

# REPERES

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



BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES

EXPERIMENTALES DE FRANÇAIS (1er degré)



INSTITUT NATIONAL

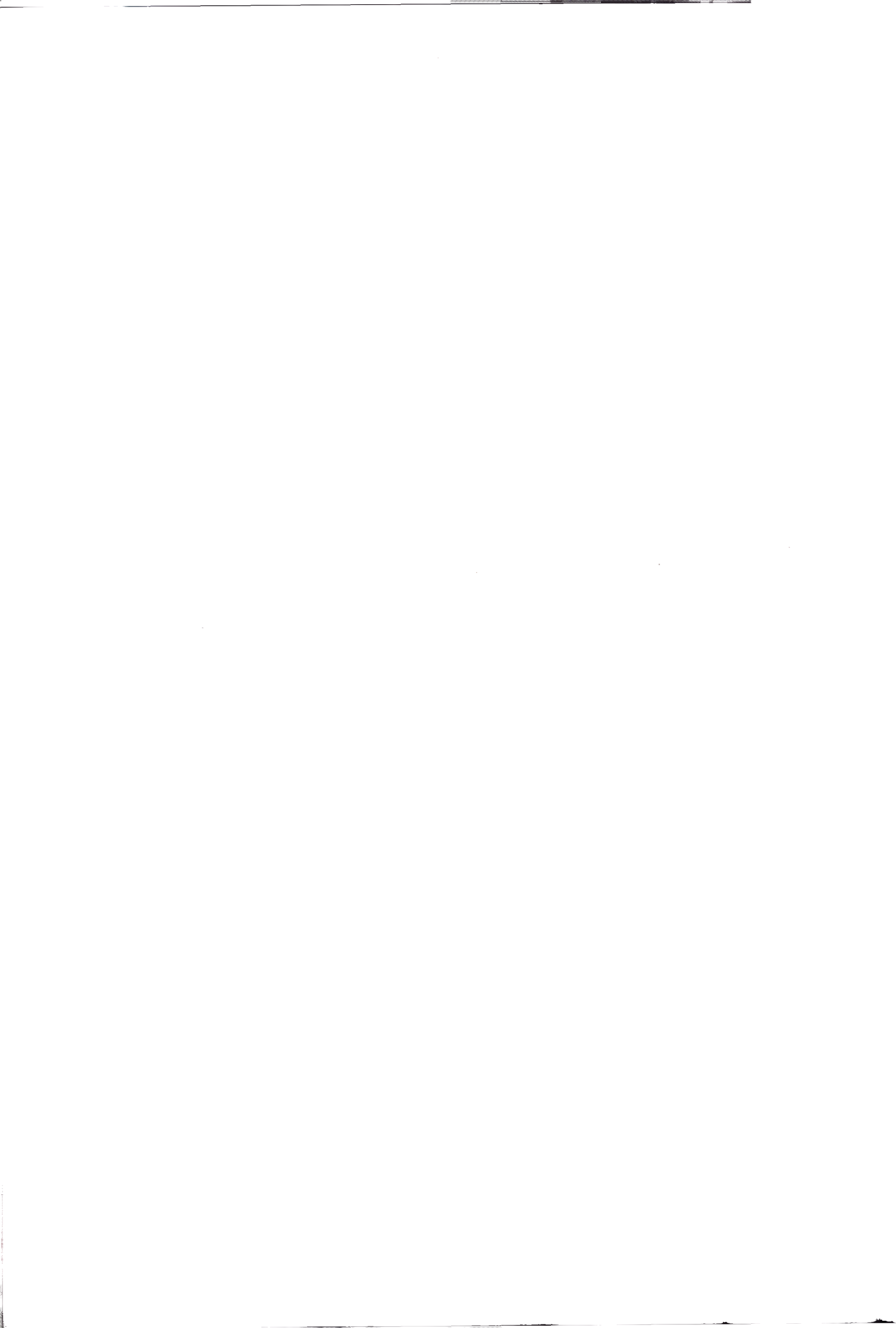
DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES

Département de la Recherche Pédagogique

Enseignement Élémentaire - Français

N<sup>o</sup> 8-9

MARS 1971



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



BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES

EXPERIMENTALES DE FRANÇAIS (1er degré)



Documents de recherche  
à l'usage des établissements chargés d'expérimentation  
Tous droits réservés



# SOMMAIRE

|  | Pages |
|--|-------|
| <u>PROBLEMES DE VALIDATION</u> .....   | 5     |
| <u>ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE - PROBLEMES DE VALIDATION</u> .....   | 9     |
| <u>COMMENTAIRE PEDAGOGIQUE DU "PLAN DE RENOVATION"</u> .....   | 11    |
| <u>LE LANGAGE DE L'ENFANT DE C.P.</u> (Y. MADOUAS - Alençon) .....   | 14    |
| <u>ETUDE SUR LE LANGAGE DES ENFANTS DE 8 ANS</u> (J. MERESSE -Arras) .....   | 24    |
| <u>LA MARQUE DU NOMBRE</u> (M. BEGUSSEAU - Chateauroux) .....  | 39    |
| <u>ETUDE COMPARATIVE EN VUE DE DETERMINER LES EFFETS POSSIBLES DE<br/>L'ENSEIGNEMENT RENOVE DU FRANCAIS</u> - Bilan des résultats (69-70)<br>Ecole normale mixte de Cahors ..... | 66    |
| <u>SONDAGE LECTURE - LANGAGE FEVRIER - MARS 1970</u><br>(Mme GRIS - Mme MARCHAND - Les Andelys) .....  | 71    |
| <u>ESSAI DE DESCRIPTION DES PROBLEMES RENCONTRES PAR LES EQUIPES EXPE-<br/>RIMENTALES AU TERME DE L'ANNEE SCOLAIRE 1968-69</u> (C. de MINIAC INRDP).                             | 108   |
| <u>NOTES DE LECTURE</u> .....  | 152   |
| <u>EQUIPES EXPERIMENTALES 1970 - 71</u> .....  | 153   |
| <u>PROGRAMME DE RECHERCHE 1970 - 71 - 70-67-1-2-1-</u> .....   | 155   |



# PROBLÈMES DE VALIDATION

Mesurant le chemin parcouru depuis la rentrée de 1967 - 68, nos équipes ont le droit d'être fières du travail accompli. Que le Plan de rénovation soit devenu objet de polémique n'y change rien : en France, à l'étranger, ce document qui porte témoignage d'une oeuvre collective unique en son genre, apparaît d'ores et déjà comme une pièce maîtresse du dossier sur l'enseignement de la langue maternelle entre 7 et 11 ans.

Mais on ne saurait passer sous silence un malaise certain. La distortion entre nos perspectives de recherche, les exigences d'une méthodologie scientifique de validation, et les moyens dont nous disposons demeure importante. En particulier, la disponibilité des instituteurs de nos classes expérimentales et de nos animateurs d'équipe pour des travaux de recherche approfondis reste problématique.

C'est sans doute pour des raisons de cet ordre que le "banc d'essai" pré-experimental s'est prolongé un an de plus qu'il n'était prévu. Faisant de nécessité vertu, nous avons pu mettre ce temps à profit pour redéfinir, préciser nos hypothèses. Il n'était sans doute pas inutile, d'ailleurs de prendre une certaine "distance" par rapport à nos premiers enthousiasmes, d'enraciner solidement notre action pédagogique dans la réalité quotidienne. Une validation prématurée n'aurait sans doute rien prouvé d'autre que ce qu'on sait déjà : toute innovation bien acceptée produit des résultats bénéfiques, et augmente le "rendement".

Cette présente année scolaire, l'essentiel du travail de l'équipe du Département de la recherche - à laquelle vient de s'adjoindre Madame Annette LAFONT conseillère d'O.S.P. - s'oriente vers l'élaboration d'un plan de validation. Nous fournirons prochainement un projet. Il ne s'agit pas de directives mais d'un document de base où nous faisons le point de nos réflexions et proposons certaines solutions. Nous attendons votre avis sur ces questions. Par ailleurs la construction d'une épreuve de grammaire se poursuit, par les soins de Roger VAUNAIZE. Sauf incident de parcours - et il s'en est produit quelques uns, depuis septembre 1967 - nous devrions, à la rentrée de 1970 - 71, nous engager dans la phase proprement expérimentale de notre programme de recherche.

Bien des problèmes se trouvent posés, qu'on ne saurait éluder.

Tous nos terrains sont-ils des terrains expérimentaux ? Qu'est-ce qu'un terrain expérimental en matière de recherche pédagogique ? Peut-on le définir à priori, selon des critères généraux ? Peut-on le définir "en marchant", à partir d'essais nombreux et divers, selon des critères spécifiques à un programme de recherche ? Toutes nos équipes sont-elles des équipes de recherche ? Qu'est-ce qu'une équipe de recherche ?

Si validation il y a, qu'allons-nous valider exactement ? Peut-on affirmer que l'ensemble des 90 équipes met effectivement en application le système des hypothèses de recherche sous-jacent au Plan de rénovation ? \*

Comment déceler les variantes utilisables pour des comparaisons significatives ? Comment "décrire avec précision les nouveaux contenus, progressions et méthodes tels qu'ils auront été effectivement adaptés, inventés et mis en oeuvre" \*\* sur le terrain ?

Comment choisir les instruments de validation correspondants ? selon quels principes construire ceux qui nous manquent ? Comment "évaluer l'efficacité des différentes techniques particulières et des différents styles pédagogiques ?" \*\*

Comment allons-nous déterminer l'échantillon expérimental et l'échantillon témoin sur lesquels se focalisera le travail de validation ? Selon quel critères ? Excluerons-nous pour autant de la recherche les équipes non retenues dans l'échantillon expérimental ? Les considérons-nous purement et simplement comme des équipes de "développement", de généralisation ? Convient-il au contraire de les associer étroitement à la validation ? Selon quelles modalités ?

Ces questions seront débattues au stage national d'étude et de recherche prévu, en principe, du 22 au 27 mars

Tous nos responsables d'équipe, tous nos psychologues ne pourront y participer : comment concevoir un stage de 350 personnes ? Il faudra choisir, sachant bien qu'aucun choix ne peut-être pleinement satisfaisant.

Mais, étant donné l'importance de ce stage, il est très souhaitable que tous participent à sa préparation. Que tous ceux qui le voudront et le pourront veuillent bien faire part de leurs réflexions, de leurs suggestions, en style "télégraphique", pourquoi pas ?

\* cf Repères N° 6

\*\* cf l'intitulé officiel de notre programme de recherche, codé 70-67-1-2-1-



Dans le même souci d'élaborer un plan de validation au plus près de la vie des équipes, telle qu'elle est, et non pas telle qu'on peut la rêver, un questionnaire vous sera envoyé dans les jours à venir (s'il ne vous est déjà parvenu). Il a paru nécessaire avant le stage, de rassembler des éléments d'information précis sur la composition des équipes et l'organisation de leur travail. Les dossiers signalétiques de recherche, remplis par anticipation sur l'année scolaire à venir, sont difficilement utilisables à cet effet.

Enfin, le contenu même de ce bulletin N° 8, qui rassemble quelques essais de validation, devrait fournir à tous une base de réflexion, de discussion, avant même le stage où ils pourront être le support de travaux d'ateliers.

Nous avons reproduit dans ce bulletin quelques unes des communications envoyées ces derniers mois par les équipes.

Aucune d'elles - faut-il le souligner - ne prétend présenter un modèle méthodologique de validation. Elles témoignent du même souci d'une observation rigoureuse, voire quantifiée, des faits de langue dans la vie des classes, dans la vie de nos classes expérimentales.

Nous n'avons pas cru devoir solliciter des essais de cette nature, pour des raisons analogues à celles qui avaient justifié l'absence de directives précises, détaillées dans la période de mise au point de notre démarche pédagogique de libération et de structuration du langage. Toute pré-expérimentation n'implique-t-elle pas une attention très aigüe aux évolutions spontanées, aux maturations qu'on ne saurait "forcer" ? A l'équipe de coordination nationale d'en établir des convergences, d'en dégager les lignes directrices qui paraissent les plus pertinentes, de signaler les problèmes, puis de répercuter dans les équipes de façon à aboutir

à un travail coordonné. L'envoi conjoint de ces essais donne à penser qu'il devient possible de poser les problèmes de validation autrement que d'une manière générale et théorique, à partir d'un besoin profondément ressenti par les équipes.

Dans cette perspective nous allons rapidement faire l'inventaire des problèmes et des idées que nous ont suggéré ces premiers travaux.

- Les études de corpus posent le problème des indices choisis : dans une démarche expérimentale vaut-il mieux choisir les indices en fonction d'hypothèses préalables ? ou au contraire vaut-il mieux analyser le corpus d'une façon "sauvage" et interpréter à posteriori les indices relevés ?

Nous ne distinguons pas toujours dans les travaux de ce type la démarche qui a été adoptée et pourquoi.

- Comment ont été choisies les épreuves ? en fonction des objectifs de la

pédagogie ?

En fonction des théories psychologique ? chaque épreuve est-elle bien discriminatrice, valide (c'est à dire mesure-t-elle bien ce que nous pensons) généralisable ?

- Nous distinguons deux types de travaux correspondant à deux aspects de la validation :

1) des travaux bilans : on analyse et on compare les performances des enfants des classes rénovées ; c'est une validation externe à une pédagogie spécifique

2) des travaux qui s'intéressent aux mécanismes psychologiques où l'on essaie plutôt de cerner l'acheminement intellectuel permettant de réussir une tâche, pour déterminer quelles sont les étapes déterminantes de ce cheminement qu'une pédagogie, devrait s'efforcer de développer et favoriser.

Ceci constitue une validation interne d'une pédagogie spécifique.

Lequel de ces deux aspects une validation doit-elle privilégier ? ou comment les articuler ?

-- Sur le plan formel nous vous serions reconnaissantes de nous fournir le maximum de renseignements .

- Sur la définition des objectifs et des hypothèses de départ

- Sur le choix des épreuves

- Le choix des élèves (échantillonnage)

- Les résultats (nous aimerions les avoir tous de façon peut-être à envisager certains traitements statistiques)

- Leur interprétation

C'est dire que l'équipe de coordination nationale s'est refusé à trancher les problèmes "au sommet", de manière arbitraire et bureaucratique.

A tort, selon certains qui demandent des directives de l'"I.P.N."

A raison selon d'autres, qui estiment qu'un chercheur ne saurait être l'exécutant d'une politique décidée en dehors de lui.

Anette LAFFOND

Christine de MINIAC

Hélène ROMIAN

ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE  
PROBLEMES DE VALIDATION

-----

I - Problèmes généraux de recherche en pédagogie -

- Recherche et développement en pédagogie  
Quelques exemples actuels.

M. Legrand

Bulletin de la société française de Pédagogie,  
n° 169 - Avril 1969.

- Introduction à la recherche en pédagogie

M. de Landsheere Armand Colin Bonnetier

- Notes sur la coopération des psychologues et des  
enseignants dans le cadre d'expériences didactiques.

M. Greco

Bulletin de l'Association de professeurs de  
Mathématiques, n° 266 - janvier 1969.

II - Problèmes d'évaluation objective -

Mesure : Les problèmes de Notation

La Docimologie .

Articles de : M. Legrand - Mme Pelnard - M. Reuchlin,  
Les Amis de Sèvres n° 2 - 1968.

- Etudes expérimentales sur la notation.

Yves Guyot

Interéducation n° 12 - novembre 1969.

- La Normalisation de la notation.

F. Bacher

BINOP n° 2 - avril 1969.

Epreuves :

- Les tests de connaissance.

M. de Landsheere

Editest - Bruxelles 1965.

- Les tests mentaux.

P. Pichot

Que sais-je ? n° 662.

Analyse d'une situation pédagogique :

- Comment les maîtres enseignent ?

M. de Landsheere

Documentation n° 24 - 18/9/1970.

- Eléments pour une étude du groupe classe.

J.C. Filloux

Bulletin de psychologie, n° 2 77 -1968-69.

Echantillonnage

- Méthodes des sciences sociales.

Duverger

Les échantillonnages, chap. II, Section I - PUF.

**N.B.**

Une erreur matérielle a fait disparaître la page 37 concernant les exercices systématiques d'orthographe dans le Plan de rénovation tel qu'il résulte du travail des équipes de recherche (la page 38 se trouvant reproduite deux fois)

La page de garde de cette version "IPN " du Plan est formulée de la manière suivante.

Institut Pédagogique National

Département de la Recherche Pédagogique

Enseignement Élémentaire du Français

Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école  
élémentaire

Octobre 1970



Les équipes voudront bien envoyer leurs contributions pour le 15 mai au plus tard.

Responsables de thème

- Entraînement à l'expression orale  
Françoise SUBLET  
Ecole Normale d'Institutrices  
181, Avenue de Muret  
- 31 - TOULOUSE
- Entraînement à l'expression écrite  
Hélène ROMIAN  
Recherche Pédagogique  
I.N.R.D.P.  
29, Rue d'Ulm  
PARIS Ve
- Apprentissage de la lecture écrite  
Louis MALET  
Ecole Normale d'Institutrices  
1, Rue J. Tissot  
- 21 - DIJON
- Entraînement à la lecture  
Charles TOUYAROT  
Ecole Normale d'Instituteurs  
168, Rue Caponière  
- 14 - CAEN
- Exercice structuraux  
Louise MALOSSANE  
Ecole Normale d'Institutrices  
143, Rue François Perrin  
- 87 - LIMOGES

- Reconstitution de textes

Henri JEANNET  
Ecole Normale d'Institutrices  
6, Avenue des Lombards  
- 10 - Troyes

- Grammaire intuitive et réflexive

Claudine GRUWEZ  
Ecole Normale  
58, Rue de Londres  
- 59 - LILLE

- Vocabulaire

Marcelle PECHEVY  
Ecole Normale d'Institutrices  
35, Rue J.J. Rousseau  
- 18 - BOURGES

- Orthographe

Edmond, J.P. SATRE  
Recherche Pédagogique  
I.N.R.D.P.  
29, Rue d'Ulm  
PARIS Ve

- Poésie

Georges JEAN  
Ecole Normale d'Instituteurs  
2, Rue des Maillets  
- 72 - LE MANS

Nous présentons dans cette étude le résumé d'une réflexion plus étendue sur le langage de l'enfant au CP. Le travail de point de départ, parti d'une enquête sur le langage de la phrase orale de l'enfant, s'était attaché, à partir de ces bases, à mettre en évidence les conditions psychologiques et linguistiques tant de l'expression que de la communication. Nous n'avons retenu ici que quelques moments de nos réflexions; aussi devons-nous donner, préalablement, deux avertissements qui permettront de comprendre la spécificité de l'orientation de notre pensée et le caractère incomplet et imparfait des conclusions que nous posons.

Nous ne prétendons en aucune façon faire oeuvre de linguiste dans ces quelques lignes : ce qui nous intéressait était de mettre en évidence certaines des caractéristiques du langage de l'enfant de 7 ans qui rejaillissent sur l'expression et sur le processus de communication. C'est dire que nos remarques sont ce qu'elles sont : des remarques à caractère philosophique, parfois psychologique. Il ne faut pas leur demander plus qu'elles ne peuvent donner, une certaine orientation pédagogique.

En second lieu, ces remarques, même si elles sont présentées formellement comme des conclusions, ne sauraient l'être. Ce ne sont que des hypothèses à vérifier et à discuter.

