

NOUVELLE SERIE

n° 56

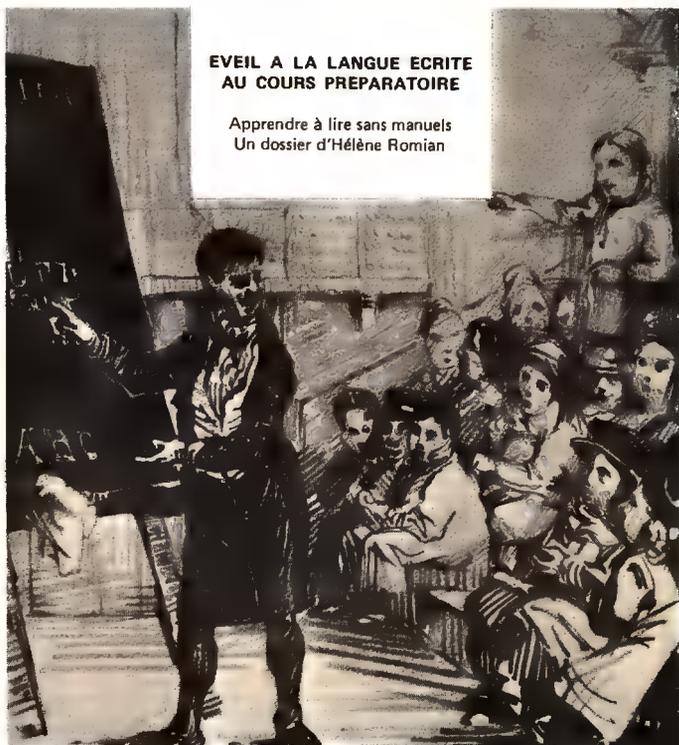
1979

REPÈRES

pour la rénovation
de l'enseignement du français à l'école élémentaire

EVEIL A LA LANGUE ECRITE
AU COURS PREPARATOIRE

Apprendre à lire sans manuels
Un dossier d'Hélène Romian



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

- S O M M A I R E -

- Eveil à la langue écrite au C.P. - Eveil aux pratiques culturelles et
pédagogies de la langue Hélène ROMIAN (I.N.R.P.) 1

DANS LES CLASSES EXPERIMENTALES I.N.R.P.

EVEIL AUX USAGES ET AUX FONCTIONNEMENTS DE LA LANGUE ECRITE

- Analyse de la langue et de ses usages, activité d'éveil, à l'école
maternelle Jacqueline MARQUET (ENF d'Amiens) 3
- Apprendre à lire sans manuel au CP. - Lecture/Ecriture et éveil aux milieux
de vie Eveline CHARMEUX (ENG de Toulouse) 15
- Fonctions de la littérature enfantine dans l'apprentissage de la lecture-
écriture Aline ROMEAS (EN de St-Etienne) 30
- Des outils pour écrire, au C.P. et au C.E.1.
Paulette LASSALAS, Annie MARCHAND, Jeanne NONY (EN de Poitiers) 38

UN TEMOIGNAGE

- Enseigner à lire/écrire en milieu défavorisé - Une expérience-innovation
au C.P. en Israël Jacques FIJALKOW (Univ. de Toulouse le Mirail) 55

L'ENFANT ET LA LANGUE ECRITE

- La découverte du système de l'écriture par l'enfant
Emilia FERREIRO (Univ. de Genève) 74
- L'apprentissage de la lecture, une recherche de signification
Jacques WEISS (I.R.D.P., Neuchâtel, Suisse) 79

PEDAGOGIES DE LA LECTURE

PEDAGOGIES DE LA LANGUE

- Etude d'une variable pédagogique présumée = le(s) type(s) d'indices privilégié(s)
Elie BAJARD (EN de Chalons-sur-Marne) 82
- De la lecture ou de la langue ... à l'école
Anne-Marie HOUDEBINE (Univ. de Poitiers) 98

X
X X

Dans le courrier de "Repères" : p. 2, 14, 73, 78, 81, 95, 108.

Bulletin réalisé par Hélène ROMIAN
Responsable de l'Unité de Recherche INRP Français 1er Degré
Droits de reproduction et de traduction réservés pour tous pays

EVEIL A LA LANGUE ECRITE AU C.P.

EVEIL AUX PRATIQUES CULTURELLES ET PEDAGOGIES DE LA LANGUE

HÉLÈNE ROMIAN, I.N.R.P.

Il n'est pas question ici de méthode-miracle ou de technique - panacée universelle pour apprendre à lire. Les enjeux du C.P. se situent bien au-delà. Non pas dans l'ordre d'un enchaînement de procédés, de mécanismes d'association qui permettrait d'acquérir rapidement le maniement d'un outil, d'un instrument, d'une technique, d'un savoir-faire, mais dans l'ordre d'une démarche d'appropriation de conduites complexes qui implique la pratique et la découverte d'opérations intellectuelles difficiles et met en jeu tous les acquis culturels antérieurs : le corps, l'affectivité, l'imaginaire, l'intellect, dans leurs dimensions individuelles et sociales. Non pas dans l'ordre de la seule lecture, mais dans l'ordre d'un éveil aux usages et aux fonctionnements de la langue écrite, dans ses relations avec les expériences premières des enfants : celle de la langue orale, celle de l'ensemble des pratiques culturelles où s'inscrit la langue, telles qu'elles sont vécues de manière d'abord indifférenciée par le canal de l'affiche, du tract, du journal, du magazine, du film (y compris les flashes publicitaires), les bandes dessinées, les étiquettes de produits de consommation etc.. etc.. Autant d'apprentissages distincts mais en relation dialectique dans la mesure où ils relèvent d'une même fonction : la fonction symbolique.

Un champ aussi vaste et aussi complexe exige des recherches nombreuses, diverses, de longue haleine si l'on veut véritablement connaître et maîtriser les multiples facteurs en jeu au niveau sociologique, psychologique, linguistique, sémiologique... et pédagogique. Si tant est que l'on accepte enfin de considérer la pédagogie comme un champ d'action et de connaissance spécifique, à part entière, interdisciplinaire, encore inexploré, scientifiquement parlant. Si tant est que l'on veuille que les maîtres sachent exactement ce qu'ils font, pourquoi et comment ils le font lorsqu'ils enseignent la "lecture" et qu'ils aient les moyens d'évaluer les effets de leurs pratiques.

Le présent numéro de "Repères" ne peut pas, à l'évidence, couvrir tout ce champ. Il ne témoigne que d'une partie de nos recherches. Mais il donne un aperçu de la manière dont nous travaillons. Nous présentons d'une part des essais de recherche-innovation menés dans des classes expérimentales diverses, en relation avec la formation des maîtres, mode de contrôle irremplaçable de toute recherche en pédagogie ; et d'autre part un essai de recherche-description portant sur l'une des "variables" (présupposée) susceptibles de différencier les pratiques pédagogiques existantes. Et si toutes les pratiques ne se valaient pas, contrairement à une idée reçue ? Mais encore faut-il trouver ce qui peut les différencier.

Question difficile entre toutes qui exige que nous intégrions en permanence l'apport des recherches menées à l'Université et dans d'autres Centres de Recherche sur la langue, sur les apprentissages et leurs représentations, et sur la pédagogie de la langue, qui est notre champ propre.

Question largement ouverte, et qui importe tout autant à la Recherche - au niveau de la connaissance - qu'à la Formation des Maîtres, par la médiation de laquelle la Recherche "embraye" sur la pratique de l'ensemble des maîtres.

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"PEDAGOGIE DU FRANCAIS"

Cahiers du Centre Universitaire de la Réunion, n° 10, avril 1979

Au sommaire :

A. Guérimand, "Le livre, l'enfant et l'adulte : pour une pédagogie de la littérature d'enfance et de jeunesse" - M. Carayol, "Phonétique et apprentissage de la prononciation française à la Réunion" - P. Cellier, "Recherche sur la maîtrise du français oral dans un C.P." - P. Cellier, P.M. Moorghen, "La compréhension du français dans les manuels de lecture à la Réunion" (au C.M.2) - R. Chaudenson, "A propos d'un lexique des particularités du français de l'île Maurice" - J. Nemo, "Système social et système scolaire" - P. Cellier, "Pour un apprentissage de la grammaire explicite du français du C.M. 2 à la 3ème".

Où il apparaît que ce qui fait véritablement sens dans la communication est fonction - aussi - des milieux de vie des enfants. D'où la nécessité, à l'école, de prendre appui sur les pratiques sociales, culturelles et linguistiques dont les enfants ont l'expérience et de les familiariser avec d'autres pratiques, de les leur enseigner dans la mesure où elles leur seront nécessaires, dans leur vie personnelle et leur vie sociale.

Est-il certain que ces problèmes nous soient complètement étrangers ?

A connaître, de toute façon.

H.R.

S'adresser au Centre Universitaire de la Réunion, Université Française de l'Océan Indien, 12. avenue de la Victoire, 97489 Saint-Denis

ANALYSE DE LA LANGUE ET DE SES USAGES, ACTIVITE D'VEUIL, A L'ECOLE MATERNELLE

JACQUELINE MARQUET

EQUIPE DE L'E.N.F D'AMIENS.

L'Objectif de la recherche, est d'aider tous les enfants à appréhender la langue écrite dans toute sa spécificité et sa difficulté,

- dans une démarche d'éveil.
- dans un environnement riche et stimulant.

LES HYPOTHESES DE TRAVAIL SONT LES SUIVANTES :

Tout d'abord nous avons posé que l'intérêt pour l'écrit n'est pas immédiat, obligatoire pour tous les enfants d'âges différents, d'expériences de vie, de milieux différents.

Nous avons décidé de profiter de susciter des situations fonctionnelles de communication écrite afin que cet écrit réponde aux besoins des enfants, qu'ils en ressentent utilité et/ou plaisir, qu'ils en "vivent" les contraintes et les libertés, qu'ils prennent conscience de leur pouvoir, dès la Maternelle, d'émetteurs et de récepteurs d'écrit. Nous avons pensé que ces situations fonctionnelles mettraient les enfants en face de problèmes qui favoriseraient la prise d'indices, l'émission d'hypothèses, leur vérification, etc...

Donc, qui par une décentration vis-à-vis de l'activité fonctionnelle, développeraient un autre aspect de la démarche d'éveil scientifique, la résolution de problèmes, ici de problèmes concernant la langue et ses usages.

I - EVEILLER LES ENFANTS AUX USAGES DE LA CORRESPONDANCE

1 - Découvrir le plaisir de la correspondance

Les enfants peuvent percevoir de façon très différente l'arrivée d'un message suivant leurs milieux culturels respectifs.

- les enfants "favorisés" culturellement ont vis-à-vis de la lettre une attente joyeuse, ils ont eux-mêmes déjà reçu des lettres, des cartes à l'occasion de fêtes, de voyages de la famille, toujours avec un environnement de joie.

- les autres enfants par contre n'ont souvent rien reçu - la famille n'écrit pas - mais ils n'ont pas été sans remarquer les soucis qu'apportaient certaines missives chez eux (notes à payer, factures, formulaires que l'on ne sait pas remplir ...).

- L'école se doit d'éveiller ces enfants au "plaisir de la correspondance".

A la suite d'envois renouvelés, dans les classes, de cartes postales, de lettres (normaliennes, remplaçantes, professeurs d'E.N., enfants en vacances, parents...) nous avons remarqué un intérêt certain pour l'image : situations fonctionnelles.

- les enfants regardent, commentent, discutent autour de la carte : décentration.

En Section des Petits (2 ans à 3 ans 1/2), l'activité s'arrête là, la plupart du temps il n'y a pas formulation de problèmes d'ordre linguistique : c'est la maîtresse qui ajoute que c'est "untel" qui envoie la carte, que c'est écrit, et qu'il est dit encore d'autres choses qu'elle énumère.

2 - Découvrir la communication différée, à distance

Voici les réactions d'enfants de Section de Moyens (25 enfants en âge d'être en Section de Grands mais nés en fin d'année) - (Classe de Denise Salmon) - au reçu d'une carte d'Isabelle, élève de la classe, partie aux sports d'hiver.

L'enveloppe a été trouvée sur le bureau de la maîtresse ; les enfants l'observent ;

E - (enfants) - "Lis-nous ce qu'il y a d'écrit sur l'enveloppe !"
 La maîtresse lit.

Plusieurs

E satisfaits - "oui, c'est à nous !"

Indices nets que l'activité est fonctionnelle pour les E.

La notion de destinataire se met en place pour certains E. qui ont déjà reçu du courrier auparavant dans la classe ou chez eux.

E. - "C'est le facteur qui l'a apportée - (notion de canal) - (émission d'hypothèse ou évidence énoncée par le ton la certitude ?).

M. - "Comment le sais-tu ?"

- La M. fait naître le doute ou la nécessité d'éprouver l'hypothèse.

- L'enfant compare avec l'enveloppe apportée par Catherine le matin même contenant des tickets de cantine, enveloppe non cachetée et sans timbre : démarche d'éveil, montage d'un dispositif expérimental par comparaison pour trouver les variables signifiantes - timbrée/non timbrée - cachetée/non cachetée.

E. - "L'enveloppe d'Isabelle porte un timbre-cachet, pas celle de Catherine, c'est le facteur qui l'a apportée (vérification, certitude).

Les enfants ouvrent l'enveloppe. Réactions de joie, il y a deux belles cartes. Observation par chacun des cartes et des écritures. Les enfants demandent à la maîtresse de lire "les écritures" [la notion de signifiant se met en place ; on voit très bien ici que la démarche des E. fait alterner sans cesse les aspects fonctionnels et les résolutions de problèmes (qui, elles-mêmes, sont nécessaires à la poursuite de l'activité)] - Décentration.

M. - *Pourquoi Isabelle nous a-t'elle écrit ?*

E. - *Parce qu'elle est à la neige*

E. - *Parce qu'elle n'est pas là*

E. - *Pour qu'on soit content*

(Notion de communication différée temps/espace, plaisir)

E. - *On n'écrit jamais nous.*

E. - *On n'a jamais fait de lettre* (ils étaient avant ce jour seulement récepteurs, ils s'imaginent dans la situation d'émetteurs).

E. - *Je vais te faire une lettre, maîtresse*

M. - *Ce n'est pas la peine puisque tu es là et moi aussi, tu n'as qu'à me dire ce que tu veux me dire.* (Attitude frustrante de la maîtresse qui se refuse au désir de l'enfant. Mais c'est une attitude qui permet la véritable installation de la notion de communication différée. On n'écrit pas à quelqu'un qui est là et présent).

E. - *Alors à qui on va écrire ?*
(nécessité pour écrire de trouver un destinataire)

E. - *A Isabelle.*

M. - *Je crois qu'elle sera là demain, elle ne recevra pas votre lettre.*

- Affinement de la notion de destinataire, de canal, de différence entre temps de réception et temps d'émission, de communication différée.

- Les E. ont rencontré deux fois le problème du choix du destinataire. Mais c'est la M. qui l'a résolu, avant qu'il ne soit formulé par les E. voulant avancer rapidement vers la situation de production véritable d'un écrit en situation adéquate.

- Activité fonctionnelle :

E. - *Alors à Hélène !*

E. - *Elle est malade, elle a la rougeole.*

E. - *Oui, à Hélène !*

E. - *Mais moi je n'sais pas écrire.*
(problème pratique que les E. se posent eux-mêmes) ils découvrent seulement à ce moment qu'ils ne savent pas écrire.

Plusieurs - *Moi non plus.*

E. - *T'as qu'à écrire, toi, maîtresse. (résolution du problème)*

M. - *D'accord - je prends la craie et vous me dites ce que je dois marquer. (les idées fusent, la M. écrit, lit et relit. Les enfants sont très heureux de retrouver leur(s) phrase(s) - Catherine sait la lettre par coeur).*

M. - *Et maintenant ?*

E. - *On l'envoie ! (notion de canal)*

M. - *Le tableau ?*

E. - *Ben non, tu vas l'écrire sur une feuille ! (ce que fait la maîtresse - il semble qu'il n'y avait pas, ici, de problème pour les E.).*

Les E. prennent leur étiquette, écrivent leur nom en bas de la lettre et font des dessins, la lettre est magnifique - (signatures, personnalisation de la lettre, cf. le statut de l'émetteur - Comme ils ne sont peut-être pas sûrs que leur lettre sera comprise, ils ajoutent des dessins).

Nous n'avons pas d'enveloppe assez grande, alors on fait un paquet - (contrainte de canal. Problème pratique).

M. - *Et maintenant ?*
Problèmes à la fois pratiques et linguistiques.

E. - *Faut écrire que c'est pour Hélène. (notion de récepteur) Christelle va chercher l'étiquette d'Hélène, tous ceux qui veulent écrire Hélène sur l'enveloppe le font (6 ou 7).*

M. - *Et maintenant, que va-t'on faire ?*

E. - *On va le donner au facteur (symétrie émission/réception)*

Cathy - *Moi, j'habite près d'Hélène, j'irai lui porter (solution plus rapide, plus logique, plus fonctionnelle).*

M. - *Tu es notre "facteur"*
Cathy très fière répète à qui veut l'entendre : *"Je suis le facteur de la classe !"*

3 - Découvrir qu'un texte est à lire entièrement

Il s'agit des mêmes enfants que ceux de l'essai précédent, mais un an plus tard. On peut mesurer l'intégration des apprentissages de l'année. La classe est tenue par Sylvie Godfried, titulaire - remplaçante d'Odile Müller en congé de maternité.

Pour aider la remplaçante à son arrivée, j'ai moi-même "provoqué" une situation de lecture en envoyant aux enfants de cette classe, par l'intermédiaire de la femme de service, le message suivant, dans une enveloppe.

"Il y a un petit paquet pour vous,
c'est une surprise,
c'est un cadeau,
il est dans mon bureau,
venez le chercher, s'il vous plaît."

"J. Marquet"

En fait, la situation ne sera fonctionnelle que si le message rencontre un intérêt, suscite une curiosité chez les E., devient leur affaire, ce qui est le cas :

- E. - *Tiens, y'a pas d'timbre !*
(observation d'un premier indice)
Problème de l'identité de l'émetteur :
- E. - *Je crois que c'est Omar, puisqu'il est en vacances*
(Première hypothèse plausible concernant l'expéditeur, Omar n'étant pas là [notion de communication différée] la lettre pourrait être de lui).
- E. - *Non, y'a pas d'cachet ! et l'enveloppe n'est pas fermée, Omar il aurait fermé sa lettre.*
(l'hypothèse d'Omar expéditeur est infirmée à cause des deux indices manquants : timbre - cachet et lettre non cachetée).
- E. - *On voit de l'écriture dedans.*
- E. - *Ça peut pas être Omar, Omar il aurait dû mettre des timbres.*
- E. - *Alors c'est Mme. Miller !*
(la maîtresse titulaire qui est en congé correspond avec eux par le canal de sa fille, Céline élève d'une autre classe - 2ème hypothèse d'expéditeur).
- E. - *Non, si elle avait quelque chose à nous dire, elle l'aurait dit dans la lettre de ce matin !*
(refus de la nouvelle hypothèse au nom d'une certaine logique de comportement).
- E. - *Mais si elle a oublié !*
(on reste dans l'incertitude il faut donc aller plus loin).
La lettre est sortie de l'enveloppe - les enfants la considèrent, perplexes.
- E. - *Lis-la !*
(besoin d'informations supplémentaires - la langue écrite seulement maîtrisée par l'adulte peut, peut-être, donner des renseignements ; pour l'instant la seule préoccupation étant de savoir qui est l'expéditeur).
La maîtresse lit la première ligne assez lentement.
- M. - *Lisant*
Il y a un petit paquet pour vous
Par hasard il a avait un véritable paquet sur le bureau de la maîtresse ; quelques enfants se précipitent dessus.
On voit que la référence de vous dans l'écrit-lettre se fait sans problème.
- E. - *Ah ! c'est ça !*
- Julie - *Non ça c'est moi qui l'ai apporté !*
- E. - *Alors c'est toi qui a écrit la lettre.*

Julie - Non c'est pas moi la lettre, et c'est pas c'paquet là !
(les enfants n'ayant qu'une partie du message s'engagent sur de "fausses pistes" ; l'expéditeur absent bien-sûr ne peut les détromper ; le souci de l'expéditeur d'ailleurs est abandonné devant "l'information trop alléchante").

Les enfants inspectent la classe, ne trouvent rien, reviennent près de la maîtresse et attendent la suite ; la maîtresse continue à lire, toujours aussi lentement.

- M. - lisant
C'est une surprise

c'est un cadeau
(manifestations de joie !)
- M. - lisant
Il est dans mon bureau
- E. - *C'est dans les tiroirs !*
(encore un malentendu - les enfants ne peuvent pas comprendre qui dans le texte est propriétaire du bureau : "mon bureau" faute de connaître la signature - mais ils n'en sont pas (encore) conscients.
Nouvelles recherches dans les trois tiroirs du bureau. Rien ! mais sous le bureau ils trouvent un sac et l'apportent triomphalement.
- E. - *C'est ça !*
La maîtresse rit, l'ouvre et leur montre que ce sont ses chaussures personnelles !
- Nouvelle déception.
- La maîtresse reprend la lecture de toute la lettre et continue :
- M. - lisant
Venez le chercher s'il vous plaît.
- E. - *Mais on sait pas qui c'est !*
- E. - *Ouais ! qui c'est qui a écrit ça ?*
(Prise de conscience des enfants : ils ne savent toujours pas qui est l'expéditeur du message. Cette omission les empêche de saisir toute la situation).
- M. - *Je crois qu'il faut lire la signature.*
(la M. donne la clef, elle aurait pu demander aux E. comment faire pour le savoir).
- E. - *Ah ! oui, ben qui c'est ?*
- M. - *C'est la signature de Mme. Marquet.*
- E. - *Ah ! alors c'est sa lettre ! elle est pas là !.*
(notion de communication différée se met en place).
La maîtresse relit le message et enfin Alexandre déduit
- A. - *Ah ! j'ai compris ! c'est dans son bureau à elle !*

Tous les enfants réalisent à leur tour que le paquet se trouve dans le bureau (la pièce d'ailleurs) de celui qui a écrit la lettre. (découverte entière du sens de la lettre grâce à l'indice "signature").

Ils vont ensuite triomphalement chercher le colis de jeux qui leur était destiné.

Les enfants viennent de faire l'expérience qu'il faut avoir compris qui dans un texte est l'émetteur, qui est derrière le "je" pour qu'il y ait compréhension complète du message - et aussi qu'il faut lire ce texte intégralement si on ne veut pas presque obligatoirement faire de fausses hypothèses sur le sens du message. Cet apprentissage est particulièrement important, car, jusqu'alors la référence de je/tu ne leur posait pas problème, se faisant dans des communications orales où les différents partenaires étaient présents.

4 - Découvrir la nécessité de l'écrit dans la réalisation d'un projet

Les situations de correspondance sont nombreuses, variées, toujours fonctionnelles.

Elles ont permis aussi aux enfants de la Grande Section de réaliser le pouvoir spécifique de l'écrit grâce auquel ils ont pu réaliser un grand projet qui leur tenait à coeur :

Faire un voyage en train.

Activité fonctionnelle : E. émetteurs. Problème du choix du canal -

La première idée fut de téléphoner au chef de gare pour exposer leurs désirs (solution normale pour E. actuels, rapide, répondant aussi à leur désir de savoir tout de suite la réponse). Obtenir les renseignements S.N.C.F. fut d'abord assez long, puis les explications données à l'employé étant laborieuses... il nous fut répondu qu'il fallait écrire !
(mise en contact des E. avec les difficultés de communication avec un organisme public importance de l'écrit qui permet de faire avancer le projet et de le préciser).

Texte de la lettre :

*Monsieur Le Chef de Gare de la grande gare d'Amiens.
On voudrait monter dans le train, faire un petit voyage.
On voudrait voir une locomotive à vapeur et des aiguillages parce que
Guillaume sait les faire marcher.
Est-ce que tu pourrais faire siffler le train ?
Sylvain voudrait voir des wagons de charbon.
Quel jour peut-on y aller ?
Au revoir Monsieur Le Chef de Gare.
signature des enfants.*

E. récepteurs - Problèmes de lecture du message

Plusieurs jours après, arrive une grande enveloppe jaune avec un tampon de locomotive au dos.

Prise d'indices - Emission d'hypothèses

E. - *C'est la lettre du train !*

E. - *Plutôt du chef de gare !*

M. - *Pourquoi ?*

E. - *Ben, à cause de la locomotive !*

La grande enveloppe est ouverte et les E. trouvent une grande feuille (avec leurs noms écrits dessus) et beaucoup de petits feuillets.

E. - *Qu'est-ce que c'est ?*

E. - *Je crois bien que je vois des numéros, c'est peut-être le numéro du chef de gare.*

E. - *C'est des numéros, comme l'adresse de quelqu'un.*

E. - *C'est les noms des E. et les numéros de téléphone des mamans.*

E. - *Ou bien c'est l'heure du train.*

(hypothèses différentes, intéressantes, formulées à partir du contexte mais aussi prises d'indices sur les signifiants).

Ils se passent la feuille.

- Chacun commence à reconnaître son nom sur la grande feuille ; soulagement ! puis ils se rendent compte qu'il y a autant de feuillets que d'enfants.

- Réinvestissement d'acquis mathématiques - La résolution du problème avance grâce à l'apport de chacun.

E. - *C'est peut-être des feuilles que l'on passe sous la machine qui fait des trous ?*

E. - *Lis la lettre !*

Je lis la lettre qui accompagne, elle est administrative, difficile à comprendre, si ce n'est la date et l'heure du voyage !

(Mise en contact avec un autre registre de langue, dont on sort vainqueur quand même, que l'on arrive à maîtriser pour l'avancement du projet).

Dans cette lecture, l'imbrication de l'aspect fonctionnel et de la résolution de problèmes est particulièrement forte : ils leur faut, ils veulent lire la lettre ; ils l'examinent comme un objet.

E. - *Tu l'écris en grand au tableau, la maîtresse, pour qu'on s'en souvienne, et que les parents le voient !*

- Ce que je fais.

(Fonction de mémorisation de l'écrit, de témoignage aussi, je crois, envers les parents).

Le voyage s'est réalisé, il a été extrêmement riche en de nombreux domaines prévus et imprévus. Je sélectionne ici uniquement quelques éléments qui, outre les précédents, m'ont semblé aider les enfants à aborder fonctionnellement, avec plaisir, dans une démarche d'éveil, la difficulté de l'environnement écrit.

- Attention accrue pour le calendrier, la date (les jours sont comptés et décomptés).

Pour tout ce qui est "chiffres" : la grosse horloge de la gare avec son aiguille qui bouge ; les horaires des trains, il ne s'agissait pas de se tromper de train ; toutes les indications chiffrées, tous les panneaux avec inscriptions, signaux, codages de toutes sortes ; les petites télévisions sur les quais ne montrant pas de dessins animés, mais encore des écritures, des chiffres ; les lumières significatives du grand tableau de la cabine d'aiguillage.

Les E. demandent la signification de tout

Le personnel de la S.N.C.F. a eu une patience remarquable et nous, adultes accompagnateurs, avons aussi appris beaucoup de choses.

(mise en contact direct avec différents symbolismes - Prise de conscience de leur importance).

Les E. voient aussi les sacs de courrier postaux que l'on charge dans un wagon.
(la notion de canal s'enrichit, jusqu'à présent la plupart ne connaissait que le facteur).

A la réception finale où enfin ils ont pu voir le Chef de gare, ils ont eu la surprise de retrouver leur lettre, ils l'ont reconnue avec étonnement puis satisfaction.

(Prise de conscience de la réalité de leur acte d'écriture "communication", de son pouvoir aussi sur les faits (réalisation du voyage), sur les personnes (présence du Chef de gare et émotion de celui-ci leur disant tout le plaisir qu'il avait eu à recevoir leur lettre).

II - LE LIVRE A L'ECOLE MATERNELLE :

L'inégalité des E. arrivant à l'école maternelle est flagrante dans le domaine du rapport qu'a leur milieu familial avec les livres.

Les E. favorisés, culturellement parlant, voient leur entourage lire, lire avec plaisir, les entendent souhaiter pouvoir lire davantage, ils aspirent donc tout naturellement pouvoir pratiquer aussi cette activité ; le livre fait d'ailleurs déjà partie de l'univers de l'enfant, il possède les siens qu'il peut manipuler à loisir, ce sont des objets connus, connotant souvent d'ailleurs en eux-mêmes la joie.

- Livres reçus en cadeaux lors de fêtes, valorisés donc (on est bien loin des seuls livres de classe plus ou moins agréables qu'un autre E. moins favorisé n'aura d'ailleurs que beaucoup plus tard, ou bien pis, devant lesquels il verra des frères et soeurs soupirer si ce n'est maudire leur existence !).

- Livres rappelant des moments heureux d'intimité, où l'on se fait raconter l'éternelle histoire ou la toute nouvelle !

Il est donc de la plus grande importance que l'école et d'abord l'école maternelle apporte, procure cette "faim du livre" à tous les enfants.

C'est, persuadées du bon rapport que l'enfant doit avoir avec le livre que mes collègues et moi-même avons installé des coins "douilllets" dans les classes où il fait bon s'asseoir ou s'allonger, près du coin préféré, de la maîtresse, sur le coussin qui vient de la maison, et où l'on peut manipuler toutes sortes de livres.

On peut y apprécier le glacé de la couverture, l'épaisseur ou la finesse de la page, la richesse de l'image ou sa sobriété, se poser des questions, émettre même des hypothèses sur la possibilité logique d'une histoire à partir d'indices signifiants de l'image (direction de recherche que nous avons commencé à étudier, qui semblerait être intéressante en elle-même d'abord et ensuite aidante pour l'enfant en ce sens qu'elle fait peut-être appel à la même démarche d'esprit que lorsqu'il se trouve face à un texte qu'il désire découvrir : repérage d'indices, formulation d'hypothèses qui se trouvent confirmées ou infirmées avec l'aide d'autres indices, avec l'aide de la réflexion du groupe classe..., hypothèses que l'on vérifie, tout ceci faisant avancer le problème d'une manière constructive pour l'enfant, dans une démarche d'appropriation où, en plus, il s'implique fortement ce qui garantit donc son intérêt).

L'expérience montre aussi que les enfants n'ont pas besoin du texte tout de suite, la maîtresse ne l'impose pas ; il est ensuite demandé en tant qu'objet porteur de sens aidant à la résolution des problèmes.

Les E. éprouvent une certaine satisfaction d'avoir quelquefois deviné l'histoire comme elle est écrite par l'auteur (on avait gagné !) ; ils sont contents aussi d'apprendre de nouveaux détails.

Donc en plus des conditions, disons "matérielles" (présence, mise en contact "étudiée" avec le livre) l'école maternelle peut faire beaucoup plus, si la maîtresse raconte aux enfants.

Si l'enfant très jeune (ou très défavorisé sur le plan du langage) n'apprécie peut-être d'abord que la disponibilité de l'adulte, son implication, la chaude intimité du moment, il entend aussi la voix de la maîtresse, son rythme, ses nuances... éléments importants de la langue orale.

Les contes apportent aussi aux E. toute une richesse populaire, culturelle, poétique, fantastique... où ils pourront se glisser, se retrouver, se construire. Les contes nourrissent leur imagination, ils leur permettent d'enrichir de mieux en mieux leur pouvoir de représentation, d'augmenter leur richesse intérieure.

"*Raconte-la encore, maîtresse, l'histoire...*", cette fois la redite du conte va permettre à l'enfant d'anticiper sur la logique du récit et même du langage.

"*Maîtresse, tu as oublié de dire..., de lire...*" l'enfant s'approprie le conte ; laissé seul ensuite avec ce livre, il n'est pas rare de le voir se raconter l'histoire à nouveau avec énormément de sérieux ; il apprend le plaisir du livre, contenant et contenu, qui va l'aider à s'intéresser "aux écritures", qui sera un élément important de son "vouloir lire" et un des moteurs essentiels de ses recherches plus poussées sur la langue écrite.

Le voyage s'est réalisé, il a été extrêmement riche en de nombreux domaines prévus et imprévus. Je sélectionne ici uniquement quelques éléments qui, outre les précédents, m'ont semblé aider les enfants à aborder fonctionnellement, avec plaisir, dans une démarche d'éveil, la difficulté de l'environnement écrit.

- Attention accrue pour le calendrier, la date (les jours sont comptés et décomptés).

Pour tout ce qui est "chiffres" : la grosse horloge de la gare avec son aiguille qui bouge ; les horaires des trains, il ne s'agissait pas de se tromper de train ; toutes les indications chiffrées, tous les panneaux avec inscriptions, signaux, codages de toutes sortes ; les petites télévisions sur les quais ne montrant pas de dessins animés, mais encore des écritures, des chiffres ; les lumières significatives du grand tableau de la cabine d'aiguillage.

Les E. demandent la signification de tout

Le personnel de la S.N.C.F. a eu une patience remarquable et nous, adultes accompagnateurs, avons aussi appris beaucoup de choses.

(mise en contact direct avec différents symbolismes - Prise de conscience de leur importance).

Les E. voient aussi les sacs de courrier postaux que l'on charge dans un wagon. (la notion de canal s'enrichit, jusqu'à présent la plupart ne connaissait que le facteur).

A la réception finale où enfin ils ont pu voir le Chef de gare, ils ont eu la surprise de retrouver leur lettre, ils l'ont reconnue avec étonnement puis satisfaction.

(Prise de conscience de la réalité de leur acte d'écriture "communication", de son pouvoir aussi sur les faits (réalisation du voyage), sur les personnes (présence du Chef de gare et émotion de celui-ci leur disant tout le plaisir qu'il avait eu à recevoir leur lettre).

II - LE LIVRE A L'ECOLE MATERNELLE :

L'inégalité des E. arrivant à l'école maternelle est flagrante dans le domaine du rapport qu'a leur milieu familial avec les livres.

Les E. favorisés, culturellement parlant, voient leur entourage lire, lire avec plaisir, les entendent souhaiter pouvoir lire davantage, ils aspirent donc tout naturellement pouvoir pratiquer aussi cette activité ; le livre fait d'ailleurs déjà partie de l'univers de l'enfant, il possède les siens qu'il peut manipuler à loisir, ce sont des objets connus, connotant souvent d'ailleurs en eux-mêmes la joie.

