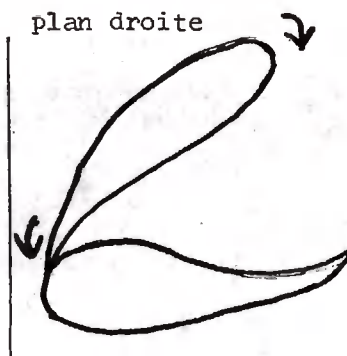
schéma page suivante

c)



Cette courbe va s'épaissir et va prendre la forme d'un fuseau épaissi. Ces fuseaux épaissis se caractérisent par 1 point de rebroussement. A un moment donné 1 des points de rebroussement disparaît donnant des courbes en forme de poire.

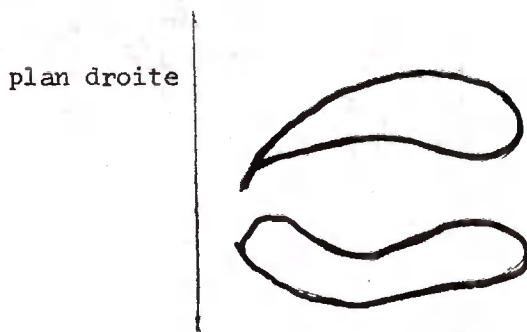
d)



C'est à ce moment là que se détermine le sens de courbure que j'ai appelé sens dominant du tracé et qui persiste pendant 2 ou 3 ans, au cours desquels l'enfant dessine toujours son cercle dans 1 sens dominant, toujours le même pour cet enfant.

puis disparition du 2ème point de rebroussement - La courbe prend la forme d'un haricot.

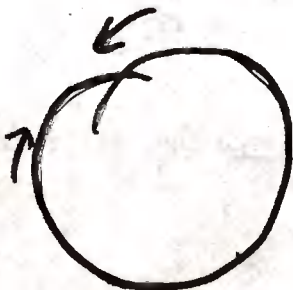
e)



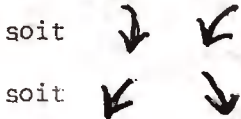
f) puis les ellipses



g) enfin le cercle - les tracés circulaires sont toujours de courbure symétrique pour les 2 bras



main gauche



main droite

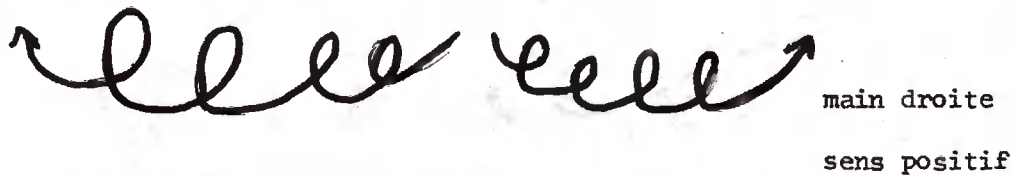
La détermination de la rotation qui fait passer d'un tracé rectiligne à un tracé circulaire se fait par coordination des 2 mouvements (horizontal/vertical). Les courbes intermédiaires sont des étapes de la coordination. Le sens dominant est très important car il persiste.

Si nous prenons la courbe élémentaire dans laquelle s'inscrit l'écriture elle s'inscrit dans une direction droite et de sens positif - elle naît d'une coordination entre une translation proximale et une rotation distale. La majorité des lettres est de sens positif, c'est pourquoi la cycloïde de sens positif est le modèle le plus simple de l'écriture.

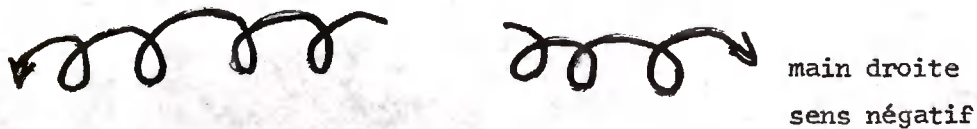
2. Les tracés hetero-latéraux :

Ensuite apparaissent les tracés hetero-latéraux ou gestes croisés - fortuits d'abord. C'est au cours des mouvements de flexion qu'apparaît fortuitement la première boucle - (vers 20 mois chez mes jumeaux) - on ne peut donner d'âge car l'évolution peut être accélérée par le milieu familial ce qui fausse le problème.

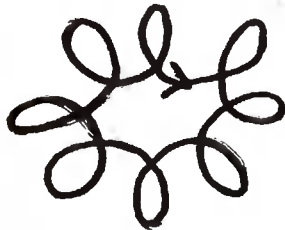
Puis vers 2 ans - 2 ans 3 mois par émigration distale du mouvement, c'est la cycloïde allongée qui conserve les mêmes caractères primitifs, par exemple chez Hélène sens dominant positif à droite, négatif à gauche.



ou le contraire chez un autre enfant : Irène



enfin apparaissent l'épicycloïde qui est double rotation, généralisation de la courbure,



épicycloïde
sens positif



hypocycloïde
sens négatif

et l'hypocycloïde entre 3 et 4 ans, avec dans l'épicycloïde maintien du sens dominant parce que le sens de courbure est le même au niveau distal et proximal, alors que dans l'hypocycloïde il y a opposition de rotation au niveau proximal et au niveau distal. Localement sens positif et globalement sans négatif, par exemple.

Ce sont des courbes qui caractérisent le niveau moteur de l'acte graphique.

3. Phénomènes de maturation qui accompagnent l'apparition de ces différents tracés :

Au départ, dans les balayages et les fuseaux on observe un mouvement proximal.

Dans la cycloïde allongée il y a coordination entre un mouvement proximal qui donne la direction d'ensemble, et un mouvement distal qui donne la rotation :

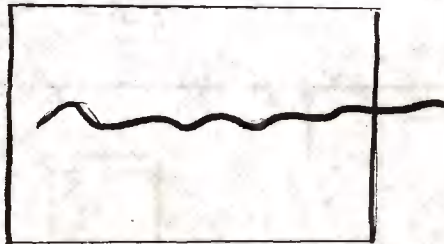
mouvement proximal - qui est près du corps - sens positif

mouvement distal - qui est loin du corps - direction droite

Il y a donc une spécialisation des mouvements qui apparaît avec la cycloïde allongée, c'est une courbe déjà savante. Pour que cette courbe apparaisse il a fallu une émigration proximo-distale du mouvement dont la manifestation essentielle est liée à la maturation du fléchisseur du pouce qui distingue nos tracés (qui peuvent être tronçonnés) de ceux du singe (qui ne peuvent être que continus). Quand le fléchisseur du pouce entre en action vers l'âge de 2 ans il permet le fractionnement du trait continu. C'est une étape très importante. En effet avec l'émigration proximo-distale, le freinage, le morcellement, les conditions kinesthésiques sont remplies pour que la vue puisse contrôler le mouvement.

II - NIVEAU PERCEPTIF DE L'ACTE GRAPHIQUE

- Au départ le tracé n'est pas limité par l'espace graphique.
L'extension du geste continue au dehors de la feuille



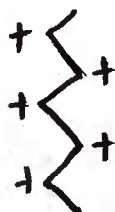
- A partir de 1 an 8 mois le geste commence à s'adapter à l'espace graphique . De 1 an 8 à 2 ans 3 (chez Hélène : l'âge n'indiquant pas un âge mental, ce qui est intéressant c'est l'ordre d'apparition des phénomènes) le tracé commence à se localiser dans l'espace graphique qui est distinct de l'espace de la table, ce n'est pas encore le contrôle du tracé, c'est celui du geste. Progressivement, on assiste au passage du contrôle du geste à celui du tracé. L'oeil va d'abord suivre la main, puis la guider.

Il y a différents niveaux de ce contrôle :

- a) Contrôle simple : Il correspond à la possibilité de ramener la main vers un tracé déjà produit - il apparaît entre 2 ans 3 et 2 ans 6 mois. Il est précédé d'un contrôle du mouvement ou contrôle kinesthésique qui est réalisé lors de l'entrée en action du fléchisseur du pouce. C'est la condition kinesthésique permettant la réalisation du contrôle perceptif.

Les tracés typiques sont :

fermer le cercle



ou l'apparition de l'angle droit

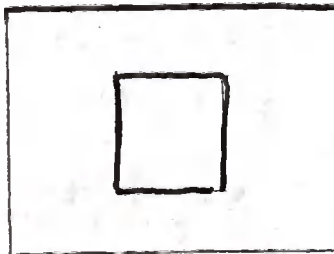
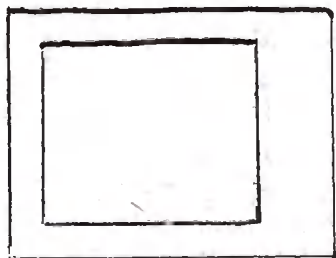


Il s'agit chaque fois de ramener la main à un tracé déjà produit.

Sur le plan de la figuration apparaît le bonhomme têtard



- b) Contrôle double : Il correspond à la possibilité d'aller d'un tracé déjà produit antérieurement à un autre tracé déjà produit antérieurement. La forme correspondante est le carré, qui primitivement s'aide des bords de la feuille de papier, le cadre servant de support.



puis le carré émigre vers l'intérieur de la feuille

Apparaît alors le bonhomme avec un corps sur le plan figuration



(cercles tangents extérieurement)

l'enfant trace quelquefois des chapelets



Ces contrôles, simple et double, correspondent à un contrôle de type local. Puis apparaît :

c) Contrôle repère extérieur au tracé produit

L'enfant aligne les tracés par rapport au bord de la feuille (repère)

la courbe correspondante c'est la croix :



partir de rien pour aller vers rien

La croix apparaît entre 3 et 4 ans.

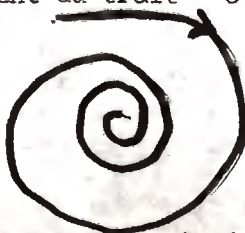
d) Contrôle des courbes : hybrides et arabesques

A 3 ans apparaît la double rotation : sens positif et négatif de chaque main dans un mouvement continu



hybrides : simulacres d'écriture

et vers 3 ans 6 mois, la spirale qui est une courbe purement visuelle puisqu'il n'y a pas de chevauchement du trait - C'est le contrôle continu de la courbe.



C'est une courbe très importante : le renversement de courbure dans le même geste est lié à la maturation des antagonistes (d'après A. TOURNAY).

La cycloïde : c'est une forme

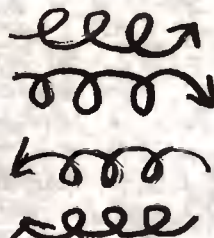
Elle peut être :

direction droite, sens positif

sens négatif

direction gauche, sens positif

sens négatif



Quand vous guidez la main de l'enfant c'est un mouvement guidé associé à une forme.

Quand vous bandez les yeux c'est un modèle kinesthésique.

Quand vous montrez un modèle à l'enfant c'est un modèle visuel.

A la propriété géométrique de la courbe, correspond une propriété de la motricité : au groupe cinématique de la cycloïde correspond un groupe moteur.

En face d'un modèle (visuel ou kinesthésique) :

exemple

si l'enfant le reproduit, il y a identité.

Sinon il peut :

- renverser la rotation



- renverser la translation



- renverser les deux



Il y a donc 4 possibilités de reproduction. On remarque qu'il y a dans la genèse, precession de la forme sur la trajectoire - Un enfant est capable de copier une cycloïde avant d'être capable de respecter ses coordonnées spatio-temporelles.

C'est ce fondement moteur qui explique qu'il y a des renversements de trajectoire au cours de l'apprentissage c'est-à-dire que l'écriture en miroir correspond à cette propriété fondamentale de la motricité. Il y a renversement, renversement complet du mouvement au niveau, rotation et translation, ou renversement partiel du mouvement, rotation ou translation, car il y a une precession dans l'acquisition de la forme sur la trajectoire. C'est une étape génétique.

Une question se pose alors :

Si l'enfant n'a pas atteint ce niveau du contrôle visuel de la forme n'est-ce pas prématuré de lui proposer un modèle à écrire ?
Il faudrait retarder pour certains la copie de grames signifiants.

Au départ vous avez des trajectoires d'origine fonctionnelle, liée à la motricité - qui est liée à l'enfant - Ensuite vous lui imposez de l'extérieur, des modèles de trajectoires - c'est-à-dire que l'enfant doit intérioriser alors qu'au départ ce sont ses propres trajectoires qu'il projette dans l'espace graphique, qu'il restructure l'espace de configuration. Au départ, même s'il assimile les formes que vous lui proposez il les intègre dans ses propres trajectoires. Puis il dépasse ses habitudes motrices fondamentales et aux automatismes innés il substitue ceux que vous lui proposez, c'est-à-dire des automatismes acquis. En faisant dessiner à des enfants des séries de cercles, Main Droite, Main Gauche au départ, on a aussi bien le sens positif que le sens négatif, et chez les enfants plus âgés qui écrivent couramment le sens dominant est le sens positif, c'est-à-dire le sens dominant de l'écriture qui s'impose non seulement à la main droite mais aussi à la main gauche. Un parallélisme entre les 2 mains apparaît quand l'hémisphère gauche prend en charge les activités graphiques des 2 mains. C'est pourquoi il faut installer l'enfant dans sa main dominante. Quand il est gaucher il faut l'installer dans sa main gauche - mais quand il est automatisé, c'est-à-dire quand l'hémisphère gauche a pris en charge l'activité graphique, vous ne pouvez pas transmettre sur l'autre mais puisque c'est contrôlé au point de vue central - C'est pourquoi, à mon avis, on ne peut changer la latéralité d'un enfant gaucher que lorsqu'il est installé dans sa main gauche.

D'après ANGELERGUES, neurologue, un hémisphère prend en charge les activités graphiques des deux mains.

Comment s'est installée la latéralité dominante chez Hélène ?

Il y a eu d'abord des tracés symétriques. Puis il y a eu inhibition d'une main et contrôle des mouvements de la main droite et de plus en plus la main

droite a été privilégiée. En même temps il n'y avait plus de symétrie complète, mais entraînement d'une main par l'autre c'est-à-dire un parallélisme qui s'installe aux dépens de la symétrie primitive. L'introduction de ce parallélisme correspond à la prise en charge corticale. La corticalisation correspond à la maturation. Elle est d'origine fonctionnelle.

III - ESPACE DE CONFIGURATION

Cherchons à systématiser. Reprenons le niveau moteur et le niveau perceptif dans un cadre conceptuel et non plus sur le plan de l'observation et de la description.

C'est un langage mathématique.

La perspective génétique nous amène à distinguer fondamentalement deux espaces :

- a) l'espace subjectif des mouvements du bras ou espace de configuration
- b) l'espace objectif dans lequel se réalisent les tracés ou espace graphique

Décrire les relations qui s'établissent entre ces deux espaces c'est suivre le perfectionnement et la complexité croissante de l'acte graphique dont le contrôle s'exerce dans ces 2 espaces : au niveau du mouvement, c'est le contrôle kinesthésique, au niveau du tracé, c'est le contrôle visuel.

Progressivement, ce qui est contrôlé visuellement devient contrôlé kinesthésiquement. Acquérir l'écriture c'est établir une succession d'automatisations. On automatise le geste, la forme, puis l'orthographe. Si bien qu'il ne reste de cortical, que le contrôle sémantique (contrôle du sens). Tout le reste doit être automatisé. Au début rien n'est automatisé. Progressivement il faut automatiser le geste, le dessin de la lettre, la cursivité (la rapidité), l'orthographe. Seul le contrôle sémantique reste cortical. (Le sens est toujours cortical, il est toujours lié à la représentation).

En ce moment nous assistons à une mauvaise installation des automatismes. Vous n'avez pas l'automatisme du geste chez certains, ou celui du dessin, et il s'ensuit des perturbations au niveau sémantique parce que le reste n'est pas automatisé.

L'enfant est obligé de contrôler, non pas le sens, mais son geste, il est obligé de contrôler son orthographe, si bien qu'exerçant ses efforts à ces différents niveaux il ne peut pas se concentrer sur le sens (Exemple : conflit motricité/perception de l'élève qui doit comprendre tout en prenant des notes).

La chose la plus grave dans le système scolaire actuel, c'est la perturbation des automatismes.

1 - Etude des rapports entre mouvements et tracés.

Les tracés sont la projection des mouvements dans l'espace graphique.

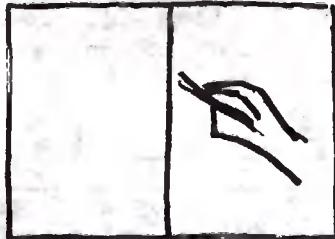
Or les mouvements se réalisent dans l'espace qui leur est propre : l'espace de configuration du bras.

L'espace de configuration c'est l'expression mathématique de l'espace postural de WALLON (ensemble de l'espace des gestes possibles du bras). L'espace postural est de nature kinesthésique et psychologique, et l'espace de configuration, qui est de nature mathématique, permet de décrire, l'aspect mécanique, de l'espace postural (1).

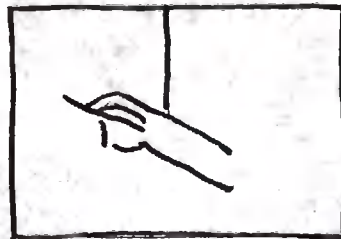
Si on considère l'espace de configuration C du bras droit, sur C on peut définir des régions, des directions, et des trajets homogènes. Soit l'ensemble des positions du bras, tel que l'extrémité du crayon soit dans le plan de symétrie du corps, constitue une région de C qui est la surface médiane. C'est une région privilégiée qui sépare le champ corporel en 2 régions.

Les hémichamps corporels

L'hémichamp corporel droit est l'hémichamp homo-latéral puisqu'il correspond au côté droit du corps.



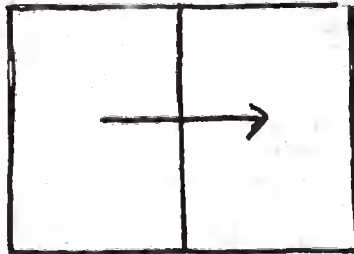
hémichamp corporel homolatéral



hémichamp corporel croisé

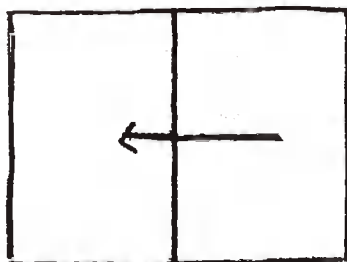
Ensuite il y a les directions :

direction homolatérale de l'hémichamp croisé vers l'hémichamp homolatéral. La direction est somatofuge (qui part du corps)



(1) cf. LURCAT L. - Genèse de l'acte graphique - Bull. de psychologie janvier 1966.

direction croisée de l'hémichamp homo latéral vers l'hémichamp croisé. La direction est somatotrope (qui revient au corps)



Ces directions sont importantes, elles sont les premières.