Les catégories de mots employés par l'enfant traduisent des situations concrètes que l'enfant vit quotidiennement ou, tout au moins, fréquemment. C'est ainsi que les mots employés gravitent autour de divers centres d'intérêt constitués principalement par :

- le rythme de vie : nourriture, fêtes, sommeil...
- les promenades : forêt, animaux...
- cadre scolaire et milieu familial
- événements quotidiens.

La première remarque qui s'impose est de noter que le langage de l'enfant est concret ou plus exactement pratique : pratique, parce qu'il se rapporte à des situations précises, vécues, parce qu'il est toujours compris au niveau de la manipulation des objets.



Or, ce point est important : en effet, cela nous amène à penser que le langage pour l'enfant est fondamentalement une clef d'accès au monde. On a dit que le langage de l'enfant n'était pas centré sur la communication avant 7 - 8 ans : il faut tempérer cette remarque. En fait, la situation est complexe. Tout d'abord, l'enfant communique avec ses camarades : il suffit d'observer les enfants dès la maternelle pour s'en convaincre. (ce qui légitime la destination du plan de rénovation de l'enseignement du français). Mais, ensuite, le langage n'est pas seulement moyen de communication au C.P. : on peut même dire, et en cela Piaget a raison, qu'il s'agit là de sa fonction secondaire et presque aléatoire, si l'on ose s'exprimer ainsi. Le langage au CP se manifeste comme production et expression. De fait, de par sa constitution, l'enfant du CP est faible devant le monde des choses et des êtres : il est plus dominé que dominateur. Or le langage va lui permettre de transcender cette situation et de ces deux manières :

a) N'étant pas maître de soi, de ses états et de ses sentiments, l'enfant décrira les choses telles qu'elles sont (cf les remarques sur l'adjectif). Il décrira ce qu'il fait, a fait, (parfois fera), est, a vu... Et c'est là la première fonction du langage au CP - La description.

b) De plus l'expérience de l'enfant pour ce qui concerne les choses, les objets est faible et souvent nulle. De surcroît, certaines expériences lui sont inaccessibles de par sa constitution psycho-physiologique. Aussi l'enfant va-t-il trouver un substitut = dire la chose, c'est en quelque manière la posséder - (cf le problème de l'imaginaire chez l'enfant). Le langage est une conduite magique. (En quelque sorte ce qui reste vrai dans certaines situations même chez l'adulte). L'enfant substitue une parole sur la situation, la chose, l'être à une action qu'il est incapable de réaliser concrètement

Ce ne sont là que des fonctions commençantes du langage mais il faut remarquer que toutes les fonctions du langage sont déjà existantes en acte chez l'enfant au CP :

- communication ) par ailleurs
- expression ) dans l'article précédent.
- magie
- description

Toutefois, l'on peut approfondir cette question du nom dans le langage de l'enfant, en faisant une remarque concernant la compréhension des noms par l'enfant.

Dès le CP la phrase orale de l'enfant est riche tant au niveau quantitatif des concepts traduits dans l'avoir linguistique qu'au niveau qualitatif de l'organisation de la phrase. (Plus loin nous ferons apparaître les difficultés de l'enfant quant à l'organisation linguistique de ses perceptions et de ses pensées lorsqu'on lui demande de dépasser le stade sur lequel nous travaillons actuellement à savoir celui de la juxtaposition). En effet, dans la plupart des cas, les phrases de l'enfant ne constituent pas un véritable discours : il s'agit le plus souvent de discours juxtaposés résumés chacun en une phrase. Or cela est important : cette juxtaposition se comprend très facilement au niveau de la constellation psychologique de l'enfant (nous reviendrons plus loin sur cela dans la synthèse définitive). Mais le fait pose un problème grave :

En effet, nous avons dit plus haut que l'enfant pense et parle en termes d'action au CP. Or, une action est fondamentalement quelque chose de réel, de senti, d'affectif : c'est dire combien la pensée et la parole de l'enfant sont fondamentalement affectives. Or si nous posons ces constatations au niveau de la phrase de l'enfant nous allons pouvoir dire que la phrase de l'enfant au CP est une traduction d'un état affectif, or peut-on considérer une série juxtapositionnelle d'états affectifs comme un discours ?

Remarque :

Notre question se justifie du fait que l'on n'assiste que rarement au CP à une conceptualisation des états affectifs : on ne peut donc nous objecter les admirables réussites de la poésie.

Mais, toujours pour ce qui concerne les noms, on peut faire une dernière remarque. En effet quel est le contenu que l'enfant accorde aux mots qu'il emploie ? Nous disions plus haut que la compréhension du langage par l'enfant du CP était essentiellement

pratique, c'est-à-dire en rapport étroit, intrinsèque avec l'action que l'enfant accomplit. De plus nous avons précisé cette notion d'action en la définissant comme situation affective.

Dans l'évolution sémantique, la première étape que constitue le CP voit une compréhension subjectiviste du nom; c'est-à-dire que l'enfant définit le nom par un contenu en rapport avec une action, il ne s'agit pas d'une action concrète (dans le sens d'objective) : il se réfère à sa propre situation vis-à-vis de la chose, à la propre réaction vis-à-vis des mots qu'il utilise : ce que nous voulons dire exactement c'est que si l'on demande à l'enfant ce qu'il entend par tel mot qu'il emploie il ne réalise par une généralisation de l'emploi du mot, ou de la situation à laquelle s'applique le mot. Il s'agit toujours de la situation lue et vécue du mot employé ici et maintenant (\*).

Ex. : Nous demandons à l'enfant de préciser ce qu'il entend lorsqu'il emploie certains noms : ainsi nous allons choisir jour et beau l'enfant du CP nous les définit ainsi :

|     | <u>jour</u>                               | <u>beau</u>  |
|-----|---|--|
| 6,5 | jour : c'est l'école<br>la nuit : on dort | je me trouve beau dans une<br>glace; une robe est belle. |
| 7   | jour : on fait la sieste                  |  |

Ce genre de définitions, nous le nommons subjectivo-pratique : en effet l'enfant ne peut détacher le nom de l'objet comme l'a vu Piaget, mais de plus le nom est toujours référé à une situation vécue où le mot a été expérimenté : ceci est apparent sur des noms que l'on peut définir comme simples (parce que ne faisant pas appel à des notions abstraites) mais plus encore pour les noms abstraits comme Bien, Beau (c'est une chose, c'est moi qui sommes beaux).

Poussons plus loin l'investigation :

|        | <u>jour</u>  | <u>beau</u>                                   |
|--------|--|---|
| à 8,0  | nuit = noir et lune<br>jour, c'est blanc et<br>il y a des nuages | c'est une couleur, c'est ce<br>qui est propre |
| à 10,0 | c'est lorsque le soleil<br>éclaire et qu'on va à l'école         | joli, agréable à voir                         |

(\*) comme nous allons montrer lorsque nous envisagerons les adjectifs, les articles, pronoms...

Le stade qui s'étend de 8 à 10 ans apparaît comme concret parce que cette fois il y a détachement vis-à-vis de soi : l'égo-centrisme se liquide quelque peu et cette fois l'enfant commence à relier plusieurs situations entre elles pour définir le nom. Vers 10 ans c'est le stade abstrait : il y a appel à des notions scientifiques ou du moins sociales qui permettent l'atteinte de l'objectivité.

Résumons cela en un tableau

|         | Mots concrets                                | Mots abstraits                |  |
|---------|--|-------------------------------|--|
| -- 7,0  | Subjectivo-practicité<br>Subjectivité        | -----                         |  |
| -- 10,0 | Concrétion<br>(objectivité relative concept) | Définition sociale<br>Concept | ( terrain même<br>( de la<br>( pédagogie |
| à       | Abstraction<br>(objectivité<br>( idée        | Définition abstraite          |  |
| -- 11,0 |  |                               |  |

Il faut bien évidemment étendre ce que nous avons défini des stades de la saisie des significations du nom à la structure de la pensée, dans la mesure où les noms ont des contenus conceptuels.

### Les Adjectifs

En seconde et dernière remarque il faut noter le petit nombre d'adjectifs employés par l'enfant. Remarquons tout d'abord l'aspect pratique de ces adjectifs : ils désignent tout ou presque des aspects pratiques des choses mais jamais des qualités abstraites (si ce n'est pour être pareil) : ils s'appliquent à décrire des couleurs. Ceci s'explique de deux manières :

1- tout d'abord l'égo-centrisme de l'enfant lui interdit de prendre du recul vis-à-vis de soi-même et " vis-à-vis d'autrui". Cet égo-centrisme d'ailleurs nous allons le retrouver à d'autres niveaux;

prenons par exemple les pronoms personnels - les pronoms de première personne l'emportent de loin en ce qui concerne les fréquences contre notamment ceux de la troisième personne.

La remarque est identique pour les pronoms possessifs où la première personne l'emporte encore plus nettement.

2- ensuite, la conscience de l'enfant en face du monde des choses et des êtres n'est pas spectaculaire mais active : or, qui dit action dit action en retour, réaction. Et ce qui agit ce sont des choses et non ses qualités (si ce n'est justement dans la conscience spectaculaire). Ce qui serait une manière d'expliquer cette faiblesse de la langue enfantine en adjectifs (autant en nombre qu'en fréquence).

. Mais cette constatation de l'absence d'adjectifs dans le langage oral de l'enfant nous amène en dernier lieu à faire une remarque capitale. Du fait de sa notoire absence d'adjectifs, il résulte que la langue est fondamentalement imprécise, de fait, ne pas employer d'adjectifs dans un énoncé linguistique, c'est ne pas qualifier, c'est-à-dire ne pas préciser la nuance ontologique de ce dont on parle ou la tonalité affective du sujet devant ce qu'il a vu, et décrit dans le langage, ce point est important car de ce fait on limite la communication et la compréhension :

- la communication - en effet, la communication pour être réelle suppose un certain nombre d'éléments adjuvants. S'il est vrai que l'élément essentiel est constitué par l'association Sujet-Verbe, il n'en reste pas moins qu'il faut faire intervenir pour obtenir avec certitude la compréhension et l'authenticité du dialogue, la situation, la motivation, le geste entre autres. Mais ce qui va préciser notre pensée, la situation communiquée, c'est l'adjectif, il en est de même d'ailleurs de toutes les expansions, il va préciser la modalité du discours : or, l'enfant réalise difficilement cette précision (nous verrons un peu plus loin le pourquoi de ce fait).

Sur cette constatation, on peut évidemment prendre la position de Piaget niant la réalité de la communication à cet âge. Toutefois difficulté implique-t-elle inexistence ? Il me semble plutôt que l'enfant effectue automatiquement un des pré-supposés

de toute communication adulte : il suppose que son interlocuteur connaît, ou va pouvoir découvrir tout ce qu'il ne dit pas, ne prouve pas mais se trouve être impliqué par son acte de parole même.

- La compréhension : ce second niveau se rattache directement au premier du fait que dès l'instant où la communication se heurte à des difficultés, la compréhension diminue ou du moins tend à supporter des déviations. De fait, nous avons déjà vu que l'essentiel du message chez l'enfant se concentre sur l'ensemble sujet-verbe : aussi l'enfant ne peut-il fournir des éléments oraux supplémentaires qui lui permettraient d'annihiler en grande partie la perte possible d'information sur le trajet qui va de lui à l'auditeur. La perte d'information n'est pas compensée. Et c'est à ce fait qu'il faut attribuer la difficulté de la communication chez les enfants avant la fin du CP.

(à côté de l'égoïsme inhérent à la structure de la personnalité de l'enfant = mais je pense que c'est cette absence de redondance dans ses messages qui provoque la majeure partie des difficultés qu'éprouve l'enfant lorsqu'il communique).

Mais il nous faut maintenant essayer d'expliquer psychologiquement cette généralité du langage de l'enfant, ou plus exactement ce manque de précision :

- D'une manière générale, nous pouvons rattacher cela au fait que l'enfant à cause de l'imperfection de son langage et de son manque de maîtrise de la langue ne peut pas exprimer les états intérieurs qu'il peut ressentir, ou encore plus profondément il n'éprouve pas encore le besoin de livrer une part de soi-même à autrui. Mais nous pouvons tenter une autre explication qui va peut-être plus loin : nous avons dit un peu plus haut que le langage de l'enfant est fondamentalement un langage objet, c'est-à-dire que lorsque l'enfant parle, le nom représente pour lui la chose : le nom est le mode d'existence de la chose et du réel (voir à la fin la signification philosophique et pédagogique de cette caractéristique du langage de l'enfant).

Or, si cette interprétation est fondée, il en résulte que le langage ne désigne et ne signifie que ce qui fait l'objet d'un contact, d'une expérimentation, pour un très grand nombre d'adjectifs ce n'est pas le cas : ce sont des interprétations, des

sentiments qui nécessitent soit un approfondissement de soi, soit une sortie hors de soi, attitudes qui sont encore hors de portée pour l'enfant. En un mot, si le langage de l'enfant est un langage objet, en maniant cette modalité du langage, l'enfant ne pourra parler que de ce qui se trouve dans le champ de l'expérience : ce qui, par contre, se situe hors de ce champ est en dehors du pouvoir du langage. Alors naît tout naturellement l'imprécision de la phrase orale : le langage ne désigne que des choses ou des êtres : il ne qualifie pas car la qualification ne fait pas l'objet d'une expérimentation possible. Cette précision relative ou le plus souvent absente ne met pas en cause l'efficacité du message : au contraire, le message est bref et net : il est donc efficace "Samedi, j'ai acheté un blouson" voilà qui est on ne peut plus direct; il n'en reste pas moins que cette efficacité est la cause même de la difficulté de la communication : étant efficace, il ne pousse pas à une investigation. Autrement dit l'enfant en dit trop ou pas assez.

- Quelle est l'origine psychologique de ces divers phénomènes d'imprécision que nous venons de relever ? Il faut rattacher ce phénomène au syncrétisme inhérent à la perception et à la pensée de l'enfant. L'enfant est indifférent aux structures, aux relations internes : il perçoit des agrégats confus d'où émergent des détails non reliés. Or, ce syncrétisme nous le retrouvons dans la phrase de l'enfant sous deux formes :

- juxtaposition : lorsque l'enfant ne porte son attention que sur des détails. C'est la forme la plus fréquente que l'on rencontre.
- globalisme : lorsque l'enfant se centre sur le tout.

Le premier cas se traduit dans la phrase orale par une juxtaposition d'éléments non reliés entre eux et le discours se présente comme une suite de phrases ajoutées les unes aux autres. Le second cas se traduit souvent par des paroles incompréhensibles.

Exemples :

CP - 6,0 "Je suis allé chez Mémère. J'ai mangé chez elle et j'ai joué. Je suis retourné à la maison. Mon oncle avait joué avec les pigeons et le soir maman les a plumés et le dimanche nous les avons mangés"

le même phénomène se retrouve dans le discours écrit :

CP - 6,5 "J'ai fait de la luge avec papa et maman et Boris.

Nous avons rencontré Claude et Claudette et Claudie.

Nous avons acheté des glases "nous nous sommes régalé.

Nous avons dormi dans une tante nous avons bien dormi.

Nous sommes rentré à la maison. Nous avons regardé la télévision l'après-midi du dimanche. Nous avons regardé des films nous avons mangé un nefe et du camembert et un frit après nous nous sommes couché, nous avons rêvé de campagne".

(J'ai respecté l'orthographe du texte qui d'ailleurs est admirable pour une petite fille de 6,5 au CP depuis 6 mois. Remarquons le passage de la prononciation de "oeuf" à sa graphie "nefe".

Cette imprécision du langage se retrouve dans certaines particularités de la phrase de l'enfant.

- articles : les articles indéfinis sont plus fréquents que les articles définis un, des, une.
- démonstratifs : çà est le plus employé.
- indéfinis : "on" l'emporte de loin.

Le syncrétisme se manifeste en plus de la structuration et de la forme de la phrase par la présence de certaines tournures usuelles qui reviennent avec une grande fréquence.

globalisme

des fois  
pis y aura  
y a  
y aura  
y en a  
y en avait

juxtaposition

et pis  
pis

CONCLUSIONS

De ces remarques rapides et incomplètes nous pouvons tirer quelques renseignements intéressants :

- au CP l'enfant emploie les structures fondamentales de la langue
  - monèmes prédicatifs
    - " dépendants
    - " aut<sup>+</sup> nomes
    - " fonctionnels
    - " modalités



Il les emploie, mais en ignore encore le maniement exact. Il n'emploie pas les monèmes fonctionnels par exemple au sens où la grammaire l'entend et où la langue le fait.

- l'imprécision de la phrase implique que enrichir le langage va surtout consister à travailler au niveau des structures fondamentales, des temps employés, des relations entre phrases et des relations entre éléments de phrases. De plus il semble que, au CP et sans doute plus tard, enrichir le vocabulaire doit consister plus à travailler au niveau des adjectifs et de la précision des significations des mots, qu'au niveau des mots eux-mêmes.

- le langage de l'enfant est un langage d'action : non pas seulement substitut de l'action mais action véritable. Lorsque l'enfant parle, il fait les choses. L'acte par lequel il dit les choses, c'est l'acte selon lequel les choses se font. C'est dire qu'au CP le langage se manifeste dans tout son pouvoir. Mais en contre-partie, ce langage (riche dans sa forme) est pauvre dans sa réalisation : il ne réussit pas à se dégager du réel, il reste collé aux choses parce que d'une certaine manière il est les choses.

Il est donc, par cela même, un acte individuel, et c'est ce qui explique les difficultés de la communication à ce stade.

Mais, en conséquence, on voit bien quelle est l'importance et quel est le rôle de la communication. La communication va obliger l'enfant, de par ses nécessités intrinsèques, à se dégager de l'action et à sortir de soi (du moins du soi apparent) pour rentrer en lui et aussi communiquer. Ainsi sera rendue possible, par la médiation du langage, l'actualisation de sa vraie pensée qui est par essence relationnelle.

ETUDE SUR LE LANGAGE DES ENFANTS DE 8 ANS - J. MERESSE, Arras

Le but de l'enquête est d'étudier les rapports entre le langage des enfants et leur milieu socio-culturel.

L'enquête est menée dans des écoles, avec des intentions pédagogiques. Elle passe par des indications de niveau scolaire, et doit déboucher sur l'étude de faits de langue précis, à privilégier dans l'enseignement de la langue maternelle.

On travaille sur deux hypothèses :

1°- Il existe des rapports entre le niveau socio-culturel, le niveau scolaire et le langage des enfants : enquête statistique portant sur des nombres d'enfants, et des nombres de réussites et d'échecs non précisés qualitativement.

2°- Il existe des rapports entre le niveau socio-culturel, le niveau scolaire, et l'aptitude des enfants à dominer certains faits de langue, précisés cette fois qualitativement : essai de détermination de seuils d'emploi du pluriel de verbes du 3ème groupe à l'indicatif présent, par exemple.

---

Déroulement général de l'enquête :

- Définir un échantillonnage de 200 enfants environ, représentant des différences de niveau socio-culturel et scolaire.
- Soumettre ces enfants à des épreuves de langage.
- Etudier les résultats en se référant aux hypothèses de travail 1° et 2°.

---

Les phases de l'enquête :

1°- Le choix des enfants de l'échantillonnage.

(Travail fait en accord avec M. Tréanton, et M. Daubrège, conseillers d'O.S.P.).

On a choisi au départ d'opérer un tri sur 500 enfants environ, dans des écoles ou groupes scolaires - filles et garçons - de 3 types différents :

- 3 écoles ou groupes scolaires d'Arras, recrutant dans des milieux favorisés (227 élèves testés).

- 3 écoles ou groupes scolaires de Liévin, cité minière de 35.000 habitants. Ecoles de "corons" à recrutement essentiellement ouvrier (198 élèves testés).