- Livres reçus en cadeaux lors de fêtes, valorisés donc (on est bien loin des seuls livres de classe plus ou moins agréables qu'un autre E. moins favorisé n'aura d'ailleurs que beaucoup plus tard, ou bien pis, devant lesquels il verra des frères et soeurs soupîrer si ce n'est maudire leur existence !).

- Livres rappelant des moments heureux d'intimité, où l'on se fait raconter l'éternelle histoire ou la toute nouvelle !

Il est donc de la plus grande importance que l'école et d'abord l'école maternelle apporte, procure cette "faim du livre" à tous les enfants.

C'est persuadées du bon rapport que l'enfant doit avoir avec le livre que mes collègues et moi-même avons installé des coins "douilllets" dans les classes où il fait bon s'asseoir ou s'allonger, près du coin préféré, de la maîtresse, sur le coussin qui vient de la maison, et où l'on peut manipuler toutes sortes de livres.

On peut y apprécier le glacé de la couverture, l'épaisseur ou la finesse de la page, la richesse de l'image ou sa sobriété, se poser des questions, émettre même des hypothèses sur la possibilité logique d'une histoire à partir d'indices signifiants de l'image (direction de recherche que nous avons commencé à étudier, qui semblerait être intéressante en elle-même d'abord et ensuite aidante pour l'enfant en ce sens qu'elle fait peut-être appel à la même démarche d'esprit que lorsqu'il se trouve face à un texte qu'il désire découvrir : repérage d'indices, formulation d'hypothèses qui se trouvent confirmées ou infirmées avec l'aide d'autres indices, avec l'aide de la réflexion du groupe classe..., hypothèses que l'on vérifie, tout ceci faisant avancer le problème d'une manière constructive pour l'enfant, dans une démarche d'appropriation où, en plus, il s'implique fortement ce qui garantit donc son intérêt).

L'expérience montre aussi que les enfants n'ont pas besoin du texte tout de suite, la maîtresse ne l'impose pas ; il est ensuite demandé en tant qu'objet porteur de sens aidant à la résolution des problèmes.

Les E. éprouvent une certaine satisfaction d'avoir quelquefois deviné l'histoire comme elle est écrite par l'auteur (on avait gagné !) ; ils sont contents aussi d'apprendre de nouveaux détails.

Donc en plus des conditions, disons "matérielles" (présence, mise en contact "étudiée" avec le livre) l'école maternelle peut faire beaucoup plus, si la maîtresse raconte aux enfants.

Si l'enfant très jeune (ou très défavorisé sur le plan du langage) n'apprécie peut-être d'abord que la disponibilité de l'adulte, son implication, la chaude intimité du moment, il entend aussi la voix de la maîtresse, son rythme, ses nuances... éléments importants de la langue orale.

Les contes apportent aussi aux E. toute une richesse populaire, culturelle, poétique, fantastique... où ils pourront se glisser, se retrouver, se construire. Les contes nourrissent leur imagination, ils leur permettent d'enrichir de mieux en mieux leur pouvoir de représentation, d'augmenter leur richesse intérieure.

"*Raconte-la encore, maîtresse, l'histoire...*", cette fois la redite du conte va permettre à l'enfant d'anticiper sur la logique du récit et même du langage.

"*Maîtresse, tu as oublié de dire..., de lire...*" l'enfant s'approprie le conte ; laissé seul ensuite avec ce livre, il n'est pas rare de le voir se raconter l'histoire à nouveau avec énormément de sérieux ; il apprend le plaisir du livre, contenant et contenu, qui va l'aider à s'intéresser "aux écritures", qui sera un élément important de son "vouloir lire" et un des moteurs essentiels de ses recherches plus poussées sur la langue écrite.

L'enfant apprend en outre à s'intéresser à un autre discours, à un langage autre que celui du quotidien où il est impliqué directement (habille-toi, dépêche-toi...)

Le langage du conte le prépare au langage écrit dans lequel n'importe qui n'entre pas d'emblée !

C'est un discours différé (distance entre émetteur et récepteur : dans le temps, l'espace, la connaissance du référent) d'où apprentissage d'un usage de la langue où les verbes ne sont pas souvent au présent, où les temps, les lieux doivent être précisés, où la syntaxe est donc complexe. L'enfant va intégrer petit à petit ce langage particulier grâce, en partie, aux contes dits, lus et relus.

Mais il faut beaucoup de livres..., l'école n'est pas riche, il faut faire des choix quelquefois difficiles. La création à l'Ecole Normale des Filles, au cours de cette année 78-79, d'une bibliothèque enfantine où nos enfants sont allés régulièrement, a aussi été un élément important et aidant : en fin d'année les E. de Section de Grands, après leur "moment lecture" (individuel, en petits groupes avec la bibliothécaire, la maîtresse, une normalienne ou un instituteur en recyclage) empruntaient individuellement des livres qu'ils emmenaient chez eux.

III - ANALYSER LA LANGUE, ACTIVITE D'EVEIL SCIENTIFIQUE (1)

Cette recherche innovation s'inscrit dans l'ensemble du travail de l'équipe I.N.R.P. d'Amiens E.N.F. sur l'analyse de la langue comme activité d'éveil scientifique.

Son originalité tient au fait qu'elle est menée en Ecole Maternelle. L'âge des enfants rend compte du fait que la démarche d'éveil est dominée par les aspects fonctionnels, que les décentrations sont brèves, les problèmes à résoudre modestes, leur formulation absente ou peu explicite, leur résolution empirique ou intuitive.

Cependant, notre travail pose, nous semble-t-il, un certain nombre de questions qu'on ne peut éluder en se référant au jeune âge des enfants.

En particulier :

- L'important dans une démarche d'éveil à la langue et à ses usages, ce qui donne un sens à l'ensemble, ce qui est indispensable à une connaissance et une appropriation par tous et spécifique pour chacun de l'"objet langue", n'est-il pas l'aspect fonctionnel des activités ?

- Les moments de décentration devant un problème rencontré, la démarche de résolution de celui-ci ont-ils un sens hors de la situation fonctionnelle, c'est-à-dire ont-ils un sens s'ils ne sont pas eux-mêmes fonctionnels dans/pour l'activité ?

- N'est-ce pas exactement ainsi que se pose le rapport activité fonctionnelle/résolution de problèmes dans les apprentissages premiers de la lecture/écriture au C.P et au C.E.I. selon une démarche d'éveil ?

{1) Remarques de Gilbert Ducancel

- N'est-ce pas ainsi également, que devrait se poser ce rapport dans les activités d'éveil à la langue ?

- Quelles activités de communication écrite sont fonctionnelles pour les E. de tel âge et de tel(s) "milieu(x)", et quels problèmes de langue et de communication ces E. sont-ils capables de rencontrer et de résoudre ?

- Comment assurer à la fois la structuration et l'intégration des apprentissages accomplis dans les moments fonctionnels et dans les résolutions de problèmes, apprentissages accomplis, initialement de manière fortuite ou, au moins, dispersée ?

La réponse à ces questions exige que nous poursuivions notre travail théorique et pratique, sur les notions de : "situations fonctionnelles d'écrit" et "structuration de la langue" en relation avec la notion "d'éveil à une approche scientifique de la langue".

"DANS LE COURRIER DE "REPÈRES"

"LE PETIT ENFANT ET LA POÉSIE"

par Georges JEAN

"Poésie I", n° 66-67-68, juillet-août 1979

Images premières

Berceuses, comptines, poèmes

Etude théorique et pédagogique

(de la naissance à la cinquième année)

Au sommaire :

Poésie, premier langage = le petit enfant - Le petit enfant poétique - L'enfance telle qu'elle est - Du bon usage d'une espèce d'anthologie poétique - Une poésie pédagogique ?

Manière de petite anthologie : Rythmes premiers (Berceuses pour s'endormir et se réveiller, Comptines et poèmes pour compter les copains, les doigts de la main et n'importe quoi, Autres comptines pour compter, conter et raconter) - Le bruissement des sons, des mots et des poèmes (Bruits de syllabes, Comptines à bruir, Bruits et musiques de mots anglais, Poèmes à manger, Poèmes à écouter sans comprendre, Quelques bruits et cris des Bandes dessinées)

Images premières : Images naturelles - Quelques "haïku" - Poussière d'images.

Éléments de bibliographie

APPRENDRE A LIRE SANS MANUEL AU CP

LECTURE/ECRITURE ET EVEIL AUX MILIEUX DE VIE

EVELINE CHARMEUX
EQUIPE DE TOULOUSE ENG.

Dès que l'on cherche à travailler en lecture sur des situations fonctionnelles, on découvre vite l'extrême diversité des situations possibles - ce qui, du même coup, confirme s'il en était besoin, l'incroyable pauvreté d'un apprentissage fondé sur un manuel unique...

Pourtant beaucoup de maîtres gardent un sentiment d'angoisse à l'idée de ne pas utiliser de manuel car ils ont l'impression qu'il sera très difficile de trouver des textes... L'équipe de Toulouse ENG se propose donc de dresser une sorte d'inventaire illustré des situations que les maîtres de l'équipe ont rencontrées et exploitées dans leur classe. L'article qui suit en présente quelques exemples parmi beaucoup d'autres.

La diversité des situations possibles peut être organisée autour de trois grands types :

- 1 - Les situations d'échanges écrits entre correspondants.
- 2 - Les situations induites par l'étude des divers éléments du milieu et de l'environnement des enfants.
 - * à l'école et dans la classe.
 - * à la maison.
 - * au dehors.
- 3 - Les situations induites par la réalisation de projets du groupe-classe.

Nous ne proposons pas ici d'exemples correspondant au type 3 : Situations de lecture induites par la réalisation de projets du groupe-classe : De nombreux exemples en sont donnés dans le volume des Commentaires du Plan de Rénovation consacré aux apprentissages premiers.(1)

1 - Un exemple de situation de correspondance : Les réactions d'un CP devant une lettre inattendue... Classe de Jeanne Patte CP de l'Ecole Annexe de l'ENG Toulouse.

(1) A paraître, dans la Collection INRP - Nathan.

Quant aux situations d'échanges écrits entre correspondants, elles sont en général bien connues et souvent pratiquées. Nous ne donnerons qu'un petit exemple : les réactions d'une classe de CP devant l'enveloppe d'un envoi inattendu. Ces réactions en effet conduisent à une réflexion intéressante sur le rôle de la correspondance dans une classe d'apprentissage de la lecture. Mais ce sont surtout les situations induites par l'observation du milieu - la lecture, activité d'éveil - qui feront l'objet de cet article. Les habitudes mentales provoquées par le cloisonnement des disciplines sont telles que les activités d'éveil ont bien du mal chez beaucoup d'entre nous à être considérées comme des activités de lecture - celles-ci appartenant au "français", discipline distincte des activités d'éveil ! - Or, dans notre civilisation, l'environnement est truffé de messages écrits et il n'y a guère d'observation, sauvage ou non, de ce milieu qui ne mette en jeu une activité de lecture qu'il est nécessaire de vivre en tant que telle et dans sa spécificité : les emballages des produits de consommation, les prospectus que proposent les commerçants, les journaux et les magazines requièrent en effet un comportement de lecture spécifique qu'on ne peut appréhender et maîtriser qu'en situation réelle. D'où l'importance du caractère fonctionnel de ces situations.

Au début du mois de Juin 1979 arrive dans la classe une très grande enveloppe (30 cm x 25 cm) ainsi présentée :

Classe du CP de
Jeanne PATTE
Ecole Annexe ENG
Avenue de l'U.R.S.S.
31000 TOULOUSE

Exptr.
D. LORROT
D. PEZENNEC
E.N.F. Avenue des Moreaux
89000 AUXERRE

La lecture du recto n'a posé aucun problème : Les envois sont fréquents et les enfants sont habitués à reconnaître les lettres qui leur sont destinées. Aussi, sans chercher plus loin, Frank, approuvé par toute la classe, décrète : "c'est les correspondants". La maîtresse demande alors la preuve de cette affirmation. Celle-ci se trouve en général au verso de l'enveloppe ; les enfants la retournent et doivent admettre avec un certain désarroi que l'habituelle mention "GRENADE" n'y figure point. Mais une autre proposition fuse : "c'est les petits de Martine !" - c'est-à-dire la section des Grands de l'Ecole Maternelle qui leur a déjà envoyé plusieurs messages. La maîtresse rappelle qu'il faut vérifier cette hypothèse ; on devrait voir alors les mots "Ecole Ricardie" et surtout "Toulouse" - Rien de tel sur l'enveloppe. "On ne peut pas deviner, soupire Rémi, il faut lire !!"

Les enfants entament donc une exploration approfondie du verso de l'enveloppe. La première remarque porte sur "89000" qui apparait là où d'habitude on voit "31000". Certains enfants parlent de code postal et affirment "ça ne vient pas d'ici !". Les lettres E.N.F. sont identifiées par rapprochement avec ENG... mais cela n'apporte rien, puisque ce n'est pas l'E.N.F. de Toulouse.

Le nom de la ville fait l'objet d'une observation très minutieuse car il rappelle quelque chose à certains enfants. L'un d'entre eux croit reconnaître le nom de la ville que l'on avait cherché sur la carte lorsque "les deux dames" sont venues leur rendre visite : En effet Danielle Lorrot et Denise Pezennec étaient venues le mois précédent passer une journée dans la classe. On vérifie ... c'est bien cela, il s'agit d'AUXÈRE. Alors, dit l'un d'eux, c'est leurs noms qui sont marqués : et la classe de conclure rapidement qu'elles ont le même prénom puisque c'est la même lettre D qui précède leur nom : Il faudra attendre la lecture de la lettre et surtout des signatures pour que cette hypothèse soit rectifiée. Une situation comme celle-ci rappelle à quel point il est nécessaire de ne pas se limiter à une seule correspondance :

L'habitude tend en effet à endormir le comportement de lecture et l'on voit que la recherche des indices et le besoin de vérifier les hypothèses n'est point un comportement naturel. Seule la diversité des situations en rendant nécessaires ces vérifications peut conduire à l'acquisition profonde et durable du comportement de lecture.

2 - L'observation de l'environnement :

2.1. Lecture d'un prospectus

Classe de Monique Valès. CP d'Auterive La Madeleine Novembre 78.

- Un enfant apporte un jour à la rentrée de la Toussaint un prospectus. La maîtresse propose alors d'en faire une lecture collective et approfondie (un prospectus, pour deux enfants).

- Recherche d'indices et formulation d'hypothèses :

- * On voit des télévisions → c'est peut-être pour parler de Télé.
- * C'est peut-être pour dire qu'on en vend !
- * Un enfant remarque qu'un mot est écrit avec chaque lettre de couleur différente : "C'est peut-être le mot "couleur" D'ailleurs ça commence par /Ku/ Cou. → c'est peut-être des télévisions couleur.
- * Le mot "blanc" est reconnu et grâce aux couleurs, l'opposition "noir et blanc" est identifiée.
- * Un enfant reconnaît "Philips": "ça commence comme mon nom (Philippe)".
- * Le nom et l'adresse sont également repérés : le mot "rue" et surtout la ville avec le code postal que beaucoup ont déjà vue sur des enveloppes. Très vite, la conclusion apparaît : c'est un magasin qui vend des Télévisions couleur et noir et blanc "peut-être pas cher !" suggère un enfant!

CHEZ :

Activité d'achat
Lecture d'un prospectus
révisage d'un
magasin

ETS ROSSIGNOL

S.A.R.L. au Capital de 109.800 F

22, rue Jean-Jaurès, 31190 AUTERIVE

SWISS 800 702 255 000 18

R.C. 68 B 225

☎ 08.81.05

TOUTE LA GAMME TV

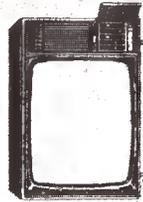
COULUR NOIR ET BLANC

TV

Crédit Gratuit

en 12 mois (jusqu'au 18 novembre)
sur les trois téléviseurs figurant au verso

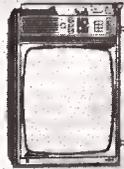
Seuls réservés d'acquisition du double et après versement du complément légal.
En cas de défaillance de l'emprunteur, il pourra être demandé une indemnité, calculée sur le taux
d'intérêt (T.E.C.), de 18,90 %, pratiqué par C.E.T.E.L.E.M.



26 675 - 68 cm
TV couleur en noir et blanc
T.M. 1200
T.M. 1200

TV C PHILIPS 26 C 675

5.885 frs (taux de crédit garanti)



26 C 775 - 68 cm
TV couleur en noir et blanc
T.M. 1200
T.M. 1200

TV C PHILIPS 26 C 775

5.650 frs (taux de crédit garanti)



24 NB
61 cm - 71 cm
TV noir et blanc de luxe
T.M. 1200
T.M. 1200

TV - NB PHILIPS 24 B 847

1.970 frs (taux de crédit garanti)

PHILIPS



1. VOUS RECONNAÎTEZ
VOS PRODUITS
COMME LES
TÉLÉVISEURS



2. VOUS COMPRENDEZ
L'INTÉRÊT
D'UN
CREDIT
GRATUIT



3. L'AMBIANCE DE LA
MAGASIN
EST
CONVIVIALE
ET
PROFITEUSE



4. VOUS
APPREZIEZ
LA
SÉRIOSITÉ
DE LA
VENDUEUSE



5. VOUS
APPREZIEZ
LA
SÉRIOSITÉ
DE LA
VENDUEUSE

- Une proposition fuse alors : "Il faut aller voir si c'est vrai".
La maîtresse organise donc une sortie rue Jean Jaurès jusqu'à cette boutique : Sur le chemin, il faut lire les noms des rues sur les plaques : Cela ne pose pas beaucoup de problèmes. La lecture des numéros en pose davantage : On découvre qu'il y a les numéros pairs d'un côté et les impairs de l'autre. De plus la direction qu'il faut prendre pour arriver au 22 lorsqu'on est en face du 30 n'est pas évidente. Une discussion animée s'engage et les enfants arrivent devant le magasin : Avant d'entrer, il s'agit de vérifier que c'est bien là : —> Travail de comparaison entre les indications du prospectus et celles de la vitrine : On retrouve le nom : "ROSSIGNOL" ainsi que PHILIPS qui est en bleu sur la vitrine comme sur le papier. Les enfants entrent alors et posent à la commerçante les questions qu'ils ont préparées :

- ."Est-ce que vous vendez seulement des téléés?"
- ."Est-ce qu'il y en a qui sont moins chères ? lesquelles ?"
- . etc.,

questionnaire qui servira de prélude à toutes sortes de recherches sur la télé et les magasins qui les vendent.

2.2. Les emballages vides de gâteaux de semoule et de riz

Classe de C.P. : Danièle Sirven - Grenade S/Garonne - Ecole Mixte I -
Octobre 1978.

Les enfants travaillent depuis le début de l'année avec des emballages vides qu'ils rapportent de chez eux. Beaucoup de mots sont ainsi reconnus et notamment le mot "riz" à travers divers types d'écriture, ainsi que le mot "gâteau".

Ce jour là Une enfant apporte simultanément :

- un paquet de gâteau de riz et un paquet de gâteau de semoule - tous deux de chez Alsa.

Un rapprochement est fait aussitôt avec le paquet apporté la veille :

- Gâteau de riz Ancel -

et l'on se propose de regarder ces trois paquets pour trouver ce qui est pareil et ce qui ne l'est pas.

Les enfants retrouvent une similitude de photographie sur les trois paquets. Ils y retrouvent ainsi la présence de raisins secs. On en était là quand un enfant du premier rang remarque une petite étiquette rouge qu'il voit à la fois au-dessus et en-dessous du paquet On regarde plus attentivement et on découvre que cette étiquette revient cinq fois :

- ."Ce doit être important"
- ."C'est peut être la marque ?"

La maîtresse confirme cette hypothèse - C'est alors que les enfants font un rapprochement avec une certaine étiquette bleue des paquets Alsa qui revient trois fois. Ils en déduisent que c'est sans doute la marque là aussi.

La différence des caractères est alors remarquée :

Ancel : GATEAU de RIZ

Alsa : gâteau de riz
gâteau de semoule.

Toutes les différences sont relevées. On ne voit plus le point sur le I de riz. On ne voit plus le signe sur le a de gâteau → certaines caractéristiques des alphabets utilisés se mettent en place : C'est un des objectifs du C.P. que de structurer progressivement les différents types d'alphabets et les règles de leur fonctionnement.

On passe ensuite aux différences de texte :

Gâteau de riz a été lu sans difficulté. Mais que peut être l'autre gâteau? Après bien des suppositions rejetées les unes après les autres faute d'indices confirmant :

- . gâteau de chocolat (ça ne finit pas par "a")
- . gâteau à la chantilly (il n'y a pas "à"), etc...

la maîtresse donne le mot "Semoule" qui n'était connu que d'un ou deux enfants.

D'autres remarques apparaissent alors concernant la taille, la longueur des lignes, etc... lorsqu'un enfant attire l'attention de toute la classe sur un chiffre qui apparaît sur le paquet Ancel :

cuit en
5 minutes

Le chiffre 5 est identifié tout de suite... mais 5.. quoi ?

- . "Il y avait peut être 5 sachets dans le paquet
- . Après le 5, ce sera plus bon !
- . Après 5 minutes (le mot a été reconnu enfin), ce sera cramé !
- . Il faut mettre 5 mesurette, dit un enfant très informé par les biberons de la petite soeur."

Pour avancer un peu dans cette recherche, la maîtresse propose de chercher si le paquet Alsa n'a pas le même chiffre. On cherche et on trouve en bas la mention :

"5 à 6 personnes"

mais le mot qui suit n'est pas le même : "C'est peut être le nombre de personnes". La maîtresse confirme cette supposition. Mais cela ne résoud pas le problème du paquet Ancel . Les enfants poursuivent l'exploration du paquet et découvrent trois dessins représentant des casseroles suivis d'un texte écrit en tout petits caractères et l'un des enfants propose comme hypothèse : ça parle du temps pour le cuire.

L'hypothèse est confirmée par la maîtresse qui donne alors le mot manquant.

2.3. Lecture du journal

2.3.1. - La mort de Jean Renoir :

Classe de Christian Paillargues (SE.CP.CE1) - Ecole de Montesquieu-Lauragais
14 février 1979

Emu, comme beaucoup d'autres, par la mort de Jean Renoir, Christian Paillargues a l'idée ce jour là d'apporter aux enfants de sa classe un exemplaire (pour deux) du journal local "La Dépêche". Sans donner aucune information, il leur demande de trouver le plus de messages possibles.

* Rapidement la mention "La Dépêche" et la date sont identifiés ainsi que quelques mots entourés par ci - par là ...

Mais tout de suite la photo de la première page les attire : Ils identifient "Jean" (prénom de certains d'entre eux) "le cinéma" "est plus" et ils cherchent où peut se trouver Jean :

"C'est sans doute le gros : Il parle - on le voit bien."

"L'autre on ne le voit pas assez bien"

"C'est trois personnes qui font du cinéma."

* Le maître intervient alors pour aller plus loin dans la compréhension du message et les invite à observer le mot qui suit "Jean" :

"Renoir" : Quel peut être ce renseignement ?

Comme "Jean" est aussi le nom de famille d'un des enfants, les premières propositions sont des prénoms : Pierre - Luc, etc.. ce qui conduit à une mise au point des noms et prénoms : leur ordre, qui ils désignent, etc.. On découvre que certains peuvent être tantôt des noms et des prénoms (mais presque jamais ensemble !).

"Le mot que l'on cherche doit être son nom, comme moi Guyet", dit Sandra Guyet.

Le maître donne ce nom et la première réaction est d'en conclure qu'il s'agit de l'autre monsieur de la photo puisqu'il a une veste noire !

* David a vu la première phrase sous la photo :

"Jean Renoir est mort"

Mais alors, dit un enfant, il ne peut pas être sur la photo ! Une vive discussion s'engage pour savoir si Jean Renoir peut être sur la photo et être mort quand même. (discussion qui sera reprise plus tard dans les activités de structuration du temps).

* On revient alors au titre qui est au-dessus de la photo :

"Jean Renoir n'est plus".

La phrase ne satisfait pas les enfants : Elle a l'air pas finie. Il faudrait ajouter "là". Docile, le maître l'écrit. Mais Yannik reste sceptique : Il ne pense pas qu'on puisse oublier un mot sur le journal Selon la formule du maître lui-même : On s'enfoncé...

* Il s'agit d'en sortir : Christian Paillargues propose aux enfants d'essayer de lire le long message qui se trouve sous la photo : On y a déjà trouvé un bon renseignement : il y en a sûrement d'autres !

* Après exploration par groupes, on met en commun tout ce qui a été compris :

"Lundi soir" - "malade" - "dans sa villa" - "84 ans".

Ils ont aussi trouvé où il était mort - mais sans pouvoir le lire naturellement - Ce n'est pas Toulouse et le maître leur a donné le nom de la ville "Los Angeles".

* Comme tous les enfants restent à la cantine et qu'il y a la télé à l'école, le maître les emmène regarder les informations de 13 heures.

Tout ce qui restait encore confus est ainsi élucidé. L'après-midi la lecture de l'article ne pose plus de problème (on laisse de côté ce qui n'intéresse que les grands) et surtout on reconnaît maintenant Jean Renoir.

* Alors l'envie surgit de transmettre aux correspondants cette connaissance nouvelle. On rédige un article et on fait une mise en page journalistique par des collages. Ainsi la lecture a-t-elle connu ici sa fonction fondamentale : Ouverture sur le monde et ouverture vers les autres.

2.3.2. - La visite de la journaliste du Monde de l'Education

Classe de Jeanne Patte - CP de l'Ecole Annexe - E.N.G. Toulouse -
16 Novembre 1978

* Une journaliste qui faisait une enquête sur l'apprentissage de la lecture en France avait sollicité l'autorisation d'assister à une classe de Jeanne Patte : c'était une excellente occasion de proposer aux enfants leur première lecture de journal - situation parfaitement motivée par les questions et la discussion qu'avait entraînées l'annonce de cette visite.

Ce qu'il faut noter ici, c'est que le journal (un exemplaire par groupes de quatre enfants) a été exploré en totalité. Les dix huit pages ont donné lieu à une collecte d'informations assez impressionnante si l'on songe qu'à cette époque de l'année, les enfants n'ont que très peu d'acquis. De plus, on n'a remarqué aucune lassitude chez les enfants que cette "pêche" amuse vivement.

Une autre remarque s'impose : dans une situation d'observation "sauvage" comme celle-ci, sur un journal complet, l'enfant est confronté

à une très grande richesse de signes divers où peuvent s'investir et se structurer les éléments de son expérience personnelle : Il ne peut alors s'agir d'acquis extérieurs et plaqués-comme c'est inévitable lorsque la connaissance est distillée au goutte à goutte- mais d'une véritable construction par l'enfant de sa lecture du monde et de lui-même lisant le monde.

Les enfants en effet ont relevé les sigles de la TV, ceux des grands magasins où ils vont avec leurs parents ; ils ont reconnu des numéros de téléphone, des marques de voitures, d'essence - ils ont identifié certains jeux, des mots croisés, etc.. etc..

Peu importe que tout le monde n'ait pas vu les mêmes choses et n'ait pas retenu les mêmes acquis . Mais on peut dire que ce que chaque enfant a pris est sien à coup sûr. C'est là l'essentiel.

* Par la suite, la maîtresse a poursuivi ce travail par une mise en comparaison de différents journaux :

France-Soir, Le Monde, L'humanité, Le Matin.

Les premières observations ont porté sur :

- le format différent,
- l'épaisseur,
- la forme, la taille et l'importance des titres,
- la date.

Puis les enfants ont été invités à retrouver dans les autres journaux une information déjà vue dans La Dépêche. Ont été retrouvés :

- Le Cargo des réfugiés (Le Matin et France-Soir)
- La réclame de Miele (Le Monde)
- Les mots croisés
- Les titres de dessins animés (Peter Eliott)

Ils ont également retrouvé le titre du film dont on parlait fort à ce moment là : "Le Sucre" grâce au travail effectué sur les emballages d'épicerie.

2.4. - Les surprises du rangement de la classe :

Ou "que faire d'un manuel de lecture quand on ne s'en sert plus ?"

Classe de Jeanne Patte. - CP Ecole Annexe - E.N.G. Toulouse -
9 mars 1979.

Il y a, dans la classe de Jeanne Patte, comme dans beaucoup d'autres, un petit Pascalou, instable autant que possible et pour qui il faut déployer des trésors de patience et d'abnégation si l'on veut que les autres puissent tout de même travailler.

Ce jour là, tandis que le reste de la classe est plongé dans l'activité prévue, Pascalou s'occupe tout seul sous les rideaux qui ferment une étagère. Il découvre une pile de livres couverts de papier bleu, les sort, annonce à tout le monde sa trouvaille (et perturbe ainsi le travail en cours... on en a l'habitude !) et tient absolument à les distribuer. Un peu inquiète, la maîtresse laisse faire et c'est ainsi que réapparut à la lumière la première série de "Clair Matin" (2) Que faire ? Laissons la parole à Jeanne Patte :

"Les enfants feuilletent, lisent, échangent des propos. Au bout d'un moment, Vincent annonce qu'il peut lire une histoire au groupe. Personne ne conteste.... et voilà que s'installe une situation ultra-traditionnelle de lecture à haute voix, les autres suivant sur le livre ! Je suis navrée. J'essaye de discuter :

"A quoi ça sert de lire à haute voix puisque tout le monde a le livre ?"

On me répond :

"Tout le monde ne sait peut être pas lire cette histoire !"

Je ne peux hélas le nier ! Et ça continue... on lira comme ça pendant vingt minutes et apparemment sans lassitude ! De quoi se poser des questions !! (Il est vrai que l'idée venait d'eux et toute la différence est sans doute là!) Olivier demande même si on peut les emporter à la maison : Il ne manquait plus que ça ! Il faut que je trouve quelque chose : Je fais alors une proposition : Ils pourront les emporter à la maison à condition qu'avant on regarde bien ce livre et qu'on cherche ses défauts et ses qualités pour comprendre pourquoi on ne s'en sert pas en classe. Ils acceptent. Des petits groupes se forment et la discussion s'engage :

Anne-Laure - Les couleurs sont vives ; vert poli.
Il n'y a pas de majuscules.

Moi - Est-ce que c'est un défaut ?

Anne-Laure - C'est un défaut.

Moi - Pourquoi ? Est-ce que ce n'est pas normal ?

Olivier - Il y a des grandes personnes qui croient que les majuscules, c'est pas pour les bébés.

Nathalie - On n'est pas des bébés !

Vincent - Ma mère, elle m'a dit que quand elle apprenait à lire, on voyait pas les majuscules - seulement chez les grands.

Rémi - Chez les grands, j'en ai vu, mais pas pareilles que chez Jeanne : Elles étaient belles.

Olivier - (devant un travail de décomposition des mots en syllabes)
Moi, je comprends rien à ces mots.

(2) A. Colin

LA DÉPÊCHE

Jean Renoir

est

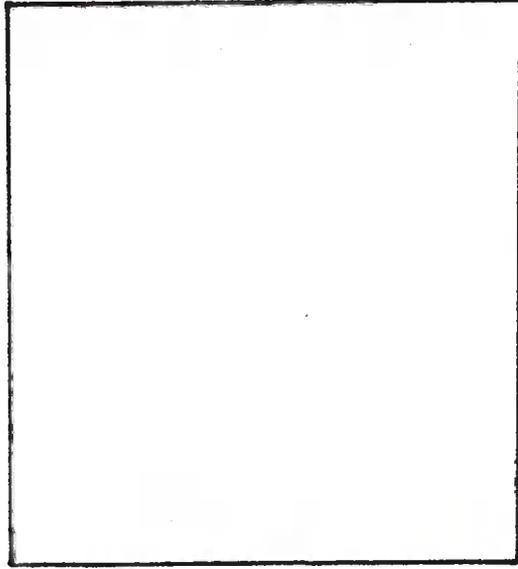
MORT

Jean Renoir ne fera
plus de cinéma.

Il est mort, dans sa villa,
Lundi soir.

Il avait 84 ans.

Il était malade.



- Charlotte - Oh ! ça c'est bête. On essaye de lire bête.
- Sandrine - Jeanne fait pas comme ça.
- Nathalie - C'est parce que c'était à l'ancien temps.
- David - Il y a des histoires.
- Charlotte - Oui, il y en a qui sont bien - pas toutes !
- Moi - Peux-tu nous donner des exemples ?
- Charlotte - J'en ai vu une bien : la biche et le loup.
Mais il y en a une bête : le rôti.
- Olivier - Alors, on peut l'emporter à la maison ?

Je n'ai plus de raison valable de refuser.

Au fond, cette situation a commencé par me faire très peur et j'ai amèrement regretté d'avoir laissé trainer ces vieux manuels. Mais je crois que j'avais tort. Le moment d'échanges critiques m'a paru très intéressant à plus d'un point de vue - et notamment en ce qui concerne la prise de conscience que les enfants ont eue du travail qu'ils font avec moi - Tout peut servir, décidément".

Jeanne Patte.

2.5. - Une activité d'éveil proprement dite : Le travail sur l'Egypte

Classe de Jeanne Patte - C.P. de l'Ecole Annexe - E.N.G. Toulouse -
Mars 1979

2.5.1. Pourquoi l'Egypte au C.P. ?

A l'occasion d'un stage FPI, la décision a été prise de travailler de façon un peu approfondie sur l'Egypte. Les objectifs se situaient à deux niveaux :

* à celui de la formation des normaliens :

Il s'agissait de réfléchir sur ce que pouvaient être des activités d'éveil un peu ambitieuses au C.P., et notamment d'observer la relation possible entre l'enfant de 6 ans et l'histoire.

* à celui des enfants :

L'Egypte est très présente dans l'environnement actuel des enfants : l'actualité en fait état et les enfants y avaient déjà fait allusions dans les entretiens. De plus, l'un des plus grands musées de Toulouse, le musée Labit, est très riche sur l'Egypte. Pour la maîtresse c'était aussi un moyen d'aborder certains problèmes raciaux et religieux effleurés à plusieurs reprises. C'est enfin une occasion d'entrer en contact avec un autre type d'écriture que le nôtre.

2.5.2. La démarche suivie :

- * Utilisation d'un livre : "Faouzi, le petit Egyptien" (3)
- * Visite du musée Labit , le 24 mars.
- * Utilisation de documents : Documentation par l'image
cartes achetées au musée.
- * Montage diapositives (emprunté au CRDP).
- * Observation de deux livres pour enfants en langue arabe.