Ensuite il y a les trajets :

Chaque segment tourne autour de son articulation proximale :

- le bras tourne autour de l'épaule
- l'avant bras tourne autour du coude
- la main tourne autour du poignet

En particulier, quand chaque segment est animé d'un mouvement de rotation uniforme autour de son articulation proximale, le bras décrit une courbe dans son espace de configuration, courbe qu'on appelle trajet homogène.

Ainsi, toutes les premières courbes que produit l'enfant sont des trajets homogènes.

L'épicycloïde c'est la rotation des 3 segments qui tournent autour des 3 articulations.

Voyons maintenant l'espace de configuration du bras dans ses rapports avec l'espace graphique dans lequel il se projette. A chaque point de l'espace de configuration du bras correspond une position de l'extrémité du crayon c'est-à-dire un point dans l'espace graphique.

Envisageons les faits de l'observation rapportés en termes de projection. (Projection des régions). La projection de la surface médiane, c'est l'axe de l'espace graphique. C'est l'intersection de l'espace graphique avec le plan de symétrie du corps. Si on place le crayon dans la main de l'enfant après 16 mois, spontanément sa main se place sur cet axe.

La projection de l'hémichamp homolatéral se manifeste par des tracés dans la partie droite de la feuille pour la main droite et dans la partie gauche de la feuille pour la main gauche et la projection de l'hémichamp croisé se manifeste par la réalisation de tracés dans la partie gauche de la feuille pour la main droite et dans la partie droite de la feuille pour la main gauche.

Projection des directions dans l'espace graphique

Pour le bras droit, la direction droite correspond à la projection de la direction homolatérale, la direction gauche correspond à la projection de la direction croisée.

Pour les deux bras la direction haut correspond à la projection de la direction stomatofuge et la direction bas à la projection de la direction somatotrope. Translation et Rotation sont les 2 composantes du mouvement. La rotation se définit par son sens qui peut être positif ou négatif (nous l'avons vu pour la cycloïde).

La translation se définit par sa direction, droite ou gauche, le sens et la direction, sans avoir une origine mécanique constante, sont des schémas moteurs bien distincts.

Projection des trajets

Les trajets homogènes se projettent dans l'espace graphique sous forme de tracés continus et rythmés. C'est le tracé primitif du jeune enfant. Les premiers tracés font place progressivement à des courbes de la famille des cycloïdes. Elles apparaissent selon les cas sous la forme d'épicycloïde, d'hypocycloïdes, de cycloïdes. La réalisation de ces courbes tient à la relation suivante. L'épaulé commande le poignet : il existe une relation d'ordre entre les différents segments du bras. C'est fondamental, le bras donne la direction - il se charge de la cursivité. La main donne la rotation - elle se charge de la calligraphie. Donc pour le droitier le segment proximal est directeur et le segment distal est dirigé.

Quand vous écrivez de la main gauche vous renversez : la main est amenée à jouer à la fois le rôle de segment entraîneur et entraîné. Il n'y a plus de spécialisation c'est pourquoi il y a tous ces chevauchements, ces superpositions de lettres qui ne peuvent être compensées qu'en remplaçant le mouvement horizontal en mouvement somatotrope où le bras reprend son rôle de segment directeur et la main son rôle de segment dirigé.

On voit donc les difficultés consécutives à la gaucherie car les espaces de configuration des 2 bras se correspondent par symétrie alors que la direction de l'écriture est fixée gauche - droite.

2 - Contrôle des tracés.




Il est l'aspect essentiel de l'évolution des tracés. Le contrôle des mouvements est kinesthésique, le contrôle des tracés est visuel. C'est sous ce double aspect du contrôle qu'on va étudier le contrôle du mouvement. C'est sa direction en fonction d'un programme pré-établi d'une part et des renseignements qui parviennent à chaque instant sur l'exécution du mouvement - le contrôle kinesthésique s'exerce dans l'espace de configuration. Il porte donc sur l'ensemble des degrés de liberté mis en jeu dans le mouvement. Il y en a beaucoup car l'espace de configuration est l'espace à 6 ou 7 dimensions. Le contrôle visuel s'exerce dans l'espace graphique et ne porte que sur une partie des degrés de liberté.

La prise en charge visuelle de l'activité graphique modifie les propriétés fondamentales de l'activité graphique des 2 mains. Elle conduit à une modification qui fait tendre au parallélisme. A quoi tient une telle modification ? Elle paraît de nature fonctionnelle liée à la pratique du graphisme. La manifestation du contrôle visuel s'observe dans les modifications des tracés produits par les enfants. La perception de l'espace graphique, la perception du tracé puis le guidage de ce tracé, sont trois moments qui se succèdent, le guidage du tracé paraissant l'étape la plus importante car c'est à ce moment que s'établit la liaison interfonctionnelle entre la kinesthésie et la perception dans l'espace graphique.

Le guidage c'est l'étape suivante : A partir de 2 ans 3 mois (C'est le cas d'Hélène) le contrôle visuel va s'exercer de façon de plus en plus fine sur l'exécution du tracé. Le contrôle s'établit en fonction d'un double critère local et global. Le critère local apparaît sous la forme du contrôle simple puis du contrôle double. Le contrôle global apparaît plus tardivement sous la forme d'un contrôle extérieur par rapport au tracé produit, les critères local et global, s'établissent dans l'espace graphique. Ils sont de nature spatiale. Ils manifestent la prise en charge visuelle de la kinesthésie. Le critère global est un contrôle extérieur par rapport au tracé produit, c'est l'anticipation visuelle de l'acte graphique. Ce contrôle apparaît entre 3 et 4 ans, se manifeste dans le dessin de la croix et le tracé selon une direction horizontale. Ensuite, arrive la maîtrise du tracé continu dans son déroulement (apparition de l'arabesque). Elle est aussi la condition kinesthésique de l'anticipation visuelle, car le guidage du mouvement permet la correction éventuelle du trait en fonction de critères visuels. A partir du moment où l'enfant va contrôler de façon continue sa production, la condition existe pour le contrôle visuel et temporel- les premiers tracés sont constatés. La suprématie de la kinesthésie sur la vue est nette mais progressivement il y a des modifications.

- contrôle simple
- contrôle double (anticipation de la vue) sur la kinesthésie
- contrôle par anticipation visuelle.

PREMICES DE L'OBJECTIVATION

Apparition du langage accompagné du geste	à partir de l'émigration distale	Tracés
apparition des notions de formes. c'est un rond, un bâton (consigne-vérification)		
notions de proportion (grand, petit)		
notions de nombre (un, plusieurs)		
espace graphique renversement des rapports L. / geste	localisation volontaire du geste signalisation des détails de l'objet	

Fonction symbolique :
Intégration interfonctionnelle :
L x Geste = Symbole

Naissances des idéogrammes

Prise en charge par la fonction symbolique
Intentionnalité - Anticipation

ETUDES THEORIQUES

PROBLEMES GENERAUX DE L'EVALUATION

L. LEGRAND.

Cette intervention (1) se place sur un plan très général et doit, en quelque sorte, servir d'introduction aux interventions plus spécialisées qui la suivront. Il s'agit pour nous de situer les techniques spécifiques de l'évaluation en français dans un contexte méthodologique impliquant les objectifs et les conditions d'une approche améliorée de toute évaluation.

1. Les fonctions de l'évaluation

1.1. Aspects institutionnels

L'évaluation est pratiquée habituellement dans les systèmes éducatifs sous les formes d'examens, de concours et d'évaluation continue.

Les examens ont lieu en fin de cursus et en début de cycle. Ils visent à situer un sujet par rapport à un programme.

Les concours ont lieu en début de cycle ou de carrière. Ils ont pour fonction de classer les sujets par rapport à un programme.

L'évaluation continue peut jouer le rôle d'un examen fractionné, mais elle doit surtout viser à établir un effet-retour pour l'enseignant, lui permettant de mieux adapter son enseignement aux élèves qui le reçoivent.

1.2. Fonction générale de l'évaluation

Quelle que soit la forme institutionnelle, l'évaluation doit répondre à des objectifs généraux.

Evaluer, c'est situer un sujet d'après ses performances. Il s'agit, dans tous les cas, de placer le sujet évalué dans une situation qui le conduise à réagir de façon publique, qu'il s'agisse d'une réponse comportementale gestuelle, d'une intervention orale ou d'une intervention écrite.

Cette situation est à préciser :

. face à une matière qui peut être conçue comme un ensemble de connaissances factuelles ou comme un ensemble d'aptitudes à acquérir (savoir-faire) ou les deux à la fois. Ces ensembles constituent les programmes d'étude.

(1) Il s'agit du texte de la conférence prononcée en juillet 1972 à Grenoble dans le cadre du Colloque de l'Association internationale des professeurs de français.

. par rapport à une population de référence qui peut être, selon les cas, les élèves d'une classe, d'un niveau d'établissement, d'un ensemble d'élèves inter-établissements (l'ensemble des candidats). En ce sens, évaluer c'est donner un rang.

La note est toujours la concrétion de ces deux dimensions : situation par rapport à la matière, situation par rapport aux condisciples.

Cette évaluation doit être objective.

Cette exigence est morale, particulièrement dans le cas des concours, mais également dans les examens : l'évaluation doit être juste.

Mais elle est aussi technique dans la mesure où l'ajustement de l'action pédagogique doit être aussi précis que possible.

Cette double exigence d'objectivité conduit à définir la nature des épreuves capables d'y répondre.

Ces épreuves doivent être représentatives de la matière évaluée. Cette exigence, en apparence anodine, pose de sérieux problèmes. Elle conduit l'évaluateur à s'interroger sur les objectifs de la matière. Par ailleurs, elle rencontre des obstacles techniques dans la mesure où la couverture d'un programme demande un questionnement étendu difficilement compatible avec les conditions pratiques d'un examen.

Ces épreuves doivent être indépendantes des correcteurs, c'est-à-dire ne doivent receler aucune ambiguïté prêtant à des interprétations subjectives divergentes de la part des correcteurs, a fortiori comporter des variations individuelles selon le contenu jugé utile ou nécessaire de façon contradictoire.

Ces épreuves doivent être indépendantes des temps et des lieux, c'est-à-dire doivent pouvoir être réutilisées dans les conditions fixées par le créateur.

2. L'évaluation traditionnelle en français

Ces considérations générales doivent permettre de mieux comprendre la nature et les limites de l'évaluation traditionnelle en français. Elles devraient permettre également de définir ce que pourrait être une meilleure évaluation en ce domaine.

2.1. Modalités pratiques de l'évaluation traditionnelle.

Il est clair que ce qui suit concernera de façon très différente les professeurs de français-langue maternelle et les professeurs de français-langue étrangère. Pour ces derniers, une connaissance déjà bien assurée de la linguistique et de la docimologie, l'existence également de méthodes construites en laboratoire, le caractère très progressif et très programmé d'un enseignement où tout est à apporter à l'élève, permettent de constater que les techniques de l'évaluation objective sont déjà assez familières. Il en va tout autrement pour les professeurs de français - langue maternelle. Le mérite de cette confrontation sera probablement de faire réfléchir ces derniers à l'utilité possible pour leur propre enseignement des techniques d'évaluation pratiquées par les premiers. Ce sera aussi de mieux saisir, pour tous, le bien fondé et les limites de ces techniques en général .

L'évaluation traditionnelle fait appel à des moyens classiques que nous nous bornerons à rappeler :

Lecture, à haute voix ou silencieuse.

Explication de texte.

Rédaction ou dissertation.

Dictées.

Certaines épreuves sont composites. La dictée suivie de questions d'intelligence et de grammaire est un best-seller de l'évaluation. Les exigences matérielles de l'examen ont conduit à cette épreuve qui comporte à la fois, une épreuve d'orthographe, une épreuve de lecture expliquée, une épreuve de grammaire. Mais il est curieux de constater que ce mixte que justifie des considérations matérielles est devenu une technique d'enseignement.

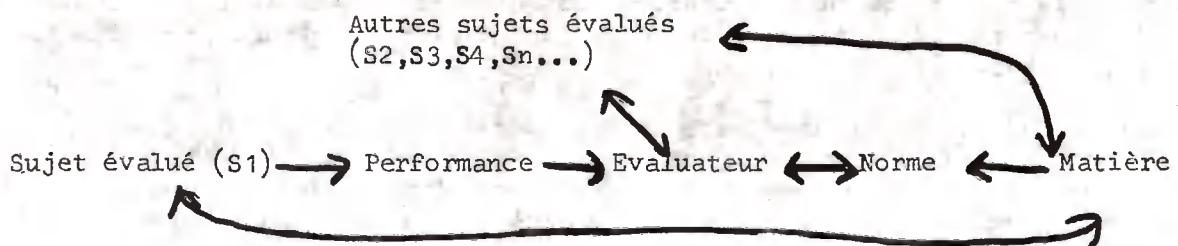
2.2. Les aléas de l'évaluation traditionnelle.

C'est devenu un lieu commun de rappeler combien aléatoire est le résultat des épreuves traditionnelles. Maintes études ont prouvé que, sur une même copie de rédaction, les notes données par différents correcteurs se répartissent au hasard avec des écarts extrêmes énormes - 10 points sur vingt ne sont pas rares - et des dispersions statistiques considérables.

C'est là un sujet de scandales périodiques en période d'examen. Mais le scandale qui révèle l'atteinte portée publiquement à la justice est moins utile que l'étonnement que l'on peut éprouver devant ces faits persistants. Il est en effet très profitable de s'interroger sur les raisons de ces faits.

2.3. Le système de l'évaluation.

Un graphe permet de mieux comprendre les facteurs en jeu dans un acte d'évaluation et de situer ainsi les causes du phénomène macroscopique de la dispersion des notes sur une même copie.



Tout acte d'évaluation met ainsi en jeu de façon globale (structure cybernétique) le sujet évalué - les sujets ayant été évalués - l'attitude générale et le caractère de l'évaluateur, la matière, la conception que l'évaluateur a de la matière (norme). Les variations constatées au niveau de la notation trouvent leur explication dans l'incertitude et la variété d'influence de ces différents facteurs.

2.4. Influence des différentes variables.

Matière. Elle constitue un élément d'incertitude dans la mesure où elle est la plupart du temps indéterminée. Pour prendre un exemple simple, il est clair que le contenu orthographique d'une dictée est toujours indéterminé lorsqu'il s'agit d'un texte d'auteur pris comme instrument d'évaluation. Il est très difficile d'estimer a priori la difficulté orthographique d'un texte, faute d'une analyse scientifique préalable (fréquences par ex., d'après les échelles actuellement connues). Qu'en sera-t-il lorsqu'il s'agit d'expression écrite ? Qu'attend-t-on d'une telle épreuve ? Comment en estimer la difficulté relative ? Comment affirmer qu'elle représente ce qu'on peut ou doit attendre d'un élève d'un âge donné ?

Evaluateur. Ce facteur est fondamental dans la mesure où l'évaluateur est le médiateur entre la performance de l'élève, la matière enseignée et la population scolaire de référence. Dans la situation traditionnelle cette médiation reste totalement obscure.

Face à la matière, l'évaluateur se situe par rapport à sa culture qui détermine un niveau d'exigence absolue. Plus l'évaluateur connaît la matière évaluée, plus il risque d'être exigeant.

Il se situe également face à la matière de façon spécifique dans la mesure où il introduit une hiérarchie personnelle non élucidée des objectifs. Face à une même copie de rédaction, tel sera sensible à l'orthographe de préférence au style et aux idées, tel au contraire au style, tel au contraire aux idées. Cette hiérarchie implicite introduit ainsi un second facteur de disparité.

La sensibilité de l'évaluateur à la réalité de l'élève, à ses possibilités, constitue également un facteur d'incertitude. On peut considérer comme deux pôles de cette disposition le degré de centration sur la matière et celui de centration sur l'élève. Une connaissance approfondie de la matière est souvent un obstacle à la prise en compte de la réalité psychologique de l'élève et à la valorisation d'objectifs non cognitifs.

Inversement, une baisse de tension au niveau des exigences intellectuelles propres à la matière conduit à valoriser comme objectifs des attitudes et des comportements jugés mineurs par les évaluateurs centrés sur la matière (correction, présentation par exemple).

Sujets. Ce facteur entre en jeu dans la prolongation des considérations précédentes : l'évaluation a, ou non, l'expérience de populations diverses. Il ajuste son évaluation en conséquence. Le professeur qui n'a connu d'autres élèves que ceux des classes "nobles" d'un lycée sera plus sévère que son collègue affecté par statut, ou par hasard, à des classes plus ou moins déshéritées. C'est là un élément de régulation inconsciente qui se cumule souvent avec les différences de centrations par rapport à la matière liées à la culture intellectuelle de l'évaluateur.

Les sujets évalués présentent eux-mêmes un facteur d'incertitude important. Il a été objectivement prouvé qu'un même sujet se situe très différemment par rapport à une même population selon l'épreuve et le temps de l'épreuve, même si toutes les précautions semblent avoir été prises pour égaliser ces épreuves quant à la matière et pour neutraliser le facteur "évaluateur". Un élève donné n'est pas apte ou inapte. Son degré d'aptitude varie selon l'épreuve et selon les temps. C'est pourquoi il est impossible de déterminer avec rigueur l'aptitude d'un élève "en français".

Les scores obtenus en grammaire, orthographe, lecture, expression orale, expression écrite, sont très variables pour un même sujet en un temps donné et très variables également pour un même sujet en une activité donnée pour différents temps.

Performance . La compréhension de la performance par l'évaluateur peut être également un facteur important d'incertitude. Une même réponse peut être comprise différemment en raison de l'ambiguïté de sa formulation comme les consignes de la question peuvent l'être par le sujet sollicité.

3. Vers une évaluation adaptée.

L'amélioration de l'évaluation passe donc par une neutralisation aussi complète que possible de ces facteurs d'incertitude.

3.1. L'analyse de la matière.

Il n'y a pas d'évaluation objective possible sans une détermination claire des objectifs évalués et sans une traduction de ces objectifs en comportements observables.

Définition des objectifs généraux : c'est là un point fondamental : qu'est-ce qu'enseigner le français ?