- 3 écoles de bourgs ruraux des environs d'Arras à recrutement "mélangé" (59 élèves testés).

#### I-I - Détermination des niveaux scolaires (tests)

On a soumis, dans ces écoles, tous les enfants (484 au total) nés en 1961, qu'ils soient ou non au niveau normal du cours élémentaire 2ème année (à l'exception des enfants déjà en classe de perfectionnement) aux tests E.D.L.-T.S. de Bourdier (test de dépistage collectif pour les classes de perfectionnement), et au test de niveau scolaire - orthographe et calcul - de Subes.

Les 2 tests se complètent pour la détermination du niveau scolaire de l'enfant :

Le test Bourdier donne sur les aptitudes intellectuelles des indications plus générales que le test Subes, qui, lui, indique des performances très étroitement scolaires, et déterminées en partie par la qualité de l'enseignement reçu.

Ci-joint les feuilles d'épreuves distribuées à chaque enfant :

Le test Subes comprend des épreuves graduées selon le niveau scolaire supposé atteint par l'enfant : on a distingué les enfants de CE<sub>1</sub> et les enfants de CE<sub>2</sub>, mais joint à ceux-ci les quelques enfants de CM<sub>1</sub> qui, "avancés", étaient désignés d'avance pour faire partie de l'échantillonnage dans le groupe "fort" (sauf grave erreur d'orientation scolaire).

Ces tests ont été subis sous ma responsabilité dans chacune des écoles en janvier 1970, et corrigés, sous ma responsabilité et celle de M. Daubrège, en mai 1970, par des élèves de l'Ecole Normale d'Instituteurs d'Arras en 2ème année de formation professionnelle.

M. Daubrège a alors dressé les Histogrammes de ces tests. (Il pourrait préciser, en termes plus précis de statistique, le détail des opérations effectuées).

Chaque enfant testé obtenait alors une "note" globale, de 0 à 20, résultant de l'addition des 2 "notes" obtenues aux deux tests.

Sur les 484 enfants testés, nous avons éliminé tous les enfants de niveau scolaire moyen, et retenu les enfants les plus faibles (notes de 0 à 6), et les enfants les plus forts (notes de 14 à 20), soit 94 enfants faibles et 93 enfants forts.

Une première observation des résultats s'est imposée aux enseignants que nous étions : sur les 93 enfants "forts", 64 venaient des écoles à recrutement favorisé d'Arras, 23 venaient des cités minières. Pour les 94 enfants "faibles", la proportion s'inversait : 62 d'entre eux venaient des cités minières, 23 venaient des écoles d'Arras. Pour les 3 écoles de petits bourgs ruraux, la répartition était plus équilibrée : 12 "forts", 9 "faibles".

Ainsi, apparaissait chiffrée, la différence de niveau scolaire qui existe d'une école à l'autre, et la différence des conditions de travail que rencontre un instituteur selon qu'il est nommé dans un endroit ou un autre : observation à retenir, à faire redécouvrir par l'étude de cette enquête, par les futurs instituteurs en cours de formation professionnelle.

Un autre relevé a été fait par les élèves-maîtres : celui de la moyenne des performances réalisées par les élèves des diverses écoles. (Les résultats du test Bourdier sont donnés en termes de réussites, ceux du test Subes en termes d'échecs).

|                            | B.       | S.       |
|----------------------------|----------|----------|
|                            | (points) | (fautes) |
| <u>Arras :</u>             |          |          |
| Ecole Pierre Curie (mixte) | 35,31    | 4,80     |
| Ecole Oscar Cléret (mixte) | 28,44    | 8,06     |
| Ecole Voltaire : filles    | 30,67    | 8,15     |
| " " : garçons              | 29,50    | 8,50     |

|   | B.       | S.       |
|---|----------|----------|
|   | (points) | (fautes) |
| <u>Liévin :</u>   |          |          |
| Ecole Léo Lagrange (mixte)<br>(Fosse 3 de Lens)           | 29,00    | 14,33    |
| Ecole Pierre Brossolette : filles<br>(Fosse 16 de Liévin) | 30,45    | 13,04    |
| " " " : garçons   | 24,93    | 14,27    |
| Ecole La Fontaine : filles                                | 26,90    | 14,25    |
| Ecole Jean Macé : garçons                                 | 20,14    | 21,26    |
| <u>Bourgs des environs d'Arras :</u>                      |          |          |
| Avesnes-le-Comte (mixte)                                  | 28,80    | 13,00    |
| Maroeuil (mixte)  | 31,76    | 12,14    |
| Rivière (mixte)   | 24,00    | 13,00    |

On peut comparer :

- Les résultats moyens obtenus dans les écoles à recrutement "mélangé" des environs d'Arras.

- Les résultats comparables aux précédents au test Bourdier, mais nettement meilleurs au test Subes (uniquement scolaire) obtenus dans les écoles d'Arras.

- Les résultats nettement moins bons obtenus dans les écoles de Liévin :

soit au Bourdier avec résultats scolaires moyens (Brossolette garçons, La Fontaine filles),

soit au Bourdier avec chute des résultats scolaires à Jean Macé garçons.

On pourrait émettre l'hypothèse que certaines écoles souffrent, outre du bas niveau socio-culturel du milieu, d'une instabilité du personnel enseignant, due elle-même peut-être à la réputation défavorable faite à l'école... Cercle vicieux. Une enquête ultérieure faite par les services d'orientation scolaire pourrait aussi vérifier le nombre d'enfants qui, dans certaines écoles, relèveraient de classes de perfectionnement, mais ne peuvent actuellement y trouver place, et ont, de ce fait, alourdi le bilan des test des CE<sub>1</sub>, comme ils alourdisent en tous temps le travail des maîtres de ces mêmes classes et leur rendement général:

c'est le niveau de tous, qui baisse, de ce fait, si l'on considère l'interaction des enfants entre eux.

Ces observations d'ordre "psycho-socio-pédagogique", relevées chemin faisant, sont directement utilisables en formation initiale et permanente des maîtres. (et les intéressent beaucoup).

Pour la poursuite de l'enquête elle-même :

On s'aperçoit que l'échantillonnage ainsi constitué comprend 2 groupes d'enfants nettement différenciés, d'abord, par leur niveau scolaire.

Il reste à distinguer, dans ces deux groupes, les enfants de milieu socio-culturel favorisé, ou non.

#### I-2 - Détermination des niveaux socio-culturels (fiches individuelles)

Une fiche établie par M. Wyntrebert conseiller d'O.S.P. qui remplace M. Daubrège, muté cette année, est actuellement envoyée aux parents des 193 enfants retenus pour l'échantillonnage, pour établir avec précision l'appartenance de chaque enfant à tel ou tel milieu socio-culturel. On utilisera les catégories INSEE. Une première approximation, faite d'après les professions relevées au registre matricule de chaque école, est évidemment insuffisante.

#### I-3 - Nature finale de l'échantillonnage

Après détermination des 2 niveaux scolaires (bon-mauvais)  
" " " " socio-culturels (bon-mauvais)

on obtiendra 4 groupes d'enfants :

|     |                     |   |                           |
|-----|---------------------|---|---------------------------|
| 1°/ | niveau scolaire bon | - | niveau socio-culturel bon |
| 2°/ | " " bon             | - | " " mauvais               |
| 3°/ | " " mauvais         | - | " " bon                   |
| 4°/ | " " mauvais         | - | " " mauvais               |

On étudiera les faits de langage dans les 4 groupes ainsi constitués.

Déjà, les 87 enfants de l'échantillonnage ont subi les épreuves de langage, en juin 1970.

## 2° - Les épreuves de langage.

Elles sont de 2 types : réponses de chaque enfant à un "questionnaire", enregistrement de phrases répétées par chaque enfant.

### 2-1 - Epreuves du 1er type "questionnaire"

Pour ces épreuves, des élèves-maîtres de formation professionnelle 2ème année ont fourni leur aide. 12 d'entr'eux se sont partagés les 187 enfants à voir, soit 16 enfants chacun environ. Ces élèves-maîtres avaient manifesté leur intérêt pour ce travail qui leur permettait un contact direct avec les enfants. Je les avais préparés par des séances de travail hebdomadaires, dans des cours d' "option linguistique et pédagogie du français". Au cours de séances pratiques à l'école annexe, les questions à poser aux enfants ont été mises au point, après expérimentation d'un choix de questions plus large primitivement prévu, sur des enfants "hors échantillonnage". Les questions amenant des réponses ambiguës ou trop lentes ont été éliminées. Un des objectifs de cette mise au point du questionnaire était de limiter la durée de l'épreuve auprès de chaque enfant. Nous sommes arrivés à une durée moyenne d'une demi-heure par enfant, soit 20 à 40 minutes selon les cas.

Ci-joint les feuilles-questionnaires que possédait chaque élève-maître, et les feuilles-réponses (un jeu par enfant) sur lesquelles il consignait rapidement les résultats à chaque question. Les feuilles-réponses s'adaptent en effet, par l'espacement de leurs tirets, à l'espacement des questions sur la feuille-questionnaire correspondante.

#### Commentaire du "questionnaire" cf annexe 1

La page 1 comporte une "histoire", vécue par un "petit garçon" dont on présente l'image à l'enfant. Cette histoire comporte les 12 ou 15 verbes irréguliers les plus fréquents du français, à la 3ème personne du singulier de l'indicatif présent. Il s'agit, en présentant à l'enfant l'image d'un 2ème "petit garçon", de lui faire admettre, à l'aide de 3 propositions-exemples ("le petit garçon se lève, il se lave, il déjeune, ... les 2 petits garçons se lèvent, ils se lavent, ils déjeunent"), que lui-même va

"raconter l'histoire comme s'il y avait 2 petits garçons". D'où passage de chaque verbe au pluriel, mais hors de la notion grammaticale et scolaire de "pluriel" : le mot n'est pas prononcé. Les phrases sont présentées, et répétées par l'enfant, une à une.

Les résultats de ce passage au pluriel des verbes de la colonne 1 du questionnaire, sont consignés dans la colonne 1 de la feuille-réponse :

- Sg ou S indique qu'il n'y a pas eu passage au pluriel, que le verbe a été répété au singulier.
- Aucune notation à l'endroit prévu indique au contraire une réponse juste.
- Les réponses qui n'entrent pas dans les deux cas précédents sont notées in extenso.

A la colonne 2 sont notés les passages - ou non - au pluriel, des adjectifs et pronoms possessifs, en suivant les mêmes consignes de notation des réponses.

Aux colonnes 3, 4, 5, 6 (page 2) correspondent les passages au passé composé singulier, au passé composé pluriel, au futur simple et au présent du subjonctif. Dans chacune de ces colonnes, seules figurent les formes présentant une différence significative par rapport à la forme présentée dans "l'histoire" primitive, chaque fois répétée avec une consigne différente, évitant à chaque fois, comme à la colonne 1, les termes de grammaire scolaire tels que "tu mets au futur...", etc. On dit simplement à l'enfant : "On va faire comme si l'histoire allait se passer demain; et on la commence, au futur, etc..."

La page 3 comprend des phrases à terminer par un verbe au subjonctif (réponses notées au bas de la colonne 6), et des phrases à transformer négativement, de difficulté graduée :

Il a, nous savons, passé composé, conditionnel passé plus infinitif, forme pronominale, même forme avec nous, formes avec me, ne me, me le, ne me le, te le, le lui, le leur, de formes interrogatives; puis formes à l'impératif, de difficulté également graduée.

Les réponses à ces transformations négatives sont notées à la colonne 7 de la feuille-réponse.

La page 4 correspond, pour les réponses, à une autre



feuille comportant, cette fois, une seule colonne par enfant (colonne 8).

Je me suis chargée moi-même de cette partie du questionnaire, pour des raisons de commodité pratique : les items nécessitaient des consignes plus variées (gestes), ou l'emploi d'un petit matériel (4 images représentant : 1 petit garçon, il - 1 petite fille, elle - 2 petits garçons, ils - 2 petites filles, elles - (1 petite auto, 1 camion, 1 cahier usagé, etc...)).

(La partie correspondant à l'emploi de "il, elle, ils, elles" avait déjà été utilisée l'année précédente par de nombreux normaliens en stage pédagogique, et j'avais pu ainsi constater leur intérêt pour ce genre de travail).

2-2 - Epreuves du 2ème type : enregistrement de phrases répétées  
cf annexe 2

Je me suis chargée de la 2ème série d'épreuves.

Ces épreuves consistaient en l'enregistrement, pour chaque enfant, de 16 phrases qu'il répétait après moi. (feuilles ci-jointes).

Ces phrases sont groupées en 4 petites "histoires", tirées le plus souvent de livres de lecture du CE<sub>2</sub>, et rapidement introduites, en 2 ou 3 phrases adressées à l'enfant en langage familier, pour que celui-ci en donne autre chose qu'une répétition purement mécanique.

Il n'empêche qu'une part de mémoire auditive intervient dans la répétition de ces phrases, -comme elle intervient sans doute d'ailleurs dans toute performance linguistique. S'il est impossible de préciser ici son rôle (ce n'est pas mon propos), du moins ne me semble-t-elle pas à éliminer dans une épreuve destinée à juger de la compétence linguistique générale d'un enfant, puisqu'elle en est un des facteurs. Que l'enfant comprenne, ou non, je constate qu'il répète, ou non. Et son aptitude à la répétition est déjà extrêmement différente d'un niveau scolaire à l'autre, d'un niveau socio-culturel à l'autre : ce sont là les constatations ou intuitions immédiates qu'il s'agit de vérifier.

### Choix des phrases

Certaines phrases sont trop longues pour que joue uniquement la mémoire auditive : par exemple la phrase 12 qui comporte une subordonnée, elle-même coupée par une autre subordonnée. Quels enfants surmontent cette difficulté ?

D'autres phrases contiennent des difficultés précises, dues à l'emploi de mots peu courants dans le vocabulaire des enfants (brave, répandre), à l'emploi de formes évoluées de conjugaison (vous répandriez), ou de tournure syntaxiques plus ou moins compliquées (dès que, tout ce dont, quelle que soit...).

Les feuilles ci-jointes montrent les phrases imprimées par groupes de mots espacés. Elles doivent servir à la transcription de l'enregistrement d'un enfant chacune : les parties de phrases répétées correctement ne seront pas notées, seules les erreurs, déformations, seront notées, au-dessus de la phrase correcte imprimée. (l'exemplaire ci-joint montre l'utilisation de ces feuilles pour un enfant).

La notation phonétique me semblerait utile dans les cas de prononciation aberrante, non dans les cas où un mot serait nettement remplacé par un autre, plus simple souvent, mais ne laissant aucun doute sur son appartenance à la langue normale (par exemple : "dès que" remplacé par "quand").

### 3° - "Comptage" des résultats.

Tous ces documents étant rassemblés (une longue feuille de 7 colonnes, plus 1 colonne par enfant, pour les épreuves du 1er type ou "questionnaire", 2 feuilles de transcription d'enregistrement par enfant pour les épreuves du 2ème type), je compte faire effectuer le comptage des erreurs par des groupes d'élèves-maîtres. Deux classes de 26 élèves-maîtres participeraient ainsi de façon active à l'enquête dont tous connaîtraient ensuite le résultat.

Les diverses feuilles de résultats seraient réparties selon les 4 groupes déterminés par l'échantillonnage.

Les feuilles de résultats étant mises côte à côte, le total des erreurs serait fait d'abord, pour tous les enfants, (par groupes), pour le 1er item de la colonne 1 du questionnaire. Puis pour le 2ème item de la colonne 1, etc... Et ainsi de suite pour chaque item du questionnaire et des feuilles de transcription.

(Il faudra évidemment déterminer dans la transcription des erreurs caractéristiques et bien délimitées, pour pouvoir les compter de la même façon que les réponses aux questionnaires).

Les feuilles de résultats étant toujours disposées de la même façon on pourrait faire aussi des comptages dans le sens vertical, cette fois, c'est-à-dire compter le nombre d'erreurs par enfant - et non plus par item.

#### 4° - Comparaison des résultats.

M. Wyntrebert accepte de diriger le travail statistique.

Il s'agit de comparer les résultats obtenus aux épreuves de langage par les 4 groupes d'enfants distincts sur le plan scolaire et socio-culturel.

#### 4-1 - Vérification de la 1ère hypothèse de travail :

Le nombre total d'erreurs relevé dans tel groupe, est-il différent du nombre total d'erreurs relevé dans tel autre groupe ?

Les différences de niveau scolaire donnent-elles des différences de langage plus importantes que les différences de niveau socio-culturel ?

#### 4-2 - Vérification de la 2ème hypothèse de travail :

La partie la plus importante du travail consistera à comparer les résultats, non plus du point de vue quantitatif (nombre d'erreurs globales pour tel groupe donné), mais du point de vue qualitatif : on considèrera cette fois les items donnant lieu au plus grand nombre d'erreurs caractéristiques. Lesquels seront les plus influencés par le niveau scolaire des enfants, lesquels seront les plus influencés par leur niveau socio-culturel ? (par exemple, le passage au pluriel du présent de l'indicatif semble à première vue faire intervenir davantage le niveau scolaire - ou mental -, le passage au subjonctif présent semble faire intervenir davantage le milieu socio-culturel). (les erreurs sur "les leurs", sur "savent", sont-elles plus en rapport avec le niveau scolaire ou avec le niveau socio-culturel ?).

Certains faits de langue précis pourraient ainsi être repérés comme acquis à tant pour cent dans tel ou tel groupe d'enfants d'un niveau scolaire et socio-culturel déterminé. Il s'agit d'un essai de détermination de seuils d'emploi de certaines formes.

5° - Utilisation de l'enquête.

Une utilisation des résultats pourrait être envisagée dans l'élaboration des programmes scolaires, qui tiendrait compte alors du niveau linguistique réel de groupes d'enfants, considérant non seulement leur âge, mais aussi leur niveau scolaire conditionné en grande partie par leur origine socio-culturelle.

La grande difficulté de la fabrication d'exercices structuraux dans la langue maternelle ne semble en effet pas tant résider dans la prévision du déroulement de ceux-ci, que dans le choix des "sujets", c'est-à-dire des mots ou tournures dignes de donner lieu à un exercice.

L'exercice structural ne semble rentable que s'il est fondé sur une difficulté réelle de la langue maternelle pour le groupe d'enfants considéré.

Comme l'étude raisonnée de la langue (grammaire réflexive) ne peut se faire qu'à partir d'éléments de langue acquis intuitivement par les enfants, il semble que le premier point à préciser, dans un travail de refonte des programmes, soit l'élaboration d'une progression linguistique moyenne, fondée non sur l'observation (par l'adulte) d'une langue "adulte", et inconnue de l'enfant, mais sur l'observation (par l'adulte) de la langue en cours d'élaboration, réellement connue des enfants à des niveaux scolaires et socio-culturels déterminés.

---

Discussion sur l'organisation de l'enquête  
du point de vue statistique

---

M. Wyntrebert \*, remplaçant cette année M. Daubrège, a fait remarquer qu'il aurait, quant à lui, pour étudier le rapport entre le langage et le niveau socio-culturel de l'enfant, éliminé la variable niveau scolaire, en choisissant d'abord des enfants de deux niveaux socio-culturels différents, puis en testant leur niveau scolaire, pour ne garder dans les 2 groupes socio-culturels choisis, que des enfants de niveau scolaire moyen.

\* Conseiller d'O.S.P.

