

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  
~~~~~

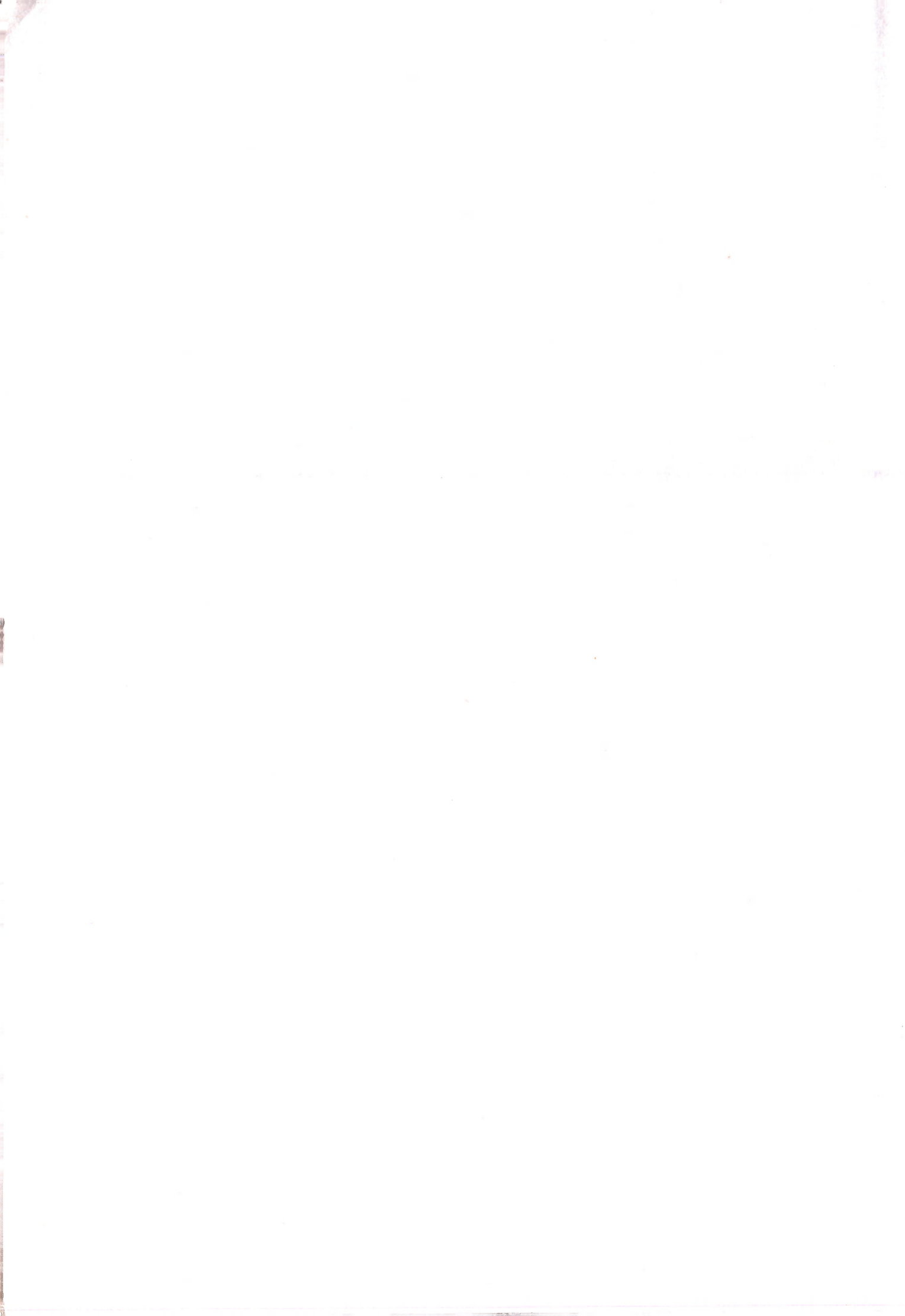
INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES

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

N° 31

SEPTEMBRE - OCTOBRE

1975



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".

S O M M A I R E

RECHERCHE-DESCRIPTION

- Description des pédagogies d'apprentissage de la langue écrite au C.P -

- . Présentation générale de la recherche
Hélène Romian - INRDP p. 4
- . Grille n° 1. Démarche générale d'apprentissage
Hélène Romian - INRDP p. 21
- . Grille n° 2. Vouloir apprendre à lire/écrire
Jacqueline Zonabend - Toulouse p. 44
- . Grille n° 3. Pouvoir apprendre à lire/écrire
Monique Sandrini, Yves Strullu - Montauban p. 54
- . Grille n° 4. Savoir lire/écrire
Eveline Charmeux - Toulouse
Colette Hourtolle - Tarbes p. 66
- . Grille n° 5. Analyse des manuels de C.P
Yvonne Bianco, Juliette Manzon,
Hélène Mesliand - Aix en Provence p. 78

- Groupe Langue Ecrite -

- . Problématique pour une recherche sur l'acquisition de l'écrit
à l'élémentaire
C. Lelièvre, C. Nique - Amiens p. 89

PROBLEMES DE FONCTIONNEMENT

- . De la recherche-innovation à la recherche-description
Equipe d'Amiens p. 99

INFORMATIONS

- . Plan de travail 75-76
Hélène Romian - INRDP p. 111
- . Liste des terrains expérimentaux 1975-1976
Françoise Delair - INRDP p. 114

NOTES DE LECTURE

- La prononciation du français contemporain
L'oral et ses normes
Anne-Marie Houdebine - Poitiers

p. 122

Bulletin réalisé par :

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

Secrétariat : Françoise DELAIR
Dactylographie : Suzanne OMAR

RECHERCHE-DESCRIPTION

"DESCRIPTION DES PEDAGOGIES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE/ECRITURE AU C.P."

SOMMAIRE DU RAPPORT DE RECHERCHE

- | | |
|--|--|
| . Présentation générale de la recherche | Hélène ROMIAN - INRDP |
| . Présentation de la grille n°1 Conception générale de la démarche d'apprentissage de la langue écrite | Hélène ROMIAN - INRDP |
| . Présentation de la grille n°2 : Vouloir apprendre à lire/écrire | Jacqueline ZONABEND
ENF - Toulouse |
| . Présentation de la grille n°3 : Pouvoir apprendre à lire/écrire | Yves STRULLU
Monique SANDRINI
- Montauban |
| . Présentation de la grille n°4 | Evelyne CHARMEUX
ENG - Toulouse
Colette HOURTOLLE
EN - Tarbes |
| . Présentation de la grille n°5 | Yvonne BIANCO
Juliette MANZON
Hélène MESLIAND
ENF - Aix |

PRESENTATION GENERALE DE LA RECHERCHE

Hélène ROMIAN - INRDP

1 - Présentation résumée de la recherche

1.1. Objectif :

Grille de description des pédagogies d'apprentissage de la lecture/écriture au C.P, utilisable à la fois comme outil de recherche et outil de formation des maîtres.

1.2. Méthode :

Descriptif des objectifs possibles de l'apprentissage de la langue écrite, ces objectifs étant traduits en termes d'indicateurs, c'est-à-dire de comportements, de faits observables (Indicateurs Maîtres et Indicateurs Elèves), de "signes extérieurs"

Ce descriptif constitue une trame possible

- en vue de discussions et d'études menées dans le cadre de la formation des maîtres
- en vue de la construction d'outils d'observation des pédagogies de la langue écrite (questionnaires, grilles d'entretien, grilles d'observation etc...) dans des cadres de recherche.

1.3. Composition du groupe de recherche :

- . 1 institutrice de C.P et 2 institutrices de CE - CM (maîtresses d'école annexe) (Montauban)
- . 1 conseillère pédagogique (Montauban)
- . 1 rééducateur psychopédagogique (Montauban)
- . 2 I.D.E.N. (Montauban)
- . 11 professeurs d'E.N. (Toulouse - Montauban - Aix-en-Provence - Tarbes - St-Etienne - Agen - I.N.R.D.P)
- . 1 linguiste (Aix-en-Provence)
- . 1 psychologue (Toulouse)

Conseiller scientifique : M. Jean Simon U.E.R des Sciences du Comportement et de l'Education, Toulouse

Il faut préciser ici que la quasi totalité des membres du groupe n'ont pu mener le travail de recherche qu'en sus de leur travail habituel, sauf arrangements locaux exceptionnels, rendus possibles grâce à la sympathie agissante des responsables administratifs dont ils relèvent, et qu'il convient ici de remercier au nom du groupe.

Ce qui prouve, s'il en était besoin, que si l'attribution de crédits est le nerf de la recherche, elle ne résout pas tous les problèmes. La meilleure utilisation possible de ces crédits supposerait aussi le temps de la recherche, un temps inscrit dans le "service" des intéressés.

1.4. Calendrier des travaux

- . janvier 74 - mars 74 : mise au point de la méthodologie
- . avril 74 - octobre 74 : élaboration de la grille de description
- . novembre 74 - Février 75 : essais de la grille (C.P et cycles de formation des maîtres)
- . mars-avril 75 : élaboration du présent rapport de recherche
- . mai 75 - septembre 75 : mise au point de la grille en vue d'une publication dans "Recherches Pédagogiques"

Cinq séminaires de 2 jours ont permis la confrontation et l'étude critique des travaux en cours : février 74 - mars 74 - mai 74 - octobre 74 - avril 75.

2 - Des choix pédagogiques et méthodologiques

2.1. Les apprentissages premiers de la langue écrite

L'importance décisive des apprentissages premiers de la langue écrite pour tout le devenir scolaire des enfants n'est plus à démontrer. Bien des travaux, et notamment ceux du Dr Colette Chiland, établissent qu'un échec, voire même un semi-échec à l'issue du C.P pèsent lourd, (1). Bien des pays, et notamment la Suède, ont tiré la leçon des travaux scientifiques existants, et consacrent d'importants moyens, dans les premières classes aux stimulations pédagogiques nécessaires pour réduire les échecs et les difficultés (2). Ce n'est guère le cas en France, où l'on demeure dans l'empirisme le plus total. On ne dispose pas même, actuellement, du moins à notre connaissance, d'un descriptif systématique de la manière dont s'enseigne la lecture dans les C.P. Et il se pourrait bien qu'un semblable descriptif réserve de cruelles surprises, s'il existait... Conscientes de ces problèmes, un certain nombre d'équipes pédagogiques rattachées à l'Unité de Recherche Français 1er Degré du Service des Etudes et Recherches Pédagogiques de l'I.N.R.D.P, ont tout particulièrement travaillé les hypothèses du Plan de Renovation I.N.R.D.P sur les apprentissages premiers de la langue écrite, cherchant à réaliser dans les classes expérimentales une pédagogie moins empirique, et à tout le moins plus cohérente grâce aux apports de la linguistique, de la psychologie (3). C'est dans la perspective d'un contrôle aussi rigoureux que possible de cette "recherche-innovation" que devrait naître l'idée d'une description des pratiques des classes expérimentales INRDP, par comparaison à des classes non-expérimentales. Cette description devrait englober tout le cycle des apprentissages premiers défini par le Plan de Renovation, puis les Instructions Officielles de 1972 : Section des Grands de l'Ecole Maternelle, Cours Préparatoire, Cours Elémentaire 1ère Année ; elle devrait porter sur des classes aussi diverses que possible, dans le champ et hors du champ des classes expérimentales.

2.2. Quelle description ?

Tendre vers une description exhaustive serait illusoire, et d'un intérêt d'ailleurs limité : qui trop embrasse mal étreint, dit la sagesse populaire. Des choix s'imposent donc, qui mettent en cause à la fois la nature des objectifs de la recherche et la nature de l'observation scientifique.

On pourrait concevoir une description de type ethnologique, traitant les classes de l'"extérieur", et s'interdisant scrupuleusement toute intervention dans les processus pédagogiques étudiés, dans une visée de pure connaissance. Une semblable description serait certes satisfaisante pour l'esprit ; mais peut-elle exister ?

(1) C. Chiland "L'enfant et son avenir scolaire" P.U.F.

(2) E. Malmquist "L'apprentissage de la lecture en Suède" "Le Français aujourd'hui"
Janvier 1974

(3) cf "Recherches Pédagogiques" n° 47 et n° 61
Deux fascicules de "Recherches Pédagogiques" consacrés aux apprentissages premiers de la langue écrite, à paraître en 1976, sont actuellement en préparation.

Il n'est pas, en matière de pédagogie, d'observation innocente. Entre l'observateur et l'observé existent de nombreux référents communs, ne serait-ce qu'au plan du langage, un vécu commun ; la relation entre l'ethnologue et le primitif est, à priori, autre. Quel que soit l'observateur d'une classe, il ne se trouve aucunement dans la situation de l'ethnologue découvrant une civilisation inconnue : il lui est impossible de faire totalement abstraction de ses souvenirs d'élève voire de ses préoccupations de parent d'élève. Il a donc, à l'égard des classes observées, des attentes positives ou négatives ; un partisan et un adversaire des classes Freinet n'y verront probablement pas toujours les mêmes choses. On le sait, la perception d'un objet dépend tout autant des caractéristiques propres de cet objet, que des expériences antérieures de l'observateur, et de ses attentes (4). Par ailleurs, quels que soient les maîtres observés, ils ne se trouvent aucunement dans la situation de "primitifs" observés par un savant ethnologue : il est impossible qu'ils n'aient pas, eux aussi, certaines attentes, plus ou moins conscientes à l'égard de l'observateur, en fonction desquelles ils sont amenés à modifier inconsciemment leurs comportements. Il serait impensable que le compte-rendu d'une observation menée dans une classe ne soit pas communiqué au maître, et que celui-ci n'en tire pas profit pour améliorer sa pratique pédagogique. Ainsi tel maître, qui croit en toute bonne foi que les élèves ont découvert par eux-mêmes la règle étudiée un jour donné, peut constater, à partir d'une analyse de son discours et de celui des élèves que ceux-ci n'ont jamais eu en fait, la moindre initiative, et en tirer les conclusions pédagogiques qui s'imposent...

Connaissant l'"effet Pygmalion" -sachant que les attentes de l'observateur influent sur le comportement des "observés" - (4), il convient donc de l'assumer, de le contrôler le mieux possible, d'explicitier ces attentes, en l'occurrence celles du groupe de recherche. Celui-ci n'est pas et ne se prétend pas neutre : composé en majeure partie de pédagogues - formateurs de maîtres très fortement engagés dans la bataille de la rénovation, il "attend" une description qui puisse certes rationaliser sa connaissance des classes, mais aussi-- et sans doute surtout - aider à rationaliser modifier la pratique des formateurs de maîtres, la pratique des maîtres. Cette description devrait permettre à tout pédagogue de situer sa pratique par rapport aux pratiques possibles, premier pas nécessaire vers l'objectivation. Elle devrait permettre - surtout et avant tout - dans des groupes de formation ou de travail, une évaluation en commun des pratiques de chacun : non pas un jugement de valeur, mais la mise en relation de telle pratique à une autre qu'elle éclaire ou contredit, l'intégration de telle autre pratique à une problématique d'ensemble voire la mise en lumière des incohérences (les techniques utilisées par tel maître relevant de démarches différentes ou incompatibles), voire la mise en question de pratiques plus ou moins contestables etc... Cette "interrogation" des pratiques, n'a guère de sens, il faut y insister au niveau du détail technique : elle ne vaut qu'en relation avec une (des) démarche(s) cohérente(s). Elle ne vaut que si elle est susceptible de motiver l'innovation. Que peut apporter en ce sens le fait de savoir que tel pourcentage de maîtres affichent sur les murs de la classe des "histoires", des membres de phrases, des mots, des syllabes, des lettres etc..., si l'on ne sait pas pour quelles raisons ils le font, quelle est l'origine des textes de lecture, par quels cheminement on en est arrivé aux mots ou aux syllabes, ce que recouvre la notion de syllabe écrite, en relation ou non avec la syllabe orale, à quoi sert effectivement l'affichage etc... etc... ? Que peut apporter le fait de savoir que tel pourcentage de maîtres pratiquent ou non le texte libre, si on ne connaît pas avec

(4) Rosenthal et Jacobson "Pygmalion en classe" Castermann

précision la nature de l'activité ainsi dénommée, la place qu'elle tient par rapport à d'autres activités dans la classe etc... ? Ce n'est pas dans la modification de telle pratique de détail que se joue la rénovation : le remplacement du mot "son" par le mot "phonème" pour désigner la même réalité, ne fait pas le printemps pédagogique. Ou alors l'empirisme y suffirait. Une recherche pédagogique, visant à une meilleure connaissance des démarches pédagogiques, c'est-à-dire des principes d'action selon lesquels s'organisent les pratiques, permet par là même l'action en profondeur sur les pratiques, par le canal de démarches conscientes, rationalisées. Jaillie de l'innovation, elle retourne à l'innovation. La meilleure description des pédagogies d'apprentissage de la langue écrite serait donc celle qui susciterait le plus de discussions et permettrait de déboucher sur une analyse sereine et objective des pratiques, des démarches des maîtres, voire sur une remise en question, et la recherche en commun des voies de la rénovation.

2.3. Quelle méthode d'observation ?

Une méthode d'observation possible consisterait à recueillir dans les classes le maximum de données sans cadre théorique préalable, à opérer ensuite des choix de ce qui paraît important aux observateurs, puis à déterminer par des traitements statistiques s'il existe ou non des séries de données en relation dans l'ensemble des données recueillies. Mais le risque est grand alors d'aboutir à des constats contestables. N. Galifret faisait remarquer un jour, à l'E.N.F. de Douai où elle présentait ses travaux, qu'on pourrait fort bien établir une corrélation statistique entre le développement de la taille des pieds et celui de l'intelligence. Et après ? Une connaissance théorique de la nature des phénomènes à observer n'aurait pas manqué de faire apparaître un troisième facteur, le facteur "caché" de la croissance. Ce troisième facteur, le facteur "caché", il faut se donner les moyens d'en tenir compte.

Quelles que soient, de toute façon, l'intérêt et les limites d'une telle méthode, il est évident qu'elle ne répond pas aux préoccupations du groupe de recherche exposées plus haut dans la mesure où elle ne peut guère se situer qu'au plan des pratiques et non des démarches. A moins qu'elle ne se réfère en réalité à des cadres théoriques implicites...

La méthode qui paraît la plus adéquate, compte tenu des objectifs pédagogiques du groupe de recherche consiste précisément à partir d'un descriptif théorique du champ" à décrire, celui des apprentissages premiers de la langue écrite, ne serait-ce que pour éviter de se noyer sous un flot de données hétérogènes pour en déduire des thèmes et des instruments d'observation. Ce descriptif est dit théorique d'une part en ce qu'il se réfère à des concepts théoriques d'ordre pédagogique, linguistique, psychologique touchant à l'apprentissage de la langue écrite, et d'autre part en ce qu'il se réfère à des concepts théoriques d'ordre sociologique touchant aux méthodes d'observation. Il ne découle pas d'une observation opérée à l'aide d'instruments conçus à cet effet mais d'une analyse collective qui fait intervenir d'une part l'analyse de contenu des textes-clés : les Instructions Officielles de 1923 et 1972, la "Méthode naturelle" de Freinet, le Plan de Rénovation élaboré par les équipes INRDP (ces textes valant ici en ce qu'ils reflètent un état de prise de conscience des réalités de la classe, des tendances fortes manifestés notamment par le lexique utilisé) ; d'autre part l'expérience concrète que les membres du groupe peuvent avoir de la réalité des classes selon leur compétence propre (la plupart d'entre eux étant des formateurs de maîtres se trouvent donc en contact permanent avec des classes, avec des maîtres divers et nombreux) ; et enfin une synthèse, une

théorisation de l'ensemble des données où interviennent là encore les compétences propres de chacun des membres du groupe. Il est évident qu'un facteur - sans doute fort important - l'équation personnelle de chaque maître n'est pas l'objet d'étude du groupe : il paraît sage dans l'état actuel des connaissances et des besoins, de s'en tenir aux tendances générales, aux lignes de force.

Ce descriptif théorique devrait permettre dans une seconde phase un choix rationnel de ce qu'on veut observer, sachant pour quelles raisons on veut l'observer, puis la construction d'instruments d'observation (questionnaires, grilles d'entretien semi-directif avec les maîtres, grilles d'observation des maîtres, des élèves, de la classe etc...) selon des champs cernés aussi rigoureusement que possible, et enfin l'interprétation des données recueillies en fonction des démarches pédagogiques dont elles peuvent relever. Ce qui suppose évidemment que ces démarches, non observables directement, aient été auparavant décrites. Un tel descriptif - à condition qu'il se distingue des descriptions "littéraires" qu'on peut trouver dans les ouvrages existants - pourrait constituer, tel quel, un outil de formation des maîtres s'il s'avère - ce qui doit être vérifié - qu'il répond aux critères de la "meilleure description" esquissés plus haut. Il témoigne par ailleurs de l'extraordinaire ampleur, de l'extraordinaire complexité du "champ" des apprentissages premiers de la langue écrite et par conséquent des recherches nécessaires.

Le descriptif théorique des pédagogies d'apprentissage de la langue écrite - auquel s'est limité le groupe - constitue donc en fait une pré-recherche qui, telle quelle, devrait pouvoir être utilisée comme outil de recherche dessinant la trame des nombreuses recherches nécessaires (sinon possibles actuellement) et comme outil de formation des maîtres. La recherche proprement dite : l'élaboration d'instruments d'observation, le recueil de données dans des classes aussi diverses que possible, le traitement et l'interprétation de ces données, reste entièrement à faire. Bien des questions seraient à discuter, à trancher et notamment :

- la formulation des hypothèses de recherche en termes pédagogiques puis en termes opérationnels, c'est-à-dire traduisibles par une relation causale entre variables nettement cernées, de manière à permettre l'interprétation des données recueillies.
- la durée minimale d'une séquence d'observation : une demi-journée, plusieurs jours groupés ou répartis dans l'année scolaire ? etc...
- le moment de l'observation : octobre et/ou janvier et/ou mai ? etc...
- le nombre des observateurs compte tenu de la complexité du champ : comportements du maître, comportements individuels des élèves, comportements en petits groupes, dans le groupe-classe, textes affichés, textes utilisés dans la classe, tableau noir, textes écrits par les élèves etc...
- le nombre de grilles d'observation à construire : une seule grille intégrant les différents aspects séparés pour la commodité de l'exposé ? plusieurs ? classant les données à recueillir selon quels critères ? etc...
- la nature des grilles d'observation à construire : questionnaire(s) ? grille(s) d'entretien ? grille(s) d'observation proprement dite(s) etc...
- et, pour chaque instrument d'observation, les critères de choix des données à recueillir etc...

C'est là un tout autre travail que celui qui a permis l'élaboration du descriptif théorique et qui exigerait sans aucun doute du temps et des moyens. Les moyens nécessaires n'ayant pas été donnés au groupe de recherche, celle-ci ne pourra être menée que de manière parcellaire, épisodique, par quelques professeurs d'École Normale désormais isolés.

2.4. Principes de construction du descriptif

L'élaboration d'un descriptif répondant aux caractéristiques présentées ci-dessus devait demander un certain temps. Des choix étaient à faire : choix méthodologiques, choix d'un plan de présentation, d'un niveau scolaire.

Entre les trois niveaux possibles : Section des Grands de l'Ecole Maternelle, C.P, CE1, le niveau C.P paraissait le plus accessible. Sans être pour autant facile. On se rendra compte à la lecture que certains passages, restés trop généraux s'appliqueraient tout autant à la Section des Grands et au CE1. Il est évident que la poursuite d'un travail analogue à ces deux niveaux devrait permettre des rectifications utiles quant au niveau C.P.

Le plan d'exposition suivi, n'a pas cherché à éviter les redondances - parfois fort utiles en matière de pédagogie, y compris quand il s'agit de formation des maîtres - , mais à sérier les questions pour la discussion comme pour les recherches ultérieures : la conception générale de l'apprentissage de la langue ; le vouloir apprendre à lire/écrire soit en d'autres termes les motivations à l'apprentissage ; le pouvoir apprendre à lire/écrire ou si l'on préfère les capacités à former pour l'apprentissage, et formées par l'apprentissage de la langue écrite ; le savoir lire/écrire, c'est-à-dire le type d'activités qui est au bout de l'apprentissage et, par conséquent dans l'apprentissage ; et enfin les manuels utilisés, dont on sait empiriquement à quel point ils orientent la pratique des classes. La distinction entre "vouloir", "pouvoir", "savoir", est certes discutable, comme toute distinction de ce type. Elle a cependant le mérite de permettre un classement commode des données utiles aux pédagogues. En témoignent le dossier "Approche et conquête de la langue écrite : qu'est-ce que lire" élaboré en 1968 et 1969 au CIEP de Sèvres par une Commission à laquelle participait notamment Marguerite Laurent-Delchet responsable des recherches INRDP sur la pédagogie des Ecoles Maternelles, le stage INRDP de janvier 1970 organisé en commun par Marguerite Laurent-Delchet et Hélène Romian, et le texte même du Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire (3).

Ce dernier aspect était relativement plus facile à traiter que les autres, le champ se définissant de soi-même et la méthodologie ressortant nécessairement de l'analyse de contenu. mais il n'était pas possible d'aborder tous les niveaux d'analyse de contenus possibles : linguistique, psychologique, idéologique. La grille d'analyse élaborée par le groupe d'Aix se situe dans l'ordre linguistique dans la mesure où ses membres se sentaient mieux armés sur ce plan grâce à leur participation à un séminaire organisé par G. Mounin et à l'aide que pouvait leur apporter J. Piolle quant aux problèmes d'analyse automatique. Pour les quatre autres points, il fallait innover, compte tenu des objectifs du groupe.

La mise au point de la méthodologie, que nous allons présenter, a nécessité 3 mois de travail, de janvier à mars 1974, et la réunion de 2 séminaires à l'E.N.G. de Toulouse, qui a bien voulu les accueillir, les 1er et 2 février, les 15 et 16 mars.

Le descriptif en ce qui concerne les quatre premiers points étudiés, procède d'hypothèses analogues à celles qui fondent certaines recherches de sciences sociales (5) : c'est dans les objectifs pédagogiques - dans les systèmes conceptuels qui sous-tendent les représentations collectives des maîtres touchant à l'acte pédagogique - non observables directement, que se trouve la clé des conduites, des comportements pédagogiques directement observables. Autant dire, nous l'avons souligné plus haut, que l'étude vise non pas les modes de personnalisation de l'intervention pédagogique, mais des "équations" collectives, au niveau de tendances générales, de conceptions générales de la pédagogie. En somme, ce que les maîtres "ont dans la tête" à propos de la pédagogie - et dont l'essentiel pourrait bien refléter l'(les) idéologie(s) pédagogique(s) ambiante(s), voire l'(les) idéologie(s) tout court - pourrait bien influencer très profondément leur pratique. Ce qui ne signifie nullement que la relation entre objectifs et comportements soit simple. Nous le savons empiriquement. Tel maître, qui veut en toute bonne foi, "donner la parole" à ses élèves, les laisser s'entretenir librement, s'attribue d'autorité la majeure partie du temps de parole. Décalage classique entre la prise de conscience d'une modification nécessaire et le choix des meilleurs moyens propres à la réaliser. Il se pourrait bien d'ailleurs - fait à vérifier - que le décalage entre des objectifs de démocratisation explicites et des comportements plus ou moins sélectifs caractérise actuellement la majeure partie du corps enseignant. Décalage explicable sans doute par des objectifs contradictoires, explicites ou non. On peut espérer que la mise en évidence des décalages, des contradictions entre objectifs explicites et comportements de fait devrait susciter une réflexion sur les moyens propres à établir la meilleure cohérence possible entre les deux. Tout recyclage des maîtres ne repose-t-il pas sur l'hypothèse - vérifiable - que l'information et la discussion modifiant la représentation que se font les maîtres de l'acte pédagogique, peut ensuite ré-orienter leur pratique ? (5).

Il importait donc d'établir le descriptif des objectifs possibles de l'apprentissage de la langue écrite à partir d'une mise en relation des objectifs des maîtres, et des conduites des maîtres, des élèves. D'où la présentation du descriptif en quatre colonnes. Les objectifs pédagogiques (O.P.) définissent les buts que peut s'assigner l'action pédagogique, à partir des formulations existantes - écrites ou orales - si globales et générales soient-elles. Les sources, même quand il s'agit de citations littérales des textes utilisés, ne sont pas indiquées par souci de ne pas pré-orienter la lecture, de ne pas "pré-digérer" l'information, ce qui limiterait l'utilisation du descriptif comme trame de discussion. Il est fort intéressant de constater que certaines citations de Freinet, par exemple, ne suscitent pas les mêmes réactions immédiates selon que la source est connue ou non. Pour des raisons de même ordre, les objectifs ne sont pas hiérarchisés ; parfois même on les a simplement énumérés sans cadres de classement. La hiérarchisation, les cadres de classement sont en effet fonction des choix à faire entre démarches différentes et il n'était pas souhaitable, là encore, de pré-orienter la lecture, la discussion du descriptif qui doit être utilisable quelles que soient les options du lecteur. On ne s'étonnera donc pas de relever, à telle ou telle page, des objectifs totalement hétérogènes, voire incompatibles. Encore une fois, des choix sont à faire, des classements, des hiérarchisations, qui sont laissées à la liberté du lecteur, de l'utilisateur.

(5) cf notamment S. Moscovici "Introduction à la psychologie sociale" Larousse.

Autant dire que ce descriptif n'a aucune prétention taxonomique. "Toute classification écrit B.S. BLOOM (6) est une abstraction qui crée des divisions arbitraires entre des phénomènes, uniquement pour le bénéfice de ceux qui l'utiliseront, et plus particulièrement pour mettre en évidence telle ou telle caractéristique d'un phénomène qui présente de l'importance pour eux". C'est pourquoi il était préférable de laisser aux utilisateurs du questionnaire, maîtres en formation d'une part, et chercheurs d'autre part, le soin de trier et classer eux-mêmes les données.

Par contre, on s'est efforcé, à chaque fois que cela paraissait nécessaire, de définir les termes employés, voire de les illustrer à l'aide d'exemples pour lever le plus possible les ambiguïtés qui tiennent à la polysémie des termes.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Si elles "fonctionnent" telles quelles dans les cadres de formation des maîtres, les formulations ont à être "opérationnalisées" pour être utilisables dans le cadre de la recherche, en objectifs que le groupe a qualifiés de didactiques (O.D.) : le problème consiste alors - et il est loin d'être simple - à traduire des termes d'intention souvent globaux et généraux, en termes de capacités à développer et/ou à créer chez les élèves. Le terme de capacités (être capable de ...) a été retenu, de préférence à d'autres - aptitudes par exemple - en tant qu'il se réfère à des comportements observables. On ne manquera pas de noter que la traduction de tel objectif pédagogique en objectif didactique apparaît parfois comme pure redondance : c'est que la formulation de l'objectif pédagogique est en fait déjà opérationnelle, ou supposée telle dans l'état actuel des connaissances théoriques du groupe. Un tel descriptif étant, par construction, "ouvert" et susceptible d'être complété, discuté par ceux qui l'utilisent, il n'est pas certain que ce soit là un inconvénient, au contraire. Au contraire, tel objectif pédagogique très global dans la mesure où les enseignants ne se posent guère de questions à son sujet, peut être explicité par une série impressionnante d'objectifs didactiques. Le problème est, de toute façon, de savoir si la relation établie entre les deux colonnes est fondée : au stade du descriptif théorique, cette relation ne peut être que d'ordre logique et elle ne peut être vérifiée que par l'accord des membres du groupe. (7). On remarquera que la relation entre objectifs pédagogiques et objectifs didactiques s'opère tantôt globalement, tantôt terme à terme (7). Pour des raisons évoquées plus haut, et qui touchent à l'utilisation possible du descriptif comme outil de formation des maîtres, on a voulu éviter de pré-orienter cette utilisation sans nuire toutefois à la lisibilité.

Les objectifs pédagogiques et didactiques mis en relation entre eux sont, parallèlement traduits par des "indicateurs" maîtres (I.M.) et des "indicateurs" élèves (I.E.). Le descriptif désigne ainsi les "signes extérieurs", les données observables qui témoignent, ou peuvent raisonnablement témoigner que les objectifs sont ou non réalisés. Si les Indicateurs-Maîtres comprennent tout ce qui, dans la classe

(6) B.S. Bloom et collaborateurs "Taxonomie des objectifs pédagogiques"
Education Nouvelle Montréal.