Dans toute définition de cette nature, deux aspects sont à considérer.

D'une part il est nécessaire de définir les objectifs généraux et leur hiérarchie de valeur. Par exemple, enseigner le français dans l'enseignement secondaire, en France, c'est avant tout créer chez l'élève une compétence dans le domaine de l'esthétique littéraire : connaître les "auteurs", être capable de goûter les nuances d'un texte, son élégance, sa pertinence etc... Mais ce peut être aussi, comme dans bien des pays étrangers en ce qui concerne la langue maternelle, "être capable de s'exprimer correctement oralement et par écrit dans diverses situations spécifiées". Par exemple, être capable de rédiger un rapport d'expérience, faire un résumé de texte technique, prendre des notes et les rédiger dans une conférence etc.. La détermination de ces objectifs et leur prise en compte dans le système scolaire incombent aux responsables de l'institution et relèvent d'une décision politique. Mais au niveau du professeur, il n'est pas indifférent de connaître quels sont les objectifs effectivement vécus et quelle est leur hiérarchie implicite.

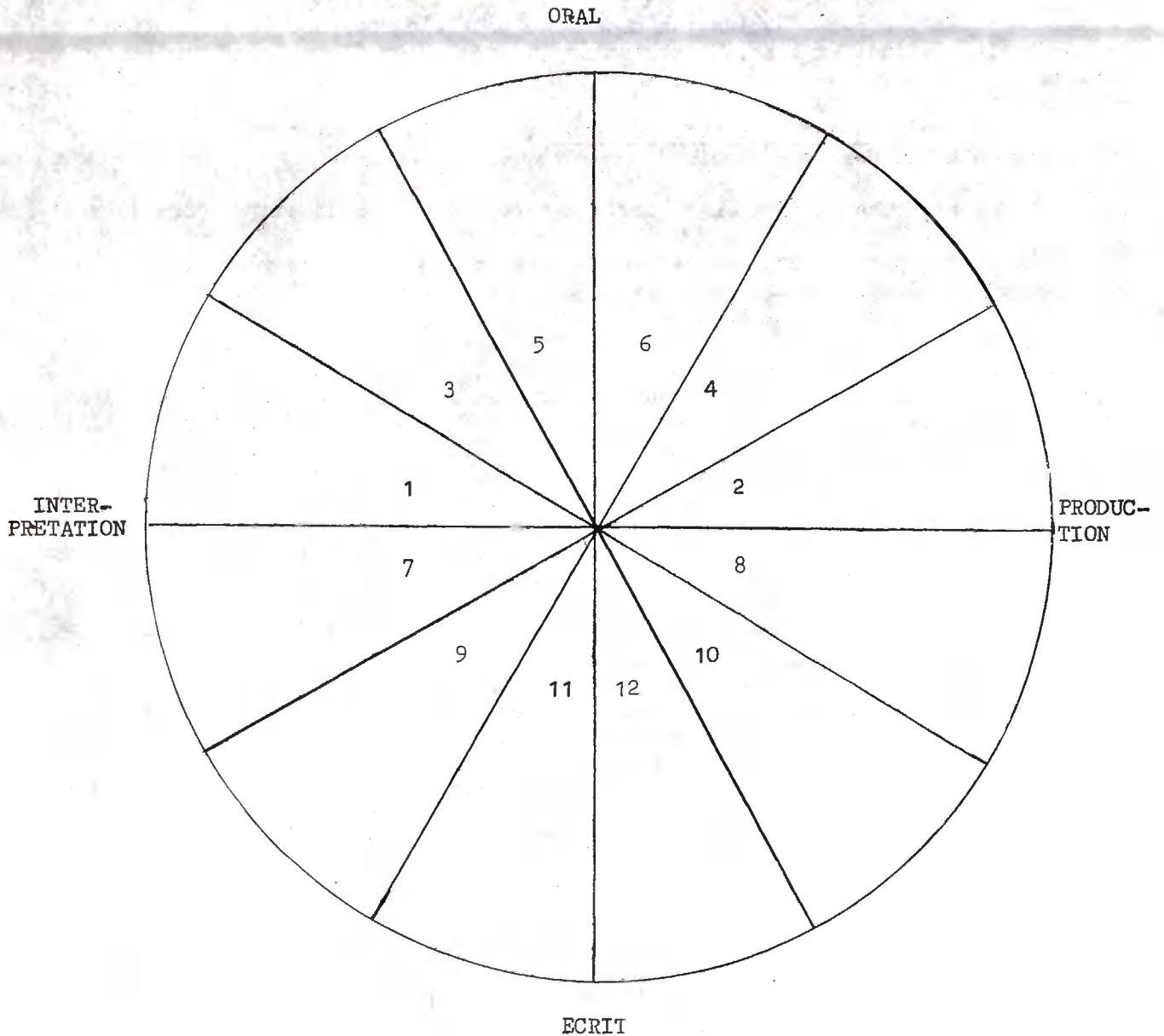
Le deuxième aspect est technique. La détermination des objectifs ne peut, pour donner lieu à l'évaluation, rester vague, en termes de finalité. Il convient de les traduire en comportements observables, tel qu'ils puissent être intégrés dans le dispositif d'évaluation. On ne devra pas, par exemple, se contenter de dire qu'il convient de poursuivre l'acquisition d'une expression écrite correcte. Il convient de préciser les conditions dans lesquelles cette expression écrite sera produite (rédaction de rapport technique, commentaire de texte, fabrication d'un poème etc...) et le niveau de correction jugé souhaitable (lexique, syntaxe, orthographe etc...). Il conviendra également de tenir compte de l'âge de l'élève et de donner à ces comportements une dimension génétique (à tel âge, telle performance est jugée souhaitable, ou exigible).

Analyse du contenu : Les considérations qui précèdent montrent l'étendue du domaine à explorer. Pour être plus concret et plus efficace, nous nous cantonnerons dans les limites de la langue de communication. Ce domaine particulier est d'ailleurs celui qui peut rencontrer le même intérêt chez les professeurs de français-

langue maternelle ou langue étrangère. Les objectifs seront valablement explorés en suivant les grandes fonctions du langage comme instrument de communication. On trouvera une bonne analyse de ces fonctions et partant des axes d'évaluation dans l'article de BERTRAND publié dans "Le Français dans le Monde" n° 73 de Juin 1970 p. 50. Nous reproduisons ci-après la rosace qui résume ses analyses.

Tableau des objectifs de l'enseignement du français
comme instrument de communication.

(Bertrand - Article cité).



	Matériau et support	Performances
1 - Vocabulaire thématique	Expressions ou mots thématiques	Choix multiples, substitutions, recherches du thème.
2 - Vocabulaire thématique	Thème fourni oralement ou par l'image	Recherche du vocabulaire relatif au thème donné (substitutions; phrases à compléter)
3 - Grammaticalité du discours	Phrases	Choix des structures orales. Enoncé de la situation
4 - Grammaticalité du discours	Situations (stimulus verbal ou image)	Exercices oraux de transformation. Construction de phrases, Dire autrement etc...
5 - Registre	Conversations enregistrées	Questions de compréhension, choix des réponses en fonction du sens, des registres, de la civilisation
6 - Registre	Documents visuels	Expression orale : réponse à des questions, compte-rendu, récit oral, conversation, changement de registre...
7 - Vocabulaire thématique	Textes phrases ou listes à thèmes	Exercices thématiques écrits : sélections, substitution.
8 - Vocabulaire thématique	Thème, document visuel Texte à trous	Recherche du vocabulaire relatif à un thème donné, (substitutions, phrases à compléter, à modifier)
9 - Grammaticalité du discours	Phrases; textes et situations (consigne écrite - stimuli visuels)	Exercices de grammaire orthographique - conjugaison; dictées.
10 - Grammaticalité du discours	Phrases; situations, documents, texte oral.	Transformations; composition d'un récit, d'un résumé
11 - Registre	Texte authentique	Commentaire, lecture, question sur les registres et la civilisation.
12 - Registre	Thème et situation; jugement	Rédaction : travail sur les registres et expression personnelle.

Niveau d'analyse

Les grandes fonctions ainsi dégagées, il reste à préciser, pour chacune d'elles, le niveau plus précis où se situera le questionnement-évaluation. Par exemple, le domaine "exercices oraux de transformation" devra être exploré systématiquement en définissant d'une part, la nature des différentes transformations possibles (ce qui est le propre d'une exploration linguistique), mais aussi, ce qui est encore plus difficile, l'ordre pédagogique d'introduction de ces différentes transformations. Cet ordre devra dépendre également de l'économie interne de la grammaire du français (certaines transformations sont primitives, ou plus fréquentes etc...) et également de l'ordre génétique d'appréhension de ces structures (il est inutile d'enseigner des structures inassimilables, faute d'un développement génétique suffisant).

On pourra constater par là qu'une évaluation scientifique du français suppose acquise l'organisation rationnelle d'un programme détaillé. Si un tel programme, hypothétiquement du moins, existe dans les premières approches du français-langue étrangère, il n'en est pas de même du français-langue maternelle où tout - ou presque - reste à faire.

Nature des épreuves. En principe, si on les veut significatives de la matière, elles doivent comprendre autant de questions, entraînant réponses observables, qu'il y a d'éléments distincts dans le programme. On est donc conduit à une atomisation du questionnement et à son organisation rationnelle. Le nombre des questions susceptibles de couvrir un domaine ne peut être que considérable. On comprend dans ces conditions qu'il peut être économique de chercher s'il n'y a pas cohérence entre questions particulières de telle sorte que la réponse positive obtenue à l'une d'entre elles nous renseigne sur la maîtrise ou l'absence de maîtrise d'un ensemble de questions. La réponse à une seule question pourrait ainsi valoir pour un domaine pédagogique. Mais il est clair qu'un souhait de cette nature ne peut être satisfait qu'au terme d'une recherche patiente qui suppose l'existence de banques d'items très nombreux et de leur essai en situation contrôlée. La question est moins difficile à résoudre dans le cas de l'évaluation continue, puisque chaque séquence pédagogique peut alors être suivie d'une évaluation portant sur la difficulté particulière qui vient d'être enseignée. C'est d'ailleurs par ce biais, et par ce biais seulement, qu'il est possible de constituer des épreuves bilans suffisamment maniables par réunion, dans une épreuve unique, des items jugés significatifs au cours de l'évaluation continue.

3.2. Prise en compte des sujets évalués.

L'analyse fine de la matière conduit ainsi à l'élaboration d'items à signification ponctuelle univoque. Il convient dès lors d'intégrer la nature des populations concernées par l'évaluation. Deux cas sont à considérer : ou bien on cherche à situer une population scolaire, ou bien à situer des individus face à la matière prise dans son ensemble comme niveau de référence absolu. Rappelons que s'introduit ici d'ordinaire une source d'incertitude dans la mesure où les exigences des correcteurs ou des évaluateurs chargés de choisir ou de composer les épreuves restent obscures. Une analyse rationnelle de la matière, dans le sens indiqué plus haut, permet de réduire cette incertitude. Mais il convient de souligner qu'une telle évaluation, prenant en compte la totalité d'une matière, n'est possible qu'en ce qui concerne des capacités générales (aptitudes, méthodes, schèmes opératoires).

En général il est indispensable de prendre seulement en compte dans l'analyse de la matière la partie du programme sur laquelle les élèves sont évalués. Soulignons que, pour le français, cette notion de partie de programme reste très imprécise et que, pour la plupart des domaines évalués, il s'agit plus d'aptitudes générales que de données factuelles. La capacité de comprendre un texte lu, par exemple, reste un domaine flou quant à la matière : nature du lexique, complexité syntaxique, etc....

La plupart du temps le découpage s'opère de façon purement empirique en faisant appel à l'"expérience" des évaluateurs. D'où la marge considérable d'incertitude qui règne dans l'évaluation de ces capacités. Il convient alors d'introduire plus de rigueur en ajustant la matière évaluée aux possibilités des élèves testés, et cela ne peut se faire que dialectiquement, par essais et rectifications sur la vue des résultats objectifs obtenus aux essais. Ainsi, mais ainsi seulement, peut être prise en compte la nature de la population scolaire évaluée et peut être décidée, de façon seconde, le volume des programmes admissibles pour un âge donné.

Nous sommes très loin, dans le système français, d'une telle conception. Les programmes sont définis a priori, au seul vu de la matière et la distribution de cette matière aux différents niveaux de la scolarité se fait toujours de façon empirique, compte tenu essentiellement de l'organisation interne de la matière et accessoirement de l'"expérience" des fabricateurs de programmes. L'usage habituel d'une évaluation rationnelle, tenant compte des scores obtenus réellement par les élèves, devrait permettre une meilleure répartition de la matière et un meilleur ajustement de la pédagogie.

Il convient de rappeler ici que nous rencontrons le noeud des querelles passionnelles qui opposent, dans l'obscurité totale, les partisans de la notation sur 20 et de la notation en catégories. Le public français n'a jamais compris l'intérêt de cette dernière notation, faute de pouvoir quitter le seul point de vue de la discipline enseignée. Noter sur 20, c'est situer une performance d'élèves par rapport à un niveau défini a priori dans un programme. Noter en catégorie, c'est d'abord observer la répartition statistique des notes obtenues par les individus de la population évaluée et classer les individus d'après cette répartition. Ainsi est intégré le niveau réel atteint par les élèves évalués et non leur seule situation par rapport au programme a priori. Au fond, la notation sur 20 est un instrument de sélection. La notation en catégories un instrument de régulation. Il y aurait d'ailleurs d'autres considérations à faire à ce sujet mais ce n'est pas le propos.

Il convient également de préciser, à propos de la prise en compte des sujets dans l'évaluation, que l'utilisation de l'instrument statistique ne doit pas faire perdre de vue l'objectif de l'évaluation. La fabrication d'un test statistiquement utilisable est une opération différente de l'établissement d'une épreuve pédagogique normalisée. Le test doit donner lieu à une élaboration qui élimine les distorsions et les bavures. Les courbes obtenues doivent être ajustées par suppression des items qui entraînent des résultats aberrants et par pondération de certains autres en vue de cette normalisation. Les calculs de moyennes, d'écart types, de différences significatives, etc... réclament des épreuves paufinées et émondées. Au contraire, des épreuves pédagogiques doivent faire apparaître la hiérarchie réelle des réussites et des échecs aux différents items pour une population donnée. De ce point de vue des résultats bruts obtenus sont l'essentiel dans une épreuve utile pour l'évaluation continue et l'ajustement des actions pédagogiques. Certains ont même pu soutenir, comme DE LANDSCHEERE que la courbe normale, en matière pédagogique ne saurait être la courbe de Gauss traduisant un état transitoire de l'apprentissage, mais la courbe en J traduisant la maîtrise de la matière évaluée par les 75 % de la population étudiée. Nous sommes de son avis.

3.3. Qualité technique d'une épreuve.

Les exigences de l'analyse de la matière comme celles de l'intégration de la population évaluée conduisent à envisager des épreuves très spécifiques, chaque question portant sur une seule difficulté et appelant une seule réponse, sans ambiguïté. De là la tentation d'utiliser une forme de questionnement qui n'a guère la faveur des professeurs français : celle du questionnement dit "à choix multiple" où la réponse est la plus brève possible et doit être choisie par le sujet dans un ensemble de réponses qui lui sont proposées. Il convient de constater que l'élimination complète des aléas de l'évaluation conduit à une forme d'interrogation de cette nature puisque c'est la seule, qui, en apparence du moins, élimine l'interprétation inévitable de correcteur devant les réponses construites qui ne répondent pas à l'attente du questionneur.

4. Evaluation de l'évaluation

Parvenu à ce point des exigences d'une évaluation objective, il sera permis de se demander si ces conséquences extrêmes sont admissibles et si le souci de l'objectivité vaut que l'on sacrifie peut-être l'essentiel. La rigueur ne peut être obtenue qu'au prix de l'atomisation du questionnement et de l'atomisation des réponses. Supposons que l'ensemble du domaine : "langue française" ait pu être ainsi atomisé. Posons la question : Obtenir le score maximum à une **batterie** de cette nature, sera-ce savoir le français ?

Poser la question c'est répondre. Le maniement aisé de la langue relève d'une capacité globale de type cybernétique. Les célèbres analyses de BERGSON seraient à évoquer ici. Elles n'ont point vieilli pas plus que le paradoxe des Eléates. Un ensemble de points ne fait pas un mouvement dans l'espace. Une série d'aptitudes parcellaires ne fait pas une compétence linguistique, a fortiori un **style**.

Ajoutons que le mode d'évaluation risque d'avoir les plus fâcheux effets sur l'enseignement. De même que la dictée avec questions, procédé d'examen, a engendré la dictée avec questions, procédé pédagogique, craignons que l'usage systématique du questionnement atomisé entraîne la disparition de la rédaction, de la lecture suivie ou même de la lecture expliquée.

Ces considérations ne sont point seulement négatives. Il est clair que la rationalisation de l'évaluation en français, dans l'état d'anarchie actuelle de cet enseignement, ne peut avoir que des effets bénéfiques : l'analyse des objectifs pédagogiques, la régulation des exigences par prise en compte des élèves sont des gains non négligeables et urgents. Mais il conviendra de ne point oublier que tous les objectifs ne sont pas objectivement évaluables et de ne pas éliminer, pour cette raison, ce qui est peut-être l'essentiel, dans cet enseignement. Il y a, comme en toutes choses, un bon usage de l'évaluation.

Eléments de bibliographie

- De Landsheere : "Evaluation continue et examens" - Editions Labor-Nathan
Bloom : "Taxonomie des objectifs pédagogiques" - Education Nouvelle - Montréal
Mager : "Vers une définition des objectifs pédagogiques." 1969
Gauthier-Villars 1969

INFORMATIONS

LE POINT DES RECHERCHES EN COURS

(Recherches sur programme national)

Unité de recherche Français 1er Degré

DESCRIPTIF GENERAL (*)

H. ROMIAN

1 - Objectifs pédagogiques et méthodologiques

1. A court terme :

- 1.1.1. : définir un ensemble cohérent d'hypothèses pratiques et théoriques susceptibles de fonder l'enseignement du français sur l'entraînement à la communication orale et écrite et l'apprentissage systématique des structures de la langue, sur la libération et la structuration du langage. (a) **
- 1.1.2. : étudier en pratique et en théorie les implications possibles de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie à la pédagogie du français.
- 1.1.3. : étudier, en pratique et en théorie, les modalités d'un contrôle continu des effets de l'action pédagogique sur le niveau de langue des enfants.
- 1.1.4. : fournir à la formation des maîtres des documents de travail élaborés au contact d'une pratique pédagogique dynamique, contrôlée collectivement (b) (c) **
- 1.1.5. : permettre d'étudier les obstacles, les freins qui s'opposent à la rénovation de l'enseignement du français, les conditions propres à la favoriser (***)

2. A moyen terme :

- 1.2.1. : décrire systématiquement les activités de français (activités centrées sur le langage) dans les classes expérimentales, situations pédagogiques; comportements des élèves et des maîtres; choisir et/ou construire les instruments d'observation nécessaires.
- 1.2.2. : décrire systématiquement les effets produits par les innovations introduites sur les comportements des maîtres (attitudes-discours pédagogiques), les performances des élèves (expression orale et écrite, lecture, orthographe, syntaxe, vocabulaire); construire des grilles d'analyse des productions orales et écrites des enfants, des épreuves spécifiques.