2.5.3. Les diverses étapes

2.5.3.1. - La lecture du livre (19 mars)

Le livre fermé est présenté aux enfants par la maîtresse. Vincent lit le titre avec une erreur : il lit : "indien" au lieu de "égyptien". Il dira s'être fié à la photo (vêtements, peau...). Anne-Laure affirme aussitôt que "la peau, ça pose des problèmes". La maîtresse demande pourquoi et une vive discussion s'installe :

Olivier dit : "Je connais des gens qui n'aiment pas les Arabes".

La maîtresse écoute, un peu inquiète, les propos des enfants qui révèlent un racisme terrible et profond ... Il y a du travail à faire !

Le lendemain, la maîtresse lit quelques pages et les enfants demandent à mieux situer le pays de Faouzi. On va chercher la grande carte où l'on reconnaît la France, Toulouse, l'Egypte et le Nil. On imagine des moyens d'aller jusqu'au pays de Faouzi.

Puis l'habitat accroche leur intérêt et ils vont même aller jusqu'à trouver le lien entre le climat et l'habitat.

Le jour suivant, le mot "musulman" va susciter questions et discussions. Charlotte affirme qu'elle est catholique et qu'il n'y a qu'un seul Dieu. On glisse prudemment sans appuyer ... Mais c'est l'Egypte antique, évoquée dans le livre qui éveille l'intérêt le plus vif et rend très souhaitable la visite du musée.

2.5.3.2. - La visite du musée

- * Premier problème :

Il faut informer les parents. Les enfants ont donc produit un texte - Situation motivée d'énonciation écrite - où l'on a recherché ensemble les informations à transmettre (date, lieu, raisons de cette visite) et la meilleure organisation possible du message.

(3) D. DARBOIS, "Faouzi le Petit Egyptien", F. Nathan.

* Organisation de la sortie :

Recherche sur le plan de la ville de l'emplacement du musée et de l'itinéraire à suivre pour y parvenir.

* A l'entrée du musée :

Lecture de la plaque, source de renseignements à la fois nécessaires et inattendus (notamment : "Propriété de la ville" : Qu'est-ce que ça veut dire ?)

* Dans le musée :

Signalons pour sourire l'inquiétude non dissimulée du guide (Dieu ! des CP !!!) - inquiétude qui ne dura pas car les réactions des enfants l'ont vite rassuré (et étonné : Des CP peuvent préparer une visite ?) - C'est bien sûr la momie qui fut l'attraction n° 1.

2.5.3.3. - Les documents

Ils ont été explorés dans l'enthousiasme, commentés et affichés. Ce qui a le plus surpris la maîtresse, c'est l'aisance avec laquelle les mots techniques sont entrés dans leur vocabulaire : Pharaon, pyramide, sphinx, temple, hiéroglyphe.

Les livres en langue arabe ont été très appréciés : l'écriture a été trouvée très belle et les enfants ont déduit très vite - à notre vive surprise - que le sens était inverse du nôtre.

2.5.3.4. - Un prolongement parmi d'autres : la carte d'entrée permanente dans les musées

Cette visite au musée a permis à chaque enfant de recevoir une carte d'entrée permanente dans les musées. S'est posé alors le problème de remplir individuellement cette carte après lecture des indications demandées. Parmi celles-ci, la seule qui fera difficulté, c'est la mention "cachet de l'établissement". Mais plusieurs enfants affirmeront péremptoirement : "y a qu'à le demander au directeur!"

En fait, cette expérience a confirmé, s'il en était besoin, que l'on n'a pas à craindre d'être trop ambitieux pour des enfants de CP et que ceux-ci sont souvent capables de faire des choses plus difficiles qu'on ne croit et qu'ils savent tirer profit de situations complexes et riches.

FONCTIONS DE LA LITTÉRATURE ENFANTINE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE-ÉCRITURE

ALINE ROMÉAS, ANDRÉ BERTHET

ÉQUIPE DE SAINT-ÉTIENNE

Fortement intéressés par la production récente d'albums et de livres pour enfants qui nous semblent tout à fait remarquables, ayant la possibilité de travailler en relation étroite avec les bibliothécaires de la Bibliothèque Municipale enfantine de Saint-Etienne, nous avons constaté que l'introduction et l'utilisation fréquente de ces ouvrages dans les classes modifiaient profondément les conditions mêmes de l'apprentissage de la lecture-écriture. Nous avons émis l'hypothèse que cet apprentissage se trouvait vivifié :

- par l'incitation à lire que ces ouvrages apportent aux enfants.
- par une initiation à la découverte du fonctionnement d'un type d'écrit particulier.
- par une appropriation des contenus qui nous semble de nature à nourrir l'imaginaire enfantin, aider l'enfant à se situer par rapport aux créations verbales, graphiques, élargir le champ de ses hypothèses de signification.
- par une mémorisation des structures de récit, de phrases qui permet à l'enfant de se constituer un stock de formules, de mots, de situations qui n'ont pas été systématiquement étudiés, répétés, mais qui ont été fixés de façon variable, individuelle au fil des lectures diverses, et qui l'aideront à la fois à lire et à s'exprimer.

Quelle place accordons-nous à la littérature enfantine dans l'apprentissage de la lecture-écriture ?

A la fois relative et privilégiée.

Relative, parce que les maîtres du groupe fondent l'apprentissage de la lecture sur les productions mêmes des enfants, y greffant le moment venu les exercices de structuration permettant de découvrir la combinatoire de la langue orale et écrite.

Relative, parce que les enfants engagés dans une correspondance scolaire, produisant un journal, sont amenés à écrire et lire beaucoup d'autres textes, lettres, journaux scolaires.

Relative enfin, parce que nous savons que l'enfant se trouve plongé, dans la vie de tous les jours, dans un bain d'écrit fonctionnel = consignes, affiches, prospectus, étiquettes, etc., qu'à son entrée à l'école il est déjà lecteur puisque

pour lui des titres, des enseignes, des groupes de mots sont reconnus et chargés de sens. Et il nous semble que l'école devrait prendre beaucoup plus en compte ce vécu quotidien de lecture.

Mais une place privilégiée. Et si nous citons davantage ici, les albums, livres de contes, premières histoires, recueils de poésie, c'est pour retrécir volontairement notre champ, mais nous accordons une grande importance aux premiers documentaires, aux B.T., qui intéressent puissamment les enfants, dans lesquels ils vont constamment chercher des réponses aux questions qu'ils se posent spontanément ou que l'action pédagogique du maître les amène à se poser.

C'est d'abord pour l'incitation à la lecture que le rôle d'un coin-lecture, d'une bibliothèque d'école bien fournis en livres variés, judicieusement choisis, nous paraît important.

Le livre pour enfants, et notamment l'album est en effet, dès l'école maternelle, un support privilégié d'échanges de paroles, de gestes, de dessins. Pendant l'accueil, le coin bibliothèque devient ce lieu d'échanges latéraux, entre enfants qui peut favoriser grandement chez les moins loquaces et les plus étrangers au livre par leurs conditions de vie, cette découverte de l'objet livre, objet fortement socialisé qu'on va apprendre à feuilleter car il se froisse, il s'abîme, il est fragile, découverte de la variété des types de livres, des illustrations, des formats, de la texture même du papier, découverte enfin d'une histoire racontée à la fois par la suite chronologique des images et par un texte qui dit la même chose mais aussi d'autres choses et autrement, quand l'adulte s'en fait le médiateur.

Le livre pour enfants nous semble également un outil privilégié pour l'apprentissage, parce que, sous forme d'album, il favorise une lecture qui est d'abord essentiellement d'images, permettant une implication affective forte, souvent une pluralité de sens, mais qui habitue déjà l'enfant à une orientation de lecture, à la perception de plus en plus fine des permanences et des changements d'une page à l'autre, et qui conduit à la lecture du texte laquelle fixe une ligne d'interprétation, apporte des compléments d'informations concernant le développement de l'intrigue et le caractère des personnages.

Dans ces premiers contacts avec le livre, il nous semble très important que les enfants perçoivent déjà la complémentarité du texte et de l'image celle-ci préparant et prolongeant, le plus souvent, l'impact de celui-là. Ce fut le cas en G.S. (classe de Cl. Beruti) et au C.P. (classe d'Y. Joubert) pour des albums de l'Ecole des Loisirs comme "Oscar" d'Aruego ou "Frédéric" de Léo Lionni.

Evidemment, l'album sans texte "La petite bulle rouge" de I.Mari (Ecole des Loisirs) permet toujours cette lecture merveilleusement cohérente puisque l'histoire repose sur le dynamisme de transformation et la plasticité d'une petite bulle rouge.

Lorsque les livres correspondent vraiment aux intérêts des enfants de cet âge, nous observons presque toujours que le dynamisme du récit les entraîne non seulement vers des réalisations sur d'autres plans = mime, jeux de marionnettes, dessins, recherches musicales, comme si les enfants souhaitaient faire entrer plus pleinement des personnages rencontrés dans leur propre vie, (ce fut le cas de Frédéric le mulot poète en G.S, de Petit Ours (M. Sendak) - Ecole des Loisirs au C.P.) mais vers d'autres lectures. Se développe alors dans la classe une quête d'autres livres de la même série, ayant le même héros ou présentant des créatures

du même type, traité par l'auteur de la même façon.

Exemple : la popularité extraordinaire auprès des enfants des livres de Maurice Sendak, de l'École des Loisirs.

Cette incitation conduit naturellement les enfants à découvrir de manière plus précise le monde particulier de l'écrit-livre.

J'ai été souvent très étonnée de constater dès la G.S. de Maternelle puis au C.P., que les enfants reconnaissent déjà des parentés de styles, qu'ils s'intéressaient déjà à des techniques d'illustration, distinguant les procédés par collage des aquarelles, des traitements au crayon de couleur. D'où l'intérêt de varier les illustrations capables de les frapper, de les émouvoir, de former, et d'élargir leurs goûts.

Par exemple, il est intéressant d'observer les différences de réactions des enfants passant d'une illustration très stylisée comme celle de "la petite bulle rouge", "L'arbre, le loir et les oiseaux" de Jéla Mari, ou de "Frédéric" déjà cité à celle fouillée des "Contes Russes" dans l'édition de La Farandole qui reproduit les bois gravés de l'édition originale. Il nous arrive parfois de constater que l'enfant reçoit mieux que l'adulte certaines images, par exemple, celles surréalistes des "Contes pour les enfants de moins de 3 ans" d'Ionesco, (H. Quist - puis Delarge) l'adulte n'acceptant pas des audaces qui plaisent à l'enfant.

Mais comme il nous arrive souvent de constater aussi à quel point l'enfant va vers les livres auxquels son milieu, si l'écrit y est présent sous cette forme, ou l'école, l'ont habitué, nous pensons que la responsabilité de l'adulte est grande dans ces premiers contacts avec l'album ou le livre.

D'autre part, au C.P., au C.E., la fréquentation constante des livres pour enfants amène ceux-ci à des remarques tout à fait importantes sur la mise en page, la typographie du texte, le choix des couleurs. Ils sont intéressés par la fabrication du livre. Il s'agit là d'une distanciation qui nous semble favorable à l'autonomie de lecture de l'enfant. Elle peut aller de pair, d'ailleurs, avec une certaine démystification de l'écrit livresque. A cet égard, la rencontre d'artistes de qualité et d'une grande humanité a joué un rôle déterminant dans les classes où elle s'est produite.

En G.S., Claude Beruti, ayant invité Armand Laval, illustrateur de plusieurs albums aimés des enfants, ce fut l'occasion, à la fois d'une valorisation réelle de ses illustrations, mais aussi d'une expérience extraordinaire de lecture d'images, l'artiste ayant dessiné pour les enfants d'étranges personnages sans leur donner la clé de leurs natures, de leurs relations, de leur histoire.

Au C.E.1., André Berthet a pu accueillir Jacqueline Held et la lecture en cours de "la voiture baobab" s'en est trouvée tellement vivifiée que les enfants ont proposé d'écrire une suite et de l'envoyer à l'écrivain pour "lui donner d'autres idées". Mais par ailleurs, à partir de ce moment, bon nombre d'enfants de la classe ont été attentifs au nom de l'auteur lorsqu'ils choisissaient un livre.

D'autre part, nous avons constaté que le goût pris à découvrir la littérature enfantine coïncide, dès les premières visites de la classe à la Bibliothèque Municipale, avec un besoin de comprendre le fonctionnement du service de prêt, de se servir d'un fichier, de se repérer pour trouver les livres dans l'espace bibliothèque. Cela conduit donc les enfants à effectuer d'autres lectures, tout à fait

fonctionnelles et souvent à imaginer, de retour dans leur propre classe un service permettant la circulation des livres, d'utiliser, là encore, l'écrit pour conduire à l'écrit. Ce désir apparaît dès le C.P. Il peut aboutir à des réalisations efficaces dès le C.E.1.

Si la littérature enfantine nous paraît jouer son rôle déterminant dans l'accès de l'enfant à la lecture, c'est aussi parce qu'elle favorise l'appropriation par l'enfant de contenus intéressants. Cette appropriation est souvent difficile à mesurer dans l'immédiat. Telle lecture individuelle, ou magistrale, ne semble pas éveiller d'écho mais provoque des résurgences précises quelques semaines ou quelques mois plus tard. Nous n'avons pas les moyens d'effectuer des relevés très précis. Mais il nous semble percevoir nettement le pouvoir de certains textes qui aide l'enfant à se situer par rapport aux autres, au monde de l'imaginaire et au monde du réel. Il nous apparaît que certains livres ouvrent à l'enfant des perspectives d'explication, de réflexion, de rêverie tout à fait nouvelles et lui permettent peu à peu de faire d'autres hypothèses de lecture, plus ouvertes.

Par exemple, la version moderne de Boucle d'Or (Grasset Jeunesse) surprend beaucoup les enfants. Son dénouement les intéresse fortement : Boucle d'Or ne restera pas chez les ours pour les servir, comme il en était question, mais rentrant à la maison, restera l'amie du petit ours. Et le Père Ours s'attaque à la vaisselle....

De même, la fréquentation des albums de Sendak "Petit Ours" - "Petit Ours en Visite" - "Une amie de Petit Ours", etc.. habitue les enfants à une atmosphère de tendresse, de complicité malicieuse entre le héros et sa mère, qui les amène à mieux anticiper dans leurs lectures individuelles d'un nouveau livre de la série. Ils se projettent en effet, parfaitement sur Petit Ours.

Il en a été de même dans le C.P. d'Y. Joubert pour l'album "John, Rose et le chat" (J. Wagner. R. Brooks - les deux coqs d'or) qui présente un amour si exclusif de la part de John le chien pour "sa" maîtresse, une vieille dame très perspicace, que l'adoption d'un chat serait impossible sans une ruse adroite. L'album a été lu dans un premier temps aux enfants qui ont apprécié beaucoup ses savoureuses illustrations, mais aussi son texte parce qu'ils étaient visiblement, en beaucoup de circonstances, très proches de la réaction de John, et qu'ils jouissaient pourtant de la ruse de la vieille dame et du bonheur final du chat admis dans la maison. "Il a gagné. C'est lui qui a gagné" écrivent-ils en légende à certains de leurs dessins illustrant l'histoire, alors que nulle part, dans le texte, cette victoire n'était ainsi affirmée.

C'est une ouverture vers le monde de l'imaginaire et de la poésie que "Le pays disparu" de Garonnaire (La Farandole) a apporté aux enfants de C.E.1 d'A. Delorme. Proposant une incursion dans un pays imaginaire il les a entraînés vers une rêverie fantaisiste autour du "soleil du pays imaginaire" donnant naissance à un album destiné à conserver ces trouvailles dans la classe.

Dans les classes, d'A. Berthet et de Moriconi (C.E.1.) c'est "La voiture baobab" de J. Held qui a beaucoup surpris les enfants, attirant finalement leur sympathie vers cet étrange conducteur "qui ne nettoyait jamais sa voiture mais y promenait généreusement ses amis, ses chiens et y laissait pousser un baobab". Nous avons d'ailleurs mesuré le choc entre une création imaginaire et des aspects trop fréquents de la réalité lorsque les enfants de la classe de Berthet ont imaginé l'arrivée de la voiture Baobab dans la cour de l'école des Ovides. Ils ont prévu une sévère rencontre entre la voiture étrange et le concierge :

"La voiture baobab arrive aux Ovides. Le concierge la découvre. Il parle au Monsieur - qui - ne - nettoyait - jamais - sa - voiture et lui dit :

"Sortez cet engin d'ici, sinon vous allez mettre plein de feuilles dans la rue".
"Ce n'est pas de ma faute si ce baobab pousse" dit le Monsieur.
- Ce n'est pas de votre faute ? Tiens, vous allez voir, je vais vous donner des coups de balais, et j'irai appeler la police".

Texte de Christine P.

Précisément, il nous semble que cette forte implication des enfants dans la lecture d'histoires, de contes, de poèmes, implication qui tient à l'atmosphère du récit, à ses qualités formelles, à la cohérence interne des personnages, mais aussi à son rythme, rend possible une mémorisation susceptible de laisser des traces dans leurs productions:

Dans la G.S. de Claude Béruti, je me suis trouvée en présence d'une enfant qui, s'appuyant sur les illustrations du livre m'a raconté l'histoire russe de "Vassilia-la-très-belle". Elle retrouvait des formules entières du conte, les refrains rythmant sa structure, s'essayait évidemment à l'emploi du passé simple. Elle était absolument imbibée de la substance et de la forme du conte.

Dans la même classe, les enfants ont raconté librement, après l'avoir entendu et feuilleté plusieurs fois "L'histoire de Merghen", conte populaire nanaï. Ils ont retrouvé scrupuleusement les formules rituelles d'injonction qui scandent les trois épreuves du héros, mémorisé l'appellation parfois étrange des personnages, conservé la structure typique du conte.

Mais il est plus intéressant d'essayer de relever des traces des lectures de livres pour enfants, dans les structures de récits, les apparitions d'images, les recherches de sonorités dans les productions mêmes des enfants, parfois longtemps après ces lectures.

Nous avons pu par exemple observer, que la fréquentation quotidienne des livres pour enfants, sous leurs formes les plus variées, rendait les enfants de G.S. beaucoup plus sensibles aux traits caractéristiques des personnages, à la permanence de ces traits d'une image à l'autre pour conserver l'identité des personnages. Il nous est apparu que cette lecture d'images favorisait une discrimination, résultat d'une observation fine, seule capable de lui permettre de construire à son tour des récits cohérents. Depuis qu'elles utilisent beaucoup de livres pour enfants, les maîtresses de Maternelle perçoivent nettement une plus grande aisance pour styliser les personnages, pour structurer le récit, dans les productions orales et dessinées des enfants.

Dans les classes où se pratique l'apprentissage de la lecture, nous avons surpris, parfois de façon fugitive, parfois insistante, ce réinvestissement dans les créations collectives ou individuelles.

C'est par exemple, l'utilisation d'une structure de conte parfaitement assimilée par les enfants, avec présence des principales "fonctions", quête du héros, épreuves renouvelées, victoire finale, dans une histoire inventée par les enfants de G.S. à l'intention de leurs correspondants (la présence de certains personnages, leur rôle : Barbayaga - permettant de retrouver aisément des sources dans la lecture des contes russes,).

C'est au contraire, en Moyenne-Section - Grande-Section également, l'imagination d'une suite toute simple à une histoire merveilleusement simple : celle de Julien et le bel Automne" de M. Lukešova, M. Kahn, J. kudláček (Julien trouve un beau marron) dans laquelle les enfants ont proposé :

"Il va faire (de son marron) une poupée avec des allumettes. Il va la faire danser, chanter. Il va se promener dans la forêt avec sa poupée. Il va ramasser d'autres marrons pour faire encore des poupées. Et le soir ils reviennent du bois et rentrent chez eux."

Et le lendemain :

"Julien plante le marron dans son jardin. Il pousse, pousse, et devient un grand arbre plein de marrons. Julien cueille les marrons. Il les donne à sa maman qui les fait cuire. Il les mange avec sa maman et son papa".

Deux histoires dans lesquelles la structuration du temps paraît intégrée.

Ce sont parfois des structures phoniques, importantes dans l'apprentissage de la lecture, qui nourrissent des jeux verbaux à l'imitation de poèmes et comptines. Jeux sur les prénoms, jeux à partir d'une structure proposée à travers un poème, etc.. Obaldia, Cl. Roy, J. Charpentreau nous ont fourni l'occasion de tels jeux, en Maternelle comme au C.P.

Le poème de Charpentreau :

"Roule, roule, mon vélo rouge
Pour aller demain à Montrouge
Roule, roule, mon vélo orangé
Pour aller demain à Angers".

a éveillé des échos stéphanois :

Roule, roule, mon vélo noir
Pour aller demain à Tevenoire
Pour aller à la patinoire
Pour aller dans la Loire".

Il arrive même que le réinvestissement soit beaucoup plus complexe, les sources étant multiples, d'origines différentes et diversifiées selon les enfants.

Ainsi dans la classe de C.E.1. d'A. Berthet, la lecture suivie de "Grégory et Dame Tortue" de Brunhoff (Ecole des Loisirs) a conduit les enfants à réaliser un album destiné à la Bibliothèque Municipale où d'autres enfants pourraient le consulter. Certes, les enfants dont chacun a réalisé une page comprenant dessin d'une scène et texte inventé ont réutilisé les personnages avec certains de leurs traits familiers, ils ont en fait écrit des poèmes dans lesquels les notations de lumière et de couleur leur venaient de plusieurs poèmes rencontrés précédemment et notamment d'un texte de Marie Vancalys.

En voici trois exemples :

Arbres aux fleurs rouges
Taches marrons
Soleil de toutes les couleurs
Lapins sous un parapluie mûr
Nuage mûr
Tombe en pluie
Arbre mûr
Tombe en fruits.

Stéphane

Le soleil n'est pas content
Les fleurs se sont fanées
Les champignons sont tristes
Les lamas jouent de la musique
L'arbre rouge est cassé
L'herbe vert foncé
Le soleil sans feu
danse
La danse des vieux

M. Laure.

Le soleil
Chauffe de plus en plus
Et Grégory est content
Il y a
Des fleurs bleues
Des arbres bizarres.
Dame Tortue
Agite la queue
Et l'escargot
Tombe de sa queue
En feu
Et l'arbre nain
Secoue ses bras.

David.

Parce que nous sentons l'importance de la découverte de la littérature enfantine par les enfants au moment de leur accès à la lecture, il nous apparaît nécessaire que l'école propose aux enfants dès ces années d'apprentissage des textes variés, des illustrations de qualité, des intrigues valables, des personnages cohérents, des situations vraiment drôles ou émouvantes, des occasions de découvrir l'humour, de développer leur imagination mais aussi de découvrir le monde réel.

C'est pourquoi le problème du choix des livres nous semble important. Aussi, pensons-nous indispensable que les enseignants soient formés, les parents informés, capables de choisir valablement dans la masse des ouvrages que proposent chaque année les éditeurs (avec des soucis de rentabilité commerciale plus que de formations d'individus lecteurs).

A Saint-Etienne le travail conduit par des enseignants au sein et autour de l'Ecole Normale et les bibliothécaires municipales, réunies dans une section départementale du "Centre de Recherche et d'Information sur la Littérature de Jeunesse" (C.R.I.L.J.) permet une certaine formation permanente des adultes dans le domaine de la littérature enfantine - lecture individuelle de livres pour enfants, essais auprès d'enfants, consultation de revues spécialisées, recherche de critères de choix, élaboration d'une liste sélective permettant d'aider d'autres adultes à faire leur choix, à se repérer.

Des causeries répondant à la demande de conseils de parents d'élèves permettent de présenter un grand nombre de livres, d'expliquer les raisons de nos choix, de discuter, de suggérer parfois d'autres attitudes familiales face à l'enfant lecteur, quelquefois de convaincre. La Bibliothèque Municipale de Saint-Etienne a d'ailleurs aidé considérablement cette utilisation de livres de qualité pour enfants, en mettant sur pied un service de prêt aux enseignants leur permettant de rapporter dans leur classe un choix de livres, et même une série de 5 ou 10 exemplaires d'un même titre, ce qui alimente les expériences de lecture les plus variées : lectures individuelles, de groupe, magistrales, etc...

Nous constatons d'autre part que si le maître, dès le C.P. emmène sa classe visiter la Bibliothèque Municipale; observer et pratiquer son fonctionnement, les enfants prennent ensuite, seuls, dans la majorité des cas, le chemin de la bibliothèque, empruntant pour leur compte des livres, pendant les vacances notamment.

A cette fin, A. Berthet, par exemple, adresse aux parents, au début de l'année, une lettre les informant de l'existence de la Bibliothèque Municipale enfantine d'un service de prêt gratuit et leur demandant de conjuguer leurs efforts aux siens pour que les enfants soient entraînés à chercher des livres, à en trouver à leur convenance, à les rapporter à la maison, à les lire.

Il nous semble que le rôle de l'école dès l'apprentissage de la lecture, c'est bien de former un lecteur qui aime lire, et qui apprenne peu à peu à trouver une autonomie de lecture, à comparer, à préférer, à choisir, c'est-à-dire à "consommer" mieux.

- | | | |
|--|--|-----------------------|
| • "La petite bulle rouge" | } IELA MARI (Ecole des Loisirs) | |
| • "L'arbre, le loir et les oiseaux" | | |
| • "Frédéric" LEO LIONNI (Ecole des Loisirs) | | |
| • "Contes pour les enfants de moins de trois ans" | } IONESCO | |
| (H. Quist) t. 1 | | } images de DELESSERT |
| t. 2 | | |
| " t. 3 | | images de CORENTIN |
| (Delarge) t. 4 | images de NICOLE CLAVELOUX | |
| • "La voiture baobab" (Duculot) | } images d'A. LAVAL | |
| • "Petipaton le garçon poisson" (Flammarion) | | texte de J. HELD |
| • "John, Rose et le chat" (Les Deux Coqs d'Or) | texte de JENNY WAGNER | |
| | illustrations de RON BROOKS | |
| • "Le pays disparu" (La Farandole) - Texte et images : | GARONNAIRE | |
| • "Boucle d'or et les trois ours" (Delarge) - Illustrations : | DANIELE BOUR | |
| | Texte : HENRIETTE BICHONNIER. | |
| • "Julien et le bel automne" - MILENA LUKEŠOVA - JAN KUDLÁČEK - | | |
| | Texte français : MICHELE KAHN (Albums Duculot) | |
| • "Contes Russes" (La Farandole) traduits du russe par LUDA | | |
| | images de BILIBINE | |
| • "Grégory et Dame Tortue" (Ecole des Loisirs) - LAURENT DE BRUNHOFF | | |
| • "Merghen et ses amis" (La Farandole) CONTES POPULAIRES NANAÏ | | |
| • "La Fleur" (Sénévé Jeunesse) - Texte de MONIQUE CAMUS | | |
| | Illustrations de PHILIPPE JOUDIOU | |

DES "OUTILS" POUR ECRIRE, AU C.P. ET AU C.E.1.

PAULETTE LASSALAS - ANNIE MARCHAND - JEANNE NONY,
ÉQUIPE DE L'ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTRICES DE POITIERS.

Nous nous bornerons à décrire des outils mis en place dans des classes de C.P. et de C.E.1. pour aider les enfants dans leur appropriation de la langue écrite, celle-ci étant pour eux un mode d'expression et de communication depuis le C.P.

Nous avons choisi de nous restreindre à un aspect technique, et même technologique : - De quoi se servent les enfants pour écrire ?

- Ce "de quoi" renvoie volontairement à des "objets" qui sont utilisés par les enfants pour trouver réponse à leurs questions alors qu'ils sont en situation de production d'un texte.

Ce qui présuppose :

1 - QUE LES ENFANTS SE POSENT DES QUESTIONS

Nous balisons alors deux trajets complémentaires dans leur apprentissage de l'écriture, comme production de signification, impliquant la justesse orthographique.

1.1. - Ecrire, ce n'est pas "coder" du "son".

La disjonction entre la phonie et la graphie que les enfants découvrent les oblige à envisager la probabilité plus ou moins grande de telle ou telle graphie.

Cette attitude de supputation informée, se fonde sur l'économie du système graphique tel qu'il est présenté par N. Catach.

1.2. - Ce sont justement encore les travaux de N. Catach qui nous ont incités à travailler dans une autre direction :

1.2.1. - L'existence des "logogrammes" ou "figures de mots" permet d'envisager le recours à un apprentissage de ces mots en leur entier.

Si nous considérons le couple ^{apprendre} et nous dirons que sont
savoir,

"sus" les mots que les enfants sont en mesure d'écrire en se fiant à leur seule mémoire.

Cet apprentissage suppose des rencontres, des essais, des "copies", etc., celles-ci pouvant être inscrites dans un projet d'apprentissage de l'enfant, qui constitue matériellement le thésaurus de ses premiers logogrammes.

Une des hypothèses de travail de l'équipe est de traiter pédagogiquement comme des "logogrammes" des mots pouvant relever d'une analyse linguistique plus fine ultérieurement.

Celle-ci viendra en son temps, c'est-à-dire plus tard, quand les acquis globaux des enfants seront suffisamment nombreux et divers pour constituer un corpus qu'ils seront en mesure de traiter comme un objet d'étude. Nous avons donc une direction de travail qui tend à ce que les enfants se construisent un savoir dont ils mesureront ou l'efficacité ou l'incomplétude. Les logogrammes "sus" deviennent en effet disponibles pour un usage personnel qui permet une écriture certes limitée mais à base d'"arrangements" qui sont l'exercice d'un pouvoir neuf et cheminements vers des certitudes dans l'écriture, et nous comptons sur l'effet dynamisant des réussites.

1.2.2. - Nous avons pris appui aussi sur l'importance attestée par N. Catach du "système phonographique" dans le plurisystème qui compose l'écriture du français.

Il y a des mots, beaucoup de mots, que les enfants peuvent écrire en articulant justement la phonie et la graphie. Les répertorier, les comparer à ceux des échelles de fréquence est éclairant et économique. Ainsi, les diverses zones de ce plurisystème graphique ouvrent sur des apprentissages différents pour l'enfant.

Encore faut-il que celui-ci entre dans une tension productive entre ses questionnements et des réponses pertinentes. Pour l'aider dans cette conquête, il trouve dans la classe le lieu où construire des "outils" qui seront pour lui des aides pour écrire et un moyen de "traiter" sa langue en l'explorant de manière très active et très matérialisée.

2 - QUE LES "OUTILS" SONT DES REPONSES

Ils peuvent être définis par leur caractère de produits "bricolés" destinés à servir à une écriture qui en est encore elle-même au stade d'une activité de "bricolage".

Le bricolage est une forme de pensée, adaptée à l'âge des enfants et suppose peu ou prou une "approximation" susceptible d'ouvrir sur des perfectionnements ultérieurs.

Nous soulignons ainsi le caractère "provisoire"
et "ouvert" de ces outils.

Ils sont des "matériels fabriqués" et ce caractère d'objets fonctionnels est celui qui, dans leur construction, fait intervenir les paramètres relatifs aux

contraintes de "l'usage", que celui-ci soit individuel, de groupe ou collectif.

Il faut prendre en compte les contraintes des matériaux des dispositifs de consultation, etc...

Mais ces contraintes sont autant de vecteurs qui permettent au "savoir de la langue écrite" de se rendre lisible
visible
de manière organisée, c'est-à-dire structurée et disponible, pour celui qui écrit.

3 - QUE LE MAITRE INSCRIT LES OUTILS DANS UNE "DYNAMIQUE PEDAGOGIQUE"

L'attaque de l'écriture, par ce biais technologique, souligne le décalage entre le "savoir" du maître et celui des enfants.

Il est vrai que des "outils" pourraient être construits uniquement par le maître. Il est vrai aussi que le maître peut avoir conscience de l'approximation linguistique du "produit". Il est non moins vrai que ce sont ces propres cadrages théoriques qui sont autant d'aides pour orienter les "fabrications" successives ou simultanées. Mais il y a constamment une dynamique qui vise à ce que les enfants eux-mêmes contestent à un moment donné de leur apprentissage ce qu'ils ont créé et que l'usage rend caduc ou insuffisant.

Une écriture plus complexe requiert des aiguillages et repères plus finement structurés.

Les premières bases - qui sont fondations - reposent sur le goût d'écrire, puisque le plaisir n'a pas été occulté,
- prennent appui aussi sur des réussites, celles de rudiments solides qui restent à affiner.

Ce travail est incomplet dans la mesure où l'accent mis sur les "outils" n'a pas permis de traiter la corrélation qu'ils entretiennent avec les textes produits avec leur aide. A fortiori de comparer ces textes à d'autres.

Cette autonomie des enfants leur donne-t-elle vraiment une plus grande maîtrise de l'usage de la langue écrite ?

Un travail reste à conduire au-delà des observations empiriques qui permettent de "voir" des enfants, au-delà du doute orthographique qui peut inhiber, trouver la sérénité d'une expression possible.

Points de départ pédagogique	LES O U T I L S Leur description	Leurs fonctions	Comment les enfants se servent des "outils"
<p>1 - Un événement "déclencheur" à effet collectif</p> <p>La maîtresse apporte dans la classe une cage avec des oiseaux.</p> <p>La classe s'organise : comme milieu où vivre et produire</p> <p>Les nécessités de l'organisation amènent à planifier les différents projets, les différentes activités. Le temps est une dimension de l'appropriation par l'enfant de son milieu scolaire. L'écriture est un moyen de le "domestiquer" : elle rappelle et fixe les scansion qui ont été choisies ou acceptées. . . etc.</p> <p>Les premiers acquis manifestent un premier pouvoir de l'enfant sur sa langue : D où un double souci : - conserver cet acquis,</p>	<p>(C. d.)</p> <p>Le cahier personnel</p> <p>- Il recueille : les textes collectifs écrits en classe les textes personnels</p> <p>- Il est individualisé par les textes personnels les dessins, la disposition etc..</p>	<p>(E. d.)</p> <p>Le premier qui soit outil de référence</p> <p>a) c'est un objet personnel de référence : l'enfant peut retrouver ad libitum : les textes, les phrases, les mots, les structures qu'il connaît et connaît mieux encore par ce manquement Les repérages sont facilités par les indices propres à chaque enfant marges, succession des pages, etc..</p> <p>b) c'est un objet de plaisir</p>	<p>(U. o.)</p> <p>La dynamique pédagogique</p>

(P. d. p.)