(7) Cette remarque vaut évidemment pour les relations à établir entre les quatre colonnes du tableau.

relève directement de l'intervention pédagogique, y compris les activités des élèves induites par des consignes magistrales, les Indicateurs-Elèves se limitent aux comportements non induits par une consigne magistrale, et dont on peut penser qu'ils traduisent des apprentissages intégrés.

Passer du plan des objectifs à celui des indicateurs, suppose qu'il y ait correspondance étroite entre la pratique voulue et la pratique réalisée (7). D'un point de vue logique, tout au moins, et même du point de vue de l'efficacité, ne vaudrait-il pas mieux qu'il en soit ainsi ? Et s'il est certain que la relation n'est pas toujours possible à établir, est-ce une raison pour y renoncer là où il semble qu'elle le soit ? En tout cas, le descriptif le fait apparaître à l'évidence : entre ce que des pédagogues voudraient pouvoir observer et décrire, et ce qu'ils peuvent effectivement observer et décrire, la distance est grande dans l'état actuel des recherches en éducation, de la recherche pédagogique... et des moyens dont elles disposent. Ce qui ne signifie nullement que les propositions de recherche impliquées par tel ou tel ensemble d'indicateurs en restent au niveau du vœu pieux. Des chercheurs, en ce moment-même n'explorent-ils pas des domaines qui semblaient hier inaccessibles ?

Les indicateurs, on le constatera, ne relèvent pas des seuls comportements verbaux (discours oraux et écrits) et non verbaux (affichage sur les murs, type de manuel utilisé etc...). Ils comportent également en ce qui concerne les maîtres des données qui peuvent rendre compte des composantes du (ou des) système(s) conceptuel(s) auquel(s) se réfère leur démarche pédagogique (5) : les informations qu'ils peuvent avoir ou non en matière de linguistique, de psychologie, la connaissance qu'ils peuvent avoir ou non des travaux scientifiques sur l'apprentissage de la lecture (8) ; les points d'ancrage de la démarche et la manière dont ils s'organisent entre eux : par exemple le vouloir lire/écrire précède t-il le savoir lire/écrire, ou l'inverse ? le "tâtonnement expérimental" où les élèves ont à résoudre tel problème seuls, procédant par essais successifs, existe-t-il ou non ? est-il l'essentiel ou le premier temps de la démarche, avant le temps des activités de structuration dirigées par le maître ? ; les attitudes du maître, c'est-à-dire d'une part ses croyances et ses opinions rationalisées notamment à l'égard des causes d'échecs qui retentissent nécessairement sur son attente à l'égard des élèves (4), d'autre part ses orientations affectives à l'égard de la langue écrite, de l'apprentissage qu'il s'attache ou non à faire aimer, et enfin ses orientations propres quant à l'action éducative : la part de directivité et/ou d'initiative des élèves qu'il assume, la part d'imitation d'un modèle et/ou de construction active dans l'apprentissage etc... Nous laissons ici délibérément de côté tout ce qui relève de l'équation personnelle des individus en présence, des "affinités", des "atomes crochus", du "charme" etc... non pas parce qu'ils ne jouent aucun rôle, mais par incapacité à les cerner et par conséquent à les réduire en Indicateurs. L'incapacité à maîtriser certains facteurs de la vie d'une classe, si importants soient-ils, ne doit pas faire renoncer à saisir ce qui peut être saisi, même de manière fort imparfaite.

(8) par référence à la remarquable somme d'E. Malmquist "Les difficultés d'apprendre à lire" traduit par A. Inizan A. Colin Bourrelhier.

Dans le même sens, nous savons fort bien que l'inventaire des Indicateurs est certainement incomplet, et insatisfaisant dans ses formulations. Pour limiter les ambiguïtés possibles, des exemples ont été associés à certains Indicateurs, non pas pour limiter la liberté du lecteur mais pour la stimuler, pour alimenter la réflexion pédagogique et notamment quand il s'agit de pratiques peu répandues.

De toute façon, entre ce que les pédagogues voudraient pouvoir décrire, saisir et ce qu'il est actuellement possible de décrire, la distance est grande. La recherche fondamentale en éducation et la recherche pédagogique commencent tout juste à balbutier. Ce qui implique à la fois pour les chercheurs le sens aigu de leurs limites et le sentiment exaltant de participer à la découverte d'un Far West qui réserve sans doute bien des surprises, celui de la pédagogie.

2.5. Problèmes posés par l'élaboration du descriptif

La démarche décrite plus haut soulève comme on l'a vu de multiples questions, déjà évoquées, à propos de tel ou tel considérant. Il a paru intéressant de faire ici la synthèse des points qui ont représenté les plus grandes difficultés pour l'ensemble du groupe de recherche, supposant que les utilisateurs du descriptif - de la "grille", terme utilisé le plus couramment par le groupe - rencontreraient probablement les mêmes.

2.5.1. Problèmes théoriques

L'ampleur du champ à décrire et sa complexité constituent sans aucun doute la difficulté majeure. Il faut donc trier, classer, ce qui ne va pas sans choix, sans options tranchés alors même que l'état des connaissances sur bien des aspects majeurs oblige à travailler sur des nébuleuses. De ce point de vue, on peut remarquer que le concept de "motivation", fort à la mode au demeurant, est des plus difficiles à cerner en termes de comportements observables : comment saisir en particulier, derrière des motivations qui peuvent n'être qu'apparentes, les motivations réellement agissantes tant pour le maître que pour les élèves ? De même, il faut bien convenir que les définitions du lire/écrire dont on peut disposer demeurent vagues et floues : passe encore en ce qui concerne l'acte lexique qu'on peut mettre en relation avec les travaux sur la perception ; mais on se trouve fort démuné en ce qui concerne l'acte d'écriture, et encore plus quand on s'interroge sur la nature des relations qui peuvent exister entre ces deux activités.

Enfin, nous l'avons dit plus haut, la mise en relation d'objectifs et d'indicateurs, le regroupement des indicateurs en séries signifiantes, appelle la plus grande prudence, et ne se justifie que par une logique vérifiée collectivement.

Le groupe a donc cherché simplement à se donner un cadre théorique, faute d'un modèle auquel il puisse se référer. Ce cadre théorique ne vaut que ce que valent l'état actuel des connaissances et des travaux, l'utilisation que le groupe en a faite, et les utilisations possibles du descriptif élaboré.

2.5.2. Problèmes pratiques

Ils sont - et de loin - les plus redoutables.

Les moins aigûs seraient ceux qui relèvent de la nature même du travail : il n'est pas toujours aisé de parvenir à des formulations neutres n'impliquant aucun jugement de valeur, et non ambiguës. Mais la critique collective permet en général de trouver des solutions acceptables. Dans le même ordre d'idées, il est certain que l'élaboration d'un descriptif qui implique un certain niveau de théorisation, de conceptualisation des démarches pédagogiques exige des pédagogues - dans l'état actuel de leur formation - un gros effort d'adaptation. Il s'agit en effet de dépasser le plan du vécu immédiat pour se situer dans l'ordre de la connaissance, et non plus de l'action. Gymnastique exigeante à laquelle les enseignants ne sont guère rompus : leur formation demeurant essentiellement empirique, ils décrieraient même assez volontiers la théorie qui, comme chacun sait ne sert à rien. Ils ignorent la plupart du temps ce qui se fait à l'Université en Sciences de l'Éducation. Certes, des professeurs d'École Normale, des IDEN, des instituteurs se sont formés dans ce domaine, mais il faut bien convenir que la masse des enseignants concernés par l'enseignement élémentaire n'est guère touchée. Là encore, il s'agit de problèmes très surmontables dans une dynamique de travail collectif.

Par contre les obstacles qui tiennent aux conditions de travail des personnels d'Éducation s'avèrent pratiquement insurmontables, et limitent considérablement le "rendement" de la recherche. L'élaboration du descriptif implique un travail considérable qui aurait pu être poussé plus loin, et plus vite, à condition que tous les membres du groupe aient pu jouir de décharges de recherche effectives, le temps de recherche étant inclus dans le temps de service. Y compris pour les instituteurs. C'est très rarement le cas. Il faut donc considérer le résultat final comme le produit d'heures "supplémentaires" venant s'ajouter à un service déjà très lourd.

On ne peut que rêver à ce qu'aurait pu être un descriptif élaboré par des enseignants-chercheurs réellement disponibles pour la recherche... On comprendra pourquoi, dans ces conditions, le calendrier de travail établi initialement de janvier à décembre 74 a dû être distendu jusqu'en avril 75. On comprendra aussi le sentiment de frustration du groupe, obligé de se dissoudre - faute de crédits - au moment où il allait devenir opérationnel ...

Compte tenu des problèmes posés par l'élaboration du descriptif, plusieurs mois de travail sont donc nécessaires, d'avril à octobre 1974 - vacances comprises pour certains membres du groupe - ponctués par un séminaire de confrontation les 30 et 31 mai 1974.

Puis, de novembre 1974 à février 1975, le groupe procède à des essais divers de la validité de la "grille", d'une part en tant que descriptif des objectifs possibles de l'apprentissage de la langue écrite, et d'autre part en tant qu'outil de formation des maîtres.

3 - Mise à l'épreuve du descriptif

Pendant le premier trimestre de l'année 74-75 et le début du trimestre suivant, le descriptif élaboré en commun est mis à l'épreuve sur le "terrain".

3.1. Population concernée

Les "terrains" se trouvent presque tous situés dans l'orbite d'Ecoles Normales : EN d'Agen, ENF d'Aix, ENM de Montauban, ENG de St-Etienne, EN de Tarbes, ENG de Toulouse, auxquelles s'ajoutent une circonscription d'inspecteur-professeur à Toulouse, un groupe de 7 psychologues scolaires en 2ème année de formation à l'Institut de Psychologie de Paris V, un groupe de 15 enseignants au Congrès de l'Association Française des Enseignants de Français à Luchon, un groupe de professeurs d'Ecole Normale et d'IDEN en recyclage au CRDP de Toulouse

Ont participé à l'essai

- des maîtres, dans leur école
 - . 15 maîtres de C.P.
 - . 4 groupes de maîtres centrés sur les apprentissages premiers de la langue écrite (Maternelle - C.P - CE1 - Classes de Perfectionnement).
 - . 3 groupes de maîtres de tous niveaux
- des maîtres en recyclage à l'Ecole Normale (stages de 3 mois à 1 an).
 - . 5 groupes de maîtres de Maternelle - C.P.
 - . 6 groupes de maîtres de tous niveaux
- des élèves-maîtres
 - . un groupe de F.P.1 (première année de formation professionnelle)
 - . 5 groupes de F.P.2 (seconde année de formation professionnelle)
- des professeurs d'Ecole Normale et des IDEN dans le cadre de recyclages
 - . 1 groupe à l'ENG de Toulouse
 - . 1 groupe au CRDP de Toulouse
- des psychologues scolaires en 2ème année de formation : 1 groupe
- des enseignants de Français de la Maternelle au Second Cycle du Secondaire : 1 groupe

Soit environ 210 instituteurs, 70 élèves-maîtres, 40 formateurs de maîtres, 10 psychologues scolaires, 10 professeurs de Français du Secondaire.

3.2. Nature des essais

Les essais visent d'une part à vérifier l'exactitude de ce descriptif au contact des classes, des maîtres : l'inventaire d'objectifs correspond-il à des représentations collectives et individuelles dans lesquelles les maîtres puissent se reconnaître, se sentir impliqués ? les indicateurs évoqués rendent-ils compte des comportements les plus significatifs ? les formulations sont-elles correctes, suffisantes ? D'autre part les essais portent sur les utilisations possibles des

grilles en tant qu'outil de formation : dans quels cadres, selon quelles modalités ces grilles peuvent-elles fonctionner ? que peuvent en attendre les formateurs qui seraient amenés à les utiliser ?

Compte tenu de la lourdeur de l'ensemble, chaque sous-groupe prend en charge sa propre grille et celle d'un autre : il importe en effet de voir si l'outil peut fonctionner en dehors de ses concepteurs, ce qui n'est pas évident a priori. Les essais se trouvent donc répartis de la façon suivante

H. Romian (Paris) et A. Séguy (Agen)	: grille n° 1
A. Roméas (St-Etienne)	: grilles n° 1 et n° 4
Y. Strullu (Montauban)	: grilles n° 3 et n° 5
J. Manzoni (Aix)	: grilles n° 5 et n° 2
E. Charmeux (Toulouse)	: grilles n° 4 et n° 3
J. Zonabend (Toulouse)	: grilles n° 2 et n° 5

Chaque série d'essais comporte en principe trois aspects, inégalement assurés selon les équipes, compte tenu des problèmes de disponibilité évoqués par ailleurs. Le type d'essais le plus souvent pratiqué consiste à étudier et discuter la grille soit globalement, soit en "focalisant" sur un point particulier avec des maîtres directement concernés par les apprentissages premiers de la langue écrite (Maternelle - C.P. - C.E.1), et des maîtres, des élèves-maîtres de tous niveaux, généralement en groupes de 3 à 25. Certaines équipes réussissent par ailleurs à trouver le temps nécessaire pour observer pendant une demi-journée au moins les comportements des maîtres et des élèves de C.P. Ce temps d'observation est en général suivi d'un entretien avec le maître, portant à la fois sur la grille et sur les "Indicateurs" recueillis. Dans les trois cas : travail de groupe, observation de classe, entretien individuel, sont formulés des amendements à la grille étudiée et, le cas échéant, des remarques sur l'utilisation de cette grille en tant qu'outil de formation.

3.3. Résultats des essais

3.3.1. Des éléments pour une conclusion

Chacune des cinq grilles qui composent le descriptif est plus ou moins amendée, grâce aux suggestions nées de la discussion et de l'observation. L'état actuel d'élaboration, qui constitue en général la 3ème ou la 4ème "version" du descriptif n'en est pas pour autant considéré comme parfait. Certaines grilles - et notamment la grille n° 4 "Savoir lire/écrire" mériteraient plus ample étude, compte tenu de la complexité des problèmes posés. Mais attendre la perfection, n'est-ce pas se vouer au silence, donc à l'inefficacité ? Ce que le groupe de recherche entend "livrer" aux chercheurs, aux formateurs de maître, de toute façon, ce n'est pas un outil "fini", mais une série de pistes à explorer. Un outil n'est rien d'autre que ce qu'il permet de faire. Et de toute façon, ne peut pallier à lui seul les carences des structures de formation.

L'essai ne permet pas - et pour cause - de savoir si le descriptif est effectivement utile aux chercheurs en pédagogie. Par contre, il confirme l'hypothèse selon laquelle une grille des objectifs possibles de l'apprentissage de la langue écrite peut constituer un outil de formation utile, du moins lorsque les utilisateurs ont participé au groupe de recherche qui en a permis l'élaboration.

On ne saurait pousser plus loin la conclusion. Il appartient aux utilisateurs futurs de dire si l'outil est effectivement utilisable hors de ce groupe, et peut-être selon des directions que celui-ci n'a pas prévues. C'est à ces utilisateurs que les remarques suivantes sont donc dédiées.

3.3.2. Des problèmes

Il apparaît que l'outil - si outil il y a - n'est pas d'utilisation facile, en raison même des options du groupe de recherche : établir l'inventaire des objectifs possibles sans hiérarchiser, sans donner les cadres de référence, laissant aux utilisateurs le soin de "lire" le document à leur convenance, de construire leur propre problématique à partir de celle qui le sous-tend. Faut-il donc fournir la source de chaque citation (littérale ou non), faut-il faire apparaître les relations terme à terme qu'on peut établir entre objectifs pédagogiques et objectifs didactiques d'une part, indicateurs maître et indicateurs élèves d'autre part, et enfin entre objectifs et indicateurs ? Certains membres du groupe iraient volontiers dans ce sens, pensant surtout aux formateurs débutants ou isolés. Mais, après discussion, il apparaît que ce serait amoindrir singulièrement les utilisations possibles du descriptif, et la liberté des lecteurs. A vouloir prévenir certains contre-sens, ou limiter certains tâtonnements, ne se condamne-t-on pas à passer à côté des problèmes réels, tels qu'ils se posent pour les maîtres compte tenu de leur formation initiale et de leur expérience ? Ne se prive-t-on pas de recherches, voire de trouvailles indispensables ? Des classements ouverts ne stimulent-ils pas davantage la réflexion, la discussion que des classements fermés, "parfaits" après lesquels on a le sentiment que tout est dit ? Le descriptif, dans son état actuel, permet une approche en deux temps : la recherche des informations nécessaires pour comprendre de quoi il retourne ; puis la recherche des différentes démarches sous-jacentes aux pratiques présentées.

Un autre problème apparaît, non moins sérieux. La lecture du descriptif exige un certain niveau de théorisation et, partant, de généralisation. Il faut convenir qu'une formation professionnelle essentiellement empirique, puis l'exercice solitaire du métier qui sont le lot de la majorité des instituteurs actuellement en recyclage dans les Ecoles Normales, - comme des professeurs d'EN et des IDEN - ne les ont pas précisément préparés à aborder les questions sous l'angle d'une analyse d'objectifs mise en relation avec une analyse de faits, de comportements observables. Le descriptif sort du cadre d'une classe donnée où s'enfermaient les traditionnelles leçons-modèles et leçons d'essais pour dégager une problématique générale à partir des pratiques possibles. Cette démarche n'est pas aisée pour des maîtres qui ont vécu - et pour cause - centrés sur leur propre pratique. D'où la difficulté de certains maîtres à entrer dans des objectifs et des pratiques qui ne sont pas les leurs, sans jugement de valeur (A. Roméas). D'où la tendance au contraire à se reconnaître dans toutes les pratiques inventoriées sans en voir les incompatibilités (A. Ségué). D'où la tendance encore à rejeter des pratiques rénovées jugées utopiques, à culpabiliser (J. Zonabend).

Un troisième problème se pose, en raison des habitudes normatives acquises : la majorité des enseignants pense encore qu'il existe une "norme" en matière de pédagogie, de "bonnes" et de "mauvaises" leçons. Tout document écrit, ou filmé, suscite au départ une attitude de jugement et non d'analyse des situations pédagogiques, mises en relation avec une démarche : c'est bon ou c'est mauvais, c'est directif ou non directif etc... Le descriptif présenté par le professeur d'Ecole Normale ne peut, dans cette optique, contenir que de "bons" préceptes.

Il est donc reçu par certains maîtres comme s'il s'agissait d'un inventaire normatif : les uns culpabilisent, parce qu'ils ne "font" pas tout, d'autres seraient prêts à tout "faire" (A. Ségué). Nous abordons ici ce qui est sans doute l'un des problèmes-clés de la formation des maîtres : transformer des objectifs, des pratiques d'ordre normatif en objectifs, en pratiques fondés scientifiquement. De ce point de vue, ce n'est peut-être pas par hasard que les membres du groupe ont pu observer que le descriptif "passe" parfois mieux avec des élèves-maîtres qui ont reçu une certaine information linguistique et psychologique qu'avec des maîtres en recyclage dont les bases théoriques demeurent assez limitées dans l'état actuel des choses.

3.3.3. Un outil pour la formation des maîtres

Le descriptif des objectifs possibles de l'apprentissage de la langue écrite constitue concrètement un éventail d'idées et de pratiques qui permet, soulignent A. Ségué et A. Roméas de saisir les rapports entre pratique et théorie, dans le cadre d'une problématique cohérente.

Le descriptif aide les maîtres à préciser leurs propres objectifs, à évaluer la cohérence interne, à cerner le degré de cohérence entre leurs objectifs et leurs conduites pédagogiques, entre leurs pratiques elles-mêmes, choisies empiriquement au jour le jour, selon des critères incertains (A. Roméas). Et le constat d'une absence de concordance entre les pratiques effectives et les objectifs supposés pourrait bien en ce sens susciter une inquiétude tonique (E. Charmeux) ; ce qui suppose une "lecture", une discussion collective faite de quoi il est douteux que l'inquiétude conduite à la recherche des moyens propres à résoudre la contradiction. L'étude collective du descriptif suscite une prise de conscience qui tend à substituer à la demande de "recettes" une exigence de "structuration lucide des démarches pédagogiques" (Y. Strullu). Le regard des maîtres sur la pratique s'en trouve donc modifié dans la mesure où le descriptif induit une attitude d'observation, de description objective et non de jugement de valeur d'ordre subjectif voire passionnel. Ainsi les élèves-maîtres se trouvent-ils mieux armés pour caractériser les démarches pédagogiques pendant leurs stages en C.P, soit comme observateurs, soit comme acteurs (J. Zonabend), pour aborder l'observation des classes dans un esprit plus rigoureux, plus scientifique (E. Charmeux). Ainsi les maîtres qui ont essayé la grille d'analyse des manuels de C.P se trouvent-ils mieux armés pour exercer un choix raisonné, selon des critères définis, parmi les manuels d'apprentissage. Leur souhait de disposer de grilles de même nature pour analyser d'autres manuels, notamment en grammaire, en vocabulaire, et de voir la grille CP complétée est significatif : pour peu qu'on leur donne des outils opérationnels, et qu'on leur apprenne à les utiliser, les maîtres renoncent assez volontiers à leurs habitudes d'empirisme et s'avèrent perméables à des exigences de rationalisation de l'acte pédagogique.

En découlent très naturellement l'exigence d'une formation initiale et permanente de caractère plus scientifique (J. Manzon, Y. Strullu), une élucidation des besoins de formation plus précise et plus efficace (E. Charmeux), en linguistique, en psychologie. Naissent parallèlement des débats fondamentaux sur des thèmes qui n'auraient peut-être pas été abordés sans cela, ou qui l'auraient été dans une optique plus passionnelle : les "dons" en français, la fonction de l'école au plan du langage, le rôle des textes littéraires à l'école élémentaire, la nature de l'acte lexicale, la nature de l'apprentissage scolaire de la langue écrite etc... Naissent parallèlement à partir de l'éventail des pratiques possibles que présente le descriptif, des pistes d'innovation à explorer dans l'ordre du vouloir et du pouvoir apprendre par exemple - dès que les réactions d'auto défense ont pu être dominées là encore grâce au travail collectif.

On peut donc estimer que le descriptif, conçu en vue de lecture "plurielles" fonctionne effectivement en ce sens : les maîtres devraient y trouver, dans les cadres de formation, le moyen d'une distanciation par rapport à leur "vécu" individuel, les voies d'approche d'une élucidation théorique des pratiques, d'une exploration pratique de données théoriques, et des pratiques nouvelles faute de quoi on ne peut que bavarder sur la rénovation sans rien changer quant au fond. Ainsi le descriptif peut-il permettre de remettre en question les habitudes de jugement normatif, d'éclectisme pédagogique et faire naître le besoin nouveau d'un cadre théorique cohérent fondant des pratiques cohérentes.

Ainsi, la recherche descriptive, née des besoins de l'innovation, peut en retour la "nourrir" selon des voies qui ne sont point celles de l'aventure empirique mais d'une action contrôlée, dont les tenants et aboutissants - objectifs et conduites pédagogiques - sont explicités, et mis en relation de manière cohérente. A condition que les circuits de formation soient armés pour faire intervenir les nécessaires médiations de la pratique à la théorie, de la théorie à la pratique.

En guise de conclusion

On ne saurait conclure sur un travail conçu comme le nécessaire préambule d'une recherche à faire - et qui ne sera pas faite faute de crédits nécessaires. On pourrait donc estimer qu'il n'y a pas là matière à publication.

Réuni les 18-19 avril 1975 à l'ENG de Toulouse - qu'il convient ici de remercier de son hospitalité chaleureuse et "économique"...- le groupe décide cependant de publier. Au cours du séminaire, sont étudiés d'une part les éléments du présent rapport destiné aux instances ministérielles qui ont bien voulu "créditer" cette recherche pendant un an, à publier dans "Repères" et d'autre part les éléments d'un rapport complet à paraître dans "Recherches Pédagogiques" (le dépôt du manuscrit à l'imprimerie étant prévu pour fin 1976).

Quelles que soient les imperfections du descriptif, le groupe espère que sa publication sera utile tant aux formateurs de maîtres qu'aux chercheurs. Dans l'état actuel de la recherche pédagogique, le perfectionnisme ne peut conduire qu'à l'abstention et, par conséquent, à l'impuissance.

Juin 1975.

RECHERCHE-DESCRIPTION

GRILLE N° 1

1 - Conception générale de la démarche d'apprentissage de la langue écrite

Hélène ROMIAN - I.N.R.D.P.

PLAN DE LA GRILLE

- 1.1. Finalités générales des activités de langage
 - 1.1.1. D'ordre social et/ou politique
 - 1.1.2. D'ordre individuel
 - 1.1.3. La hiérarchisation individuel/social
- 1.2. Objectifs généraux d'ordre linguistique, psycho et socio-linguistique
 - 1.2.1. Fonctions du langage
 - 1.2.2. Quelle langue ?
 - 1.2.3. Langue écrite et autres moyens d'expression
- 1.3. Objectifs généraux d'ordre psychologique : l'apprentissage
 - 1.3.1. Méthodes d'apprentissage de la langue écrite
 - 1.3.2. Principe des acquisitions
 - 1.3.3. Moteur des acquisitions
 - 1.3.4. Rythme de l'apprentissage
 - 1.3.5. Contrôle de l'apprentissage

Présentation résumée de la grille

Le plan adopté initialement pour l'ensemble du descriptif ne comprenait que quatre parties : Vouloir/Pouvoir/Savoir/ . Les manuels. A l'expérience, devaient apparaître des zones de recoupement entre les thèmes et, par conséquent la nécessité d'une 5ème partie, dans la mesure où les mêmes problèmes d'ordre général se posaient à tous, quant aux fondements idéologiques, linguistiques et psychologiques de l'apprentissage de la langue écrite. Cette "5ème partie", placée au début du descriptif, compte tenu du caractère fondamental des options qu'elle appelle, relève évidemment des mêmes principes méthodologiques que les trois suivantes. S'y ajoute une hypothèse de construction supplémentaire. La diversité foisonnante des pratiques peut se ramener à trois types de démarche pédagogique, que l'analyse peut dégager des trois textes-clés qui constituent actuellement l'essentiel du dossier de la pédagogie du français ; Les Instructions Officielles de 1923 et 1938 (1),

(1) Schéma I , M. Lebette et L. Vernay "Programmes et Instructions commentés" Enseignement du 1er Degré - Carnets de Pédagogie pratique A. Colin Bourrelier.

la "méthode naturelle" de Freinet (2), le Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire (3). Les Instructions de 1972, ouvertes par certains côtés, se ramèrent en fait, quant à l'apprentissage de la langue écrite, au schéma théorique I. Si la pédagogie I, implicitement sélective, se centre sur la reproduction des modèles intellectuels que véhicule la langue des "bons" auteurs, la pédagogie II procède des besoins affectifs de l'enfant, son élan vital, ses facultés créatrices, la volonté de puissance sur les choses qu'il peut exercer grâce au "tâtonnement expérimental". La pédagogie III, qui se veut moins empirique, plus scientifique en ce qu'elle se fonde sur les acquis de la linguistique, de la psychologie et de la sociologie, vise à faire acquérir à tous les enfants une effective liberté de parole par le canal d'activités de communication fonctionnelles et d'activités d'apprentissage systématique des lois de fonctionnement de la langue (systématiques au sens où elles s'appuient sur des descriptions systématiques du fonctionnement de la langue et des processus d'apprentissage) (4).

Les trois schémas se retrouvent en filigrane à travers chacun des problèmes abordés.

Présentation de la grille

1.1. Finalités générales des activités de langage

On ne compte plus aujourd'hui les ouvrages, les articles de revue portant sur le langage en tant que reflet des stratifications sociales - des classes sociales -, et différenciateur social ; citons les travaux de Bernstein et Lawton en Angleterre, de Bourdieu et Passeron, de l'équipe de J. Simon en France, pour nous limiter à ceux-là, Il importe donc d'étudier les représentations collectives des maîtres quant à la fonction sociale des activités de langage, leurs attentes dont Rosenthal et Jacobson ont souligné l'importance (5), leurs représentations des causes d'échec (6). On peut raisonnablement supposer en effet que tel maître qui estime dès le mois d'octobre que 6 élèves du C.P vont redoubler, faute de "moyens intellectuels" et tel autre qui s'efforce d'observer attentivement les besoins, les manques, les capacités des enfants pour adapter son enseignement au niveau réel de tous et de chacun, n'auront pas les mêmes comportements pédagogiques à l'égard des enfants dits "défavorisés". Il serait certes intéressant d'étudier aussi les représentations collectives des enfants quant au langage, selon leur origine sociale. Mais, au C.P., l'entreprise serait des plus délicates. On a de même, de solides raisons de penser que le langage, reflet et moteur du développement individuel, joue un rôle important dans le développement et la formation de capacités très diverses dans l'ordre physique, affectif, imaginaire, intellectuel, au plan de la personnalisation, comme de la

-
- (2) Schéma II:C. Freinet "La Méthode naturelle I l'apprentissage de la langue" - Delachaux et Niestlé
 - (3) Schéma III : "Recherches Pédagogiques" n° 47 et 61 - INRDP
"La réforme de l'enseignement du français vue par ceux qui l'enseignent"
Ed. F.E.N. (version intégrale)
 - (4) H. Romian "Des finalités et des objectifs de l'enseignement du français à l'école élémentaire" "Langue française n° 13 - Larousse.
 - (5) Rosenthal et Jacobson "Pygmalion en classe" Castermann
 - (6) E. Malmquist "Les difficultés d'apprendre à lire" traduit par A. Inizan
A. Colin Bourrelier

socialisation. Encore que ce rôle ne soit pas étudié autant qu'il le devrait. Mais sans doute ce rôle est-il différent selon que le maître met l'accent sur les capacités intellectuelles ou les capacités non intellectuelles, ou les deux, sur l'effort individuel avec défense de "communiquer" ou précisément la communication, l'échange socialisé, sur l'individualisation ou la socialisation, ou les deux. On peut raisonnablement penser que les productions orales et écrites des enfants, dès le C.P, (et même avant) s'en trouvent très fortement infléchies.

1.2. Objectifs généraux d'ordre linguistique, psycho et socio-linguistique

Le terme "objectifs", souvent employé indifféremment pour "finalités", s'en distingue ici. On a désigné sous le terme de "finalités" ce qui relève en fait de la fonction sociale et politique de l'école - où le langage joue un rôle décisif. Le terme "objectifs" est réservé à ce qui, au contraire, est spécifique des activités de français, même si des convergences (dont l'étude resté malheureusement à faire) existent avec les activités scolaires non centrées sur le langage, dans la mesure où toute activité scolaire passe à un moment ou à un autre par le canal de la communication verbale orale et/ou écrite.

Le concept de fonctions du langage, tel qu'il a été défini par Jakobson (7), peut fournir à la pédagogie du français, comme à l'observation des activités de français un cadre théorique - sans doute discutable, comme toute théorie - mais très éclairant. Selon que dominant dans la classe le monologue intellectuel dont le dialogue d'interrogation traditionnel n'est qu'une variante (schéma I), ou l'expression et l'échange affectifs (schéma II), ou qu'on cherche à développer les quatre fonctions majeures du langage : échange social, expression individuelle, objectivation, poétisation (schéma III), l'approche de la langue écrite - ne serait-ce que les textes utilisés en lecture - , les productions des élèves ne sont pas les mêmes. En clair, il y a des stéréotypes de la classe traditionnelle comme il y a des stéréotypes - autres - dans les classes Freinet ; on devrait en trouver moins dans les classes expérimentales I.N.R.D.P. Cette hypothèse, inspirée par des observations empiriques serait évidemment à vérifier, ce qui ne manquerait pas de poser de redoutables problèmes d'analyse de contenu des productions enfantines. Il est évident notamment que les stéréotypes utilisés par les enfants ne proviennent pas tous - loin s'en faut - des modèles scolaires (cf la publicité, la presse enfantine etc...) La représentation de la langue impliquée par les objectifs que s'assigne le maître, la langue qu'il enseigne effectivement, infléchissent notablement l'apprentissage de la langue écrite, ne serait-ce qu'à travers le discours pédagogique, les textes lus, dont les enfants s'imprègnent. En gros, le problème est ici de savoir si le maître se réfère à une norme abstraite telle qu'elle est incarnée par les "bons" auteurs, son rôle étant alors de veiller à la correction de l'expression en toutes circonstances ; ou bien s'il fait de l'expression libre, respectée dans son jaillissement naturel, la clé de son enseignement ; ou bien s'il s'attache à familiariser l'enfant d'une part avec les contraintes propres à la langue écrite (ex : l'orthographe, certaines explicitations qui rendent un texte lisible hors situation etc...), d'autre part avec les registres les plus courants de l'écrit tels qu'ils peuvent apparaître au C.P. du moins (le conte, la lettre familière etc...).