M. Daubrège répond que procéder ainsi, c'était s'inter-  
dire de poser une hypothèse plus intéressante : le rapport entre le  
milieu socio-culturel et le langage dépend du niveau d'intelligence  
- ou de l'intégration scolaire - de l'enfant. Ou bien : le rapport  
entre le niveau de langage et le niveau scolaire dépend du milieu  
socio-culturel. On tente d'établir des rapports entre 3 ordres de  
faits, et non 2.

M. Wyntrebert se pose des questions sur l'emploi des 2  
tests Bourdier et Subes : utilisés ensemble, déterminent-ils un  
niveau intellectuel ou un niveau scolaire ?

M. Daubrège pourrait préciser sa réponse. J'ai cru com-  
prendre que, retenant les "notes" extrêmes, il garde à coup sûr  
dans l'échantillonnage les enfants ayant des notes extrêmes aux  
2 tests à la fois, ce qui rend peut-être l'appréciation du niveau  
"scolaire ou intellectuel" plus vague dans son appellation, mais  
plus sûre dans la détermination du choix des enfants.

Ces questions pourront être mises au point par la suite  
par une conversation entre M. Wyntrebert et M. Daubrège.

Remarque sur l'organisation générale de l'enquête  
Questions de méthodologie

ANNEXE I : EXEMPLE

L'enquête se situe à la jonction de deux disciplines :  
linguistique et sciences de l'éducation. Elle nécessite, pour être  
précise, une bonne organisation statistique.

Or, je n'ai aucune formation en ce domaine. Les conseil-  
lers d'O.S.P. ne sont pas spécialement formés, eux, pour l'enquête  
en linguistique. Nous avons parfois peine à nous entendre.

Les discussions des conseillers d'O.S.P. sur l'échantil-  
lonnage - après passation des épreuves de langage - laissent penser  
que le travail entrepris sur le plan de l'élaboration et de la  
passation des épreuves de langage pourrait n'aboutir à aucun résul-  
tat statistique sérieux, si l'organisation adoptée n'était pas  
justifiable du point de vue statistique.

Ce grave inconvénient - pouvant aboutir à un blocage total - peut se produire pour d'autres travaux du même genre. Il serait évitable s'il existait une formation effective en "linguistique appliquée aux sciences de l'éducation", permettant à la même personne d'envisager tous les aspects de l'enquête.

D'autre part, les conseillers d'O.S.P. font remarquer qu'il est dommage de travailler d'une façon aussi "artisanale", et qu'une enquête dépouillée par des procédés mécaniques modernes serait plus rentable.

Des responsables plus nombreux au niveau de l'organisation statistique, de l'élaboration des épreuves, du traitement des résultats et du contact avec les enfants, constitueraient une équipe plus efficace qu'une seule personne.

La quantité de travail à fournir encore (comptage, traitement des résultats et rédaction) m'empêchera peut-être de mener l'enquête à son terme et d'obtenir des résultats tangibles.

C'est pourquoi je pense utile d'évoquer ici les notions de pluri-disciplinarité et de travail d'équipe, et de faire le point de mon travail du point de vue de la méthode : cela au moins pourrait peut-être aider d'autres recherches.

"Nous avons pas joint la totalité des feuilles mais seulement donnés quelques exemples"

ANNEXE I : EXEMPLE

|  | Colonne 1                         | Colonne 2  |
|--|-----------------------------------|------------|
| Phrase de départ :                       | Indicatif prés.<br>3è pers. plus. | Possessifs |
| Ce petit garçon se lève                  | Ces 2 petits garçons se lèvent.   |            |
| Il se lave, il déjeune                   | Ils se lavent, ils déjeunent.     |            |
| Il part pour l'école                     | partent                           |            |
| Avant de partir, il s'habille            | s'habillent                       |            |
| Il doit mettre son manteau               | doivent                           | leur       |
| Il me demande s'il ne sera pas en retard | seront                            |            |
|  | etc...                            |            |

| Colonne 3   | Colonne 4  | Colonne 5  | Colonne 6  |
|---|--|--|--|
| <u>Passé comp. sg</u>                                     | <u>Passé comp. pl.</u>   | <u>Fut. simp. sg</u>                                       | <u>Subj. prés. sg</u>  |
| <u>Hier</u> , le petit garçon s'est levé il s'est lavé... | <u>Hier</u> , les 2 petits garçons se sont levés, se sont lavés... | <u>Demain</u> , le petit garçon se lèvera, il se lavera... | <u>Il faut que le</u> petit garçon se lève, il faut qu'il se lave... |
|   |  |  | etc...   |

s'est assis

a écrit

a lu

a fait

a su

est allé

s'asseye

écrive

lise

fasse

sache

aille

etc...

Subj. : pour que  
pour que ne pas

Si on fait du bruit, maman a mal à la tête. Donc, il ne faut pas faire de bruit pour que maman n'ai pas mal à la tête.

Si on laisse les portes ouvertes, il fait froid dans la maison. Donc, il ne faut pas laisser les portes ouvertes pour qu'il ne..... fasse pas froid dans la maison.

Si on donne un cadeau à maman, elle sera contente. Donc, il faut donner un cadeau à maman pour qu'elle.... soit contente.

Colonne 7: Forme négative : avec verbes composés, verbes pronominaux, avec 2 pronoms compléments, avec interrogation par inversion.

"Tu vas toujours dire le contraire de ce que je dis, par exemple :

Je suis contente - je ne suis pas contente".

Ils ont faim - ils n'ont pas faim.

Nous savons nager - nous ne savons pas nager.

etc...

ANNEXE 2 : EXEMPLE

Exemple de transcription d'enregistrement

Ecole P. Curie - Talbot C

-----

- 1- (2 petits enfants s'ennuyaient à la maison).
- 2- Ils se disaient :  
"Qu'allons-nous faire aujourd'hui ?
- 3- (Ils s'en vont se promener au bois)
- 12- Le skieur glissait tellement vite que, même s'il l'avait voulu, il n'aurait pas pu s'arrêter.



LA MARQUE DU NOMBRE

---:---

M. BEGUSSEAU - Châteauroux

L'étude de psycho-linguistique dont je dresse le schéma a été faite sous mon contrôle dans les classes de l'Ecole Annexe de l'Ecole Normale d'Instituteurs de Châteauroux et dans les classes primaires de style Ecole Moderne du Département de l'Indre, à population rurale. Cette étude porte essentiellement sur la marque du nombre.

I - LE TEST

A - LES DICTEES UTILISEES -

Il s'agit de phrases de difficulté croissante et adaptées au niveau scolaire. Ces phrases comportent toutes dans l'un ou plusieurs de leurs segments des marques du pluriel.

Exemples :

C.E.1. Neuf oiseaux sont en cage

Les oiseaux chantent

Les soldats ont des tambours

Les facteurs viennent

C.E.2. C'étaient les récentes pluies qui avaient fait déborder la rivière.

Ces enfants sont sages, on leur donnera des pommes dorées

Jeanne a trois chapeaux, elle ne les porte pas

Les oeufs qu'achète la fermière ne pèsent pas lourd

B - LA PASSATION OU TEST -

Les phrases sont d'abord dictées une à une lentement et distinctement à l'enfant qui est prévenu que l'on s'intéresse à son orthographe, non dans un but critique, mais pour l'aider. Les épreuves suivantes se font à la suite pour une même phrase et ont lieu ppour chacune d'elles.

1°) Relecture :

On demande à l'enfant de relire attentivement et à haute voix la première phrase. On lui dit qu'il peut à tout moment corriger les fautes qu'il aurait pu commettre.

2°) Prise de conscience graphique :

L'enfant a relu la phrase et on lui demande s'il est satisfait de ce

qu'il a écrit, ceci sous formes de questions très simples, telles que : "Est-ce que cela te vâ ? "-Est-ce juste ou faux ? "-Regarde bien" etc...

3°) Sémantique :

On demande alors à l'enfant quel est le sens de la phrase en lui disant par exemple : " Qu'est-ce que cela veut dire ?". Cette question porte sur l'ensemble de la phrase et sur certains segments qui paraissent plus difficiles.

4°) Analyse grammaticale :

On fait d'abord une épreuve "dans l'absolu"- En cachant les phrases à l'enfant, on lui demande s'il connaît les principales catégories, les notions de genre, de nombre et les règles d'accord.

Ensuite on revient à la phrase considérée afin de voir si ces mêmes notions sont reconnues par l'enfant dans la phrase et s'il est capable d'en tirer les conséquences de codage. En particulier, on vérifie la reconnaissance du pluriel.

5°) Insistance sur les fautes :

L'examineur montre alors à l'enfant les fautes restantes en lui disant : " Est-ce bien écrit comme cela ?"

A chacun de ces stades l'enfant peut corriger et on lui demande à chaque fois de justifier sa correction.

6°) La redictée :

Après l'étude de la phrase selon les différents stades, nous la redictons à l'enfant, sans commentaires.

## II - ETUDE ANALYTIQUE

On étudie : telles

1° - Les dictées /qu'elles ont été transcrites par les enfants.

2° - Les corrections effectuées aux différents stades de passation du test.

On dresse alors plusieurs tableaux que l'on peut comparer (entre parenthèses des lettres et des indices indiquent la nature des corrections et le stade auquel elles ont été faites. Si l'épreuve est réussie, elle porte en face le mot : Juste ou si l'enfant n'a pas réagi la mention "pas de correction".

On dresse ensuite un tableau récapitulatif pour chaque classe et pour chaque élève du nombre d'omissions du pluriel à la dictée et à la redictée, ainsi que le nombre de correction effectuées tout au long du test.

A noter que toutes marques du nombre, si elles ne correspondent pas à la catégorie marquée (par exemple manges pour mangent) sont considérées comme suffisante pour marquer la pluralité.

Exemple de tableau :

Les enfants sont mentionnés dans la dernière colonne à droite par un numéro.

|         | DICTEE                        | CORRECTIONS                      | REDICTEE                      |         |
|---------|-------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|---------|
| Classes | Nombre d'omissions du pluriel | Nombre de corrections du pluriel | Nombre d'omissions du pluriel | Enfants |
| C.E.1.  | 5                             | 0                                | 4                             | 1       |
|         | 3                             | 2                                | 1                             | 2       |
|         | 4                             | 4                                | 0                             | 3       |
|         | 7                             | 1                                | 6                             | 4       |
|         | 4                             | 3                                | 1                             | 5       |
|         | 2                             | 1                                | 1                             | 6       |
| C.E.2.  | 3                             | 3                                | 0                             | 1       |
|         | 2                             | 2                                | 0                             | 2       |
|         | 13                            | 5                                | 8                             | 3       |
|         | 5                             | 5                                | 0                             | 4       |
|         | 3                             | 3                                | 0                             | 5       |
|         | 1                             | 1                                | 1                             | 6       |
| C.M.1.  | 1                             | 0                                | 0                             | 7       |
|         | 4                             | 3                                | 2                             | 1       |
|         | 3                             | 1                                | 2                             | 2       |
|         | 1                             | 1                                | 0                             | 3       |
| C.M.2.  | 1                             | 1                                | 1                             | 4       |
|         | 1                             | 1                                | 2                             | 5       |
|         | 1                             | 0                                | 1                             | 1       |
|         | 1                             | 1                                | 0                             | 2       |
|         | 1                             | 0                                | 1                             | 3       |
| C.M.2.  | 1                             | 0                                | 1                             | 4       |
|         | 1                             | 0                                | 1                             | 5       |
|         | 1                             | 1                                | 0                             | 6       |
|         | 1                             | 1                                | 0                             | 1       |
|         | 1                             | 0                                | 1                             | 2       |
|         | 1                             | 0                                | 1                             | 3       |

Commentaires : sur ce tableau on remarque deux choses :

- Soit, le nombre d'omission du pluriel est identique à la dictée et à la redictée, aucune correction n'ayant été faite lors de la passation du test.

- Soit, le nombre d'omissions du pluriel est plus faible à la redictée qu'à la dictée, ce qui est normal si certaines corrections ont été faites. Mais on note aussi que, quelquefois, le nombre d'omissions du pluriel est plus important à la redictée qu'à la dictée, cela malgré certaines corrections ; il s'agit de fausses corrections, c'est à dire de la suppression de marques du nombre

qui existaient auparavant.

D'emblée il apparaît que les fautes sont certainement nombreuses à la dictée, surtout au C.E.1., qu'elles le sont moins au C.E.2. et enfin qu'elles sont peu nombreuses au C.M.1. et C.M.2.

On constate également que le nombre de fautes diminue sensiblement à la redictée,

Le tableau suivant nous renseigne sur les fautes initiales trouvées à la dictée, sur leur nature et sur les segments sur lesquels elles portent.

| CLASSE                                      | C.E.1.  | C.E.2.           | C.M.1.      | C.M.2.      | SEGMENTS SUR LES-<br>QUELS PORTENT LES<br>FAUTES       |
|---|---------|------------------|-------------|-------------|--|
| Nombre total de fautes trouvées à la dictée | 31      | 32               | 11          | 12          |  |
| Omission de marques                         | 17<br>8 | 5<br>6<br>8<br>2 | 2<br>1<br>1 | 6           | Verbes<br>Noms<br>Adjectifs<br>Déterminants<br>Pronoms |
| Fausses marques                             | 5       | 7<br>1<br>3      | 3<br>2      |             | Verbes<br>Noms<br>Adjectifs<br>Déterminants<br>Pronoms |
| Extension de marques                        |         |                  | 2           | 3<br>2<br>1 | Verbes<br>Noms<br>Adjectifs<br>Déterminants<br>Pronoms |
| Marques surajoutées                         | 1       |                  |             |             | Verbes<br>Noms<br>Adjectifs<br>Déterminants<br>Pronoms |

Modifications apportées à chaque stade.

## 1 - AU STADE DE LA LECTURE

### C.E.1.

#### 1°) Fautes ou corrections en rapport avec les liaisons

On constate que dans l'ensemble les enfants ont fait des liaisons à la relecture mais plus par effet d'imitation que d'une façon consciente. En fait la perception phonétique est plus importante chez l'enfant du C.E.1., que la reconnaissance catégorielle ou lexicale ; ils font la liaison de façon inconsciente selon un processus mimétique.

#### 2°) Les autres corrections

Si l'on compte les corrections d'enfants des divers cours classées dans des tableaux portant sur les ajouts de bonne marque, de fausse marque, sur les suppressions de bonne marque ou de fausse marque, ainsi que sur les justifications apportées, on peut dire que si au C.E.2. on constate une meilleure connaissance de la marque du nombre, un flou persiste surtout au niveau de certaines catégories et de certains mots dont l'orthographe est un peu spéciale, tels que : feux de bois. La notion d'accord commence à se manifester chez certains enfants : les justifications apportées par eux en témoignent.

Au C.M.1. on constate que tous les enfants ont fait les liaisons. Il apparaît donc une certaine automatisation, avec détachement par rapport à la phonétique au profit du codage, la présence du déterminant entraînant la nécessité-immédiate ou après correction-d'une marque sur la syntagme nominal auquel il est attaché.

Au C.M.1. et C.M.2. apparaît donc la fonction indicatrice du déterminant pluriel toujours suivi d'un nom pluriel. Ceci est très net par rapport aux enfants plus jeunes, témoignant d'une certaine prise de conscience graphique qui dépasse la conscience phonétique. De plus on assiste à une prise de conscience syntaxique et grammaticale qui semble s'affirmer tout particulièrement au C.M.2.

#### Conclusion :

Pour l'enfant jeune, le souci majeur est avant tout d'écrire quelque chose qui corresponde à ce qu'il a entendu ; mais le flou existe aussi au niveau perceptif. Les liaisons perçues sont transcrites (de façon souvent incorrectes) ou elles donnent lieu à des corrections, et les liaisons non perçues ne seront pas transcrites.

Peu à peu apparaît la nécessité d'une correspondance entre la phonétique et la forme écrite, et là s'ajoutent les premières manifestations du codage. Le détachement par rapport à la phonétique se fait au profit du codage, puisque l'enfant qui ne fait pas les liaisons peut les transcrire correctement. En même temps apparaissent les notions grammaticales et syntaxiques correctes.

2 - LES MODIFICATIONS APORTEES PAR LA PRISE DE CONSCIENCE GRAPHIQUE

La prise de conscience graphique est très faible chez le jeune enfant. Il relit machinalement et cette lecture insistée ne lui permet pas d'appréhender les fautes qui sont présentes. Il ne porte aucun intérêt à ce stade ; toutes les phrases écrites lui semble justes.

Le même manque d'intérêt pour "la relecture insistée", se rencontre au C.E.2. ; d'où le peu de corrections faites.

Au C.M.1. presque toutes les phrases dictées sont correctes les quelques fautes sont d'ordre grammatical. La prise de conscience graphique n'est pas négligée. Elle se fait de façon intuitive mais répond à un besoin qu'éprouve l'enfant de justifier "l'écriture de ses phrases".

Au C.M.2. on constate une nette progression dans la connaissance du codage. Aucune correction n'a été faite. En effet, presque toutes les phrases sont écrites correctement et justification en a été donnée par chaque élève. Les fautes restantes sont d'origine grammaticale et ne peuvent être appréhendées que grâce à l'analyse grammaticale. Il s'agit principalement d'accord du verbe avec son sujet et d'accord du participe passé.

Conclusion :

Il apparaît nettement et d'une manière générale que le nombre de corrections est moins important qu'au stade précédent.

Répetons que le jeune enfant affiche un total manque d'intérêt pour "la relecture insistée"; il est très éloigné de la prise de conscience graphique.

On a l'impression que chez les jeunes enfants les phrases dictées ont été écrites d'un premier jet, sans beaucoup de réflexion quant au codage.

Leur approche du texte est beaucoup plus phonétique que syntaxique.

Du point de vue psychologique on note, lors de ce stade de prise de conscience graphique, une certaine appréhension manifestée par les enfants lorsqu'on leur demande de relire et de dire si c'est juste ou faux. Appréhension due à cette demande de prise de conscience qu'ils n'ont pas et dont ils sentent intuitivement l'absence.

En réponse à cette inaptitude nous avons noté deux sortes de réactions :

Les enfants de nature consciencieuse s'abîment en de pures et vaines réflexions hypothétiques et finalement adoptent une attitude de compromis non tacite en disant : "c'est juste". Mais l'on sent que malgré tout ils ne sont pas totalement satisfaits. Les autres enfants justifient tout de suite l'orthographe de leurs phrases, pensant à tort ou à raison que c'est ce que nous attendons d'eux. Ils ne posent aucune question au sujet d'éventuelles corrections ou d'une prise de conscience graphique adéquate.

Pour les enfants du C.M.1. et du C.M.2. le problème est tout autre. La prise de conscience graphique a pris son véritable sens. L'enfant accorde quelque temps de réflexion à la "relecture insistée" du texte. S'il justifie son codage c'est qu'en général il est correct. Les quelques erreurs de codage sont consécutives à des confusions grammaticales que l'enfant n'a pu déceler à la seule relecture

### 3 - LES MODIFICATIONS APORTEES PAR L'ETUDE SEMANTIQUE.

On dresse à ce sujet des tableaux pour chaque classe, portant les uns sur le sens général de chaque phrase, les autres sur le sens propre de certains segments de phrases dont le sens a semblé difficile pour les enfants. Dans ces tableaux on indique aussi la nature des réponses :

- Réponse sémantique si l'enfant donne le sens de la phrase ou du segment
- Réponse grammaticale s'il explique le sens de la phrase par une notion grammaticale
- Réponse floue
- Répétition de la phrase

On dresse également des tableaux, comme aux stades précédents, portant sur les corrections, leurs natures, leurs justifications, les segments sur lesquels elles portent et les fautes restantes.