- exercer ce pouvoir en encourageant et favorisant tous les projets de vie ;

Ces premiers acquis impliquent souvent un recours à l'écrit

Les oïseaux

ont provoqué :

l'installation d'un coin documentaire :
avec : images d'oïseaux, dessins, etc.
Il se produit un dérapage vers ce texte :
"C'est le carnaval des oïseaux"
Le garçon flamant rose dans la file flamant rose

Invitation à la maîtresse, en écriture d'imprimerie et en cursive
sont inscrits sur des affiches murales de grand format : elles sont visibles pour tous les enfants de la classe.

Naissance d'un chant :
"Le poisson et l'oïseau qui fait des bulles"

"On va faire un concours de bulles"

La chanson est écrite sous forme de bande dessinée (mémoire de l'invention collective)

Ces activités ont une dominante "Libération" de l'expression

Elles sont accompagnées de travaux de "structuration" de la langue

(O. d.)

La réalisation et l'utilisation de ce cahier, chargé d'affectivité sont des moments privilégiés. La mémoire visuelle s'exerce aussi, soutenue par le plaisir de se retrouver à travers l'objet produit.

Les affiches murales

Les enfants prennent l'habitude de se référer aux affiches murales :
Leur consultation peut être immédiate grâce à :
- leur format, dans la classe,
- leur lisibilité
Elles servent à tous les enfants :
ceux qui seraient en difficulté dans un travail individuel les consultent avec plaisir et la fréquence même de l'utilisation favorise les repérages visuels.

Sont également affichés les productions écrites issues des "jeux" conduits avec les enfants.

Les remarques, attestant l'entrée dans une grammaire implicite de la langue sont aussi inscrites en tant que repères sur des affiches murales :
ex: un enfant - des enfants
un oïseau - des oïseaux
etc...

(U. o.)

(F. o.)

(P. d. p.)

- L'identification des syntagmes écrits et des mots, utilise le manientement des structures de la phrase et du texte par le recours aux opérations linguistiques de permutation et de substitution. Cette identification provoque la saisie de la "figure" des mots : ces "patrons" sont un sous-basement de l'écriture.

Discussion en classe :
 Son objet : l'usage des premiers outils mis en place.
 Analyse critique - Propositions de remplacement

- Constat des limites des outils mis en place :
 Les mots se retrouvent difficilement, parce que non classés : il en résulte des pertes de temps, du découragement aussi.

- Propositions des enfants:

- il faudrait classer les mots
- Ils arrêtent le type de classement ci-contre

(O. d.)

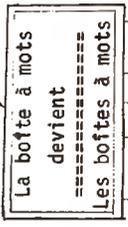
3- La boîte à mots

Les mots identifiés à la suite des travaux/jeux de segmentation de la phrase sont placés dans une boîte cartonnée. Cette boîte est à la disposition des enfants dans un coin/atelier de la classe qui est celui de l'écriture".

Cette boîte à mots matérialise le corpus des mots de la classe :
 - elle est trésor
 - elle est réserve où puiser
 - elle est, de manière embryonnaire, l'amorce d'un dictionnaire, qui pour l'instant n'a aucun classement
 - elle est destinée à tous mais peut être utilisée par chacun.

En Novembre, l'outil ne correspond plus à sa fonction initiale :

- les acquis des enfants
- leur besoin d'écrire, personnel ne trouve pas une réponse aisée et rapide dans la consultation de la boîte.



(F. o.)

Les temps d'usage :

- Au cours des temps libres, de temps libérés par la maîtresse et les enfants, chaque enfant a la possibilité d'aller dans les différents ateliers de la classe, en fonction de ses désirs, de ses besoins, de ses affinités avec d'autres.

Ainsi l'atelier d'écriture dispose de son matériel :

- scotch
- des craies
- des feuilles, des crayons
- et de la boîte à mots.

- Comment les enfants se servent de l'outil

- les enfants peuvent à l'aidé de des mots con tenus dans la boîte, "écrire" des histoires
- dans un premier temps, en collant les étiquettes sur la table de la voisinté de signifier

<p>(P. d. o.)</p> <p>Les oi-seaux</p> <p>Les jours de la semaine</p> <p>Les activités de la classe</p> <p>Les noms enfants et des maitresses</p> <p>+ les petits mots : (à, dans, etc...)</p>	<p>(O. d.)</p>	<p>(F.o)</p> <p>Ce classement a des entrées mixtes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'ordre sémantique prédomine - les "petits" mots" sont une première approche morpho-syntactique. 	<p>(U. o.)</p> <p>• dans un deuxième est-ce à quoi temps en écrivant s'exerce l'enfant, eux-mêmes, soit au qui est en apprentissage, soit sur une feuille de papier</p> <p>Pour écrire l'enfant se réfère à tout ce qui a été mis en place (construction par le maître du dispositif d'apprentissage,</p> <p>a) ou : il a rencontré le mot dont il a besoin : il le retrouve dans les "outils", peut l'écrire, et finit par savoir l'écrire.</p> <p>b) ou : il ne l'a pas rencontré :</p> <ul style="list-style-type: none"> • il demande l'aide la maîtresse la maîtresse alors donne • ou il se sert d'un le mot souvent. "pictogramme" 	<p>5 -</p> <div data-bbox="627 721 712 1019" style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> Les affiches de phonèmes et graphèmes du 1er type </div> <p>Description d'une affiche</p> <p>Un phonème = son "signe"</p> <ul style="list-style-type: none"> - des mots écrits - la mise en page dans lesquels on de l'affiche dit l'entend à quoi elle sert - mise en évidence - à écrire en se ce des graphies servant de ce que l'on entend 	<p>3 - Analyse de la langue orale Relation phonie/graphie</p> <p>• Au cours d'activités de communication où l'activité joue un grand rôle, s'inscrit un apprentissage qui porte sur l'analyse de la langue orale en phonèmes les correspondances entre phonèmes et graphèmes</p>	<p>- Comment l'enfant se sert de cet outil</p> <p>- Les observations faites lors de situations d'écriture permettent de constater :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la découverte de zone phonographique procure des productions intenses marquées par : - la jouissance de savoir écrire qui fait que certains s'aventurent hors de leurs possibilités lexicales. - qu'ils inventent des mots.
---	----------------	--	---	--	--	---

(P. d. p.)

- Un affichage des découvertes est mis en place au fur et à mesure que se poursuit cette étude.

ex : a [o]

au	zoo	au	
Olivier	a	vu	des
flamants	roses	o	
des	oiseaux		
un	chapeau	eau	
o,	au,	eau	

(O. d.)

- . ce qui donne lieu à des premiers aiguillages probabilistes :
- . l'archigraphème finalement avec sa probabilité
- . la zone "phonographique" du système graphique est ainsi appréhendée (économie non négligeable)

(F. o.)

(U. o.)

- Cette "phase jubilatoire" et "débordante" est stimulante pour les écrits futurs.
- En effet l'environnement écrit, les affiches, etc. exercent eux aussi leur prégnance et l'enfant apprend à se poser des questions, pour écrire, que sa classe et ses outils lui permettent de traiter partiellement.

- L'affiche a les caractéristiques suivantes:

- . Son point de départ et d'ancrage est l'oral. Le phonème est le plus représenté par le signe de l'alphabet phonétique.
- . Dans un premier temps, elle ne collationne que les mots connus et donc ne peut pas toujours faire apparaître les fréquences relatives des différents graphèmes.
- . Les affiches entretiennent entre elles des relations qui aboutissent à leur classement les unes par rapport aux autres

ex : I) au départ, voyelles et consonnes sont séparées

2) ce premier classement donne lieu à des sous-classements.

ex : nasales/non nasales
sourdes/sonores
etc..

- mais dans la mesure où le constant recours, à l'affiche est de type visuel, et où se poursuit sur un autre mode (cf. supra) l'apprentissage des mots entiers considérés comme "logogrammes", (l'enfant "apprend" à se repérer dans la complexité du système et prend appui sur les :
- . zones faciles (zone phonographique)
- . zones de grande fréquence (logogrammes).

(P. d. p.)

Les enfants ont repéré l'existence des "archigraphèmes" : comme en témoignent leurs questions :
 La lecture des panneaux mu-
 raux devient difficile :
 ils sont encombrants.
 D'où la nécessité de procéder de nouveaux classements. Mais les affiches resteront ce pendant en place, car elles ont été construites avec les enfants au moment du premier apprentissage.
 Elles constituent pour tous les enfants un recours sûr en cas d'oubli.
 Les mots qui figurent sur les affiches sont parfaitement sus par tous les enfants.
 Effet sécurisant.

(O. d.)

Janvier 1978

- Les enfants de la classe recensent, par un afficheur au tableau :
 "tout ce qu'on a appris pour aider à lire et à écrire."
- Propositions de classement :
 . N - "Le premier qu'on a appris, le 2ème, etc."
 . D - On met les tout petits mots et ensuite les plus longs
 . M - C'est difficile - on compte les lettres - c'est long.
 . K - On prend un "son" et on écrit tous les mots où on l'entend
 . G - Ca marche".

Les affiches de phonèmes du 2ème type

Un travail individuel permet de recenser les phonèmes qui posent des problèmes lorsqu'il s'agit d'écrire.
 Cet inventaire réalisé on constitue un panneau pour chaque phonème

(F. o.)

- Le classement n'a pas fait l'économie d'une phase de tâtonnement - C'est après des essais de classement de type : - affectif - perceptif et le constat de leur insuffisance qu'un classement est reconnu comme pertinent (ça marche). Il est de type linguistique.

→ Outre le travail de classification qui a sa finalité propre, l'enfant qui réécrit ainsi les mots qui repère leurs fréquences est dans une situation d'apprentissage de l'écriture.

(U. o.)

La constitution matérialisée de ce corpus permet :

- de dégager des lois de fonctionnement
- de repérer les fréquences.

o		
un zoo	c'est faux	un oiseau

- Dans un temps collectif on écrit dans les colonnes ad hoc les mot connus
- Dans des temps libres, on complète les listes avec les nouveaux mots rencontrés
- On décide de mémoriser certains mots qu'on emploie souvent (logogrammes)

Le dictionnaire du C.P. appelé : le dictionnaire de la classe

Ces affiches élaborées par les enfants sont peu lisibles et encombrantes. Il faut trouver autre chose. D'où, la naissance du "dictionnaire" de la classe.

La maîtresse à ce moment-là vise un double but :

- 1) Amener petit à petit les enfants à l'usage du dictionnaire en passant par une connaissance de cet objet qui soit le produit de sa constitution et de sa confusion. L'emploi de ce gu. on a construit se passe de mode d'emploi.

L'apprentissage des logogrammes qui s'était fait auparavant, juste pour les seuls besoins de la communication devient pour les enfants un impératif du système graphique de la langue.

- La maîtresse propose donc des fiches de travail répondant à cet objectif : faciliter et consolider la mémorisation de ces mots.
- Par ailleurs, avant l'étude systématique de la relation phonie-graphie pour un phonème donné, les enfants sont amenés à écrire des mots qui

(P. d. p.)

- 2) Le dictionnaire en question sera au CEI le témoignage matériel des acquis du CP :
- effet sécurisant sur les enfants
- la maîtresse du CEI disposera d'une base de travail pour aller plus loin.

(O. d.)

Les propositions des enfants et de la maîtresse aboutissent à la constitution de ce qui sera appelé le dictionnaire de la classe.

Description

- 1 boîte en carton (grande boîte à chaussures)
- des fiches en bristol (format 21 x 13,5)
- 1 fiche par phonème (le vert est la couleur correspondant à ce que l'on entend)
- des fiches en bristol (autant de fiches que de graphies rencontrées pour un phonème)
- sur chacune de ces fiches est inscrite en rouge la graphie considérée.

ex :

[ø]

eau
un oiseau
un bateau
un chapeau

(F. o.)

Les entrées du dictionnaire sont phonologiques (on ne tient pas compte de la place du phonème dans le mot)

- Si ce système d'entrée a l'inconvénient de faire écrire plusieurs fois le même mot, il donne une réponse immédiate à la question posée.

En outre, l'enfant qui cherche l'écriture d'un mot rencontre visuellement une liste de mots qui possèdent la même transcription du phonème. Il fait ainsi, par la bande un apprentissage de la "collektion" de mots de type perceptif.

(U. o.)

serviront de support à une réflexion sur leur écriture :

- zone phonographique
- écriture des morphogrammes

Le matériau de l'étude est constitué - avant celle-ci

On a ainsi - un travail d'écriture et la constitution d'un corpus - facilitant la découverte intuitive d'une loi.

- Il y a dans la classe 7 boîtes - dictionnaires
- Au cours des situations d'écriture, qui apparaissent ou sont construites dans la classe, les enfants sont amenés : - à utiliser le dictionnaire - à le compléter.

Cet outil sera le dernier du CP et sa constitution s'étalera jusqu'à la fin mai.

- Les remarques d'usage des enfants sont du type suivant :
- Il manque le son É : il en découle la programmation d'un travail :
 - en atelier
 - ou individuelle-ment pendant un temps libre

Pendant cette phase, il y a interaction entre l'outil et ce qu'il permet :

- il permet d'écrire
- l'écrit permet de perfectionner l'outil et aussi de prendre conscience de ses limites.

retour aux grandes affaires - recherche et collecte de mots - classements.

(P. d. p.)

- Dans la pratique de la classe ainsi décrite un objectif essentiel a été d'assurer une continuité dans l'apprentissage de la langue écrite du CP au CE1.

Trois institutrices travaillaient en équipe dans ces 2 classes.
Deux d'entre elles se partageaient le travail sur la langue.
Les enfants sont donc arrivés au CE1 avec les outils mis en place au CP.

- Ils étaient
 - . conservés par les enfants eux-mêmes
 - . conservés par la maîtresse
- et appelés à évoluer.

(O. d.)

CE.1

Affiches

Les affiches de phonèmes au CE1

- Après une révision rapide de l'ensemble réalisé au C.P. les affiches sont remplacées par d'autres, beaucoup plus petites.
 - Pour chaque graphie de phonème, la classe ne retiendra qu'un mot qui devient le mot de référence.

Le classeur individuel

- Les conclusions de ces travaux sont consignées dans un classeur individuel
- il est à anneaux à feuillets mobiles perforés
- 1 feuille de couleur présente le phonème
- Les graphèmes correspondants (liste de mots)

(F. o.)

(U. o.)

- Les situations d'écriture, dès le début du CE.1.
 - nécessitent l'utilisation des outils du CP
 - mettent en évidence leurs imperfections
 - amènent les enfants
 - . à une critique de ces outils
 - . qui provoque :
 - soit une amélioration
 - soit une refonte totale.

Les affiches, malgré leur remaniement ne tiendront pas longtemps sur les murs

- Elles sont en deçà des connaissances du moment
- Elles ont été nécessaires malgré tout pendant un premier temps, les enfants étant conscients de la fragilité de leurs acquis.

Le classeur, bien qu'il soit composé avec les enfants et individuellement ne peut jouer son rôle que s'il y a aussi un exercice de son usage :

- D'où des travaux qui visent à rendre sa consultation aisée et habituelle :
 - La maîtresse prépare des fiches d'orthographe, qui sont exécutées à la diligence des enfants pendant des temps de travail individuel. Elles

(P. d. p.)

Cette réflexion va amener les enfants à "programmer" dans leurs activités de classe un temps qu'ils appelleront "on revoit les sons".
 Dans cette programmation figurent :

- des oppositions phonologiques (erreurs constatées dans les écrits)
- des archigraphèmes
- la valeur des graphèmes selon leur position.

(O. d. d.)

Après discussion, des mots sont éliminés
 . on ne garde que ceux dont la fréquence d'emploi paraît grande
 . ces mots-là sont ajoutés dans le "dictionnaire" de la classe
 - Dans le classeur, chaque enfant peut noter ses remarques
 ex :
 k - c : c'est le plus fréquent
 k : c'est bien rare.

Le "dictionnaire" du CEI

- Son point de départ :
- . Les boîtes-dictionnaires du CP sont arrivées au C.E.1

Dès la fin du mois d'octobre elles sont vivement critiquées :

La vie de la classe provoque des situations d'écriture multiples et variées à travers lesquels l'apprentissage se poursuit :

- par le réinvestissement des acquis,
- par la réflexion, le retour en arrière qui donne à l'enfant la mesure du chemin parcouru.
- par la projection des "études futures". Une difficulté dit la nécessité d'analyses plus fines, elle même entraînant une systématisation plus étendue et plus fine.

(F. o.)

- L'outil personnel et l'outil construit collectivement sont complémentaires.

(U. o.)

sont l'objet d'un contrat établi au début de chaque semaine :

- Elles ont pour objet :
- . de provoquer un réemploi des mots relevés
- . d'introduire des mots qui n'ont pas été rencontrés mais qui sont considérés comme utiles pour la matresse (référence aux échelles de fréquence : DUBOIS - BUYSE, SATRE)

(P. d. p.)	(O. d.)	(F. o.)	(U. o.)
<p>Un exemple de la vie de l'écriture au C.E.I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Après la lecture de plusieurs contes dont celui de P. Gamarra : "La rose des Karapathes", les enfants essaient de comprendre ce qui produit le conte : <ul style="list-style-type: none"> • les personnages ? • leur "rôle" ? • les "noeuds" de l'histoire ? • le dénouement. - Ils écrivent des "contes" et traversent des écritures intermédiaires 	<p>"Ce n'est pas pratique : - il faut dégrafer les fiches - si on dégrafe 2 paquets en même temps, on mélange les fiches et ensuite il faut les trier"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sa forme <p>On procède à un changement de forme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les fiches sont : <ul style="list-style-type: none"> • perforées • attachées avec des anneaux • mises dans une couverture • et découpées de façon à faire apparaître chaque phonème (à la façon d'un répertoire) <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <p>- Le rôle des dictionnaires usuels</p> </div>	<p>Ce système de découpage des feuillets permettant la lecture des entrées est aussi celui du dictionnaire usuel. Importance de la matérialité de l'ouvrage.</p> <p>Mais : rechercher dans ces livres est souvent un peu long</p> <p>- La distinction des homonymes est parfois malaisée, compte-tenu de définitions formulées dans un langage peu accessible.</p>	<p>Dans toutes les situations d'écriture, les enfants pratiquent un auto-questionnement auquel ils sont entraînés</p> <ul style="list-style-type: none"> - ne rien écrire dont on ne soit sûr - consulter l'"outil" qui convient - la maîtresse est là : - pour aider le cas échéant à consulter l'"outil" - pour donner la réponse si elle ne figure nulle part.
<ul style="list-style-type: none"> - écriture de portraits, - écriture de "lieux magiques" par le relais des marionnettes - écriture de scénario <p>- Ils écrivent aussi à P. Gamarra :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour enquêter sur les problèmes de création, d'édition, de diffusion. - Ils visitent une imprimerie: d'où : lettres etc.... 	<p>Plusieurs exemplaires du dictionnaire : "je doute, je cherche, je trouve", du dictionnaire Nathan sont aussi à la disposition des enfants.</p> <p>- Ils étaient présents, mais plutôt feuilletés comme des livres d'images. Ils gagnent petit à petit leur statut d'outil</p>		

(P. d. p.)

- Parallèlement à ces situations qui sont des entrées pour tous les enfants, fonctionne en permanence dans la classe un atelier d'écriture. Les enfants le fréquentent à leur gré, selon des modalités qui relèvent de l'organisation générale de la classe. Ils y trouvent :
 - le matériel nécessaire
 - des suggestions (histoires à raconter, etc..)
 - les "outils" de référenceIls y produisent :
 - de l'écriture, qui est confidence, défoulement
 - plaisir toujours, ne serait-ce que celui d'exercer une compétence encore neuve.

(O. d.)

2ème trimestre CE1

- La confection du dictionnaire du CE1
 - il est individuel (un exemplaire par enfant)
 - il s'inscrit dans la perspective d'action de l'école Le Conseil des maîtres s'est fixé pour objectif de faire en sorte que chaque année les élèves d'une classe arrivent dans la classe supérieure avec un témoignage matériel de leurs apprentissages antérieurs.

- Sa confection est une oeuvre collective
 - qui provoque une répartition des tâches
 - chaque enfant choisit une ou plusieurs lettres et collective dans le classeur les mots commençant par cette lettre

(F. o.)

- Cependant : l'utilisation de ces usuels fait apparaître les différences entre leurs systèmes d'entrée et celui du dictionnaire de la classe
 - entrée alphabétique
 - entrée phonologique (quelle que soit la place du phonème dans le mot)
- Il résulte de la comparaison.

(U. o.)

• Il soumet son travail au groupe-classe - examen des oublis - etc..

- Les entrées alphabétiques donnent lieu à des sous-classements
ex : la lettre a au début d'un mot
peut justifier des sous-entrées :

- ai
- ain
- an
- au

• la lettre b n'en a pas besoin

• chaque lettre ainsi traitée provoque une mise en commun des entrées réalisées.

• chacune d'elles constitue un modèle que chaque enfant recopie sur des fiches de bristol perforées (10,5 x 15)

• chaque fiche est vérifiée avant d'être rangée dans un petit classeur à anneaux.

le fichier de repérage morpho-syntaxique

Son départ :

- affichage des listes (cf. ci-contre)

Sa transformation en fichier

Afin de ne pas multiplier les objets de référence, on utilise le même système de fiches que celui

- L'entrée alphabétique est devenue praticable

- Elle constitue un accès au matériel des dictionnaires usuels

- Elle s'appuie sur les éléments du système graphique acquis par les enfants et ouvre de nouvelles perspectives sur ce système

- Le dictionnaire qui sert pour écrire est lui-même un travail d'écriture :

• en tant qu'objet écrit ayant sa fonction et sa logique.

• le travail matériel de copie réalisé pour le dictionnaire est aussi porteur de l'acquisition visuelle et motrice de l'orthographe des mots.

- Rôle de la mémoire visuelle et ouverte de la classe.

- Ecriture et fonctionnement de la langue

• Dès le CP, les enfants ont été entraînés à une approche implicite de l'organisation morpho-syntaxique et donc à ses effets sur l'écrit.

• Les résultats de leurs observations sont affichés dans la classe :

ex : les mots qui ne changent pas

- le mot "et" : son rôle est illustré par des textes, rencontrés dans les lectures ou écrits par les enfants
- un mot me fait penser à un autre grand à grande petit à petite etc...

- un fantôme/des fantômes
- un bateau/des bateaux

ces listes dont complétées et plus tard

un bateau passe des bateaux passent etc...

qui sert de support au "dictionnaire" de la classe

Une feuille intercalaire de couleur sépare les 2 parties

Chaque affiche est transformée en une petite fiche qui porte dans son signet visible l'exemple de "référence" ou le titre écrit par la maîtresse

Suit une liste de segments analogues écrits par les enfants :

"je vois il voit
je dis il dit
je fais il fait

- Numérotation des fiches :

Sur les murs de la classe, les affiches ont disparu et ont été remplacées par une bande de carton portant la remarque et un numéro

Ce numéro est le même que celui de la fiche individuelle.

- Le numérotage des fiches permet en situation d'écriture une aide très rapide de la maîtresse.

ex : regarde la fiche n° 3

D'un coup d'oeil, l'enfant, peut, dans son fichier individuel retrouver les exemples bien connus de lui qui composent le contenu de la fiche (entraînements constants à la déduction par la variation analogique)

- La maîtresse n'est pas toujours présente au moment de la production écrite :
 - dans ces cas fréquents, le fichier permet une auto-correction rapide grâce à des conventions de correction qui font partie des référents de la classe :
- ex : 1-2-3 : renvoi à la fiche portant ce numéro

m : demande à la maîtresse
d : regarde dans le dictionnaire le nôtre ou un autre.

ENSEIGNER A LIRE/ECRIRE EN MILIEU DEFAVORISE UNE EXPERIENCE-INNOVATION AU COURS PREPARATOIRE EN ISRAEL

JACQUES FIJALKOW

LABORATOIRE C.N.R.S. 259 - UNIVERSITÉ DE TOULOUSE-LE-MIRAIL.

Ce texte est un témoignage le compte-rendu d'une expérience pédagogique ; ce n'est pas une communication scientifique, ni un exposé didactique présenté suivant les règles en usage mais, plus modestement, une histoire pédagogique racontée à l'intention de tous ceux que préoccupent les problèmes d'enseignement de la lecture/écriture à l'école et qui admettent de surcroît qu'en pédagogie les récits de voyage et les narrations d'aventures individuelles ont leur place, à côté des démonstrations savantes et des expérimentations bien contrôlées.

CIRCONSTANCES

L'expérience que l'on se propose de relater a eu lieu au cours de la seconde année d'un détachement opéré auprès de l'Université Ben Gourion du Néguev à Beersheva pour y effectuer des enseignements relatifs à l'acquisition de la lecture et à la psycho- et sociolinguistique.

A l'issue d'une première année consacrée d'abord à l'apprentissage de l'hébreu puis à la visite de Cours Préparatoires dans les écoles du Néguev (région désertique constituant le sud du pays) afin de prendre connaissance de la situation scolaire locale, un exposé effectué lors d'une journée d'études pédagogiques de fin d'année provoqua de la part des autorités académiques la demande d'une intervention expérimentale directe sur le terrain.

Notre exposé avait eu lieu au moment même où venaient d'être connus les résultats d'une évaluation nationale du niveau de lecture effectuée par les services du Ministère de l'Education.

Celle-ci établissait notamment que 37 % des enfants de CE1 des milieux défavorisés du sud du pays étaient, au 2ème trimestre, au-dessous du niveau souhaitable. La consternation était générale et le problème était analysé dans la presse et évoqué à la Knesset. Il était décidé d'affecter un budget spécial pour des enseignements de rattrapage pendant les vacances d'été.

C'est au cours de ce même été que les responsables régionaux du Ministère de l'Education décidaient de nous confier la responsabilité de CP dans une ville de développement du nom d'Ofakim.

Les villes de développement sont, en Israël, avec les quartiers misérables des grandes villes, les lieux où se posent avec le plus d'acuité les problèmes sociaux en général et les problèmes scolaires en particulier. Ces villes dont les services

de planification ont décidé et mis en oeuvre la construction peu après la création de l'Etat, dans les années cinquante, en fonction de critères économiques, démographiques et militaires, sont donc des réalisations totalement artificielles à l'origine. Accueillant les immigrants de condition modeste qui y étaient dirigés autoritairement, elles ont cruellement déçu les espoirs des planificateurs car, au lieu d'évoluer naturellement de villes d'immigrants en villes tout court et d'être des leviers pour le développement, elles ont stagné dans leur état initial. Elles n'ont été en effet ni en mesure d'attirer un autre type de population que la population misérable d'origine, ni même en mesure de permettre à celle-ci et aux générations nées sur place de dépasser les conditions sociales de départ.

Ofakim est un exemple caractéristique de cet échec de la politique urbaine israélienne. Créée en 1955, à 25 km de Beershéva la métropole régionale, en plein désert, elle compte aujourd'hui 11 000 habitants. 80 % sont d'origine orientale, dont 20 % du Maroc. 70 % des habitants ont moins de 35 ans. Le nombre d'enfants s'élève à 5,5 par famille.

Pour avoir une image assez juste d'Ofakim, il faut imaginer une cité d'HLM, en plein désert, sans voitures dans les rues, et la saleté caractéristique des quartiers misérables.

La population qui y vit à demeure est très homogène car les cadres préfèrent souvent avoir leur résidence à Beershéva en dépit des avantages offerts à ceux qui acceptent de résider sur place. C'est ainsi par exemple que bon nombre d'enseignants arrivent le matin à Ofakim et en repartent peu après midi, la classe finie. Autre indicateur sociologique : la mobilité du personnel enseignant qui, d'une année à l'autre, est considérable. Pour combler les postes laissés vacants, on fait appel à des soldats du contingent et aux jeunes normaliens obligés, au sortir de l'Ecole Normale, de faire une année dans une ville de développement.

Ainsi donc, peu de temps avant la rentrée, les postes de CP pourvus et deux de leurs titulaires ayant accepté, sur la base d'un exposé de principes de tenter l'aventure, une formation accélérée de celles-ci a été effectuée dans la toute dernière semaine des vacances.

OBJECTIF

L'objectif de cette expérience était non pas d'élaborer encore une "nouvelle-méthode-pour-apprendre-à-lire" mais de faire la preuve, contre l'idéologie dominante et les Debray-Ritzen locaux, que tous les enfants sont capables d'apprendre à lire/écrire au CP.

Le pari jeté aux fonctionnaires du Ministère de l'Education consistait à montrer que ces enfants de milieu défavorisé, dont on venait tout juste de mesurer l'ampleur de l'échec scolaire, étaient comme les autres enfants, parfaitement en mesure d'apprendre à lire/écrire au CP et n'étaient donc porteurs d'aucune tare irréversible ou handicap infranchissable.

Dire que "tous les enfants sont capables d'apprendre à lire/écrire au CP" nécessite quelques mots d'explication. Le "tous" n'est pas à prendre à la lettre absolument car il faut préserver l'éventualité des cas exceptionnels de grosse pathologie, cas rarissimes mais que l'on ne peut exclure. C'est sa valeur polémique vis à vis des fatalismes de l'échec et des démobilisations pédagogiques qui en résultent qui nous l'a fait préférer à tout autre.

Plus explicitement l'objectif était que tous les enfants atteignent au moins un niveau-plancher (1) certains allant au-delà mais aucun ne demeurant en deçà. Une telle position s'oppose tant à l'élitisme ("mener ceux qui le peuvent le plus haut possible") qu'à l'inacceptable nivellement par le bas ("mener tous les enfants au niveau que peuvent atteindre les plus faibles") ; elle évite également l'équivoque humaniste ("mener chacun aussi haut que possible") (2).

De même quand on dit "apprendre à lire/écrire", faut-il faire la part de la polémique et relativiser ce savoir. Ce que l'on vise à permettre aux enfants d'acquérir c'est, en fait, un niveau I de maîtrise de la langue écrite leur permettant de recevoir/émettre des messages écrits dans une langue relativement simple (3).

Quand nous disons enfin "au CP", c'est par obligation, dans cette situation expérimentale, de respecter le cadre institutionnel qui ne prévoit qu'une année pour l'apprentissage de la lecture/écriture. Il faut savoir en effet qu'en Israël les programmes scolaires imposent que commence en CE1 l'étude de la Bible dans son texte original, vieux de quelques 5 000 ans, ce qui suppose acquise une solide maîtrise de la lecture....

POSITIONS EPISTEMOLOGIQUES RELATIVES A L'ECHEC SCOLAIRE

Sous-jacentes à l'objectif que nous nous étions assignés se trouvent des positions qui, exposées au Ministère israélien de l'Education, nous avaient valu le "chiche" dont cette expérience est issue. Nous les rapporterons donc brièvement ici.

Sur le plan psycho-linguistique et psycho-cognitif, qui est notre plan habituel de travail, il nous apparaît que tout enfant ayant été capable d'apprendre à parler est pareillement capable d'apprendre à lire/écrire, et que c'est donc faire fausse route que de rechercher dans cette direction l'origine des difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la langue écrite.

-
- (1) Opérationnellement, on dira qu'un enfant a atteint le niveau-plancher
1/ si, subjectivement, l'institutrice considère qu'"il a démarré", "il sait lire", ou tout autre formule de ce genre ;
2/ si, objectivement, à un test d'évaluation du savoir-lire-écrire en fin de CP, l'enfant obtient le nombre minimum de points requis par l'épreuve. Nous avons, pour ce faire, utilisé un test normalisé du Ministère de l'Education israélien.
 - (2) Nous entendons par là que le pédagogue muni de bons sentiments mais démuné d'objectifs précis de performance (voir note 1) risque fort d'effectuer, de fait, un travail analogue à celui de ses collègues qui défendent les positions élitistes ou nivelantes.
 - (3) A défaut d'une description linguistique de cette langue on peut, empiriquement, la définir comme la langue que les enfants sont capables d'écrire (y inclus les retouches jugées indispensables par les maîtres), ou comme la langue des journaux et livres pour enfants considérés comme pertinents par les maîtres.

Sur le plan socio-pédagogique, une position consiste à considérer que les enfants de milieu populaire sont porteurs d'handicaps socio-culturels qui expliquent leurs difficultés d'apprentissage, tandis qu'une autre considère que l'échec est entièrement créé, fabriqué, par l'école (de Freinet à Illich).

Ces deux positions nous paraissent abusivement simplificatrices, dans la mesure où, chacune à sa façon, elles réduisent le réseau causal à une source unique, l'enfant ou l'école. Pour rendre compte de la complexité des données observables il nous paraît préférable de considérer que les difficultés étudiées dépendent à la fois du milieu social de l'enfant et de l'école, non pas d'ailleurs de manière additive ("faire la part du milieu de l'enfant et faire la part de la responsabilité de l'école") mais bien plutôt de manière multiplicative, comme résultat de l'interaction entre l'enfant et l'école.

Selon cette troisième position, interactionniste, l'effet de l'école sur l'enfant n'est pas uniforme mais fonction du milieu social de celui-ci ou, réciproquement si l'on préfère, l'effet de l'origine sociale de l'enfant sur son apprentissage varie en fonction des variations mêmes de l'école. En d'autres termes, selon nous, les caractéristiques psycho-culturelles des enfants de milieu populaire ne constituent pas en soi des freins ou des gênes pour l'apprentissage, mais uniquement dans les conditions culturelles habituelles de l'enseignement. Enseignés autrement, les enfants de milieu populaire, c'est l'hypothèse que cette expérience vise à vérifier, devraient réussir leur apprentissage de la langue écrite.

Il s'ensuit que si ce n'est que dans l'enseignement tel qu'il est ordinairement que les enfants de milieu populaire éprouvent des difficultés, une modification convenable des conditions d'enseignement devrait faire disparaître celles-ci. Etant donné le couple "enfants de milieu défavorisé-école", nous nous sommes donc proposé, en agissant sur le terme "école", de montrer qu'il est possible d'arriver à un apprentissage réussi par tous et de démontrer ce faisant qu'on ne peut attribuer aux seules caractéristiques des enfants de milieu défavorisé la responsabilité des échecs qu'ils connaissent.