(7) R. Jakobson "Essais de linguistique générale" Col. Points Ed. de Minuit.

On ne saurait aujourd'hui enfermer la langue écrite dans le seul canal du livre, encore que, pour bien des maîtres - et ce serait à vérifier - celui-ci apparaisse comme le seul canal noble. La bande dessinée, interdite de séjour à l'école et confisquée il n'y a pas si longtemps, commence à pénétrer à l'école. Mais le tout est de savoir si l'utilisation de la "B.D." constitue tout simplement un prétexte à des activités traditionnelles qui n'ont pas changé, si elle est utilisée en tant que "technique de vie" parmi d'autres, ou si elle s'appuie sur une analyse des caractères propres à chaque canal, chaque support matériel de la langue écrite. La langue des "B.D." a ses contraintes qui ne sont pas celles de l'affiche ou du conte (7) (8).

1.3. Objectifs généraux d'ordre psychologique : l'apprentissage

La querelle des méthodes a suscité, et suscite encore trop de débats passionnés pour ne pas trouver place dans un semblable descriptif. A. Séguéy note que ce point suscite les réactions les plus tranchées des maîtresses de C.P. auxquelles il a soumis la grille : elles cochent, elles commentent : "oui !", "non !" ou "oui ! et c'est essentiel !" Ce qui n'exclut pas quelque contradiction chez certains ; estimant à la fois que telle méthode (analytique ou synthétique) est la meilleure, et que "les enfants sont trop différents les uns des autres pour qu'une même méthode soit la meilleure pour tous". Contradiction qui serait à élucider...

Soulignons qu'une méthode dite "naturelle" (le qualificatif global est aujourd'hui déprécié) peut recouvrir soit une dynamique de type Freinet par laquelle l'enfant passe du dessin, à l'écriture, puis à la lecture à travers des activités de communication, sans apprentissage systématique, soit une dynamique de type Plan de Renovation I.N.R.D.P. selon un axe triple : recherche active de la signification, d'un texte (prélèvement d'indices et formulation d'une hypothèse de signification, puis vérification (9), tri et classement des signes graphiques en fonction de ce qui se voit et s'entend, utilisation fonctionnelle de la combinatoire ainsi découverte (3))

Le principe des acquisitions, c'est-à-dire les processus psychologiques sur lesquelles repose l'activité des élèves, peut se fonder soit sur l'imitation du modèle adulte vers lequel le maître guide l'enfant pas à pas, divisant la difficulté en autant de parties qu'il se peut selon une démarche cartésienne ; soit sur le "tâtonnement expérimental" procédant par essais, erreurs (2) ; soit sur un recours systématique aux opérations linguistiques de base (3). Là encore A. Séguéy note que les maîtresses auxquelles il a soumis la grille se situent spontanément par rapport aux propositions d'objectifs possibles mais avec de curieuses distorsions entre les objectifs pédagogiques et les objectifs didactiques.

Là encore, une contradiction qui serait à élucider à l'étape de la recherche proprement dite.

(8) G. Mounin "Introduction à la sémiologie" Ed. de Minuit

(9) N. Galifret-Grangeon "Aspects du langage" dans le "Bulletin de Psychologie" janvier 1966.

Le moteur de l'apprentissage désigne le type de dynamismes sur lequel on s'appuie pour faire progresser les élèves : l'effort de rétention (1), l'élan vital (2), la libération/structuration (3). Dans le premier cas, les élèves ont à s'"appliquer", dans les deux autres à chercher. D'où l'intérêt d'une observation poussée des élèves en situation de recherche - c'est-à-dire ce que le maître considère comme tel. Mais la difficulté extrême de pareille entreprise ne saurait échapper à personne.

Le rythme d'apprentissage pose des problèmes actuellement très discutés, en relation avec la conception que l'on peut avoir du "savoir lire/écrire". Les partisans d'un apprentissage aussi rapide que possible considèrent essentiellement l'acquisition de "mécanisme de base", selon une progression stricte (1). D'autres entendent tenir compte du "rythme propre" de chaque enfant dans l'acquisition de "techniques", c'est-à-dire de l'ensemble des procédés pratiques qui permettent de lire et écrire, conception qui exclut ou non toute progression pré-méditée selon que le "rythme propre" se réfère à des procédures de recherche individuelle (le tâtonnement expérimental) (2), ou à des "niveaux" correspondant à des types d'aptitudes. D'autres enfin, fixent au terme du CE1 la fin des apprentissages premiers de la langue écrite : dans la mesure où ceux-ci mettent en jeu des processus complexes touchant aux comportements psycho-moteurs, à la langue orale et à la fonction symbolique, ils requièrent non seulement du temps mais une action de stimulation systématique qui n'exclut ni l'occasionnel ni la progression pré-établie (3). On notera, pour ce point, l'absence d'Indicateurs-Elèves : dans l'état actuel des connaissances, il est difficile de dire sur quels aspects du comportement devraient porter les observations, si l'on considère que le rythme des acquisitions varie selon les enfants, et pour un même enfant selon les moments et les tâches.

Le contrôle de l'apprentissage n'est pas, en France, le problème le mieux étudié par les pédagogues comme par les chercheurs. Il semble toutefois qu'on puisse le ramener à trois conceptions : la vérification détaillée en vue d'une correction des fautes faites dans les exercices d'application de la règle apprise (1) ; la vérification globale par l'efficacité pratique, l'intégration des productions écrites dans la vie de la classe (2) ; la vérification de l'efficacité des procédures d'apprentissage en vue de déceler les points sur lesquels celui-ci devrait être renforcé (3). L'attitude des élèves devant le contrôle serait ici des plus intéressantes à étudier, encore que le dispositif d'observation ne soit pas aisé à concevoir au niveau C.P ; le contrôle joue-t-il le rôle d'un renforcement positif ou négatif de l'apprentissage ? Tel est le problème à résoudre. Il est certain que les indicateurs proposés, dans l'état actuel de la grille, devraient être revus...

Essais de la grille

1 - "Population" concernée : 73 maîtres

La grille est soumise à l'examen de maîtres en situations diverses par Aline Roméas (ENG de St-Etienne), Hélène Romian (INRDP), André Séguy (ENM d'Agen), soit :

- 7 maîtres d'application de tous niveaux, membres de l'équipe de recherche de l'E.N. de St-Etienne.
- un groupe de 20 maîtres effectuant la 2ème partie d'un stage de recyclage de 12 semaines en E.N. (2 séances de 3 h).
- 6 maîtresses de C.P. (conjointement à l'observation de 3 des classes).

- un groupe de 13 instituteurs en stage d'un an à l'E.N (6 séances de 2 h)
- un groupe de 5 instituteurs en 2ème année de formation de psychologue scolaire (4 séances de 1 h 30).
- un groupe de 15 enseignants de la Maternelle au second Cycle, dans le cadre du Congrès de l'A.F.E.F.

2 - Nature de l'essai

L'essentiel est mené en entretien collectif dirigé, dans des groupes divers (de 3 à 20) ; cependant 3 maîtresses de C.P travaillent individuellement sur la grille, avec l'aide d'A. Séguy, pendant 3 semaines environ. Au départ chacun des trois animateurs donne quelques informations : la situation de la grille dans l'ensemble de la recherche, l'explicitation des principes de construction. Selon le groupe de travail, l'animateur précise ou non que la grille présente l'inventaire des "possibles", y compris quand il s'agit d'objectifs incompatibles et de pratiques incohérentes entre elles, il explicite ou non l'hypothèse des trois schémas théoriques auxquels pourrait se ramener la pédagogie du français à l'école élémentaire, présente ou non certaines utilisations possibles de la grille. Si certains groupes s'orientent vers une discussion globale, d'autres se focalisent sur des points précis. D'entrée de jeu, selon la consigne de l'animateur, certains groupes cherchent surtout à voir comment ils peuvent se situer par rapport aux positions et aux pratiques inventoriées, d'autres n'y viennent qu'en fin d'étude. Quelle que soit la démarche choisie, des remarques orales et/ou écrites sont formulées en vue de préciser, approfondir, corriger la grille.

En fin d'essai, chacun des animateurs rédige un rapport comprenant les amendements proposés à la grille (près d'une centaine en tout), et ses observations quant aux problèmes rencontrés, quant à la possibilité d'utiliser la grille comme outil de formation.

3 - Problèmes

- La grille requiert 8 h au moins de lecture critique. Les maîtres déclarent percevoir le travail comme "long" et "pénible" mais "intéressant", "effectué avec plaisir". Certains essais montrent, de ce point de vue, qu'une lecture collective plus attentive de certains passages de la grille peut se concevoir, selon un fil directeur donné : tel groupe peut être invité à se centrer sur le rôle du psychologue dans les apprentissages premiers, ou tel autre sur les causes d'échec etc...; le reste du document faisant l'objet d'études individuelles.

Certains maîtres jugent la grille "difficile", "parfois exagérément précise" ou "intellectuelle". Ils rencontrent une certaine difficulté à cerner avec précision la différence entre objectifs pédagogiques et objectifs didactiques, à cerner des Indicateurs Maîtres et des Indicateurs Elèves en relation avec des conduites pédagogiques différentes des leurs. Il convient de rappeler ici que les "praticiens", membres du groupe de recherche ont rencontré strictement les mêmes difficultés... Dans l'état actuel de la formation des maîtres, à quelque niveau que ce soit, faut-il s'en étonner ?

Peut-on limiter la difficulté ? A. Séguy remarque : "Les rubriques sont présentées de façon neutre, non normative, parfois peu marquée". "Un outil de formation peut et sans doute doit être plus net ; les citations de textes (I.O),

Plan de Rénovation, textes de Freinet etc...) devraient être explicites, voire accompagnées de références". Après discussion il apparaît que s'il est bon et utile de replacer une citation (que les formateurs sont censés connaître) dans son contexte, on a pu remarquer que les réactions à certaines options ne sont pas les mêmes selon que les lecteurs savent ou non qu'il s'agit des I.O., de Freinet ou du Plan de Rénovation. Telle option qu'on rejette violemment, connaissant son origine, ne paraît plus aussi condamnable, quand on l'examine sans a priori. De toute façon, compte tenu du constat, il semble nécessaire de recommander l'utilisation de l'"outil" dans des cadres de formation de préférence à l'étude solitaire.

- Certains alinéas relatifs aux finalités générales de l'apprentissage sont perçus comme "pompeux" ("réaliser dynamiquement sa destinée intérieure") et jouent donc un rôle de repoussoir ; Or il s'agit là d'une citation à peu près littéraire de Freinet. Il est évident que la langue pédagogique a évolué... S'il est intéressant, pour des raisons méthodologiques, de formuler les objectifs pédagogiques dans les termes mêmes des pédagogues un outil d'observation des maîtres - de type questionnaire par exemple - aurait à actualiser la langue.

A propos des objectifs d'ordre linguistique, relatifs aux fonctions du langage, A. Ségué note la tendance, chez certaines maîtresses, à se reconnaître dans presque tous les alinéas, qui ne leur apparaissent pas comme contradictoires. On a pu noter la même tendance dans le dépouillement du Questionnaire d'Identification des Pédagogies du Français - CM1 élaboré par H. Romian et A. Lafond dans le cadre de l'essai de validation de mai 1972 (*) : les maîtres cochent souvent tous les items possibles, même s'ils correspondent à des pratiques incohérentes. En fait, la rénovation n'en est encore semble-t-il qu'à juxtaposer des attitudes et des pratiques nouvelles aux attitudes et aux pratiques anciennes. Une observation empirique confirme d'ailleurs ce point : le même maître de CM utilise dans sa classe en grammaire des exercices puisés dans la grammaire Galizot et la grammaire Genouvrier - Gruwez... Ce qui ne va pas sans poser quelques problèmes... au plan de la recherche, comme de la formation. Par contre note ensuite A. Ségué, à propos des objectifs relatifs à l'insertion de la langue écrite parmi les moyens d'expression actuels, cette page "culpabilise" certaines maîtresses qui, bien souvent, dit-il, ont constaté qu'elles se bornent en classe au discours oral et écrit, au dessin, à l'exclusion des moyens audio-visuels notamment. Il semble qu'on aurait donc intérêt à n'utiliser un outil de cette nature, dans les cadres de formation, que dans des groupes où il est nécessaire d'inquiéter certes, mais possible de donner des perspectives d'innovations souhaitables, réalisables. Il n'est guère possible autrement - et quelles que soient les précautions prises dans la présentation - d'éviter que le descriptif ne soit reçu comme un inventaire normatif de pratiques également recommandables ou un "menu à la carte" à travers lequel on peut choisir selon sa fantaisie. Les objectifs relatifs à la démarche d'apprentissage, aux méthodes, suscitent, dit A. Ségué, des opinions très tranchées des maîtresses qui indiquent en marge de leur document oui ! ou non ! ou encore "oui, et c'est essentiel !" avec une contradiction apparente : elles estiment que "les enfants sont trop différents... pour qu'une même méthode soit la meilleure pour tous" tout en exprimant une opinion très tranchée sur les mérites des méthodes particulières. En fait, la contradiction n'est-elle qu'apparente ?

(*) Rapport à publier dans "Recherches Pédagogiques"

On saisit là sans doute des choix très empiriques qui ne sont pas au-delà de constats immédiats et laissent entière l'ambiguïté du terme "méthodes" qui, dans la langue pédagogique courante, désigne tantôt la démarche d'apprentissage dans son principe, tantôt l'ensemble des techniques choisies - et qui ne se réfère le plus souvent à aucune démarche explicite.

- C'est sans doute pour cette raison qu'A. Ségué peut relever à propos des - objectifs portant sur le principe des acquisitions, des distorsions curieuses dans les choix des maîtresses entre objectifs pédagogiques et objectifs didactiques, c'est-à-dire, rappelons-le entre les intentions du maître, et les comportements qu'il attend des élèves. La différence fondamentale entre des attitudes et des comportements fondés sur l'imitation du modèle adulte, ou sur le "tâtonnement expérimental" cher à Freinet, ou le recours systématique aux opérations linguistiques de base n'est guère sensible aux maîtres. Il faut ici mettre en cause l'insuffisance flagrante de l'enseignement de la psychologie - au sens scientifique du terme - dans la formation des maîtres. En ce sens le fait que l'enseignement de la psychologie dans les Ecoles Normales soit généralement confié à des philosophes et non à des psychologues donne bien à penser...

- A propos des objectifs relatifs au moteur de l'apprentissage (rétention ou "élan vital" ou "libération/structuration"), A. Ségué note le même type de réactions. Mais il souligne que les distorsions sont plutôt le fait de maîtresses traditionnelles tandis que les options des maîtresses de l'équipe expérimentale paraissent plus cohérentes. Cela signifierait-il qu'une des différences entre R et T (classes expérimentales et classes traditionnelles) réside dans le fait que R suppose une vue plus claire des objectifs pédagogiques et didactiques ? , demande A. Ségué.

4 - La grille, outil de formation

Les trois expérimentateurs se rejoignent tout à fait : malgré les problèmes rencontrés - et peut-être en partie en raison des problèmes rencontrés - la grille paraît susceptible d'utilisations variées en tant qu'outil de formation. Elle suscite l'intérêt au plan de la réflexion et de la pratique, dit A. Roméas : c'est un éventail de beaucoup d'idées et de pratiques concrètes, qui provoque des échanges souvent passionnés. Même les maîtres qui n'enseignent pas au C.P se sentent concernés, impliqués par la problématique sous-jacente à la grille, y compris enseignants du Secondaire et psychologues scolaires en formation. S'interroger sur les finalités, les objectifs de l'apprentissage de la langue écrite au C.P, c'est en dernière analyse s'interroger sur les fonctions de la langue écrite dans la société d'aujourd'hui, dans la vie de chaque individu, s'interroger par là-même sur le rôle de l'école. C'est sans doute pour cette raison que le descriptif dépasse le cadre du C.P, dans lequel il a été conçu.

Les modalités d'utilisation de la grille, telles qu'elles sont apparues à travers les trois réseaux d'essais évoqués plus haut peuvent se ramener à deux dimensions : elle peut fonctionner, note A. Ségué, comme une synthèse et comme un point de départ.

Synthèse des objectifs possibles de l'apprentissage, elle offre, dit A. Ségué "un tour d'horizon que l'on a rarement l'occasion de faire". Elle permet de "rattacher les aspects concrets de la pédagogie à des objectifs, de saisir le rapport entre théorie et pratique", grâce à quoi on peut "mieux comprendre ce qui se passe dans un C.P" : "on voit des choses que l'on ne soupçonnait pas", remarque une maîtresse.

Point de départ, elle aide à "formuler clairement des demandes d'information", les éclaircissements théoriques nécessaires étant donnés soit sur le champ, soit par renvoi à des références bibliographiques. Elle soulève de nombreuses questions, dit encore A. Ségué, "suscite de nombreux débats fondamentaux (les dons, l'organisation de l'école élémentaire, les groupes de niveau etc...) ; elle permet de "définir des sujets qui seront explorés par la suite (registres de langue, place et rôle du texte littéraire à l'école élémentaire etc...), à partir d'une réflexion où pratique et théorie se renforcent mutuellement.

Le bénéfice au plan théorique paraît en conséquence important. La grille aide les maîtres à préciser leurs objectifs souvent très implicites, à évaluer qualitativement leurs pratiques. "Aux dires de presque tous les maîtres, remarque A. Roméas, les bénéfices de cet "essai" ont été de les aider à préciser leurs objectifs et de les percevoir comme un faisceau plus ou moins cohérent, à prendre conscience aussi de certaines contradictions entre objectifs et conduites pédagogiques, au total de leur permettre d'éclairer les uns et les autres en portant sur eux un regard plus lucide". Le bénéfice au plan de la pratique n'est pas moindre. "Même si le passage à la pratique n'est pas l'objet direct de la grille, plutôt instrument de réflexion, comme le souligne A. Ségué, on pense qu'elle offre un éventail riche de possibilités diverses". En somme, le descriptif éloignerait de la pratique mais pour mieux y revenir.

Extraits de la grille n° 1

- . 1.1.3. Hiérarchisation des objectifs d'individualisation/socialisation
- . 1.2.1. Fonctions du langage
- . 1.2.3. Langue écrite et autres moyens d'expression, de communication
- . 1.3.3. Moteur de l'apprentissage

1.1.3. Hiérarchisation des objectifs d'individualisation/socialisation

O.P.

- Développer l'individualisation (indépendance vis-à-vis des groupes sociaux)
- Développer la personnalisation (les caractéristiques originales de chaque personne, de chaque être)
- Développer la socialisation
- Développer la personnalité de chaque enfant au sein d'une communauté qu'il sert et qui le sert
- Développer la socialisation des enfants, condition nécessaire à leur personnalisation

O.D.

- Etre capable de refuser les "embrigadements, de faire preuve d'autonomie"
- Etre capable de faire preuve d'originalité
- Etre capable d'apporter aux autres
- Etre capable de s'exprimer dans le groupe et de le servir
- Etre capable de se situer dans un groupe en tant que "leader" ou membre du groupe et en tant que personne

1.1.3. Hiérarchisation des objectifs d'individualisation/socialisation

I.M.

I.E.

- Opinion du maître sur les 3 capacités qu'il convient de développer avant tout au cours des activités de français (ce qui n'exclut pas qu'elles soient développées ailleurs)(*); l'attention/l'originalité/la mémoire/l'imagination/la rigueur/la sensibilité/le sens de l'effort personnel/ la spontanéité/le sens de l'effort personnel et collectif/le goût esthétique/la capacité à établir des relations sociales/les capacités de tri et de classement/la sociabilité/le soin/l'adaptation à des situations nouvelles/l'esprit d'équipe/le non conformisme/la créativité/l'esprit constructif/l'esprit de découverte/l'application/la curiosité/le raisonnement logique/l'esprit de synthèse/l'esprit critique/l'esprit d'observation/la finesse d'analyse/l'autonomie/l'obéissance

- Opinion des enfants sur le "bon élève", le "mauvais élève" (délicat à étudier au C.P)
- Analyse des productions écrites des enfants.

Catégories d'analyse possibles :

- centration sur le "je"
- centration sur le groupe
- centration sur le rôle du "je" dans le groupe
- centration sur l'effet du groupe sur le "je"
- le groupe =
 - . la cellule familiale
 - . la classe
 - . les "copains"
 - . le groupe de travail

etc.....

- Analyse du discours du maître

- . au cours d'un entretien collectif
- . au cours d'un travail de groupes

← Idem

Catégories d'analyse :

références explicites aux capacités citées plus haut

- Organisation de la vie de la classe :

- qui la définit ?
 - . le maître
 - . les élèves
 - . les deux
- Les coins ateliers (y compris la bibliothèque)
 - . les élèves y vont librement
 - . les élèves y vont selon les consignes du maître

- Analyse des discours oraux et écrits des enfants :
références explicites à une prise en charge de la vie de la classe par les élèves

(*) QIPF - INRP - Rapport à publier dans "Recherches Pédagogiques"

1.1.3. Hierarchisation des objectifs d'individualisation/socialisation

O.P

O.D



1.1.3. Hiérarchisation des objectifs d'individualisation/socialisation (suite)

I.M.

- . Sur les murs de la classe , des "affiches" réalisées et/ou choisies
 - . par le maître
 - . par les élèves
 - . les deux
- Nature des "affiches"
 - . reproduction de tableaux .
 - . en bon état
 - . jaunies
 - . photographies
 - . dessins d'enfants
 - . réalisations diverses (collages etc...)
 - . Textes d'enfants illustrés ou non
 - . tableaux à but didactique
 - . matériel commercialisé
 - . matériel propre à la classe
- L'affichage est renouvelé
 - . tous les 2,3 ans
 - . chaque année
 - . chaque trimestre
 - . chaque mois
 - . chaque quinzaine
 - . chaque semaine
- . Le matériel de travail est distribué
 - . par le maître
 - . par des élèves volontaires
 - . par les élèves désignés
 - . par des élèves responsables d'une tâche définie
- . Opinion du maître sur le travail de groupes (constitués occasionnellement) et le travail d'équipes (constituées pour une certaine durée et pour une tâche définie)
 - impossible au C.P.
 - peut être tenté dès le C.P
 - essentiel dès le C.P.

etc...

I.E.

- . Elaboration d'"affiches"
 - . à l'initiative des enfants
 - . à la demande du maître

- . Observation du comportement des enfants
 - chaque enfant travaille pour soi
 - les enfants échangent
 - un enfant anime le travail
 - un (des) enfant(s) monopolise(nt) la parole

etc...

1.2. - Objectifs généraux d'ordre psycho et socio-linguistique

O.P.

Fonctions du langage

- . Aider l'enfant à communiquer et à penser
- . Donner chance à l'enfant de se former dès maintenant une pensée et plus tard un style
- . Eduquer la sensibilité et particulièrement la sensibilité esthétique, libérer l'aptitude à l'expression personnelle
- . Permettre à l'enfant de s'exprimer, exprimer sa vie et la vie de la classe, échanger, acquérir une plus grande vitalité, une nouvelle puissance sur le milieu.
- . Apprendre aux enfants à comprendre et utiliser le langage selon ses fonctions majeures : de communication, d'expression, référentielle, poétique, en situation

O.D.

- . Etre capable d'enrichir un langage naturellement pauvre
- . Etre capable d'exprimer ses pensées et ses sentiments de vive voix ou par écrit en un langage correct, de choisir exactement et prononcer distinctement le mot propre, de grouper logiquement ses pensées et ses expressions
- . Etre capable d'exprimer des raisonnements et ses sentiments dans une langue simple, dépouillée de tout ornement de mauvais goût
- . Etre capable d'exprimer sa vie, la vie de la classe et, ce faisant de la vivre plus intensément
- . Etre capable par le langage, de communiquer, s'exprimer, objectiver et/ou poétiser le réel
- . Etre capable d'acquérir, à l'oral comme à l'écrit, des structures de phrases plus complexes, de les comprendre et de les utiliser en situation.
- . Etre capable de goûter un poème, un beau conte, de prendre plaisir à le bien dire, de faire preuve d'une expression autonome et sincère, d'élan et de fraîcheur

1.2. - Objectifs généraux d'ordre psycho et socio-linguistique

Analyse du discours du maître et des élèves dans des situations données :
entretien libre (considéré comme tel par le maître), mise au point de texte écrit
ou commentaire oral sur les productions écrites des élèves, lecture ou récitation
de poèmes à haute voix

Catégories d'analyse possibles :

références explicites

- . à une norme : langage correct et/ou élégance, bon goût (la belle phrase) et/ou originalité/banalité et/ou style vivant/plat
- . à l'interlocuteur {
 - . compréhension
 - . sentiments
- . au locuteur {
 - . pensées
 - . logique
 - . sentiments
- . au(x) référent(s) {
 - . qualités objectives
 - . perception subjective
- . au jeu sur le message {
 - . sonorités
 - . rythmes
 - . métaphores
- . au fonctionnement du code {
 - . métalangage qui apparaît chez le maître
 - . métalangage qui apparaît chez les élèves

etc...

I.M.

I.E.

- Caractère dominant des textes lus collectivement (*)
 - { - par la maîtresse aux élèves (contes, récits etc...)
 - par des élèves
- sur un mois (nombre et proportion)
 - . en janvier
 - . en mai
- fonction dominante dans ces textes :
 - . le référent objectif
 - . l'affectivité
 - . la poésie
 - . l'échange social

- Nombre d'élèves qui composent des poèmes
 - (- à l'oral (en décembre)
 - à l'écrit (en mai)
- aucun
- moins d'1/4 de la classe
- entre 1/4 et 1/2
- 1/2
- entre 1/2 et 3/4
- 3/4
- à peu près tous
- tous

(*) un travail analogue serait à faire sur les textes produits par les élèves.

1.2. Objectifs généraux d'ordre psycho et socio-linguistique (suite)

O.P

O.D

1.2. Objectifs généraux d'ordre psycho et socio-linguistique (suite)

I.M.

- Nature de ces textes
 - . récit élaboré par un ou plusieurs enfants
 - . récit emprunté à un manuel
 - . récit élaboré par le maître
 - . conte
 - . poème
 - . dialogue
 - . document historique, géographique, scientifique
 - . journal
 - . roman
 - . lettre
 - . récit élaboré par des correspondants
 - . texte qui induit une activité (ex : notice, mode d'emploi, recette)
 - . scénario
 - . compte rendu de réunion de coopérative
 - . autres

- Sur 15 jours, nombre et durée des séquences dites de français dont la fonction dominante est de :
 - . échanger
 - . structurer le réel
 - . permettre l'expression individuelle
 - . poétiser le réel
 - . réel objectif
 - . réel subjectif (imaginaire)
 - etc...

I.E.

- Fonctions dominantes dans les textes produits sur 1 mois

- Catégories d'analyse possibles :
 - expression personnelle
 - échange social
 - référentiel objectif
 - poésie

1.2.3. - Langue écrite et autres moyens d'expression, de communication

O.P.

- Faire acquérir la langue écrite, outil indispensable à toute éducation scolaire, sans lequel l'enfant ne peut rien apprendre
- Mettre à profit l'apport des moyens de communication, et aiguïser le discernement des élèves face aux sollicitations et aux agressions auxquelles ces nouveaux moyens les exposent

... Permettre la prise de possession de la langue écrite comme des autres techniques de vie que l'école doit mettre à la disposition des enfants en ouvrant au maximum l'éventail des moyens d'expression, grâce à l'utilisation d'une très large gamme de matériel, d'outils de travail.

- Faire apprendre à comprendre et utiliser selon leur spécificité des moyens de communication et d'expression de masse

O.D.

- Etre capable le plus rapidement possible de répondre par écrit aux consignes de travail scolaire
- Etre capable de lire autre chose que des B.D.
- Etre capable d'esprit critique devant l'apport des moyens audio-visuels (radio, télévision notamment)
- Etre capable d'avoir recours aux techniques et aux outils présents dans la classe (imprimerie - dessin magnétophone etc...) pour s'exprimer
- Etre capable d'avoir recours au canal de communication qui répond le mieux à la situation (geste, mime, magnétophone, dessin, photographie, texte écrit, pictogramme, bande dessinée, téléphone etc...).

1.2.3. - Langue écrite et autres moyens d'expression, de communication

I.M.

I.E.

- Nombre et nature des canaux (*) de communication utilisés dans l'année
- Nombre et nature des canaux
 - privilégiés
 - exclus
 - abandonnés

- Propositions de travail tendant à l'utilisation de canaux autres que le texte écrit

- Analyse du discours du maître et des élèves pendant une activité donnée (ex : projet d'envoi aux correspondants, discussion à propos d'une émission de T.V.).

. Présence ou absence de références explicites aux caractères spécifiques des canaux de communication et d'expression considérés et par conséquent de leur utilisation

. Durée proportionnelle de ces références par rapport au temps total de la séquence de travail

. Classement de ces références

Parmi les catégories de classement possibles :

Jugements de valeur sur les mass media

- . traits positifs
- . traits négatifs

(*) Canaux de communication : le support matériel de la communication
ex: la lettre - le téléphone - la bande magnétique - la bande dessinée etc...

1.3.3. - Moteur (*) de l'apprentissage

O.P.

- Développer le goût de l'effort personnel, le contrôle de soi, l'attention, la persévérance, la mémoire, par le contact avec des modèles aussi parfaits que possible
- Développer l'esprit de compétition
- Utiliser les ressources de la spontanéité enfantine pour faciliter l'acquisition de moyens d'expression élaborés
- Aller dans le sens du principe de vie qui pousse l'individu à monter sans cesse, à croître, à imiter les modèles adultes, avec une perfection maximum à rechercher, connaître autour de soi pour acquérir un maximum de puissance sur le milieu qui l'entoure
- Aider les enfants à libérer leur potentiel d'action, de réflexion, de création, à construire le système-langue qu'ils ont à connaître par structuration progressive, puis à utiliser l'acquis pour une action, une réflexion plus efficaces (libération/structuration)

(inventer/comprendre)

O.D.

- Etre capable de faire effort sur soi, de se contrôler, de faire preuve d'attention, de persévérance, de mémoire pour prendre goût à l'apprentissage
- Etre capable de lire plus vite et mieux que ses camarades
- Etre capable de répondre positivement à un système de sanctions/récompenses
- Etre capable de faire preuve d'initiative et d'activité au cours des exercices d'apprentissage
- Etre capable de développer intensément son potentiel de puissance, de créativité, au service de la vie coopérative de la classe, et d'accéder ainsi rapidement à des activités de "grand".
- Etre capable de faire preuve de curiosité intellectuelle, d'imagination, d'esprit de collaboration, d'esprit critique, d'esprit de synthèse, d'"inventer" des classements, des méthodes de recherche nouveaux (par rapport à l'acquis de la classe), au service de la classe

(*) Moteur : dynamismes psychologiques qui font progresser l'apprentissage

1.3.3. - Moteur de l'apprentissage

I.M.

Interaction du vouloir/pouvoir/savoir
lire/écrire

Opinion du maître sur

- . il faut vouloir pour pouvoir et savoir
- . il faut pouvoir pour vouloir et savoir
- . il faut savoir pour vouloir et pouvoir

Opinion du maître, sur les 3 types de capacités qu'il souhaite développer en priorité :

attention/mémoire/imagination/rigueur/richeesse affective/effort personnel/effort perssnel et collectif/spontanéité/goût esthétique/capacité à prendre des responsabilités dans la classe/tri et classement/sociabilité/soin/ordre/adaptation rapide à des activités nouvelles/esprit d'équipe/non conformisme/créativité/esprit constructif/esprit de découverte/application/curiosité intellectuelle/raisonnement logique/esprit de synthèse/esprit critique/esprit d'observation/finesse d'analyse/autonomie/invention de solutions nouvelles/contrôle de soi/persévérance/initiative/activité/esprit de compétition

Analyse du discours du maître :

- . Recherche des stimuli verbaux (nature fréquence)

ex : "Fais attention" "un petit effort",
"cherchez"

"Je suis contente de vous ce matin, vous répondez bien"

"Tu vas encore être puni"

- Catégories (*) de classement possibles : appel à

- l'attention
- l'effort
- la mémoire
- la curiosité, l'intérêt
- l'affectivité
- la réflexion
- l'esprit d'initiative
- l'imagination
- l'esprit de compétition
- des sanctions / récompenses etc...