(*) Cette fiche et les 8 suivantes ont été établies pour l'information de la Commission Emmanuel

(**) (a)(b)(c)(d)(e) renvoient à la bibliographie

(***) Une recherche est actuellement menée sur ce thème, dans le cadre d'une ATP, sous la direction de Mme ISAMBERT-JAMATI.

- 1.2.3. : fournir à la formation des maîtres des outils de travail : grille d'observation des situations et des processus pédagogiques, grilles d'analyse de la langue infantine.
- 1.2.4. : mettre en place un dispositif de généralisation contrôlée des résultats de la recherche.

3. A plus long terme :

- 1.3.1. : contribuer à limiter le nombre des redoublements, des retards, des échecs dus à des handicaps verbaux d'origine socio-économique, socio-culturelle, relationnelle.
- 1.3.2. : permettre ainsi à un plus grand nombre d'enfants de poursuivre des études secondaires longues.
- 1.3.3. : mettre en place le dispositif d'observation nécessaire, de l'école maternelle à la classe de 3e
- 1.3.4. : élaborer le second Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire.

2 - Principe et méthode

2.1. Principe :

L'innovation pédagogique est le moteur de la recherche "Connaître un objet, dit Piaget, c'est agir sur lui pour le transformer".

L'innovation permet :

- . de mettre en oeuvre pratiquement et de définir théoriquement des hypothèses pédagogiques précises et fortes
- . d'enraciner la recherche au coeur des problèmes de la pédagogie du français

La recherche devient alors le catalyseur de l'innovation. Par rétroaction, les observations et évaluations devraient infléchir l'innovation vers des voies plus libres, plus maîtrisées. Compte-tenu de l'ampleur du champ couvert par les activités de français, de la complexité des données, du nombre des variables à contrôler, et surtout du nombre des variables aléatoires, non contrôlables, il convient de s'appuyer sur des terrains aussi divers que possible d'un point de vue social et linguistique, et sur des populations relativement nombreuses.

2.2. Méthode :

- 2.2.1. : Au plan de l'innovation contrôlée : favoriser la "créativité" pédagogique
- 2.2.1.1. : Créer des équipes pluri-disciplinaires (instituteurs, directeurs et professeurs d'Ecole Normale, IDEN et conseillers pédagogiques, linguistes, psychologues, sociologues) de manière à stimuler la libre initiative dans un mouvement constant de la pratique pédagogique à la théorie, de la théorie à la pratique

- 2.2.1.2. : Etablir des réseaux de communication, de coordination au plan régional, national, de manière à favoriser les synthèses, les structurations, les remises en question
- 2.2.2. : Au plan de la recherche : valider les hypothèses pédagogiques
- 2.2.2.1. : Observer une population expérimentale et une population de référence du CP au CM2, et si possible au delà du CM2
- 2.2.2.2. : Voir s'il existe des différences significatives entre population expérimentale et population de référence (situations pédagogiques, productions orales et écrites des élèves)

3 - Bilan provisoire en octobre 1973

3.1. Au plan de l'innovation contrôlée :

3.1.1. Réalisation des objectifs

- de 1967 à 1970 : élaboration d'un projet pédagogique le Plan de Rénovation
- 1970 : explicitation des hypothèses pédagogiques du Plan ("Repères" n°6)
- 1970-1973 : approfondissement, affinement des hypothèses pédagogiques couvrant l'ensemble du champ des activités de français (d)
Les objectifs 1.1.1., 1.1.2, 1.1.4, 1.1.5. sont atteints au moins partiellement

3.1.2. Application du principe :

Un tiers des équipes seulement réussissent - inégalement - à mener de front des travaux d'innovation et de recherche. La rétroaction des travaux de recherche sur les travaux d'innovation n'a pu encore être observée systématiquement

3.1.3. Application de la méthode :

- de 1967 à 1973 : création d'équipes pluri-disciplinaires en 1973, la pluri-disciplinarité reste un objectif à atteindre pour des raisons qui tiennent à la rigidité du système et à l'insuffisance des moyens. 39 terrains seulement ont réussi à constituer une filière expérimentale continue du CP (ou de la Section des Grands) au CM2; 40 équipes seulement travaillent avec un psychologue et/ou un linguiste; 9 équipes avec un psychologue et un linguiste, aucune avec un sociologue.
- de 1967 à 1970 : mise en place d'un réseau national de terrains d'innovation, et d'un réseau de coordination régionale couvrant l'ensemble des Académies
- de 1970 à 1973 : rétrécissement de ce double réseau, compte tenu des difficultés de fonctionnement engendrées par l'insuffisance des moyens (absence de décharges de service pour les instituteurs et pour une bonne moitié des terrains, décharges trop souvent traduites en heures supplémentaires, insuffisance des crédits de stage, de contrats). On compte 100 terrains en 70-71, 95 en 71-72, 85 en 72-73 soit 950 classes, 75 soit 775 classes en 73-74; sur 13 centres de coordination régionale mis en place, 6 seulement ont pu fonctionner -inégalement - en 72-73, le plus souvent dans le seul cadre académique, avec l'aide du C.R.D.P.

3.2. Au plan de la recherche

3.2.1. 1970-1972 : élaboration collective d'un plan de validation des hypothèses pédagogiques du Plan de Rénovation (cf l'alinéa 2.2. et "Repères" (e))

3.2.2. Mars 72, constitution de groupes de travail nationaux centrés sur un thème de recherche relativement circonscrit. Il apparaît que la recherche sur la pédagogie du français commence à se différencier en un faisceau de recherches autonomes mais convergentes, chacune d'elles étant susceptible d'éclairer les autres :

- la description des pédagogies du français (fiche n°1)
- la description de la langue orale (fiche n°2)
- la description des pédagogies de la lecture/écriture au CP (fiche n°3)
- l'analyse automatique de textes d'élèves (fiche n°4)
- le traitement automatique des réponses données à une batterie d'épreuves de syntaxe (fiche n°5).
- la créativité (fiche n°6)
- sondage sur les lectures des enfants (fiche n°7)
- lexique/vocabulaire (fiche n°8)

Ces groupes de travail n'ont pu être réunis, faute de crédits.

Par exemple, des recherches sur la lecture au CP sont menées depuis 2 ou 3 ans aux Andelys en secteur rural, à St-Brieuc, dans l'Académie de Toulouse où s'est constituée une commission académique. Aucune coordination n'a pu s'établir entre les équipes concernées, sauf dans le cadre de l'Académie de Toulouse, grâce à l'aide du C.R.D.P. Les équipes ne pourront se concerter qu'en novembre ou décembre 73.

3.2.3. Mai 72 : essai d'une série d'épreuves et de grilles d'analyse élaborées pour la plupart par les équipes sur 56 CM1 (soit 25 CM1 expérimentaux, 8 classes Freinet, et 23 classes "traditionnelles")

- fiche d'identification des élèves (répertoire élèves)
- informations sur les élèves, les maîtres (fiches-répertoires INRDP)
- épreuve de niveau intellectuel (INED - INOP)
- questionnaire d'identification des pédagogies du français (INRDP)
- analyse automatique de textes écrits (équipe de linguistes-Nancy)
- épreuve de syntaxe (équipe de Châteauroux)
- épreuve de vocabulaire (INRDP - équipe de Bourges)
- épreuves de créativité (groupe de travail de Toulouse)
- sondage sur les lectures des enfants (équipe de Besançon)

L'ensemble de ces épreuves ne couvre pas le champ des activités de français : les travaux en cours sur l'expression orale, les exercices structuraux, la reconstitution de textes n'ont pu encore aboutir à des grilles d'analyse.

Le but essentiel de l'essai de mai 72 est de mettre à l'épreuve la méthodologie de validation de voir si elle est susceptible de conduire à des interprétations pertinentes, significatives, et si elle correspond aux possibilités de travail des équipes. Le traitement sur ordinateur des informations recueillies n'est pas encore terminé en octobre 73. Les groupes de travail étudieront les résultats en novembre-décembre 73.

D'après les réactions des terrains sur lesquels l'essai a été conduit, et compte tenu de la lenteur avec laquelle se sont effectuées les opérations de recueil et de traitement automatique de l'information, on peut dès maintenant estimer que le plan de validation défini en 1971 ne correspond pas aux moyens dont disposent effectivement les équipes. Les difficultés signalées plus haut retentissent très fâcheusement sur la recherche qui exige des équipes un travail très important et une disponibilité dont elles ne jouissent pas. Il n'a pas été possible de respecter le calendrier prévu : 1er trimestre 72-73 : traitement et interprétation des résultats de l'essai réalisé au CM1 2è et 3è trimestre : préparation d'un essai analogue à réaliser au CP. 73-74 : essais de validation au CP et mise en place d'un dispositif expérimental.

74-75 : début des opérations de validation proprement dites au CP et préparation des opérations du CE1.

Suivre une population scolaire de manière continue suppose, que l'on puisse chaque année traiter l'information recueillie l'année précédente, assurer des passations d'épreuve, préparer les passations à assurer l'année suivante.

4 - Projets de travail

4.1. Publications :

- . Les rapports annuels de recherche 72-73 seront publiés progressivement dans "Repères"
- . Des fascicules de "Recherches Pédagogiques" sont actuellement en chantier :
 - bilan des travaux d'innovation et de recherche sur l'enseignement du vocabulaire
 - commentaire pédagogique du Plan de Rénovation (3 fascicules prévus).

fascicule 1	(	- les étapes de l'élaboration du Plan
	)	- problèmes de formation des maîtres
	(	- présentation commentée de "séquences" pédagogiques : libération/
	)	structuration, expression orale/expression écrite
fascicule 2	(	- présentation commentée de "séquences" pédagogiques : les appren-
	)	tissages premiers de la lecture/écriture, l'entraînement à la lec-
	(	ture, poésie et créativité
fascicule 3	(	- présentation commentée de "séquences" pédagogiques : vocabulaire
	)	grammaire implicite/grammaire explicite, reconstitution de textes
	)	orthographe
	(	- bibliographie sélective commentée

4.2. Au plan de l'innovation contrôlée

Dans l'état actuel des connaissances sur la pédagogie du français, il est prévisible que le travail d'innovation devra être poursuivi un certain temps encore.

Il convient de poursuivre, d'approfondir l'effort d'innovation, notamment sur les points suivants :

- la dialectique libération/structuration du langage
 - l'apprentissage de la lecture/écriture sur 3 ans, de la Section des Grands de l'Ecole Maternelle au CE1.
 - l'apprentissage de l'orthographe
 - les critères de mise au point des textes d'élèves
 - poésie/créativité
- Au cours de la réunion nationale des groupes de travail prévue pour fin novembre ou début décembre, les équipes auront à choisir entre les options suivantes :
- chaque équipe continue à choisir son projet pédagogique de manière autonome
 - les équipes (ou certaines équipes) concentrent leur travail sur un (des) thème(s) choisi(s) en commun.

4.3. Au plan de la recherche

Les équipes auront également à opter entre l'autonomie ou la concentration des efforts, la répartition des tâches; selon un projet commun qui pourrait être :

- l'exploitation de l'essai de validation de mai 1972 au CM2
- la conversion du plan de validation de mars 1971 en un plan de recherches ponctuelles adapté aux moyens dont disposent les équipes : renonçant à valider expérimentalement les hypothèses du Plan de Rénovation, les équipes s'attacheraient alors à décrire systématiquement certaines données majeures de la pédagogie du français: la langue des enfants, les situations pédagogiques.

On ne saurait évidemment anticiper sur la décision des équipes. D'autres perspectives pourront d'ailleurs apparaître au cours de la réunion nationale des groupes de travail. On ne saurait se dissimuler que le choix à opérer ne relève guère de critères scientifiques mais qu'il s'agit en fait de trouver des formes de survie qui pourraient peut-être permettre d'atteindre au moins partiellement, les objectifs définis à court terme et à moyen terme, à l'exclusion des objectifs définis à plus long terme.

BIBLIOGRAPHIE

a) Hypothèses pédagogiques

- . Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire document INRDP - hors commerce - octobre 1970 -
- . "Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire" bulletin de liaison des équipes expérimentales Français 1er Degré - n°6 - octobre 1970 (épuisé)
- . "Recherches Pédagogiques" n°47 - "Principes de l'expérience en cours" janvier 1971.
- . Réédition de "Repères" n°6, augmentée d'une étude sur la problématique de la recherche-innovation en français - "Recherches Pédagogiques" n°61 (sous-presse).

b) Documents pédagogiques et études théoriques en vue de l'action pédagogique

- . "Recherches Pédagogiques" n°38 - Compte-rendu descriptif d'une expérience 1969 (épuisé)
- . "Recherches Pédagogiques" n°44 - Essais et confrontations 1970
- . "Recherches Pédagogiques" n°46 - Aspects linguistiques de la rénovation 1971
- . La collection de "Repères", les compte-rendus de stages régionaux, les documents produits par les équipes.

c) Etudes théoriques portant sur les processus de recherche

- . H. ROMIAN "Rénovation et recherche" in "Le français aujourd'hui" n°22 mai 1973

d) Thèmes d'innovation et de recherche traités par les équipes

- "Repères" n°14 p.83 et "Repères" n°19 p.72

e) Problèmes de validation

- Premières études "Repères" n°8-9 p.9
- Informations "Repères" n°14 p.39 et "Repères" n°15 p. 27
- Plan de validation "Repères" n°15 p.5
- Essai de validation de mai 1972 "Repères" n°18 p.62 "Repères" n°19 p.16 et "Repères" n°20 p.55

ANALYSE ET DESCRIPTION DES DIFFERENTS SYSTEMES PEDAGOGIQUES
AU COURS PREPARATOIRE, CE TRAVAIL ETANT AXE SUR LES ACTIVITES
DE FRANCAIS

Mme LAFOND
Psychologue I.N.R.D.P.
Responsable du groupe de travail
"Description des pédagogies du Français"

OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Décrire les différentes démarches et méthodes pédagogiques mises en oeuvre pour l'apprentissage de la langue au cycle élémentaire et voir s'il est possible de regrouper les pédagogies dans de grandes catégories.

Le champ couvert pourra être plus ou moins vaste, suivant les moyens dont disposera l'équipe.

En premier lieu, il faudra sérier les problèmes par classe, c'est-à-dire commencer par le C.P. et continuer au delà si possible.

Il faudra ensuite choisir les grands axes de la description (contenu de l'enseignement, méthodes d'approche de la langue écrite, techniques utilisées, réseaux de communication dans la classe...) en fonction de critères que le groupe de travail déterminera (urgence des problèmes, aspect plus ou moins opérant dans la classe, centre d'intérêts des participants..)

ETAT DE TRAVAIL

Un questionnaire s'adressant aux maîtres de CM1 a été expérimenté lors de l'essai de validation de mai 72 (*). Ce questionnaire portait sur les pratiques de 55 maîtres, en français au CM1 (exercices utilisés, répartition des activités...) et sur leurs opinions face aux problèmes de l'éducation en général et de l'enseignement du français en particulier.

Il visait d'une part à vérifier si les hypothèses du plan de Renovation étaient appliquées dans les classes expérimentales et d'autre part à voir s'il était possible de distinguer trois grandes catégories de pédagogie (traditionnelle, rénovée, Freinet) chacune se définissait par ses objectifs, ses démarches, et ses méthodes.

Le travail est encore en cours de dépouillement pour les raisons invoquées dans la fiche générale.

Cependant, nous pouvons déjà nous demander, si un questionnaire est un instrument valable pour cerner une réalité pédagogique et d'autre part si l'hypothèse d'une typologie très structurée au départ est souhaitable pour cette recherche.

Ce travail serait donc repris pour le C.P. mais avec des bases un peu différentes :

(* cf descriptif général et "Repères" n°19 p. 65

Methodologie

Il serait souhaitable dans une première étape de recueillir le maximum d'éléments, observés dans des classes, éléments qui nous paraissent importants, parce que susceptibles d'induire des réactions, des comportements, ou des attitudes différentes chez les enfants.

Ces éléments seraient ensuite, triés, classés, éliminés, par un groupe de travail réunissant des personnes aux compétences variées (enseignants, linguistes, sociologues, psychologues) selon les critères que le groupe se donnerait.

La deuxième étape consisterait à construire les instruments de recueil d'information les mieux adaptés aux données à recueillir (grille d'observation, questionnaire, interview, corpus...) Ces instruments seraient expérimentés et validés.

La troisième étape serait l'enquête proprement dite, permettant d'avoir une vue générale des pratiques et attitudes des enseignants français en ce qui concerne l'apprentissage de la langue par les enfants.