Exemple au stade III

Pour le C.E.1

|   | FAUTES RESTANTES |
|---|------------------|
| 1 | 5                |
| 2 | 3                |
| 3 | 5                |
| 4 | 6                |
| 5 | 5                |
| 6 | 5                |

A la demande de la signification de phrases telles que "les oiseaux chantent" ou "les facteurs viennent", les enfants eurent une réaction d'étonnement. Etonnement dû à la simplicité des phrases dictées. Cette réaction ne peut surprendre chez des enfants recevant une pédagogie fondée sur "la méthode naturelle" et pour laquelle la sémantique tient une très large part dans l'acquisition du langage écrit. D'ailleurs pour certains cette facilité du texte fut source de troubles; en effet ils essayèrent de pallier la simplicité de leurs explications par une imagination délirante et une prolixité souvent drôle. Les autres donnèrent de façon succincte mais correcte le sens des phrases. Dans l'ensemble le sens a toujours été correctement compris à quelques exceptions près.



Par exemple, une méconnaissance par un enfant du sens de "ont" dans la phrase : "les soldats ont des tambours". Le sens général de la phrase a été compris mais "ont" a été assimilé à "tambours".

Un autre enfant orthographie "en cage" de la façon suivante : "encage" et il ne comprend pas tout d'abord, le sens de ce segment. Puis il réalise que "cage" c'est une boîte avec des barreaux dans laquelle on met des oiseaux. Mais il persiste dans sa transcription "encage".

Il est donc tout à fait remarquable de noter que la sémantique est sans rapport avec la transcription graphique chez les jeunes enfants. D'où l'absence totale de corrections à ce stade. Remarquons aussi que les fautes existant encore à ce stade ne sont pas dues à une erreur de sémantique.

Au C.E.2. l'examen des divers tableaux montre que la compréhension sémantique est bonne. Il y a quelques erreurs de codage telles que "c'est" ou "s'est" ou "ces" par exemple dans la phrase "ces arbres..."

De telles incorrections ne sont évidemment pas dues à une incompréhension du texte mais plutôt à un non apprentissage des adjectifs possessifs ou démonstratifs et par voie de conséquences à une confusion homonymique.

Ces fautes ne concernent pas la marque du pluriel. Dans ce cours les omissions spécifiques de la marque du pluriel sont assez peu nombreuses et n'ont pas subi de corrections à ce stade.

Au C.M.1. l'examen des tableaux prouve que la sémantique et le codage peuvent encore rester indépendants l'un de l'autre.

Au C.M.2. on constate que certaines règles de grammaire non seulement ne sont pas acquises mais qu'elles suscitent un tel trouble chez l'enfant qu'il n'est même plus en mesure de reconnaître un verbe à l'infinitif. Il peut aussi commettre des incorrections par exemple dans la phrase : "les oeufs qu'achète le fermière ne pèsent pas lourds" en raison d'une confusion entre "acheter" et "cacheter", confusion due au pronom relatif qu' qui est mal appréhendé.

#### 4 - MODIFICATIONS APPORTEES PAR L'ANALYSE GRAMMATICALE

Les tableaux suivants résument les résultats obtenus.

##### a) Les connaissances grammaticales dans l'absolu

Tableau I :

| NOMBRE D'ENFANTS DE CHAQUE CLASSE CONNAISSANT LA CATEGORIE |        |        |        |        |
|--|--------|--------|--------|--------|
| Espèces  | C.E.1. | C.E.2. | C.M.1. | C.M.2. |
| Pluriel  | 4/6    | 5/7    | 4/4    | 6/6    |
| Nom  | 6/6    | 6/7    | 4/4    | 6/6    |
| Article  | 0/6    | 1/7    | 2/4    | 6/6    |
| Verbe  | 6/6    | 7/7    | 4/4    | 6/6    |
| Adj qualific   | 0/6    | 1/7    | 3/4    | 6/6    |
| Pronom   | 0/6    | 2/7    | 2/4    | 6/6    |
| Adj démonstratif   | 0/6    | 0/7    | 0/4    | 6/6    |
| Adj possessif  | 0/6    | 1/7    | 1/4    | 6/6    |
| Sujet  | 0/6    | 5/7    | 3/4    | 6/6    |
| Complément   | 0/6    | 2/7    | 2/4    | 3/6    |
| Accord sujet-<br>verbe                                     | 0/6    | 0/7    | 0/4    | 6/6    |

Ce tableau suggère quelques commentaires :

- La notion de nombre

Elle est toujours bien connue surtout par les enfants du C.M.1. et du C.M.2.

- Les notions catégorielles :

- Le nom est bien connu à tous les niveaux

- L'article, en revanche n'est pas connu du tout au C.E.1.

encore mal au C.E.2. et pas encore totalement au C.M.1.

- Le verbe, est bien connu dans toutes les classes.

- L'adjectif qualificatif, l'acquisition de cette notion ne se fait qu'à partir du C.M.1. Constatons qu'il y a une très faible progression de la reconnaissance de l'adjectif qualificatif, qui est certainement une des notions les plus difficiles à acquérir pour un enfant avant 10 ans.

- Le pronom, reste toujours difficile à définir pour les enfants jusqu'au C.M.1. Il n'est vraiment reconnu que par les enfants du C.M.2.

- L'adjectif démonstratif, il n'est réellement appréhendé qu'à partir du C.M.2. Avant, il est totalement ignoré.

- L'adjectif possessif, mal reconnu sauf au C.M.2.

- Les notions sujet-complément, la notion sujet est méconnue au C.E.1. Elle est variable au C.E.2. Ainsi dans une classe (C.E.2. de l'Ecole Annexe) elle est assez bonne, alors que dans un autre C.E.2. (classe rurale Freinet) sa reconnaissance est faible. Elle devient solide au C.M.1.

- La notion d'accord-Verbe-sujet, cette notion est totalement ignorée des enfants, sauf au C.M.2.

Cette analyse pratiquée en dehors du texte et destinée à sonder les connaissances grammaticales dans l'absolu, n'a amené aucune correction, l'enfant étant détaché du texte à ce moment-là.

b) La reconnaissance des différents segments du texte, de leur nombre, et de leur accord.

Elle se trouve résumée dans le tableau II pour l'ensemble des mots du texte, et dans le tableau II bis, en ce qui concerne les mots mal codés.

Signalons que les pourcentages qui figurent dans ces tableaux ont été calculés dans le seul but de permettre une comparaison des résultats. Ils n'ont évidemment aucune valeur statistique en raison du nombre réduit de cas étudiés.

Tableau II

a - Les verbes

| Verbes  | C.E.1.    | C.E.2.    | C.M.1.     | C.M.2.     |
|---|-----------|-----------|------------|------------|
| Nombre total de verbes dictés                     | 24        | 28        | 16         | 54         |
| Nombre de reconnaissances de la catégorie verbe   | 13<br>54% | 26<br>92% | 16<br>100% | 54<br>100% |
| Nombre de reconnaissances de l'accord verbe-sujet | 8<br>33%  | 19<br>66% | 13<br>81%  | 48<br>88%  |
| Nombre total de verbes au pluriel                 | 24        | 28        | 12         | 24         |
| Nombre de reconnaissances du pluriel du verbe     | 11<br>45% | 21<br>75% | 12<br>100% | 19<br>76%  |

Tableau II

a' - Les verbes auxiliaires

| Verbes auxiliaires  | C.E.1    | C.E.2.     | C.M.1.    | C.M.2.     |
|---|----------|------------|-----------|------------|
| Nombre total des verbes dictés                              | 12       | 14         | 8         | 24         |
| Nombre de reconnaissances de la catégorie verbe auxiliaire  | 4<br>33% | 14<br>100% | 8<br>100% | 24<br>100% |
| Nombre de reconnaissances de l'accord verbe-sujet           | 4<br>33% | 13<br>93%  | 8<br>100% | 20<br>83%  |
| Nombre de reconnaissances du pluriel des verbes auxiliaires | 4<br>33% | 13<br>93%  | 8<br>100% | 14<br>77%  |

- Les noms

| Noms  | C.E.1.     | C.E.2.    | C.M.1.     | C.M.2.     |
|---|------------|-----------|------------|------------|
| Nombre total des noms dictés                  | 36         | 49        | 28         | 48         |
| Nombre de reconnaissances de la catégorie Nom | 36<br>100% | 48<br>97% | 28<br>100% | 48<br>100% |
| Nombre total de noms dictés au pluriel        | 30         | 35        | 20         | 30         |
| Nombre de reconnaissances du pluriel des noms | 24<br>90%  | 30<br>85% | 19<br>95%  | 30<br>100% |

Certains noms ont été déclarés verbes au C.E.1. - Au C.E.2. - "petit" - "beau" - "allumez" - ont été pris pour des noms.

- Sujets - compléments

| Sujet  | C.E.1.              | C.E.2.    | C.M.1.    | C.M.2.    |
|--|---------------------|-----------|-----------|-----------|
| Nombre de mots dictés dans la catégorie sujet      | 24                  | 21        | 8         | 30        |
|  | Pas d'apprentissage | 16<br>76% | 7<br>88%  | 29<br>96% |
| Complément   |                     |           |           |           |
| Nombre de mots dictés dans la catégorie Complément | 12                  | 21        | 20        | 24        |
|  | Pas d'apprentissage | 8<br>38%  | 11<br>55% | 19<br>79% |

Des tableaux analogues ont été dressés pour les articles, les adjectifs qualificatifs, les autres déterminants (adjectifs possessifs et adjectifs démonstratifs) et les sùstituts personnels.

Les commentaires suivants semblent s'imposer :

- Les verbes, pas bien reconnus au C.E.1. le sont à partir

du C.E.2. Pour l'accord verbe-sujet la difficulté rencontrée dans l'analyse grammaticale faite dans l'absolu se retrouve ici.

On trouve quelques petites difficultés dans la reconnaissance du pluriel des verbes même si la reconnaissance de la catégorie est bonne.

Les verbes d'action sont tous reconnus à partir du C.E.2. Il en va à peu près de même pour les accords et la marque du pluriel.

Pour les verbes auxiliaires on note quelques divergences par rapport aux verbes d'action. Ils sont moins <sup>bien</sup>/reconnus ainsi que l'accord et la marque du pluriel.

- Les noms, cette catégorie est bien reconnue dès le C.E.1.

Les enfants établissent très vite la similitude qui existe entre le nom et l'objet concret qu'il représente.

- L'accord entre le nom et l'article n'est pas systématique pour les enfants du C.E.1. Il s'établit vraiment à partir du C.E.2. jusqu'au C.M.2. où il est total.

- La reconnaissance du pluriel est bonne dans l'ensemble. Elle va en progressant du C.E.1. au C.M.2. où elle est absolue.

Fonction sujet-complément :

Au C.E.1. pas d'apprentissage

Au C.E.2. la reconnaissance du sujet est au-dessus de la moyenne

Au C.M.1. et au C.M.2. il est bien reconnu

En revanche la notion de complément n'est pas assimilée et reste floue jusqu'au C.M.2.

- Les articles, cette catégorie n'est pas reconnue avant les C.M.1 - C.M.2.

En revanche les pourcentages des reconnaissances des articles dits en accord avec le nom sont de 100% ou très voisins de 100%. Mais il ne s'agit pas là d'une véritable reconnaissance de l'accord. En fait les enfants accordent de façon plus intuitive que systématique les articles avec les noms.

- La reconnaissance du pluriel de l'article est excellente même lorsque la reconnaissance de la catégorie n'a pas été bonne.

- Les adjectifs qualificatifs, ils sont très mal reconnus jusqu'au C.M.1. où ils sont totalement appréhendés.

- Au C.E.1., il n'y a pas d'apprentissage de l'adjectif et pourtant on note un pourcentage un peu supérieur à la moyenne pour la reconnaissance de l'accord adjectif-nom. Ceci prouve que l'enfant accorde intuitivement l'adjectif au nom suivant un processus mimétique.

- Au C.E.2., il n'y a aucune reconnaissance de la

catégorie adjectif. En fait si l'on se penche sur le résultat d'une façon objective, on se rend compte qu'il est faussé dès le départ. En effet il est inexact de dire que les enfants du C.E.2. ne reconnaissent pas l'adjectif qualificatif car toutes les questions sur la véracité des connaissances de ces enfants résident dans un problème de terminologie. En fait les enfants reconnaissent bien l'adjectif qualificatif lors du découpage d'une phrase mais il ne lui assimile pas le terme abstrait d'adjectif.

Ce problème de terminologie a persisté tout au long du test.

- Pour l'accord de l'adjectif avec le nom, à partir du C.E.2. les résultats sont satisfaisants et deviennent vraiment bons au C.M.1. et au C.M.2.

- La reconnaissance du pluriel au C.E.2. est à peine au-dessus de la moyenne mais meilleure dans une école rurale Freinet. Au C.M.1. et C.M.2., les résultats sont bons.

Donc nous constatons que la progression dans la vraie reconnaissance de l'adjectif qualificatif se fait très lentement. La difficulté de la notion est due au fait qu'il s'agit d'une entité beaucoup trop abstraite pour un enfant jeune.

- Les autres déterminants, ils sont très mal reconnus par tous les enfants sauf ceux du C.M.2. où la reconnaissance de l'accord et de la pluralité va de paire avec la reconnaissance de la catégorie.

- Au C.E.2 et C.M.1. l'accord et la marque du nombre sont mieux reconnus que la catégorie et les pourcentages des résultats sont au-dessus de la moyenne.

- Les substituts personnels, pas d'apprentissage au C.E.1.

- Au C.E.2. l'apprentissage reste flou d'où une mauvaise reconnaissance de la catégorie

Mais cette reconnaissance est bonne au C.M.1. et C.M.2.

La reconnaissance du pluriel est satisfaisante dans les divers cours.

Nous avons eu l'occasion de comparer les résultats d'un C.E.2. Freinet et du C.E.2. de l'Ecole Annexe qui pratique l'expérience de rénovation selon le plan Rouchette depuis 2 ans. Le C.E.2. Freinet qui a été testé est inséré dans une école à pédagogie traditionnelle. Donc les enfants de ce C.E.2. ont fait un C.E.1. à pédagogie traditionnelle ; ils étaient donc relativement avantagés pour répondre aux différents stade de ce test, élaboré surtout pour des enfants ayant subi un enseignement traditionnel.

Pourtant nous avons constaté que les enfants de l'Ecole Annexe ont bien rattrapé

leur déficit initial leurs résultats sont sensiblement les mêmes - parfois supérieurs, à l'exception de certains qui portent sur des catégories bien déterminées et dont les erreurs sont dues à une pédagogie qui ne s'occupe pas de terminologie.

c) Reconnaissance des différents segments mal codés du texte, de leur accord et de leur nombre.

Ici deux tableaux ont été dressés ( verbes, noms, articles, adjectifs, substituts personnels) et en comparant ces deux tableaux un tableau comparatif des résultats avec les pourcentages a été également élaboré. Nous nous contenterons de mentionner les commentaires qu'ils nous ont suggérés.

- Les verbes

- Au C.E.1. le pourcentage des verbes bien marqués est inférieur à celui des mal marqués :

N' = 42                      N" = 58

La reconnaissance de la catégorie, de l'accord et du pluriel est plus facile pour les bien marqués.

Pour les mal marqués la reconnaissance du pluriel est nulle. Donc ici les mauvaises marques entraînent des non reconnaissances de la catégorie, de l'accord et l'absence totale de reconnaissance du pluriel.

- Au C.E.2. Freinet les bien marqués sont très nettement supérieurs aux mal marqués (90 contre 10)

Pour les bien marqués la reconnaissance de la catégorie, de l'accord et du pluriel est totale.

Pour les mal marqués la reconnaissance de la catégorie et du pluriel est moyenne et la reconnaissance de l'accord est nulle.

- Au C.E.2. de l'Ecole Annexe le pourcentage des verbes bien marqués est un peu plus faible et celui des mal marqués légèrement plus élevé. Pour les bien marqués la reconnaissance de la catégorie, de l'accord et du pluriel est très bonne. Pour les mal marqués le pourcentage est assez élevé pour la reconnaissance de la catégorie et du pluriel. Nous voyons donc que malgré les erreurs de marque le verbe est bien reconnu comme tel et la notion de pluriel bien appréhendée.

-- Au C.M.1., on note un certain parallélisme entre les pourcentages des bien et des mal marqués.

Pour les bien marqués la reconnaissance de la catégorie et du pluriel est totale. Et la reconnaissance de l'accord est bonne.

Pour les mal marqués la reconnaissance de la catégorie est complète, tandis que celle de l'accord est nulle. En revanche le pluriel est bien reconnu.



- Au C.M.2. les bien marqués sont nettement supérieurs aux mal marqués.

Pour les bien marqués reconnaissance totale sur les trois plans.

Pour les mal marqués la catégorie est reconnue dans sa totalité.

La reconnaissance de l'accord est nulle et celle du pluriel est mauvaise.

Donc on peut dire en gros que les erreurs de marques pour les verbes entraînent une non reconnaissance de l'accord et des erreurs de reconnaissance du pluriel plus ou moins nettes selon les cours.

#### - Les noms

- Au C.E.1. les mal marqués sont nettement inférieurs aux bien marqués (20 contre 80)

Pour les bien marqués la progression est nette, allant de la reconnaissance de la catégorie qui est bonne jusqu'à la reconnaissance du pluriel qui est totale en passant par la reconnaissance de l'accord qui est supérieure à celle de la catégorie.

Pour les mal marqués la reconnaissance de la catégorie est légèrement supérieure à la moyenne ; en revanche la reconnaissance de l'accord et du pluriel est nulle.

- Au C.E.2. les mal codés représentent un pourcentage infime 4%

les bien codés sont reconnus sur les trois plans à 100%

En revanche pour les mal codés la catégorie est complètement reconnue mais l'accord et le pluriel ne sont pas appréhendés.

On peut faire des remarques identiques pour le C.M.1.

- Au C.M.2. tous les noms sont bien codés.

Si bien que nous remarquons qu'une mauvaise transcription du nom n'entraîne pas nécessairement une méconnaissance de la catégorie ; mais en revanche elle empêche l'enfant de se soumettre à la règle de l'accord et de mettre la marque du nombre.

#### - Les articles

Il est important de noter que tous les articles ont été transcrits correctement et par là même la reconnaissance de l'accord et du pluriel est excellente. Mais nous constatons que de cette bonne transcription ne découle pas une bonne reconnaissance de la catégorie sauf au C.M.1. et C.M.2. où elle est totale.

Ce qui prouve qu'au C.E.1. et au C.E.2. l'accord et la marque du nombre se font intuitivement.

- Les adjectifs qualificatifs

- Au C.E.2. les bien codés sont nettement supérieurs aux mal codés (90% contre 10%)

- Au C.E.2. Freinet les bien codés permettent une reconnaissance totale sur les trois plans.

Pour les mal codés il n'y a pas de reconnaissance de la catégorie et de l'accord mais la reconnaissance du pluriel est totale.

- Au C.E.2. Annexe, le pourcentage des bien et mal codés est sensiblement le même. Ils ne sont pas reconnus en tant que catégorie.

En revanche pour le bien codés la reconnaissance de l'accord et du pluriel est totale.

Pour les mal codés la reconnaissance de l'accord et du pluriel est en dessous de la moyenne.

- Au C.M.1. et C.M.2. tous les adjectifs qualificatifs sont bien codés et sont reconnus sur les trois plans.

Les autres déterminants

- Adjectifs démonstratifs :

- Au C.E.2. Freinet, ils sont dans l'ensemble bien codés mais ne sont pas bien reconnus sur le plan de la catégorie.