(*) Additifs inspirés des remarques d'André Séguéy.

I.E.

Taux de réussite à des exercices nouveaux

- exceptionnellement longs
- faisant appel à
 - la mémoire
 - des classements aussi diversifiés que possible
 - des synthèses

Observation des élèves en situation de recherche : nombre d'élèves qui

- prennent des initiatives
- proposent une méthode nouvelle (par rapport à l'acquis de la classe).

- utilisent la trouvaille d'un camarade pour avancer dans leur propre recherche

- demandent à communiquer le résultat de leur activité

. au maître

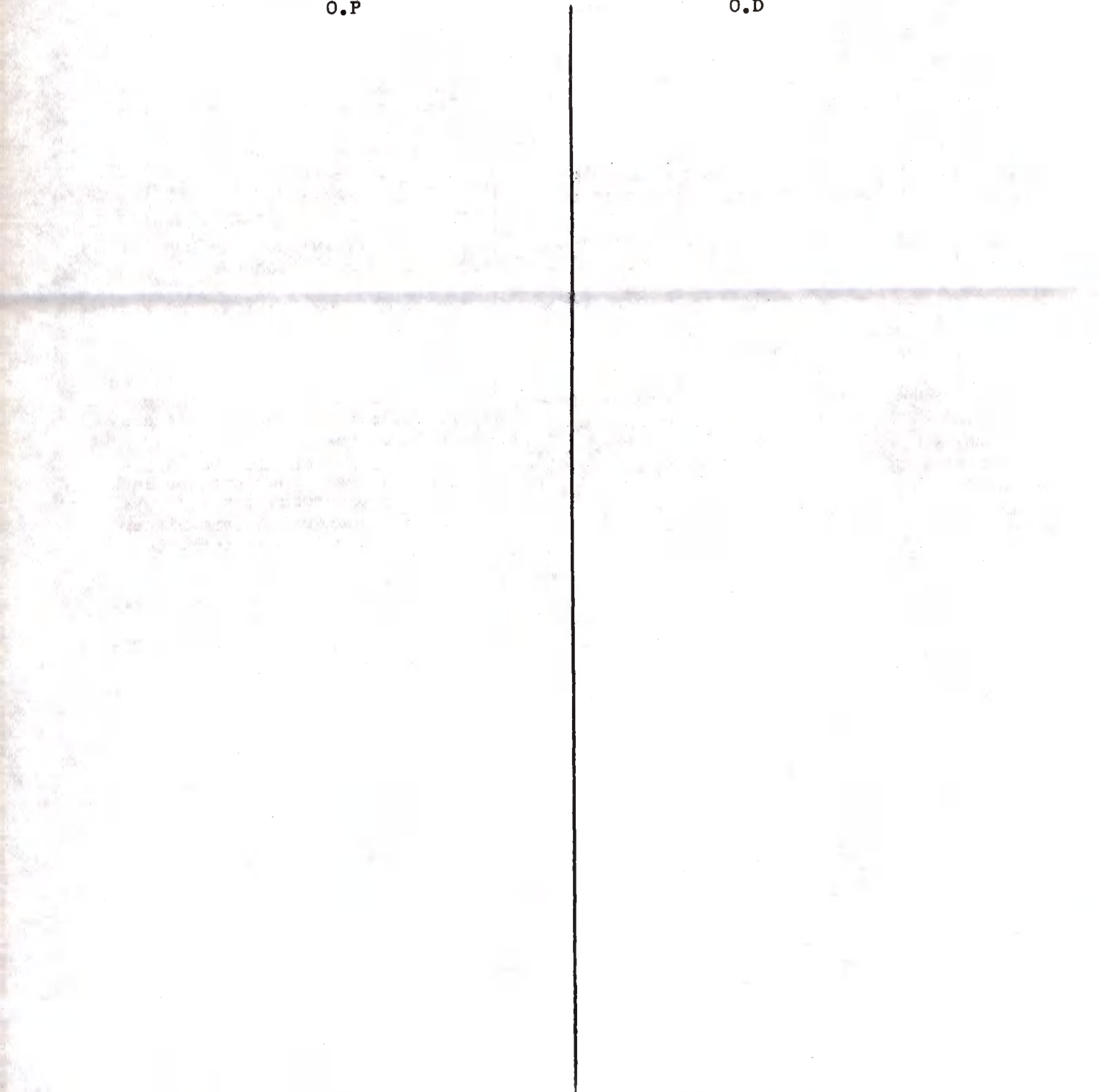
. au groupe-classe etc...

Dispositif d'observation difficile à définir.

1.3.3. - Moteur de l'apprentissage

O.P

O.D



1.3.3. - Moteur de l'apprentissage (suite)

I.M.

. Réaction à une réponse non attendue

ex : "Je n'y pensais pas, mais c'est très bon"

"Voyons ensemble" "Non, ce n'est pas ce que je te demande" "Non"

Observation des élèves en situation de recherche

- recherche individuelle avec interdiction de communiquer
- recherche individuelle avec permission de communiquer et/ou de consulter des documents
- recherche par groupes

- (*) Analyse du dialogue pédagogique en situation d'étude collective d'un élément nouveau :
 - le maître pose des questions
 - . fermées
 - . ouvertes
 - . contenant un élément ou un début de réponse
 - le maître laisse les enfants
 - . le questionner
 - . poser des questions à la classe
 - . émettre des hypothèses
 - le maître répond aux questions
 - . immédiatement
 - . si les élèves ne trouvent pas
 - . en renvoyant la question à la classe

- (*) Observation du maître quand les élèves sont en situation de recherche
 - il intervient
 - . pour exiger le silence
 - . pour faire des suggestions à la classe
 - . pour faire des suggestions à un groupe
 - . pour faire des suggestions à des enfants en difficulté
 - il n'intervient pas

(*) Additifs inspirés des remarques d'André Séguy.

RECHERCHE-DESCRIPTION

Grille n° 2

Vouloir apprendre à lire/écrire

Jacqueline ZONABEND
E.N.F. Toulouse

I - Présentation résumée de la grille

Ce document fait partie d'un travail sur la description des pédagogies de la lecture/écriture au C.P.

Objectifs : on s'est proposé de décrire comment les différentes pédagogies créaient ou non les conditions favorables à l'éclosion chez l'enfant, des motivations nécessaires à l'apprentissage de la lecture/écriture.

la méthode a été proposée à l'ensemble du groupe lors du séminaire des 15 et 16 mars 1974 qui avait permis l'esquisse de la grille : vouloir apprendre à lire/écrire.

La source de mes observations est essentiellement dans mes visites de classes, chez des maîtres traditionnels, des maîtres rénovés (rattachés à l'E.N.F.) d'autres en cours de Rénovation, et surtout, des maîtres Freinet, qui, depuis 2 ou 3 ans sont entrés dans la Rénovation en introduisant dans leurs pratiques bien des suggestions du document n° 47 de "Recherches Pédagogiques". Cinq maîtresses m'ont beaucoup apporté; quatre d'entre elles participent à une expérience de décloisonnement entre l'E.M., le C.P, le C.E.1 ; toutes leurs activités traduisent une disposition active à saisir le moindre signe d'intérêt exploitable pour conduire les enfants dans le sens de leur curiosité, sans toutefois les presser, et sachant attendre les prises de conscience, en permettant les tâtonnements individuels.

Calendrier de travail et composition du groupe.

En dehors des séminaires, il a été consacré à ce travail, entre le 9.3.74 et le 25.9.74, 14 séances de 3 heures en collaboration avec C. Hersant, P.E.N. à l'E.N.G. de Toulouse ; mais en Octobre son état de santé l'ayant obligée à se mettre en congé, j'ai poursuivi seule le travail, gênée par le manque de concertation, mais utilement aidée et conseillée à distance par H. Romian.

Présentation de la grille :

1. Problèmes théoriques rencontrés :

. il est difficile de cerner la notion de motivation : d'atteindre, derrière les motivations premières de l'enfant, celles qui ont été suscitées ; de préciser les représentations que les maîtres en ont.

. la mise en relation entre objectifs et indicateurs demande une certaine prudence : soit que l'approche soit à point de départ théorique, soit que l'on parte des observations.

. l'ordre de présentation des indicateurs et la formulation des objectifs doivent être suffisamment neutres pour ne pas influencer l'utilisateur.

. on est conscient qu'il serait possible à première vue, de regrouper des indicateurs en séries significatives : mais cette économie porte le risque de conclusions hâtives ; cette perspective de structuration n'est pas abandonnée, elle demande de nouveaux essais.

Présentation des essais de la grille

1) En tant qu'outil de formation :

a) avec des instituteurs en recyclage à l'ENF :

- . 1 groupe de maîtres de CP, EM a étudié la grille pendant 2 séances
(lecture par groupes, puis réponse aux questions avec la présence de 2 P.E.N.)
- . 1 groupe en stage à dominante, étudiant la liaison EM, CP a travaillé 3 heures.
- . 1 groupe CM2, CP, perfectionnement a lu et commenté la grille pendant 3 h.

b) un groupe de 5 instituteurs de C.P d'une école a été réuni sur le terrain pour étudier la grille et réfléchir à leur propre pédagogie.

c) de même, un groupe d'instituteurs d'une école décroisonnée au niveau des classes d'E.M, C.P, CE1 a consacré une séance de 3 heures de concertation à réfléchir sur les motivations des pratiques pédagogiques, à partir de la grille.

d) d'autres groupes d'instituteurs à l'Ecole Annexe et de P.E.N. en recyclage à l'E.N.F. n'ont pu encore rendre compte de leur réflexions sur la grille.

e) les élèves de FP, et 2 de l'E.N.F. ont étudié le document en dehors de la classe puis en présence du professeur, analysant la grille en elle-même, puis comme :

2) outil aidant à l'observation d'une classe (*)

ils ont été mieux armés pour caractériser les démarches pédagogiques pendant leurs stages dans les classes de C.P, soit comme observateurs, soit comme acteurs.

Remarque :

Dans la présentation de la grille aux maîtres en recyclage, il serait souhaitable de faire précéder l'analyse du document d'une visite dans une classe où le souci de la motivation est visible et présent, sinon bien des comportements mentionnés dans la rubrique : indicateurs apparaissent comme utopiques ou découragent les stagiaires.

(*) les instruments d'observation proprement dits restant à construire

BIBLIOGRAPHIE :

- De Landsheere - Introduction à la recherche en éducation - Paris 1970
Colin Bourrelier
- Nuttin etc... Traité de psychologie expérimentale - Tome V (motivation,
émotion, personnalité) Paris PUF
- Mager - Comment définir des objectifs pédagogiques - Paris 1972
Gauthier Villars
- Lattman Peter Se préparer à enseigner - 1974 - Vevey - Editions Delta
- Symposium international sur l'apprentissage de la lecture - Vevey - 1973
Editions Delta
- E. Malmquist - Les difficultés d'apprendre à lire - Paris 1973 - Colin
- Revue : Le Français dans le Monde - décembre 1974
Richterich : Les motivations à l'écriture et à la lecture en langue
étrangère
- C. Chiland L'enfant de 6 ans et son avenir - Paris 1973 - PUF
- Peters Le concept de motivation - Paris 1973 - PUF
- Letierrier Instructions et Programmes - Paris 1956 - Hachette
- Instructions de 1972
- Revue : "Recherches Pédagogiques" n° 41, 61, 62 - Paris - SEVPEN
- Le Ny Apprentissage et activités psychologiques - Paris 1967 - PUF

Plan de la grille

LE VOULOIR APPRENDRE A LIRE / ECRIRE

2.1. Familiariser l'enfant avec la langue écrite : (*)

2.1.1. en tant qu'outil scolaire permettant :

- de lire les manuels, les consignes ;
- de rédiger des devoirs ;

2.1.2. en tant que technique de vie (permettant la production, la réception) dans la pratique :

- des textes libres,
- de la correspondance,
- de l'imprimerie ;

2.1.3. en tant que mode de communication spécifique, (permettant la réception, la production) selon des contacts diversifiés avec l'écrit, suivant ses fonctions propres :

- l'élaboration de la pensée par la mise à distance d'un message permettant des retours et de nouvelles formulations, clarifiant la conception ;
- l'intériorisation de consignes, la communication avec soi dans le langage intérieur ;
- la mise à distance d'un message dans son aspect signifiant (par ex. réflexion sur le code orthographique) ;
- la possibilité de comparer différentes formulations selon des changements
 - . de situations dans l'espace et le temps,
 - . de la part de l'énonciateur,
 - . par rapport au/aux destinataire(s) ;
- la fixation d'images visuelles, graphiques, leur mémorisation, et la possibilité de comprendre directement à partir de ces indices.

2.2. Satisfaire et / ou créer le plaisir, le désir de lire/écrire :

2.2.1. éveiller et soutenir l'appétit de lecture, le plaisir de lire,

2.2.2. le plaisir d'écrire

2.2.3. de créer,

2.2.4. pour faire plaisir aux adultes (et ainsi, faire prendre plaisir à un apprentissage difficile)

2.2.5. pour se faire plaisir, se divertir ;

(*) Le chiffre 2. correspond au numéro de la grille.

2.3. Développer et/ou créer le besoin de lire/écrire :

2.3.1. comme nécessité d'ordre social :

2.3.1.1. nécessité de la vie scolaire :

- . outil indispensable à toute éducation scolaire,
- . moyen de mettre l'enfant en mesure de réussir ses études,
- . réponse à l'appel de valorisation des autorités :
 - . le maître
 - . l'école,
 - . les parents ;

2.3.1.2. condition de l'accession à la vie adulte :

- . condition de l'accès aux modèles culturels du passé contemporain (préparer l'enfant à recevoir une culture littéraire ; éveiller chez l'enfant le goût, et créer l'habitude d'écrire, et de bien écrire)
- . réponse à des besoins d'échanges sociaux, issus de situations de communication :
 - dans la classe
 - dans l'école
 - hors de l'école ;

2.3.2. comme expression et construction de l'individualité (fonction expressive du langage, besoin de se construire en s'exprimant et en créant),

- affirmation de soi par la maîtrise des techniques,
- expression de soi dont il faut sauvegarder l'élan et la fraîcheur
- désir et goût de certains enfants : "laisser une trace" de leur activité, de leurs rêves, de leur personnalité ;

2.3.3. comme besoin d'information :

- s'informer selon des curiosités individuelles, de la pensée écrite d'autrui ;
- informer la classe, les correspondants, selon des curiosités individuelles,
- en tant que réponse à un questionnement collectif portant sur un référent donné :
 - . en liaison avec les activités d'éveil,
 - . en liaison avec l'élaboration des textes écrits pour faire apparaître la spécificité de l'écrit par rapport à l'oral ;

2.3.4. en tant que condition d'accès à la poésie :

- 2.3.4.1. apprendre l'usage correct des mots et des tours de notre langue grâce au soutien que le rythme prête à la mémoire
- 2.3.4.2. s'enchanter aux sources de l'émotion personnelle et du rêve ;
- 2.3.4.3. jouer avec la langue écrite (créer, découvrir les créations d'autrui).

Extrait de la Grille n° 2 : 1ère partie

OBJECTIFS PEDAGOGIQUES	OBJECTIFS DIDACTIQUES	INDICATEURS MAITRES	INDICATEURS ELEVES
<p>2.1. Familiariser l'enfant avec la langue écrite :</p> <p>2.1.1. en tant qu'outil scolaire permettant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de lire les manuels, les consignes 	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre l'enfant capable de contacts avec le ou les manuels de lecture ; 	<p>observations sur une semaine en septembre et en mai ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présence ou absence d'un ou de manuels de lecture ; - Temps imposé passé dans une journée à lire dans le manuel. - Présence ou absence d'un coin lecture avec d'autres livres que des manuels de lecture ; - Les enfants doivent ou non emporter le manuel à la maison pour y lire leur leçon ; - nombre de B.T. au coin lecture nombre de textes imprimés par des enfants d'autres classes. - nombre de séances où les élèves voient travailler des élèves plus grands et sont initiés à l'usage d'outils imprimés ; - nombre et nature des situations au cours desquelles le maître montre comment découvrir dans des livres, les réponses aux consignes aux questions des enfants 	<ul style="list-style-type: none"> - Temps passé à utiliser le manuel . librement, . sur incitation ; - nombre de mots du manuel que les enfants ont écrits de leur propre initiative (par ex dans les textes libres) - dans le cahier de brouillon dans le cas où les enfants ne sont pas tenus d'emporter le manuel à la maison, nombre d'enfants qui demandent à le faire ; - Dans une journée, nombre de fois où des enfants vont emprunter des B.T. ou autres imprimés d'enfants ; - Nombre de fois où les enfants sont allés consulter des manuels, des ouvrages d'information

N.B : la numérotation 2.1. renvoie à celle du descriptif complet

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>- de rédiger des devoirs</p> <p>2.1.2.. en tant que technicien de vie (permettant la production, la réception) dans la pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des textes libres ; - la correspondance, - l'imprimerie ; <p>2.1.3. en tant que mode de communication spécifique (permettant la réception, la production) selon des contacts diversifiés avec l'écrit, suivant ses fonctions propres :</p>	<p>- Rendre l'enfant sensible au pouvoir de l'écrit ;</p> <p>- Rendre l'enfant sensible aux fonctions propres de l'écrit ;</p>	<p>- Nature et nombre d'exercices où l'enfant est invité à se servir d'un manuel pour écrire</p> <p>- Nombre et nature des textes présentés à la classe et venant :</p> <ul style="list-style-type: none"> . soit de la classe précédente . soit d'une autre classe . destinés ou non aux enfants présents <p>- Présence ou absence d'une imprimerie</p> <p>- Présence et usage d'un magnétophone : nombre d'utilisations dans une semaine</p> <p>- Présence de bandes enregistrées du langage spontané de l'enfant et de textes écrits à partir de ces enregistrements.</p>	<p>. spontanément</p> <p>. sur incitation</p> <ul style="list-style-type: none"> . pour répondre à une question née en classe, . pour répondre à une consigne ; <p>- Nombre de fois où un enfant est allé spontanément consulter un manuel pour écrire ;</p> <p>- Nombre de textes écrits ou imprimés apportés par les enfants (lettres, cartes postales, télégrammes)</p> <p>- Nombre de contacts spontanés avec l'imprimerie,</p> <p>- Nombre et longueur de textes imprimés :</p> <p>par rapport à la classe, par enfant ;</p> <p>- Présence de textes libres motivés par les activités de langage de la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> . nombre total s/1 semaine . nombre par enfant ; <p>- Présence d'objets, dessins apportés, en liaison avec ces activités.</p>

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>- L'élaboration de la pensée par la mise à distance d'un message permettant des retours et de nouvelles formulations, clarifiant les conceptions ;</p> <p>- L'intériorisation de concepts, la communication avec soi dans le langage intérieur</p>	<p>- Rendre l'enfant sensible au cheminement, à l'élaboration de la pensée par retour sur elle-même</p> <p>- Rendre l'enfant sensible grâce à l'écrit, au mouvement de la pensée qui s'exprime, qui s'interroge, qui décide..</p>	<p>- Présence ou absence, à partir de ces enregistrements, de différentes formes</p> <ul style="list-style-type: none"> . d'énonciation, . d'élaboration ; <p>- Nombre de séances consacrées à l'élaboration d'un texte individuel,</p>	<p>- Nombre de textes oraux écrits, produits par les enfants individuellement,</p> <ul style="list-style-type: none"> . spontanément, . sur incitation,
<p>- La mise à distance d'un message, dans son aspect formel (le signifiant) par ex., réflexion sur le code orthographique</p>	<p>- Rendre l'enfant sensible au passage du code oral à la transcription écrite, et aux problèmes qui se posent</p>	<p>- nombre de situations ayant permis de comparer un message oral et sa transcription écrite (par le maître)</p> <p>- Le maître transcrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> . de sa propre autorité . suivant les suggestions des enfants, . en commentant ce qu'il écrit . en répondant aux remarques 	<p>- Pendant une séance d'élaboration écrite d'un message oral, nature et nombre des interventions des enfants :</p> <ul style="list-style-type: none"> . de l'auteur du texte, . des autres, : questions/réponses, : suggestions/refus, : hypothèses/explications.. <p>- Nombre de réflexions spontanées des enfants pendant l'encodage effectué par le maître,</p> <p>- nature de ces interventions questions, suggestions, explications spontanées,</p>

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<ul style="list-style-type: none"> - la possibilité de comparer différentes formulations selon des changements • de situation dans l'espace et le temps • de la part de l'énonciateur, • par rapport au destinataire 	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre l'enfant capable de mettre en relation des situations et leurs expressions écrites 	<ul style="list-style-type: none"> - Nature et nombre des situations exploitées pour produire un écrit, <ul style="list-style-type: none"> • un événement de la vie d'un enfant conduisant à un énoncé oral d'enfant, texte qui sera transcrit dans le cahier de la vie, • un événement de la classe arrivée d'un nouvel enfant, don d'un animal... • la visite des correspondants, • la réception d'une lettre, • la présentation d'une histoire racontée, d'un film, d'un spot publicitaire (image, son, texte écrit) • des achats pour la classe, • une sortie hors de l'école... - Nombre de contacts avec l'écrit que ces situations ont amenés : <ul style="list-style-type: none"> • pour une situation donnée : <ul style="list-style-type: none"> par ex : la naissance d'un frère ou d'une soeur : télégrammes, faire-part, invitations, remerciements, inscription dans le livret de famille, factures, ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Nature et nombre des situations nées des initiatives des enfants : <p style="text-align: center;">Trace de ces situations</p> <ul style="list-style-type: none"> • sur les murs de la classe dessins, objets, photos, poèmes... • dans les cahiers des enfants : réalisations <ul style="list-style-type: none"> • spontanées • sollicitées <p style="text-align: center;">Traces de ces différents contacts dans les écrits des enfants pour une situation donnée :</p> <ul style="list-style-type: none"> aux murs de la classe, dans les cahiers des enfants - nombre de ces contacts présentés à l'initiative des enfants, du maître

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>- la fixation d'images visuelles, graphiques à partir des indices écrits, leur mémorisation, la possibilité de les comprendre directement sans les oraliser.</p>	<p>- Rendre l'enfant sensible à des supports de production diversifiés ;</p> <p>- Rendre l'enfant sensible à la tenue d'un cahier</p> <p>- rendre l'enfant sensible au contact avec les techniques de l'écriture</p> <p>- rendre l'enfant sensible à la signification des signes graphiques et autres, perçus sans intermédiaire phonique ni articulatoire.</p>	<p>- La nature et nombre des supports utilisés :</p> <p>B.D lettres avec adresses, affiches cahiers individuels, album collectif, destiné : à la classe, aux correspondants textes libres cahiers de poèmes ; tableaux de mots ...</p> <p>présence ou absence d'autres supports que le cahier, - Analyse des annotations : du maître dans le cahier.</p> <p>- présence ou absence d'un matériel d'imprimerie dans la classe, - temps d'utilisation sur une semaine, - présence ou absence, sur les murs de modèles typographiques variés - présence (nombre) ou absence, de textes, imprimés par les enfants d'autres classes.</p> <p>- temps consacré à la lecture/découverte, silencieuse, à la lecture orale, motivée, non motivée ;</p>	<p>- Nature et nombre des supports utilisés par les enfants : spontanément, à la demande du maître, refusés par les enfants, le maître</p> <p>- temps passé à écrire, chaque jour : dans le cahier, ailleurs, librement, à la demande en classe ; à la maison ? - nombre de textes écrits ou imprimés librement sur incitation nombre total par enfant ;</p> <p>- Nombre d'enfants qui, au coin lecture, lisent en chuchotant, murmurant, silence.</p>

RECHERCHE-DESCRIPTION

3 - Grille n° 3

Pouvoir apprendre lire/écrire

Monique SANDRINI

Yves STRULLU

Présentation résumée

La grille du "Pouvoir-lire" est le produit d'une recherche étalée sur environ 5 trimestres par l'équipe de Montauban. Le calendrier des travaux s'est divisé en 3 périodes de durées très inégales et d'activités très distinctes :

- une période de réorganisation interne et d'adaptation aux méthodes de travail exigées (1er trimestre 1974).
- une période de production et d'ajustage, à un rythme croissant (2ème et 4ème trimestres 74).
- une période de mise à l'épreuve de l'instrument en vue de nouvelles mises au point (1er trimestre 1975).

Composition de l'équipe de Montauban

(issue de la fusion en janvier 1974 des trois équipes de recherche :
Montauban I, II, E.N.)

Deux I.D.E.	M. BRUSTEL	Montauban I
	M. MONTET	Montauban II

Deux professeurs E.N. :	Mme BOUZOU	Professeur de Psychopédagogie
	Mme SANDRINI	Professeur de lettres

1 Rééducateur Psychopédagogique :	M. STRULLU
1 Conseillère Pédagogique :	Mme STRULLU
2 Maîtresses d'application :	Mme BONAFOS
	Mme LECOCQ
1 Maîtresse de C.P. :	Mme LAFONTAINE

Problèmes du groupe

Au cours des années précédentes chacun avait vécu dans un cadre assez souple et pris des initiatives à partir de la vie de la classe.

La méthode de travail utilisée consistait essentiellement à recueillir des contenus et à décrire des comportements chacun de son côté avant de remettre en commun, critiquer et théoriser.

La démarche adoptée pour ce type particulier de recherche rompant avec les habitudes acquises a exigé de chacun un gros effort d'adaptation.

En particulier il s'agissait préalablement à tout travail de création d'assimiler une information importante :

- . lecture de Mager, Bloom (introuvable en librairie), Malmquist
- . retour aux I.O. de 23, 38, 72.
- . compilation de l'"Educateur".

Pour toutes ces raisons, les "praticiens" se sont sentis moins concernés. Si les classes sont restées aimablement à la disposition de l'équipe, une seule maîtresse de C.P a travaillé à la fois sur le plan théorique et sur le plan pratique ; l'essentiel du travail de rédaction de la grille a été confié au Secrétaire (Y. Strullu) et au Professeur d'Ecole Normale.

Une première esquisse de la grille est née du séminaire des 15 et 16 mars 1974. Des enrichissements et de multiples remaniements successifs ont abouti au cours des deux trimestres suivants au document actuel de 48 pages. Ces mises au point ont nécessité un travail considérable, mené à bien avec des moyens matériels précaires et sans décharges horaires. L'équipe a d'autre part regretté que les exigences d'un calendrier resserré aient limité ses possibilités d'observations dans les classes.

Essais de la grille

Modalités d'essais :

Deux équipes ont procédé à l'essai de la grille selon des modalités de 2 types :

1°) Un travail de groupe au niveau de maîtres en recyclage (maternelle C.P) (6 h) et d'élèves maîtres de F.P 2ème année (3 h) ce travail a consisté en une lecture commentée de la grille suivie d'une discussion.

2°) Une mise à l'épreuve dans les classes de maîtres volontaires (soit 4 C.P observés pendant une demi-journée) (une maîtresse de Grande Section Maternelle a accepté l'entretien sur la grille pendant 2 h $\frac{1}{2}$ mais s'est refusée à admettre des observateurs dans sa classe).

- a) présentation de la grille au maître concerné et discussion
- b) observation des comportements maîtres-élèves au cours d'une demi journée de classe
- c) synthèse des éléments recueillis et précisions apportées par le maître concernant ses objectifs

CONCLUSIONS DES ESSAIS

A l'issue de cette double expérimentation, l'équipe a pu dégager les deux types de conclusions suivantes :

1°) La grille a suscité chez les stagiaires le désir d'une information plus poussée en linguistique (phonétique, phonologie) ainsi qu'en psychologie génétique : cette prise de conscience de la nécessité d'une véritable formation, scientifique paraît être l'un des aspects positifs de l'introduction de ce type de document dans une action de formation.

2°) Les maîtres ont encore pris conscience qu'une multiplicité de pratiques pédagogiques utilisées jusque là empiriquement et en ordre dispersé, prenait place dans la cohérence d'un "système" pédagogique de caractère scientifique ou non (par ex : rythme, exercices psycho-moteurs... nécessaires à l'apprentissage de la lecture /écriture).

Cette prise de conscience permettant de substituer aux habitudes et recettes antérieures, une structuration lucide des démarches pédagogiques nous semble déjà à elle seule apporter une justification à l'utilisation de ce type de document comme outil de formation.

Présentation de la grille

Ce travail porte sur les comportements des maîtres et des élèves susceptibles de définir une pédagogie favorisant le développement des capacités mises en jeu dans le "Pouvoir lire".

La grille se propose :

de fournir un instrument objectif de description des types de pédagogies.

de fournir aux maîtres un instrument de réflexion sur la corrélation entre leurs objectifs pédagogiques, leur démarche pédagogique, les comportements analysés.

Plan de la grille

- 3.1. (*) Favoriser le développement des capacités générales mises en jeu dans le processus de lecture/écriture par des activités non spécifiques
 - 3.1.1. Capacités psychomotrices
 - 3.1.2. Capacités intellectuelles
 - 3.1.3. Capacités affectives
 - 3.1.4. Capacités psychosociales
- 3.2. Développer les capacités d'expression orale
 - 3.2.1. Capacités de communication avec autrui
 - 3.2.2. Langage oral dans sa fonction expressive
 - 3.2.3. Langage oral dans sa fonction de description et/ou de nomination du réel, présent ou absent
 - 3.2.4. Langage oral dans sa fonction poétique
- 3.3. Développer et renforcer les capacités psychomotrices mises en jeu dans les processus de lecture/écriture, par des apprentissages spécifiques.
 - 3.3.1. Apprentissages psychomoteurs gestuels
 - 3.3.2. Apprentissages psychomoteurs visuels
 - 3.3.3. Apprentissages psychomoteurs auditifs
 - 3.3.4. Apprentissages psychomoteurs articulatoires et découverte des caractéristiques phonétiques et/ou phonologiques de la chaîne parlée.

(*) La numérotation 3 - correspond à la 3ème partie de l'ensemble.

- 3.4. Exercer la fonction symbolique : décodage et encodage de messages de toutes natures en vue de la communication
 - 3.4.1. En familiarisant l'enfant avec les moyens de communication codés ou non et/ou structurés
 - 3.4.2. En renforçant sa capacité de communiquer avec des moyens autres que la langue orale
 - 3.4.3. En le rendant sensible aux caractéristiques d'un code
 - 3.4.4. En le rendant sensible à la nécessité de la langue écrite par rapport aux autres modes de représentation.
- 3.5. Créer des conditions pédagogiques propres à stimuler l'apprentissage de la lecture/écriture
 - 3.5.1. Favoriser l'apprentissage de la lecture/écriture par le choix d'une méthode
 - 3.5.2. Favoriser la liaison lecture/écriture

Présentation de la grille

3.1. Favoriser le développement des capacités générales mises en jeu dans le processus de lecture/écriture.

L'étude des recherches scientifiques actuelles nous a permis de poser comme hypothèse que l'apprentissage de la lecture/écriture est dépendant d'apprentissages antérieurs et en particulier de la façon dont l'enfant a commencé à organiser son univers à partir de ses activités corporelles et de son équilibre socio-affectif.

Il nous a donc paru nécessaire de commencer par rechercher s'il existait dans les classes des démarches pédagogiques ayant pour but de favoriser le développement des capacités à organiser cet univers.

Certaines maladroresses de l'enfant de C.P. qui peuvent constituer un handicap scolaire considérable semblent avoir pour origine une coordination insuffisante des tous premiers mouvements et une organisation défectueuse de l'espace et du temps. La maturité nécessaire à l'apprentissage de la lecture/écriture semble donc subordonnée à un développement des capacités psychomotrices de l'enfant. Cette constatation nous a semblé justifier l'importance que nous donnons à la description des exercices d'affinement de la perception visuelle, de la motricité oculaire, de la coordination oculo-manuelle, aux exercices de structuration dans l'espace (schéma corporel), de développement de la stabilité de l'attention et de la concentration.