LA LANGUE ORALE DES ENFANTS (C.P) (*)
OBSERVATION - ANALYSE

Mme HOUDEBINE
Assistante à la Faculté des Lettres et
Sciences Humaines de Poitiers (linguistique)
Responsable du groupe de travail national
"Langue orale"

I - CHAMP DE LA RECHERCHE

Linguistique et pédagogique (voir objectifs)

- 1 - Vaste champ : la langue orale des enfants à décrire "en elle-même" sans visée normative tout d'abord, mais à des fins de connaissance scientifique, base objective d'information et d'action pédagogique.
 - Tous les niveaux linguistiques seront à décrire : phonologique, syntaxique, lexical non seulement en termes d'unités acquises mais en termes, d'utilisation de ces unités, (latitudes combinatoires, variantes etc...) de fréquence d'utilisation;
 - et sans doute à plus long terme : l'adéquation de leur utilisation dans les diverses situations de communication (dialogue - récit etc...)
- 2 - à plus long terme trouver des critères précis de décision sur ce qu'on appelle maîtrise de la langue orale (voir objectifs).
 - nécessité alors de comparaison : langue orale des adultes/langue orale des enfants
 - description sans doute alors nécessaire de type psycho linguistique : étape d'acquisition, l'étape de maîtrise etc...
 - > incidences pédagogiques
 - à plus long terme aussi études des incidences de milieux socio culturels (socio linguistique) géographiques (incidence des systèmes régionaux par exemple).
- 3 - pour tout ceci . observation et description. c'est-à-dire construction de grilles d'observation de modèles descriptifs différents sans doute selon les niveaux d'analyse (ceci dès maintenant)
 - . à plus long terme construction de tests de sondages (voir objectifs).
- 4 - dans l'immédiat, nécessité d'une restriction du champ : choix d'un niveau d'analyse linguistique ou de quelques points dans deux niveaux (à voir par le groupe de recherches . en s'appuyant sur les travaux existants il semble utile de se limiter cette année à un niveau : ex : le niveau phonologique - cf le travail des équipes, voir bibliographie).

----- . d'où restriction de l'échantillon aux enfants du C.P.

(*) Ce descriptif ne rend pas compte de travaux divers, portant sur le même thème, et menés à l'échelle d'un seul terrain

- 5 - à long terme . il faudra envisager l'extension de l'analyse longitudinale :
aux enfants des classes suivantes jusqu'au CM et plus tard
encore aux classes précédentes (maternelles)

II - OBJECTIFS utilité immédiate et à plus long terme de cette recherche :
essentiellement ici seront retenus deux objectifs : linguistiques
et pédagogiques. (il en existe bien sûr d'autre cf champ I₂)

1) Objectifs linguistiques - a) observation puis analyse (b)

- a) . connaissance scientifique de la langue parlée des enfants
. le système des unités, des variantes
. les étapes d'acquisition, leurs problèmes (ratés par ex.)
. incidences des différents facteurs extérieurs ou intérieurs
(du point de vue linguistique)
- de la parole à la langue chez l'enfant - qu'est-ce que la maîtrise de
la langue orale (connaissance scientifique - fondée sur des descrip-
tions et non sur des normes)

d'où pour ce faire

- b) - construction d'instruments d'observation - recueil de corpus (condi-
tions de l'enquête - situations de communication etc...)
- puis d'instruments d'analyse de deux sortes
1/ description des corpus (techniques linguistiques)
2/ sondages ponctuels sur divers points précis soumis à l'analyse
(type tests)

2) Objectifs pédagogiques

- a) formation des maîtres. Information et sensibilisation à divers problè-
mes, leur donner dans la classe des moyens réels (parce que scientifi-
quement fondés) l'observation, les former à leur utilisation
- b) action pédagogique. Donner aux maîtres des moyens d'intervention, sur
la base de ces connaissances : exemple : prévention de lacunes, et dé-
veloppement des structures voire transformation de leur utilisation --->
vers la maîtrise de la langue (donner les mêmes chances à tous les en-
fants) en termes d'objectifs pédagogiques (registres de discours adé-
quation à la situation de communication etc... non seulement le systè-
me mais son utilisation : de la langue à la parole)

et même c) contrôle possible de cette action pédagogique (à plus long terme)

En effet, les instruments d'analyse et sondages doivent permettre le
contrôle de l'action pédagogique; après la connaissance objective d'un
état du système on peut y vérifier l'introduction de la variable péda-
gogique.

Ceci ne lèverait alors d'objectifs linguistico pédagogiques et serait
d'utilité pédagogique évidente.

- 3) Fonder une réelle pédagogie scientifique de la langue orale et de l'écrit
(Certes il s'agit d'un objectif pédagogique mais lui donner la place 3
nous permet d'indiquer que seule une connaissance scientifique prévue à
l'aide d'observation, d'analyse et d'expérimentation validera une réno-
vation pédagogique) et permettre sa validation.

4) Validation de ce qu'on appelle intervention ou action pédagogique

III - PROBLEMES A RESOUDRE

- recueil des données auprès des enfants, dans des classes différenciées critères théoriques et méthodologiques
 - déchiffrement de ces données (difficultés des transcriptions - durée - coût difficultés accrues quand il s'agit de la langue orale, et enfantine, nous le savons par expérience - travaux de référence (sans visée normative) en nombre très limité)
 - élaboration de grilles ni trop schématiques, ni trop complexes...
 - choix du niveau afin d'obtenir dès cette année des résultats intéressants
- > nécessité d'une restriction du champ et des objectifs, d'une délimitation - limitation stricte du niveau (problèmes de toute recherche)

IV - Bibliographie

- "Repères" n°8-9 p.14 et 24
- "Repères" n°20 p.58
- "Repères" n°21
- "Recherches Pédagogiques" n°57 p. 19

DESCRIPTION COMPAREE DES PEDAGOGIES D'APPRENTISSAGE
DE LA LECTURE/ECRITURE AU C.P. (*)

Mme CHARMEUX
Professeur à l'Ecole Normale
d'Instituteurs de Toulouse
Responsable des groupes de travail
Académique et national "Apprentissage de
la lecture/écriture".

1 - OBJECTIF DE LA RECHERCHE

1.1 A court terme :

Description comparée des pédagogies d'apprentissage de la lecture/écriture, (objectifs, démarches, méthodes, outils de travail) au niveau du C.P. (Classes expérimentales s'inspirant du Plan de Rénovation (**)) classes "traditionnelles", classes menant des expériences diverses).

1.2. A moyen terme (si cette recherche peut être continuée) :

- compléter la description en y intégrant le niveau de la Section des Grands de l'Ecole Maternelle et du CE1
- construire un instrument d'observation des maîtres permettant de décrire avec précision les présupposés théoriques sous-jacents aux pratiques et les méthodes utilisées
- construire un instrument d'observation des élèves afin d'évaluer les effets respectifs des méthodes utilisées.

2 - UTILITE DE LA RECHERCHE

2.1. Dans l'immédiat :

Situer les besoins des maîtres pour les aider à appliquer les I.O. du 4.12.72.

2.2. A moyen terme :

Disposer d'instruments objectifs pour connaître les pratiques pédagogiques des maîtres et évaluer le "rendement" pédagogique des diverses méthodes d'apprentissage.

(*) Ce descriptif ne rend pas compte des travaux d'innovation et de recherche menés à l'échelle d'un seul terrain

(**) cf "Recherches Pédagogiques" n°47 et n°61

3 - METHODE

- 3.1. Cette recherche se présente comme le prolongement naturel d'un travail de recherche-innovation, entrepris à l'école annexe de l'Ecole Normale de Toulouse (avenue de l'URSS, TOULOUSE) sur "l'accès à la langue écrite".

L'hypothèse générale de ce travail est que :

"Un apprentissage de la lecture, tenant compte des principes du Plan de Renovation, réparti sur trois années, et prenant ses bases scientifiques dans les analyses actuelles de la linguistique, doit améliorer chez l'enfant la maîtrise de la langue écrite, à l'émission comme à la réception (lecture), de son fonctionnement, de son orthographe".

Cette recherche, amorcée en section des Grands de l'école maternelle, en 1972-1973, doit être poursuivie jusqu'en 1977-1978. (CM2)

- 3.2. Cette recherche pourra également s'appuyer sur un travail effectué en 1972 par Madame HERSENT professeur de lettres à l'Ecole Normale, titulaire d'une maîtrise en Sciences de l'Education et Madame BASTOUL IDEM, sous la direction de Monsieur SIMON, professeur à la Faculté de Toulouse-Mirail, sur l'expression orale des enfants en section des Grands de l'école maternelle. Ce travail avait en effet nécessité l'élaboration et la mise au point d'une grille d'observation des pédagogies en section des Grands. Une telle grille pourrait constituer pour le projet de recherche une base de travail intéressante.

3.3. MODALITE DE TRAVAIL PREVUES

Des observations de classes aussi diverses que possible, au plan pédagogique, géographique, sociologique, et par conséquent linguistique seront menées parallèlement à l'étude théorique des objectifs, des démarches (explicités et/ou implicites), des méthodes, des outils de travail utilisés.

Un séminaire de mise en commun des premières observations et de mise au point de ces observations.

Un séminaire de synthèse de ces observations.

Un séminaire de mise au point du rapport.

4 - BIBLIOGRAPHIE

- . "Repères" n°8-9 p.71
- . "Repères" n°18 p.9
- . "Repères" n°19 p.3 et 36
- . "Repères" n°20 p.3
- . "Repères" n°21 et 22

ANALYSE AUTOMATIQUE DE TEXTES D'ELEVES (*)

Responsables Mme THOMASSONE
 Mr. COMBETTES
 Maîtres-assistants à la
 Faculté des Lettres et
 Sciences Humaines de Nancy II
 (linguistique)

1 - OBJECTIFS

La recherche entreprise en octobre 1971 avait à l'origine un triple objectif :

- contribuer à la validation entreprise par les équipes expérimentales chargées de la rénovation de l'enseignement du français à l'école, en leur fournissant des données précises et en facilitant l'analyse linguistique des productions écrites d'un grand nombre d'élèves.

- apporter aux enseignants des renseignements précis sur la langue de leurs élèves afin de permettre l'élaboration de progressions et d'étudier l'influence de tel ou tel exercice sur l'expression.

- étudier les relations éventuelles entre les productions des élèves et des données psychosociologiques (origine, famille,...)

L'objet immédiat du travail était, par conséquent, de mettre au point une méthode de description aussi complète et aussi précise que possible des productions écrites des élèves, et de constituer en quelque sorte un libre service de données linguistiques et statistiques recueillies à partir des mêmes productions.

2 - METHODE (**)

Pour une recherche de ce type, l'ordinateur constitue l'outil parfaitement adéquat, puisqu'il permet, dans des délais très courts, d'effectuer des relevés numériques, alphanumériques, de constituer, grâce à de simples tris, toutes sortes de listes et index, tant en ce qui concerne le vocabulaire qu'en ce qui concerne la syntaxe. Le choix d'une stratégie dans le recours à l'ordinateur s'imposait toutefois: il fallait choisir soit d'obtenir des résultats rapides en adoptant un système de codification abondante et détaillée des textes - ce qui rapprochait le traitement de la simple mécanographie -, soit de mettre au point des programmes d'analyse automatique, travail long et délicat, qui risquait de retarder beaucoup la sortie des résultats. Par souci d'efficacité la première solution a été retenue dans l'immédiat; les recherches en vue de l'analyse automatique des textes devraient être menées dans une seconde phase du travail : en effet, la codification préalable des textes est d'autant plus longue et délicate que les résultats souhaités sont plus nombreux et plus divers; elle requiert par conséquent un temps considérable, auquel il convient

(*) Ce descriptif ne rend pas compte des travaux divers, menés sur plusieurs terrains, et portant sur l'analyse de textes d'élèves.

(**) "Repères" n°20 p.92

d'ajouter le temps de perforation et de correction ; elle nécessite en outre un personnel spécialisé.

La principale difficulté rencontrée jusqu'à présent est précisément l'insuffisance du personnel employé à cette recherche, entièrement bénévole ou vacataire :

- insuffisance au niveau de la conduite et de la direction des travaux : 2 enseignants de l'Université de Nancy assument cette charge, en plus de leur service d'enseignement et de leurs activités de recherche.
- insuffisance au niveau de la préparation du corpus : la codification a été assurée par des étudiants vacataires qui, s'ils pouvaient être en nombre suffisant, n'avaient pas nécessairement des connaissances linguistiques suffisantes.
- la perforation des cartes a été effectuée par le service de perforation du CRAL (*) dans la mesure de ses disponibilités.
- la programmation, enfin, a été faite par un programmeur employé au CRAL.

3 - BILAN PROVISOIRE

En ce qui concerne les résultats, il convient de distinguer deux époques de la recherche :

1/ Année 1971-1972 recherche préliminaire et méthodologique; mise au point du système de codification et des programmes de traitement.

Cette recherche a porté sur un corpus de 200 copies (environ 13 000 mots) recueillies au hasard des disponibilités. Elle a abouti à la publication de 2 fascicules (CRAL)

Productions écrites d'élèves de l'école élémentaire

Analyse de données linguistiques

1 - Principes et méthodes

2 - Index

2/ Année 1972-1973 Des 2 000 copies environ fournies par l'I.N.R.D.P.; 500 ont été soumises au même traitement.

La publication d'Index des Mots de Lemmes (**), par occurrences et par catégories grammaticales, ainsi que l'index des types de phrase est prévu pour la fin du mois de novembre 1973.

En outre, sur ces 500 copies, ont été effectués des comptages concernant un grand nombre de variables linguistiques, qui seront mises en rapport avec des variables extralinguistiques; une publication est prévue :

"Productions écrites des élèves de l'école élémentaire : Etudes statistiques" (CRAL)

Enfin à l'heure actuelle le reste des copies est codé et sur le point d'être traité. Outre les index déjà réalisés, nous sommes en mesure de fournir à la demande listes et relevés complémentaires.

4 - PERSPECTIVES

Ces premiers résultats ne représentent qu'une étape initiale de la recherche en vue de la description de la langue des élèves. En effet, les 2 000 copies traitées à ce jour sont toutes des copies d'élèves de cours moyen. Il paraît très important désormais de mener des enquêtes parallèles sur des productions d'élèves d'âges et de niveaux différents, particulièrement d'élèves de l'enseignement secondaire.

(**) Lemmes : différentes formes d'un même mot regroupées dans une rubrique unique -
Ex : chanter, chante, chantai, chanteras etc...

(*) Centre de Recherches et d'Applications linguistiques de l'Université de Nancy II

On pourrait ainsi obtenir des index et des relevés descriptifs par tranches d'âge et de niveau, recueillir des données de base objectives et précises pour l'étude de l'évolution de la langue des élèves, pour toute analyse comparative, pour l'établissement des progressions...

Toutefois pour qu'une enquête de ce type puisse être menée à bien rapidement sur un corpus suffisamment vaste et diversifié, il serait important de pouvoir limiter les travaux préliminaires de codification, c'est-à-dire de concentrer les efforts pour un temps sur la mise au point d'une méthode d'analyse automatique des textes. C'est ce à quoi nous souhaiterions maintenant nous y consacrer.

TRAITEMENT AUTOMATIQUE DES REPONSES DONNEES
A UNE BATTERIE D'EPREUVES DE SYNTAXE

Mlle J.M. PRINCIPAUD
Professeur à l'Ecole Normale d'Institutrices
de Châteauroux
Responsable du groupe de travail "Syntaxe"

I - CADRE DE LA RECHERCHE

Une équipe de l'Unité de Recherche s'est attachée à l'aspect syntaxique de la langue et a élaboré une batterie d'épreuves destinées à tester la maîtrise en langue écrite d'enfants du CM1 700 enfants ont passé ces épreuves en mai 1972 (*)

II - NECESSITE D'UNE RECHERCHE EN ANALYSE AUTOMATIQUE

- II₁ Les premiers dépouillements des résultats font apparaître l'intérêt d'une analyse rigoureuse et puissante, plus objective et révélatrice que ne peut l'être un traitement manuel des réponses, toujours entaché d'incertitude.
- II₂ L'utilisation de l'ordinateur, lorsqu'elle est possible - ce qui est le cas ici -, permet d'économiser les efforts humains en matière de dépouillement, tâche plus que pénible lorsqu'elle concerne des centaines ou des milliers de réponses.
- II₃ Une évaluation véritable ne peut se faire sur quelques individus. Plus nombreuses sont les réponses aux tests, plus significatifs sont les résultats. Or, les programmes d'analyse sur ordinateur sont applicables à un nombre illimité de réponses; ils sont donc l'instrument de choix pour une véritable démarche expérimentale qui cherche à faire son bilan; une fois mis au point, ils restent "infatigables" et "absolus" quelle que soit l'ampleur de la tâche.

En fonction de ces données, l'équipe a donc senti la nécessité de dépasser le stade de l'artisanat ou du bricolage pour une recherche de fond.

III - OBJECTIFS DE LA RECHERCHE :

Mettre au point, en utilisant un système d'analyse automatique des réponses, un instrument d'évaluation de la maîtrise syntaxique et des différences significatives susceptibles d'apparaître chez les enfants de CM1 en fonction des variables suivantes : âge, sexe, milieu géographique, origine socio-économique et socio-culturelle, pédagogie de l'enseignant.

(*) cf le descriptif général et "Repères" n°13 p.50, "Repères" n°20 p.76

IV - METHODE - (déroulement chronologique prévu)

- IV₁ Prédépouillement manuel des épreuves
- IV₂ Confrontation et classement des réponses
- IV₃ Analyse linguistique des réponses
informatique
- IV₄ Elaboration d'un programme de traitement automatique
 - 1 d'analyse des réponses
 - 2 d'étude statistique des réponses
- IV₅ Expérimentation
- IV₆ Analyse des résultats et Rapport de recherche
 - sur l'évaluation d'un enseignement rénové du français
 - sur la recherche elle-même

V - UTILITE DE CETTE RECHERCHE

- V₁ A court terme :
 - V1₁ validité des résultats, d'où validité du bilan
 - V1₂ économie (voir ci-dessus § II)
- V₂ A moyen terme :
 - V2₁ Les résultats seront confrontés aux résultats obtenus par ailleurs aux diverses batteries d'épreuves concernant d'autres aspects de la langue
 - V2₂ En eux-mêmes, puis intégrés aux autres, ils permettront de faire un bilan sur une action pédagogique d'un type donné, et de la prolonger, voire de la renforcer, ou au contraire de la réorienter.

V₃ A long terme :

L'équipe cherche à élaborer un système d'analyse des réponses assez fort et général pour s'appliquer aussi indépendamment (*2) que possible de l'énoncé des épreuves. Il accèdera à la structure de l'énoncé et ne se limitera pas au mot à mot (*1). La batterie d'épreuves pourra alors être conçue non comme un ensemble figé une fois pour toutes dans un certain nombre d'énoncés définis, mais comme un ensemble renouvelable à la demande, d'où une souplesse d'utilisation appréciable.