En revanche, la reconnaissance de l'accord et du pluriel est totale.

Les mal codés ne sont reconnus sur aucun des trois plans.

- Au C.E.2. Annexe - Résultats à peu près semblables avec en plus quelques notions d'accord et de pluriel pour les mal codés.

- Au C.M.1. résultats très voisins

- Au C.M.2. tous sont bien codés et reconnus.

- Adjectifs possessifs :

- Au C.E.2. Freinet. Pas de reconnaissance de la catégorie mais bonne reconnaissance de l'accord et du pluriel : à 100% pour les bien et mal codés.

- Au C.E.2. de l'Annexe. Très peu de reconnaissance de la catégorie pour les bien codés.

- Les pronoms

Ils sont tous bien codés dans toutes les classes  
Difficulté de reconnaissance dans les C.E.2.

- Au C.M.1. et C.M.2. bonne reconnaissance.

En revanche l'accord et le pluriel sont bien donnés dès le C.E.2.

Nous remarquons cependant et nous y reviendrons plus loin. D'ailleurs, une dissociation entre la reconnaissance de la catégorie et celle de l'accord et du pluriel; un mot nom nommé comme étant un segment particulier de phrase peut cependant être analysé dans son accord et reconnu pluriel et ceci même s'il est même mal codé. Pour illustrer la valeur du codage dans la reconnaissance de la pluralité nous avons tracé cinq courbes (a, b, b', c, d,) en mettant en parallèle la pourcentage de reconnaissance de la pluralité des mots bien et mal marqués.

Nous voyons ainsi qu'au C.E.1. la marque facilite grandement la reconnaissance du pluriel pour le verbe, le nom et l'adjectif.

Toutefois avec de curieuses variantes.

Ainsi au C.E.2. Freinet. Pour le verbe et le nom la reconnaissance du pluriel est facilitée par la marque du nombre alors qu'elle ne l'est pas pour l'adjectif.

- Au C.E.2. de l'Annexe c'est pour le nom et l'adjectif que la reconnaissance du pluriel est facilitée par la marque du nombre alors qu'elle ne l'est pas pour le verbe.

Cela pourrait signifier qu'au C.E.1. et au C.E.2. la reconnaissance de la pluralité des verbes, des noms et des adjectifs est liée au codage et lorsque le codage est correct cette reconnaissance de la pluralité est totale.

- Au C.M.1. pour le verbe la reconnaissance du pluriel est facilitée par la marque du nombre alors qu'elle ne l'est pas pour le nom et pour l'adjectif.

Pour le 5ème stade-Modifications apportées au stade de l'insistance sur les fautes nous avons élaboré 5 tableaux qui indiquent pour les divers cours les corrections ; ajouts de fausse marque, suppression de fausse marque, justifications et pour le 6ème stade, celui de la redictée 3 tableaux et un tableau récapitulatif des corrections et fausses corrections à chaque stade.

Nous le donnons ci-dessous :

III - ETUDE SYNTHETIQUE

| CLASSES                       | STADE I | STADE II | STADE III | STADE IV | STADE V | STADE VI |
|-------------------------------|---------|----------|-----------|----------|---------|----------|
| Corrections<br>C.E.1.         | 4       |          | 0         | 4        | 1       |          |
| Fausse corrections            | 5       | 1        | 0         | 2        | 2       |          |
| Corrections<br>C.E.2. Annexe  | 6       |          | 0         | 11       | 2       |          |
| Fausse corrections            | 5       | 1        | 0         | 1        | 1       |          |
| Corrections<br>C.E.2. Freinet | 4       | 0        | 0         | 1        |         | 1        |
| Fausse corrections            | 3       | 0        | 0         | 0        | 2       |          |
| Corrections<br>C.M.1.         | 5       | 0        | 0         | 2        | 0       |          |
| Fausse corrections            | 1       | 0        | 0         | 1        | 0       |          |
| Corrections<br>C.M.2.         | 2       | 0        | 1         | 1        |         |          |
| Fausse corrections            | 0       | 0        | 1         |          |         |          |

Etude synthétique

1 - FAUTES INITIALES

Au C.E.1. un peu plus de la moitié des mots pluriel sont mal marqués et cette proportion est nettement plus importante que celle que l'on trouve chez les enfants à pédagogie traditionnelle où le nombre des fautes initiales est égal à peu près au  $\frac{1}{3}$  des mots pluriels.

- La nature des fautes

C.E.1. - IL s'agit essentiellement d'omission : les fausses marques étant peu nombreuses.

Ces omissions portent surtout sur les verbes comme chez les enfants à pédagogie traditionnelle. En revanche les omissions sur les noms sont moins importantes. Il

semble donc que la nécessité de marquer soit aussi faible dans les 2 catégories d'enfants mais que pour ceux en pédagogie rénovée les noms soient déjà identifiés comme porteurs de la propriété et de sa marque.

C.E.2. Annexe : Le nombre des fautes initiales est comparable à celui des enfants en pédagogie traditionnelle. La nécessité de la marque apparaît mais la spécificité du codage n'y est pas. Les omissions portent d'abord sur les adjectifs, puis sur les noms, enfin sur les verbes.

Les fausses marques portent surtout sur les verbes. Il n'y a guère de fausses marques sur les noms, mais il y en a sur les déterminants, contrairement à ce qui se passe le plus souvent en pédagogie traditionnelle.

Cette notion de pluralité et du codage spécifique des noms semble donc plus précoce chez les enfants en pédagogie rénovée. Or nous savons que sur le plan psycholinguistique c'est "l'être" qui possède en priorité cette propriété.

C.E.2. Freinet : Le nombre de fautes initiales diminue sensiblement. Nous constatons en particulier l'absence d'omissions sur les verbes et sur les noms. Les fausses marques sont peu nombreuses.

C.M.1. Le nombre de fausses marques est comparable à celui des omissions. Il semble que la spécificité du codage ne soit pas encore bien acquise. Ce sont les verbes qui sont le plus touchés.

C.M.2. On constate ici l'absence de fausses marques, alors qu'elles sont nombreuses chez les enfants en pédagogie traditionnelle.

En revanche les extensions aussi nombreuses que les omissions, comme d'ailleurs chez les enfants en pédagogie traditionnelle semblent témoigner de la persistance d'une certaine difficulté à saisir les rapports grammaticaux. En ce qui concerne la correspondance phonétique-graphique elle est comme chez les enfants "traditionnels" faible au C.E.1., mais elle apparaît au C.E.2. avec plus de netteté.

#### STADE I

Il semble que ce stade soit relativement plus efficace pour nos enfants que pour les enfants "traditionnels", mais que comme chez ces derniers les fausses corrections ne disparaissent qu'à partir du C.M.1.

La conscience graphique est faible aux C.E.1. et C.E.2. - beaucoup plus nette à partir du C.M.1.

#### STADE II

Si nous continuons à comparer les enfants en pédagogie rénovée à ceux en pédagogie traditionnelle nous constatons ici un phénomène curieux : pour ces derniers que désormais nous appellerons - A - alors que les nôtres seront désignés

par - B - le fait d'insister sur la relecture leur permet de se corriger. Au contraire chez l'enfant B la relecture est efficace sans qu'elle ait besoin d'être répétée. Il y a donc là un mécanisme psychologique différent de l'enfant face à sa dictée.

#### STADE III

Il ne conduit à aucune correction, sauf au C.M.2. Ceci est comparable à ce qui se passe avec les enfants A. L'incidence de la sémantique sur le codage semble inexistante chez tous les enfants.

#### STADE IV

Les corrections sont assez nombreuses, avec quelques fausses marques, ce qui n'est pas du tout le cas chez les enfants A. Là aussi il s'agit d'un processus qui semble spécifique à nos enfants, car nous savons assez l'inefficacité de l'analyse grammaticale chez leurs homologues A.

En revanche cette inefficacité se retrouve au C.E.2. Freinet ; au C.M.1. étant donné le peu de fautes restantes, on peut dire que le stade est relativement efficace. Or il ne l'est plus au C.M.2. Et c'est justement au C.M.2. que les enfants A utilisent leurs connaissances grammaticales pour effectuer les corrections.

#### STADE V

Ce stade paraît assez inefficace contrairement à ce qui se passe chez leurs homologues A.

En résumé, on peut dire pour nos enfants que :

- le stade I est le plus efficace jusqu'au C.M.1.
- les stades II et III sont inefficaces pour tous les cours
- le stade IV déjà efficace au C.E.1. l'est surtout au C.E. Annexe
- quant au stade V il apporte peu de modifications

Il semble donc que nos enfants, contrairement à ce qui se passe pour les enfants A, soient capables de corriger efficacement en relisant leur texte et d'utiliser une certaine analyse grammaticale.

#### 2 - INTERPRETATION SEMANTIQUE AU NIVEAU DES SEGMENTS

Au C.E.1. 2 fois sur 12 l'enfant se place sur le plan sémantique - il donne un synonyme ou une périphrase pour expliquer le segment.

2 fois seulement il y a répétition de la phrase.

4 fois l'explication est de type syncrétique ; l'auxiliaire par exemple est dit appartenir ou aller avec le mot qui suit.

3 fois l'enfant ne sait pas.

Chez les enfants A on ne constate aucun essai d'explication sémantique, ils

répètent la phrase ou interprètent le segment grammaticalement - ces interprétations étant souvent aussi justes que fausses.

La différence essentielle entre nos enfants et les enfants A consiste donc dans le fait que les nôtres ne tentent pas d'explication de type grammatical

Au C.E.2. - la réponse sur le plan sémantique se précise : 12 fois sur 48. La répétition persiste 9 fois. L'explication grammaticale apparaît - Elle est juste 9 fois sur 11. C'est à dire dans une proportion plus grande que chez les enfants A. Mais nous constatons aussi assez souvent des réponses floues ou aucune réponse (14 fois).

Au C.M.1. c'est la réponse sémantique qui domine et de loin, comme chez les enfants A, d'ailleurs 2 répétitions seulement.

Au C.M.2. ici au contraire la réponse sémantique cède le pas à la réponse grammaticale comme si l'enfant, maîtrisant relativement bien ses possibilités d'analyse se plaçait spontanément sur ce plan et non plus sur celui de la signification. Nous relevons en effet 10 réponses sémantiques pour 24 réponses grammaticales et seulement 3 erreurs et 2 absences de réponses. Les enfants A au contraire proposent encore de nombreuses réponses sémantiques et leurs réponses grammaticales sont moins souvent exactes.

### 3 - LES CONNAISSANCES GRAMMATICALES DANS L'ABSOLU.

#### 1 - La pluralité:

C.E.1. - C.E.2. Encore mal connue de certains enfants B au C.E.2. Tous les enfants A la connaissent au C.E.2.

#### 2 - Le nom :

Connue au C.E.1. - C.E.2. par tous les enfants B - segment mal identifié au C.E.1., au C.E.2. et même encore au C.M.1. et C.M.2. par les enfants A. Donc aucun flou linguistique chez les enfants B.

#### 3 - L'article :

Mal connu pour les enfants B au C.E.2. et encore au C.M.1. - Connaissance totale au C.M.2.

Chez les enfants A, connaissance faible au C.E.1., plus importante au C.E.2. Toutefois elle n'est jamais totale, même au C.M.2. Autrement dit les enfants A apprennent plus tôt mais connaissent plus mal l'article que les enfants B testés.

#### 4 - Le verbe :

Connu correctement au C.E.1. par nos enfants à la différence des enfants A chez lesquels il n'est connu au C.E.1. que par la moitié et il ne le sera ensuite jamais totalement.

Il semble donc que pour le verbe comme pour le nom aucun problème ne se pose pour nos enfants.

5 - Les adjectifs :

Aucun apprentissage au C.E.1. et C.E.2. où la notion reste floue. En revanche elle est bien connue à partir du C.M.1. Les enfants A connaissent cette notion plus tôt mais sa connaissance n'est jamais totale, même au C.M.2.

6 - Les pronoms :

Non connus au C.E.1. - mal connus au C.E.2. Annexe - un peu mieux au C.E.2. Freinet - le flou persiste au C.M.1. En revanche la connaissance est absolue au C.M.2. Pour les enfants A la notion de pronom reste floue, même au C.M.1. et au C.M.2.

7 - L'adjectif démonstratif :

N'est connu qu'à partir du C.M.2. chez nos enfants. La connaissance en reste faible chez les enfants A.

8 - L'adjectif possessif :

Bien connu au C.E.2. Freinet et au C.M.2. chez les enfants B, pose des problèmes à tous les âges chez les enfants A. Donc en ce qui concerne les espèces, si à part le verbe et le nom, elles sont connues plus tard par nos enfants; elles sont totalement indentifiées au C.M.2. alors que chez les enfants A si la connaissance est plus précoce, le flou persiste dans toutes les classes.

Les fonctions

- Sujet

Non connu au C.E.1. - assez bien connu au C.E.2. Annexe - moins bien au C.E.2. Freinet - bien connu au C.M.1. totalement au C.M.2. Ici aussi connaissance plus précoce chez les enfants A mais non totale au C.M.2.

- Complément

Moins bien reconnu que le sujet ; pose encore des problèmes, même au C.M.2. Chez les enfants A la notion de complément a été paradoxalement mieux reconnue que celle du sujet, mais, ici aussi le flou persiste au C.M.2.

- L'accord

Pour le verbe il n'est connu qu'au C.M.2. Chez les enfants A plus précoce et totale au C.M.2.



#### 4 - LES CONNAISSANCES GRAMMATICALES DANS LES TEXTES

##### - Les verbes

bien

C.E.1. - l'espèce est un peu moins/idendifiée que chez les enfants A ; de même pour l'accord. En revanche la pluralité est nettement mieux identifiée que chez les enfants A.

La reconnaissance des verbes d'action est largement supérieure à celle des verbes auxiliaires phénomène retrouvé chez les enfants A mais dans une proportion moins importante.

C.E.2. Freinet : Si la reconnaissance de l'espèce est à peu près la même que pour les enfants A, celle de l'accord et de la pluralité est supérieure, alors que pour le C.E.2. Annexe : la reconnaissance de l'accord et de la pluralité se rapproche de celle trouvée chez les enfants A.

La différence entre verbes d'action et verbes auxiliaires est moins nette comme chez les enfants A.

##### - Les noms

C.E.1. : reconnaissance absolu (supérieure à celle des enfants A)

Bonne reconnaissance du pluriel - également supérieure à A

C.E.2. : sensiblement identique pour les 2 C.E.2. et les enfants A. Les notions de sujet et complément sont moins bien connues au C.E.2. que chez les enfants A, en particulier en ce qui concerne le complément au C.E.2. Freinet.

##### - Les articles

Si leur espèce est très mal reconnue au C.E.1. dans l'absolu et par rapport aux enfants A, l'accord et la pluralité ne posent pas de problèmes ; alors qu'ils sont mal intégrés par les enfants A.

Même remarque pour le C.E.2.

##### - Les adjectifs

Au C.E.2. si l'espèce est moins bien reconnue chez les enfants B avec une certaine supériorité pour le C.E.2. Freinet sur le C.E.2. Annexe.

##### Les autres déterminants :

Remarque analogue - Espèce moins bien reconnues que par les enfants A mais connaissance de l'accord et de la pluralité nettement supérieure.

##### - Les substituts :

Au C.E.2. l'espèce est également moins bien connue que chez les enfants A, la pluralité l'est mieux ainsi que l'accord, ce qui tend à montrer que nos enfants ont une conscience des rapports entre les segments plus précoce.

Si l'on examine et compare les résultats dans les 4 cours-enfants A et enfants B, on constate que l'analyse grammaticale est comparable à peu de choses près pour les

verbes et les noms. Elle est inférieure pour les enfants A en ce qui concerne l'accord des articles et des adjectifs.

Pour les autres déterminants nos enfants du C.M.2. sont supérieurs. Pour les substitués la connaissance est totale à partir du C.M.1. - Autrement dit pour ces deux espèces "problèmes", il semble que la difficulté soit bien résolue pour nos enfants, tout au moins à partir du C.M.2.

#### 5 - LA CONFUSION AU STADE GRAMMATICAL.

Chez nos enfants la confusion se fait uniquement entre les syntagmes nominaux et verbaux, alors qu'elle est beaucoup plus dispersée chez les enfants A (confusion verbe-pronom-Verbe-adjectif-Verbe-article.)

Au C.E.2. dans ce cours les confusions sont assez variées mais elles révèlent des mêmes processus que ceux constatés chez les enfants A, confusion entre le verbe et le nom (ou ses espèces adjointes, adjectifs en particulier). Du même ordre paraît relever la confusion article - adjectifs, article - pronom).

Tout se passe comme si pour l'enfant "l'être" et la qualité de l'être était la même chose et comme si l'indicateur du nom -l'article- avait une valeur aussi forte que le nom lui-même ou que la qualité du nom.

Au C.E.2. la confusion sujet-verbe paraît relever de la confusion - être - Procès L'enfant ne différencie pas l'action de celui qui la fait.

Il est intéressant de remarquer que la confusion sujet - complément fréquente chez les enfants A, surtout au C.E.2., confusion qui témoigne d'une mauvaise appréhension de rapport, n'est rencontrée qu'une fois au C.E.2. chez nos enfants.

Au C.M.1. et C.M.2. les confusions sont beaucoup plus rares. Notons que chez nos enfants le rapport représenté par l'agent et l'objet semble bien établi à partir du C.M.1. alors que ce n'était pas du tout le cas chez les enfants A, où si les confusions au niveau des espèces sont devenues rares, les confusions au niveau des rapports persistent.

\*

\* \*

Les enquêtes dont nous venons de rendre compte doivent nous permettre d'esquisser une réponse au problème fondamental qui orientait notre recherche entre les deux manières extrêmes d'enseigner le français, la traditionnelle et "la nouvelle", laquelle est techniquement préférable ?

Il s'agit de savoir dans quelle mesure une pédagogie du français, fondée sur l'expression spontanée et le besoin de communication est préférable à une pédagogie axée sur l'imprégnation de l'esprit enfantin par le langage adulte. Il s'agit de

de savoir dans quelle mesure le tâtonnement expérimental, dans les essais spontanés d'expression est préférable à l'apprentissage raisonné de la grammaire et de l'orthographe. Il s'agit de savoir enfin dans quelle mesure une planification systématique de la matière enseignée est préférable à un enseignement occasionnel, au gré des besoins dans l'expression spontanée.

Les données de la psychologie nous conduisent à penser qu'il n'y a pas d'enseignement du français profitable sans un enracinement dans la communication. La psychologie nous montre qu'il n'y a pas de mécanismes linguistiques durablement montés, indépendamment d'un fonctionnement motivé. De ce point de vue le danger manifeste de la méthode traditionnelle est de plaquer des mécanismes expressionnels artificiels sur un esprit complètement étranger à la matière véhiculée. L'enseignement traditionnel crée de la métalangue ; il faut créer du langage.

Aussi la méthode "moderne" nous paraît-elle sur ce point parfaitement adaptée, dans la mesure où elle place la communication au centre de toutes ses activités, dans la mesure aussi où elle tend à privilégier la communication orale, matrice indispensable de la communication écrite.

Deuxième point également en faveur de la méthode moderne : celui où convergent à la fois l'analyse psychologique et la pédagogie expérimentale.