Toutes les études psychologiques démontrent que l'affectivité joue un grand rôle dans l'acquisition du langage parlé qui conditionne à son tour l'acquisition de la lecture/écriture. C'est pourquoi il nous a paru important de consacrer un paragraphe de notre descriptif aux capacités affectives. La lecture/écriture étant acte de communication, l'insertion équilibrée dans un schéma social s'avère aussi indispensable à l'acquisition des mécanismes d'apprentissage.

3.2. Développer les capacités d'expression orale.

L'accès au pouvoir lire/écrire s'enracine dans l'expression orale et tout ce qui concerne la langue écrite doit s'enraciner dans la langue orale pour permettre à l'enfant de comprendre réellement la signification de l'écrit.

Il nous a donc semblé nécessaire d'examiner la façon dont l'école développe les capacités d'expression orale en situation de communication. Si l'on admet que lire/écrire c'est être capable d'établir avec autrui une communication différée dans le temps et l'espace, ce canal de communication ne peut être utilisé que si l'enfant a maîtrisé le langage oral dans ses principales fonctions.

Nous avons donc retenu dans les fonctions du langage (codifiées par Jakobson) celles qu'il nous paraissait nécessaire de développer chez l'enfant avant l'acquisition de la langue écrite :

- . La fonction d'échange (conative).
- . La fonction expressive par laquelle l'enfant pourra traduire ses besoins affectifs et en acquérir une claire conscience par l'emploi de mots et de structures permettant de les diversifier, lui permet de développer sa personnalité et de mieux se socialiser
- . La fonction dénotative par laquelle l'enfant pourra actualiser toutes les situations passées ou futures, décrire une situation présente.
- . La fonction poétique.

3.3. Développer et renforcer les capacités psychomotrices dans le processus de lecture/écriture.

La complexité des processus mis en cause dans l'apprentissage de la lecture/écriture et le fait que les origines des difficultés particulières en ces domaines demeurent difficiles à cerner nous ont conduits à utiliser l'étude d'Eve MALMQUIST (Les difficultés d'apprendre à lire), pour constituer de la façon la plus précise, un inventaire des capacités spécifiques qu'il est nécessaire de développer chez l'enfant afin de l'aider à surmonter ses difficultés particulières. Nous avons essayé de donner aux maîtres un moyen de découvrir, d'analyser et de pallier les causes possibles des difficultés d'apprentissage de chaque enfant, auquel il faudrait apporter une aide à partir d'une approche pédagogique globale.

C'est pourquoi l'accent a été, dans cette partie, mis sur la nécessité d'accorder une plus large part aux apprentissages psychomoteurs, en insistant sur le fait qu'il était capital de développer ces capacités à partir de la pratique, de l'observation, de l'analyse de la chaîne parlée en tant qu'outil de communication.

Dans l'état actuel des connaissances, il serait risqué de juger qu'une activité est d'un rendement supérieur aux autres ou que l'une des formes du travail scolaire pourrait être supprimée sans dommage.

3.4. Exercer la fonction symbolique : décodage et encodage des messages de toutes natures en vue de la communication.

La fonction symbolique est le pouvoir de substituer au réel des signes dont le rôle est de traduire, de représenter. Il faut donc amener progressivement l'enfant à établir une correspondance entre la langue orale, qui réorganise déjà sur le plan verbal les données de l'expérience concrète, et cette nouvelle organisation symbolique que constituent les signes graphiques.

Il serait donc essentiel de se fixer comme objectif pédagogique une sensibilisation progressive de l'enfant à l'existence de modes de représentation divers de plus en plus structurés afin de l'amener à une prise de conscience de la nécessité de situer la langue écrite par rapport aux autres modes de représentation.

3.5. Créer des conditions pédagogiques propres à stimuler l'apprentissage de la lecture/écriture.

L'histoire des méthodes de lecture, sur laquelle il faut jeter un bref regard, est instructive car elle fait mesurer le poids des préjugés méthodologiques et épistémologiques dans l'action éducative.

REMARQUES :

1°) Les pages de notre grille, jointes à ce commentaire, ne sont pas présentées dans leur version définitive. Les modifications à apporter ont été regroupées et recopiées sur cette feuille. Il va sans dire qu'elles apparaîtront à leur place dans la version définitive.

2°) Notre commentaire porte sur l'ensemble de la grille. Nous nous réservons de reprendre ce commentaire en l'approfondissant lorsque la nécessité s'en fera sentir lors de la rédaction définitive de notre document.

3°) Une information linguistique est nécessaire pour l'utilisation fructueuse de cette grille. Nous adjoindrons à notre travail un lexique explicitant les termes techniques ainsi qu'une bibliographie.

MODIFICATIONS A APPORTER A LA PARTIE DE LA GRILLE PRESENTEE

Page 1 3.1. O.D. Classer en regroupant par catégories.
I.M. Creuser la distinction entre activités, exercices et jeux en explicitant avec des exemples et en cherchant des indicateurs observables objectifs pour élèves et maîtres.

Page 3 3.1.1. O.D. Affirmer sa préférence latérale : à définir à l'aide d'exemples.

Page 4 et suivantes


Il faudrait indiquer les catégories de classement possibles.

Extrait de la grille

1ère partie Paragraphe n° 1 : soit 3.1.1.

N.B. : La numérotation 3.1. renvoie à celle de la grille complète.

3. POUVOIR APPRENDRE A LIRE/ECRIRE

Objectifs Pédagogiques	Objectifs didactiques	Indicateurs Maître	Indicateurs Elèves
<p>3.1. Favoriser le développement des capacités générales mises en jeu dans le processus de lecture/écriture.</p> <p>3.1.1. Capacités psycho-motrices</p> <p>3.1.1.1. intellectuelles</p> <p>3.1.1.2. affectives</p> <p>3.1.1.3. psycho-sociales</p> <p>3.1.1.4.</p> <p>3.1.1. Capacités psychomotrices</p> <p>S'assurer que l'enfant est en possession d'un équipement neuro-physiologique nécessaire à la coordination de mouvements.</p>	<p>- Etre capable de fixer son regard sur son doigt qui se déplace dans l'espace</p> <p>- Etre capable de suivre avec son doigt ou un crayon une ligne  puis de continuer de la même façon en "traçant" avec le doigt ou le crayon</p>	<p>- Fréquence des exercices . dans la semaine . dans le mois</p> <p>- Exercices : . ponctuels . motivés par le maître - Activités proposées à la classe : . par le maître . par un enfant . par les enfants</p>	
<p>- coordination oculo-manuelle</p>			

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>- Etre capable de suivre du doigt ligne après ligne, des traits horizontaux tracés sur une page depuis en haut à gauche jusqu'en bas à droite ; recommencer en suivant uniquement du regard.</p> <p>- Etre capable, en présence de plusieurs lignes enchevêtrées, de suivre l'une d'elle du regard, d'une extrémité à l'autre et de désigner le point d'arrivée.</p> <p>- Faire un point successivement dans chaque carreau d'une bande de papier quadrillé le plus vite possible sans en sauter</p> <p>- Etre capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • lancer une balle à un camarade immobile • de rattraper une balle lancée par un camarade immobile <p>- Etre capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • lancer une balle à un camarade qui avance • de rattraper en avançant une balle lancée par un camarade <p>- Etre capable de lancer une balle dans une cible (seau, cercle) selon certaines distances.</p> <p>- Etre capable de lancer une balle dans une cible à 2 mains, à une main.</p>	<p>- Durée de ces activités : 5 mn, 10 mn, 15 mn, 15 à 30 mn, 30 mn, + de 30 mn</p> <p>- Jeux proposés à la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • par le maître • par les enfants <p>- Activités et/ou jeux et/ou exercices organisés pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • toute la classe • une moitié de la classe • les enfants en difficulté <p>- Tracé d'un profil de classe d'après les réussites et les échecs</p> <p>- Tracé de profils individuels d'après les réussites et les échecs</p> <p>- Constitution de dossiers individuels.</p>	<p>- Exécution correcte ou non de ces exercices jeux</p> <p>- Réinvestissement correct ou non en dehors des heures scolaires (dans la cour-jeux de type individuel ou collectif)</p>	

O.P. à la perception de la durée (perception temporelle)	O.D.	I.M.	I.E.
	<ul style="list-style-type: none">- Etre capable d'exécuter (par frappeurs de mains) une cadence donnée par le métronome.- Etre capable de reconnaître si les camarades suivent la même cadence que le métronome.- Etre capable d'apprécier différentes vitesses de cadence :<ul style="list-style-type: none">. la plus rapide. la moins rapide- Etre capable de synchronisation avec frappes de tambourin ou métronome (comprendre qu'il y a simultanéité entre pose des pieds et sons).- Etre capable d'établir des synchronisations avec des airs variés (marches, courses, sautillés).- Etre capable de se déplacer selon une cadence, s'arrêter à l'arrêt de la cadence, repartir avec la reprise de la cadence.- Etre capable d'intérioriser une cadence (frappes de mains, arrêt, reprise en respectant la cadence de départ).- Etre capable d'utiliser des accentuations dans une cadence.- Etre capable de repérer des durées vides dans une cadence.		

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>- l'affermissement de la latéralité</p> <p>- l'orientation du schéma corporel</p> <p>- par rapport à son corps propre</p>	<p>- Etre capable de lancer la balle d'une main, la rattraper de l'autre, la passer dans la main du lancer et effectuer un circuit continu et régulier</p> <p>- Etre capable de jongler avec un ballon</p> <p>- Etre capable d'affirmer sa préférence latérale</p> <p>- Etre capable de repérer haut bas en position dressée ou couchée</p> <p>- Etre capable de situer rapidement un objet ou un camarade par rapport à soi (à droite, à gauche, en avant, en arrière).</p>	<p>- Le maître laisse les enfants dessiner selon leur préférence latérale.</p> <p>- Il impose la main droite.</p> <p>- Il signale aux parents, aux psychologues, aux rééducateurs, au C.M.P.P. les enfants ambidextres ou gauchers.</p> <p>- Il respecte le rythme de graphisme des enfants gauchers.</p> <p>- Il fait faire des exercices de rythme graphique</p> <p>- Il impose un rythme plus rapide ou plus lent.</p> <p>- Fréquence des exercices : • dans la semaine • dans le mois</p> <p>- Durée des exercices 5 mn, 10 mn, 15 mn, 20 mn, 30 mn, plus de 30 mn.</p>	<p>- Exécution correcte ou non des exercices proposés 100-80-60-40-20 %</p>

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<ul style="list-style-type: none">• par rapport au corps d'autrui.	<p>O.D.</p> <ul style="list-style-type: none">- Etre capable en marchant, en courant de changer d'orientation à des commandements donnés de plus en plus vite (à droite à gauche, 1/2 tour à droite, 1/2 tour à gauche).- Etre capable de placer un objet à sa gauche, à sa droite, devant soi, derrière soi.- Etre capable d'effectuer des déplacements du genre :<ul style="list-style-type: none">• 3 pas latéraux à droite• 1 pas en arrière• 1 pas latéral à gauche• 2 pas en arrière• 2 pas latéraux à gauche etc....- Etre capable de reconnaître les positions droite, gauche, avant, arrière, haut, bas sur un objet, par rapport à soi.- Etre capable de reconnaître les mêmes positions alors que la direction de l'objet a changé.- Etre capable de venir se placer à gauche, à droite, devant, derrière un camarade immobile.- Etre capable (placé face à face à un camarade) de reconnaître sa main, jambe, épaule droite ou gauche.		

RECHERCHE-DESCRIPTION

4 - Grille n° 4

Savoir Lire/Ecrire

Eveline CHARMEUX
Colette HOURTOLLE

Présentation résumée de la recherche

Ce travail constitue la quatrième partie de la grille de description des pédagogies de la lecture/écriture au C.P., celle qui concerne les objectifs du Savoir Lire, c'est-à-dire les objectifs immédiats de l'apprentissage proprement dit.

Les problèmes posés par sa rédaction ont été très importants en raison de l'ampleur du champ d'investigation et de la diversité des conceptions de l'acte lexique. De plus, les nécessités de l'analyse nous ont conduits à dissocier des éléments imbriqués en fait dans une réalité complexe. C'est pourquoi il nous a paru indispensable d'explicitier les diverses finalités que peut présenter la conquête de l'écrit.

Il faut souligner que l'équipe chargée de ce travail est limitée à trois personnes :

- Eveline Charmeux - professeur Ecole Normale d'Instituteurs de Toulouse
- Colette Hourtolle - professeur Ecole Normale de Tarbes
- Jacques Fijalkow - maître-assistant Faculté de Toulouse UER des Sciences de l'Education et du comportement (psychologue)

Elle s'est trouvée à la fois bien restreinte et dispersée dans l'espace, ce qui ajouta aux difficultés inhérentes au sujet, des problèmes matériels quasiment insolubles - encore aggravés par le manque de disponibilité des deux P.E.N. qui n'ont pu obtenir de décharges effectives et pour qui ce travail fut réalisé en plus d'un horaire déjà très lourd. Indépendamment des séminaires regroupant l'ensemble de l'équipe, cinq réunions de travail ont pu être organisées à Toulouse, sur les bases d'un travail individuel, coordonné et harmonisé par correspondance.

Présentation de la grille

L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont généralement menés de pair et volontiers considérés comme les deux faces d'un même apprentissage. Néanmoins, ce parallélisme absolu résiste mal à une analyse approfondie, c'est pourquoi l'équipe a finalement choisi de les dissocier dans la présentation des objectifs, tout en réservant pour un troisième point l'étude des divers modes de relations qui apparaissent entre eux dans les pratiques pédagogiques.

D'autre part, il a semblé nécessaire de séparer - même si certaines pratiques pédagogiques les confondent - les objectifs qui concernent l'activité de lecture proprement dite et ceux qui concernent l'acquisition de la langue écrite - les fonctions de ce double apprentissage étant étudiées dans une troisième partie.

Cette analyse a été menée à partir des grands textes théoriques : Instructions Officielles de 1923 - 1938 - 1972, Plan de Rénovation de l'enseignement du Français à l'École élémentaire, ouvrages de Freinet, ainsi qu'aux conceptions de l'acte lexique qui sous-tendent ces textes. Pour les Instructions Officielles (en particulier celles de 1923), l'acte lexique est considéré comme une suite d'associations mécaniques (signe → son → sens), qui implique un apprentissage conçu comme un montage d'automatismes, tant au niveau de la lecture que de l'écriture : de nombreux indicateurs maître traduisent les formes diverses sous lesquelles se perpétue cette conception.

A cette théorie associationniste, s'oppose la revendication d'une saisie globale de la signification dans une démarche plus ou moins "naturelle", appuyée sur un tâtonnement expérimental ou sur des pratiques plus directives : là encore l'observation attentive des comportements révèle de singulières distortions entre les objectifs visés et les pratiques réelles ; c'est peut-être au niveau de l'écriture, dans les productions de textes d'enfants qu'apparaissent les différences les plus significatives. Enfin, si l'on se réfère au Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'École Élémentaire, l'accès à l'écrit apparaît comme la découverte des règles de fonctionnement d'un système et l'acte lexique, comme une élaboration de la signification à partir d'indices formels et sémantiques qu'une perception essentiellement visuelle a permis de prélever ; dans une telle perspective, le rôle de la lecture à voix haute se trouve déplacé. Elle perd sa fonction de contrôle au profit d'une spécificité dont l'apprentissage doit tenir compte.

Des oppositions de même type apparaissent dans la relation linguistique oral/écrit. Pour les premiers, la langue écrite représente une forme linguistique supérieure vers laquelle doivent tendre toutes les activités de langage ; pour les seconds au contraire, l'écrit voit sa perfection dans une spontanéité aussi proche que possible de celle de l'oral. Le Plan de Rénovation, enfin, considère l'oral et l'écrit comme représentant deux formes égales d'activité de communication, correspondant à des situations différentes. Il est normal de penser que des conceptions si différentes de la relation langue de l'oral - langue de l'écrit vont provoquer des activités pédagogiques très diverses.

Ces oppositions se retrouvent enfin au niveau des fonctions reconnues du Savoir Lire/Ecrire : Outil essentiellement scolaire et culturel, approfondissement et renforcement de la pensée, expression de soi, pouvoirs nouveaux de communication et de distanciation.

Plan de la grille

4 - 1. L'activité de lecture - écriture (*)

4.1.1. L'activité de lecture

4.1.1.1. Mécanisme de base qui associe signe et son pour comprendre.
Dont la maîtrise apparaît dans une lecture orale courante et/ou expressive

4.1.1.2. Saisie globale de la signification
Dont la maîtrise apparaît dans les manifestations spontanées face aux messages reçus

(*) La numérotation renvoie à celle de la grille dans son ensemble.

- 4.1.1.3. Activité sémiotique (1), procédant par formulation d'hypothèses sur la signification, et mettant en jeu
- une combinatoire phonèmes - graphèmes
 - une activité de reconnaissance de formes
 - une analyse syntaxique

sémantique

Dont la maîtrise apparaît dans la diversification et l'adaptation des conduites de lecture (lecture des yeux/lecture à haute-voix).

et dans une attitude critique face aux messages reçus

4.1.2. L'activité d'écriture

- 4.1.2.1. Mécanisme de reproduction et d'association des lettres pour écrire
Dont la maîtrise apparaît dans une copie et/ou dictée de lettres, syllabes, mots, groupes de mots, phrases.
- 4.1.2.2. Construction de l'écrit par manipulation tâtonnée d'éléments graphiques connus
Dont la maîtrise apparaît dans la production spontanée de textes écrits
- 4.1.2.3. Activité de choix des traits significatifs des contraintes de l'écrit
- au niveau des signes graphiques
 - au niveau des unités lexicales et/ou grammaticales
- Dont la maîtrise apparaît dans une diversification des productions écrites et leur adaptation aux conditions de la communication

4.1.3. Divers modes de liaison lecture/écriture

- 4.1.3.1. Antériorité et/ou priorité de la lecture par rapport à l'écriture puis à l'élaboration de textes écrits
- 4.1.3.2. Antériorité et/ou priorité de l'expression sous toutes ses formes (y compris le dessin d'où procède l'expression graphique)
- 4.1.3.3. Interactions de deux activités spécifiques

(1) la sémiotique (ou sémiologie) est l'étude des signes au sein de la vie sociale.

4.2. L'aspect linguistique du Savoir Lire/Ecrire : Rapports oral/écrit

4.2.1. Subordination de l'oral à l'écrit : on parle pour écrire

4.2.2. Subordination de l'écrit à l'oral : on écrit aussi spontanément qu'on parle

4.2.3. Deux formes d'activités de communication, de statut égal

4.2.3.1. Passage et/ou transcription de l'oral vers l'écrit

4.2.3.2. Elaboration directe de l'écrit : on parle en situation de communication directe ; on écrit en situation de communication différée

4.2.3.3. Adaptation des registres de langue écrite aux situations de communication écrite

4.3. Les fonctions de la lecture/écriture au C.P.

4.3.1. Outil indispensable de la vie scolaire et même culturelle

4.3.2. Forme supérieure de la pensée

4.3.3. Pouvoirs de communication nouveaux :

4.3.3.1. Par la rencontre d'autrui (lecture)

4.3.3.2. Par l'expression écrite

- possibilité de fixer la trace d'un vécu individuel et/ou collectif
- forme particulière de libération et de distanciation
- conceptualisation du vécu affectif
 - physique
 - imaginaire
 - intellectuel

Présentation des essais

La grille a été communiquée et commentée à des maîtres d'application. Elle a été proposée comme base de réflexion :

- Tarbes : à 4 maîtresses d'application (entretien de 2 h), à un groupe de 3 maîtres en recyclage (entretien de 2 h) ; par ailleurs, des observations recueillies dans un C.P (1/2 journée) ont permis de modifier certains points de la grille.

- Toulouse : à des maîtres en stage à l'E.N. (25 maîtres en stage à dominante "Apprentissages Premiers" et 21 maîtres en stage de sensibilisation générale) et à 21 élèves-maîtres de FP2, soit 3 entretiens de 3 h.

Elle a enfin été proposée à des normaliens en stage d'observation dans les classes.

En ce qui concerne les maîtres confirmés, il semble qu'ils aient d'abord cherché à reconnaître dans la grille leur pratique - ce qui a parfois entraîné une inquiétude assez tonique lorsqu'ils ne trouvaient pas de concordance entre cette pratique et ce qu'ils pensaient être leurs objectifs. Plusieurs leçons nous ont paru pouvoir être tirées de cette remarque : elle nous a confirmé combien l'apprentissage de la lecture/écriture est un lieu de prises de positions passionnées et implicantes. Elle nous a rappelé également à quel point les exigences d'action et la vie même de la classe peuvent rendre fragiles - ou élastiques - les liens qui unissent les pratiques aux objectifs, et pour les maîtres, une telle prise de conscience a été l'origine d'une réflexion très approfondie et d'une demande d'informations plus ambitieuses qui ont permis un travail très fructueux de l'équipe.

Pour les maîtres en stage, les échanges à propos de cette grille ont constitué un point de départ à la fois concret et actif qui a éclairé la portée réelle et le champ d'application de l'analyse scientifique, tant en ce qui concerne les objectifs de l'Education, que l'étude de la langue. Ils ont permis une élucidation de leurs besoins à la fois plus précise et plus efficace.

Pour les normaliens enfin, il est apparu que le travail effectué au niveau des indicateurs-maître et des indicateurs-élève constituait la source d'observations extrêmement intéressantes et permettait de donner enfin à l'observation pédagogique des élèves-maîtres, dans un domaine où l'empirisme et les a priori régnaient jusqu'alors, des bases plus scientifiques et plus rigoureuses.

Toutes ces observations nous permettent d'affirmer qu'un travail de Recherche comme celui dont il est rendu compte ici, est un outil de formation indispensable tant au niveau du maître (formation permanente) qu'à celui des normaliens (formation initiale). La possibilité de le poursuivre jusqu'à son achèvement, c'est-à-dire jusqu'à la construction d'instruments permettant une description à la fois exhaustive et scientifique des pratiques pédagogiques, nous semble donc hautement souhaitable.

Extraits de la grille :

Les premières pages de la grille, correspondant à l'objectif 4.1.1.1. (la numérotation correspond à celle de la grille dans son ensemble).

Objectifs pédagogiques	Objectifs didactiques	Indicateurs Maître	Indicateurs Elèves
<p>4.1. Faire acquérir à l'enfant l'activité de lecture/écriture</p> <p>et/ou le mettre en situation de se l'approprier.</p>	<p>4.1. Rendre l'enfant capable d'effectuer par imitation et répétition les activités proposées par le maître en lecture/écriture.</p> <p>et/ou le rendre capable de vivre par une activité de découverte et de construction personnelle diverses situations de lecture/écriture.</p>	<p>4.1. Le maître est le seul inducteur des activités de la classe en lecture/écriture.</p> <ul style="list-style-type: none"> • il propose (les textes à lire) (les exercices) (les activités) • il désigne les élèves qui doivent travailler et/ou répondre • le travail de la classe est organisé selon une progression établie à l'avance. <p>et/ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • il utilise les propositions des enfant - systématiquement - selon les circonstances <ul style="list-style-type: none"> • il laisse les enfant travailler en groupes - pour toutes les activités - pour certaines recherches - jamais 	<p>4.1. Les enfants apportent) des textes produisent (</p> <p>---> à observer : le nombre de textes produits et/ou apportés) par les enfants sur une période donnée (une semaine)</p> <p>(- en octobre) (- en mars) (- en mai)</p>

Objectifs pédagogiques	Objectifs didactiques	Indicateurs Maître	Indicateurs Elèves							
<p>4.1.1. Activités de lecture</p> <p>4.1.1.1. En tant que mécanisme de déchiffrage qui associe signe et son pour comprendre.</p>	<p>4.1.1.1. Rendre l'enfant capable</p> <p>a) d'associer un signe et un son</p> <ul style="list-style-type: none"> . dès le premier contact avec l'énoncé . après une phase indispensable de déchiffrage silencieux <p>b) de comprendre à partir d'une oralisation</p> <p>c) de reconnaître des correspondances entre signes écrits et sons.</p> <p>d) d'établir par analyse des relations entre les signes graphiques et les éléments de la chaîne parlée.</p>	<p>4.1.1.1. Le maître commence le travail de lecture par une oralisation</p> <ul style="list-style-type: none"> . immédiate . après quelques minutes d'observation par les enfants <p>b) Le maître s'assure de la compréhension de l'enfant après une lecture à haute voix.</p> <p>c) Le maître fait rechercher dans un énoncé des lettres correspondant à des sons, ou des syllabes.</p> <p>d). le maître fait établir des tableaux de correspondance entre phonies et graphie.</p> <table border="1" data-bbox="1146 747 1323 1139"> <tr> <td>je vois an</td> <td>santé panier</td> </tr> <tr> <td>je ne vois pas -an-</td> <td>vent fermé</td> </tr> </table>	je vois an	santé panier	je ne vois pas -an-	vent fermé	<p>4.1.1.1. Les enfants oralisent immédiatement (même sans y être invités) tout énoncé écrit qu'ils ont à lire.</p> <p>b) Les enfants prononcent à haute voix (ou à voix basse) les phrases du texte lu avant de répondre - et pour répondre aux questions de compréhension posées par le maître.</p> <p>c) Les premières remarques des enfants devant un texte nouveau portent sur des syllabes, des lettres, des sons.</p> <p>d) Les enfants distinguent dans leurs remarques ce qu'on voit et ce qu'on entend</p> <p>- ils font <table border="1" data-bbox="1146 376 1232 553"> <tr> <td>souvent</td> <td>rarement</td> <td>jamais</td> </tr> </table></p> <p>des remarques sur les diverses graphies d'un son.</p>	souvent	rarement	jamais
je vois an	santé panier									
je ne vois pas -an-	vent fermé									
souvent	rarement	jamais								

Objectifs pédagogiques	Objectifs didactiques	Indicateurs Maîtres	Indicateurs Elèves
<p>4.1.1.i. (suite)</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Le maître fait repérer, avant d'écrire un mot, la place des phonèmes dans la chaîne parlée • Il fait repérer les sons qui le constituent en référence à d'autres : <ul style="list-style-type: none"> - par analogie (moule))maman - par opposition (poule))moule • Il fait repérer des syllabes - par segmentation : ba - teau. - en frappant dans les mains - en codant avec des signes conventionnels : ex : - - (ba-teau) • Il fait/ou non observer la relation entre mots écrits et mots dits : promenade / pro-me-na-de / pro-mnad 	<ul style="list-style-type: none"> • En situation d'écriture (spontanée ou dictée) les enfants commencent par des recherches destinées à repérer les phonèmes dans la chaîne parlée, • les enfants syllabent en lisant à haute voix • les enfants prononcent les mots sans syllaber • les enfants suivent ou non avec <ul style="list-style-type: none"> - le doigt - une règle quand ils lisent

Objectifs pédagogiques	Objectifs didactiques	Indicateurs Maître	Indicateurs Elèves
<p>4.1.1.1. (suite)</p>	<p>e) Rendre l'enfant capable de reconnaître une lettre (la nommer) (la combiner avec d'autres pour former (des syllabes) des mots</p>	<p>e) . Le maître organise sa leçon autour (d'une lettre) et/ou d'un son</p> <ul style="list-style-type: none"> - confondus dans une même appellation : ex : [fə] pour f - présentés comme deux réalités distinctes . par leur appellation (le son [fə]) la lettre f . par leur présentation signe phonétique/ lettre [f] - f . Il fait observer des lettres et/ou des syllabes et/ou des mots et/ou des groupes de mots et/ou des phrases . Cette observation suit (un ordre ne suit pas) immuable . Cette observation <ul style="list-style-type: none"> . néglige les lettres "muettes" . met l'accent sur elles <p>elles sont . barrées au tableau ou écrites avec des caractères plus petits) . cernées de couleur différente . soulignées</p>	<p>e) . les enfants nomment les lettres à partir de leur "son" suivi d'un [ə] : exemple [fə] pour f</p> <p>⇒ à observer : le type de difficultés rencontrées par les enfants dans l'activité de synthèse</p> <p>{ [pə] + [a] } → "peu" { h + a } → "examen" ⇒ examen des cahiers et des fautes d'orthographe :</p> <p>des fautes comme "moucheoir" (apparaissent) n'apparaissent (jamais)</p>

Objectifs pédagogiques	Objectifs didactiques	Indicateurs-Maître	Indicateurs-Elèves
<p>4.1.1.1. (suite)</p> <ul style="list-style-type: none"> - un mécanisme dont la maîtrise apparaît dans - une lecture orale courante et/ou expressive 	<p>4.1.1.1.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rendre l'enfant capable de montrer, par une lecture à haute voix, qu'il a compris le texte. - Rendre l'enfant capable de transmettre, par une lecture à haute voix, ses sentiments, impressions, réactions, en face d'un texte écrit. - Rendre l'enfant capable de transmettre une information, par une lecture haute voix <p>Rendre l'enfant capable d'interpréter et/ou de jouer des scènes dialoguées</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rendre l'enfant capable d'exprimer à haute voix ce qu'il a exprimé par écrit. 	<p>1. - Opinion du maître sur le rôle de la lecture à haute voix</p> <ul style="list-style-type: none"> - c'est un contrôle des acquisitions de l'apprentissage - c'est un jeu - c'est une situation particulière d'échanges d'informations - c'est un plaisir collectif de la lecture - c'est une activité qui demande un apprentissage spécifique. <p>2. Les moments de lecture à haute voix</p> <ul style="list-style-type: none"> - ils apparaissent systématiquement - tout au long des séances - au début des séances - à la fin des séances - pour chaque enfant - pour quelques uns - ils sont préparés par un entretien sur le texte <p>suivis d'un commentaire :</p> <p>(- du maître seul) (- des autres enfants</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les enfants lisent d'une manière syllabée, non accentuée, relativement monocorde - Les enfants retrouvent en lisant l'intonation parlée. <ul style="list-style-type: none"> - Les enfants demandent à lire à haute voix : - ce que toute la classe a sous les yeux - ce qu'ils ont personnellement écrit ou lu - ce qu'ils veulent communiquer aux autres (lettres articles de journal de classe etc.....)

Objectifs Pédagogiques	Objectifs Didactiques	Indicateurs Maître	Indicateurs Elèves
		<p>3. - Les situations de la lecture à haute voix sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de type scolaire : les autres suivent sur le livre ouvert les autres écoutent livre fermé - motivées par une situation : d'information de jeu dramatique (dialogues) de plaisir (poétique) ludique (comptine, jeux sur les mots, etc....) <p>(à observer : la proportion sur (15 jours) un mois du temps consacré à la lecture à Haute Voix :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en situation motivée - en situation scolaire). <p>4. - Sur quoi porte la lecture à Haute Voix :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des syllabes - des mots isolés - des phrases - des paragraphes - des messages entiers (textes, lettres, poèmes, etc..) <p>(à observer la proportion sur une semaine</p> <ul style="list-style-type: none"> - au début de l'année - en Mars - en Mai 	<p>Vitesse de lecture à haute voix des enfants à la fin de l'année (nombre de mots/minute)</p> <p>----> il y a / non une différence significative dans la vitesse de lecture selon qu'il s'agit d'un texte signifiant ou d'une série non signifiante.</p> <p>---> Cette différence apparaît</p> <ul style="list-style-type: none"> - selon la nature du texte - selon la nature de la tâche proposée : <ul style="list-style-type: none"> . chercher des informations . répondre à des questions par une citation littéraire par une réponse élaborée etc...

Objectifs pédagogiques	Objectifs didactiques	Indicateurs Maître	Indicateurs Elèves
		<p>5. - Le discours du maître à propos de la lecture à haute voix.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les paroles qui lancent le travail (exemple : "Ouvrez vos livres, page tant...") • Les commentaires qui suivent la lecture à haute voix d'un enfant : <ul style="list-style-type: none"> - ils portent sur la prononciation et l'association signe/son - ils portent sur l'intonation dans sa fonction linguistique (question-exclamation) <p>exemple : Il arrive ? Il arrive. Il arrive !</p> <ul style="list-style-type: none"> - ils portent sur les liaisons - ils portent sur l'intonation affective (sentiments) - ils portent sur l'efficacité (compréhension des auditeurs). <p>à observer la proportion relative de ces commentaires sur trois séances.</p> <p>par exemple (au début) à la fin de l'année</p> <p>6. - Les exercices d'entraînement à la lecture à haute voix :</p> <ul style="list-style-type: none"> - respiration - prononciation par groupes de souffle de phrases longues - intonation <p>interrogation, exclamations, etc....).</p> <ul style="list-style-type: none"> - grammaticale : - affective <p>à observer : le nombre de ces exercices sur une durée donnée (un mois ?).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Après une lecture, les enfants font des remarques : <ul style="list-style-type: none"> - sur la prononciation : <ul style="list-style-type: none"> - syllabes mal prononcées - syllabes interverties - mots oubliés - liaisons - sur l'intonation en liaison avec le sens - sur le contenu et les difficultés de compréhension rencontrées - sur le type de discours (conte, lettre d'un correspondant etc...)