VI - BILAN PROVISOIRE

- VI₁ La phase de prédépouillement et de codage manuel s'achève (nov.73) au prix d'un effort ingrat demandé aux équipes engagées dans la recherche au cycle élémentaire : professeurs, psychologues, instituteurs ont été mis à contribution, les heures consacrées au dépouillement sont autant d'heures prises sur leur propre travail pédagogique.
- VI₂ Les grandes lignes de l'analyse linguistique et statistique sont tracées.
- VI₃ Il nous faudrait maintenant les moyens matériels de mener à bien cette recherche. Quelle que soit la bonne volonté des participants, ils seront dans l'impossibilité de travailler efficacement si leur manque, du fait de leurs obligations professionnelles, le temps de se réunir et d'expérimenter, c'est-à-dire les heures-machines et les heures hommes nécessaires à la mise au point d'un programme qui, pour être volontairement limité, s'insère cependant dans une démarche d'ensemble de la recherche pédagogique.

(*1) Ainsi une analyse faible ne peut saisir l'identité syntaxique entre:

"Je viendrai chez vous"

et "Les enfants se précipitent vers le coureur"

Une analyse forte le peut

(*2) Les énoncés étant choisis par l'auteur ou l'utilisateur des épreuves, on peut éviter les difficultés sur lesquelles achoppe souvent la traduction automatique qui, elle, en théorie, doit prévoir tous les énoncés possibles.

APPROCHE POETIQUE DE LA LANGUE (*)

Mme F. SUBLET
Professeur à l'Ecole Normale
d'Institutrices de Toulouse
Responsable des groupes de travail
académique et national "Poésie/créativité"

1 - AU PLAN DE LA RECHERCHE-INNOVATION

1.1. Objectifs

Permettre, grâce aux activités d'approche de la langue poétique :

- une libération du langage,
- une maîtrise plus importante de la langue, de telle sorte que les enfants puissent devenir lecteurs de poèmes et créateurs (en sachant que les enfants accèdent peu à peu à la maîtrise de ce langage poétique).

Il s'agit donc de découvrir "l'équilibre difficile entre le rythme propre, individuel de l'enfant et l'enracinement de l'effort créateur dans une coordination des activités". Repères 17 - p. 54.

1.2. Démarche générale

La réalisation de ces objectifs suppose :

- . une pédagogie générale qui permet effectivement aux enfants de s'exprimer, de communiquer, de créer dans leur classe et leur école.
- . une démarche qui s'inscrit dans celle de l'ensemble du Plan de Rénovation :
 - a) partir de l'expression spontanée des enfants, être à l'écoute de leurs sensations, de leurs émotions, de leur imagination ;
 - b) donner parallèlement aux enfants la possibilité
 - d'avoir des contacts fréquents avec des poèmes,
 - d'explorer plus délibérément le matériau verbal (cf. par exemple à travers des jeux poétiques).

2 - METHODES DE TRAVAIL

2.1. Activités d'innovation

Un certain nombre d'équipes poursuivent ce travail entrepris depuis quelques années (cf. comptes rendus dans Repères 16-17).

(*) Ce descriptif ne rend pas compte des travaux d'innovation et de recherche menés à l'échelle d'un seul terrain.

Difficultés rencontrées :

Ce thème de recherche, plus que tout autre encore, suppose en changement profond de l'organisation générale de la classe, de l'école, des attitudes des maîtres. Il ne saurait être question de "moments de poésie ou de création" dans une classe où, par ailleurs, les enfants ne peuvent pas s'exprimer ni créer. Or, pour diverses raisons, nous sommes loin encore de ce changement profond :

. il existe peu d'équipes où toutes les classes d'une même école peuvent pratiquer une pédagogie globale qui permette la créativité enfantine. Plus nombreuses sont les équipes qui travaillent sur tel ou tel aspect du Plan de Rénovation.

. un tel état de fait s'explique : nous ne disposons d'aucun moyen pour faire travailler régulièrement les équipes (pas de temps, pas d'argent, pas de remplaçants), pour les aider à se former. Or dans cette recherche sur l'approche poétique du langage, les maîtres eux-mêmes doivent être en attitude créative, avoir droit eux aussi à une pratique créative de la lecture, de la langue.

. absence de coordination au niveau national et régional. Certes, il existe des responsables nationaux chargés d'un thème, et des responsables régionaux.

Mais, leur décharge de travail est rarement effective et surtout ils ne disposent pas de moyens pour organiser des stages au niveau national ou régional : nombre d'équipes "s'essoufflent", et ne sont plus en attitude d'innovation, faute de pouvoir sortir de leur isolement.

2.2. Activités de formation

En 1972, dans l'Académie de TOULOUSE, nous avons essayé d'aider les équipes en organisant deux types de rencontres (en partie aux frais des participants...):

- 2 jours de pratique personnelle suivie de réflexion sur le thème "Poésie-Dessin".

- 2 jours d'échanges pédagogiques.

A la suite de ces journées, suivies par 25 personnes, les maîtres souhaiteraient poursuivre cette double formation : nous avons prévu un stage "Ecriture" de 3 jours. Faute de crédits (ce stage devait coûter 5 000 F), il n'a pu avoir lieu.

3 - ACTIVITES DE RECHERCHE - VALIDATION

3.1. Objectifs

3.1.1. Objectifs internes :

- . créer des instruments pour cerner et quantifier certains "traits" de la créativité verbale enfantine, domaine très peu connu
- . Voir s'il existe des différences significatives entre enfants de classes rénovées et non rénovées.

3.1.2. Objectifs externes :

Ces instruments, tout particulièrement ceux qui concernent l'analyse de textes d'enfants, devraient être utilisés dans le cadre de la formation des maîtres afin de leur permettre :

- . de dépasser l'étonnement ou l'incompréhension de l'adulte devant la spontanéité, l'imagination de l'enfant
- . de mieux cerner l'aspect créatif des textes, à partir de critères objectifs, en fonction des capacités réelles des enfants, et non pas de normes adultes
- . de définir des critères d'intervention possibles, d'imaginer une pédagogie qui favorise peu à peu chez les enfants la naissance de rapports nouveaux au langage.

L'Académie de TOULOUSE s'est chargée, depuis 1971-72, de faire un travail de recherche sur ce qu'il était possible de "contrôler" dans le domaine de la créativité verbale.

. pré-essai de Janvier 1972 - 3 C.M.1 "rénovés" - 3 C.M.1. traditionnels.
Deux types d'épreuves ont été essayées :

- tests de créativité de KOGGAN,
- rédaction d'un texte sur un thème proposé.

. essai de Mai-Juin 1972. Après avoir modifié nos épreuves, nous avons participé à l'opération de validation (niveau C.M) (*). Là encore, nous avons agi sur des terrains restreints.

Nous en sommes au stade du dépouillement :

- tests de créativité : travail en cours avec Monsieur CLANET et Mademoiselle LATERASSE (assistants de psychologie à l'Université de TOULOUSE-le-MIRAIL) pour constituer les grilles de dépouillement. Le traitement automatique des résultats sera effectué au Centre Régional de Recherche et de Documentation Pédagogique de TOULOUSE ;

- textes d'enfants : l'Université de NANCY dépouille les données d'ordre syntaxiques, G. JEAN s'est chargé du secteur "métaphores", et l'équipe de TOULOUSE travaille sur le contenu thématique des textes et sur les autres données linguistiques.

Mais là encore, si des séminaires nationaux ne peuvent avoir lieu pour étudier les problèmes immenses auxquels nous nous heurtons, si nous ne pouvons pas faire appel à des personnes compétentes pour nous aider à en résoudre certains, cette recherche n'aboutira qu'à des résultats fort superficiels et douteux.

(* cf. le descriptif général et "Repères" n° 20 p. 83

4 - PUBLICATIONS

- l'an dernier ont paru les n°s 16 et 17 de Repères.

Deux types de travaux sont en cours d'élaboration :

- commentaire du Plan de Rénovation sur le domaine "Approche poétique de la langue (G. JEAN - F. SUBLET)
- préparation d'un livre "D'une poésie l'autre - pour une pratique poétique à l'école", qui sera publié par le C.R.D.P. de TOULOUSE

5 - PROSPECTIVE

. dans le domaine de l'innovation, il nous semble nécessaire de travailler sur un double plan :

- la pédagogie générale de la classe : il serait nécessaire d'avoir des contacts avec la recherche "organisation de la classe".
- l'approche poétique de la langue.

. formation des maîtres

Priorité à donner à des stages de formation personnelle sur l'expression-
l'écriture - le désir de créer.

. Validation et publications

Achèvement des travaux.

Mais ces perspectives d'avenir ont peu de chances de se réaliser, si des moyens ne nous sont pas donnés :

- nous sentons que nous n'avons même pas les moyens actuellement d'achever certains travaux commencés en 1972 (en particulier le dépouillement des textes d'enfants).

- nous pensons que cette recherche sur les épreuves de validation sera vaine si les équipes n'ont pas les moyens de poursuivre un travail d'innovation. Certes la récitation traditionnelle sera remplacée peut-être par des "moments de poésie" plus satisfaisants - et c'est un premier pas important - mais nous sommes loin encore d'une pédagogie créatrice, et pour les maîtres, et pour les enfants.

SONDAGE SUR LES LECTURES DES ENFANTS (*)

Mme P. GOMOT
Professeur à l'Ecole Normale
d'Institutrices de Besançon

M. P. BREAT
Assistant à la Faculté des Lettres et
Sciences Humaines de Besançon (psychologie)
Responsables du groupe de recherche
"Sondage sur les lectures des enfants"

OBJECTIFS :

- 1/ Validation de l'hypothèse pédagogique selon laquelle une pédagogie de l'enseignement du français doit développer le goût de la lecture et susciter chez les enfants, à l'école et hors de l'école (*) des lectures très diversifiées (**).

(*) Le sondage porte sur les lectures extra-scolaires.

- 2/ Tenter de définir - dans le domaine délimité - les interférences entre la pédagogie pratiquée et l'origine socio-culturelle des élèves.

METHODE :

- 1/ - Etablissement d'un questionnaire (***) susceptible d'être rempli par des élèves de classes expérimentales et non expérimentales et faisant apparaître :
 - a) les lectures effectuées dans un temps donné et proche (la semaine qui a précédé le sondage).
 - b) les motivations (pour déterminer le cas échéant l'impulsion donnée par la vie de la classe.
 - c) les modalités de la lecture (en relation avec a et b).
- 2/ - Passation des épreuves à l'échelle locale.
 - 3 classes expérimentales - CM1 E.N.F. BESANCON
 - 3 classes non expérimentales
- 3/ - Dépouillement des réponses
 - Mise en évidence de résultats de cette "micro-enquête".

(*) Ce descriptif ne rend pas compte des travaux d'innovation et de recherche portant sur le même thème menés à l'échelle d'un seul terrain.

(**) cf. "Repères" n° 6 - p. 28 et "Recherches Pédagogiques" n° 61

(***) "Repères" n° 17 - p. 65.

4/ - Extension de la passation des épreuves à l'échelon national :
(banc d'essai de mai 1972).

- après le stage national des équipes de recherche à Dijon en mars 1972
- après modification du questionnaire en fonction des remarques des participants au groupe de travail.

5/ - Mise en place des consignes, grilles d'analyse et tableaux récapitulatifs pour que l'épreuve soit traitable sur ordinateur.
Le dépouillement effectué au sein de l'équipe a demandé un temps considérable et son traitement a exigé la présence constante du psychologue.

BILAN PROVISOIRE : (au niveau de l'enquête locale seulement, les résultats de l'enquête nationale n'étant pas encore connus).

- Les résultats sont difficilement exploitables statistiquement, étant donné le faible effectif soumis au test.
- Cependant ils semblent vérifier l'objectif n° 1 et faire apparaître que la pédagogie renouvelée tend à réduire l'influence de l'origine socio-culturelle
- L'enquête a provoqué en outre, sur le sujet traité, une stimulation de la réflexion pédagogique des institutrices concernées.

QUESTIONS EN SUSPENS :

Comment faire apparaître la qualité de la lecture ?

PROSPECTIVE :

- . Extension du sondage :
 - à toutes les équipes de recherche (l'essai de mai 1972 ne concernant qu'un certain nombre d'équipes).
 - et à tous les niveaux de l'école élémentaire, en mettant en place des instruments d'évaluation adaptés à chacun d'eux.
- . Pour des résultats plus probants pouvoir répéter plusieurs fois dans une année la partie de l'enquête déterminant les lectures.

CONTROLE DES EFFETS D'UN ENSEIGNEMENT RENOVE
SUR LE VOCABULAIRE DES ENFANTS (*)

Mlle Ch. de MINIAC
Psychologue I.N.R.D.P.
Responsable du groupe de travail
"Lexique/Vocabulaire"

OBJECTIFS

1 - Objectifs pédagogiques

Dans un enseignement inspiré des principes du Plan de Rénovation (1) l'enseignement centré sur le vocabulaire repose sur une démarche pédagogique spécifique. Celle-ci consiste en un mouvement continu de va-et-vient entre un point de départ global constitué d'activités diverses, une analyse implicite consistant en un renforcement de l'imprégnation et une analyse explicite comportant des apprentissages analytiques systématiques.

Dans ce cadre - plutôt que d'enseignement du vocabulaire - il faudrait parler d'une approche des significations des unités lexicales, indiquant par là qu'il ne s'agit pas d'enseigner une connaissance toute faite mais d'entraîner l'enfant "par une pratique intensive de la langue orale et de la langue écrite à faire fonctionner les mots et les tournures qui en sont indissociables. A partir de là, on pourra faire découvrir les mécanismes de ce fonctionnement, mécanismes par lesquels les mots prennent vie et valeur, se chargeant pour tous des significations les plus communes et les plus individuelles" (1).

Ainsi l'approche de la signification est conçue en termes dynamiques : elle se construit, évolue, et repose sur un fonctionnement global du langage.

2 - Objectifs de recherche

1° Description des éventuels changements au niveau du lexique chez les élèves ayant reçu un enseignement rénové.

Par lexique nous entendons :

- la compréhension et l'emploi des mots
- l'organisation du sens des mots
- la structuration du lexique et l'établissement de relations entre les mots.

(*) Ce descriptif ne rend pas compte des travaux menés à l'échelle d'un seul terrain sur le même thème.

(1) cf. Bibliographie (5)

2° Dans l'ensemble des changements intervenus au plan de la pédagogie, recherche des éléments les plus propices à provoquer ces modifications sur le lexique des élèves.

METHODE

Une pré-expérience (2) où nous avons comparé terme à terme une classe expérimentale et une classe témoin, nous a permis d'explicitier les difficultés méthodologiques soulevées par la mise en oeuvre des hypothèses de recherche ci-dessus.

L'analyse de cette pré-expérience a fait apparaître qu'une démarche rigoureuse consisterait :

1° à faire expliciter par les maîtres (expérimentaux et témoins) les objectifs pédagogiques qu'ils se fixent.

2° à distinguer parmi ces derniers les objectifs à long terme des objectifs à court terme, ceux-ci constituant autant d'étapes vers ceux-là.

La comparaison ne porterait alors que sur des objectifs occupant le même rang dans la chaîne ainsi définie.

Un plan expérimental inspiré de cette méthode a été mis en application dans le cadre d'une expérience réalisée en mai 72 (3). Nous disposions :

- de 6 épreuves correspondant à 5 objectifs que des maîtres expérimentaux et non-expérimentaux déclaraient se fixer.

- d'un questionnaire-maître permettant de décrire la hiérarchie établie par chacun des maîtres entre ces 5 objectifs (4).

L'idée directrice du plan de traitement est de mettre en évidence :

- une hétérogénéité entre les groupes d'élèves ayant reçu un enseignement différent.

- un rapport entre l'importance accordée par un maître à un objectif donné et la réussite de ses élèves à l'épreuve correspondante.

BILAN PROVISOIRE

Actuellement nous attendons toujours les traitements automatiques demandés.

On peut seulement constater que :

- l'expérience a été très lourde pour les élèves : deux demi journées de travail intense.

(2) cf . Bibliographie (4)

(3) Dans le cadre d'un essai de validation de l'expérience de rénovation. cf.Fiche

(4) Données pouvant être complétées par celles recueillies à l'aide du QIPF. cf.Fiche.

- si le nombre d'élèves est suffisant pour permettre les traitements statistiques, le nombre des maîtres correspondant - 30 fois moins - est faible. Il s'agit d'une difficulté inhérente à l'expérience, mais qui rendra l'interprétation délicate.

- les difficultés matérielles que nous avons rencontrées pour le traitement des résultats au niveau du codage, de la perforation et du passage sur machine conduisent à se poser la question de l'intérêt d'une expérience dont les résultats n'apparaîtront que deux ans plus tard.

PROJET

Outre l'application d'un traitement statistique des résultats, nous envisageons pour la recherche d'hypothèses interprétatives

- 1) une analyse au plan psychologique des situations utilisées dans les épreuves
- 2) une description du contenu plus proprement linguistique de celle-ci.

La perspective de ces deux séries d'analyse serait de répondre à la question :

A supposer que l'enseignement rénové change les résultats aux épreuves, par quel biais agit-il : est-ce en agissant directement sur le langage, en permettant une structuration particulière du lexique par exemple, ou en agissant sur des variables intermédiaires comme les activités intellectuelles ?

B I B L I O G R A P H I E

- (1) REPERES N° 7 - Avril 71
- (2) REPERES N° 15 - Février 72 - pp. 17-25.
- (3) REPERES N° 20 - Mars 73 - pp. 77-82
- (4) RECHERCHES PEDAGOGIQUES - Apprentissage systématique du vocabulaire et problèmes d'évaluation de l'enseignement (à paraître).
- (5) RECHERCHES PEDAGOGIQUES N°.47.

DESCRIPTIF DES RECHERCHES (*)

Langue Parlée/Langue écrite -
Niveau Pré-élémentaire

Marguerite Laurent-Delchet
Alain Beaudot

P R E A M B U L E

I

La Recherche n°68 - 1-1-1- sous-entend une REMISE EN QUESTION : celle d'une Pédagogie du langage et de la langue au niveau de l'Ecole Maternelle. Ce que nous voudrions amorcer dans ce domaine, c'est un processus de transformation, de rénovation, au plan de la pratique pédagogique.

II

Notre plan de recherche se justifie par un ensemble de constats et de prises de conscience qui nous ont conduits à poser une PROBLEMATIQUE

1. Quels sont les moyens que nous pouvons mettre en oeuvre pour faire "évoluer le langage des 80% d'enfants qui n'en disposent pas". (1)

2. L'Ecole Maternelle est-elle bien le lieu privilégié où les différences s'effacent ou s'atténuent ? Sur le plan du langage, en particulier, nos stratégies pédagogiques favorisent-elles vraiment, pour chaque enfant, le passage du code restreint qui est le sien à un code socialisé plus fonctionnel ?