A l'école élémentaire il est vain d'espérer enrichir les moyens d'expression par un apprentissage abstrait de la grammaire ou de l'orthographe. Nous pensons avoir suffisamment montré l'impossibilité pour l'enfant de passer de la conscience pure des lois du langage à l'usage spontané de ces lois. L'enrichissement de la langue se fait bien, comme le veut la méthode nouvelle, par un tâtonnement expérimental qui permet à l'enfant, dans ses essais d'expression, de se servir des instruments offerts par le milieu familial ou scolaire et de maîtriser peu à peu la langue adulte.

L'apprentissage de la langue française comme langue vivante exige ces techniques : la manipulation de ses structures propres demande une grammaire des fonctions, évitant l'analyse formelle et l'étiquetage subtil, conduisant à l'usage des structures fonctionnelles par imprégnation de modèles et manipulation de la phrase dans un but stylistique. C'est donc là encore la technique de l'expression libre qui prévaut. C'est en partant de l'expression spontanée de l'enfant que peut se faire la découverte correctrice et la conquête initiative des structures plus élaborées.

E C O L E   N O R M A L E   M I X T E   D E   C A H O R S

-----

Etude comparative en vue de déterminer les effets possibles de l'enseignement rénové du français.

Bilan des résultats de 1969 - 70.

Nous avons proposé à des classes des écoles de Gourdon (avril 1969) et du groupe sud de Cahors (avril 70), à titre de classes témoins, aux mêmes époques respectives, à celles de l'Ecole Annexe de l'Ecole Normale            comme classes expérimentales, de composer en temps libre sur le sujet suivant : "au cours de vos dernières vacances, un évènement vous a particulièrement intéressé. Racontez ". Par ailleurs 2 de nos élèves ont proposé à des classes du groupe Sude en novembre 1970 et à d'autres à l'Ecole Annexe ce même travail sur le thème : "Décrivez un animal de votre choix". Le manque de motivation à ce sujet ne nous a pas permis d'en faire l'étude systématique. Tous les résultats ont été vérifiés par nous pour en assurer l'homogénéité . Ils expriment :

- 1 - Un déblocage de l'expressivité et un développement de l'imagination.

Témoins

Expérimentales

Témoins

Expérimentales

| Classes              | Nombre d'élèves | Nombre de mots moyens par dissertation | Nombre de phrases | Nombre de mots par phrases |
|----------------------|-----------------|--|-------------------|----------------------------|
| <b>CE2</b>           |                 |  |                   |                            |
| Gourdon 69           | 23 G            | 81                                     | 8, 2              | 9, 91                      |
| Groupe Sud 69        | 30 G            | 40                                     | 5, 6              | 7, 12                      |
| Groupe Sud 70        | 23 G            | 97                                     | 10, 2             | 9, 4                       |
|                      | <u>76</u>       | moyenne <u>72, 7</u>                   | <u>8</u>          | <u>8, 8</u>                |
| E. Annexe 1969       | 17 G            | 131                                    | 13                | 10, 14                     |
| E. Annexe Nov.69     | 14 G            | 56                                     | 5, 4              | 10, 4                      |
| E. Annexe av. 70     | 27 F et G       | 89, 5                                  | 8                 | 11, 9                      |
| Terre Rouge (E A) 70 | 27 F et G       | 112                                    | 11, 4             | 9, 4                       |
|                      | <u>85</u>       | moyenne <u>97, 1</u>                   | <u>9, 5</u>       | <u>10, 4</u>               |
| <b>CM1</b>           |                 |  |                   |                            |
| Gourdon 69           | 29 F            | 110                                    | 11, 2             | 9, 8                       |
| Groupe Sud 69        | 23 F            | 97                                     | 8, 9              | 10, 8                      |
| Groupe Sud 70        | 26 F            | 76                                     | 7, 6              | 10, 2                      |
|                      | <u>78</u>       | <u>94, 5</u>                           | <u>9, 2</u>       | <u>10, 2</u>               |
| E. Annexe 69         | 24 G            | 152                                    | 11, 4             | 13, 3                      |
| E. Annexe nov.69     | 10 G            | 139                                    | 10, 1             | 13, 5                      |
| E. Annexe av. 70     | 25 F et G       | 126, 9                                 | 12, 9             | 10, 3                      |
| Terre Rouge (E A) 70 | 24 F et G       | 117, 5                                 | 10, 8             | 11, 3                      |
|                      | <u>82</u>       | moyenne <u>133, 8</u>                  | <u>11, 3</u>      | <u>12, 1</u>               |

Témoins

Expérimentales

| Classes              | Nombre d'élèves | Nombre de mots moyens par dissertation | Nombre de phrases | Nombre de mots par phrases |
|----------------------|-----------------|--|-------------------|----------------------------|
| CM <sub>2</sub>      |                 |  |                   |                            |
| Gourdon 69           | 32 G            | 143                                    | 12                | 11,9                       |
| Groupe Sud 69        | 27 F            | 136                                    | 11,5              | 11,8                       |
| Groupe Sud 70        | 27 F            | 105                                    | 8,7               | 12                         |
|                      | <u>86</u>       | <u>moyenne 128</u>                     | <u>10,7</u>       | <u>11,9</u>                |
| E. Annexe 69         | 24 G            | 200,5                                  | 18                | 11,1                       |
| E. Annexe nov. 69    | 8 F             | 147                                    | 12,1              | 12,1                       |
| E. Annexe av. 70     | 20 F et G       | 166,3                                  | 12                | 13,8                       |
| Terre Rouge (E A) 70 | 22 F et G       | 265                                    | 18,5              | 14,5                       |
|                      | <u>74</u>       | <u>194,7</u>                           | <u>15,1</u>       | <u>12,9</u>                |

2- Un développement de la logique

- a) Par une régression de la pensée syncratique marquée par le "et" en tête de la phrase et les "on".
- b) Par un plus grand usage des conjonctions de subordination.
- c) Par une plus grande fréquence des "si" au CM<sub>2</sub>

| CE <sub>2</sub> Gourdon 69 | Groupe Sud avril 70 | E A 69 | E A 70   | Terre Rouge (E A) 70 |
|----------------------------|---------------------|--------|----------|----------------------|
| Nombre total mots          |                     |        |          |                      |
| 1 863                      | 2 231               | 2 227  | 2 456    | 3 024                |
| Nombre de "et" 38          | 55                  | 10     | 22       | 25                   |
| Nombre de mots pour 1 "et" | 44 mots             |        | 135 mots |                      |
| Nombre de "on" 27          | 62                  | 21     | 21       | 23                   |

|  |            |                     |        |                      |
|--|------------|---------------------|--------|----------------------|
| Nombre de mots pour 1 "on"             | 46 mots    | 135 mots            |        |                      |
| Nombre de conj. de subordination       | 13         | 27                  | 27     | 27                   |
| Nombre de mots pour 1 conj. de subord. | 102,3 mots | 84,5 mots           |        |                      |
| CM <sub>1</sub>                        | Gourdon 69 | Groupe Sud avril 70 | E A 70 | Terre Rouge (E A) 70 |
| Nombre total de mots                   | 3 190      | 2 002               | 3 175  | 2 808                |
| Nombre de "on"                         | 12         | 42                  | 17     | 31                   |
| Nombre de mots pour 1 "on"             | 96 mots    | 122 mots            |        |                      |
| Nombre de conj. de subordination       | 26         | 22                  | 51     | 24                   |
| Nombre de mots pour 1 sub.             | 108 mots   | 79 mots             |        |                      |
| CM <sub>2</sub>                        | Gourdon    | Groupe Sud avril 70 | E A 70 | Terre Rouge (E A) 70 |
| Nombre total de mots                   | 4 616      | 2 835               | 3 320  | 5 820                |
| Nombre de conj. de subord.             | 49         | 55                  | 49     | 88                   |
| Nombre de mots pour 1 sub.             | 71 mots    | 66 mots             |        |                      |
| Nombre de "si"                         | 1          | 2                   | 3      | 11                   |
| Nombre de mots par "si"                | 2 484 mots | 654 mots            |        |                      |

3- Enfin, négativement, la fréquence des verbes : arriver, aller, venir et revenir, partir et repartir, faire -dont le langage parlé use avec abondance est à peu près identique.

| Gourdon - Groupe Sud 70 |                             | Ecole Annexe 70 - Terre Rouge 70 |
|-------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| CM <sub>1</sub> Total   | 169                         | 194                              |
| fréquence               | 1 verbe pour<br>27 mots     | 1 verbe pour 30 mots             |
| CE <sub>2</sub> total   | 170                         | 214                              |
| fréquence               | 1 verbe pour<br>24 mots     | 1 verbe pour 36 mots             |
| CM <sub>2</sub> total   | 175                         | 222                              |
| fréquence               | 1 verbe pour<br>42 mots (1) | 1 verbe pour 41 mots             |

(1) Toutefois, la classe du groupe sud qui n'a qu'un total de 31 verbes s'est donnée le mot d'ordre pour décrire selon la télévision la catastrophe de Val d'Isère.



SONDAGE LECTURE - LANGAGE FEVRIER-MARS 1970 (✕)

Mme GRIS - Mme MARCHAND Les Andelys

-----

I - Ses objectifs :

- Comparer les divers types de classes (à un cours, complexes de petits, uniques) pour chaque cours où l'apprentissage de la lecture se monte et se perfectionne (en S.E., au C.P., au C.E.1). Observer tout particulièrement les C.P. des classes complexes.

- Situer les classes de l'expérience par rapport aux classes ordinaires en lecture d'une part, en langage d'autre part.

II - Les sources :

- Tests : "L'alouette" de Lefavrais (a servi pour la lecture : lettres et articles).  
"Batterie de lecture" d'Inizan (lecture de certains mots simples).  
"Test de langage" de Mlle Descoedres (simplifié).

- Conseils de Madame l'Inspectrice Départementale de l'Education Nationale aux Andelys,  
de Monsieur le Conseiller Pédagogique des Andelys.

- Avis de Mesdames et Messieurs les Institutrices et Instituteurs de S.E., C.P., C.E.1 de la circonscription des Andelys.

III - Composition du sondage :

- Lecture : de lettres, de mots, de difficulté graduée d'un texte (apprécié de 2 façons - qualité de lecture - la précision)
- Dictée : de lettres, de mots, d'une phrase (pour le C.E.1)
- Langage : a) examen d'une gravure (2 lapins dans un clapier) servant de base à l'expression écrite libre.  
b) vocabulaire (portant sur noms de métiers, couleurs, contraires, verbes, matières, positions relatives).

(✕) Ce sondage a été repris le 15 novembre 1970 dans les CP - CE1, actuels. Il a été impossible, faute de moyens de le reprendre dans les sections enfantines et les sections de grands des maternelles.

- c) le sens de la ponctuation : ponctuer un petit texte, lu plusieurs fois à haute voix par les enfants, de façon à ce que la ponctuation soit le seul problème ( . , ? ! )

IV - Déroulement du sondage :

- Entre le 16 février et le 22 mars 1970.
- Effectué par : -Monsieur le Conseiller Pédagogique des Andelys  
-Monsieur le Réadaptateur Psycho-Pédagogique-Gisors  
-Madame la Psychologue Scolaire des Andelys.

V - Les classes examinées :

|          |                                |                |      |
|----------|--------------------------------|----------------|------|
| - S.E.   | : 2 classes complexes exp.     | : 3 + 13       | = 16 |
|          | 1 classe unique exp.           | : :            | = 4  |
|          | 1 classe à 1 cours ordinaire   | : :            | = 11 |
| - C.P.   | : 3 classes à 1 cours exp.     | : 25 + 26 + 26 | = 77 |
|          | 3 classes complexes exp.       | : 14 + 12 + 5  | = 31 |
|          | 2 classes uniques exp.         | : 4 + 5        | = 9  |
|          | 2 classes à 1 cours ordinaires | : 25 + 21      | = 46 |
|          | 1 classe unique ordinaire      | : :            | = 1  |
| - C.E. 1 | : 1 classe à 1 cours exp.      |                | = 23 |
|          | 3 classes complexes exp.       | : 15 + 6 + 12  | = 33 |
|          | 2 classes uniques exp.         | : 6 + 3        | = 9  |
|          | 2 classes à 1 cours ordinaire  | : 25 + 27      | = 52 |

EFFECTIF TOTAL = 322 garçons et filles

° ° °

VI - Matériel :

1- Voyelles - Syllabes - Mots isolés -

O U E I A  
LE LA LES UN DANS DES  
PAPA VELO PETIT MAMAN MAISON  
L'ECOLE UN CHEVAL LE COQ BONJOUR UNE MONTAGE  
IL LE PHARE UNE EXPLORATION LA GIGUE UN VOYAGE.

2- Texte à lire -

P a p a v a e n a u t o . I l y a d e l a  
n e i g e e t d u v e n t . L a v o i t u r e d é r a -  
p e . L e s e n f a n t s c r i e n t . U n g r o s  
c a m i o n e s t e n t r a v e r s d a n s l e  
b r o u i l l a r d . M o n p è r e m a n o e u v r e ,  
g l i s s e m a i s é v i t e l a c a t a s t r o p h e .

3 - Questionnaire :

a) Métiers : Qui vend le pain ?

la viande ?

seulement les gâteaux ?

les remèdes ?

les livres ?

b) Matières : En quoi sont les tables ?

les vitres ?

les souliers ?

ces clés ?

les toits rouges des maisons ?

c) Contraires : Quand ta soupe n'est pas chaude elle est . . . . .

Quand le linge n'est pas sec il est . . . . .

Quand le sac n'est pas léger il est . . . . .

Quand la rue n'est pas large elle est . . . . .

Quand on n'est pas brave on est . . . . .

d) Couleurs à reconnaître :

- Vert

- Rose

- Violet

- Orange

- Beige

e) Verbes (à mimer)

- Jeter

- Bailler

- Se lever

- Pousser

- Aligner

f) Positions relatives :

- Maman pose le vase - - - - la table.
- Effrayé, le chat se cache - - - - un fauteuil.
- - - - - la glace, papa met sa cravate.
- Le bébé aime traîner son gros train - - - - lui.

Texte à ponctuer :

Le joli mouton broute à  
l'ombre le long des buissons  
puis il s'approche du pont de  
la rivière ou va-t-il il va au  
milieu des joncs quel polisson

-----

Dictée :

prénom - i - a - le bébé - une pipe - une tomate -  
la bobine - le mouton - la cloche.

CE1 : Il pleut - La petite chenille verte prend un champignon  
pour parapluie.

VII - Résultats et discussion

COURS ELEMENTAIRES 1<sup>o</sup> A.

COURS PREPARATOIRE

SECTION ENFANTINE

| I - LECTURE                      | de l'expérience |        | Témoins |   | de l'expérience |        | Témoins |   | de l'expérience |        | Témoins |   |
|----------------------------------|-----------------|--------|---------|---|-----------------|--------|---------|---|-----------------|--------|---------|---|
|                                  | Complexe        | Unique | 1 cours | % | Complexe        | Unique | 1 cours | % | Complexe        | Unique | 1 cours | % |
| NATURE ET EFFECTIFS<br>DES COURS | 16              | 4      | 11      | / | 31              | 9      | 46      | / | 33              | 9      | 52      | / |
| Lettres + mots :                 | %               | %      | %       |   | %               | %      | %       |   | %               | %      | %       |   |
| - voyelles                       | 32,5            | 45     | 47,2    |   | 99,4            | 100    | 92,1    |   | 100             | 100    | 100     |   |
| Articles et mots<br>liaison      | 5               | 30     | 32,7    |   | 86,5            | 88,8   | 80,4    |   | 97,2            | 100    | 100     |   |
| Mots familiers                   | 6,2             | 25     | 41,8    |   | 74,2            | 68,8   | 76,5    |   | 100             | 100    | 100     |   |
| Mots assez faciles               | 1,2             | 2,5    | 0       |   | 51,6            | 73,3   | 67      |   | 98,5            | 100    | 99,6    |   |
| Mots difficiles                  | 0               | 10     | 0       |   | 6,5             | 27,7   | 3,2     |   | 65,8            | 97,2   | 67,3    |   |
| Degré de lecture :               | 100             | 75     | 100     |   | 32,2            | 22,2   | 21,1    |   | 0               | 0      | 0       |   |
| - impossible                     |                 |        |         |   | 12              | 12,9   | 34,7    |   | 0               | 3      | 3,84    |   |
| - syllabée                       |                 | 0      |         |   | 26,2            | 11,1   | 17,3    |   | 0               | 6      | 9,6     |   |
| - très hésitante                 |                 | 0      |         |   | 34              | 22,5   | 13      |   | 11,5            | 12,2   | 59,6    |   |
| - hésitante                      |                 | 25     |         |   | 4,1             | 6,4    | 13      |   | 88,4            | 78,7   | 26,9    |   |
| - presque courante               |                 | 0      |         |   |                 |        |         |   |                 |        |         |   |
| Précision :                      | 0,8             | 8,5    | 4,7     |   | 40,7            | 48,8   | 43,1    |   | 97,7            | 89,8   | 89,6    |   |
| - % mots lus sans<br>erreur      | 0               | 0      | 0       |   | 10,4            | 25,7   | 28,2    |   | 86,9            | 81,6   | 77,7    |   |
| - "orient" bien lu               |                 |        |         |   |                 |        |         |   |                 |        |         |   |

Mais un très bon élément (sur un cours de 4 élèves) fausse tout.

LA LECTURE A LA S.E. : Pas de comparaison possible entre classes expérimentales et ordinaires.

- Classe unique non retenue car ne compte que 4 élèves de S.E., dont 1 très brillant, ce qui fausse les pourcentages.

- Les enfants des classes à 1 cours reconnaissent globalement plus de mots qu'en classes complexes (32,7 % des articles contre 5 %, et 41,8 % des mots familiers contre 6,2 %), mais cela est peut-être dû en partie à l'effectif réduit de la première classe (12 de S.E. + 6 élèves d'attente).

- A ce stade, la "lecture" est impossible, sauf pour un élément (sur 31), d'âge normal, de classe unique.

LA LECTURE AU C.P.

- Résultats comparables entre les classes à un cours expérimentales et ordinaires (avec toutefois un très léger avantage en faveur des classes ordinaires).

- Quel que soit le type de classe, la même proportion d'enfants ne "savent pas lire" au C.P. à cette époque de l'année (entre 20 et 25 % généralement).

- Dans les classes à un cours ordinaire, la lecture syllabée semble dominer, alors que dans les classes à un cours de l'expérience, c'est la lecture hésitante ou très hésitante qui domine; la lecture est donc plus élaboré(?) dans ce 2ème type de classe.

Nous constatons une grande dispersion dans le degré de lecture au niveau des C.P. à un cours ordinaire. Davantage d'enfants qu'en classes expérimentales en sont encore à la lecture syllabique, mais davantage en sont déjà à la lecture courante. La méthode naturelle semblerait donc, au niveau de C.P. de ce genre, être surtout profitable aux enfants "moyens", en "tirer" davantage.

- La précision de lecture semble la même partout.

- On peut noter que les classes uniques de l'expérience ont les résultats les meilleurs (mots difficiles beaucoup plus souvent bien lus - lecture généralement beaucoup plus aisée - le tiers des enfants lisent correctement "crient") mais que la proportion des enfants présentant un retard scolaire y est plus importante que

dans les autres classes (sur les 9 enfants de ces classes, 2 ont 2 ans de retard, 2 autres 1 an de retard).

- Rien ne distingue les classes complexes des autres classes.

#### LA LECTURE AU C.E.1

- Les classes expérimentales en sont pour une grande majorité à une lecture courante; un peu plus de la moitié des élèves de classes ordinaires (témoins) ont une lecture hésitante.