RECHERCHE-DESCRIPTION

5 - Grille n° 5

Analyse des manuels de C.P.

Yvonne BIANCO
Juliette MANZON
Hélène MESLIAND ENF AIX

Présentation résumée de la grille

Ce travail est une partie de l'enquête sur les pédagogies de la lecture-écriture au C.P. ; il ne porte que sur la description et l'analyse des manuels d'apprentissage de la lecture. Il est évident que dans la pratique de la classe, le manuel ne constitue qu'un élément.

Objectifs.

Ce questionnaire se propose :

- de fournir un instrument objectif permettant la description et l'analyse des manuels d'apprentissage de la lecture proposés au C.P.
- de fournir aux maîtres un instrument de réflexion sur les manuels qu'ils emploient, qui devrait leur permettre d'adopter un esprit critique aussi objectif que possible et plus largement, de réfléchir à leur propre enseignement de la lecture-écriture au C.P.

Méthode.

Nous nous proposons d'étudier les manuels d'apprentissage de la lecture au C.P. sous plusieurs aspects :

1°) Phonétique et phonologique

C'est-à-dire en nous posant la question : de quelle manière est abordé pour la première fois - lors de l'apprentissage de la lecture - le passage de la langue parlée à la langue écrite, sachant que cette langue écrite - le français - est alphabétique. Comment passe-t-on des sons aux lettres ?

2°) Vocabulaire

Les mots étudiés, leur fréquence ; le registre auquel ils appartiennent etc...

3°) Syntaxe

La structure des phrases qu'on donne à lire : le registre auquel appartiennent ces phrases.

4°) Les contenus et l'illustration

- De quoi parle-t-on ? Quels sont les sujets présents ? absents ?
- Quelle image de la vie les livres de lecture offrent-ils aux enfants ?

Composition du groupe

- 1 - linguiste (Aix-en-Provence)
- 2 - professeurs d'Ecole Normale (Aix-en-Provence)

Calendrier

- Janvier 1974-mars 1974 : mise au point de la méthodologie
mars 1974-octobre 1974 : première élaboration de la grille et mises au point successives de celle-ci après échanges avec l'ensemble du groupe de **recherche**.
- novembre 74-Février 75 : essai de la grille
(élèves de F.P. maîtres en recyclage, maîtres d'application) mise au point définitive après essai
- mars - avril 75 : élaboration du présent rapport.

Présentation de la grille

1/ Problèmes théoriques et pratiques de l'élaboration

La grille présente étudie le point n° 1 : c'est-à-dire qu'elle porte exclusivement sur la description et l'analyse phonétique et phonologique.

La participation des membres du groupe au séminaire de G. Mounin (Aix) **sur** : **Linguistique et apprentissage de la lecture, au cours de l'année scolaire 1973-1974** les a aidés à concevoir cet instrument de description et d'analyse des manuels.

Le groupe a eu à faire face à des difficultés multiples

- . resserrement du calendrier
- . retard dans la transmission des **heures** de décharge pour la recherche (en particulier décharge du 1/2 service de la linguiste dont la notification n'est arrivée qu'en janvier 1975 et n'a donc pas pu être effective.

. Difficultés matérielles à faire participer les maîtresses d'application d'une part à l'élaboration de la grille d'autre part à son essai (problèmes de remplacement des maîtresses d'application, et de leur décharge effective).

Parallèlement à la mise au point de la grille de description et d'analyse des manuels d'apprentissage de la lecture/écriture au C.P, le groupe procède actuellement à l'analyse des préfaces de 30 manuels (parmi les plus utilisés) à partir d'un dépouillement effectué par ordinateur, sous la responsabilité scientifique de M. Piolle, directeur du CREL (rattaché à l'Université de Provence).

L'établissement du corpus, la programmation et l'exploitation elle-même des données a soulevé de nombreuses difficultés - qui ne sont pas encore toutes résolues.

Mode d'emploi

Pour aider les utilisateurs de la grille nous joignons à celle-ci quelques documents théoriques mais il va sans dire qu'elle ne saurait être utilisée efficacement sans une connaissance élémentaire des données essentielles de la phonétique et de la linguistique. En soumettant la grille parallèlement à des élèves-maîtres et à des maîtres en recyclage, il est apparu clairement que les premiers,

qui possédaient une formation théorique en linguistique, avaient plus de facilité à l'utiliser.

Etant donné la diversité relative des manuels, nous avons fait apparaître en face de certaines questions un commentaire permettant de mieux y répondre.

Description des essais

Nous avons procédé à deux types d'essais :

- la linguiste a appliqué la grille à 11 manuels, choisis en raison de leur fréquence d'utilisation et de leur diversité apparente. Le résultat du travail sera ultérieurement publié dans "Recherches Pédagogiques".

- la grille a été mise à l'épreuve à Aix, Montauban et Toulouse.

. à Aix en novembre - décembre 1974 avec :

- 1 groupe de maîtresses d'application de C.P et C.E qui, à partir de l'application de la grille au manuel qu'elles utilisent, ont suggéré certaines modifications.

- 1 groupe de maîtres de maternelle et de C.P - en stage de recyclage de 3 mois à l'ENF. Dans ce groupe, la grille appliquée à un seul manuel, Daniel et Valérie, leur est apparue comme un instrument de réflexion à la fois sur le manuel lui-même et sur leur propre pédagogie de la lecture/écriture et par là même comme un précieux instrument de formation.

. à Montauban en janvier - février 1975 avec :

- 1 groupe de maîtres en recyclage qui ont appliqué la grille à Rémi et Colette et Clair Matin.

- une classe d'élèves-maîtres (2ème année) qui ont appliqué la grille à cinq manuels utilisés en stage de situation : Rémi et Colette, Des contes à la lecture, Clair Matin, méthode Boscher, méthode "Le Sablier".

À la suite de ces divers essais, la grille a fait apparaître la nécessité d'une formation scientifique plus poussée. La grille elle-même est apparue aux maîtres comme un outil critique leur permettant d'exercer un choix raisonné et plus scientifique parmi les différents manuels d'apprentissage. Ils souhaiteraient que ce type de grille soit complété pour les manuels de C.P et élaboré pour analyser d'autres types de manuels scolaires (grammaire, vocabulaire).

. à Toulouse en janvier - février 1975 avec :

- 1 groupe de maîtres de C.P, de C.E et de classe de perfectionnement.

- 1 groupe de maîtres d'une école (C.P - Maternelle)

- 1 groupe d'élèves-maîtresses (2ème année)

- 1 groupe d'élèves-maîtresses (1ère année)

- Dans le cadre du C.R.D.P., un groupe de recyclage d'I.D.E.N. avec P.E.N.

Dans ces différents groupes, l'utilisation de la grille comme élément de formation est clairement apparue : elle a été l'occasion d'approfondir des connaissances théoriques à partir de pratiques pédagogiques.

Plan de la grille d'analyse phonétique et phonologie

Le présent questionnaire étudiera successivement :

- 5.1. (*) - La préface
- 5.2. - Les techniques d'acquisition
- 5.3. - La progression
- 5.4. - La typographie
- 5.5. - Une page de manuel.

(*) La numérotation renvoie à celle de la grille dans son ensemble.

Extraits de la grille et commentaire

5.2. LES TECHNIQUES D'ACQUISITION

La dominante de la démarche :

5.2.1. le livre tient-il compte ou non d'un travail précédent sur l'oral ?

5.2.2. le livre présente-il des acquisitions globales ?

5.2.2.1. pendant combien de leçons ?

5.2.2.2. évaluation approximative du nombre de mots acquis globalement durant les dix premières leçons :

catégories de mots :

- noms propres
- noms communs
- pronoms
- verbes
- adjectifs
- adverbes
- prépositions
- déterminants

etc...

5.2.3. Etude de la lettre :

5.2.3.1. Le livre distingue-t-il : - ce qui s'entend
- ce qui se voit et s'écrit.

5.2.3.2. Les lettres correspondent-elles toujours au même son dans une même leçon ?

Ex : i dans le tapis → (i)
i dans le pied → (j)

5.2.3.3. S'agit-il de la valeur de base de la lettre ? (voir document 1).

5.2.3.4. Le livre présente-t-il une lettre sans tenir compte de ce qu'elle transcrit 2 sons différents dans la même page (pour les voyelles) ? ex : (o) , (>)

5.2.3.5. Le livre évite-t-il dans la page où est présentée une lettre pour la 1ère fois d'y introduire la même lettre avec une valeur différente ?

5.2.3.6. Quand le livre présente-t-il les lettres pourvues de diacritiques ?

à â
ô
û où
é è ê
ï ë
ç

5.2.3.7. Les digrammes :

5.2.3.7.1. Les digrammes représentant des voyelles sont-ils présentés en même temps que les autres voyelles ?
(u), (ÿ); (â), (Ë), (œ), (ø), (œ)

5.2.3.7.2. Le livre présente-t-il systématiquement les différentes graphies d'un même son-voyelle, qu'elles soient transcrites par une lettre ou par un digramme ?

ex : o, au, eau etc... dans la même page.

5.2.3.7.3. oi qui représente une suite de 2 sons (w a) est-il présenté de la même manière que ou, par exemple, qui ne représente qu'un seul son (u) ?

5.2.3.7.4. Les digrammes représentant des consonnes sont-ils présentés en même temps que les autres consonnes
ex : (j) ?

5.2.3.7.5. Le livre présente-t-il systématiquement les différentes graphies d'un même son-consonne qu'elles soient transcrites par une lettre ou par un digramme ?

ex : ph, F etc ... dans la même page

5.2.3.7.6. Le livre utilise-t-il le terme de diphtongue, de "sons composés" etc... pour les digrammes ? dans quels cas ?

5.2.3.8. Le livre tient-il compte de la position dans le mot de l'élément étudié ?

5.2.4. Etude de la syllabe :

5.2.4.1. Le livre présente-t-il un découpage en syllabes ?

5.2.4.2. Le livre invite-t-il à découper tous les mots en syllabes ?

5.2.4.3. Ces syllabes sont-elles :

5.2.4.3.1. - écrites
orales

ex : La chandelle

(La \int ã d Èl) = 3 syllabes orales

La chandelle = 4 syllabes écrites

2.4.3.2. - prononcées par référence à :

- une prononciation de la langue courante
- une diction particulière (cf. comptines, poèmes etc...).

5.2.4.4. Le livre présente-t-il des syllabes isolées graphiquement ?

5.2.4.5. Le livre présente-t-il des syllabes sans relation avec un mot ?

5.2.4.6. Le livre invite-t-il à :

- copier ou trouver et écrire :

- des syllabes isolées
- des mots contenant les syllabes étudiées
- une/des phrase(s) contenant les syllabes étudiées.

5.2.4.7. Le livre présente-t-il des syllabes artificielles ?
sous forme de séries ?

5.2.4.8. Le livre présente-t-il une étude systématique des syllabes inverses ?

5.2.4.8.1. simultanément aux syllabes "directes"

5.2.4.8.2. de façon différée.

5.2.4.9. Pour l'étude de r et de l , le livre présente-t-il simultanément :

- syllabes directes
- syllabes inverses
- syllabes constituées de quatre lettres

ex - bro, blo , blou etc...

5.2.3.10. Quand il y a double consonne le livre découpe-t-il entre les 2
consonnes (ex : pas-se) ?

5.2.5. Etude des mots, des phrases, des textes

5.2.5.1. Le livre présente-t-il :

- des mots non inclus dans des phrases ?
- évaluation approximative du nombre de mots isolés par rapport
à l'ensemble (pour 1 ou 2 leçons) ?

5.2 - LES TECHNIQUES D'ACQUISITION

COMMENTAIRE

5.2.1. (*) La question est de savoir si certains auteurs de manuels estiment qu'une bonne maîtrise de la langue orale (et peut-être une prise de conscience des unités phonologiques de la langue) est une étape indispensable précédant l'apprentissage de la lecture proprement dit.

5.2.2.2. Il nous a paru intéressant de recenser les mots acquis globalement, de savoir quelles sortes de mots les auteurs de manuel choisissent de faire acquérir dès le début. Une question nous paraît importante : les auteurs font-ils acquérir globalement des mots d'articulation syntaxique (conjonctions, pronoms relatifs, pronoms personnels etc...) ou bien se contentent-ils de faire acquérir quelques noms déterminants et verbes courants ?

Cependant, sauf pour les livres où les auteurs donnent une liste complète des mots acquis globalement, la plupart du temps il sera très difficile de faire une liste exhaustive des mots réellement acquis globalement.

5.2.3.

5.2.3.2. La question est de savoir si dans une même leçon où est présentée une lettre nouvelle, par exemple i, lettre correspondant à un son précis [i], se trouvent des mots (acquis globalement ou non) contenant la lettre i avec une autre valeur (ex : écureuil).

5.2.3.4. Cette question vaut pour :

- les voyelles [o] comme dans pot) transcrits par o
[ɔ] comme dans bol (
- les voyelles [œ] comme dans beurre) transcrits par eu
[ø] comme dans feu (

5.2.3.7. La question est de savoir :

1°/ si toutes les voyelles (phoniques) sont présentées en même temps quelle que soit la complexité de leur graphie.

ex : ou est-il appris après o et u ou beaucoup plus loin ?

2°/ si les graphies les plus fréquentes d'un son sont présentées en même temps.

ex : présente-t-on en même temps o, eau, au ... lors de l'étude de [o] ?

(*) N.B. La numérotation des alinéas du commentaire correspond à celle de la grille d'analyse.

5.2.3.7.3. La question est de savoir si les auteurs des manuels (et les maîtres) ont conscience que phonétiquement oi correspond à [wa] = 2 sons.

5.2.3.8. La question est de savoir si le manuel va tout de suite habituer l'enfant à lire en tenant compte de la place des éléments dans les mots étudiés.

ex : La valeur de e dans grande n'est pas la même que dans petit.

Il nous paraît important de l'apprendre à l'enfant dès le début, important pour la qualité de la lecture et aussi pour l'orthographe.

5.2.4. Il nous a paru intéressant de savoir si les manuels considéraient l'existence d'un découpage en syllabes orales différent d'un découpage en syllabes graphiques.

- A l'oral, le découpage en syllabes se fait sans tenir compte du découpage en mots.

ex : une robe en coton [y/nə/rɔ/bæ/Kɔ/tɔ̃]

- A l'intérieur d'un mot, la syllabe finale en [ə] ne compte pas pour une syllabe car elle n'est pas accentuée.

ex : pierre [pjɛr] = 1 syllabe

Autre exemple : même en français méridional où les locuteurs font entendre une syllabe en [ə] plus forte que dans d'autres régions de France, on ne confond pas nuage et nuageux.

[ny/aʒ] [ny/a/ʒə]

- dans le premier mot, c'est le [a] qui porte l'accent :

après [ʒ] - [ny/aʒ] et [aʒ] est la dernière syllabe quel que soit le son entendu ([ny/aʒə])

- dans le deuxième mot, c'est le [ə] qui porte l'accent

- [ny/a/ʒə] et [ʒə] est la dernière syllabe

5.2.4.3. On appelle "syllabe directe" toute syllabe composée de consonne(s) + voyelle

ex : [bo] beau

on appelle "syllabe inverse" toute syllabe composée de voyelle + consonne(s)

ex : [or] or

5.2.4.9. Les consonnes [r] et [l] entrent fréquemment dans la composition des groupes consonantiques complexes que les manuels présentent (quelquefois) lors de l'étude des lettres r et l ; ce qu'il ne font pas pour d'autres groupes consonantiques comme st - sp - etc...

5.2.5. Cette partie de notre questionnaire est évidemment très succincte puisque les mots, phrases et textes devront faire l'objet d'une autre étude (cf introduction)

5.2.5.3. Pour l'instant, on décide d'appeler texte tout ensemble de deux phrases (ou plus) liées par le sens et éventuellement par la syntaxe.

5.2.5.4.4. Nous savons qu'il est difficile de répondre à cette question. Beaucoup de manuels ont des héros que l'on retrouve de page en page sans qu'on puisse dire pour autant que chaque texte présente "un épisode d'un récit avec ces héros". Quand les mêmes personnages sont présents, on considérera qu'il s'agit d'un récit à épisodes, ceci pour discriminer les livres qui, eux, ne présentent pas d'histoire avec les mêmes personnages.

RECHERCHE-DESCRIPTION

PROBLEMATIQUE POUR UNE RECHERCHE
SUR L'ACQUISITION DE L'ECRIT A
L'ELEMENTAIRE (*)

C. Lelièvre et C. Nique
Equipe d'Amiens E.N.F.

Les pages qui suivent essaient de rendre compte de la problématique que nous posons, en tant que membres d'une équipe de recherche pédagogique, en envisageant le problème de l'acquisition de la langue écrite à l'école élémentaire.

Les premières applications pédagogiques visant à rénover l'enseignement du français (notamment sur la base des acquis de la linguistique) ont mis quelque peu-avouons-le sans honte puisque cela était nécessaire dans notre démarche - l'écrit entre parenthèses, et concentré leurs efforts sur une pédagogie de l'oral dont il semble qu'il faille encore réaffirmer la nécessité face au prestige de l'écrit peu ébranlé. Mais le problème de l'apprentissage de l'écrit reste posé, et le "retour du refoulé" risque - nous semble-t-il-soit de limiter l'ampleur de la rénovation pédagogique à entreprendre, soit de remettre en cause même un certain nombre d'acquis.

1 - LE PROBLEME DE L'ECRIT

Il nous apparaît que, dans ce domaine, la source des difficultés pourrait venir soit d'une opposition durcie oral/écrit considérés comme deux codes radicalement différents (le sujet ayant alors à acquérir ces deux codes distincts) soit d'une négation du problème sous différentes formes : négation du rôle de l'écrit, ou identification pure et simple de l'oral en général et de l'écrit en général (à l'exclusion des problèmes spécifiques d'ordre scripturaire et orthographique). Notre direction de recherche se fondera sur une mise en cause d'une opposition globale oral/écrit, et, plus singulièrement, sur la prise en considération des diverses composantes des situations de communication qui, à l'intérieur même de l'oral, pourraient être (par bien des aspects qui restent à définir) une à l'acquisition de la langue écrite, ou plus exactement à la production de textes écrits.

(*) Réflexions, nées des discussions du séminaire Langue écrite de mai 1975 -
- Ces discussions restent ouvertes

L'objectif minimal d'un groupe de recherche sur les problèmes de l'écrit à l'école élémentaire nous paraît devoir être contenu dans les trois questions suivantes :

- a) Pourquoi élaborer une pédagogie de l'écrit ?
(A quoi sert l'écrit, et à quoi veut-on qu'il serve ?).
- b) Qu'est-ce que écrire ? (Quelles sont les composantes de l'acte d'écriture ?).
- c) Comment faire acquérir l'écrit ? (comment élaborer une pédagogie qui permette de dominer les composantes de l'acte d'écriture pour atteindre les objectifs posés en a).

Etant donné les travaux qui intéressent notre problème, il apparaît impossible de répondre définitivement à aucune des trois questions précédentes. Si, par exemple, les éléments de réponses que nous pouvons donner à b sont nécessaires pour traiter c (il faut savoir ce qui est mis en jeu dans l'acte d'écriture pour aider l'enfant à apprendre à écrire), elles sont aussi nécessaires pour envisager la question a, et en particulier pour définir le rôle de l'écriture dans notre société. Ainsi on verra par la suite qu'en essayant de montrer que des enfants issus de classes différentes sont plus ou moins capables de dominer les éléments de la situation d'écriture, on peut espérer progresser à la fois dans la définition des objectifs pédagogiques, et dans la mise au point d'une démarche susceptible d'aider le maître à atteindre ces objectifs. Il existe donc un jeu complexe entre les trois séries d'hypothèses que l'on peut formuler pour essayer de répondre à chacune des trois questions posées précédemment, et il ne nous semble pas actuellement possible, même et surtout pour une recherche pédagogique, d'éviter de poser l'une ou l'autre de ces questions. La question b, en particulier, nous paraît, pour les raisons exposées précédemment, centrale : elle permet en effet de mieux poser les problèmes a et c. La suite de cet exposé essaiera de présenter les hypothèses que l'on peut formuler pour tenter de comprendre l'acte d'écriture, et les démarches que nous nous proposons de suivre pour tester la valeur de ces hypothèses.

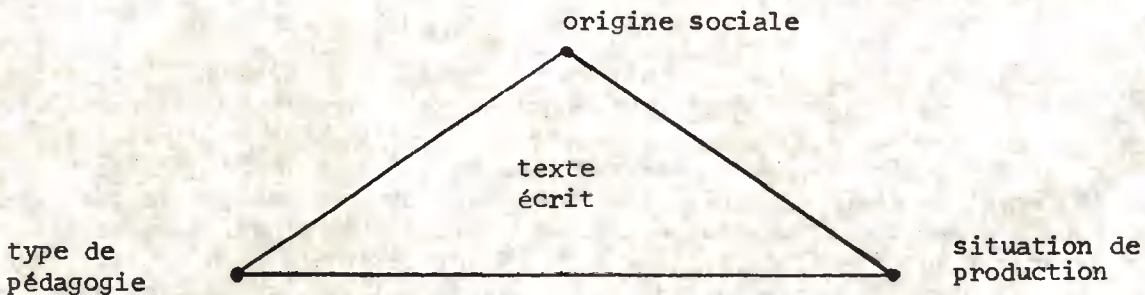
Il est possible de restreindre la question b que nous envisageons (qu'est-ce que "écrire", quelles sont les composantes de l'acte d'écriture ?) en la reformulant de la manière suivante : "peut-on déterminer des indices de maîtrise de la langue écrite ?" Cette nouvelle formulation aurait l'avantage de mettre en évidence l'intérêt que peut présenter pour l'enseignant un travail de recherche sur l'écriture, en mettant l'accent sur une notion qui représente à la fois un objectif à atteindre et un point de référence pour ses "corrections". Cependant, elle semblerait impliquer qu'il existe bien une langue écrite, radicalement différente de l'oral, et absolument indépendante de la situation d'émission. Ces deux reproches sont d'importance, puisqu'ils présupposent l'inverse de ce que nous voudrions essayer de mettre en évidence. On verra en effet par la suite que la plupart des indices linguistiques (subordination, usage des temps, énonciation...) que nous pourrions supposer sont en fait aussi des indices de maîtrise de l'oral, du moins dans certaines situations (1)

Pour éviter tout implicite gênant, on pourrait proposer une reformulation plus neutre de la question que nous posons : peut-on, dans un texte écrit déterminé par ses conditions de production, isoler des indices de maîtrise de la langue ?

(1) cf ci-après les situations colloques.

Il n'y a pas d'autre moyen, pour commencer à traiter ce problème, que de travailler sur des copies d'élèves. Mais il apparaît vite que, si l'on veut que ce travail ne soit pas simplement descriptif mais ait une quelconque valeur explicative, il n'est pas possible de travailler n'importe comment sur n'importe quelle copie. En effet, pour tenter de relier des indices linguistiques à d'autres facteurs d'ordre psychologique sociologique ou pédagogique, il faut que l'on puisse maîtriser toutes les variables qui sont entrées en jeu lors de la production du texte : on se demandera, par exemple, pourquoi la subordination est plus diversifiée dans certaines productions, pourquoi l'usage des systèmes temporels est plus élaboré chez certains enfants etc... et il sera intéressant de voir si ces remarques ne sont pas à relier à d'autres notations concernant la nature, du sujet dont l'enfant parle, ou sa psychologie, son origine sociale, ou encore le type de pédagogie que son maître pratique. Il apparaît, d'après les quelques travaux existants dans ce domaine, que le facteur "origine sociale" et le facteur situation de production (c'est-à-dire "à qui écrit-on", "pourquoi" "de quoi parle-t-on" "comment veut-on en parler"...) permettent de révéler les plus grandes différences dans les productions écrites. On peut penser aussi que la pédagogie pratiquée par le maître influence fortement la production. Ce n'est pas le lieu de développer ici cette remarque mais il est légitime de supposer que le contact de l'enfant avec l'écriture adulte (quelles lectures ?), la conception de la grammaire qu'a le maître (pour acquérir quoi ?), la nature de la situation dans laquelle est placée l'enfant qui écrit (écrire pour qui ?), et même la représentation que l'enfant se fait de l'attente du maître (que veut-il que j'écrive ? !), déterminent le rapport de l'enfant avec l'écriture, et finalement les textes qu'il produit.

Ainsi, pour essayer de répondre à la question des indices de maîtrise, on peut raisonnablement supposer qu'il est nécessaire d'étudier ce qui caractérise la variation des productions écrites selon le triangle (1)



Il existe d'autres facteurs sans doute tout aussi importants, mais ils nous paraissent moins révélateurs pour une première approche. Ainsi, nous nous proposons de chercher à voir ce qui différencie les textes des enfants.

(1) suggestion de H. Romian séminaire Langue Ecrite mai 1975

- a) selon l'origine sociale : on se référera ici aux recherches de Bernstein et de Lawton que nous résumons ci-après
- b) dans les différentes situations de production : notre point de départ sera ici la constatation de Moscovici et Plon (cf résumé ci-après), et les travaux du sous-groupe "langue écrite : situation" de l'I.N.R.D.P. Il n'est en effet pas facile de déterminer les composantes d'une situation, et les fonctions linguistiques du message (grille de Repères n° 29) déterminées par Jakobson sont très insuffisantes pour le faire (2)
- c) selon le type de pédagogie qu'a "subi" (sic) l'enfant (voir les raisons données ci-dessus) : il est en effet patent que l'écrit ne s'apprend qu'à l'école (pas l'oral !). Pourtant, il ne faut rien tirer de cette affirmation : écrire, ce n'est pas seulement le scripturaire et l'orthographe, c'est aussi la mise en jeu de fonctions psychologiques dont l'école n'est pas responsable seule de l'apparition et du développement. Il faudra plutôt se demander si telle pédagogie les favorise plus ou moins que telle autre

2 - LES TRAVAUX EXISTANTS

Avant d'exposer les premiers travaux que nous nous proposons de conduire et pour faire apparaître la légitimité de cette orientation de recherche, il nous semble intéressant de relater les expériences que nous avons mentionnées précédemment et sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour élaborer notre problématique. On résumera donc, dans un premier temps, les expérimentations de Moscovici et Plon qui ont conduit au concept de "situation colloque" (3) et les travaux de Lawton (4) sur le rapport qui existe entre les productions écrites des enfants et leur origine sociale.

1 - Moscovici et Plon : Ces auteurs ont posé l'hypothèse qu'il devait y avoir un rapport nécessaire entre le comportement langagier des interlocuteurs placés devant l'obligation de communiquer, et les exigences objectives de la communication. Ils ont alors cherché à vérifier que les caractéristiques de la langue utilisée ne renvoie pas seulement au degré d'acquisition dans une culture donnée, mais bien davantage au processus par lequel de nouveaux codes peuvent être produits ou recréés. M. et P ont demandé à des élèves de terminale de parler de cinéma. Les sujets, tous volontaires, croyaient qu'il s'agissait de parler de cinéma. Les seules variantes d'une expérience à l'autre, provenaient de la position qu'occupaient les interlocuteurs :

(2) Cf ci-après le compte rendu de Moscovici et la prise en compte de facteurs comme la représentation que le locuteur se fait de l'attente de son interlocuteur etc...

(3) Moscovici et Plon : "Dissertations théoriques et expérimentales" in Bulletin de Psychologie, 1966, 19, 702 - 722.

(4) D. Lawton : Social Class, Language and education London, Routledge et Kegan Paul, 1968

1ère expérience : les sujets sont assis face à face. Le mode de communication est ici familier, et son utilisation spontanée, puisque quotidienne

2ème expérience : les sujets sont dos à dos. Ici, l'absence de possibilité d'utilisation de signes non-linguistiques (gestes, mimiques...) et le caractère insolite des conditions de la situation imposaient la constitution d'un terrain de communication entièrement nouveau pour que le dialogue puisse se poursuivre.

3ème expérience : les sujets sont côte à côte. L'expérimentateur insistait sur le caractère formel de leur position, et priait les sujets de ne pas enfreindre la règle interdisant de se tourner vers son voisin. La situation, quoique familière (à l'école) impliquait une interdiction très nette.

4ème expérience : un paravent est installé entre les deux interlocuteurs. On reproduisait l'atmosphère de la première situation de conversation en plaçant les chaises face à face, mais on se rapprochait de la situation de dos à dos en supprimant toute possibilité d'échange de signes non linguistiques au cours du dialogue.

Les résultats de ces expériences montrent que les productions des interlocuteurs placés dans plusieurs positions sont différentes, et qu'en particulier les situations côte à côte ou dos à dos induisent l'utilisation de ce qu'il est convenu d'appeler la "langue écrite" (à l'exclusion évidemment des caractéristiques scripturaires et orthographiques). Par ailleurs, M et P montrent que, étant donné qu'il n'y a pas analogie linguistique entre les productions "dos à dos" et "paravent", la différence d'utilisation de la langue (oral écrit, ou ce que l'on convient d'appeler "écrit") n'est pas due seulement à la stimulation physique, mais aux relations entre les locuteurs. "Celles-ci désignent un champ, une structure d'ensemble, qui est celle de chaque situation-colloque, et c'est cette structure qui impose le choix de certaines alternatives linguistiques... De plus, les particularités du langage écrit éclairent un aspect important de la dynamique des relations interpersonnelles : la règle qui exige l'invention d'un nouveau code empêche qu'un canal de communication ne se dégrade, que le discours ne retombe à la langue dans le fonds commun du dialogue où la parole circule précisément sans que l'on fasse attention au fait qu'elle circule ; le caractère discontinu et la rareté des actes qu'elle régit empêchent ceux-ci de devenir automatique" (5).

(5) M. et P. , article cité.

2 - Lawton : Cet auteur reprend d'un point de vue critique les recherches de Bernstein (du moins les premières) et tente d'étudier les différences entre le langage oral et le langage écrit. Bernstein dégagait, à partir des productions verbales d'écoliers des working-class (WC) et des middle-class (MC), obtenues en groupes de discussion, deux types de codes :

1) un code restreint, que l'on peut schématiquement caractériser de la façon suivante :

- . il tend à affirmer des états plus que des processus. C'est un langage essentiellement descriptif
- . c'est un langage peu démonstratif : faits et conclusions sont mêlés il est peu différencié syntaxiquement
- . c'est un langage où prédomine la dimension affective, le sentiment d'appartenance au groupe social
- . on y rencontre peu d'expressions désignant la personne qui parle.

2) un code élaboré

- . il est centré plus sur les relations entre les choses que sur les choses elles-mêmes
- . il est explicite et démonstratif : il est syntaxiquement plus différencié
- . c'est un langage où s'exprime la diversité des rôles
- . on y rencontre de nombreuses expressions visant à désigner le locuteur.

Cette distinction code restreint/code élaboré pourrait, si elle était juste, expliquer certains échecs scolaires par le décalage entre le code spontané ou familial des enfants et le code exigé par l'institution scolaire (6). Mais Lawton prolonge les travaux de Bernstein et montre que, si dans une situation ouverte, les enfants des WC (working-class) ont bien tendance à recourir à un langage descriptif et peu différencié, ils sont capables de recourir à ce que Bernstein appelle le code élaboré lorsqu'on les place dans une "situation pédagogiquement structurée" (c'est-à-dire une situation telle que l'enfant peut répondre à la tâche qui lui est proposée en étant plus ou moins contraint d'utiliser telle ou telle ressource linguistique). Ainsi, Lawton constate par exemple que lorsque le sujet proposé est plus "abstrait" (7) le nombre des subordinations et des constructions complexes a tendance à augmenter, et ceci aussi bien chez les enfants MC que WC. Cependant l'augmentation de la complexité syntaxique n'est pas semblable pour les deux catégories d'enfants : moins le sujet est abstrait, moins les différences

(6) D'où deux types de réactions :

- ou bien on affirme que l'école ne prend le code élaboré comme "modèle" que pour assurer la sélection, mais cette critique oublie les fonctions propres de ce code.