Pour éviter tout malentendu répétons avec force qu'en réalisant cette expérience, notre objectif exclusif était de conduire à un apprentissage totalement réussi des enfants de milieu défavorisé, afin de démontrer que de tels enfants possèdent bien les moyens nécessaires à cet apprentissage, et que les diverses idéologies qui prétendent le contraire sont fausses.

Il ne s'agissait en aucun cas de proposer une solution quelle qu'elle soit au problème des difficultés scolaires des enfants de milieu défavorisé et, en particulier, totalement exclu de définir une méthode d'enseignement généralisable à des populations analogues.

Du fait que l'on ne vise pas ici à proposer ici un modèle d'enseignement de la langue écrite en milieu défavorisé mais, plus modestement, à raconter une expérience d'enseignement de la langue écrite en milieu défavorisé, découle que l'on ne procédera pas à un exposé détaillé du travail pédagogique effectué et que l'accent portera autant sur la situation dans lesquelles elle a été effectuée que sur les principes pédagogiques qui l'ont guidée.

CONDITIONS DE TRAVAIL

L'expérience s'est déroulée dans deux CP appartenant à deux écoles différentes.

L'effectif en début d'année était voisin de 35 dans l'un et de 40 dans l'autre ; à la suite de la création d'une classe d'adaptation en cours d'année, à l'intention d'enfants signalés à l'école maternelle, et de changements divers, l'effectif s'est à peu près stabilisé autour de 25 dans l'un et de 30 dans l'autre.

Des deux institutrices volontaires pour participer à l'expérience, l'une n'avait jamais enseigné en CP étant spécialisée en enseignement agricole et, selon ses propres dires, ne sachant absolument pas comment enseigner en CP, avait tout à gagner à être dirigée en pédagogie de la langue écrite ; l'autre était une maîtresse ayant plusieurs années d'expérience en CP, jouissait d'une bonne réputation pédagogique, mais gênée par une grossesse en cours d'année scolaire.

Le choix tardif d'Ofakim comme lieu d'expérience avait empêché toute procédure de sélection, tant des élèves que des maîtres. Nous avons tenu tout au long de l'année à ce que ce caractère "tout venant" de la situation soit le plus possible conservé, en refusant par exemple d'accepter tout budget ou matériel supplémentaire (4).

Les rencontres des membres de l'équipe, deux fois par semaine pendant les deux premiers mois, se sont stabilisées à un jour par semaine en cours d'année, et ont été encore réduites en fin d'année.

Ces rencontres comportaient trois temps : observation de la première heure de travail dans une classe, puis de la seconde dans l'autre classe, avec alternance d'une fois à l'autre ; réunion de travail des membres de l'équipe de une heure et demie environ après le repas de midi.

L'équipe comprenait, outre les deux institutrices et de nombreux et éphémères "auto-stoppeurs", une conseillère pédagogique qui, suivant l'expérience à titre personnel, nous a apporté tout au long une aide irremplaçable (5).

Notre fonction consistant à diriger les pratiques pédagogiques des institutrices, nous nous sommes centrés sur celles-ci et avons, en particulier, refusé obstinément, en dépit des fortes pressions exercées surtout en début d'année, d'adopter une attitude de psychologue clinicien à l'égard des enfants.

(4) Ce refus visait à empêcher que l'indispensable réflexion sur les mécanismes susceptibles d'expliquer le succès éventuel de l'expérience ne se résume au rôle du surplus de moyens dont elle aurait joui. Ceci ne veut pas dire que la pédagogie puisse faire aussi bien avec ou sans moyens, que les moyens supplémentaires soient inutiles, bien au contraire !

(5) Cette aide a été essentiellement de nature linguistique et relationnelle ; elle nous a permis de fonctionner au moindre coût compte tenu de nos insuffisances dans la connaissance de la langue et du milieu. Pour ce qui est de la division technique du travail, la séparation ne s'est pas faite sur le mode "psychologue/pédagogue" ou "théoricien/praticien", mais "responsable du projet/assistante de réalisation".

Nos relations avec les parents se sont limitées à une assemblée générale par classe, quelques jours après la rentrée, destinée à calmer leur inquiétude et à encaisser leur agressivité. Il est intéressant de noter que les réactions des parents à ce qui leur avait été présenté comme une sorte de "cadeau pédagogique" avait été rigoureusement négative, protestant contre le rôle de "cobayes" que l'on faisait jouer à leurs enfants et demandant "pourquoi on ne faisait pas ces expériences dans les quartiers riches de Tel Aviv".

Afin de couper court aux risques d'enseignement parallèle et dans le souci de les associer pleinement à notre entreprise, les institutrices ont assuré pendant quelques semaines une séance hebdomadaire d'"école des parents" au cours de laquelle les exercices effectués le matin par les enfants étaient systématiquement refaits par les parents en classe simulée.

Les relations avec le milieu environnant n'ont posé de problèmes que dans la mesure où l'intense curiosité suscitée par ce travail en milieu défavorisé, et sur un problème perçu comme crucial, a entraîné de multiples visites, portes ouvertes, etc. dont il a fallu se résigner à limiter le nombre. La bienveillance dont jouissait notre travail n'était pas sans ambiguïté et nous rappelait parfois l'intérêt qu'éveille le dompteur dans la cage aux lions ou le funambule sur son fil.

PARTICULARITES LINGUISTIQUES

Pour compléter ce tableau de la situation et permettre une meilleure compréhension de certaines activités d'enseignement, il nous paraît utile d'indiquer quelques particularités linguistiques de l'hébreu moderne.

Dans les situations de vie quotidienne, on n'écrit que les consonnes : journaux, sous-titres des films, etc. ne comportent que des consonnes.

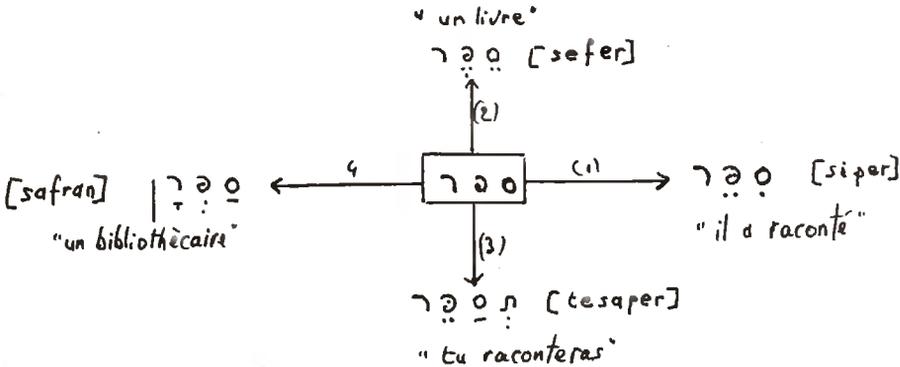
Un système d'écriture des voyelles existe néanmoins, mais son usage est réservé aux situations de lecture difficile : écrits à l'intention des enfants, des nouveaux immigrants, poésie, Bible, etc. La fonction de ce système est de lever les ambiguïtés en permettant au lecteur de transiter par l'oral.

Les consonnes et les voyelles occupent d'ailleurs des positions spatiales distinctes : les consonnes sont écrites sur la ligne tandis que les voyelles figurent sous les consonnes. L'énonciation s'effectue de haut en bas (de consonne à voyelle) et de droite à gauche.

Implications pédagogiques : le but de l'apprentissage étant de conduire l'enfant à attribuer à une forme comme celle qui figure au centre du schéma ci-dessous la signification visée par l'auteur du message ("il a raconté" ou "un livre"), la tradition veut que l'on adjoigne à cette forme les marques à valeur vocalique qui permettront à l'enfant de l'oraliser convenablement (*šiper* ou *sefer*) et, par suite, de l'identifier sémantiquement. On peut, alternativement, considérer que l'usage des voyelles en début d'apprentissage, constitue un détour inutile sinon nuisible, et souhaiter enseigner à l'enfant à utiliser largement le contexte antérieur pour atteindre le même but, quitte à enseigner les marques vocaliques dans une étape ultérieure de la scolarité.

Les mots sont, pour la plupart, composés à partir d'un radical de trois lettres (trois consonnes écrites) ayant une valeur sémantique propre. L'adjonction à ce radical de marques diverses permet la formation d'une multiplicité d'autres mots.

Exemple : avec le radical ספר on peut former, parmi bien d'autres :



On doit donc distinguer deux types de marques graphiques :

- les marques vocaliques, facultatives, qui permettent comme on le voit dans les exemples 1 et 2 de lever l'ambiguïté,
- les marques consonantiques, obligatoires, qui permettent dans le troisième exemple de reconnaître un futur, masculin, seconde personne, et dans le quatrième exemple un nom indiquant une profession.

La tradition veut que l'apprentissage de la lecture/écriture s'effectue toujours avec les voyelles. Néanmoins les consonnes ont un statut privilégié par rapport aux voyelles qui sont perçues comme plus ou moins facultatives. Effet second de cette différence, nous avons remarqué que des enfants dont la langue maternelle était le français mais qui avaient appris à lire/écrire d'abord en hébreu, avaient une forte tendance, lors de leur apprentissage du français écrit, à n'écrire que les consonnes.

Pour ce qui est de la lecture, et pour faire écho à des débats hexagonaux sur le rôle de l'oral dans l'accès au sens d'un message, il est clair que le choix d'une écriture avec voyelles oriente l'enfant vers une étape d'oralisation, alors que le choix de l'écriture consonantique courante l'orienterait plus directement vers la signification. On a toute raison de penser que si l'utilisation des voyelles permet effectivement de lever l'ambiguïté (exemples 1 et 2), l'utilisation du contexte le permettrait tout aussi bien, à la manière du lecteur adulte.

L'hébreu moderne ne possède que trois temps : le présent, le passé, le futur. La connaissance d'un petit nombre de règles morpho-syntaxiques permet alors, pour un radical donné, d'engendrer sans difficulté l'ensemble des formes verbales possibles. Réciproquement, il est très aisé pour une forme verbale donnée, de différencier le radical et les marques morpho-syntaxiques ; plus avant, la lecture de celles-ci livre sans peine la quadruple indication du temps, de la personne, du nombre, du genre.

L'hébreu comporte deux écritures : manuscrite et d'imprimerie, mais pas de majuscules.

Dernière indication : les relations grapho-phonétiques sont, en hébreu, très différentes de celles du français. En effet, en allant de l'écrit à l'oral, on constate qu'à chaque graphème correspond un phonème et un seul ; par contre, en allant de l'oral à l'écrit, il apparaît que pour un phonème donné, on peut avoir un ou deux graphèmes distincts. Ceci signifie qu'il existe des problèmes de choix, d'orthographe qui, sans atteindre l'ampleur que l'on sait en français ou en anglais font cependant problème.

PRINCIPES PEDAGOGIQUES SPECIFIQUES (6)

Nous avons considéré qu'enseigner à lire/écrire, c'est aider l'enfant à adopter en situation de lecture, devant l'écrit, une attitude permanente de recherche de signification ("qu'est ce que ça veut dire ?") et, symétriquement, en situation d'écriture, une attitude permanente de codage de signification ("comment l'écrire ?").

En d'autres termes nous nous sommes donnés pour objectif de faire acquérir à l'enfant une double conduite : la lecture et l'écriture. Une telle formulation, délibérément comportementale, repose sur une représentation explicite de la conduite considérée, de son versant lecture tout au moins. C'est, en effet, à partir de la représentation de l'acte lexique que nous pouvons nous faire de l'acte lexique aujourd'hui - en l'état actuel de la psycho-linguistique - que nous avons défini des activités pédagogiques susceptibles de permettre l'acquisition par l'enfant de l'acte lexique.

Au lieu d'un modèle comportemental, on aurait pu envisager d'opter pour un modèle linguistique générativiste par exemple et considérer dès lors l'apprentissage comme la formation de la compétence en langue écrite ; on aurait pu également choisir de concevoir l'apprentissage de la langue écrite à la manière de l'Ecole de Genève, comme une genèse semblable à celle de l'intelligence. Mais ces deux modèles, pour séduisants qu'ils soient sur le plan heuristique, ne nous ont pas paru suffisamment développés à ce jour pour pouvoir servir de base à une pédagogie. On sait trop mal comment l'enfant procède dans sa reconstruction de la langue écrite, les règles qu'il met en oeuvre et/ou les stades par lesquels il passe, pour pouvoir fonder sur de telles connaissances une démarche pédagogique explicite. Si nous avons donc opté pour un modèle comportemental, c'est parce que la structure de celui-ci nous est apparue plus élaboréescientifiquement et donc plus opérationnalisable pédagogiquement que celle de tout autre modèle acceptable.

(6) NDLR ; Les lecteurs familiers de "Repères" reconnaîtront au passage des hypothèses de l'équipe INRP de l'ENG de Toulouse dont la responsable est Eveline Charmeux. Jacques Fijalkow, en effet, apporte son concours à "la description des pédagogies de la lecture/écriture au CP" effectuée par cette équipe (Repères 31).

La conduite de lecture peut être schématisée, d'un point de vue psycholinguistique, comme un processus qui, dans les conditions les plus courantes, comporte trois temps successifs : anticipation (production d'une hypothèse sur le texte à venir), contrôle (vérification de l'hypothèse), mémorisation (stockage de l'information acquise, base d'une nouvelle hypothèse). Sans approfondir davantage ici ce schéma, il s'ensuit aussitôt, sur le plan pratique, que le pédagogue souhaitant amener l'enfant à opérer ainsi face à un texte écrit, sera conduit à lui enseigner à mettre en oeuvre en situation de lecture tant la connaissance qu'il a de la langue parlée (indices non visuels de nature pragmatique, syntaxique, sémantique), que l'usage des indices spécifiques de la langue écrite (indices visibles, de nature graphique).

Par rapport aux modèles pédagogiques traditionnels, la conduite de lecture ainsi conçue et enseignée ne demande à l'enfant ni analyse complète de l'écrit, ni synthèse car quelques indices suffisent, ni même mémorisation globale d'unités de première articulation (7).

Quant aux activités d'écriture, il convient de leur faire une place égale à celle des activités de lecture.

Les situations dans lesquelles s'effectueront la lecture/écriture sont, autant que faire se peut, motivées, fonctionnelles : pour l'écriture pas d'exercices de graphisme ou de copie, mais le plus possible d'activités en situation d'expression et/ou de communication ; pour la lecture, lecture le plus possible en situation de communication.

PEDAGOGIE DE LA LECTURE/ECRITURE EN ISRAEL

Face aux principes brièvement résumés ci-dessus, un réseau de traditions et d'habitudes existait que l'on peut présenter ainsi :

- conception traditionnelle de la lecture/écriture : lire, c'est déchiffrer oralement un texte écrit ; écrire au CP, c'est d'abord faire des exercices de graphisme, puis de copie.

- conception de la langue écrite : une concaténation de lettres en syllabes, de syllabes en mots, et de mots en phrase.

(7) Les termes de "analyse", "synthèse", "mémorisation" n'ont ici d'autre sens que celui que les maîtres leur donnent quand ils parlent de "méthode analytique" "synthétique" ou de "mémorisation" ; ils renvoient donc à la théorie courante de l'acte lexique et non à une quelconque théorie psycholinguistique qui conférerait à ces termes un statut scientifique précis.

La justification théorique de la position pédagogique adoptée demanderait que soient développées longuement nos brèves remarques sur la conduite de lecture du point de vue psycholinguistique. A défaut de présentation synthétique en langue française le lecteur intéressé par plus de détails trouvera dans SMITH F, "Reading", Cambridge University Press, 1978, une intéressante mise au point sur la question de l'acte de lire.

- unité minimale de langue écrite, la syllabe consonne-voyelle. L'enseignement ne comporte jamais d'activités sur un graphème et/ou un phonème isolé, mais toujours sur un couple de graphèmes représentant une consonne et une voyelle.

- structure des manuels d'apprentissage les plus répandus : la 1ère leçon présente la 1ère consonne associée avec la 1ère voyelle ; la 2ème leçon reprend cette 1ère consonne avec la 2ème voyelle ; la 3ème leçon présente toujours cette 1ère consonne avec la 3ème voyelle, et ainsi de suite jusqu'à épuisement des voyelles ; après quoi la 2ème consonne apparaît avec la 1ère voyelle, etc. L'apprentissage est considéré comme terminé quand toutes les syllabes possibles ont ainsi été vues.

- plus généralement, les rapports des sciences humaines et de la pédagogie de la lecture/écriture sont nuls ; on peut dire qu'aucune notion de linguistique, de psycho-linguistique, de socio-linguistique n'est arrivée en pédagogie ; ces connaissances demeurent la propriété de quelques spécialistes de formation nord-américaine, universitaires le plus souvent.

- l'influence américaine est considérable. Son poids est sensible dans le sur-développement des groupes de niveau dans les classes, l'idéologie organiciste et médicalisée de l'échec ("mini brain damage"), la multiplicité des classes spéciales, mais aussi, plus positivement, dans un très fort souci d'individualisation et de contrôle objectif des performances.

PEDAGOGIE REALISEE

Ce qui s'est fait dans les classes ne pouvait être que la résultante de la contradiction entre nos propres désirs et demandes d'une part et les traditions et habitudes locales de l'autre. On conçoit aisément en effet que les enseignantes n'aient pu du jour au lendemain passer d'une pédagogie à l'autre. Les pratiques effectives ont toujours été le produit du rapport de forces qui, tout au long de l'année a opposé la volonté de changement au poids des habitudes, oppositions conscientes et contradictions inconscientes sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

Bien que les pratiques effectives aient, sans aucun doute, toujours plus près du nouveau que de l'ancien, de cette caractéristique fondamentale de la situation résulte le fait que la pédagogie réalisée doit être considérée comme le fruit de circonstances une donnée circonstanciée, sans plus, et donc - une fois encore - n'être pas prise pour ce qu'elle n'est pas, un modèle à suivre. La réalisation opérée ne peut absolument pas, compte-tenu des contingences de la situation, avoir valeur d'exemple, mais seulement de témoignage.

La pédagogie que nous décrivons maintenant doit être considérée comme le chemin pris pour démontrer une hypothèse dans des circonstances spécifiques, et non pas comme un produit de consommation.

DEROULEMENT PEDAGOGIQUE

Décrire une pédagogie est toujours difficile, le faire quand on en a été à la fois témoin et acteur en tant que conseiller pédagogique est particulièrement délicat. Nous ne prétendons donc ni à l'objectivité ni à l'exhaustivité.

Le trait qui définit le mieux le processus suivi est la diminution progressive de l'enseignement collectif au bénéfice d'un travail de plus en plus personnalisé. En d'autres termes, partant en début d'année de situations scolaires dans lesquelles la maîtresse s'adressait à la classe comme à un tout indifférencié, on

en est peu-à-peu arrivé à des situations de relations duelles maître-élève et élève-élève. Si, en début d'année, les élèves effectuaient tous au même moment la même activité, on s'est rapproché peu-à-peu en cours d'année de situations où chaque élève, à un moment donné, avait une activité qui lui était propre et était ajustée à son niveau actuel. Avec le temps la part de l'enseignement magistral a diminué, tandis que s'est accrue la part du travail individualisé.

Sur cette toile de fond, on peut distinguer néanmoins trois étapes principales, différenciables par une organisation distincte des activités.

La première étape, de septembre à novembre peut être caractérisée par l'existence d'un texte écrit unique, centre du travail d'une semaine.

La séquence hebdomadaire peut ainsi être découpée en trois temps successifs :

1. Construction orale d'une histoire à partir d'une série d'images ;
2. Construction écrite de l'histoire ;
3. Exercices sur et à partir du texte écrit.

Le temps un de cette séquence était en fait un temps de lecture d'une série d'images. On s'est efforcé en effet, sur un matériel iconique dont le code est donc connu des enfants, de provoquer les attitudes et de faire jouer les activités cognitives qui sont celles du lecteur adulte face à l'écrit, de telle sorte que les enfants ayant acquis cette conduite sur un matériel d'images n'aient ensuite qu'à la transférer sur un matériel de signes.

La lecture d'images se déroulait comme suit : la première image, présentée isolément, était décrite et, très vite, le travail s'orientait vers les diverses histoires possibles que l'image permettait d'imaginer. Après quoi venait le moment d'anticiper la suite, c'est-à-dire le contenu de la deuxième image, d'où une floraison d'hypothèses basées sur une nouvelle analyse de l'image. L'apparition de la deuxième image déclenchait une nouvelle discussion consistant à confronter les diverses hypothèses avec la réalité figurale, ce qui conduisait à rejeter certaines des hypothèses émises et à en conserver d'autres. La production d'hypothèses sur la troisième image était alors sollicitée, production qui exigeait que soit mémorisé tout l'acquis antérieur. Ainsi peu-à-peu s'élaborait une histoire unique, les contraintes apportées par les images successives (au nombre de quatre en général) réduisant le nombre des possibles au fur et à mesure que le nombre d'images examinées augmentait.

Afin d'éviter les fixations au matériel iconique, et de faciliter les transferts ultérieurs au texte écrit, des séries de bruits produits derrière écran ou enregistrés au magnétophone ont été également utilisées; elles ont donné lieu à des activités de lecture identiques aux activités de lecture d'images.

La construction d'un texte écrit de quelques lignes résumant les principaux faits de l'histoire élaborée oralement et résultant d'échanges verbaux entre l'institutrice et les enfants intervenait ensuite. Les formulations jugées satisfaisantes étaient écrites au tableau. Par la suite le texte, recopié sur un carton, était affiché dans la classe et servait de référence.

Un certain nombre d'activités sur et à partir de ce texte prenait alors place : reconstitution de phrases à partir de mots en désordre, complètement de phrases lacunaires, recherche dans le texte d'un mot produit oralement, etc....

Tout aussi classiques étaient les exercices de structuration du type "je vois", "j'entends" qui, partant d'une remarque d'un enfant, consistaient à travailler un phonème et/ou un graphème isolé.

De la même façon, tirant parti de la structure particulière de l'hébreu écrit, on faisait procéder à des activités de permutation et de transformation morpho-syntaxiques visant à faire différencier par exemple radicaux et affixes ou identifier les divers affixes.

Les activités plus spécifiques de l'acte lexique étaient néanmoins privilégiées, activités d'anticipation, de contrôle, et de mémorisation tout spécialement.

Outre les lectures d'images et de bruitages, bien d'autres formules étaient utilisées quotidiennement. Citons notamment le complètement oral : la maîtresse lit un texte et s'arrête tous les dix mots ; les enfants doivent découvrir ce mot ; plus tard on peut augmenter la difficulté en s'arrêtant au 8ème, au 5ème. Inventer la fin d'une histoire dont l'institutrice vient de raconter ou lire le début est une autre possibilité. Découvrir les erreurs introduites intentionnellement dans un texte dit ou lu oralement met en oeuvre des activités voisines.

Par écrit, outre les travaux d'apparence esthétique - type poursuite d'une frise - l'exercice principal, effectué quotidiennement, était l'élaboration d'un arbre de phrases. Etant donné un mot écrit au tableau par l'institutrice, la tâche des enfants était de proposer des mots susceptibles de venir à sa suite pour constituer une phrase. Les diverses propositions acceptables, compte-tenu des contraintes apportées par le premier mot, étaient inscrites au tableau, l'une au-dessous de l'autre selon un schéma d'arborescence, en rang deux dans la phrase en cours de construction. L'institutrice reliant alors les débuts de phrase, sollicitait des propositions de rang trois pour chacune des phrases amorcées. Ainsi s'élaboraient peu-à-peu, à partir du mot initial, plusieurs phrases en forme d'arbre.

Outre le but principal - faire produire un mot possible en un endroit donné - anticipation qui exige notamment de mémoriser le contexte antérieur et de tenir compte de contraintes syntaxiques et sémantiques du niveau de la phrase, on visait secondairement à faire vivre des correspondances oral-écrit, définir la notion de mot, percevoir la structure de phrases.

Diverses variantes sont très vite apparues. Ainsi quand l'institutrice décide elle-même du dernier mot de la phrase et l'écrit au lieu de le demander aux enfants, elle place ceux-ci en situation de lecture : pour identifier ce mot, déjà rencontré ou non, force est d'utiliser tous les indices disponibles, ce que l'on sait de la phrase et ce que l'on voit du mot, ce qui constitue bien une activité de lecture.

Sur le plan de l'écriture enfin, le but visé étant d'amener les enfants à considérer l'écriture comme un moyen d'expression substituable au dessin, on leur demandait de produire, au moins une fois par semaine, un texte personnel sur un thème généralement fixé. Ce texte qui n'était autre tout au début que quelques mots repris du texte hebdomadaire et/ou fournis par l'institutrice pour constituer la légende d'un dessin sur le thème même du texte, avait néanmoins valeur d'expression parce que résultant du choix individuel de chaque enfant.

Après que sept textes aient été élaborés et travaillés dans les conditions que nous avons définies, il a semblé possible de centrer les activités non plus sur un texte hebdomadaire mais sur un texte quotidien. Ce trait caractérise une seconde phase qui s'est étendue de décembre à février.

La séquence de travail comporte des activités successives de lecture et d'écriture. La lecture consiste en l'exploration systématique et collective d'un texte écrit au tableau par l'enseignante. Celui-ci est d'abord produit par elle-même, plus tard recopié d'un livre pour enfants. Il apparaît dans les premiers temps comme le développement de l'arbre de phrases.

En effet, l'arbre construit chaque jour par la classe comporte de plus en plus d'éléments ajoutés par l'institutrice, jusqu'à devenir un texte entièrement produit par elle. Du point de vue des activités demandées aux enfants la continuité est également perceptible. La lecture s'effectue suivant l'ordre d'écriture et revêt toujours l'apparence d'un jeu de devinettes. Chaque mot est une devinette, un objet mystérieux qu'il faut identifier en s'aidant de tous les indices possibles.

Les enfants font des hypothèses sur son identité, hypothèses qui sont discutées par les autres enfants et l'institutrice. C'est le moment du contrôle. L'hypothèse est rejetée si elle entre en contradiction avec un des indices dont on dispose ; elle est acceptée si elle est compatible avec ceux-ci. On constate que si, au début, les enfants ne s'appuient que sur les indices contextuels que leur expérience et leur connaissance de la langue parlée leur permettent d'utiliser, l'appropriation de la langue écrite qu'ils effectuent chemin faisant leur permet d'utiliser peu-à-peu ces indices d'un genre nouveau (un graphème, un affixe, un mot ...), si bien qu'ils en arrivent progressivement à prendre en considération tant les indices invisibles du départ que les indices visibles que leur pratique de la langue leur procure, et ce tant pour formuler des hypothèses que pour les contrôler. La proportion respective de ces deux types d'indices varie donc dans le temps et se rapproche de plus en plus de celle du lecteur adulte.

Cette exploration du texte est très appréciée des enfants. L'existence de similitudes partielles avec des jeux familiers du type "il ou elle" ou "jeu des métiers", devinettes, etc, en est peut être en partie responsable. Du côté de l'enseignante, le rôle d'animatrice dans la discussion et de guide dans la recherche des indices qu'elle est amenée à assurer, s'avère également gratifiant.

Remarquons au passage que pas plus dans cette phase-ci que dans la précédente n'est exigée des enfants la mémorisation d'unités définies de quelque nature que ce soit : on ne demande jamais la connaissance de lettres, de syllabes ni de mots. La mémorisation de telle ou telle unité est laissée à l'initiative de chaque enfant, seule est exigée l'attribution raisonnée de sens au message présent. Le fait que la lecture s'effectue toujours dans des ensembles qui ne sont jamais inférieurs à la phrase et suivie impérativement l'ordre linéaire supplée aux acquis de mémoire généralement exigés.

Ainsi, face à un texte nouveau, l'enfant se préoccupe moins de reconnaître des éléments appris précédemment (rôle dominant d'indices visibles) que d'imaginer leur nature en s'appuyant surtout sur le contexte mémorisé (rôle dominant d'indices invisibles). C'est d'ailleurs une caractéristique générale du modèle de la lecture mis en oeuvre que de conférer aux activités cognitives de découverte du sens une place plus grande que celle qui est attribuée à l'apprentissage des unités en vue de leur reconnaissance. La référence à la liberté qui entoure l'acquisition de la langue parlée pèse plus lourd ici que la référence à la détermination a priori des objets à acquérir qui est la règle dans le cadre scolaire.

Les activités d'écriture, dans cette seconde phase, se diversifièrent et se rapprochèrent encore des critères d'expression/communication. Ainsi, dans les exercices écrits qui suivaient le moment de lecture pouvaient prendre place, outre les

exemples indiqués pour la 1ère phase, des questions sur la lecture exigeant un développement composé (imaginer une réplique...). D'autres activités écrites ont eu lieu, suscitées par l'histoire de la classe. Citons par exemple : rédaction d'une invitation aux parents pour participer à une fête, lettre au directeur de l'école pour lui demander de faire réparer la porte d'entrée de la classe, rédaction sur thème fixé avec réalisation d'un album (exemple : la venue de Sadate en Israël), lettre à la classe jumelle, jeu de piste dans l'école avec messages écrits, etc.

Lors de la troisième phase, de mars à mai, la classe avait éclaté, chaque enfant ou groupe d'enfants effectuant une activité variable selon le niveau atteint.

Les élèves les plus avancés lisaient de petits livres auxquels avaient été annexées des questions qui devaient donner lieu à des réponses écrites permettant de vérifier l'efficacité du travail effectué. Ils rédigeaient également des textes divers.

Les moyens travaillaient sur des fiches constituées à leur intention - fiches de différents degrés de difficulté et mettant en œuvre des notions différentes -. Parmi celles-ci : colorier suivant instructions, dessiner suivant consignes, compléter un texte lacunaire, répondre par vrai/faux, etc.

Les élèves les plus faibles formaient un groupe distinct dont s'occupait tout spécialement l'institutrice. Il s'agissait en fait d'un groupe de rattrapage avec lequel le processus enseignement avait été recommencé à partir de zéro.

EVALUATION - EVOLUTION DES RESULTATS

L'image classique de poussins qui éclosent tour à tour s'est imposée à nous, avec sa composante non moins classique d'émerveillement devant le mystère que constitue chaque naissance.

Au bout de deux mois, quelques enfants avaient déjà brisé leur coquille, tandis que début mars six enfants dans chaque classe apparaissaient avoir une coquille tellement dure que la reprise radicale indiquée plus haut était décidée.

En avril les retardataires n'étaient plus que deux par classe et les institutrices prévoient leur redoublement. C'est donc un redoublement d'effort, qui était effectué par nous pour les convaincre que, l'année étant loin d'être finie, il était encore possible aux retardataires d'atteindre le but.

En effet, début juin, chacune des institutrices décidait pour son compte, devant les progrès accomplis, que le redoublement n'était pas nécessaire pour pouvoir suivre en CE1 et que, compte-tenu de l'habitude qui veut qu'en Israël l'enseignant du CP continue avec sa classe en CE1, une attention particulière à ces enfants en début de CE1 suffirait.

Sur un plan plus qualitatif encore, nous rapporterons quelques remarques effectuées par des visiteurs des classes d'expérience.

Leur étonnement devant la qualité du graphisme des enfants ce qui, si l'on se souvient du fait qu'aucun travail n'a porté sur le graphisme en tant que tel, semble confirmer qu'une pratique fonctionnelle et valorisée par l'enfant apporte plus de résultats que des exercices vécus comme arbitraires.

Ont été notés aussi la surprise devant l'abondance des productions écrites des enfants (albums..) et l'intérêt amusé pour l'orthographe utilisée. Celle-ci, qualifiée de "très phonétique", représentait à nos yeux un certain stade dans la construction qu'effectue chaque enfant du système de la langue écrite. L'intérêt naissait, pensons-nous, du contraste inhabituel entre l'ambition dont témoignait l'existence de textes longs et nombreux, et la pauvreté - d'un point de vue normatif - des connaissances orthographiques dont ils témoignaient par ailleurs. Ceci est sans nul doute l'effet d'une pédagogie dont la position arrêtée en la matière avait consisté à refuser aussi bien l'attitude normo-répressive qui bloque l'expression que le spontanéisme qui attend de l'expression qu'elle s'auto-corrige. Notre position a consisté à ne faire corriger que quand il y avait conscience d'obstacle à la communication et, plus généralement, à n'intervenir que s'il y avait risque d'instauration d'habitudes erronées, ce qui revient, en fait, à laisser le champ libre mais sur une courte durée, à l'auto-orthographe.

Sur le plan de la lecture, il a été noté que celle-ci était indiscutablement de qualité supérieure à ce qu'il était donné d'observer d'ordinaire, et qu'"il ne faisait aucun doute que les enfants comprenaient ce qu'ils lisaient".

Le genre de remarque qui a, pour nous, été la marque la plus franche de la réussite de cette expérience nous est venue de personnes qui, émerveillées du plaisir éprouvé par les enfants à participer aux activités de la classe, du climat de la classe, des expressions de visage des enfants, ont émis des phrases du type : "on ne dirait pas des handicapés socio-culturels", ou "on dirait des enfants des meilleurs quartiers de Tel Aviv".

DIFFICULTES RENCONTREES

Une opposition délibérée des enseignantes s'est manifestée sur des terrains qui ont parfois pris l'allure de champs de bataille et qu'il faut donc évoquer :

- La durée de l'année.

Notre désir d'utiliser le temps d'enseignement au maximum s'est heurté à l'habitude de ne vraiment commencer à enseigner qu'après les fêtes qui marquent le changement d'année juive et fractionnent le premier mois de classe, et de laisser tomber la tension à la rentrée de Pâques, deux mois environ avant les vacances d'été, et de prendre à ce moment-là les décisions de redoublement (cf. le cas des deux enfants les plus en retard)...

- Evolution des stratégies d'enseignement dans l'année.

La tendance des institutrices à la construction de routines, à faire jouer sans fin une organisation pédagogique qui donne satisfaction, et donc à stationner au lieu de faire passer les élèves à un palier supérieur, a été un obstacle qui a exigé des ruptures dans l'organisation du travail : l'existence de trois phases en porte témoignage. La difficulté à percevoir et/ou dépasser un type de travail qui ne cause apparemment plus de problèmes amène clairement, aux yeux de l'observateur-animateur, à un appauvrissement et finalement à une sous-évaluation des capacités d'apprentissage des enfants.

Notre conception de l'enseignement comme mouvement permanent et donc lutte contre l'instauration d'habitudes durables et l'ennui qui en résulte s'est opposée à une forte tendance à l'immobilisme.