3. Au moment où la "transformation" du système oral de la langue en système écrit est proposée aux enfants, le point d'appui sur le langage oral qui est fondamental est-il véritablement assuré ?

4. Les relations telles qu'elles s'instaurent dans nos classes (même dans les plus favorisées sur le plan des effectifs) permettent-elles vraiment à tout enfant de conquérir son statut de "sujet parlant" ?

5. Les mots sont-ils pour chacun des "objets de plaisir" ? Les situations et les activités que nous proposons aux enfants permettent-elles la découverte des structures de la langue avec le même plaisir ?

(* Ensemble de fiches établi pour la Commission Emmanuel

(1) - Dr. DIATKINE

III

Notre plan de recherche s'est élaboré en référence à un ensemble d'options qui doublent cette problématique - Ces options constituent une hypothèse globale directrice ou ensemble de conjectures, hypothèse vraisemblable, donc discutable, controversable et toujours confrontée à la pratique.

1. L'exercice du langage est lié au principe de plaisir - L'élément plaisir joue un rôle important tout à fait probable dans le développement des structures de la communication.
2. "Le langage avant de signifier quelque chose, signifie pour quelqu'un". Il s'agit de privilégier toutes les situations d'intercommunication et de faire progresser les enfants dans la découverte et la maîtrise des systèmes linguistiques et non linguistiques de la communication.
3. Nous donnons priorité à l'écoute et au maniement de la langue orale et cherchons à nous établir progressivement sur un plan où l'ordre oral et l'ordre écrit s'instituent dans un rapport d'antériorité, de réciprocité, - non dans un rapport de subordination.
4. L'acte de lire sera abordé par les enfants dans sa plénitude :

LIRE, c'est rechercher activement des significations sous les signes.

ECRIRE, c'est graphier du sens et des sons.

IV

La finalité essentielle, l'objectif fondamental que nous poursuivons, s'inscrit sur deux vecteurs.

- Réduction des différences ou inégalités de départ par le développement des capacités
- Emancipation de tous les enfants, par l'ouverture à la vie relationnelle, l'exercice de l'initiative et de l'autonomie.

Nous espérons ainsi armer leur intelligence, leur imagination; armer aussi leur liberté.

V

Recherche à facettes, notre recherche s'organise en fonction d'une double hypothèse globale qui se ramifie en hypothèses plus ponctuelles dont les fiches ci-jointes font apparaître le profil.

UNITE PRE ELEMENTAIRE	Recherche n°68 1-1-1 (1.A)
Enfants 2 à 6 ans	Développement du langage - Maîtrise progressive de la langue orale - Accès à la langue écrite
1.A Intitulé	<u>L'enfant et les "LANGAGES"</u> <u>Les enfants et le LANGAGE</u>
OBJECTIFS	Découverte et maîtrise - des moyens d'"expression" - des systèmes de "communication".
HYPOTHESES GLOBALES	1. La découverte et la maîtrise de moyens d'"expression" multiples favorisent-elles véritablement la "communication" ? 2. La découverte et la maîtrise de systèmes de "communication" risquent-elles de stériliser l'"expression" ?
PHASES DE LA RECHERCHE	1. a) Découverte et utilisation, sur le plan individuel, des moyens d'"expression" multiples par <ul style="list-style-type: none">. des activités de production manuelle. des jeux d'expression gestuelle. des jeux d'expression corporelle. des jeux de production musicale. des jeux d'expression verbale et poétique b) <u>Transposition</u> possible de ces langages et <u>transcription</u> éventuelle.
	2. a) <u>Découverte et utilisation de systèmes de communication</u> , sur le plan des groupes <ul style="list-style-type: none">. jeux de communication motrice. jeux de communication verbale b) Invention et utilisation nécessaires de systèmes codifiés de <u>transcription</u>
	cf. Recherches 1.B → Système et réseaux de communication 1.C ↗ 1.D ↘ Systèmes codifiés Alfonic et Signalisation Routière.

UNITE PRE-ELEMENTAIRE	Recherche n° 68 1 - 1 - 1. (B)
Enfants 2 à 6 ans	Développement du langage - Maîtrise progressive de la langue orale. Accès à la langue écrite
1.A. Intitulé	<u>Réseaux et Structures de la communication verbale.</u>
<u>Objectifs</u>	<ul style="list-style-type: none">. Permettre à tout enfant de conquérir rapidement son statut de "sujet parlant". Eveiller ou accroître conjointement chez tout enfant le "vouloir communiquer", le plaisir de parler.. Assurer, améliorer et développer les "structures" de la communication par l'aménagement et la modulation rationnelle de réseaux de locution.
<u>Hypothèse directrice</u>	On peut améliorer le niveau et les <u>structures</u> de la communication verbale en aménageant et en modulant des <u>réseaux</u> de locution - ("réseaux" et "structures" sont définis opérationnellement).
<u>Phases de la recherche</u>	<p style="text-align: center;">A</p> <ol style="list-style-type: none">1. Observation du fonctionnement des "<u>réseaux d'affinités</u>" librement constitués par les enfants.2. Observation des enfants en situations d'intercommunication diversifiées = constitution de réseaux positifs de locution.3. Mise au point d'une méthode d'observation des enfants en réseaux d'intercommunication.4. Elaboration d'un diagramme codé d'analyse qui permet d'inventorier quantitativement et qualitativement les relations d'intercommunication à l'intérieur d'un réseau (analyse des structures de la communication).5. Traitement des données6. Interprétation des résultats. <p style="text-align: center;">B</p> <ol style="list-style-type: none">1. Parallèlement, description minutieuse des procédures et de la stratégie pédagogiques innovées en fonction des objectifs : (modulation rationnelle des réseaux).

2. Réduction de cette description à ses "traits pertinents". (traits distinctifs qui l'opposent aux procédures habituellement introduites dans les classes maternelles).
3. Affinement et remodelage des hypothèses de solution. Les variables indépendantes sont saisies au niveau des procédures pédagogiques, les variables dépendantes au niveau des comportements observés.

L'utilisation du "diagramme", le traitement des données recueillies aux mois d'octobre, de mars et de juin permettent de vérifier l'hypothèse directrice et la validité de la stratégie pédagogique introduite.

Résultats

Le traitement des données recueillies au cours des deux années écoulées permet une interprétation favorable fondée :

- sur l'évaluation quantitative des émissions enfantines en réseaux de locution et de communication.
- sur l'évaluation quantitative et qualitative de l'intentionnalité et de l'efficacité des échanges
- sur l'appréciation de l'évolution des conduites enfantines :
 - qualité de l'écoute - cohérence des propos - libération du plaisir de communiquer - de parler.

cf. Rapport de Recherche dans le n° 65 R.P. (sous-presse).

Questions en suspens

1. Mise au point d'une grille d'observation des modalités de l'intervention pédagogique sur le terrain expérimental
2. Utilisation de cette grille sur un terrain témoin et traitement des données recueillies sur ce 2ème terrain.
3. Extension des opérations à 6 terrains expérimentaux et 6 terrains témoins de la Région Parisienne.
4. Dépouillement des données recueillies et interprétation des résultats
5. Publication des résultats et description des stratégies pédagogiques introduites sur les terrains expérimentaux si ces résultats font apparaître qu'elles constituent une "innovation positive" au regard des objectifs explicités.

Prospective

Formation d'équipes d'institutrices à ces nouvelles stratégies pédagogiques et à la dynamique de recherche qui les sous-tend.
Etude des possibilités d'extension et de développement si cela est jugé souhaitable.

UNITE PRE-ELEMENTAIRE	Recherche n° 68 - 1 - 1 - 1. (1 C)
Enfants 2 à 6 ans	Développement du langage - Maîtrise progressive de la langue orale - Accès à la langue écrite.
1. C Intitulé	<u>Mise en place du système phonologique de la langue</u> en relation avec le fonctionnement de schèmes syntaxiques.
OBJECTIF	Favoriser la mise en place du système phonologique c'est-à-dire la maîtrise progressive des <u>oppositions</u> nécessaires au fonctionnement de la langue (système minimum) Favoriser la capacité de compréhension et de réalisation des messages enfantins en situation de communication
HYPOTHESE	Le maniement ludique de paires minimales en situation d'expression et de communication motivée : a/ - favorise la mise en place du système phonologique b/ - aide l'enfant à utiliser efficacement les constituants sonores des messages. c/ - assure ses réflexes linguistiques
Phases de la recherche	A 1. Observation - Analyse - Interprétation, <u>sous l'angle phonologique</u> , des difficultés des enfants à la compréhension et à la réalisation de messages verbaux. 2. Enquête dans le milieu familial sur le système phonologique des parents 3. Connaissance par les institutrices des terrains expérimentaux du système phonologique <u>nécessaire et suffisant</u> à la communication verbale. 4. Mise au point d'un <u>instrument</u> permettant le repérage du système phonologique particulier à chaque enfant. (Inventaire des distinctions et oppositions phoniques perçues et réalisées par chacun - système vocalique - système consonnantique). B Parallèlement, 1/ - <u>élaboration</u> d'une stratégie pédagogique basée sur l'activité verbale ludique des jeunes enfants. 2/ - description de cette stratégie dans ses traits pertinents. Essai de rationalisation et de systématisation des interventions pédagogiques.

RESULTATS

- . Les passations effectuées en octobre et en mai de l'année 1972 - 1973 - sur un échantillon restreint (30 enfants de 4 à 5 ans - 30 enfants de 5 à 6 ans), le traitement des données ainsi recueillies permettent une interprétation favorable fondée
 - sur l'évaluation quantitative des paires minimales maîtrisées dans l'intervalle de temps écoulé (8 mois).
 - sur l'évaluation quantitative et qualitative des messages émis par les enfants et sur leur compréhension des messages reçus en situation d'intercommunication.
 - sur l'appréciation des conduites enfantines : disponibilité à l'écoute - qualité de l'écoute et de la réalisation - plaisir à manier le langage et à communiquer - cf. Rapport R.P. n° 65.

Questions en suspens

- Extension de l'expérimentation à 3 terrains de CHOISY-le-ROI.
- Repérage de 3 terrains témoins
- Dépouillement des données recueillies et interprétation des résultats sur les 6 terrains
- Publication des résultats - et description formalisée de la stratégie pédagogique d'innovation - si elle se révèle positive au regard des objectifs explicites.

Prospective

- Formation d'équipes d'institutrices
 - a/ aux données essentielles de la linguistique
 - b/ aux nouvelles stratégies pédagogiques introduites
- Extension et développement si cela est jugé souhaitable.

UNITE PRE-ELEMENTAIRE	Recherche n° 68 1 - 1 - 1. (1.D)
Enfants 2 à 6 ans	Développement du langage - Maîtrise progressive de la langue orale - Accès à la langue écrite
1.D. Intitulé	ALFONIC et SECURITE ROUTIERE
OBJECTIF	Faciliter la maîtrise du système de la langue écrite
HYPOTHESE	La maîtrise par l'enfant d'un système sémiologique donné développe chez lui la capacité à maîtriser d'autres systèmes
PHASES DE LA RECHERCHE	<p style="text-align: center;">A</p> <ol style="list-style-type: none">1. Description et Analyse des 2 systèmes : ALFONIC et SIGNALISATION ROUTIERE<ol style="list-style-type: none">a/ <u>ALFONIC</u> : code substitutif parfait à une unité de l'ALFONIC correspond <u>une</u> <u>unité distinctive</u> de la langue (2ème articulation)b/ Panneaux de signalisation : chaque panneau équivaut à un bref énoncé linguistique. Les unités repérables correspondent à des unités significatives de la langue (1ère articulation)2. Détermination des points délicats de la phonologie française - Elaboration d'instruments d'observation - cf Recherche (1.C). <p style="text-align: center;">B</p> <ol style="list-style-type: none">1. <u>Présentation de l'Alfonic</u> : en réponse au besoin manifesté par l'enfant passer à la communication écrite.2. <u>Sécurité routière</u> :<ol style="list-style-type: none">a/ Observation du comportement des enfants dans la rue en rapport avec lieu d'habitation, trajet de la maison à l'école, possession ou non d'une automobile par les parents, etc...b/ Recherche d'une progression dans l'initiation à la signalisation routière :

- Feux de croisement de rue : identification du piéton à l'arrêt, rouge, du piéton en marche, vert.
- Panneaux de signalisation : aptitude des enfants à identifier un panneau comme membre du système; à interpréter le panneau dans le cadre du système
 - . dans la situation où on peut le rencontrer,
 - . indépendamment de la situation

c/ Recherche de jeux ou d'activités recréant

- a) des situations où l'enfant doit réagir à une signalisation,
- b) des situations où la signalisation ou bien est absente, ou bien ne joue pas le rôle qu'elle devrait jouer.

C

1. Etude des modalités du passage de la graphie en Alfonic à l'orthographe traditionnelle (cette dernière constituant un nouveau système sémiologique infiniment plus complexe).
2. Elaboration de matériels pédagogiques
3. Expérimentation des procédures pédagogiques déjà mises au point sur de nouvelles populations d'enfants.

QUESTIONS EN
SUSPENS

1. Confrontation de population d'enfants soumises aux diverses expérimentations et de populations témoins non-soumises à ces expérimentations.
2. Etude des possibilités d'extension puis de généralisation des nouvelles pédagogies dérivées de nos recherches à l'ensemble de la population scolaire dans la mesure où la chose semblera souhaitable.

ANNEXE

Etudes - Expériences -
Recherches ouvertes -
Sur la découverte et la maîtrise progressive
du SYSTEME DE SIGNALISATION ROUTIERE
(enfants de 4 à 6 ans)

(Systèmes de communication para-linguistiques)

Marguerite Laurent-Delchet

Alain Beaudot

I

CONTEXTE DE NOS TRAVAUX

I - Nos OBJECTIFS - nos MOTIVATIONS - notre DEMARCHE INITIALE

Comment avons-nous été amenées à poser le problème de la signalisation routière ?

De manière "indirecte" par un détour

Il ne s'agissait pas pour nous au départ de poser le problème en termes pragmatiques d'apprentissage des signaux routiers.

Ce problème très spécifique est apparu - s'est inscrit de manière naturelle dans un contexte beaucoup plus large.

C'est en fonction des travaux que nous conduisions dans le domaine du fonctionnement du langage enfantin et des apprentissages de la langue considérée dans sa face orale et dans sa face écrite que s'est imposée dans nos divers groupes la nécessité de nous interroger sur ce système particulier de communication que représente la signalisation routière.

Rendre compte de notre démarche initiale - de nos options de départ -

- A/ Observation des faits de langage enfantin.
Observation et analyse des conduites verbales enfantines.
- B/ Cerner le langage enfantin tel qu'il s'organise dans la communication - et tenter de rendre compte de ses structures de fonctionnement.

C'est "la fonction de communication" du langage qui a mobilisé au départ nos travaux

"Le langage fonde la communication" ?

- cultiver l'écoute attentive
s'entraîner à la transcription rigoureuse et fidèle des messages émis -
et saisis par les enfants.
- analyser ces messages, déceler comment ils s'organisent pour transmettre
l'information.
- analyser la nature des éléments (tous) constitutifs du message
comment l'enfant les combine pour réaliser "des unités de sens" à fin
d'être entendu - compris -

- d'où notre attention

non seulement aux unités de la langue en tant que système (plan phonolo-
gique - morphologique - syntaxique)

mais aussi aux "valeurs" de la langue, sonorités intonation rythmes -
porteuses elles-aussi de signification

mais aussi aux postures - attitudes - gestes et mouvements qui accompagnent
l'émission et la réception des messages en SITUATION d'inter-communication - (la si-
tuation devenant unité d'analyse elle-même).

- D'où ce passage - à ce que nous pourrions appeler des systèmes de commu-
nication para-linguistiques et par extension - dans le même souci de savoir ce que
l'enfant met en jeu dans ses démarches de communication, passage à des systèmes non-
linguistiques de communication.

Comment l'enfant réagit à ces systèmes
comment il se les approprie ?
comment il les maîtrise ?

C'est ainsi que nous avons été amenés à introduire, à découvrir ou à cons-
truire avec les enfants des systèmes conventionnels non linguistiques de communica-
tion, (exemple : le système de signalisation routière).

Nous avons pu alors risquer l'hypothèse que la découverte et la maîtrise
de tels systèmes pouvaient favoriser l'approche et la maîtrise du système de la lan-
gue orale et du système second de la langue écrite.

- Nouvelle dimension introduite dans nos recherches = la dimension sémio-
logique (Sémiologie = Etude des procédés de communication, c'est-à-dire
des moyens utilisés pour influencer autrui et reconnus comme tels par
celui qu'on veut influencer).

II - De nouveaux OBJECTIFS plus spécifiques surgissaient alors -

- Déceler les démarches par lesquelles l'enfant peut approcher et maî-
triser le système de signalisation
- Découvrir ce qui peut en favoriser l'apprentissage

II

PREMIERES SERIES D'EXPERIENCES

EN COURS

I CARACTERE PONCTUEL DES EXPERIENCES

- l'on n'est pas entré dans la phase expérimentale des travaux.
- les expériences sont conduites à partir de certains éléments du "code" : les panneaux de circulation

"L'ensemble" qui constitue le code de la route - présente bien évidemment d'autres sous-ensembles qui utilisent d'autres canaux de transmission".

(Feux - gestes - sifflets - klaxons - marques sur la chaussée - situations (jour et nuit).

C'est UN code composite - mieux un ensemble de codes très complexe en distribution complémentaire (jour et nuit) et en intersection partielle (sifflets - feux - gestes).

II CARACTERE "EXPLORATOIRE" DE TELLES EXPERIENCES.

Rendre compte aussi finement que possible de l'activité perceptive déployée par les enfants face aux signaux routiers.

- 1) en situation d'autonomie "en roue libre"
(interprétation subjective de la consigne)
- 2) en réaction à des stimuli (éléments du code)
3 panneaux routiers
- 3) en référence à leurs conduites verbales

III / OBJECTIF PARALLELE : DEGAGER UN SCHEMA DE L'ACTIVITE PERCEPTIVE

Rechercher à quels indices l'enfant se réfère pour risquer son interprétation, sa première lecture des panneaux. En effet, à la base de toute activité perceptive se trouve un prélèvement d'indices, un échantillonnage. C'est à partir de lui qu'une hypothèse est émise, infirmée ou confirmée.