- ou bien, position inverse, on a affirmé (Bantok, 1964, pédagogue américain) qu'il est impossible, voire même futile, d'éduquer les enfants de tous les milieux sociaux (il est inutile de préciser que nous ne nous alignons sur aucune de ces deux réactions)

(7) terme que nous essaierons de définir par la suite.

entre les deux groupes d'enfants sont grandes, et plus le sujet est abstrait et plus les différences sont grandes. Ceci se vérifierait aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, et dans des entretiens individuels que dans des groupes de discussions. Il est donc extrêmement dangereux (et peu fécond) aux yeux de Lawton, de procéder à des généralisations sur les codes utilisés par des enfants issus de milieux sociaux différents à partir d'une seule situation de communication. Il subsiste des différences certes, mais dans la capacité plus ou moins grande à changer de code et à user du code "élaboré" lorsque la situation l'exige. Il s'agit bien sûr, pour Lawton, de développer le langage non pas comme une simple habileté rhétorique, mais en liaison avec des besoins différenciés de communication (8)

3 - REMARQUES ET PERSPECTIVES

Il nous apparaît que ces recherches sont utiles pour une réflexion sur notre pratique pédagogique, et nous intéressent au moins d'un triple point de vue :

1) - elles nous indiquent que des progrès vers la démocratisation de l'enseignement du français sont possibles, et révèlent les points sur lesquels elle est en particulier souhaitable (contrairement à une attitude "pédagogique" qui consisterait à valoriser inconditionnellement le langage spontané de l'enfant, et qui aboutirait, en fin de compte, à "laisser être" les différences sociales au lieu de les combattre).

2) elles nous laissent entrevoir (mais il faudrait aller y "voir" de plus près) qu'il y a une articulation possible entre le "vouloir dire/écrire" et le "pouvoir dire/écrire" en particulier à cause du "devoir dire/écrire". A ce sujet, l'article d'Hélène Romian déjà cité, le rapport de Repères n° 28 sur les situations de production des textes d'enfants, la constitution d'un groupe "situation d'un groupe "situation" à l'intérieur du groupe "langue écrite" à l'INRDP, nous semble particulièrement opportuns.

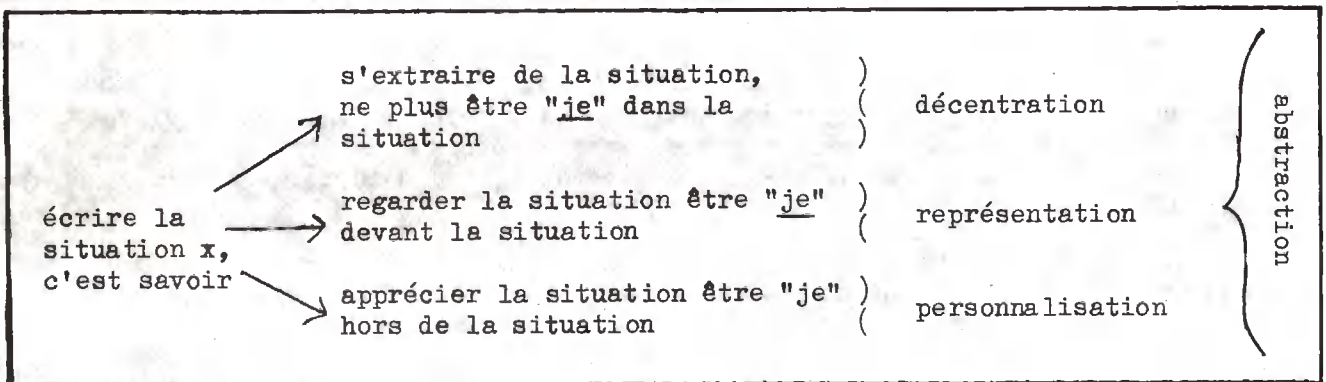
3) - elles nous paraissent établir que certaines situations de communications orales doivent être des préparations non-négligeables à la production de textes écrits, le problème étant de savoir lesquelles, autrement dit de savoir quelles situations pédagogiquement structurées de communication orale sont de nature à préparer efficacement à l'acte d'écriture (ce qui n'est pas exclusif d'apprentissages spécifiques de l'écrit, notamment en ce qui concerne le scripturaire et l'orthographe).

(8) On se référera ici à l'article d'Hélène Romian. "Parler/Ecrire" paru dans "Pédagogie Fonctionnelle pour l'Ecole Élémentaire nouvelle" de L. Legrand, 1973, Nathan.

4 - DIRECTIONS DE RECHERCHE

Parmi toutes les composantes de l'acquisition de l'écriture, nous nous sommes proposés d'envisager particulièrement l'origine sociale des enfants, la situation de production des textes, et la pédagogie pratiquée par le maître (cf le triangle ci-dessus). Cette orientation de recherche se justifie par les constatations de psycho-sociologues comme Moscovici, Bernstein et Lawton. Elle présuppose que les différences de productions d'un texte proviennent non pas seulement d'une différence dans l'acquisition d'un pseudo code-écrit, mais aussi (et peut être surtout) dans la difficulté du locuteur à dominer la situation dans laquelle il se met (ou dans laquelle il est mis) lorsqu'il écrit.

En nous appuyant sur Lawton en particulier, il apparaît possible d'expliquer cette difficulté par le fait que la situation d'écriture implique de la part du sujet un "niveau d'abstraction", que nous pouvons provisoirement et très schématiquement représenter par le tableau suivant :



Ce tableau pourrait expliquer les différences dans les productions écrites des enfants de milieux sociaux différents : la fonction d'abstraction nécessaire pour l'acte d'écriture est aussi une fonction nécessaire pour certaines situations d'oral (que l'on se souvienne des "situations colloques" de Moscovici), et l'on peut penser que les enfants des MC sont plus prêts, par leur expérience familiale (9), à l'usage de cette "abstraction" que les enfants des WC. Mais, pour confirmer cette hypothèse (lourde d'incidences pédagogiques), il serait intéressant que l'on puisse vérifier :

- s'il est vrai que le degré d'abstraction du propos conditionne effectivement le discours tenu par le sujet, et en quoi il le conditionne (présence d'indices linguistiques ? lesquels ?)
- s'il est vrai que les MC et les WC, qui accusent des différences dans leurs productions écrites, accusent des différences plus grandes lorsque le propos à tenir implique du sujet un degré d'abstraction plus grand.

(9) On leur fait ou non raconter leurs jeux ; on les fait parler de leurs rencontres, on leur fait expliquer des règles de jeu...

En effet, si nous considérons que la possibilité de tenir toutes sortes de discours dans toutes sortes de situations est un objectif que nous nous donnons, nous devons considérer que les manques des WC sont ici des indices de non-maîtrise (10). Nous nous proposons donc de constituer, dans une première étape, un corpus qui nous permettra de mettre en évidence des indices linguistiques que nous essaierons de relier, comme nous l'avons exposé précédemment, à d'autres variables : la situation (et en particulier, pour l'instant, au degré l'abstraction imposé par le thème du sujet), l'origine sociale, et le type de pédagogie. Nous pensons travailler dans les quatre directions suivantes :

- a) le lexique : quelle est la nature du stock lexical utilisé par tel enfant pour tel sujet dans telle pédagogie ? (on pourrait supposer, par exemple, que le lexique des MC et des WC pourrait s'opposer par la distinction abstrait/concret).
- b) la syntaxe : la "richesse" syntaxique (expression bien floue à définir) est-elle bien fonction du propos tenu ? En quoi oppose-t-elle les catégories d'enfants ? Est-elle en relation avec la pédagogie du maître ?
- c) l'énonciation : si l'on définit l'énonciation comme la marque de la présence du locuteur dans son énoncé et le fait qu'il s'implique dans ce qu'il dit, on devrait pouvoir considérer la présence d'indices d'énonciation comme une preuve de meilleure maîtrise de la langue écrite (et orale, mais, selon les hypothèses posées, tout ce que nous disons pour l'écrit vaut pour l'oral), et l'on devrait pouvoir montrer d'autre part une présence plus nette de l'énonciation dans la production des MC (cf ci-dessus la fonction de personnalisation).
- d) la temporalité : si la faculté de représentation influe sur les productions écrites, on devrait observer des écarts dans l'usage des temps verbaux (et peut être des adverbies) selon que la faculté de représentation dans la temporalité est plus ou moins installée.

Des grilles d'observation sont en construction pour l'observation de ces 4 problèmes. Il existe bien d'autres directions à travailler. Celles-ci sont celles qui nous paraissent actuellement les plus abordables et les plus urgentes. Elles s'inscrivent dans le cadre de la question b posée au début de cet exposé (quelles sont les composantes de l'acte d'écriture), mais il apparaît clairement qu'elles sont fondamentales pour répondre (en partie seulement, bien entendu) à la question des objectifs pédagogiques aussi bien qu'à celle de la démarche à mettre au point pour l'acquisition de l'écrit.

(10) Sans aucun jugement de valeur. On connaît trop l'argument démagogique qui accuse de vouloir donner aux WC la langue des MC en modèle. Il nous semble que nous avons suffisamment montré - pour qui voudra bien nous entendre - que le problème n'est pas de cet ordre et que nous ne le posons pas dans ces termes.

En observant des différences dans les productions écrites des enfants, on peut remarquer qu'il existe des différences du même ordre à l'oral, qu'elles peuvent s'expliquer par le fait que les enfants sont plus ou moins préparés à la fonction d'abstraction, et qu'une pédagogie de l'écriture doit prendre en compte cette fonction ainsi que la notion de situation de production.

Il s'agit donc d'une recherche, pédagogique et à laquelle il nous semble que nous ne pouvons échapper si nous voulons poser dans toutes ses dimensions le problème de l'écrit à l'école élémentaire. C'est dire que nous attendons avec intérêt les remarques, critiques et suggestions des autres équipes.

BIBLIOGRAPHIE

- Bernard Regis, 1972, Ecole, Culture et Langue Française
- Berstein Basil, 1975 (trad), Langage et classe sociale,
- François Frédéric 1975 "Fonctions et Norme de la langue écrite" "un"
"Le pouvoir de lire" de Jolibert/Gloton, Casterman
- Lawton Denis, 1968, Social Class, Language and Education, Routledge and Kegan Paul, London
- Le français dans le monde, n° 109, l'Écrit, déc. 1974 Hachette/Larousse
- Moscovici et Plon "Dissertations théoriques et expérimentales : les situations Colloques" in Bulletin de psychologie, 1966n 19.
- Repères n° 28, revue des équipes I.N.R.D.P.
Romian Hélène, 1973, "Parler/Ecrire" in Pédagogie fonctionnelle pour l'Ecole Elémentaire nouvelle, Legrand, Nathan.

FONCTIONNEMENT DES EQUIPES

DE LA RECHERCHE-INNOVATION A LA RECHERCHE-DESCRIPTION

Equipe d'Amiens
Année 73-74

Pour progresser, une équipe de recherche doit périodiquement faire le point sur ses travaux. Mais, au moins autant que sur ses travaux, elle doit faire le point sur ses difficultés. Une analyse objective des problèmes qui se posent à un groupe de personnes réunies en équipe de travail peut bien souvent renseigner cette équipe elle-même sur le pourquoi des résultats et des non-résultats obtenus, et lui permettre ainsi de ré-orienter en décidant de tenir compte de ses problèmes pour s'engager plutôt dans telle direction que dans telle autre, et pour le faire de telle manière plutôt que de telle autre. C'est un souci de rigueur et de rentabilité qui doit ici la guider dans une lucide observation d'elle-même.

Mais sommes-nous une équipe de recherche ?

Une équipe de recherche regroupe des personnes qui, offrant des compétences complémentaires ou parallèles, se sont réunies pour poser des hypothèses qu'elles cherchent ensemble à confirmer ou à infirmer. Une équipe de recherche pédagogique n'échappe pas à cette définition, et l'on peut même ajouter que la recherche pédagogique impose actuellement, à notre avis, la nécessité de constituer des équipes car la pédagogie est une science qui est affrontée à des problèmes complexes (sociologiques, psychologiques, didactiques, scientifiques) et ces problèmes ne peuvent même pas être correctement posés s'ils ne le sont pas par les spécialistes des différentes disciplines concernées. En ce sens, nous constituons effectivement une équipe de recherche pédagogique, et nous ne sommes pourtant pas entièrement satisfaits du travail que nous accomplissons. Cependant, pour les raisons proposées au début de cet exposé, nous ne nous interrogerons pas seulement sur l'état de nos travaux, mais aussi, et d'abord, sur les conditions de notre fonctionnement. Il nous paraît que cette direction peut être fructueuse. Elle nous permettra peut-être à nous-mêmes de comprendre le pourquoi de notre impuissance :

. Alors que nous réunissons des conditions nécessaires à la constitution d'une équipe de recherche en pédagogie de la langue à l'école élémentaire, c'est-à-dire que nous regroupons des spécialistes de l'enfant et des spécialistes de l'école ;

. Que nos objectifs sont clairement définis, et nos hypothèses sont explicites puisque ce sont ou celles du Plan de Rénovation, ou celles des développements de ces dernières.

Ce rapport essaiera donc d'une part, de poser les problèmes spécifiques de l'équipe amiénoise, et, d'autre part, de faire le bilan du travail qui a été accompli au cours de l'année scolaire 1973/1974. Ce bilan lui-même concernera, dans sa première partie, les travaux de recherche-innovation qui ont une influence directe et plus ou moins immédiate sur notre action pédagogique, et, dans sa seconde partie, les travaux de recherche-description que nous avons accomplis ou tout au moins préparés et commencés à accomplir.

Il nous faut rappeler :

1 - Que nous ne sommes pas une équipe isolée, mais que nous travaillons dans le cadre de l'équipe nationale INRDP, et donc en accord avec les autres équipes;

2 - Que notre recherche concerne la pédagogie de la langue maternelle à l'école préélémentaire et élémentaire ;

3 - Que nous cherchons à la fois à appliquer et à approfondir les propositions du Plan de Renovation, en conduisant une recherche qui essaie d'être à la fois "innovation", "description", et "validation" ;

4 - Qu'en conséquence nos objectifs sont les objectifs du Plan de Renovation (rechercher une démocratisation, assurer à tous une maîtrise de la langue et de ses contraintes, libérer la créativité linguistique, et pour cela construire une pédagogie réfléchie qui tienne compte des travaux récents de sciences comme la linguistique et la psychologie) ;

5 - Que l'essentiel de notre action consiste d'une part, à appliquer les principes du Plan de Renovation; d'autre part, à essayer de les préciser, et enfin à décrire notre action pédagogique en la situant par rapport à d'autres pédagogies.

I LES CONDITIONS DE TRAVAIL DE NOTRE EQUIPE :

1.1 Les membres

La moyenne partie de l'équipe est constituée de volontaires (pour la plupart non rémunérés, même pas sous forme d'heures supplémentaires) dont les motivations à la recherche sont "floues", mais, à notre avis, identiques à celles des membres de toute équipe pédagogique (de recherche, ou non !) : désir de changer, de progresser, "d'évoluer", ou bien d'échanger des idées, de "s'auto-recycler", ou bien encore, constat d'échec, prise de conscience des problèmes de l'école et de ses finalités, désir de tenir compte des progrès de la linguistique pour un enseignement plus cohérent pour l'esprit, etc...

Il nous faut reconnaître une légère différence entre la liste "officielle" des membres de l'équipe et le petit noyau d'enseignants qui travaillent effectivement. Cette situation s'explique facilement : l'équipe étant en "demi-sommeil" depuis le départ de Mmes MANESSE, et CHARMEUX, a essayé de reprendre systématiquement ses activités, seulement depuis le mois de décembre 1973, date à laquelle Mme ROMIAN (INRDP) et Mlle LEMBROUK (équipe de Laon, Directrice de l'E.N.F de Laon) ont personnellement pris des contacts avec les membres de l'équipe.

Les enseignants qui constituent le noyau de l'équipe sont donc au nombre de dix :

- . 3 enseignants de l'Ecole Normale d'Institutrices ;
- . 1 psychologue scolaire enseignant au centre C A E I ;
- . 3 directeurs d'école d'application ;
- . 3 instituteurs d'application : CP - CE - CM 2 .

Il faut ajouter que l'équipe s'adjoint de temps à autre un certain nombre de collègues, dont les compétences lui sont indispensables et qui participent aux réunions, réalisent des synthèses théoriques sous forme de photocopies, ou travaillent dans leur classe certains points d'innovation (un psychopédagogue ;

une psychologue ; un PEN enseignant la pédagogie du français, et quelques instituteurs des écoles d'application).

1.2 Problèmes matériels

L'E.N.F et le C.R.D.P offrent à l'équipe des moyens de reproduction de ses documents et des locaux pour les réunions. Mais il faut rappeler que les membres doivent prendre sur leur temps de liberté pour faire ces travaux, ce qui nuit évidemment à la bonne marche de la recherche. Ce fait explique aussi la participation épisodique de certains membres, qui, malgré leur bonne volonté, sont pris par des tâches qui les empêchent de participer totalement à nos travaux.

La régularité des réunions est, dans ces conditions, difficile. Pourtant, si les collègues sont, par la force des choses, obligés de se consacrer à une activité particulière (lecture, description des pédagogies, etc...), il nous paraît à tous important de pouvoir réunir régulièrement tous les membres de l'équipe, afin de pouvoir redéfinir nos hypothèses et nos objectifs, en fonction des résultats obtenus, et pour que tous soient informés des travaux de chacun. Ce type de réunion a pu être suivi pendant une année (1972/1973), (mais uniquement dans le domaine de la lecture sous l'impulsion de J. VASSEUR). Il a permis de mettre au point une méthode.

Mais, dans la mesure où ces réunions étaient exclusivement consacrées à la lecture, on a pu risquer de s'attacher trop à une méthode en oubliant tous les problèmes qui lui sont annexes ou voisins, et de ne plus remettre en question cette méthode elle-même (ce problème sera repris cette année, cf. la suite de cet exposé). On peut donc regretter l'impossibilité où nous nous sommes trouvés de réunir régulièrement tous les membres de l'équipe. D'autres réunions du même type ont été tenues pour les exercices structuraux et la grammaire. Les autres travaux ont été conduits par des groupes très restreints (3 ou 4 personnes) qui, travaillant ensemble par ailleurs, avaient la possibilité de se voir souvent, mais "entre deux portes", ce qui n'est pas non plus une situation idéale.

1.3 Problèmes spécifiques à l'équipe

Pour les raisons évoquées précédemment, l'équipe amiénoise a eu très peu de réunions au cours de l'année 1973/1974. Des individus continuaient à travailler dans leur classe en recherche-innovation, mais il n'y avait plus de coordination entre ces différents travaux, et les membres étaient eux-mêmes coupés des autres équipes académiques (Saint-Quentin et Laon), aussi bien que des autres équipes nationales.

Avec l'aide de Mme ROMIAN (INRDP) et de M. le Directeur du CRDP, il a été possible de faire le point sur ce qui avait pu être fait pendant cette année de demi-sommeil de l'équipe. Des photocopies ont été faites, et ont servi de point de départ à la réunion de remise en route. Contactés par Mme la Directrice de l'E.N.F de Laon, nous avons pu organiser une réunion des trois équipes régionales, aux travaux desquels M. l'Inspecteur d'Académie et Mme ROMIAN ont participé. Cette réunion (avril) a permis de discuter l'état de nos travaux (particulièrement en lecture, et pour les exercices structuraux), et de prendre un certain nombre de décisions relatives à :

- l'information entre les 3 équipes académiques (réunions régulières et échanges de travaux, pris en charge par le CRDP) ;
- la coordination du travail des 3 équipes autour d'un même thème et avec des objectifs communs (le thème retenu étant celui des apprentissages, et l'on

trouvera ci-après un résumé des résolutions prises) ;
- la définition du travail spécifique de chaque équipe.

Il nous a paru que de telles réunions, que nous avons pu reprendre cette année avec l'aide du CRDP, sont particulièrement stimulantes, et permettent d'éviter un gaspillage de l'énergie dépensée par les équipes tout en permettant une meilleure définition des objectifs et une mise au point plus rationnelle des stratégies de recherche.

Il nous a semblé important de rappeler ces détails pour insister sur le fait que l'année 1973/1974 a été pour notre équipe une année de "réorientation".

II BILAN DES TRAVAUX D'INNOVATION :

2.1 Problèmes généraux

Les conditions de fonctionnement de notre équipe ayant été ci-dessus exposées, nous ne les répéterons plus maintenant, mais il est bien évident qu'elles conditionnent à la fois notre démarche et nos résultats. Par exemple, pour la lecture, nous avons été amenés à raffiner une méthode, (pour les raisons dites ci-dessus), et cette méthode étant maintenant cohérente, nous devons nous poser le problème de la resituer par rapport à de nouvelles découvertes linguistiques (phonologiques) et psychologiques (développement des théories de l'apprentissage). Il nous faut aussi ajouter que le départ de certains membres et l'arrivée de nouveaux (problème des E.N) ont quelquefois déplacé les centres d'intérêt : on s'est ainsi plus intéressé aux problèmes de la grammaire en cherchant à approfondir l'apport de théories syntaxiques nouvelles (G.G.T) à cause de la présence d'un spécialiste de syntaxe, ou encore à la description du discours pédagogique à cause de celle de spécialistes de sciences de l'éducation.

La suite de ce rapport sera consacrée au bilan des travaux d'innovation pour ce second chapitre et à celui des travaux de description pour le chapitre suivant. Dans la mesure où l'ensemble de l'équipe n'a jamais pu travailler sur un même sujet, et compte tenu de nos difficultés propres de remise en route, nous présenterons séparément les différents travaux d'innovation : lecture, grammaire, exercices structuraux, et expression écrite. Mais il nous faut préciser que d'une part, nous avons toujours essayé de ne pas cloisonner ces diverses activités même lorsque nous travaillions sur un point particulier, et d'autre part, que nous avons aussi envisagé d'autres points (synthèse sur la notion de reconstitution de texte, poésie et créativité, etc...), mais nous ne parlerons pas ici de ces travaux, soit parce que notre recherche est encore trop tâtonnante dans ces domaines, soit parce que nous n'avons rien ici à proposer qui ne l'ait déjà été par d'autres groupes de recherche.

2.2 Lecture

Le groupe de lecture avait été mis en place par J. VASSEUR, sous l'impulsion de Mme MANESSE, avant son départ pour le Bourget. Individuellement d'abord, puis collectivement ensuite, dans le cadre des réunions régulières (3 h par quinzaine) animées par Mme VASSEUR, les membres de l'équipe ont essayé de mettre au point une méthode phonétique cohérente, fortement imprégnée des aspects positifs du Sablier, mais suffisamment démarquée de celui-ci. L'essentiel de cette méthode a été exposé dans un article du Supplément au n° 22 du "Français Aujourd'hui", et dans divers photocopiés qui ont circulé dans les équipes académiques.

Aujourd'hui, il semble que de nouvelles directions doivent être prises à partir d'une observation critique de notre méthode, et, avant d'essayer de les préciser, nous résumerons les objectifs, les hypothèses et la démarche qui caractérisent cette méthode telle qu'elle a été pratiquée jusqu'ici.

a) Hypothèses :

1. Hypothèse pédagogique : une sûre maîtrise de la lecture conditionne l'avenir scolaire de l'enfant aussi bien que son épanouissement personnel et social. On cherchera donc à définir une méthode efficace pour tous les enfants, et qui parte de l'enfant tel qu'il est (de façon à ne pas handicaper certains), pour donner à tous le vouloir-lire et le savoir-lire.

2. Hypothèse didactique : savoir lire, c'est entrer dans le code écrit. Pour apprendre ce code, l'enfant n'a que le code oral. On pose comme hypothèse qu'une bonne connaissance, implicite et explicite, du fonctionnement de ce code, permettra une approche explicite du code écrit.

b) Démarche (il ne s'agit ici que d'un résumé)

Lorsque l'enfant est prêt à aborder un nouveau code (exercices psycho-moteurs de l'école maternelle, exercices perceptifs, prise de conscience de la fonction de symbolisation, connaissance de son système phonétique et envie de lire), on s'attache à lui faire prendre conscience des correspondances ou non-correspondances phonie/graphie. Véritable situation de lecture : texte à découvrir - travail continu d'observation des graphies - jeux sur les hypothèses de lecture d'un mot écrit d'après son contexte, ou sur les hypothèses de graphie d'un mot oral, etc...

Les résultats obtenus sont particulièrement encourageants, puisque presque tous les enfants savent lire au cours du C.E. On pourrait en conclure que la méthode (ici seulement résumée) est suffisamment élaborée. Mais d'une part, elle n'a pas été utilisée dans un nombre suffisant de classes pour que nous puissions négliger la variable "maîtresse", et d'autre part, nous n'avons pas pu suivre les enfants au cours de leur scolarité secondaire, pour vérifier si le "savoir-lire" reste acquis et si le "pouvoir-lire" est mis en place. Un échange de vues avec l'équipe de l'ENF de Laon nous amène cependant à nous poser un certain nombre de questions :

- Nous voulons partir de la réalité de la langue de l'enfant, et c'est pourquoi nous fondons cette méthode sur le système phonétique de leur langue. Or, la réalité de la langue n'est pas seulement phonétique, mais aussi phonologique. Les psycholinguistes diraient même qu'au moment de l'acquisition et de l'utilisation de la langue, seule compte la réalité phonologique. Pouvons-nous reconsidérer notre méthode de ce point de vue ?

- Où se situe notre méthode par rapport aux théories de l'apprentissage, et aux problèmes du global/analytique. Par bien des points, c'est une méthode globale (les premiers mots, les textes entiers...). Mais elle est aussi fondée sur une réflexion analytique de l'enfant. Cette démarche se justifie-t-elle ?

Une dernière question nous tient à coeur. Lire, c'est faire une lecture conforme, directe, première d'un texte. Mais c'est aussi faire des contre-lectures de ce texte, en y découvrant des réseaux de relations qui permettent aux mots de dire plus que ce qu'ils contiennent effectivement. Lire, c'est aussi se méfier de la langue écrite, et sentir tout ce que le linguiste appelle les présupposés des messages. Peut-on (et doit-on) commencer cet apprentissage de la contre-lecture en même temps que celui de l'acte lexique ?

Un groupe de collègues se pose actuellement ce problème qui est proche de celui du choix des textes, de leurs relations avec l'enfant, la classe, etc...

2.3 Grammaire et exercices structuraux :

2.3.1 Grammaire : dans ce domaine, nous travaillons dans deux directions :

- approfondissement de quelques points (la notion de sujet, les adjectifs...)
- réflexion sur la nécessité de leçons de grammaire.

Il va sans dire que nos objectifs sont ici ceux du Plan, et que si nous nous posons la seconde question ci-dessus, cela ne signifie pas que nous soyons convaincus que la grammaire est inutile. Bien au contraire. Notre objectif est ici de donner à tous les enfants une maîtrise de la langue, et notre hypothèse est, comme il est dit dans le Plan, que cette maîtrise passe par une approche globale, puis analytique, et enfin synthétique, de la structure que l'on veut leur faire acquérir. Mais il est permis de se demander légitimement ce que vaut la notion de programme dans ce cas. Pourquoi commencer par tel point plutôt que par tel autre ? Quels sont les indices qui nous prouvent qu'une structure doit être travaillée ?

Faut-il, pour maîtriser telle structure, maîtriser telle autre ? Par exemple, le syntacticien nous apprend que le mécanisme d'inversion du sujet correspond à 2 opérations (inversion élitique et inversion stylistique) et que le mécanisme s'utilise aussi bien pour les interrogations que pour les subordonnées indirectes, certaines relatives, et les phrases commençant par peut-être et sans doute. Faut-il alors travailler de front toutes ces structures pour mettre en place le double mécanisme ? Si oui, faut-il commencer par l'une des transformations dans toutes les structures, et prendre l'autre ensuite ? Ou bien travailler les 2 transformations dans l'interrogation, puis dans les subordonnées, etc... La réponse à ce type de problème n'est ni simple ni évidente, et nous essayons d'approfondir les travaux des psycholinguistes pour mieux les comprendre...

Au sujet de la première direction (approfondissements de quelques points), nous interrogeons les travaux des linguistes pour mieux comprendre la démarche réflexive.

Prenons un exemple. L'observation des manuels met en faute la définition du sujet. Les grammaires structurales ne donnent aucune réponse satisfaisante ; la grammaire générative -première manière - non plus. Une récente thèse ("Trois aspects de la syntaxe de c'est" : M.L. MOREAU, LIEGE), permet, en reprenant le problème de la transformation miroir de HARRIS, de trouver des critères sûrs de reconnaissance du sujet (cf. nos photocopies, ou le "Français Aujourd'hui", Supplément au n° 23). Le même type de travail peut être utilisé pour les fameuses notions de compléments essentiels ou non-essentiels, ou pour l'observation du C.O.D, des adjectifs, etc... Il ne s'agit que de remarques pointillistes, mais qui, combinées à la réflexion plus générale proposée ci-dessus, nous paraissent importantes.

2.3.2 Les exercices structuraux : un travail intéressant est actuellement en cours. Il associe l'équipe de Saint-Quentin à la nôtre. L'exercice structural est une étape dans l'acquisition d'une structure (c'est l'approche globale définie précédemment). L'équipe chargée de ce travail (qui commence seulement) se pose, d'une part, le problème de la justification de l'exercice structural comme technique d'apprentissage (est-ce un apprentissage conditionné, et si oui, que vaut-il ?, et d'autre part, de construire empiriquement un fichier d'exercices structuraux progressifs en réfléchissant à des problèmes psycholinguistiques du type de ceux de l'inversion du sujet exposés ci-dessus. Ce travail est encore à l'état d'ébauche et ne peut être développé plus longuement ici.

2.3.3 Problème de la langue écrite : il s'agit pour nous de recherche pédagogique et non de recherche fondamentale. C'est-à-dire que notre objectif premier est la construction d'une pédagogie de la langue écrite plus réfléchie et qui soit en accord avec les objectifs du Plan de Renovation.

Le travail du linguiste sur la comparaison du code oral et du code écrit (SAUVAGEOT, DUBOIS, etc...) et sur la spécificité de l'écrit, peut donner un certain nombre d'indications au pédagogue. Mais ces indications, pour indispensables qu'elles soient, sont loin d'être suffisantes pour nous permettre de construire des exercices d'acquisition de ce code écrit. Un certain nombre de points doivent être travaillés si nous voulons mieux comprendre notre problème. Nous en citerons quelques-uns sans que notre liste soit ni ordonnée ni hiérarchisée.

- Problème psycholinguistique :

1) Faut-il que l'enfant soit arrivé à un niveau de maîtrise X (à définir) de la langue orale pour aborder l'écriture ?

2) Y a-t-il des étapes à respecter, un ordre à ne pas transgresser dans l'approche des difficultés de l'écrit ?

- Problème psychologique :

L'acquisition de l'écrit aide-t-elle à structurer la pensée ?

- Problème sociologique :

Le milieu socio-culturel a-t-il une influence sur les capacités à acquérir et à manipuler l'écriture ? Si oui, de quel facteur provient cette influence ?

- Problème pédagogique :

1) Y a-t-il des exercices spécifiques pour l'acquisition de l'écrit et, si oui, quand et comment doit-on les utiliser ?

2) Lecture et écriture semblent être les deux facettes d'une même activité. Mais faut-il savoir lire avant d'écrire, ou bien lire un minimum, ou bien aborder de front lecture et écriture ?

Trop vastes pour pouvoir être abordés sérieusement par notre équipe, ces différents problèmes ne doivent pourtant pas être laissés de côté, mais nous choisissons de nous poser une question particulière, moins prétentieuse, et qui était constamment présente dans les travaux du groupe national (réunions de mai et de juin) :

Existe-t-il des indices de maîtrise de la langue écrite ?

Si nous pouvons répondre (partiellement bien entendu) à cette question, nous pouvons espérer pouvoir repenser nos exercices puisque nous saurons alors pourquoi les construire (ce qui ne veut pas dire comment les construire - cf les problèmes posés précédemment). De cette question naît un problème auquel nous ne pouvons pas encore semble-t-il, répondre sérieusement :

Qu'est-ce que maîtriser la langue écrite ?