- Pareillement difficile a été la question de l'attitude à adopter à l'égard des diversités individuelles.

Les motivations de départ des institutrices à participer à cette expérience et leurs convictions premières n'étant pas les mêmes que les nôtres, nous avons dû en permanence nous opposer à l'abandon en cours d'année des enfants les plus faibles (nouveaux immigrants, enfants prévus pour d'autres structures, enfants plus lents...), nous opposer à la volonté constante de constituer des groupes de niveau et à la tendance élitiste irrépressible conduisant à s'intéresser prioritairement aux bons élèves.

- Enseignement individualisé.

Cette préoccupation majeure dans notre analyse de l'organisation du travail scolaire a suscité chez les institutrices une attitude fortement ambivalente.

D'un côté un très fort désir de rompre effectivement avec un discours magistral dont il apparaissait clairement qu'il n'était jamais reçu par la totalité des élèves de la classe et, de l'autre, une peur panique de perdre le contrôle de la classe ("je ne sais pas enseigner comme ça"), la crainte d'une augmentation du bruit, le refus du travail supplémentaire à effectuer hors de la classe.

Pour ce dernier aspect, les modalités techniques proposées demandaient la constitution progressive de séries de fiches (à raison d'une fiche par notion ou type d'activité, et plusieurs degrés de difficulté pour une série donnée) d'une part et, d'autre part, la correction fréquente de ces fiches (un système auto-correctif ayant été rejeté) - réduite au minimum -, la tenue enfin d'un cahier de classe où figureraient les résultats individuels et à partir duquel l'attribution des fiches à effectuer serait décidée.

Cette demande, bien que mille fois réitérée, n'a finalement pas été suivie d'effet dans la proportion souhaitée. Seules quelques séries ont été construites suivant les modèles proposés. Elles n'ont pas finalement rendu tous les services attendus, par suite notamment de difficulté rencontrée par les enseignantes pour distinguer des degrés de difficulté dans les tâches, chez les enfants, et pour ajuster les uns aux autres.

L'opposition des institutrices à nos propositions s'est également manifestée en quelque sorte malgré elles, de manière non concertée.

Ainsi les habitudes constituées dans les pratiques pédagogiques traditionnelles et, en particulier, la conception banale de la langue écrite et de son enseignement, ont pesé lourdement. Ainsi en a-t-il été de la séparation des voyelles et des consonnes, toujours pensées en association, de la différenciation entre une lettre et un phonème, du travail avec des phrases et non avec des mots.

Pour empêcher de laisser retomber l'enseignement dans la méthode globale et l'apprentissage de mots, ou la méthode analytico-synthétique et l'associationnisme systématique, une impitoyable vigilance a été nécessaire.

Par contre, et ceci mérite réflexion, faire adopter la lecture silencieuse, des activités d'expression et de communication, n'a guère fait problème.

RAISONS DE CES DIFFICULTES

Il nous paraît qu'une position de style ergonomique serait susceptible d'en éclairer la nature. Ainsi avons-nous eu le sentiment que les institutrices ne disposaient absolument pas de la formation professionnelle nécessaire pour répondre aux exigences concrètes des tâches qu'elles avaient à accomplir.

Par suite de ces carences, elles avaient d'elles-mêmes une image de soi de type OS, et donc une attitude de soumission servile devant le "savoir", une reven-

dication de rapports fondés sur l'autorité. Cette attitude, fondamentalement défensive selon nous, s'est traduite par le refus de comprendre nos principes et la volonté affichée de se cantonner à un rôle de simples exécutantes, d'OS de la pédagogie, d'où un pragmatisme à courte vue et une auto-limitation de la créativité pédagogique.

A ces effets des conditions de formation s'ajoutent ceux des conditions de travail. Le discours sociologique ("traditions") et psychologique ("habitudes") ne suffisent pas ; une place doit être faite au discours ergonomique analysant les conditions de travail et de vie de l'instituteur aujourd'hui. De ce point de vue, bien des refus, volontaires ou involontaires, peuvent être considérés comme des réactions de défense du travailleur devant l'éventualité d'une aggravation de conditions de travail déjà difficiles (inadéquation de la pédagogie à la population, climat, extrême pauvreté...). Porter un CP est une lourde tâche et nous avons sans doute perdu de vue trop souvent que l'instituteur est d'abord un travailleur, pas nécessairement un héros pédagogique.

La tension ressentie par les enseignantes tout au long de l'année, et qui avait succédé à l'insécurité anxieuse des premiers jours, effet expérimental surajouté aux effets ordinaires, doit également être pris en ligne de compte.

CONCLUSION

Le résultat final de cette expérience, le fait que, en dépit de conditions particulièrement défavorables et de multiples difficultés, la totalité des enfants des deux classes aient acquis au moins le niveau-plancher, permet de dire que notre but a été pleinement atteint.

Ce fait démontre, conformément à nos attentes, que tous les enfants, de quelque milieu qu'ils soient, ont les capacités requises pour apprendre à lire/écrire au CP.

Le caractère strictement idéologique de la "dyslexie" comme facteur responsable des échecs d'apprentissage est ce faisant établi, ainsi que celui de tout autre fatalisme de l'échec, qu'il soit à coloration biologique ou sociologique. Le succès ou l'échec dans l'apprentissage de la lecture/écriture dépend bien, comme nous le pensions, de la pédagogie mise en oeuvre ; et si des caractéristiques de la population interviennent pour moduler les facilités d'acquisition, elles ne peuvent, à elles seules, la rendre possible ou impossible.

Que la pédagogie aujourd'hui connaisse tant de déboires est un fait qui résulte sans doute de facteurs socio-historiques à identifier. Un autre fait est que tout enfant est capable d'apprendre à lire/écrire au CP. Il importe, au plan de la recherche, d'identifier les facteurs d'échec pour pouvoir, au plan de la pratique, les éliminer et mettre en place les conditions permettant un apprentissage réussi.

Précisément, pouvons-nous, dans notre expérience, identifier ce qui a fait que le résultat recherché ait été atteint ? Le travail n'ayant pas été orienté dans cette direction, nous ne pourrions, au mieux, répondre à cette question que sur un mode hypothétique, pour ouvrir à de nouvelles recherches.

Le succès rencontré est-il dû à la démarche d'inspiration psycho-linguistique suivie ? Nous ne le pensons pas. Le vieux rêve objectiviste de remplacement de l'homme par la machine, de l'instituteur par la méthode, ne trouvera pas ici son

compte. La méthode suivie a beaucoup varié d'une classe à l'autre, d'une institutrice à l'autre, chacune réalisant à sa façon les principes indiqués. Il n'y avait pas de "démarche" définie, au sens mécaniste du terme.

Les principes mis en oeuvre ne peuvent pas davantage expliquer les résultats observés. La formation, à un moment donné, d'un sous-groupe de retardataires, montre que ces principes ne suffisent pas à empêcher l'apparition de structures de pré-échec. Il ne convient pas pour autant d'en conclure que "une démarche en vaut une autre". Notre position, plus nuancée, est qu'une telle "démarche", si elle a des qualités intrinsèques qui sont à développer, ne peut pourtant prétendre à elle-seule, rendre compte du succès de l'expérience.

S'il faut, à ce chapitre des "méthodes" cher aux praticiens, ajouter quelques mots, nous dirons que ce qui, de la démarche suivie, a pesé le plus dans le succès final est le fait d'avoir enseigné un comportement aux enfants et non la mémorisation d'unités écrites; c'est aussi le fait d'avoir permis aux élèves d'exercer activement de vrais actes de lecture et d'écriture et non des conduites voisines sans avoir donc à effectuer seuls le chemin non enseigné; c'est enfin d'avoir proposé une démarche en rupture avec les pratiques antérieures qui, tout en provoquant l'inquiétude et la mobilisation conséquente indispensables aux changements, ne permettait pas de rebaptiser en termes nouveaux des pratiques anciennes (cf les rapports ambigus de la "phonologie" telle que pratiquée dans certaines classes avec le bon vieux déchiffrage).

En dernière analyse, plus donc que la démarche de type psycho-linguistique, ce qui nous paraît avoir été le facteur essentiel de la réussite de l'expérience est le changement d'attitude adopté par les enseignantes, la personnalisation croissante de leur comportement pédagogique. La substitution progressive du tête-à-tête "maîtresse-élève particulier" au tête à tête "maîtresse-classe" nous semble avoir été la condition essentielle qui, dans une organisation de travail non rigide, a permis à chaque élève d'arriver au minimum au terme fixé.

C'est son insuffisance en début d'année qui est, selon nous, largement responsable de la formation d'un sous-groupe d'élèves retardataires, de même que c'est son développement ultérieur qui a permis leur spectaculaire rattrapage.

La définition des formes que pourrait prendre une organisation véritablement personnalisée de la classe d'apprentissage de la lecture/écriture nous paraît constituer une des tâches prioritaires qui s'offre aux efforts pédagogiques.

POST-CONCLUSION

Les réactions des premiers lecteurs à une version antérieure de ce texte m'amènent, l'expérience aidant, à présenter mes excuses au lecteur qui a eu la patience de me suivre jusqu'ici et qui n'a pas obtenu de réponse satisfaisante à sa question : "qu'est ce que Fijalkow peut m'apprendre pour que j'enseigne mieux à lire/écrire ?". A ce lecteur frustré je demande pardon et j'adresse sans malice un conseil : relire le texte en essayant cette fois de suivre la réponse que je donne à ma question et non plus celle que je ne donne pas à la sienne. Fin du dialogue de sourds.

Pour le lecteur inquiet de connaître la suite de l'histoire, souvent le même d'ailleurs, j'apporterai une information rassurante : une lettre de la conseillère pédagogique, reçue un an après la fin de l'expérience narrée ici, m'apprend en effet qu'elle vient avec succès de conduire de la même façon l'enseignement de deux

nouveaux CP et la poursuite de l'enseignement en CE1 des anciens CP, que pour l'année à venir elle s'est vue confier le prolongement de l'expérience en CE1 et CE2 et sa généralisation à l'ensemble des CP d'Ofakim ainsi qu'un essai d'adaptation de cette démarche aux enfants en situation d'échec.

N.D.L.R.

Ce témoignage, voulu tel, portant sur un essai de recherche-innovation ponctuel, ne correspond pas à ce que "Repères" publie habituellement, et qui est sa raison d'être : bilans provisoires de recherches de longue haleine, où il s'agit, entre autres choses, d'évoluer vers une méthodologie scientifique de recherche en pédagogie, spécifique d'un champ de recherche spécifique. La finalité du "pari" avec le Ministère de l'Education israélien se situait ailleurs.

Tel quel, ce témoignage nous questionne, et fera sans nul doute discuter. On nous accuse parfois de ne prêter qu'aux (enfants de) riches. Et si c'était faux ? Certes, il ne suffit pas d'attendre la réussite de tous les enfants. Mais il faut aussi l'attendre, la vouloir et y travailler.

"DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"ENSEIGNER LA PRESSE ECRITE ET RADIOPHONIQUE A L'ECOLE"

"Les Cahiers du C.R.E.L.E.F."
n° 8, juin 1979, CRDP Besançon

Au sommaire :

S. Moirand, "Les écrits de la presse et le professeur de langue" - J. Peytard, R. Cuby, "Presse écrite/presse parlée. Approche sémiotique pour une classe de 5è" - F. Busser, P. Margueron, "Un exemple d'analyse de la presse écrite et parlédans un lycée : une expérience pluri-disciplinaire dans le cadre du travail autonome.

Dossier établi par P. Masselot : La presse parlée - Méthodes d'approche et de description - Perspectives pédagogiques : structures et organisation d'un journal d'information radiophonique ; la construction radiophonique du récit d'un fait divers ; bibliographie

LA DECOUVERTE DU SYSTEME DE L'ECRITURE PAR L'ENFANT (1)

EMILIA FERREIRO

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

La psycholinguistique contemporaine a fait beaucoup avancer notre compréhension du processus d'acquisition de la langue lorsque, renonçant à le considérer d'après le modèle d'acquisition d'habitudes élémentaires, elle a reconnu que la langue était aussi un objet à connaître, avec ses propres lois de composition.

Un tel changement est non seulement possible mais souhaitable en ce qui concerne notre vue sur les processus d'acquisition de la langue écrite. Réduire ce processus, même aux niveaux les plus élémentaires, à un ensemble d'habitudes, c'est oublier le sujet lui-même, avec ses capacités d'organisation et ses pouvoirs d'assimilation. C'est oublier, également, que le système d'écriture que la société propose à ses plus jeunes membres est le résultat d'un effort collectif qui a duré des siècles, en vue de constituer un objet culturel complexe, apte à remplir des fonctions sociales diverses.

L'écrit -en tant qu'objet socialement constitué- est un objet de connaissance pour l'enfant. Bien avant que la société exige de lui un comportement de lecteur, l'enfant essaie de comprendre la nature de cet objet. A la suite d'une série de recherches réalisées en espagnol et en français, avec des enfants de milieux différents (enfants de classe moyenne et de bidonvilles à Buenos Aires et à Mexico ; enfants de classe moyenne à Genève) nous sommes en mesure d'affirmer, avec des faits expérimentaux à l'appui, que les enfants de 4 à 6 ans ont des idées bien précises sur cet objet culturel (Ferreiro 1977, 1978 ; Ferreiro et Teberosky 1979 ; Ferreiro et Sinclair 1979).

Les idées des enfants sur l'écrit diffèrent profondément des idées qui semblent "normales" aux adultes ayant appris à lire dans un système alphabétique. Pour les comprendre, il faut d'abord rappeler que le système alphabétique n'est qu'un des systèmes d'écriture actuellement utilisés, ce qui oblige immédiatement à faire la distinction entre des hypothèses pertinentes pour des systèmes d'écriture, et des hypothèses spécifiques pour le système alphabétique.

Le seul fait de grandir dans une culture qui utilise le système alphabétique ne suffit pas pour imposer d'emblée les hypothèses propres à ce système ; ici, comme

(1) Communication faite dans le cadre du Colloque sur l'apprentissage et la pratique de la lecture à l'école. Palais des Congrès de Paris - 13-14 juin 1979. Reproduite avec l'autorisation de M. le Directeur des Ecoles et de l'auteur. Qu'ils en soient vivement remerciés. Les interventions d'E. Ferreiro figureront dans la publication des Actes du Colloque.

dans le cas de la compréhension de la nature décimale de notre système de numération, il s'agit d'un processus qui exige une élaboration conceptuelle, une véritable construction de la part de l'enfant.

Notre but a été de comprendre comment l'enfant arrive à saisir la nature du système, et quels chemins il parcourt, avant qu'une méthode d'enseignement particulière ne décide pour lui, et à sa place, ce qui est "simple" et ce qui est "difficile".

Un des principes fondamentaux de la psychologie génétique est que, pour comprendre les formes de pensée les plus évoluées, il faut suivre leur développement chez l'enfant. Nous avons ainsi étudié les comportements pré-lecteurs et pré-scripteurs, non pas en tant que "simulacres" d'une activité adulte, mais plutôt en tant qu'indicateurs des activités organisatrices constitutives de l'objet de connaissance. Il est facile d'admettre qu'un enfant qui écrit avec une correspondance approximative entre sons et lettres a des problèmes d'orthographe, mais n'a plus de problèmes d'écriture, parce qu'il fonctionne déjà à l'intérieur du système d'écriture alphabétique. Or, pour comprendre comment il y est arrivé, il faut comprendre les idées des enfants qui écrivent en utilisant des lettres comme les nôtres, mais sans exiger nullement que deux mots commençant par le même son commencent aussi par la même lettre ; ou même ceux qui n'utilisent pas encore le repertoire conventionnel de lettres, mais qui organisent déjà les éléments qui composent une écriture selon un ordre linéaire, bien différent de celui des éléments qui composent un dessin.

En étudiant la nature des problèmes que les enfants de différents milieux se posent au cours de leur développement pré-scolaire, on peut dégager une régularité dans l'ordre de progression des problèmes soulevés et des solutions essayées, bien que des différences importantes dans le rythme de cette évolution se rencontrent d'un enfant à l'autre : certains ont déjà adopté les principes fondamentaux de notre système d'écriture lorsqu'ils arrivent à l'école, et d'autres sont encore loin de cet accomplissement.

Il est impossible de résumer en quelques lignes toute la complexité de cette évolution. Nous nous limiterons à indiquer quelques points importants.

- 1 - Un des premiers problèmes que l'enfant se pose concerne la nature symbolique de cet objet, et les différences entre deux modes de représentation graphique : le dessin (ou l'image) et l'écriture (ou le texte écrit). Dans ses premiers comportements de scripteur, l'enfant très jeune marque graphiquement et verbalement la différence entre ce qu'il conceptualise comme un dessin et ce qu'il entend être une écriture (ligne ondulée, ou série de barres, ou de ronds, accompagnés de verbalisations telles que "j'ai marqué" ou "c'est écrit").

Mais ceci ne préjuge pas encore de la nature symbolique du graphisme produit. De même, dans un livre pour enfants, texte et image sont d'abord simplement deux objets différents qui se trouvent dans un même espace physique. On peut bien savoir qu'il s'agit de marques, ou même dire que ce sont des "lettres" ou des "numéros", mais de là à comprendre que ces marques sont des objets symboliques et que, en dépit des différences perceptives, il y a quelque chose en commun entre ces marques et les images, il y a un autre pas à faire.

- 2 - Une fois que l'enfant comprend que l'écrit est non seulement un objet du monde, qui a un nom comme tous les objets, mais qu'il est, en plus, un objet

symbolique, il essaye de comprendre à quoi il renvoie, et de quelle façon spécifique représente la chose substituée.

La liaison avec le langage parlé est loin d'être immédiate. L'enfant ne s'attend pas à ce que tout ce qui appartient à l'oral ait une représentation par écrit : l'écrit est d'abord compris comme une représentation des noms des objets (le nom étant une propriété de l'objet impossible à "dessiner" autrement que par écrit).

La frontière entre dessiner et écrire est floue, parce que l'enfant cherche des correspondances entre le nom écrit et certaines propriétés de l'objet (et non entre le nom et le pattern sonore correspondant). On peut ainsi observer que pour le nom d'une personne plus âgée l'enfant s'attend à une écriture avec plus de lettres que pour le nom d'un enfant ; plus de graphèmes pour "éléphant" que pour "papillon" ; plus de graphèmes s'il y a plusieurs choses dans une image que s'il n'y en a qu'une ; etc..

Essayant de comprendre ce qui est vraiment écrit dans une phrase qui a été lue par l'adulte, les enfants ne s'attendent, initialement, qu'à la représentation des noms des objets référés par l'énoncé : ceci nous apprend que, pour eux, la lecture d'une phrase est un acte de construction d'un énoncé oral à partir d'un texte qui ne représente que quelques éléments.

- 3 - Quand l'écrit est déjà conçu comme une représentation du langage, de nouvelles difficultés apparaissent. Ce n'est qu'au terme d'une longue évolution que nous voyons les enfants arriver à accepter deux principes qui sont à la base de notre système : tous les mots de l'énoncé sont écrits, et ils sont écrits dans l'ordre d'énonciation.

Les enfants commencent par admettre que le verbe peut être écrit, mais ils ont de la peine à imaginer qu'il le soit dans un fragment isolé (puisqu'il énonce un rapport difficile à concevoir en dehors des termes mêmes de la relation).

Ensuite, bien que le verbe soit conçu comme soumis à une représentation indépendante, les articles résistent à une telle représentation : d'une part, parce que l'enfant d'âge pré-scolaire ne les considère pas comme étant des "mots" à part entière et, ensuite, parce que, dans sa représentation écrite, ils n'ont droit qu'à deux lettres (pour les singuliers le, la, un).

Ceci est très important, parce que l'enfant de ce niveau a déjà établi une série d'exigences pour déterminer la "légibilité" d'un texte, exigences dont la nature est purement formelle. Ainsi, ils pensent que pour qu'une écriture soit "bonne pour lire" il faut un certain nombre de caractères, et trois semble être le nombre optimal, pour la plupart des enfants. Cette exigence de quantité minimale est d'une importance décisive tout au long du développement que nous avons étudié ; elle semble se construire en dehors de toute suggestion externe, puisqu'en français aussi bien qu'en espagnol les ensembles d'une ou deux lettres caractérisent un bon nombre de mots (articles, pronoms, prépositions, conjonctions) qui sont, en outre, les plus fréquents en écriture courante.

Essayant de comprendre la signification attribuée aux ensembles de lettres séparées par des blancs, l'enfant est confronté à un problème de correspondance terme à terme. Pour un lecteur averti, les séparations se situent

entre les mots. Pour l'enfant, il s'agit de trouver une partition dans l'énoncé qui puisse correspondre à l'ensemble des parties du texte. Cohérent jusqu'à la limite avec ses propres hypothèses, l'enfant trouve que les fragments de deux lettres peuvent correspondre à une partie syllabique du mot le plus proche, faisant ainsi correspondre, à une écriture jugée "incomplète", une partie elle aussi "incomplète" d'un mot plein.

L'écriture "normale" d'une phrase est donc conçue comme "anormale" (c'est-à-dire, impossible à assimiler) par l'enfant. Il essaye de comprendre, il formule des hypothèses et les met à l'épreuve, trouvant à chaque fois que le texte écrit par d'autres comporte plus de parties qu'il n'en attendrait.

Des difficultés similaires apparaissent au niveau des parties du mot écrit. Un mot écrit se compose lui aussi de parties différenciables, et il s'agit également de comprendre à quoi elles peuvent correspondre. Pour prendre un seul exemple : savoir écrire son propre nom est une chose ; savoir quelle est la signification des parties qui le composent en est une autre. Certains enfants pensent que tout leur nom est contenu dans chacune des lettres ; d'autres, plus avancés, pensent que chaque lettre correspond à une syllabe du nom, et ils ont la plus grande peine à comprendre la signification des lettres qui restent. Ajouter au prénom le nom de famille pour arriver à interpréter toutes les lettres qu'on doit (conventionnellement) écrire apparaît à certains comme une solution qui permet de surmonter cette situation conflictuelle.

- 4 - Le recours au découpage syllabique du mot pour arriver à prévoir combien de lettres il faut mettre pour tel ou tel mot, ou pour vérifier une écriture qui vient d'être réalisée, semble être un pas décisif dans la constitution du système.

Dans sa version la plus évoluée, l'hypothèse syllabique s'accompagne d'une certaine stabilisation sonore de quelques unes des lettres, établie à partir d'ensembles significatifs fournis par le milieu. L'enfant les interprète à sa façon, de telle sorte que la lettre initiale d'un mot est souvent reconnue comme représentant la première syllabe de ce mot. Or, comme l'exigence de quantité minimale de caractères reste encore décisive, l'enfant va rencontrer de nouvelles difficultés en essayant d'écrire des mots bi-syllabiques : il devrait mettre seulement deux lettres, mais avec deux lettres seulement "on ne peut pas lire".

- 5 - Au bout d'une période complexe de conflits entre ses propres hypothèses, d'une part, et entre ses hypothèses et la réalité de l'écriture proposée par le milieu, d'autre part, certains enfants arrivent à comprendre pourquoi il est nécessaire de faire une analyse qui dépasse la syllabe. Le pas vers le système alphabétique a été finalement franchi, et l'enfant est prêt à comprendre la cohérence interne du système, tout en acceptant l'arbitraire de la représentation elle-même. C'est seulement à ce moment que les problèmes d'orthographe font leur apparition.

A partir de l'évolution que nous venons d'esquisser il est sans doute possible de repenser la pratique pédagogique. Bien que des progrès notables aient été faits en ce qui concerne notre conception de la lecture (les activités d'anticipation significative trouvant maintenant une place qui leur était refusée autrefois), rien

de révolutionnaire n'apparaît encore du côté de l'écriture, où on continue à confondre l'écriture avec la copie d'un modèle.

L'enfant nous montre que l'acquisition de la langue écrite est pour lui affaire de réflexion cognitive (où les problèmes logiques ainsi que la réflexion métalinguistique prennent une place importante). L'enfant nous suggère aussi que les bons résultats des méthodes divergentes peuvent tenir à ceci : il y a, en plus des méthodes, un sujet qui a sa propre façon d'organiser les informations fournies par le milieu et ses propres méthodes d'apprentissage, qu'on peut certainement entraver, mais dont on peut aussi faciliter le développement.

oo

Ferreiro, E. - "Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture", Revue Suisse de Psychologie, 36, 2, 1977 (p. 109-130).

- "What is written in a written sentence ? A developmental answer", Journal of Education, 160, 4, 1978 (p. 25-39).

et Teberosky, A. - Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Mexico, Siglo XXI Editores, 1979 (387 p.)

et Sinclair, H. - "L'enfant et l'écrit", Médecine et Hygiène, 1979 (sous presse).

"DANS LE COURRIER DE "REPÈRES"

"FENÊTRE SUR LA PRESSE"
Deuxième volet

"Le Français aujourd'hui", n° 47, septembre 1979

Au sommaire :

R. Ricatte, "Il y en a pour tous les goûts II. Catalogue d'exercices" -
D. Grojnowski, "France-Soir : la mise en récit et la mise en image" -
F. Baracca et G. Ente, "La nominalisation au C.M.2" - A. Armagnac et A.
Petitjean, "Le journal scolaire" - E. Calais, "Quels journaux lisent nos
élèves ?" - B. Derosseau et O. Guillot, "Une progression en lère B" -
D. J. Jay et H. Tison, "Le point de vue des historiens-géographes" -
M. Cardoze (L'Humanité), "Pluralisme/Confrontation" - J.J. Schaettel
(L'Alsace), "La presse régionale à l'école" - N. Gueunier, "La langue de la
presse" - G. Finifter, "Entre la presse et le livre" - P. Lidsky, "Le phénomène
Goldorak" - E. Talibon - La pomme, "La presse des jeunes de 8 à 13 ans"

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE, UNE RECHERCHE DE SIGNIFICATION

JACQUES WEISS
IRDP, NEUCHÂTEL

L'acquisition de la lecture est fréquemment considérée comme une affaire purement scolaire dont le succès ou l'échec dépend de l'enseignant et des techniques qu'il emploie. Ce qui pourrait laisser croire, à la limite, qu'avec de bonnes techniques n'importe quel enfant apprendrait à lire et à n'importe quel âge. En réalité, la lecture est un instrument que l'enfant construit lui-même, de bonne heure, en s'appuyant sur ce que lui offre son environnement, et plus particulièrement sa famille, puis l'école. Cette construction de la lecture s'élabore conjointement à celle du langage, des structures opératoires, de la mémorisation et de la motricité.

LES ETAPES DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

L'apprentissage de la lecture se réalise selon deux modalités différentes qui, toutes deux, conduisent à la lecture visualisée acquise.

1ère modalité : l'apprentissage par attribution immédiate de signification.

L'enfant apprend d'abord à reconnaître la configuration graphique de certains mots fréquents dans son environnement et dont on lui a donné le sens - ce peut être son prénom, le nom d'un produit familier (lait, chocolat), ou celui de quelques héros familiers - lus à plusieurs reprises par les parents, des frères ou des sœurs aînés. Plus tard, il peut parvenir seul à découvrir le sens de ces configurations en projetant sur le mot encore inconnu la signification la plus probable compte tenu du contexte d'énonciation. Sa démarche est analogue à celle d'un lecteur capable de compléter un texte lacunaire familier.

Quand cet apprentissage commence-t-il? Par égoïsme pédagogique, nous serions tentés de dire qu'il débute avec la scolarisation. Or nous constatons que l'enfant peut être attentif à l'écrit bien avant et qu'il présente des comportements de lecteur dès 2 - 3 ans déjà. Cet apprentissage subsiste parallèlement à l'apprentissage par oralisation, que nous présentons ci-dessous.

2ème modalité : l'apprentissage par attribution médiée de signification ou par oralisation

Cet apprentissage suppose l'acquisition des constituants de l'écrit (lettres ou graphies), et de l'oral (phonèmes) et leur mise en rapport par l'oralisation de l'écrit. Trois étapes caractérisent cet apprentissage.

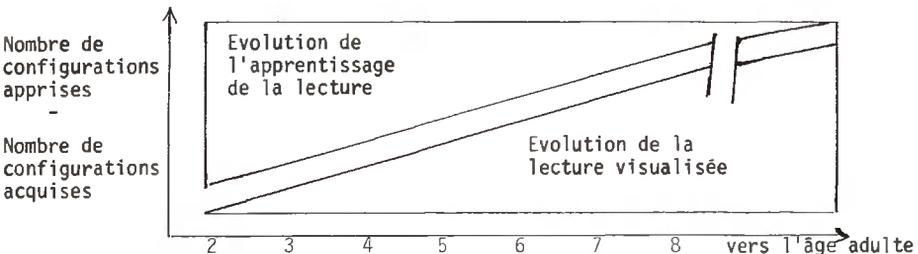
Au cours de la première étape, l'enfant découvre les constituants du langage par questionnement de l'adulte d'une part, par segmentation des énoncés d'autre part. Il commence également à oraliser des graphies associées en fusionnant plusieurs phonèmes. Cette étape s'achèverait vers 6 - 7 ans.

Alors que se stabilise lentement cette première phase, l'enfant commence à développer une stratégie de lecture, le conduisant à la découverte du sens de certains mots écrits. Il procède alors par mise en correspondance terme à terme des éléments écrits et oraux et parvient à lire des mots tels que MUR, DOMINO, PIC, SAC, ... précisément parce que ces derniers présentent la particularité de comporter un nombre de phonèmes égal à celui des graphies. C'est également à ce moment que l'on observe l'enfant écrivant spontanément de façon phonétique. Auparavant, il recopiait plus ou moins habilement des lettres ou des mots, ou écrivait selon un code personnel. En revanche, ces messages phonétiques sont déjà compréhensibles pour des enfants de même âge ou plus âgés.

Cette stratégie ne permet cependant que la compréhension d'un nombre réduit de mots de la langue française. Une troisième étape de l'apprentissage s'avère donc nécessaire. Elle se caractérise par l'extension de la démarche précédente. Lorsque la mise en correspondance terme à terme ne produit aucun signifié, l'enfant tente des oralisations voisines de la première mais significatives. Ainsi, après avoir prononcé / t pis/ il essaiera /t pi/ ; après /mir:ir/, /mirwar/. Ces essais d'oralisation seront d'autant plus exacts que le contexte ou les indices perceptifs les induisent plus directement. Lorsque, par exemple, les premiers graphèmes d'un mot correspondent à des graphies fondamentales, la découverte du signifié sera plus aisée. Il est en effet plus facile de découvrir "parent" qu' "oeillet".

LA LECTURE ACQUISE

Les deux modalités parallèles d'apprentissage auxquelles recourt l'enfant conduisent, l'une comme l'autre, à la maîtrise de la lecture visualisée, c'est-à-dire à la reconnaissance immédiate de configurations écrites, apprises antérieurement et induites par les contextes sémantiques et syntaxiques. Le nombre de mots identifiables de la sorte croît régulièrement dès le début de l'apprentissage, c'est-à-dire vers 2 - 3 ans. Apprentissage et lecture acquise se côtoient donc constamment chez tout sujet, dès les toutes premières manifestations d'apprentissage et jusqu'à l'âge adulte. Entre deux et six ans, l'enfant doit rechercher activement la signification de presque tous les mots d'un énoncé et ne reconnaît visuellement qu'un nombre infime de configurations, alors qu'à l'âge adulte, c'est l'inverse qui se produit. Nous schématisons l'évolution de l'apprentissage et celle de lecture acquise de la manière suivante :



LE ROLE DE L'ENSEIGNEMENT

L'enfant est porté tout naturellement à apprendre à lire dans une société où la communication écrite occupe une large place, comme il est porté à apprendre à parler pour pouvoir communiquer oralement dans une société humaine où ce mode d'échange est privilégié. L'apprentissage de la lecture se réalise par l'interaction de l'enfant avec son environnement. L'école représente une part importante de cet environnement puisque les enfants y vivent près de huit heures par jour. Elle peut jouer par conséquent un grand rôle dans l'apprentissage de la lecture, moins parce qu'on y applique telle ou telle méthode, que parce qu'il fait de la première primaire surtout l'année de l'apprentissage de la lecture par excellence, l'écrit envahissant l'essentiel de l'environnement et du temps scolaire. Les méthodes de lecture utilisées n'auraient-elles pas d'importance ? Certes oui, mais elles ne sont pas les seules responsables de l'apprentissage. Elles peuvent accompagner, faciliter l'apprentissage, comme elles peuvent le freiner. Elles le facilitent si elles maintiennent, voire encouragent, la curiosité de l'enfant pour l'écrit, suscitent le plaisir de la découverte de la signification, offrent la possibilité de communiquer par écrit et de lire. Ces méthodes-là font de la lecture une activité significative et finalisée dès les premiers moments de l'enseignement.

En revanche, un enseignement freine, voire bloque, la construction de la lecture par l'enfant s'il bouscule le déroulement de l'apprentissage.

LE DEBUT DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Les débuts de l'apprentissage de la lecture se faisant bien avant la scolarité, même infantine, et se prolongeant au-delà de la première primaire, poser le problème du début de l'enseignement de la lecture, c'est poser un faux-problème. On ne se demande pas quand on doit enseigner la marche à l'enfant, ni quand on doit lui apprendre à parler. L'important, pour les parents comme pour les enseignants des classes enfantines, c'est d'être disponible et de répondre aux questions de l'enfant, de guider et de valoriser ses recherches, de l'aider dans ses tâtonnements, de soutenir son intérêt pour l'écrit, d'enrichir son environnement écrit, à la maison et en classe, en mettant des livres à sa disposition, et en lui lisant des textes....

"DANS LE COURRIER DE "REPÈRES"

L'EDUCATEUR

N° 1, 10 septembre 1979

A lire absolument, un dossier pédagogique :

Premiers regards sur la Pédagogie Freinet

"Une tentative de définition des pratiques de l'ICEM-Pédagogie Freinet, une présentation de l'esprit dans lequel nous travaillons"

- 1 - "Origines, fondements idéologiques et objectifs de la pédagogie Freinet
- 2 - Les "techniques Freinet" ou "comment démarrer"
- 3 - La pédagogie Freinet peut être pratiquée partout
- 4 - Le Mouvement de l'École Moderne".