Nous serions alors dans le cadre du schéma suivant :

Activité d'interprétation

élaboration des hypothèses

Echantillonnage

(prélèvement d'indices)	
(catégorisation)	
(discrimination ...	)	Activité de
(organisation	)	<u>Décision</u>

- Si le système n'est pas aussi cohérent qu'il est souhaitable (code aberrant)
quelles seraient les modifications à envisager pour le rendre plus cohérent donc plus maîtrisable.

autre exception

taille du signal déboucher sur R âge
3 variantes (accents d'insistance) en
fonction du danger

Travaux

linéaires

non (dans le temps)

chaque panneau est un message

unités juxtaposées sur un même panneau (dans l'espace)

4/ Règles de combinaison des unités

exemple 2 unités

triangle + figure centrale

déterminé + déterminant

danger + traversée des bestiaux

Prédicat + expansion du prédicat

3 types

obligation

1 classe et 1 seule d'expansion

danger

indication

Y-a-t-il synonymie? redondance ?

5/ Combinaison des unités spécifiques avec des signifiants linguistiques

ex priorité à droite

(pas de lecture internationale

)lecture lente

panneaux fourre-tout

Les ambiguïtés

passage protégé

II

PROBLEMATIQUE OUVERTE

- A - Actuellement, il n'existe pas de description sémiologique du code (travaux en cours).
- B - Estimation nécessaire du fonctionnement du code (lisibilité - décodage sans ambiguïté).
- C - Estimation nécessaire du point de vue de l'apprentissage indices et significations

Les deux niveaux

signaux et communication

- D - Elaboration d'une Economie de l'apprentissage du système

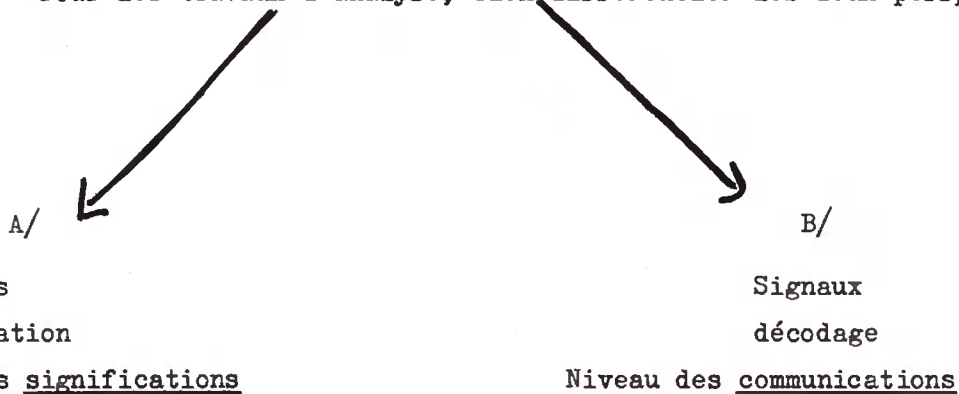
Peut-il être maîtrisé comme système idéographique sans aucune référence au système de la langue orale ?

- E - La maîtrise de ce système prépare-t-elle à la maîtrise du système de la langue écrite.

III
ETUDES THEORIQUES
ET
TRAVAUX PRATIQUES

SUR LE "SYSTEME" DE SIGNIFICATION ROUTIERE

OPTION - Pour les travaux d'analyse, bien différencier les deux perspectives



"Toute sémiologie correcte repose sur l'opposition catégorique entre les concepts cardinaux d'indices et de signaux".

Indice (Prieto) : fait immédiatement perceptible qui nous fait connaître quelque chose à propos d'un autre fait qui n'est pas perceptible (odeur) - On interprète un indice.

Signal : indice particulier parce que conventionnel, connu - reconnu par l'émetteur et par le récepteur.

On décode un signal - le décodage est univoque pour tous ceux qui possèdent le code de communication.

NOUVELLE PISTE : 2ème approche du système - Nécessité d'approfondir le système avec les enfants sous l'angle de la communication donc du "CODE" à partir des "signaux" "vrais" et non des indices.

NOTES DE LECTURE

Laurence LENTIN : Apprendre à parler, à l'enfant de moins de six ans, où, quand, comment ? éditions ESF, coll. Sciences de l'Education, 1973, préface du docteur René Diatkine, 200 p. (cité ici L.L.I) (29,60 F) Comment apprendre à parler à l'enfant, aperçu d'une expérience en cours OCCL, ed. ESF, Paris, 1973, 160 p. (25 F) (cité L.L.II)

Anne Marie HOUDEBINE
POITIERS - Décembre 1973

Dans l'état actuel de la pratique pédagogique (au plan du langage et de son développement) des écoles maternelles, on appréciera le livre de Laurence LENTIN et aussi bien son souci d'intervention linguistique à des fins de démocratisation (L.L.I p. 26, 93 à 97) que ses réflexions sur les modalités d'une recherche sur le langage enfantin : elle insiste alors, à juste titre, pensons-nous, sur la nécessité de la collaboration entre chercheurs et praticiens (L.L.I p. 153 et suivantes).

Le développement de la langue de l'enfant, son enrichissement, nécessité reconnue et conçue comme un passage à un système qualitativement nouveau, s'obtiendra, non par la présentation d'une norme trop éloignée de la langue qu'il connaît, mais par la pratique de la communication (note 1). L'auteur défend alors des positions tout à fait voisines de celles de nos équipes : il faut partir du connu de l'enfant (L.L.II p. 133), parler avec lui en hiérarchisant les difficultés linguistiques et par là les apprentissages. L'insistance est alors mise sur la relation duelle de parole "communication individualisée" entre la maîtresse et l'élève -sous jacent le modèle mère/enfant dont on sait l'importance pour l'acquisition et le développement du langage (de l'enfant)- (L.L.I p. 113, 114; L.L.II p. 40); et c'est sans doute l'originalité du livre que cette demande de la relation duelle dans la classe; j'y reviendrai.

L'accent est mis donc sur l'apprentissage non en termes de mémorisation, mais en termes d'activité, de fonctionnement, de capacité à la réutilisation par l'enfant, seule véritable possibilité de transformation donc non seulement d'évolution mais d'enrichissement de sa langue. Insistance juste. Car il est bien vrai qu'on n'insistera jamais assez sur ces points : partir de ce que sait l'enfant, lui permettre enfin réellement de parler puisque quelqu'un est alors là, à l'écouter, lui ouvrant la communication. A l'écouter; c'est-à-dire entendre, se renseigner sur son code, sa langue où même le mot pyjama (note 2) peut se présenter comme signifiant étranger à n'avoir pas dans le milieu quotidien de l'enfant, de référent (L.L.I p. 122, et suivantes).

La condamnation vigoureuse de l'exercice structural qui est alors faite (L.L.II p. 127) nous étonne quelque peu. Ou il s'agit des exercices structuraux stricts des premières méthodes pour l'enseignement des langues étrangères (à fondement skinnérien) et l'on accepterait alors la critique, mais que ce soit clairement affirmé; ou il s'agit -regrettablement sous la même dénomination- de quelque chose d'assez différent : type les exercices structuraux que nous connaissons bien dans nos équipes, pour avoir été parmi les premiers à les modifier très sensiblement, par le fait tout simplement pratique que nous nous situons en langue maternelle, et par là même devant la possibilité de faire fonctionner une structure alors que l'actualisation linguistique (ce qui est manifeste) peut être laissée au choix de l'enfant. Est-ce alors encore un exercice qui tombe sous les mêmes critiques ? Nous ne le pensons pas puisqu'il n'y a pas comme dans les exercices skinnériens justement critiqués une manipulation mécaniste mettant seulement en jeu la réceptivité mais une opération structurante du fait même de l'activité du sujet. On s'étonnera d'autant plus du rejet de tels exercices (note 3) qu'ils sont présentés et donc employés (voir particulièrement le L.L.II). Certes ce n'est pas un des moindres mérites de L. Lentin que d'intervenir sur les fondements théoriques (théorie de l'apprentissage) de la pratique d'enseignement, mais ici il nous semble qu'un peu plus d'éclaircissement ou de départage entre les positions théoriques et les positions pédagogiques eût pu préciser les choses. Il ne suffit pas en effet de dire qu'il ne s'agit pas là d'exercices structuraux, car à voir les propositions pédagogiques faites, bien des collègues de nos équipes s'étonneront : c'est qu'à entendre cette critique virulente, ils ne s'attendaient pas à retrouver peu après ce qu'eux-mêmes pratiquent comme exercice structural .

L'insistance sur la syntaxe nous paraît aussi du point de vue pédagogique, voire théorique linguistique, à questionner; priorité à la syntaxe nous est-il dit (L.L.I p.88) qui nous semble malgré le déni, quelque peu primauté. Et certaines questions alors se posent. On reconnaît certes l'importance fondamentale de la syntaxe pour le développement de la langue (thèse sur laquelle l'auteur insiste). Mais croit-on vraiment que les niveaux syntaxique-sémantique par exemple) que les linguistes ont séparés, hiérarchisés le sont dans le fonctionnement linguistique global de la parole, de la communication donc, sur quoi justement l'auteur a insisté ? Tous les niveaux s'interpénètrent (note 4). Si l'on veut développer la langue n'a-t-on pas à développer le système lexical et pour ce faire le système permettant l'introjection du lexique, (soit le système phonologique) ? En effet pour faciliter l'acquisition des mots, ne faut-il pas développer le système de réception de l'enfant et son système d'articulation (production). C'est à les répéter, à jouer avec eux (voire à les "manger") que les mots seront acquis ("digérés") réemployés. Découverte de mots nouveaux, de sons nouveaux, jeu avec le matériau signifiant : attitude nouvelle dans la langue, par rapport à la langue. Déjà.

Malgré bien des remarques théoriques intéressantes sur l'acquisition du langage (L.L.I) le niveau signifiant semble quelque peu délaissé; (les remarques sur la phonologie sont données dans le chapitre acquisition et celles sur l'intonation sont fort brèves (L.L.II p.33). Et s'il est un âge où il me semble qu'il ne le faille pas, n'est-ce pas à celui-là, encore tout proche des stades oral et anal; nous sommes en Maternelle. Pour plus tard pouvoir en jouer, (à la déjouer), il faut s'approprier la langue et cela se fait certes en parlant (pratique de la communication) mais peut se faire aussi en jouant. A travailler l'activité ludique, même linguistique, ou justement linguistique donc articulatoire, participant de tout l'effort de structuration du corps propre, on débloque souvent l'enfant et sa créativité comme disent actuellement de nombreux psychologues ou linguistes ou pédagogues, disons son insertion et son désir d'insertion dans le procès de communication (interlocution), et par là sa langue, son (ses) langage (s). Et le jeu avec les sons, le signifiant (donc le système phonologique) s'avère, nous le savons par expérience (note 5) efficace.

Certes l'auteur, prévenant l'objection, nous dit qu'au plan phonologique cela s'arrange avec l'âge; oui cela s'arrange, apparemment. Mais à quel prix, le sait-on ? Que notre ignorance ne nous masque pas les problèmes. Sans doute l'insistance de L. Lentin sur la syntaxe, ne relève pas seulement d'une prise de position théorique linguistique - elle notera aussi l'importance du récit oral pour la structuration et l'élaboration de l'oral, quoique un peu brièvement à mon avis - mais aussi d'une prise de position pédagogique devant l'urgence du travail à proposer (cf. L.L.II p. 14 et 15) et les remarques du chapitre 5 (L.L.I) : en urgence, en premier lieu étant donné les possibilités alors de l'enfant, qu'il ne retrouvera plus, la syntaxe.

Sans doute; seulement nuanceons un peu : quelques précautions sont à prendre; car à ne parler que de la syntaxe, on pourrait oublier d'autres aspects linguistiques, (et non linguistiques par leurs effets) non négligeables en Maternelle, comme nous le disions. Même s'il n'existe pas une théorie linguistique bien formalisée pour nous dire que le signifiant en tant qu'instance a son intérêt; et n'existe-t-elle pas, autre que linguistique ?

Je m'étonne donc de ces quelques lacunes et ce d'autant plus que j'entendais dans ce livre, au départ, comme un écho des préoccupations vastes (pas seulement linguistiques) que pose toute pédagogie, et particulièrement celle qui s'adresse au jeune enfant. (note 6).

A ce compte; il me semble utile de revenir sur ce que l'auteur entend mettre à la place des exercices structuraux : "la communication individualisée" (le feedback). Cela correspond à la situation duelle (dialogue maîtresse-élève) dont j'ai parlé plus haut. C'est aussi un des intérêts de ce livre de mettre l'accent sur cette nécessité du dialogue adulte-enfant (L.L.II p. 92, 95 etc...) Des exemples précis sont donnés dans le deuxième ouvrage, suffisamment clairs pour que l'enseignant voie ce doit il s'agit, toutes précautions prises pour qu'ils ne puissent devenir recettes directement utilisables. Hélas n'est-ce pas être quelque peu utopique dans l'état actuel de nos Maternelles qui reçoivent encore parfois 50 enfants dans une même classe, c'est-à-dire pour une maîtresse ? Mais nous ne ferons pas là de procès à L. Lentin; elle-même le souligne; et ce n'est pas parce que dans l'actualité globale, ceci est encore utopique, qu'il ne faut pas déjà rêver, mettre en pratique et théoriser ses rêves si faire se peut. Et déjà faire se peut : des témoignages d'enseignants travaillant avec L. Lentin nous le confirment (et tout le livre II).

Surtout la position prise, nous paraît exacte, courageuse; à soutenir; ce d'autant plus qu'elle s'affirme clairement : démocratisation, d'où apport aux enfants des milieux socio-culturels défavorisés. Ce qui n'est cependant pas sans problème : Quels sont-ils ? j'entends : quels milieux ? quels enfants ? (note 7). Sans doute faut-il là encore essayer de répondre prudemment, dialectiquement : dans l'état actuel des choses (sociales, historiques) et des connaissances, tenons-les pour les milieux socio-économiques défavorisés (c'est la position de L.L) tout en sachant qu'alors l'analyse est un peu fruste, économiste; cf. les travaux sur l'importance de la relation mère-enfant (indépendamment des milieux) pour l'appétence à la communication, l'insertion de l'enfant dans le procès d'interlocution, le développement du langage, (note 8). Travaux d'ailleurs sans doute connus et utilisés par l'auteur - rappelons son insistance sur la relation duelle -.

Dans l'ensemble voilà donc deux ouvrages intéressants. Leur conception même l'est : un ouvrage de théorie qui semble modestement se contenter "d'ouvrir quelques perspectives" mais en fait pose les problèmes réels, théoriques (ex : sur l'apprentissage, sur l'acquisition du langage) les présentant de façon claire, agréable, qui doit permettre les réflexions et les discussions fructueuses (L.L.I) et un ouvrage plus "pratique" témoignage sur l'expérience menée par L. Lentin et son équipe; les deux livres se précisant l'un l'autre.

Il reste à établir un dialogue, non entre la mère et l'enfant, mais entre les équipes existantes travaillant sur les mêmes thèmes et avec des objectifs fort proches, voire des hypothèses voisines sinon semblables; j'entends les équipes I.N.R.D.P. Maternelle et Premier Degré et celle de L. Lentin. L'ignorance, voulue, ou non, des travaux d'autrui est absurde. Ce travail donc, pour s'efforcer de la pallier.

NOTES :

- note 1 : thème fondamental du Plan de Rénovation, comme on le sait.
- note 2 : l'exemple est de L. Lentin
- note 3 : du type des derniers à peu de choses près (une plus grande apparence de conversation -parfois). Pour ma part, je remarque qu'ils correspondent absolument à ce qui se pratique en C.P. dans mon équipe. (I.N.R.D.P - 1er Degré).
- note 4 : on le sait; il s'agit de travailler aussi avec ce savoir.
- note 5 : l'insistance fut mise dans notre équipe sur cet aspect du travail (jeu avec le Sa : linguistique et structuration du corps propre) (voir l'exemple dans Repères 20 du jeu avec les coquillages) en même temps que sur l'aspect communication; (voir nos hypothèses de travail linguistiques, psycholinguistiques et pédagogiques dans Repères 20 et dans Recherches Pédagogiques (à paraître) les remarques que fait à partir de là M. Agniel (la maîtresse) sur l'activité articulatoire et l'évitement de la dyslexie.
- note 6 : déjà sensible dans la préface de Diatkine.
- note 7 : peut-on réellement parler, comme le voudraient certains de "déficits" linguistiques, particulièrement pour l'oral ? N'est-ce pas plutôt de déficit sociologique dont il est alors question : déficit par rapport à la demande sociale, idéologique, linguistique. Car quelle langue ou quelle représentation de la langue est alors "demandée" ? Quelle langue ? orale ? écrite ? de qui ? (de quelle classe sociale ?) pour quoi ?
- note 8 : cf. entre autres les travaux d'Anna Freud, Diatkine, Lebovici, Spitz, Winnicot, Maud Mannonni, etc...

"Recherches Pédagogiques" n° 61 - 1973

"L'enseignement du français à l'école élémentaire"

Plan de Rénovation

Hypothèses d'action pédagogique

- . Un instrument de travail utile à la réflexion collective et individuelle des maîtres, des formateurs de maîtres.

Une analyse des contenus sociologiques, linguistiques, psychologiques, pédagogiques sous-jacents aux Instructions Officielles de 1923 et 1938 par rapport au Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire de 1970.

Elle peut éclairer l'étude des Instructions Officielles de 1972 et des pratiques pédagogiques actuelles.

Pour toutes bibliothèques de documentation pédagogique.

- . Un document, un témoignage utile aux chercheurs en éducation, aux sociologues, aux linguistes, aux psychologues intéressés par les applications pratiques de leurs travaux.

Une description de la problématique propre à la recherche-innovation (ou recherche opérationnelle en éducation) :

illusion de recherche ? impasse ? ou ébauche d'une méthodologie d'avenir ?

Des pistes de travail pour les chercheurs soucieux de relier leurs travaux aux besoins des enseignants, de la recherche sur la pédagogie du français.

Au sommaire :

Louis LEGRAND

Hélène ROMIAN

Hélène ROMIAN

Hélène ROMIAN - Christine de MINIAC

Avant-propos

Une analyse du Plan de Rénovation

Pour quoi faire ?

La recherche-innovation

Une problématique complexe

Analyse de contenu : "traits pertinents" du Plan de Rénovation par rapport aux I.O. de 1923 et 1938 et au projet d'I.O. de 1967

- analyse de contenu

- hypothèses pédagogiques à valider

- thèmes de recherche

Annexe - Les terrains expérimentaux (Année 72-73)