Il est possible évidemment, de répondre à cette nouvelle question, mais il faut bien convenir que nos réponses sont assez floues. En particulier, il semble bien que la réponse de la pédagogie traditionnelle (implicite dans les I.O et les manuels) soit différente de la réponse de la pédagogie Freinet (implicite aussi) ; et de celle de la pédagogie rénovée (explicite dans le Plan, mais à approfondir - c'est notre travail). Une première direction sera donc l'exploration des différentes réponses à cette question.

Quant à nous, si nous voulons définir et mesurer des indices de maîtrise, il nous faut bien poser une définition de cette maîtrise. En fait, cela nous paraît possible à faire scientifiquement. Nous poserons donc plus un postulat qu'une définition et nous essaierons de le formuler en deux temps :

Maîtriser la langue écrite, c'est :

1) être capable de remplir un certain nombre de tâches à définir et qui mettent en jeu l'écrit (c'est le niveau idéologique sous-jacent à notre travail) ;

2) être capable de manipuler un certain nombre de difficultés spécifiques du code écrit (orthographe, circonstants, subordination...). C'est le niveau dit "scientifique" dont les critères sont conditionnés au niveau précédent.

Il est clair que nous utilisons un langage peu précis, parce que nous ne faisons, pour l'instant, que poser des questions auxquelles nous ne répondons pas. Nous espérons que cette définition nous permettra de mettre au point un certain nombre de critères de maîtrise que nous travaillerons et qui nous permettront alors de mieux comprendre ce qu'est la maîtrise de la langue écrite. Nous travaillons donc par tâtonnements. Mais, même dans ce cas, deux directions s'offrent à nous :

- quantitative : à partir d'un grand nombre de copies, mesurer, quantifier un certain nombre de faits (présence des relatifs, bon ou mauvais usage de "dont", phrases complètes ou non, etc...)

- qualitative : travailler sur un petit nombre de copies, chercher à quantifier, mais de manière à découvrir des problèmes, des rapports, des constantes, etc...

Bien qu'elle soit plus intuitive, cette seconde méthode nous paraît plus correcte dans un premier temps. Notre projet serait donc de suivre l'évolution d'un enfant (de CP par exemple) pendant toute une année. Mais, même si nous ne voulons pas faire un travail quantitatif, il faut que l'enfant choisi ne soit pas un cas particulier d'une part, et il faut négliger l'influence du maître et du type de pédagogie d'autre part. Pour cela, nous ferons une enquête qui tiendra compte de deux variables :

- milieu socio-culturel de l'enfant ;
- pédagogie pratiquée par le maître (traditionnelle, FREINET, ou rénovée,
T. F ou R)

Pour annuler (ou atténuer) l'effet de la première variable, il suffira de prendre des enfants issus d'un même milieu (enfants d'enseignants et/ou d'O.S par exemple). Pour maîtriser le second effet, nous prendrons un maître dans chacune des trois pédagogies. Il est évident que cette enquête n'aura aucune valeur explicative, à peine sera-t-elle descriptive : elle devrait permettre de mieux poser le problème.

Deux théoriciens des sciences de l'éducation suivent de près les conditions d'élaboration et d'utilisation de l'enquête.

2.3.4 Conclusion

Situé dans le cadre des problèmes qui sont propres à notre équipe et que nous avons rappelés dans la première partie de cet exposé, ce bilan des travaux d'innovation ne nous semble pas négatif. L'essentiel de notre travail a consisté depuis près d'un an, à redéfinir et à approfondir nos objectifs et nos hypothèses, et à mettre au point une stratégie de recherche qui tienne compte de nos problèmes. C'est ainsi que nous avons décidé d'une part de ne plus chercher à augmenter le nombre des participants à nos travaux, et d'autre part de nous borner à quelques travaux précis, tels que ceux que nous venons de développer, ou que le travail de recherche-description ci-dessous exposé.

III RECHERCHE-DESCRIPTION

3.1 Rappel de nos objectifs

Notre équipe s'est constituée en octobre 1973. Nous nous proposons de décrire un aspect du discours pédagogique : les interventions des maîtres lorsqu'ils corrigent en classe des productions écrites des élèves.

Une de nos hypothèses est que la représentation de la norme infléchit le discours correctif des maîtres. Nous avons pensé que c'est au CM 2 que cette représentation de la norme doit être à la fois la mieux et la plus agissante. C'est pourquoi nous avons choisi de décrire et de comparer des corpus pris au magnétophone en CM 1 et en CM 2.

Pour essayer de faire apparaître cette représentation de la norme en matière de production écrite, nous avons décidé de poser oralement aux maîtres, les questions que l'on trouvera en 3 bis, questions qui doivent permettre de savoir ce qu'ils croient qu'on attend des élèves, et d'eux, et quelle est leur attitude devant l'opinion qu'ils ont de ces attentes. Nous posons évidemment ces questions après l'enregistrement de la leçon afin d'éviter qu'elles n'influencent directement celle-ci.

Nous posons aussi comme hypothèse que certaines conditions de l'exercice du métier (situation géographique de l'école, travail en équipe, école d'application), l'engagement ou le non-engagement syndical et/ou politique, et des éléments biographiques sont des variables indépendantes de la représentation de la norme et des caractéristiques du comportement pédagogique. Nous remettons donc aux maîtres le questionnaire que l'on trouvera en annexe.

Nous obtiendrons ainsi trois corpus :

- un ensemble d'enregistrements de leçons ;
- un ensemble d'enregistrements de réponses aux questions concernant la norme ;
- un ensemble de questionnaires biographiques.

Nous mettrons en relation les traits caractéristiques de ces trois corpus. Pour cela deux conditions sont nécessaires :

1) réaliser un nombre suffisant d'enregistrements pour que l'on puisse avec sûreté étudier l'influence des variables indépendantes, en particulier des variables biographiques, dessiner nettement la représentation de la norme, le comportement pédagogique et établir leurs liaisons ;

2) Faire apparaître les caractéristiques des deux premiers corpus par une analyse de contenu. Ici se posent au moins trois problèmes :

- Fera-t-on une analyse de contenu totale pour faire apparaître un système de catégories de traits qui soit exhaustif, ou bien une analyse portant seulement sur certains traits que nous considérerions comme les seuls qui nous intéressent ?

- L'analyse portera-t-elle uniquement sur ce que disent les maîtres, ou bien portera-t-elle sur les couples énoncé d'enfant(s) écrit ou oral-énoncé du maître oral ?

- Qui analysera, c'est-à-dire, surtout, s'adjoindra-t-on des juges (et qui jugera-t-on apte à être juge) ?

3.2 Documents

INTERVIEWS SEMI-DIRIGÉES

Questions à poser oralement et dans l'ordre, après l'enregistrement de la leçon (et à enregistrer aussi).

1) Que croyez-vous que les Instructions Officielles attendent des élèves de CM 1 et de CM 2 ?

2)votre Inspecteur ?

3)..... la Commission d'examen des dossiers d'entrées en 6^{ème}..... ?

4) les Professeurs de Français de 6^{ème} attendent des élèves qui leur arrivent de CM 2 ?

5) Parmi les exigences que vous venez d'évoquer, y en a-t-il avec lesquelles vous n'êtes pas d'accord ? Lesquelles ? Pourquoi ?

6) Quelles sont les attentes que n'ont pas, mais que devraient avoir, à votre avis, les Instructions Officielles, les Inspecteurs, la Commission, les Professeurs de Français de 6^{ème} ? Pourquoi ?

RAPPEL DES CONSIGNES AUX ENQUÊTEURS

- Envoyer environ huit jours avant une visite projetée une lettre (un certain nombre est ci-joint), sous couvert du directeur de l'école.

- Avoir lors de la visite une attitude cordiale, réexpliquer si on le demande les buts de la recherche, avoir pendant l'enregistrement une attitude d'approbation inconditionnelle si on quête cette approbation ;

- Réitérer l'assurance de l'anonymat et de la communication des résultats.

- Faire dès maintenant le plus de visites possibles.

cf : Questionnaire en annexe.

3.3 Bilan et perspectives

Nous avons été en mesure de passer sur le terrain vers le milieu de l'année scolaire 1973/1974. Nous y avons rencontré des difficultés :

- certains IDEN ne nous ont pas autorisés à aller dans les écoles dépendant d'eux ;
- beaucoup de maîtres contactés ont refusé de nous recevoir ;
- nos emplois du temps ne nous ont pas permis de faire toutes les visites que nous aurions voulu.

Cela fait que nous n'avons pas pu rassembler beaucoup d'enregistrements. La tâche prioritaire, pour la première moitié de 1974/1975, est donc de combler ce retard et d'enregistrer le plus possible.

Il nous faudra aussi résoudre les problèmes de la procédure d'analyse et faire cette analyse. Cela devrait être notre tâche pour la seconde moitié de l'année scolaire.

Si nous respectons ce calendrier, les résultats de la recherche devraient apparaître en fin d'année. Il nous semble qu'il sera alors intéressant de les mettre en relation avec ceux des équipes INRDP qui travaillent à la description des productions écrites des élèves : il ne nous semble pas que l'on puisse tirer de cette seule description ni de notre seule recherche des propositions de stratégie pédagogique, mais, par contre, d'une réflexion sur les résultats fournis par ces deux types de recherche peuvent naître une compréhension et des décisions fécondes.

UNE PROPOSITION QUI DEPASSE LE CADRE DE NOTRE RECHERCHE

De nos rencontres et de discussions avec les membres des autres équipes, en particulier lors de la réunion académique animée l'an dernier par Mme ROMIAN, est née la prise de conscience de la nécessité d'une initiation aux méthodes de la recherche pour les enseignants qui innovent et cherchent. Nous en avons fait la proposition à Madame la Directrice de l'E.N.F. Elle s'y est déclarée favorable. Mais elle nous a informés qu'elle ne pouvait créer un enseignement d'initiation de sa propre initiative. Nous avons donc déposé sur son bureau la demande de création de cet enseignement.

ANNEXE

QUESTIONNAIRE BIOGRAPHIQUE

(A faire remplir par chaque maître)

Date : Ecole : Classe. : Localité :
Nom : Prénom : Sexe : Date de nais. :

Nombre d'années d'enseignement effectif :

Enfants scolarisés à la Maternelle	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
au CP ou CE	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
au CM 1 ou CM 2	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
de la 6ème à la 3ème	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
au delà de la 3ème	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non

Profession du père : De la mère :

Nombre de frères et soeurs :

Bac. Série : Année :

F.P d' 1 an ou 2 en Ecole Normale	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non	
Recyclage	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non	
Etudes Universitaires	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non	- (si oui) Durée :
Etes-vous maître d'application	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non	

Travaillez-vous en équipe avec le ou les maîtres de CM 1 ?
 oui non

Travaillez-vous en équipe avec le ou les maîtres de CM 2 ?
 oui non

INFORMATIONS

PLAN DE TRAVAIL 75 - 76

(établi au 15 - 9 - 75)

H. Romian

1. Publications

1.1 Repères : 6 numéros

- . octobre : rapport de recherche du groupe "Description des pédagogies de l'apprentissage de la langue écrite au CP" (condensé)
- . novembre : rapport de recherche du groupe "Description de la langue orale des enfants au CP" (condensé)
- . décembre : rapport de recherche du groupe "Description des pédagogies du français au CP"
- . janvier-février/mars-avril/mai-juin : rapports de recherche des équipes (en cours d'élaboration)

1.2 "Spécial Repères" ronéotypé :

Les rapports de recherche des équipes qui n'auront pu trouver place dans "Repères" seront regroupés en fascicules ronéotypés, par thèmes

1.3 "Recherches Pédagogiques" :

- . "Commentaire Pédagogique du Plan de Rénovation"
12 fascicules (projets initiaux en cours de ré-élaboration après discussion)
- . "Enseignement du vocabulaire"
- . Recherches au CP :
 - . fascicule 1 :
 - recherche-innovation (travaux d'équipes)
 - description des pédagogies au CP
 - . pédagogies du français
 - . pédagogie de la langue écrite(rapports de recherche complets des deux groupes correspondants)
 - . fascicule 2 :
 - le système phonologique des enfants de CP(rapport de recherche complet du groupe G.L.O)

. Recherche-validation au CM :

(rapport sur l'essai de validation des hypothèses du Plan de Rénovation au CM 1 de mai 1972)

N.B Le fascicule 2 de "Recherches au CP" et de "Recherche-validation au CM", les fascicules 10 - 11 - 12 du Commentaire du Plan ne seront déposés que dans le courant du 1er trimestre 76 - 77.

2. Groupes de recherche nationaux

2.1 Essai de validation CM 1 :

- 1er trimestre : . fin du traitement automatique inter-épreuves
 . analyse des résultats

Un séminaire est prévu à cet effet les 16 - 17 - 18 décembre 75.

- 2e et 3e trimestres : élaboration du rapport de recherche pour "Recherches Pédagogiques" par les groupes correspondant aux diverses épreuves.
Un séminaire de mise au point sera nécessaire.

2.2 Groupe Langue Orale (G L O)

2.2.1 Recueil de données linguistiques sur les divers systèmes phonologiques des enfants de CP et mise en relation des données linguistiques avec des données psycho-sociales (sondage "phonologique" et questionnaire parents G L O)

Passations prévues :

septembre-octobre et mai-juin (de manière à essayer d'évaluer l'impact de l'intervention pédagogique sur les systèmes phonologiques des enfants). La population (25 élèves de CP au maximum pour chacun des terrains) est choisie selon des critères socio-linguistiques et pédagogiques à : Aix en Provence, Alençon, Besançon, Clermont-Ferrand, Colmar, Chalons sur Marne, Caen, Laon, Nîmes, Poitiers, Vannes.

2.2.2 Transcription phonétique et analyse linguistique des enregistrements recueillis (étudiants de maîtrise au moins)

2.2.3 Analyse métrologique des résultats sur ordinateur (Poitiers)

2.2.4 Mise en relation des données linguistiques et sociologiques par traitement automatique (Poitiers)

2.2.5 Parallèlement : étude des utilisations possibles des instruments élaborés dans le cadre de la formation des maîtres.

N.B Les points 2.2.2, 2.2.3 et 2.2.4 seront réalisés selon les crédits dont disposera le G L O (vacations et traitements informatiques)
De même la qualité du rapport de recherche à publier dans "Recherches Pédagogiques" sera fonction des crédits dont disposera le G L O pour organiser ses séminaires.

2.3 Groupe Langue Ecrite (G L E) Analyse de textes d'enfants produits dans des situations de communication diversifiées.

2.3.1 Analyse des résultats de l'analyse automatique des textes CM 1 recueillis en mai 1972 et traités par le CRAL (équipe d'Amiens)

2.3.2 Mise au point d'un plan de travail pour les années à venir. Cette mise au point est complexe et difficile en raison de l'absence d'un modèle théorique d'où l'on puisse déduire un niveau et une méthodologie d'analyse (ex : la phonologie pour la langue orale). Il est donc nécessaire d'élaborer un cadre théorique d'analyse à partir des données scientifiques qui paraissent les plus assurées et qui répondent le mieux aux préoccupations pédagogiques du groupe : construire des instruments d'analyse de textes d'enfants, utilisables pour la

formation des maîtres.

Pour le moment, plusieurs axes possibles se dégagent : (cf : Repères n° 28 et 29)

- Description des situations scolaires de production
- Analyse de textes produits en situation scolaire de communication :
 - . Rhétorique et analyse du récit
 - . Enonciation
 - . Syntaxe
 - . Lexique
 - . Textes poétiques (cf. 2.3.3)

2.3.3 Groupe Langue Poétique (Poésie/Créativité)

- fin du travail d'analyse des textes CM 1 et des tests de créativité (essai de validation CM 1 mai 1972 et rédaction du rapport de recherche.
- rédaction du fascicule de "Recherches Pédagogiques" (commentaire Pédagogique du Plan de Rénovation) consacré à la poésie.
- recherche sur les situations favorisant l'expression poétique.
- poursuite de l'analyse d'essais poétiques
- innovation : selon les possibilités, rencontres d'équipes au niveau académique (Toulouse), centrés sur la pédagogie de la poésie.

3. Activités régionales et locales

3.1 Au plan régional :

Les coordinations régionales restent possibles - en principe - à

- . Toulouse : G L E : textes poétiques et apprentissages premiers
- . Amiens : G L E : analyse de textes et apprentissages premiers
- . Rennes : G L E : orthographe
- . Montpellier : G L O
- . Caen : G L O
- . Orléans : G L E

3.2 Au plan local :

cf la liste des terrains 1975-1976

N.B Les plans de travail propres aux groupes régionaux et aux équipes de recherche locales sont communiquées à l'Unité de Recherche pour le 30 octobre.

INFORMATIONS

**LISTE DES TERRAINS EXPERIMENTAUX
1975 - 1976**

(*)

Etablie par Françoise DELAIR

(*) Terrains ayant déposé un dossier signalétique à l'I.N.R.D. P.

ACADEMIE D'AIX-MARSEILLE

TERRAINS	RESPONSABLES ET ANIMATEURS D'EQUIPE	THEME DE TRAVAIL
E.N.F. Aix-en-Provence	Mlle LABERNARDIE Directrice Mlle MANZON professeur Mlle PERRICHON professeur Mme BIANCO (C.E.S. de Gréasque) et 1/2 poste de recherche)	Langue écrite : apprentissages premiers Langue écrite : Analyse de textes Langue écrite : apprentissages premiers
ACADEMIE D'AMIENS		
E.N.F. Amiens. Coordination régionale	Mme LEFEVRE Directrice M. DUCANCEL professeur M. NIQUE E.N.F. d'Amiens 1/2 poste de recherche)	Langue écrite : analyse de situations pédagogiques. Langue écrite : analyse de textes.
E.N.F. Laon	Mlle LEMBROUCK Directrice Mlle DENIS professeur	Langue orale
Ecole de Garçons des Girondins 02 100 - St-Quentin	M. RICHER I.D.E.N. M. LEBRUN Directeur d'École	Langue écrite : syntaxe

ACADEMIE DE BESANCON

E.N.G. Besançon	M. MILHAUD Directeur M. KONOPCZINSKI professeur	Langue orale
E.N.F. Besançon	Mlle MARCHAL Directrice Mme GOMOT professeur	Langue orale
E.N.G. Lons-le-Saunier	M. GIORDANI Directeur	Innovation
ACADEMIE DE BORDEAUX		
E.N.F. Bordeaux	M. CORPRON Directeur Mlle VERTALIER professeur	Langue écrite Analyse de textes
E.N.F. Périgueux	M. HENRY Directeur Mme LACHASSAGNE professeur	Langue orale
E.N.M. Agen	Mlle MAILLET Directrice M. SEGUY professeur	Langue écrite Apprentissages premiers
ACADEMIE DE CAEN		
E.N.F. Coutances	M. GRELE Directeur Mlle MARSIGNY professeur	Innovation

ACADEMIE DE CAEN (suite)

<p>E.N. Alençon</p>	<p>Mlle LAVIGNE Directrice M. TERRIER professeur</p>	<p>Langue orale</p>
<p>E.N.G. Caen Coordination régionale</p>	<p>M. CARADEC Directeur M. DELENTE professeur M. MADOUAS professeur</p>	<p>Langue écrite : lexique Langue orale</p>
<p>ACADEMIE CLERMONT FERRAND</p>		
<p>E.N.G. Chamalières</p>	<p>M. GIRAUD Directeur M. SERRE professeur</p>	<p>Langue orale</p>
<p>ACADEMIE DE DIJON</p>		
<p>E.N.F. Dijon</p>	<p>Mlle DERAPPE Directrice Mme CLERGIRONNET professeur</p>	<p>Langue écrite : Situations de production</p>
<p>École Pierre Brossolette Rue Bernard Palissy 58 000 - NEVERS</p>	<p>Mlle PRINCIPAUD I.D.E.N.</p>	<p>Innovation et Langue écrite : syntaxe</p>
<p>ACADEMIE DE GRENOBLE</p>		
<p>E.N.F. Chambéry</p>	<p>Mme ROBERT Directrice M. AIRAL professeur Mme FERRIER professeur</p>	<p>Langue écrite : Langue poétique</p>

ACADEMIE DE GRENOBLE (suite)

<p>E.N.M. Privas</p>	<p>M. SEMPER Directeur M. MAS professeur M. GEAY professeur</p>	<p>Langue écrite : syntaxe</p>
<p>ACADEMIE DE LYON</p>		
<p>E.N.G. St-Etienne</p>	<p>M. DAUBRESSE Directeur Mlle ROMEAS professeur</p>	<p>Langue écrite : Apprentissages premiers</p>
<p>ACADEMIE DE LIMOGES</p>		
<p>E.N.F. Limoges</p>	<p>Mme SASSI Directrice M. COUTURIER professeur</p>	<p>Innovation</p>
<p>ACADEMIE DE MONTPELLIER</p>		
<p>E.N.G. Nîmes Coordination Régionale</p>	<p>M. LEFEBVRE Directeur M. ORIEUX professeur M. JOVENIAUX Directeur de l'Ecole Annexe</p>	<p>Langue orale</p>
<p>E.N.F. Nîmes</p>	<p>Mme DUFOUR Directrice Mlle CHABERT professeur</p>	<p>Langue orale</p>
<p>E.N.M. Carcassonne</p>	<p>Mme AURES-DUCHESNE Directrice M. KERLOC'H professeur</p>	<p>Langue orale</p>
<p>E.N.F. Montpellier</p>	<p>Mme CARIOU Directrice M. SCOTTO professeur</p>	<p>Langue orale</p>

ACADEMIE DE NANTES

Nantes V	M. BONNET I.D.E.N.	Innovation
E.N.F. Angers	Mlle LE TREHUIDIC Directrice M. BEAUTE professeur	Langue écrite : lexique
Le Mans	M. JEAN C.L.U. Le mans	Responsable du groupe national Langue Ecrite

ACADEMIE DE NICE

E.N.F. de Nice	Mlle ROUX Directrice M. GOURDON professeur Mlle VIAN professeur	Innovation
----------------	--	------------

ACADEMIE D'ORLEANS-TOURS

E.N.F. E.N.G. Châteauroux	Mme IMBERT Directrice M. BERNIGOLLE professeur M. MARTRECHARD professeur	Langue écrite : apprentissages premiers
E.N.F. Tours	Mlle CHARPIOT Directrice Mme IMBERT professeur	Innovation
E.N. Bourges Coordination régionale	M. GUILLON Directeur Mme PECHEVY professeur	Langue écrite : situations de productions

ACADEMIE DE POITIERS

E.N.G. Poitiers	E. BROUT Directeur M. MESTRE professeur	Langue orale
E.N.F. Poitiers	Mlle LASSALAS Directrice Mme AGNIEL Directrice de l'Ecole Annexe	Langue orale
	Mme A.M. HOUDEBINE Université de Poitiers Linguistique	Responsable du groupe national : Langue orale.
ACADEMIE DE REIMS		
E.N.M. Chalons/Marne	E. DELETANG Directeur M. JOUSSIER professeur	Langue orale
ACADEMIE DE RENNES		
E.N.F. St-Brieuc	Mme CHOLLET Directrice M. ANGOUGEARD professeur	Langue écrite : orthographe
E.N.F. Quimper	M. AMONT Directeur Mme IZYQUEL professeur	Innovation
E.N.G. Vannes Coordination régionale	Mme LECLERC Directrice Mme CHAUMONT professeur	Langue écrite : orthographe
E.N.F. Rennes	Mme PINTHON Directrice Mme GREGOIRE Professeur	Langue écrite : orthographe

ACADEMIE DE STRASBOURG

<p>E.N.G. Colmar</p>	<p>M. BOURGUIGNON Directeur M. BRUNNER professeur</p>	<p>Langue orale</p>
<p>ACADEMIE DE TOULOUSE</p>		
<p>E.N.M. Tarbes</p>	<p>Mme BUCHERON Directrice Mme HOURTOLLE professeur Mme ST JEAN professeur</p>	<p>Innovation Langue écrite : langue poétique</p>
<p>E.N.M. Montauban</p>	<p>M. VAN PEENE Directeur Mme SANDRINI professeur STRULLU rééducateur (M. BRUSTEL IDEM)</p>	<p>Langue écrite : Langue poétique Langue écrite : apprentissages premiers</p>
<p>École E. Jacquier Rue du Poitou 31 300 Toulouse</p>	<p>Mme ZORABEND Inspecteur professeur</p>	<p>Langue écrite : lexicque</p>
<p>E.N.M. Foix</p>	<p>M. VALLET Directeur Mme ROAGNA professeur</p>	<p>Innovation</p>
<p>E.N.M. Rodez</p>	<p>M. MILLON Directeur Mme ALBERTON professeur</p>	<p>Langue écrite : langue poétique</p>

ACADEMIE DE TOULOUSE (suite)

E.W.G. Toulouse	M. GARRIGUE Directeur Mme CHARNEUX professeur	Langue écrite : apprentis- sages premiers.
	Mme SUBLET professeur E.N.F. de Toulouse	Responsable du groupe académique et du groupe national : Langue poétique
ACADEMIE DE VERSAILLES		
C.F.P.I.V.O. St-Cuen l'Aumône	M. RENVERSEZ Directeur Mlle JOLIBERT professeur	Langue écrite : Situations de productions.
ACADEMIE DE NANCY-METZ		
Circonscription de Boulay-Moselle	M. CARUANA I.D.E.N. M. ZIX Directeur d'école	Innovation

ACADEMIE DE CLERMONT-FERRAND (Additif)

E.N de Moulins	M. ASTRE Directeur Mme SCHOEN Professeur	Langue Ecrite : Aspects sémiologiques
----------------	---	--

NOTES DE LECTURE

LA PRONONCIATION DU FRANCAIS CONTEMPORAIN. L'ORAL ET SES NORMES.

QUELQUES NOTES DE LECTURE

Anne-Marie Houdebine

- septembre 1975

Le travail sur l'oral à conduire à partir de bases scientifiques est comme on le sait un de nos objectifs majeurs.

Or deux ouvrages viennent de paraître qui peuvent nous apporter sur ce plan des informations comme une documentation fort utile. Il s'agit d'un dictionnaire (1) et d'un ouvrage d'introduction à la phonétique (2).

Le dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel reprend la problématique inaugurée par Martinet en 1941-45 dans La Prononciation du français contemporain ce qui en fait un dictionnaire bien original puisqu'au lieu de donner un modèle de prononciation, il n'hésite pas à en retenir plusieurs pour chaque mot, montrant par là qu'il n'est guère d'unité en ce domaine et que le point de vue normatif qui pense la trouver et cherche à l'imposer est peu scientifique.

L'enquête qui constitue les données du dictionnaire - chose suffisamment rare pour qu'on la signale - le confirme une fois de plus : même dans un milieu social homogène (ce qu'on appelle traditionnellement le milieu parisien cultivé) deux interlocuteurs ne prononcent pas de la même façon la langue française. Et bien que l'analyse phonologique regroupe certaines variétés d'usages en ne retenant que les traits pertinents fonctionnels servant à différencier les mots), elle ne les masque pas sous une grande uniformisation.

Ce dictionnaire a donc le grand mérite de donner aux enseignants un outil qui fasse prendre conscience à chacun des diversités inscrites dans la langue et permette de les accepter, de les étudier sans point de vue prescriptif. Etant donné son prix relativement élevé, il est probable qu'il faudra prévoir son achat par l'école. Il me semble qu'en tout état de cause il sera utile, aussi bien au maître dans sa classe qui voudrait se persuader de cette variété et situer son propre usage, qu'au formateur de maître. Car il présente, pour chaque sujet enquêté ; des fiches signalétiques qui donnent de nombreux renseignements de divers ordres externes ou internes (comme disent les linguistes) : régionaux, sociaux, culturels etc... d'une part, et linguistiques, phonologiques d'autre part, qui peuvent servir à mener diverses analyses des locuteurs enregistrés ou comparaisons par rapport à eux. De plus une longue introduction rappelle les problèmes importants que constituent les modalités d'une enquête en phonologie, le choix des informateurs, le traitement des données, leur présentation dans le dictionnaire voire leurs insuffisances. Les problèmes les plus importants de la phonologie française actuelle : dynamique des systèmes, illusion de l'unité etc..., ou problèmes plus spécifiques tels ceux concernant les suffixes ou le " e muet" par exemple sont clairement et simplement présentés, par les auteurs qui connaissent fort bien la question.

On connaît les nombreux ouvrages de Martinet sur ces problèmes et l'on se souvient sans doute de l'article d'Henriette Walter dans De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue (3) qui présentait déjà quelques résultats de cette enquête, base du dictionnaire.

Les systèmes représentatifs, consonantiques et vocaliques du français contemporain viennent illustrer les propos en tenant compte des données de l'enquête et fait particulièrement intéressant pour des enseignants en diversifiant les systèmes selon les positions.

On sait que l'opposition d'aperture est réduite dans certains cas : par exemple en fin de mot il n'existe que o fermé dans cette position dite ouverte (consonne, voyelle finale : pot, chameau) alors qu'en position dite couverte (consonne, voyelle, consonne) l'opposition existe :

pôle	~	Paul
môle	~	molle
saule	~	sol
etc.....		

Il n'est pas utile de s'attarder plus ; chacun aura compris que cet ouvrage pourra lui rendre de grands services, comme celui de Fernand CARTON pour qui voudra vérifier ou compléter ses connaissances en phonétique et phonologie contemporaine comme historique.

Une première partie, phonétique, analyse la production (phonétique articulatoire) de chaque son du français ; des schémas illustrent certains d'entre eux. Dès ce moment l'auteur insiste sur la nécessité du point de vue fonctionnel qui permet de hiérarchiser dans une langue les faits fondamentalement utiles pour la communication et les faits accessoires. Le point de vue phonologique est alors adopté et fort didactiquement présenté en tenant compte de l'évolution actuelle du système dit standard grâce aux études ou enquêtes les plus récentes. L'auteur qui a travaillé sur la prosodie des français régionaux insiste - et c'est fort intéressant pour des enseignants - sur ces phénomènes plus difficiles à analyser mais fort importants pourtant que sont les faits prosodiques et souvent ces remarques sont parsemées d'indications relatives aux variations régionales ce qui ajoute encore à leur intérêt.

Je voudrais souligner pour les enseignants l'intérêt de la 3e partie qui s'occupe elle aussi de la prononciation du français contemporain ; les problèmes de choix des modèles représentatifs ou des normes concernant les prononciations n'en sont aucunement évacués. Au contraire l'auteur souligne à juste titre combien il faut au chercheur de respect de la réalité avant d'avancer telle ou telle justification de tel choix de prononciation. Il y a des cas - orthophonie, enseignement des langues étrangères, où semble-t-il il faut choisir un modèle, une norme. Or justement CARTON montrera que rien n'est moins simple et sûr, et qu'il vaut mieux accepter divers usages qu'imposer une norme faussement représentative puisqu'elle ne le serait que d'un milieu social, lui-même illusoirement homogénéisé (comme le montrait l'enquête du dictionnaire Martinet-Walter)

En tentant de cerner les registres du français contemporain pour imprécis qu'ils soient, l'auteur propose quelques conseils de diction. Il précise aussi les diverses réalisations selon les positions et rappelle les divergences entre graphie et phonie en présentant de façon claire et succincte un résumé des acquis descriptifs sur la question.

Comme on peut le voir à cette présentation trop succincte, voilà encore un ouvrage fort utile qui comme le précédent saura apporter des informations aux enseignants tout en les faisant réfléchir une fois de plus sur les problèmes de norme, surnorme (F. François) ou prescription (D. François) comme de réalisations individuelles spécifiques ou de consensus ("unification") linguistique rencontrés chaque jour dans les classes.

- (1)
André Martinet et Henriette Walter : La Prononciation du français dans son usage réel
Paris 1973, 932 pages (France-Expansion)
- (2)
Fernand Carton : Introduction à la Phonétique
Paris 1974, 250 pages (Bordas, collection études)
- (3)
Henriette Walter : "Diversité phonologique et communauté linguistique" dans
De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue
Paris (P.U.F) 1972, Jeanne Martinet ed, pages 183 à 196.