ETUDE D'UNE VARIABLE PEDAGOGIQUE PRESUMEE :
LE(S) TYPE(S) D'INDICES PRIVILEGIE(S)

ELIE BAJARD

EQUIPE DE CHALONS-SUR-MARNE

C'est le travail de l'équipe de Chalons que je présente ici. Travail en cours, engagé depuis trois ans, c'est-à-dire qu'il est empreint de tâtonnements, d'imperfections. Nous souhaitons avoir au moins évité l'incohérence. Ce n'est pas un travail terminé, clos, mais y-a-t-il en recherche de travail achevé ? Si ce dossier a été rédigé c'est parce que nous aimerions recevoir l'avis des autres équipes qui pourraient nous aider à préciser certains points ou peut-être même nous pousser à réorienter notre travail.

I - GENESE

Deux facteurs sont à l'origine du travail entrepris.

Une réflexion théorique sur la lecture avec l'intuition qu'une démarche de type phonologique pour expliquer l'acte lexique et son apprentissage n'était pas pertinente(1).

Une pratique pédagogique de maîtresses qui ont effectivement abandonné tout travail systématique sur les relations grapho-phonétiques durant tout le Cours Préparatoire.

Ces deux éléments nous ont donc poussés à nous interroger sur quels ressorts pouvait s'appuyer la conquête du savoir-lire.

Le lecteur aborde un texte avec ses connaissances, son vécu, sa culture. Il a par rapport à lui une intention, un projet, une attente. Ce projet l'oriente et le guide dans sa perception et dans l'organisation des éléments perçus qui lui permettent d'appréhender une signification. Celle-ci vient alors s'insérer dans le projet pour le confirmer, le compléter ou pour le bousculer, le contredire, l'infirmer.

L'acte lexique est donc une activité complexe qui met en jeu entre autres :

- un projet

(1) Les hypothèses des équipes de l'Unité de Recherche qui travaillent sur les implications pédagogiques d'une démarche phonologique d'analyse de la langue se situent tout à fait ailleurs. Voir notamment les travaux d'Anne-Marie Houdebine dans "Repères" 20, 21, 24 et sa communication dans le présent numéro. N.D.L.R.

- une mémoire
- une anticipation
- une perception (prélèvement de signes)
- un travail d'organisation de ces signes pour construire un sens
- une intégration de ce sens par la mémoire qui permet une nouvelle anticipation etc...

Cette découverte du sens et cette intégration à la mémoire ne se font pas sans médiation et de façon informelle, mais par l'intermédiaire de signes organisés, structurés. C'est sur la variété de ces signes, et leur organisation que nous avons travaillé.

ACTE DE LECTEUR

Le lecteur abordant le dernier chapitre d'un roman policier, le fait dans une attente (un suspense) minutieusement préparée, dans les chapitres précédents, par l'organisation d'une intrigue prête au dévoilement. La découverte du chapitre nouveau s'inscrit dans la narration reconstruite par le lecteur et qui reflète la structure narrative propre au roman policier qui elle-même est le produit de la culture de l'homme du 20ème siècle soumis à la télévision, auditeur de radio, utilisateur d'automobile etc...

Ainsi chaque élément du document perçu est mis en place dans un ensemble plus vaste (ici la narration) qu'il vient restructurer et qu'il informe.

C'est dire que le lecteur vient au texte chargé d'une mémoire, immédiate bien sûr, celle par exemple du paragraphe précédent, mais aussi d'une mémoire à court et à long terme qui est celle de son vécu, de sa culture. C'est cette mémoire qui lui permet, comme pour la lecture du roman policier, de prévoir la suite, d'anticiper. L'acte de lecture s'inscrit à la fois dans une histoire et dans un vouloir-lire, dans un projet.

Lire c'est faire se rencontrer un document et un lecteur. Célestin Freinet en proposant la lecture comme activité de vie a bien montré qu'on ne pouvait faire l'économie des besoins de l'enfant, de ses attentes, de son vécu pour lui donner le goût de lire certes, mais aussi pour lui apprendre à lire. Ainsi tout acte de lecture est d'abord un acte de lecteur, de quelqu'un qui lit, d'un sujet.

A PARTIR D'UN DOCUMENT

Redonner au lecteur toute l'importance qu'il doit avoir ne veut pas dire qu'il faille oublier dans cette démarche l'importance du document. Lire c'est découvrir un sens. Or pour la théorie de l'information, la quantité d'information est l'inverse de sa probabilité, c'est-à-dire que le lecteur ne trouve pas seulement dans le document ce qu'il s'attend à y découvrir et qui serait pure redondance puisque prévisible, mais il y trouve aussi du nouveau. Et sa lecture peut être d'autant plus féconde que le sens découvert est improbable, apporte de l'information. Son attente est surprise, piégée. Ses points de repère sont déplacés, effacés. Le document l'entraîne parfois là où il ne s'attendait pas, où il ne voulait pas aller. Ainsi le lecteur ne peut construire n'importe quelle signification, il est contraint par le document. Tout acte de lecture est constitué de deux pôles, lecteur et document. Il y a toujours un

sujet qui interroge quelque chose.

Ce quelque chose, ce document étant produit par quelqu'un, par un auteur, on devrait parler d'une rencontre entre un auteur et un lecteur. Mais on sait l'écart qu'il y a entre le projet d'un auteur et son oeuvre. Nous écartons donc cette difficulté supplémentaire qui n'est pas cruciale pour notre étude en ne considérant que le pôle objectif du document et le pôle subjectif du lecteur.

Comment fonctionne cet aller et retour lecteur-document ? Comment envisager l'acte de lecture dans ses deux dimensions : l'aspect objectif du document et de son organisation mais aussi la charge culturelle du lecteur informant le texte ?

INDICES ET CODES

Pour Saussure la langue et de nombreux autres systèmes de signes sont propriétés sociales, et non propriétés individuelles, et le Signifié est attaché à un Signifiant par une convention sociale. Il ne serait donc pas juste de dire que le Signifié est apporté par le lecteur.

Pourtant comme tout lecteur

- ne peut reconnaître un signe que dans la mesure où il a assimilé, intériorisé le fonctionnement social et linguistique de ce signe.

- peut aussi posséder ses propres systèmes de référence (comme à l'écriture il existe un style, à la lecture il peut exister "une manière d'être lecteur") nous dirons que le document présente la face signifiante des signes et que le lecteur (nous ne distinguerons plus l'aspect collectif et/ou individuel des signes), parce qu'il maîtrise les systèmes de signes sociaux et/ou les systèmes particuliers, met en oeuvre la face signifiée de ces signes.

Nous parlons de systèmes de signes au pluriel, car tout document présente des signes d'ordres divers qui fonctionnent dans des champs structurés différents. Ces divers champs structurés de signes seront appelés "codes"(2) et chacun des signes articulés de ces codes "indices". Le mot indice a donc ici une acception très étendue et est employé (malheureusement ?) dans un sens proche de "signe" (à la fois icône - indice - et symbole chez Pierce, ou sème chez Prieto).

FONDEMENTS

Ce travail pourrait être développé à la lumière des travaux d'analyse du discours (lexicométrie, linguistique textuelle, sociolinguistique). Nous ne pensons pas faire oeuvre de psycholinguistique mais si l'on veut fonder une démarche pédagogique il nous faut bien nous référer aux sciences humaines (linguistique, sociolinguistique, psycholinguistique) et utiliser les outils forgés par elles. La pédagogie n'est pas ce qui serait hors le champ de toutes ces sciences.

(2) cf l'utilisation de ce terme par Levi-Strauss : ensemble organisé de règles culturellement déterminé ou dispositif à faire passer un message.

D'autre part la pédagogie utilisant les outils notionnels des sciences humaines peut ouvrir à ces sciences un champ nouveau d'application et notre travail (si timide soit-il) appellera peut-être des travaux de spécialistes. C'est un premier travail de défrichage nécessaire même si nous ne pouvons le mener jusqu'au bout et le relais devra sans doute être repris par d'autres.

C'est par analogie avec le travail de Christian Metz dans "Essais sur la signification au cinéma" (Klincksieck), que nous avons considéré que lire un document, comme lire un film, c'était percevoir des indices de codes nombreux et variés, les organiser, les "travailler" ensemble pour construire la signification.

Nous avons donné plus haut comme exemple de code fonctionnant dans un roman policier le code narratif sans lequel il n'y a plus de roman policier. Propp a montré le premier combien la structure narrative dans le conte était serrée, et nécessaire. Lire un roman policier, ou un conte c'est savoir reconnaître implicitement les indices qui dévoilent cette structure. Mais beaucoup d'autres codes interviennent dans un même document ; par exemple dans un livre illustré pour enfant : code de l'image, de la mise en page, de la syntaxe, etc...

II - MISE EN ROUTE DU TRAVAIL

LECTURE ET APPRENTISSAGE

Nous pourrions dire que les différents codes mis en oeuvre dans un document proposent au lecteur plusieurs entrées pour atteindre la signification et qu'il y a lecture individuelle parce que chaque lecteur peut ainsi se "glisser" dans le texte par la "faille" qu'il a coutume de pratiquer. Ainsi le code narratif dont on a parlé plus haut est-il une de ces failles permettant de dévoiler la signification du texte. Mais cela n'est pas suffisant car jamais un code seul ne permet de dévoiler un texte. Chaque lecteur devant un document "travaillé" plusieurs codes ; ici privilégiant celui-là et s'appuyant discrètement sur d'autres et faisant l'inverse ailleurs. Il organise ainsi son propre réseau d'indices, les mettant en oeuvre de façon particulière.

Ainsi, si pour l'adulte il y a autant de manières d'atteindre la signification qu'il y a de lecteurs, pourquoi cela ne serait-il pas vrai pour l'enfant et pourquoi n'y aurait-il pas autant de démarches d'apprentissage qu'il y a d'enfants ? Cela revient-il à dire que si chaque enfant construit sa propre démarche, la méthode importe peu et la pédagogie serait inopérante ; le seul facteur déterminant étant le milieu socio-culturel des parents ?

Non, d'abord parce qu'on peut proposer à l'enfant une voie particulière qui l'aide ou l'emprisonne (ex : le code grapho-phonétique) ou au contraire lui laisser le choix ouvert sur une pluralité de codes. Il y a un choix pédagogique essentiel nous semble-t-il entre : recourir à plusieurs codes, n'en utiliser qu'un. Ainsi dans de nombreuses pratiques rejette-t-on comme parasite tout moyen de parvenir au sens qui ne relève pas du code grapho-phonétique. On reproche à l'enfant qui lit "chapeau" pour "béret" d'avoir deviné c'est-à-dire d'avoir utilisé le contexte pour lire le mot inconnu. Or il ne s'agit pas d'une "erreur" de lecture mais d'une lecture insuffisante par suite de la mauvaise maîtrise d'un signe. En effet il y a lecture dans la mesure où, utilisant des indices textuels, l'enfant a atteint une signification approchée, mais insuffisante car il a substitué un mot à un autre, approximation qui aurait pu, dans un autre contexte, lui coûter de ne pas comprendre. Plus le style est marqué et plus la langue est subvertie et donc l'anticipation piégée :

"Dans mon tonneau, ils n'ont pas peur de boire mon eau" (Brassens).

Ensuite parce que cette ouverture sur les différents éléments des codes conduisant à la signification peut-être pratiquée de deux façons :

- ou en laissant l'enfant mettre en oeuvre par tâtonnements successifs les éléments des codes qu'il aura lui même reconnus

- ou en lui proposant des activités de structuration qui mettent en jeu tour à tour les différents codes (linguistique, textuel, narratif, etc...) balisant ainsi systématiquement les diverses voies ouvrant sur le sens.

Jusqu'ici nous n'avons pas parlé de texte mais de document (3). Et cela pour plusieurs raisons.

- Nous pensons que lire c'est appréhender un sens à travers des supports divers utilisant des codes différents et que dans ce sens on peut lire aussi bien une BD, une affiche, un film qu'un roman.

- L'enfant qui aborde un texte écrit pour la première fois n'a pas une pratique de lecture au degré zéro mais possède déjà des moyens de découvrir des significations dans les enseignes de la rue, les panneaux de la route, les pictogrammes des recettes de sa mère, les affiches publicitaires, les livres d'images etc... Il faudra bien à l'avenir spécifier plus précisément ce qui différencie ces deux pratiques : lire un texte écrit, lire un autre document (utilisation de Sa arbitraires et syntaxe dans le texte écrit, de Sa non arbitraires et absence de syntaxe dans les autres documents encore que cette caractérisation ne soit pas si simple).

- De nombreux documents utilisent aujourd'hui, et le texte et l'image : la BD, le film sous-titré, l'affiche, le livre illustré.

- Le texte écrit, même s'il utilise des codes qui lui sont spécifiques (syntaxiques, grapho-phonétiques), recourt également à de nombreux autres codes que l'on retrouve dans d'autres documents; code narratif au théâtre, au cinéma, dans les romans etc..., codes culturels dans les contes (l'ours est un animal plutôt gentil, le loup méchant, le noir indique le deuil et le blanc la propreté et la pureté).

Nous avons essayé de faire l'inventaire des codes pouvant fonctionner dans tous les documents et non pas uniquement ceux qui le font dans les textes écrits.

VARIABLE INDEPENDANTE CHOISIE

La pratique fonctionnelle de la lecture (c'est-à-dire une lecture qui sert immédiatement à communiquer et parfois à s'exprimer : lecture orale) est une variable pédagogique importante et il serait judicieux de faire l'inventaire de toutes les situations de lecture dites fonctionnelles. Mais ce n'est pas pour notre équipe la variable indépendante retenue, mais une variable "parasite" que nous nous efforçons de neutraliser en travaillant dans des classes où la lecture est conçue de cette façon.

(3) Document : ensemble de signes ou message fixé au moyen de traces sur un support.

Notre hypothèse de recherche est que : à des pratiques pédagogiques qui induisent la mise en oeuvre d'un seul code ou au contraire de codes multiples correspondent chez les lecteurs des manières de lire différentes. Autrement dit le type d'indices privilégiés différencie les pédagogies de la lecture de façon significative.

La pédagogie de la maîtresse (comportement et discours) induit l'enfant lecteur à utiliser tels ou tels codes (tels ou tels indices) et l'oriente, implicitement ou non, vers un comportement de lecteur particulier. Ainsi lorsque la maîtresse pour aider un enfant qui dit [mutà] au lieu de [mutò] explique :

- 1 - "ce n'est pas la lettre "a" mais la lettre "o", elle induit l'enfant à utiliser le code grapho-phonétique et adopte une démarche différente de celle qui reprend par :
- 2 - ou bien "ce n'est pas cela que l'on rencontre auprès du berger"
- 3 - ou bien "cela ne veut rien dire"
- 4 - ou bien "ça ne va pas"

En effet en 2 on renvoie l'enfant à sa culture et à sa connaissance de l'élevage du mouton.

En 3 on le renvoie au sens en général (sans lui spécifier de quel champ lexical il s'agit).

En 4 on le laisse libre d'utiliser n'importe quel code, codes culturels ou code grapho-phonétique par exemple. (En fait dans l'exemple choisi : mutà] au lieu de [mutò] , en neutralisant l'induction, on laisse l'enfant devant sa difficulté qui est d'ordre grapho-phonétique).

Dans la consigne de la maîtresse est ainsi induite une démarche chez l'enfant et c'est bien là une variable pédagogique. Or celle-ci est de premier ordre.

Notre recherche essaie de caractériser la pédagogie de la maîtresse à partir de faits et non seulement à partir de la représentation que la maîtresse se fait de sa pratique, comme le fait toute enquête (démarche complémentaire).

Les données que nous recueillons sont peut-être ponctuelles, mais ne sont pas hétérogènes dans la mesure où elles relèvent d'une variable pédagogique et d'une seule (4) : vers quels codes, quels indices la maîtresse oriente-t-elle la pratique des enfants en quête de signification ?

D'autres variables ont certes de l'importance, celle d'une lecture ancrée dans la communication et l'expression, mais nous nous efforçons de la neutraliser en l'introduisant dans toutes les classes observées. Aussi la plupart des maîtresses des 7 classes observées essaient de travailler une lecture "fonctionnelle" nous permettant ainsi dans la mesure du possible, de comparer des choses comparables.

On peut se demander d'ailleurs si une autre variable ne vient pas interférer,

(4) Posée telle par hypothèse.

mais c'est peut-être notre travail qui nous a permis de la mettre en évidence. Variable qui relève du rapport entre l'importance donnée aux activités systématiques (projet du maître) et celle accordée aux activités de communication et d'expression (projet des enfants).

Notre ambition était :

- a) de décrire la pédagogie de la maîtresse par rapport à la variable indépendante choisie.
- b) de décrire les modes de lecture des enfants en fin d'apprentissage au CE1 pour vérifier s'il y a des manières de lire différentes chez les enfants et si oui, s'il y a une corrélation entre le choix des codes induit par la maîtresse et la manière de lire des enfants.

Nous nous sommes appliqués seulement à la première tâche, mais pour cela, de nombreuses difficultés devaient être surmontées :

- 1 - Il nous fallait relever par l'observation les divers moyens utilisés par les enfants pour atteindre la signification.
- 2 - Ensuite il fallait les analyser en utilisant comme outils ceux de la linguistique et de la sémiotique, classer les indices reconnus pour retrouver les divers codes mis en jeu. Ceci a été réalisé par tâtonnements successifs, les observations nouvelles venant corriger les premières. C'est ainsi que la grille que nous utilisons a été élaborée.
- 3 - Nous avons utilisé cette grille pour observer la variable indépendante choisie. C'est-à-dire que nous avons observé les comportements du maître qui nous semblaient interprétables comme induisant chez les enfants l'utilisation d'un ou plusieurs codes particuliers.

METHODE D'OBSERVATION

Nous observons 7 classes, 4 CP et 4 CE1 (Les CE1 ont des maîtresses qui ont suivi la classe depuis le CP).

Nous demandons à la maîtresse chez qui nous nous rendons de nous présenter, au cours des diverses observations étalées sur l'année, un échantillon complet des diverses activités de lecture pratiquées chez elle. Nous assurons à peu près une observation tous les mois ; chaque observation est menée par au moins trois personnes, parfois plus (un psychologue, un professeur, un maître). Sont relevés au cours de la leçon tous les comportements verbaux ou non verbaux interprétables comme inducteurs de l'utilisation d'un code particulier.

Cette interprétation, cette mise à plat sur la grille est réalisée immédiatement après l'observation. Ce travail d'observation et d'analyse devrait nous permettre de "typer" ensuite la pédagogie du maître.

LES INDICATEURS

Nous relevons au cours de l'observation tous les comportements qui sont interprétables :

- ceux des enfants qui sont significatifs de l'utilisation de codes particuliers
- ceux de la maîtresse qui sont inducteurs de l'utilisation de ces codes.

Ce sont nos "indicateurs maîtres" et "indicateurs enfants".

Ainsi lorsque le maître pour aider l'enfant à trouver le mot "promenade" dit "qu'avons nous fait hier ?", il se réfère au vécu de la classe et nous le notons dans "indices non linguistiques" et vécu de la classe.

De même les indicateurs enfants sont classés de la même manière ; ainsi lorsque l'enfant vocalise [pí pil] pour lire le mot Pilophage (nom propre), nous classons ce comportement comme mettant en évidence l'utilisation que fait l'enfant d'indices grapho-phonétiques.

Pour faciliter la tâche de dépouillement, nous attribuons une lettre capitale à ces divers comportements

- A - non-verbal maître
- D - verbal maître
- C - non-verbal enfants
- P - verbal enfants

Exemple :

- A - choix du texte, travail en groupe
- D - "cela ne veut rien dire"
- C - suit avec le doigt, retour en arrière, oralise etc...
- P - [kartu] pour [kartô]

Nous voulons à l'aide de cette grille décrire la pédagogie de la maîtresse ; seuls les comportements de la maîtresse constituent donc notre variable indépendante. Or nous notons aussi les comportements des enfants qui devraient être interprétés comme une variable dépendante puisqu'ils ont des chances d'être induits par les consignes de la maîtresse. Pourtant ils nous permettent d'interpréter les comportements de la maîtresse. Et cela n'est pas contradictoire dans la mesure où nous voulons mettre en évidence une corrélation non entre une performance de l'enfant et une consigne de la maîtresse, mais entre une démarche de la maîtresse et une compétence de lecteur.

III - CLASSEMENT DES CODES

Nous distinguons donc des indices de type

- linguistique
- non linguistique

A - INDICES LINGUISTIQUES

1 - Indices de structure graphique

a) Le mot entier est reconnu par sa configuration graphique "comme le navire par son grément". Elle renvoie directement au S_é du mot. L'image sonore du mot est-elle évoquée ? Dans la mesure où la langue orale de l'enfant préexiste à l'apprentissage de l'écrit (car les productions orales sont les seules paroles au sens Saussurien qui permettent à la langue de l'enfant de se manifester, mais surtout ont été les seules qui lui ont servi pour la constituer), il est difficile de croire que cette image sonore soit absente ; seulement ce n'est pas elle qui dans l'association signifiant/signifié a le rôle de "stimulus" (pour parler comme les behavioristes).

D'un point de vue linguistique, on peut dire que cet indice fonctionne au niveau de la première articulation et est mis en jeu dans les types d'écritures qui ne possèdent pas la 2ème articulation.

Ce type d'activité renvoie aux théories de la gestalt pour la perception. Elle met en jeu la motivation et l'expérience du sujet dans l'organisation de la perception et de l'apprentissage, ce que nous retrouverons avec les indices de type sémantique.

b) Indices morphologiques

Le mot entier n'est pas reconnu mais seulement un élément de lère articulation qui le constitue, un morphème (linguistique américaine).

jardinier

maîtresse

Nous distinguons ce type d'indice du précédent dans la mesure où la reconnaissance d'un morphème "inscrit" dans un mot peut mettre en oeuvre une capacité d'analyse plus grande que ne l'exige la reconnaissance d'un mot tout entier dont les contours sont délimités par les blancs de l'écriture.

c) Une partie du mot

Une partie du mot est identifiée mais ne correspond pas à un morphème du mot

exemple :

château

carton

pasteur

Ce genre d'indice peut parasiter la lecture puisque le sens introduit est étranger à celui du contexte.

Cependant il peut permettre

- au lecteur de retrouver par la vocalisation un élément constitutif de la structure sonore du mot et donc jouer le même rôle qu'un indice grapho-phonétique.

- à l'observateur de mesurer la capacité du lecteur à utiliser des indices morphologiques même si dans ce cas il y a erreur.

2 - Indices grapho-phonétiques

Il s'agit des relations que l'on aborde quand on parle dans les classes de "décomposition". C'est-à-dire d'un point de vue linguistique d'un découpage de deuxième articulation, ne correspondant plus à un découpage du signifié.

- Découpage syllabique (relevant de l'unité de "production sonore" des mots).
- Découpage graphique et/ou phonétique de 2ème articulation.

Ces indices sont parfois donnés comme seules clés du pouvoir lire dans certaines méthodes de lectures, et leur maîtrise souvent considérée comme la finalité de l'apprentissage.

La critique d'une approche du sens par le seul déchiffrement a été suffisamment décrite. Nous ne rejetons pas cette approche ni aucune, mais nous voulons pour notre description nous donner un outil qui corresponde mieux à notre tâche.

3 - Indices de structure sonores

Une partie du mot, du groupe de mots a été identifiée (par un ou plusieurs indices quels qu'ils soient), l'oralisation d'une partie du mot entraîne (stimulus proprioceptif) la reconstitution orale entière du signe.

Exemple :

Un enfant lit "sucre en" dans une recette de cuisine. Il lève la tête, ferme les yeux et prononce à haute voix "sucre en poudre" avant de revenir au texte pour vérifier.

Ou encore :

Un enfant devant le mot hippopotame lit : [ipo - po -] puis lève les yeux et dit [ipo po tam]

4 - Indices syntaxiques

Un autre type d'indices est utilisé par les lecteurs. Ce sont les règles grammaticales qui permettent au lecteur (comme le décrivent les grammaires à états finis) d'augmenter la probabilité d'apparition des mots suivants (ceci ne joue d'ailleurs pas seulement au niveau grammatical). On sait bien sûr que ce type de grammaire est insuffisant pour décrire les phénomènes de langue mais il n'est donné ici qu'à titre analogique. En effet le lecteur ne perçoit pas seulement les mots dans leur linéarité mais aussi dans leur agencement hiérarchisé par la syntaxe.

Ainsi la lecture de l'article "un" est un indice qui ne laisse qu'un choix pour le mot suivant compris dans la classe des noms masculins. La structure Sujet Verbe découverte par le lecteur à l'intérieur du champ perçu par un point de fixation de l'oeil ne laisse que très peu de choix quant à la nature du mot inscrit entre ce Sujet et ce Verbe.

Exemple : le chat chasse

5 - Indices lexicaux

Un enfant a lu dans un texte : mare - nénuphar - eau. La reconnaissance du mot grenouille sera rapide parce qu'elle aura été préparée, parce que la signification en construction laisse la place à un mot de cette sorte. L'association nénuphar - mare - grenouille aura peut être déjà été évoquée avant que les yeux ne tombent sur le mot grenouille. Au contraire le mot "glacier" est moins probable dans cet environnement.

Nous savons quelle place prend la syntaxe dans la construction de la signification, la possibilité d'appréhender les indices syntactiques ou non est sans doute une des portes qui introduit le lecteur dans la signification ou le laisse sur le seuil.

B - INDICES NON LINGUISTIQUES

Comme le mot découvert par le lecteur est un élément qui doit prendre sa place dans une forme syntaxique, dans une structure possible de la langue, le sens d'un mot, d'une phrase, vient s'ajouter à une signification qui se construit progressivement. L'information nouvelle n'arrive pas dans un cerveau vide et où les éléments informatifs s'ajouteraient seulement les uns aux autres. L'information nouvelle recueillie a été "attendue" (importance de l'anticipation), et reconnue en fonction de l'information déjà "stockée" et de son expérience. Elle prend une place laissée vide, mais en même temps qu'elle confirme l'attente du lecteur, elle la précise et donc la bouscule, et c'est toute la signification antérieure qui se restructure en fonction des nouvelles données.

En clair cela veut dire qu'un mot est d'autant mieux reconnu que le sens, l'information vient confirmer les attentes du lecteur, qu'il s'introduit dans un champ sémantique. Or nous savons par les expériences faites sur les chaînes associatives que les mots "s'appellent" les uns les autres suivant une structure propre à chaque culture, groupe ou sujet.

Dans le phénomène d'association, la loi de Marbre nous apprend que la latence d'évocation d'un terme est dans un rapport régulier avec sa fréquence d'apparition. Ce qui veut dire que phénomène d'association et probabilité d'apparition sont conjugués. Un mot de grande probabilité linguistique est un mot qui a plus de chance d'apparaître, plus de chance d'être "évoqué".

C'est pourquoi nous avons noté des indices "sémiotiques" (mais comment les nommer ? "associatifs" ? contextuels ? sémantiques ?). Ces indices peuvent être appelés par la vie de la classe ou la culture de l'enfant.

Donnons des exemples.

a) Indices sémiotiques :

- Vie de la classe

Une classe est allée dans un jardin de la ville. Des enfants ont attrapé des

têtards et une grenouille. Le lendemain, un texte est proposé et commence par :

"Hier il faisait beau, nous sommes allés au jardin".

Ce rappel du vécu de la classe auquel est associée la pêche des enfants rend la rencontre du mot "grenouille" particulièrement probable.

- Culture

Ou bien le texte correspond ou non à la culture du lecteur.

Lors de la Coupe du Monde de football, des mots comme "gardien de but" étaient facilement reconnus.

C'est peut-être dans cette classe d'indices qu'on peut ranger la représentation de la bouteille saisie en super marché par un enfant, et sur laquelle il reconnaît la graphie Evian.

Par contre un texte comme :

"la terre est bleue comme une orange"

exige plus d'application, car certains codes sont subvertis.

b) Indices topologiques :

Le document (pas toujours un texte), peut être découpé en diverses parties annoncées par des titres (ex. annuaire téléphonique).

Les caractères peuvent être de couleurs différentes.

La disposition des images par rapport au texte (importance de ce code dans une BD).

Ainsi lorsque 3 questions de compréhension sont posées sur un texte de 3 paragraphes, y a-t-il des chances pour que la 1ère question se rapporte au 1er paragraphe, la 2ème au second, etc...?

Indice topologique que l'ordre alphabétique dans un annuaire, un dictionnaire, etc...

c) Indices narratifs :

Nous en avons parlé, plus haut, mais savoir faire un repérage dans la chronologie des événements grâce à la ponctuation de l'image ou du texte, savoir retrouver où est la fin d'un rappel en arrière (flash-back) ou d'un en-avant, savoir distinguer l'énoncé de l'énonciation, distinguer rapidement quels sont les personnages en présence, savoir que le personnage pour qui on craint ne peut mourir dans l'épisode d'un feuilleton, tout cela demande au lecteur de connaître le code de la narration.

Code peut-être impérialiste, car dès la Maternelle, on entraîne l'enfant, sous prétexte de structuration de la notion de temps, à classer des images chronologiquement comme si tout texte devait être structuré de la sorte.

On pourrait de même parler d'un code de la description, etc...

d) Indices icôniques :

Le texte peut être éclairé ou complété par une image.

Dans une bande dessinée, les icônes aident à la lecture du texte, et on pourrait distinguer les codes

- du cadrage
- du point de vue
- de la profondeur de champ
- du montage des vignettes
- de la couleur etc...

Le texte d'un livre est-il illustré ou non ? (y a-t-il redondance ou non)

Dans une publicité, le mot "Evian" est lu d'abord grâce à la reconnaissance de la bouteille, et les indices icôniques peuvent être plus nombreux que les indices linguistiques.

Toutes ces classes d'indices ne sont pas exclusives les unes des autres.

Ce n'est pas parce qu'on met en évidence un indice de type syntaxique qu'il n'y a pas eu en même temps utilisation d'un indice de type sémantique. On connaît toute la difficulté de la linguistique contemporaine pour départager ce qui relève de l'un et/ou de l'autre. Nous notons seulement ce qui est le plus manifeste. La classe des indices syntaxiques et celle des indices sémantiques s'entrecroisent, se nourrissent l'une de l'autre. Ce n'est que par une opération intellectuelle qu'on peut les distinguer. En fait ici nous pouvons parler de codes différents. Dans un texte, c'est souvent un code qui se manifeste ici, un autre là, mais on ne peut toujours les isoler, et les distinguer tout au long du texte.

Il est à noter qu'on peut interpréter l'indice sur lequel s'appuie l'enfant

- plus facilement dans les erreurs ou approximations de lecture
- plus facilement de façon négative, c'est-à-dire qu'il est plus aisé souvent de dire lequel n'a pas été utilisé que ceux qui ont fonctionné.

Exemple : Un enfant lit "écharpe" au lieu de "foulard". Il est évident que le code grapho-phonétique n'a pas été utilisé.

CONCLUSION

Nous ne savons pas, aujourd'hui, si nous pourrions aller jusqu'au bout du projet, tel qu'il a été conçu, car il risque de bifurquer au fur et à mesure de l'avancée des travaux.

D'abord l'apprentissage de la lecture n'est plus envisagé de la même façon et il s'intègre de plus en plus, dans ses procédures, à l'ensemble des activités de la classe.

Ensuite. La problématique analyse-synthèse n'est plus pertinente. L'analyse de la langue au niveau de la 2ème articulation a été féconde pour mettre en lumière les liens existant entre l'ordre de l'oral et l'ordre de l'écrit, mais elle a conforté à bon compte ceux qui réduisaient l'acte de lecture à un transcodage graphème-phonème et à cet exercice mécanique. La complexité de l'acte lexique nous est ainsi plus évidente.

"DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"L'ORTHOGRAPHE A L'ECOLE"

Eveline Charmeux
Cedic, 1979

Au sommaire :

Savoir de quoi l'on parle : qu'est-ce que l'orthographe ? - Situer l'orthographe dans les divers contextes qui la concernent - Décrire aussi objectivement que possible le fonctionnement actuel de l'orthographe.- Régler son compte à un faux-problème : celui de la réforme de l'orthographe - Les objectifs d'une pédagogie de l'orthographe - Grandes lignes d'une stratégie d'appropriation - Exemples d'activités de structuration - En guise de conclusion : un essai de synthèse et une ouverture - Bibliographie.

Des thèses personnelles, auxquelles tous ne souscriront pas en tous points : "faire l'économie de la fameuse concordance entre l'écriture et la prononciation - concordance dont la principale caractéristique est d'être le plus souvent incohérente et même absente, ce qui est la source de tous nos maux"- Mais une stratégie dynamique d'observation, d'appropriation de l'orthographe (qui pourrait fort bien inclure les grandes séries de "phonogrammes", selon la terminologie de N. Catach, et les relations oral/écrit).

Un parti pris de formation des maîtres qui refuse toute démagogie : "Quand un homme a faim, dit un proverbe chinois bien connu, il ne faut pas lui donner de poisson, il faut lui apprendre à pêcher" (cité par E.C.).

H.R.

LA GRILLE D'OBSERVATION DE L'ÉQUIPE

R. - 13 C.P.
 SYLVIE - 9 C.E.1.
 12.10.78 14 H 30

Descriptif de la séance		Comportement du maître non verbal (A) - Verbal (D)
	Temps	Comportement de l'enfant non verbal (C) - Verbal (F)
Lecture rapide de mots isolés (jeux concours) Par groupe de 4 Par niveau Étiquettes, écriture scripte bleue	15 mn	D : "Regardez ce qu'on a lu ce matin" (phrases vues la veille et le matin) P : "Un monsieur et une dame sont venus à l'école" A : "Une dame est venue à l'école" } au tableau "Un monsieur est venu à l'école" } (travail de la veille et du matin) D : "Allez ! le premier qui le dit !" A : Mots isolés contenus dans la phrase et donnés en désordre. dont - / l'école / P : (É) Ecole A : La (m) découpe le "l" de l'école et oppose : D : "école" à "l'école" A : / venues / C : Cédéric lève la tête, réfléchit pour (trouver) dire le mot présenté par la m : "venus" A : / Monsieur / P : "Monsieur" A : "à"

Indices Linguistiques					Indices Sémiotiques					
grapho- phonétiques	de structure sonore	de structure graphique			syntaxiques	lexicaux	icôniques	topologiques	vécu de la classe	vécu de l'enfant
		mot	morphème	autre élément du mot						
								X	X	
		X								
			X							
								X		
										X
X										

l'ê dit "école"
et non "l'école"

DE LA LECTURE OU DE LA LANGUE ...

A L'ECOLE (*)

ANNE-MARIE HOUEBINE

UNIVERSITE DE POITIERS

1 - PREALABLES

Il convient de s'interroger sur ces termes : peut-on enseigner la lecture ? la langue ? Et qu'est-ce à dire si l'on ne tient pas à réduire ces apprentissages à des séries d'exercices (ou de techniques) ponctuels et donc partiels.

- 1.1. - Apprendre (la lecture, la langue) suppose, ou repose sur - c'est du moins mon opinion - partagée par beaucoup d'enseignants avec lesquels j'ai pu travailler à l'I.N.R.P. - une prise en compte des acquis antérieurs de l'enfant, pour les développer ; ce à quoi l'école peut en effet contribuer, à condition de ne pas les contrarier mais de prendre appui sur eux.

L'enfant arrivant à l'école (élémentaire ou maternelle) est déjà un sujet parlant, un être social, environné de manifestations sociales et - pour les points qui nous intéressent : lecture et langue - de langages, de systèmes (ou de pratiques) sémiologiques, de discours, autrement dit environné de systèmes de signes, de moyens de communication linguistiques et extralinguistiques qui constituent une partie du socius duquel il participe. Ces systèmes il les a découverts, y est entré, les a pénétrés, même si ce n'est qu'imparfaitement, de façon inachevée - mais peut-il en être autrement ? - il en est marqué à jamais : les modes d'approche, d'appropriation qui ont été les siens, ayant ouvert la voie aux démarches qui seront, plus tard, encore celles de ce sujet ; et l'influence de la relation d'interlocution, de la relation à l'autre qui favorise l'accès au langage, au symbolique que la langue suppose (1), sont alors là fondamentaux. De ces faits aussi l'école a à tenir compte.

- 1.2. - Remarquons en effet le rôle qu'elle peut jouer, encore aujourd'hui, pour certains enfants en difficulté, qu'une enfance "non favorisée" (y compris sur les plans affectifs) a laissé en retrait sur les plans communicatif,

* Version remaniée d'une contribution proposée aux journées organisées par le Ministère de l'Education (Direction des Ecoles) sur L'apprentissage et la pratique de la lecture à l'école (Paris 13 et 14 juin 1979).

(1) Je vais y revenir, cf. ci-dessous § 2-2, 2-3.

linguistique, c'est-à-dire au niveau de l'acquisition du langage et des relations d'interlocution, autant dire de sa socialisation comme de son individualisation.

Le prenant en charge comme interlocuteur (2), comme sujet, l'enseignant peut aider l'enfant à retrouver cette disponibilité que connaissent presque tous les enfants, puisque tous ou presque tous (3) parlent, et tous (ou presque tous apprennent à lire.)

- 1.3. - En matière de recherche pédagogique, dès que l'on parle d'apprentissage ou d'enseignement - y compris de la lecture - il convient de s'interroger sur les démarches et les méthodes à adopter et pour ce faire, ne pas délaissier le contenu de "l'objet" (4) qu'on cherche à saisir - en l'occurrence le lire - ni concrètement, ni théoriquement : seule façon de le situer socialement, historiquement et de déterminer les objectifs institutionnels potentiels de façon réaliste.

Théoriquement (historiquement et concrètement par exemple) il s'agit de comprendre ce que signifie lire, la lecture ; c'est-à-dire de recueillir et analyser le savoir de l'époque sur cette activité, cette pratique (ou ces pratiques) (5) les façons dont cette époque l'envisage et, de ce fait, les informations scientifiques qu'elle a développées à propos de cet "objet" selon divers points de vue : historique, psychologique, sociologique, pédagogique, linguistique, etc..; ce qui permettra d'enrichir notre compréhension du domaine et favorisera une action réaliste, tenant compte des possibilités ouvertes par l'époque et offertes par l'institution - scolaire en l'occurrence - dans laquelle cette pratique, cette activité de lecture, ou cet enseignement, va s'inscrire.

On comprend qu'un tel programme implique des équipes de recherche pluridisciplinaires (des chercheurs linguistes, psychologues, sociologues, enseignants, médecins, psychanalystes, etc..) pouvant allier recherches théoriques et pratiques.

2 - PEDAGOGIE DE LA LANGUE

Le titre du paragraphe sert à indiquer que l'enseignement de la lecture me semble devoir s'envisager, non comme une fin en soi, un objectif scolaire, mais dans un ensemble d'objectifs pédagogiques définis à court et à long terme (objectifs sociaux) prenant en compte les connaissances théoriques actuelles, parmi lesquelles - en ce qui me concerne - la sémiologie et la linguistique m'apparaissent comme non

-
- (2) cf. La série des Apprendre à parler de Laurence Lentin, qui a bien mis l'accent sur l'importance de ces relations duelles, adulte-enfant, dans l'acquisition et l'intérêt de les maintenir à l'école lors des apprentissages premiers.
- (3) Je fais allusion ici à l'infime pourcentage d'enfants présentant de réels et lourds handicaps nécessitant une aide tout à fait spécifique.
- (4) "objet" est ici pris au sens général en science (cf. l'objet d'une recherche)
- (5) Car il existe, sans doute possible, lecteurs et lecteurs, livres et livres, écrits et écrits, d'où des lectures.

négligeables sinon fondamentales. C'est cet ensemble de réflexions qui nous montrera d'ailleurs qu'on a peut être à inclure la lecture dans diverses perspectives (linguistiques, culturelles, etc..) et à mettre l'accent plutôt sur une pédagogie de la langue que sur "l'apprentissage de la lecture", car l'accès à la lecture est sans doute en relation avec l'appropriation de la langue par l'enfant ; bien que cette thèse - ou hypothèse de travail ne soit guère à la mode actuellement, il convient de lui prêter attention comme l'indiquent certains faits, tels ceux concernant le sens, sur lesquels je vais revenir (6), même si d'autres aspects de la lecture ont effectivement à être envisagés et travaillés dans la classe.

- 2.1. - De façon pratique, voire technique, nous avons à prendre en charge l'aspect sémiologique de la lecture ; par exemple les diverses modalités d'anticipation du sens des messages écrits : la "lecture" des images accompagnant le texte (codes iconiques), la compréhension de la situation (fonctionnelle) de réception du document, du message écrit, autrement dit, tout ce qui a trait au prélèvement d'indices (7).
- 2.2. - Puisque l'on reconnaît que la lecture est surtout la découverte du sens d'un ou plusieurs messages émis par un autre (locuteur absent), on se rappellera que le sens est articulé dans une langue par un ensemble de signes se définissant mutuellement (cf. les notions de paradigme et d'oppositions) et différant d'une langue à l'autre (8) ; ce qui est déterminant pour l'élaboration du sens chez chaque sujet parlant, écrivant.

Cette "représentation du monde", "organisation des données de l'expérience" (8), ce sens articulé en signes l'est, dans la langue, et transcende la différence oral/écrit (cf. Martinet : notion de lère articulation).

L'enfant qui arrive à l'école en parlant, possède déjà, en partie, une langue et par là cette "organisation" du sens en signes, et ce de façon indélébile. En partie, parce que l'organisation du sens est chez chaque sujet (et partout dans la langue même) en infini développement, cf. le développement du lexique : les dérivations, compositions, les déplacements de sens (polysémie) dus à l'inventaire non clos des unités venant constamment se préciser en s'opposant, bien qu'existe un noyau (signifié) permettant l'échange du sens, la communication, entre le lieu à la situation, aux relations d'interlocutions (discours). Indélébile, parce que chaque langue organise à sa façon sa représentation du monde (9) et que le sujet parlant telle ou telle langue passe inmanquablement par ce réseau, cette organisation symbolique, ce filet - selon l'image des linguistes (Hjelmslev, Mounin, etc..) - aux mailles plus ou moins serrées ou lâches, selon les langues, selon les pratiques sociales et/ou linguistiques, c'est-à-dire selon chaque sujet, sa position sociale, sa culture, ses connaissances, ses degrés d'appropriation et d'écoute de la langue (de sa parole, de celle des autres, sa pratique et sa connaissance d'une ou de plusieurs langues, de divers registres, ses capacités métalinguistiques, etc..)

(6) cf. ci-dessous, 2-2

(7) Notons au passage la polysémie actuelle de ce terme et son emploi différent chez les enseignants et les sémiologues (cf. Peirce, Prieto, Rey, etc..)

(8) cf. Martinet, Eléments de linguistique générale, chap. 1

(9) cf. Sapir, Whorf, Benveniste, Martinet, etc..

- 2.3. - Il en est au niveau du sens, de l'organisation sémantique d'une langue, de son appropriation par et de son développement dans le sujet parlant, comme à d'autres niveaux de la langue : c'est en parlant qu'on apprend à parler, qu'on s'approprie la langue.

A l'oral, unités de lère articulation (signes) et unités de 2ème articulation (phonèmes) sont liées : interaction des deux articulations dans l'acquisition de la langue et dans son appropriation par le sujet. On le sait, on le voit, c'est en utilisant les signes que l'enfant se les approprie de façon de plus en plus précise (cf. Les phrases d'écholalie, de jeux avec les sons, avec les signes, apparemment à vide même parfois, comme pour rien, qui favorisent l'entrée de la langue). On peut penser qu'il en est de même au niveau du sens, c'est en utilisant les signes, les messages dans des situations diverses (dans des rôles de locuteurs divers) que l'organisation discursive et sémantique, et pour cette dernière axiologique et référentielle, s'acquiert-se précise.

Axiologique : autrement dit la valeur du signe, son sens dans la langue, son signifié, analysable en traits de contenu, dégagés paradigmatiquement (par opposition) dans la langue : traits de contenu constants, traits de contenu virtuels (ceux qui apparaissent selon le contexte) et traits de contenu associés, du fait de la situation, de la communauté sociale et linguistique à laquelle appartient le sujet, ou encore de sa langue propre.

Exemple : *je pars vendredi 13* a pour signifié "message du locuteur" "annonce d'un départ" "date précise" "à réaliser et réalisable - non accompli" que notre expérience de la langue française nous indique être les contenus de "je" "pars" "vendredi 13" "présent - indicatif" (10). Le contenu virtuel varie selon le rapport d'énonciation et la situation (rapport du locuteur à son énoncé, aux autres locuteurs, par exemple le fait de partir par rapport à l'attente des locuteurs, au jour où l'énoncé est prononcé, à ce qui précède quant aux "intentions de départ" etc., à ce qui vient d'être dit - contexte - ou suppose etc..). Notons, outre l'importance du contexte, celle des mimiques, attitudes, des intonations, etc..., sans exclure les associations susceptibles d'apparaître du fait qu'il s'agit d'un 13 et d'un vendredi 13 ; associations dont on peut prendre conscience, même si on ne les partage pas, en entendant des énoncés-réponses de type *un 13 !, un vendredi 13, attention !* (etc), qui nous montrent que ces associations sont le fait d'un groupe, sont socialisées et notées dans la langue d'où connotées. Cette signification (Signifié 2) vient s'ajouter à la précédente (signifié 1 dit de dénotation) ; elle reçoit chez les linguistes l'appellation de connotation (11).

- (10) Les termes traditionnels sont ici repris pour être lisibles par tous, quelques contestables qu'ils puissent être. Sur ce sujet voir Grammaire fonctionnelle du français, sous la direction d'André Martinet, Didier, Chêdîs, 1979, plus particulièrement § 1.15 et 3.1. à 3.4.
- (11) cf. Hjelmslev, Barthes, (Eléments de sémiologie).

Le sens référentiel, ou la valeur de référence correspond à la fonction linguistique de désignation, dénomination du réel, fonction dite représentative ou référentielle ou symbolique (12).

- 2.4. - Le sens donc, qui unit l'aspect oral et l'aspect écrit de la langue, se construit, se développe dans l'acte de dire, à partir de la langue, c'est pourquoi il peut être travaillé linguistiquement et partant à l'école. Linguistiquement (ou sémantiquement et pragmatiquement comme l'on dit actuellement, ce qui reste du travail linguistique si l'on inclut sémantique et pragmatique dans l'étude linguistique) ; linguistiquement donc, en parlant dans des situations diversifiées et en observant, objectivant, ces productions, en parlant et/ou en écoutant, en parlant et/ou en lisant, en parlant et/ou en écrivant, et/ou en observant les paroles, la langue (13).

Donc pour l'enfant, en lisant et en écrivant certes mais d'abord en parlant et en écoutant comme il le faisait avant d'arriver à l'école dans les situations de communication où il se trouvait, comme ce faisant il est entré dans la langue, se l'appropriant.

En partant donc de son acquis, et en le travaillant, en lui en donnant d'autres (nouvelles productions ; nouveaux rôles linguistiques, nouvelles interlocutions, nouvelles paroles ; nouvelles en partie puisque à partir de sa langue, mais dans la langue qui est celle de la communauté).

- 2.5. - Partir de ces acquis, de ces structurations premières et développer des pratiques linguistiques diversifiées dans les classes, c'est-à-dire proposer aux élèves des situations de communication diverses où les locuteurs sont placés dans des rôles linguistiques (socio-linguistiques) divers, me paraît d'autant plus nécessaire que l'objectif majeur de l'école est de faire de l'individu un être social sans - on peut l'espérer - lui faire perdre son individualité ; objectif qui en termes linguistiques peut s'énoncer : donner (redonner et/ou reconnaître) à chaque sujet sa langue sociale et sa langue propre (sa parole) (14).

Si l'on accepte un tel objectif, la prise en compte de la langue dans ses aspects écrits et oraux, de façon diversifiée (discursive et métalinguistique), autrement dit la mise en place d'une véritable pédagogie de la langue devient la démarche scolaire fondamentale, le développement linguistique individualisé de chaque membre de la communauté, l'objectif primordial. L'enseignement de la lecture est alors inclus dans cette perspective.

[12] Chez Bühler, Trouwetzky (représentative) Jakobson (référentielle) Piaget, Wallon, etc. Voir sur ces sujets Alain Rey, Problèmes du sens, T.2, Klincksieck et notre contribution sur ce sujet, Repères 36, 1976.

[13] Sur cette objectivation, voir ci-dessous 3.5

[14] cf. Ci-dessous, 3.1 à 3.5

- 2.6. - Cela n'implique pas pour autant, la classe étant un lieu complexe de pratiques multiples, que l'on renonce à une certaine fonctionnalité et même à certaines techniques concernant l'apprentissage de la lecture mais implique surtout que des modalités diverses d'approche des messages, y compris des messages écrits soient pratiquées. Et donc, par exemple, autant des démarches mettant l'accent sur la découverte du sens (le message étant émis par un autre dont on ne sait rien ou peu) que sur celles qui proposent un préalable oral à la lecture, c'est-à-dire qui vérifient dans un autre code (l'écrit) l'organisation d'un sens énoncé et mis en commun dans la langue orale (parlé et socialisé dans la classe (cf. les méthodes qui partent d'une production orale d'enfant, transcrite par l'enseignant puis lue par la classe). Certes, certains problèmes se posent dans de tels cas étant donné les différences des messages oraux et écrits, différences tant linguistiques que situationnelles que les pédagogues ne doivent pas méconnaître ; mais le travail sur la langue s'en trouvera facilité par le travail de repérage des différences entre écrit et oral, en même temps que des correspondances (graphèmes/phonèmes, structures syntaxiques, lexique, contenu) et en particulier l'identification des signes et du sens, aspect important d'une appropriation linguistique.

Le procès que d'aucuns veulent faire à de telles démarches n'a pas lieu d'être si l'on songe qu'elles s'inscrivent dans une perspective globale d'enseignement, d'appropriation de la langue, d'autant qu'un transfert des capacités acquises à l'oral peut se produire. Lors de l'apprentissage et la pratique de l'écrit. C'est en tout cas une hypothèse plausible, qui ne peut être réfutée dans l'état actuel de nos connaissances, même s'il n'est guère possible de l'étayer autrement que par nos observations. En relevant l'importance de la relation orale, de la relation d'interlocution sur l'acquisition du langage et le développement ultérieur de celui-ci chez l'enfant (15), et particulièrement chez l'enfant en difficulté, un certain nombre de chercheurs, linguistes, enseignants, psycho-linguistes, psychanalystes, etc.. soutiennent cette hypothèse ; d'où l'intérêt que nous portons à "enraciner" l'acquisition de l'écrit dans la pratique de l'oral (16), à lier écriture et lecture, enseignement de la lecture et de la langue, comme quelques-uns tendent à nous le reprocher.

Outre que nous pouvons rappeler l'importance de la langue pour la construction, l'édification de chaque sujet, puisque c'est elle qui d'animal nous fait parlant (homme, sujet parlant, parlêtre comme dit Lacan), nous pouvons ajouter que l'on ne peut déduire d'une pratique adulte - même optimale - une démarche d'acquisition unique. Tout enseignant a pu observer combien celles-ci diffèrent selon les enfants. De telles observations, entre autres, ne doivent pas être dédaignées par une réflexion pédagogique.

3. - UNE PEDAGOGIE DE LA LANGUE ORALE DANS SA DIVERSITE (ET SON UNITE)

Etant donné ce qui précède, on comprendra que je me contente d'aborder les aspects concernant la pédagogie de la langue et particulièrement celle de la langue orale, dont j'ai relevé plus haut l'importance pour le devenir du sujet.

(15) Et pas seulement au niveau linguistique.

(16) cf. entre autres articles des équipes I.N.R.P. sur ce thème, nos articles dans Repères 20, 21, 24, 53 (respectivement 1972, 1973, 1974, 1979).

Je ferai toutefois quelques remarques sur l'utilisation de la phonologie à l'école, lors des premiers apprentissages, puisque certaines crispations se font jour, parfois, à ce propos.

3.1. Langue orale et phonologie

- Quelques mises au point concernant la phonologie me semblent s'imposer en effet. Lorsque je parle de l'introduction de la phonologie dans la classe, il s'agit pour moi de travailler la langue orale dans son fonctionnement, selon une pertinence communicative.

Le phonème est en effet une unité linguistique différentielle (obtenue par différences, par relation d'oppositions). Ainsi / s / ~ / s̃ /, lu /s/ opposé à /s̃/, implique que sot soit distingué (différent de, opposé à) chaud, sang de chant, son de chon, etc.. par / s / et / s̃ / quel que soit [s] et [s̃] (17), c'est-à-dire quelle que soit la réalisation de [s] et [s̃] par le locuteur, leurs sons, pourvu que [s̃] soit différent de [s] et ces deux unités de toutes les autres unités du système français.

J'ai pris cet exemple parce qu'il arrive fréquemment qu'à l'entrée en C.P. les enfants n'en aient pas encore la disposition bien différenciée, comme nous l'indique l'étude en cours (18). Ce qui perturbe leur communication et leur acquisition tant orale qu'écrite du français. Dans une autre langue, telle l'espagnol par exemple, il n'en serait pas de même, la confusion n'aurait pas lieu et ne serait pas repérée phoniquement (ni articulatoirement, ni acoustiquement), puisque la distinction sifflante ~ chuintante n'est pas utilisée et que, pourtant, la communication n'est pas perturbée par de tels faits.

Travailler la langue dans son fonctionnement, à ce niveau, implique donc la vérification de la mise en place des systèmes phonologiques chez les enfants, de façon précise et rigoureuse (à partir de connaissances linguistiques éprouvées, telle la théorie phonologique fonctionnelle, et d'observations, celle de la synchronie française dans son aspect dynamique (19) c'est-à-dire celle des variétés régionales et sociales du français, en même temps que les traits communs et les étapes d'acquisition communes ou spécifiques à différents groupes d'enfants (20).

-
- (17) D'où l'utilisation de / / et [] pour distinguer phonème / /, et son []
- (18) Recherche du G.L.O. (Groupe Langue Orale - Recherche ministérielle, 3^e 1^{er} degré INRP cf. Repères 32). Sur ce point, cf. Les analyses de Gaudillier (Repères 53) et Gabriëlle Konopczynski, Cahiers du CRELEF. Un volume est en préparation qui présentera les résultats du sondage phonologique d'octobre 1975 (cf. Repères 32)
- (19) Le concept de synchronie dynamique (Martinet) permet d'étudier la variation et l'évolution de divers états de langue (des locuteurs susceptibles d'être) en présence au temps t de la communication.
- (20) cf. note 18

On ne peut donc critiquer de façon identique, des démarches pédagogiques de cet ordre, oeuvrant dans le cadre d'une pédagogie de la langue, et des méthodes qui, sous couvert de modernité appellent phonèmes les sons - quand il ne s'agit pas de lettres - et pratiquement une "épellation phonétique", sans connaître la réalité linguistique orale française contemporaine, les acquis des enfants et sans tenir compte de ceux-ci, de leurs apports (savoirs et démarches d'appropriation) (21).

- 3.2. - Sachant la priorité de l'oral et l'importance de cet aspect sur le devenir de chaque sujet, le linguiste, collaborant à la recherche pédagogique, ne peut que chercher à promouvoir une réelle pédagogie de la langue dans son unité et sa diversité. Ainsi les différences oral/écrit pourront être prises en compte, mais aussi la langue orale en tant que telle (22), les oraux, les variétés régionales et/ou sociales (communes à des groupes) ou encore idiolectales (spécifiques à un individu mais conformes à la pertinence communautaire) en même temps que leur acceptation et/ou refus ou hiérarchisations sociales (repérage des prescriptions ou normes).
- 3.3. - Etudiant les relations de la langue orale et du code écrit (23), les objectivant à partir des pratiques de l'enfant ou de celles qui lui sont fonctionnellement accessibles dans la classe, les sujets pourront repérer les points où l'accent n'est plus à mettre sur les différences mais sur l'unité des fonctionnements des entités (éléments) ou des structures linguistiques (cf. plan du sens, articulation en signes, inventaires lexicaux et syntaxiques partiels (clos), combinalité des monèmes, etc..).

Ne méconnaissant pas non plus l'influence de l'écrit sur l'oral, son rôle régulateur par exemple, les enseignants auront aussi à en faire reconnaître et pratiquer les variétés (discours et registres écrits). Autrement dit, l'accent essentiel dans cette pédagogie de la langue sera mis sur son développement, diversifié selon les sujets, donc sur ses emplois et partant sur les situations de production, de communication, diverses, ceci afin que la diversité des usages soit pratiquée, connue et repérée par les locuteurs, que soit connu et repéré comme tel, l'accueil social qui est donné (24) à tel ou tel énoncé dans telle ou telle situation de communication, lequel sera marqué, marquant, indexant le Sujet parlant.

- 3.4. - Celui-ci pourra ainsi, saura, à long terme, se retrouver dans la légitimation sociale de la langue, dans la prescription linguistique (25) (ou plutôt socio-linguistique), reconnaître la part non linguistique de la norme, changer sans regard sur la langue des autres et en toute connaissance de cause, se situer dans le socius en plaçant sa propre parole, conforme ou "déplacée" en égard à ces normes, prendre réellement la parole en quelque sorte (26). Et n'est-

(21) cf. ci-dessus § 1.1.

(22) cf. A.M. Houdebine, *Repères* 53

(23) cf. Martinet dans *De la théorie linguistique à l'enseignement* (Jeanne Martinet ed), PUF, 1972

(24) ou susceptible d'être donné

(25) cf. ci-dessus, § 2.5., la notion de langue sociale

(26) cf. ci-dessus, § 2.5., sa parole propre.

ce pas important dans la société qui s'annonce où l'importance de l'oral va croissant pour tous, même si les lectures (utilitaires) vont aussi croissant, paraît-il, pour quelques uns ?

- 3.5. - Le travail phonologique dans la classe (la découverte des phonèmes, de leur rôle dans la communication, la mise en place du, des systèmes) est donc d'abord la vérification, par l'enseignant, du processus d'appropriation de la langue orale par les enfants ; la mise en place du système étant favorisée par l'appropriation des signes et la favorisant (instance du signifiant et interaction des deux articulations).

Ce qui s'opère, à partir de situations fonctionnelles dans la classe, liées au "vécu" de la classe, aux expériences communes ou singulières des enfants, par des pratiques linguistiques et métalinguistiques (productions et observation, objectivation de la langue devenue objet du regard, "activité d'éveil").

Ce regard sur la langue, cette objectivation ou mise en perspective métalinguistique semble constituer une phase importante de l'appropriation de la langue par le sujet (27). L'hypothèse suivante, soutenant que la prise de conscience de fonctionnement de la langue favorise sa maîtrise et donc celle du discours, est relativement traditionnelle en pédagogie (cf. l'insistance accordée de ce fait à la grammaire, à l'analyse) ; ce point de vue, nous le soutenons à notre tour, à la fois, parce qu'aucune réfutation n'a pu être faite, parce qu'il peut donner lieu à des activités passionnantes les enfants, comme nous avons pu en faire l'expérience dans les classes ; et parce que nous constatons que presque toutes les langues connaissent ce genre de pratique métalinguistique, sorte de mise à jour de la structure (cf. les jeux de mots, assonances, allitérations, rimes, rythmes, refrains, proverbes, etc..), de didactique intégrée dans le discours, mise à plat de la langue dans la langue.

De quelque utilité sans doute ; c'est du moins ce que nous suggèrent de telles observations. D'où l'intérêt de maintenir et pratiquer de telles activités dans la classe, d'autant qu'on peut aussi supposer qu'elles retentissent à d'autres niveaux (plus subjectifs et/ou sociaux par exemple) (28), comme quand l'enfant jubile dans la langue, essayant ses sons, ses rythmes, ses signes, semble jouer et à peine être dans la langue, alors qu'il y entre, qu'il s'ouvre des voies diverses, celles qui lui seront propres, à donner ainsi de sa voix.

4 - CONCLUSION (en guise de)

C'est pour tenir les objectifs énoncés précédemment (§ 3) que le travail sur l'oral, sur la langue orale en elle-même et pour elle-même, sur les discours oraux et écrits, sur l'unité et la diversité des usages, leur homogénéisation (unification) ou leurs différences, sur les relations entre langue orale et code écrit, graphie et phonie (et donc aussi sur l'orthographe), nous paraît devoir être retenu

[27] cf. *Contribution de G. Ferrero à ces journées, ici même.*

[28] cf. *ce que nous en disions à propos des capacités d'analyse dans Repères 24*

comme la démarche fondamentale, d'une pédagogie actuelle du français s'affirmant pédagogie de la langue, d'où découleront les pratiques scolaires, autrement dit les démarches utilisées dans la classe.

C'est pourquoi l'enseignement de la lecture (ou son apprentissage) peut être considéré comme relevant d'un autre ordre d'objectifs, secondaires en quelque sorte, dans cette perspective linguistique, où la lecture ne s'aborde que de biais.

C'est un autre point de vue, avec une perspective sociale, culturelle, sémiologique - une perspective de socialisation et d'individualisation des sujets-élèves - que l'on pourra définir des démarches pédagogiques les plus favorables à la lecture, aux livres aux écrits en général et à leur apport. Ainsi la lecture sera envisagée dans la vie scolaire, sans la fixation habituelle (qui a tendance à apparaître quand on l'envisage) dans le cadre des premiers apprentissages.

Elle sera présente dans la classe de façon fonctionnelle, utilitaire et gratuite, comme source d'informations, de découverte, de révision (répétition) ou de plaisir, de détente (l'accent étant aussi à mettre sur le plaisir, le désir du livre, du lire et les "dépenses" (29) qui peuvent s'en suivre pour le sujet) ; présente dans la classe, pour la classe, pour toutes sortes de motifs, communs et/ou singuliers, spécifiques à un sujet; par exemple pour s'attarder dans la langue, pour chercher derrière le message la trace de l'autre (qu'il s'agisse de jeux de mots ou de textes poétiques) (30), voire pour mimer l'émetteur du texte (traversée des identifications) (31). J'irai alors jusqu'à soutenir - ce qui n'est guère de mode aujourd'hui - la lecture à voix haute, le théâtre de l'oralisation; pour qui voudra.

Certes je parle maintenant d'une toute autre "lecture" que celle qui met en avant "la découverte d'informations" et s'en contente - je parle plutôt de découverte, de remise en question d'un sujet, bref de culture.

Il y a donc lecture et lecture ; lectures. Autant de lecteurs, autant de lectures ? Autant de livres, autant d'écrits, autant de lectures ? Autant de modalités, autant de définitions ? Peut-être pas si l'on s'inscrit dans un projet pédagogique mais une hiérarchisation de diverses conceptions.

Cependant le problème subsiste du sens donné au mot lecture, à cette activité, problème de définitions et de contenus. Commençons donc par là ; avant de parler sur, à propos de, autour de la lecture, levons l'ambiguïté de celui qui nous occupe ici ; disons le plus précisément possible ce qu'on entendra par là, dans la société qui est et sera la nôtre, pour la communauté et pour l'individu, et la place qu'on lui accordera dans l'institution scolaire. Alors des objectifs plus ou moins ponctuels, plus ou moins proches ou lointains, scolaires ou non pourront être définis, des méthodes et démarches proposées, inventées, expérimentées, évaluées.

(29) au sens du divertissement pascalien ou du détour de soi (cf. Bataille aussi !)

(30) cf. le travail sur la fonction poétique dans nos équipes.

(31) cf. importance de la mimesis, des identifications, pour la constitution du sujet.

Reste à se demander si là est l'essentiel pour un projet éducatif, social, et pas seulement scolaire, car la lecture est encore, à l'heure actuelle, un moyen culturel privilégié qui ne peut être pensé qu'inscrit dans une vaste problématique sociale (culturelle et linguistique (32)). Et penser ambitieusement la lecture nous sort inévitablement de l'école. Si nous prétendons nous tenir dans ce lieu, alors une pédagogie de la langue m'importe d'abord (33) - la recherche pédagogique demandant d'ailleurs une focalisation - et plus spécifiquement dit, de la langue orale, trop souvent encore, l'oubliée de notre enseignement.

(32) Linguistique est à entendre ici au sens général du terme (de diffusion d'une langue par exemple) plutôt que scientifique.

(33) Où l'enseignement de la lecture est intégré sans être tenu pour l'essentiel.

"DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"PARLER, ECRIRE "POUR DE BON" A L'ECOLE"

G.F.E.N., en collaboration, sous la responsabilité de
Claire Ambite, Michel Cosem, Josette Jolibert, Hélène Mercusot
Coll. E.3, Casterman, 1979

Dans la table des matières :

Connaître et transformer l'institution : le rôle et le texte dans l'institution - Le pouvoir de la parole des coéducateurs - Contrat implicite et contrat explicite - Faire jouer et déjouer les implicites de l'institution - L'école, milieu de vie - Pratiques et théories du langage dans l'école : Un langage dans tous ses états - De la parole formelle à la parole pouvoir. Pour l'émergence d'un je, agent de transformation sociale : Contes à régler, mais oui, "ils" en sont capables ! - Pouvoir se dire - Quand l'expérience de vie sous-tend la capacité de formuler et de se construire une démarche scientifique - Gérer la classe, gérer l'école - Projets, entreprises et projets. connaissance.

Questions ouvertes

Bibliographie.

A voir également :

"DIALOGUE" n° 32

"Parler ... agir ... créer ... décider ... vivre ... pour de bon à l'école et ailleurs".

Des témoignages scolaires et extra-scolaires.

PLAN DE RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE

- I.N.R.P. -

Aucun numéro de "Repères" ne saurait résumer à lui seul une démarche multiforme, dont il ne présente que quelques aspects.

Allez aux sources :

- Plan de Rénovation (dit Plan Rouchette) dans "LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS VUE PAR CEUX QUI L'ENSEIGNENT". (Les Cahiers de la FEN) - 1971.
- Plan de Rénovation - Hypothèses d'action pédagogiques. "RECHERCHES PEDAGOGIQUES" N° 61, I.N.R.D.P., 1973 (analyse de contenu du Plan).

FERNAND NATHAN

COLLECTION

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Plan de rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire
ouvrage collectif dirigé par Hélène ROMIAN

Parus :

"ACTIVITES DE GRAMMAIRE"

Claudine Gruwez Louise Malossane

"VERS LA LIBERTE DE PAROLE"

Francine Best

En commande à l'éditeur : 40 F. (au lieu de 55 F.)

- . Des séquences de classe commentées, des réflexions théoriques élaborées et contrôlées collectivement, des pistes de recherche.
- . La mesure de ce qu'il est possible de faire ici et maintenant, en matière de rénovation, sans faire table rase de l'expérience acquise, tout en préparant les mutations nécessaires.
- . Un indispensable outil de travail, fait par des formateurs de maîtres, pour la formation initiale et continue des maîtres du 1er Degré.
- . Utilisable également au niveau du 1er Cycle, et notamment de la 6^e et de la 5^e.

CONNAISSEZ-VOUS "REPÈRES" ?

L'état des travaux en cours sur les 40 terrains de l'Unité de Recherche I.N.R.P. Français 1er Degré.

Des documents de travail qui visent à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange.

CE QU'EN DISENT DES UTILISATEURS DE "REPÈRES" :

Un professeur d'Ecole Normale :

"Un outil de travail indispensable pour les professeurs d'Ecole Normale".

Une directrice d'Ecole Annexe :

"Un stimulant (...) Donne envie de se lancer dans l'innovation".

Une conseillère pédagogique :

"L'intérêt primordial est dans la liaison étroite : travail dans la classe ↔ réflexion ↔ information-documentation ↔ réflexions ↔ travail en classe etc..."

Un IDEN :

"Seule ouverture (très souvent) sur une pédagogie ou une recherche pédagogique scientifique".

Un professeur de Sciences de l'Education :

"Informations indispensables (...) auxquelles on peut se référer soit pour les travaux personnels de recherche soit - et ceci est lié à cela - pour l'enseignement universitaire".

ABONNEZ-VOUS A REPÈRES

50 F. - 4 numéros par an

Abonnement pour l'étranger : 70 F. Vente au numéro : 15 F.

Pour recevoir gratuitement d'anciens numéros de "Repères" encore disponibles, pour vous abonner,

Adressez-vous à : Hélène ROMIAN

Unité de Recherche Français 1er Degré

I.N.R.P. - E.R.P.A.

29, rue d'Ulm

75230 Paris Cedex 05

Achévé d'imprimer en : décembre

Dépot légal : 4 trimestre 1979

Directeur de la Publication : I.N.R.P.

N° d'inscription à la Commission Paritaire

des Publications : 1257 ADEP.

Imprimerie du Centre
Régional de Documentation
Pédagogique d'Amiens