Dans les classes de l'expérience on peut noter que tous les élèves des classes uniques sont au stade de la lecture courante. On peut dans l'ensemble parler d'un ralentissement des acquisitions au C.P. pour les classes d'expérience mais les résultats sont meilleurs au CE<sub>1</sub> toujours dans les classes expérimentales.

## SECTION ENFANTINE

## COURS PREPARATOIRE

COURS ELEMENTAIRE 1<sup>o</sup> A.

|                            | de l'expérience / Témoin |        |           |        | de l'expérience / Témoin |        |           |        | de l'expérience / Témoin |        |           |        |   |
|----------------------------|--------------------------|--------|-----------|--------|--------------------------|--------|-----------|--------|--------------------------|--------|-----------|--------|---|
|                            | 1 cours /                | Unique | 1 cours / | Unique | 1 cours /                | Unique | 1 cours / | Unique | 1 cours /                | Unique | 1 cours / | Unique |   |
| II - VOCABULAIRE           |                          |        |           |        |                          |        |           |        |                          |        |           |        |   |
| EFFECTIFS                  |                          |        |           |        |                          |        |           |        |                          |        |           |        |   |
| % général des mots trouvés | 16                       | 4      | 11        | 44,8   | 77                       | 31     | 46        | 46,8   | 23                       | 33     | 52        | 52     | 1 |
| - Métiers                  | 32,5                     | 52,5   | 44,8      |        | 49,5                     | 52,7   | 57,6      | 46,8   | 83,1                     | 68,5   | 81,6      | 64,1   |   |
| - Matières                 | 28,7                     | 25     | 34,5      |        | 36                       | 36,5   | 35        | 28     | 62,6                     | 53,9   | 56,6      | 55,4   |   |
| - Contraires               | 26,2                     | 60     | 32,7      |        | 61                       | 59,3   | 60,1      | 49     | 92,1                     | 79,8   | 93,3      | 75,7   |   |
| - Couleurs                 | 27,5                     | 55     | 38,2      |        | 45                       | 47,7   | 61,1      | 40     | 73,9                     | 63     | 84,4      | 56,9   |   |
| - Verbes                   | 55                       | 40     | 76,3      |        | 69                       | 75,4   | 66,6      | 73     | 82,6                     | 77,6   | 86,6      | 82,7   |   |
| - Positions relatives      | 45                       | 75     | 65,3      |        | 53                       | 60     | 73,3      | 59     | 93                       | 79,8   | 95,7      | 68,8   |   |
|                            | 12,6                     | 62,4   | 15,8      |        | 28                       | 31,4   | 48,8      | 26     | 90                       | 56     | 70,2      | 40,3   |   |
|                            |                          |        |           |        |                          |        |           |        |                          |        |           |        |   |

(Un très bon élément fausse les pourcentages)

- En S.E. : Les résultats paraissent meilleurs dans la classe ordinaire à un cours (dont l'effectif est réduit).

- Au C.P. : Les classes uniques de l'expérience semblent dominer, mais il faut tenir compte du fait que la moitié des enfants sont nettement plus âgés.

- Au C.E.1 : Les classes de l'expérience ont un vocabulaire plus étendu que les classes ordinaires.



QUELQUES REMARQUES GENERALES : (Positions relatives - les phrases  
3 et 4 sont à revoir)

- Métiers (boulangier - boucher - pâtissier - pharmacien -  
libraire)

En S.E. : Boulanger et boucher sont connus des 2/3 des enfants  
en général. Les autres noms de métiers sont complète-  
ment ignorés.

Au C.P. : Boulanger et boucher sont connus de la grande majorité.  
Pharmacien et pâtissier sont connus de certains (en  
ville essentiellement, car ils n'existent pas à la  
campagne). Libraire n'est jamais donné.

Au C.E. 1 : Les pourcentages augmentent pour chaque catégorie :  
boucher et boulanger sont fournis par tous, ou presque.  
Pâtissier n'est pas encore bien acquis (en raison des  
campagnes). Libraire demeure ignoré de la plupart des  
enfants des classes urbaines et de la presque totalité  
de ceux des classes rurales.

- Matières (bois - fer - verre - cuir - tuiles).

En S.E. : bois et fer sont bien connus dès cet âge (par 2/3 des  
enfants en moyenne). Les autres termes sont tous donnés  
mais par une très petite minorité d'enfants.

Au C.P. : bois et fer sont acquis réellement. Cuir est mieux  
acquis qu'en S.E. mais de façon très variable selon  
les classes. Verre est connu d'encore peu d'enfants,  
tuiles de très peu.

Au C.E.1 : Cuir est acquis. Verre et tuiles sont donnés par la  
majorité, mais de façon encore très différente selon  
le type de classe.

- Contraires (froid - mouillé - lourd - étroit - peureux).

En S.E. : froid est acquis dès cet âge. Mouillé est très souvent  
donné. Lourd l'est très peu souvent, étroit et peureux  
jamais.

Au C.P. : Mouillé est acquis. Lourd est acquis dans des propor-  
tions variables (par 1/3 à 1/2 des enfants) - Peureux  
est donné par très peu d'enfants (10 enfants) - Etroit  
par très peu (3).

Au C.E.1 : Lourd est pour ainsi dire acquis. Peureux n'est pas encore connu de la majorité (20 à 40 %) - Etroit est encore ignoré (pas de progrès nets pour le mot du C.P. au C.E.1).

- Couleurs (vert - rose - violet - orange - beige).

En S.E. : Vert est acquis. Rose est souvent donné. Orange et violet sont trouvés dans des proportions très variables. Beige n'est jamais reconnu.

Au C.P. : Rose, violet, orange sont connus de tous les élèves du C.P., ou presque. Beige n'est identifié que par 2 enfants.

Au C.E.1 : Beige est loin d'être acquis. Seuls quelques éléments très brillants du C.E.1 reconnaissent cette couleur (marron est souvent proposé à la place).

- Verbes (lancer - bailler - passer - se lever - aligner).

: Tous sont connus par une grande majorité d'enfants à la S.E. sauf le verbe aligner qui d'ailleurs est encore ignoré de presque tous les enfants du C.E.1

| III - GRAVURE   | C. P.          |               |                |               |          |        | C. E. 1    |              |        |           |          |        |
|---|----------------|---------------|----------------|---------------|----------|--------|------------|--------------|--------|-----------|----------|--------|
|   | Expérience     |               |                | Témoin        |          |        | Expérience |              |        | Témoin    |          |        |
|   | 1 cours        | Complexe      | Unique         | 1 cours       | Complexe | Unique | 1 cours    | Complexe     | Unique | 1 cours   | Complexe | Unique |
| EFFECTIFS   | 77             | 31            | 9              | 46            | /        | 1      | 23         | 33           | 9      | 52        | /        | 1      |
| <u>VOLUME :</u>   | %              | %             | %              | %             | %        | %      | %          | %            | %      | %         | %        | %      |
| - Aucune réponse  | 1,3            | 6,4           | 0              | 6,5           |          |        | 0          | 0            | 0      | 0         |          |        |
| - Assemblage de lettres sans signification                      | 11,6           | 9,7           | 11,1           | 10,8          |          |        | 0          | 0            | 0      | 0         |          |        |
| - Qq mots sans phrase   | 19,2           | 25,8          | 33,3           | 43,5          |          |        | 0          | 3,1          | 0      | 0         |          |        |
| - Une phrase  | 38,4           | 29,1          | 44,4           | 32,2          |          |        | 0          | 12,5         | 0      | 11,5      |          |        |
| - Un petit texte  | 29,5<br>(100%) | 29,1          | 11,1           | 7,1           |          |        | 100        | 74,3         | 100    | 88,4      |          |        |
| <u>IMAGINATION :</u>  |                |               |                |               |          |        |            |              |        |           |          |        |
| - Simple relation, description                                  | 33,1<br>65     | 46,8<br>(78)  | 37,3<br>(66,6) | 31,6<br>(79)  |          |        | 56,5       | 59,2<br>(60) | 77,7   | 61,5      |          |        |
| - Interprétation  | 18<br>35       | 13,2<br>(22)  | 18,6<br>(33,3) | 8,4<br>(21)   |          |        | 44,4       | 34,8<br>(40) | 22,2   | 38,5      |          |        |
| <u>LEXICULAIRE :</u>  |                |               |                |               |          |        |            |              |        |           |          |        |
| - Mots d'usage peu courant                                      | 7,7            | 7,5<br>(12,5) | 18,6<br>(33,3) | 2,1<br>(5,3)  |          |        | 26         | 12,1<br>(14) | 11,1   | 1,9       |          |        |
| - Constructions correctes                                       | 15             | 15<br>(25)    | 24,8<br>(44,4) | 5,2<br>(15,5) |          |        | 26         | 28<br>(32,2) | 33,3   | 16        |          |        |
| % entre parenthèses = % concernant seulement phrases et textes. |                |               |                |               |          |        |            |              |        |           |          |        |
| IV - DICTEE   |                |               |                |               |          |        |            |              |        |           |          |        |
| - Niveau C.P.   | 64             | 64,2          | 47,7           | 65            |          |        | 93,9       | 88,1         | 94,4   | 92,5      |          |        |
| - Niveau C.E.1 (petite phrase)                                  |                |               |                |               |          |        | 60         | 30           | 31,1   | 31,1      |          |        |
| PONCTUATION   | Expérience     |               |                | Ordinaire     |          |        | Expérience |              |        | Ordinaire |          |        |
| - Placent les points  | 15,5           | 9,8           | 22,2           | 13            |          |        | 56,5       | 50           | 66,6   | 38,4      |          |        |
| - Placent les virgules  | 6,4            | 3,2           | 22,2           | 6,5           |          |        | 34,7       | 37,5         | 11,1   | 21,1      |          |        |
| - Placent le ?  | 10,3           | 0             | 33,3           | 4,2           |          |        | 39,1       | 65,6         | 44,4   | 30,7      |          |        |
| - Placent le !  | 5,2            | 0             | 0              | 4,2           |          |        | 17,4       | 12,5         | 11,1   | 19,3      |          |        |

III - Expression libre d'après une gravure  
 - Dictée  
 - Ponctuation

- GRAVURE -

1° Volume :

- Au C.P.: Les réponses sont moins importantes en classes témoins. Près de la moitié des enfants se contentent de quelques mots sans phrase; peu d'enfants parviennent au petit texte (7,1 % contre 29,5 % dans les classes expérimentales homologues).

- Au C.E.1 : La grande majorité des enfants de toutes les catégories de classes répondent par un petit texte. En classes uniques, tous répondent de cette manière.

2° Imagination :

- Au C.P.: Il y a davantage d'interprétation au niveau des classes expérimentales, les enfants ont plus souvent tendance à "raconter une histoire", leur récit est moins froid.

- Au C.E.1 : La différence est moins sensible à ce niveau.

3° Vocabulaire :

L'emploi de mots d'usage assez peu courants se retrouve plus rarement en classes témoins au C.P. comme au C.E.1.

4° Constructions correctes :

Elles sont au moins deux fois plus nombreuses dans les classes expérimentales, au C.P. comme au C.E.1.

5° Orthographe :

On ne peut comparer ici que des classes de même niveau en raison de la longueur très variable des textes. Dans les classes uniques de l'expérience, seules, on ne trouve aucune trace d'orthographe phonétique. (cette partie n'a rien donné de précis et ne sera pas reprise).

- DICTEE -

La classe à un cours de l'expérience paraît dominer les autres dont les résultats sont équivalents.

- PONCTUATION -

- Le point est trouvé en moyenne par 10 % des enfants au C.P., et par 50 % des enfants au C.E.1.

- Au C.E.1, les points, les virgules et le point d'interrogation sont trouvés beaucoup moins souvent dans les classes ordinaires. Par contre, le point d'exclamation y est trouvé un peu plus souvent. (Voir tableau joint).

Essai de description des problèmes rencontrés par les équipes expérimentales au terme de l'année scolaire 1968-69.

C. de MINIAC - I.N.R.D.P.

---

Ce rapport concerne un questionnaire envoyé aux équipes expérimentales au troisième trimestre de l'année 68-69, après deux années de mise en application du "Projet de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire".

Ce questionnaire très large portait sur :

- l'organisation de l'équipe expérimentale
- les modifications intervenues dans la conduite générale de la classe
- quelques aspects spécifiques dans un enseignement global du français.

Sur 55 centres expérimentaux auxquels le questionnaire a été adressé, 33 ont répondu et retourné, soit le questionnaire rempli (complètement ou non), soit un rapport d'ensemble évoquant les principaux problèmes posés par l'expérimentation et auxquels ils se sont heurtés. Les réponses représentent 136 dossiers concernant 63 établissements scolaires et 190 classes expérimentales, sur un total de 390 classes concernées par l'expérience.

Sur les 33 centres ayant répondu, 16 ont commencé l'expérience à son début en 1967-68, et 17 ont commencé en 1968-69.

Nous présentons ici une synthèse partielle, opérée à partir des réponses aux questions concernant le comportement pédagogique des maîtres, entendu au sens large :

- Questions posées aux équipes sur :
  - . l'organisation du travail en équipe
  - . les liaisons avec l'Enseignement Supérieur
  - . les problèmes pédagogiques rencontrés.
- Questions posées à chacun des maîtres :
  - . livres ou personnalités influençant la pédagogie
  - . outils pédagogiques utilisés
  - . difficultés rencontrés
  - . profit personnel retiré.

(Nous ferons également allusion, lorsque cela s'avèrera utile, à des réponses concernant des questions plus spécifiques).

Il nous est apparu impossible, et en fin de compte non souhaitable, d'un point de vue méthodologique et pratique, d'opérer un dépouillement et une synthèse question par question.

En effet beaucoup de celles-ci sont très ouvertes, le champ d'investigation de chacune est souvent mal délimité, et nous avons très peu de renseignements sur la façon dont les réponses ont été fournies.

De plus chaque question n'a pas été établie en fonction d'un système d'hypothèses qui permettrait une analyse de contenu des réponses obtenues.

Au contraire ce questionnaire devait servir à recueillir le maximum d'informations, pour nous permettre de préciser nos hypothèses de travail, dans la perspective d'une validation de l'expérimentation.

Nous avons donc préféré rendre compte des réponses selon un schéma se rapprochant le plus possible des préoccupations exprimées par celles-ci :

I - Les équipes de travail :

Leur mode de fonctionnement et leurs difficultés.

II - Les éléments de référence utilisés dans le travail individuel ou collectif.

- Au niveau de la réflexion et de la recherche théoriques.
- Au niveau de la pédagogie générale.
- Au niveau de la pédagogie du français.

III - Les problèmes rencontrés dans l'expérimentation.

- Au niveau psychopédagogique.
- Au niveau psycho-linguistique.
- Conclusion : ces problèmes montrent la nécessité d'un travail et d'une information théoriques.

IV - Difficultés matérielles : nature et conséquences.

Note : Certaines réponses ou remarques pourront paraître "périmées" par rapport à l'état actuel de la recherche. Il faut souligner que le travail des équipes était fondé, au moment où ce questionnaire a été envoyé, sur la première formulation du projet d'instructions.

## I - LES EQUIPES DE TRAVAIL -

- Le questionnaire devait fournir des indications d'une part sur la composition de l'équipe expérimentale, d'autre part sur les types de réunions ayant paru particulièrement intéressantes, et suggérait que les réponses à ces questions soient élaborées sous la forme d'une interview de groupe par un psychologue.

En réalité les réponses ont été fournies tantôt par le groupe (au cours d'une interview par un membre extérieur au groupe, ou au cours d'une réunion normale), tantôt par l'animateur de l'équipe, tantôt par un membre chargé par le groupe d'élaborer cette réponse. Souvent aussi l'auteur de la réponse n'est pas précisé. Or quelques réactions identifiées permettent de penser que les maîtres et les animateurs des équipes expérimentales n'abordent pas toujours sous le même angle le travail de l'équipe.

### Composition de l'équipe :

Elle comprend généralement les maîtres des classes primaires engagés dans l'expérience, le directeur de l'Ecole Normale, le professeur de Lettres ou celui de psychopédagogie. Quelques équipes s'adjoignent de temps à autre les maîtres de classes de perfectionnement, et, plus rarement encore, ceux des classes maternelles.

Sur les 21 équipes précisant la composition du groupe, 7 signalent la présence d'un psychologue aux réunions (psychologue scolaire - conseiller d'O.S.P.), 3 équipes insistent sur le manque de psychologue et une autre souhaite que soit précisé le rôle de celui-ci, son mode d'intervention dans l'équipe. Effectivement beaucoup de réponses montrent que la présence d'un psychologue est bénéfique pour l'équipe. Mais les besoins en ce domaine sont mal précisés, si l'on en prend pour témoin les remarques concernant la présence "occasionnelle" du psychologue, et cette question sur son rôle.

Par contre le rôle du directeur ou du professeur d'Ecole Normale est assez précis : il suscite et coordonne le travail, il transmet de l'information théorique.



Les réunions intéressantes :

La majorité des participants à l'expérience préfèrent les réunions par établissement, et, à l'intérieur d'un même établissement, les réunions par niveau. Les réunions intergroupes sont difficiles non seulement matériellement, mais aussi "du fait que certains collègues sont plus avancés dans leur progression que d'autres".

Par contre les réunions par niveau ont l'intérêt de contribuer à "cimenter l'équipe par un liant pédagogique cohérent et homogène".

Elles ont paru intéressantes à beaucoup de maîtres par le contenu des discussions qu'elles permettent, en rapport direct avec la pratique pédagogique : mise en commun des expériences et des difficultés, préparation de canevas de leçons, voire expérimentation commune de ces canevas, critique de leçons et de fiches pédagogiques.

"L'examen des difficultés, des réussites et des échecs dans des cas précis a permis des mises au point, des corrections, l'abandon ou le maintien de certains types d'exercices, et ceci dans les trois domaines : expression écrite, expression orale, grammaire".

"Le travail approfondi de critique des fiches pédagogiques relatives à l'imprégnation par les textes, la comparaison entre ces fiches et nos propres réalisations en ce domaine, les efforts de mise au point d'un exercice plus efficace qui s'en sont suivis, ont été très fructueux".

Par ailleurs, près de la moitié des équipes (répondant à la question) signalent que les réunions centrées sur un aspect théorique les ont beaucoup intéressées : il s'agit de cours ou de conférences sur la linguistique, ou d'une réflexion et recherche commune sur la grammaire et le vocabulaire, qui aboutissent parfois à des travaux du type : "élaboration d'un essai de progression, ou plutôt graduation des difficultés en grammaire".

"Les compléments culturels (histoire de la grammaire, initiation à la linguistique) donnés par le professeur animateur de l'équipe sont à mettre au nombre des réunions les plus enrichissantes".

Les avis sont partagés quant à l'opportunité de commencer par les réunions de niveau ou celles qui sont centrées sur un aspect théorique :

"Au début de l'expérience, comme nous étions débordés par les problèmes techniques, les réunions les plus appréciées étaient les réunions par niveau".

"Nous avons préféré celles du 2<sup>e</sup> trimestre, où les instituteurs ayant pris confiance dans le travail ont mis en commun les résultats des essais faits dans les classes".

D'autres équipes mènent de front les deux types de réunion.

En réalité la modalité de travail adoptée dépend de nombreux facteurs, dont : la personnalité des différents membres de l'équipe, le type de relation entretenue en dehors des séances de travail, le degré d'ancienneté dans l'expérience.

#### Quelques observations sur les problèmes internes aux équipes :

Une équipe constate que, pour elle, les réunions les plus riches ont été les séances informelles, tenues pour "approfondir le sens de notre action pédagogique (exemple : paternalisme, épanouissement, sexualité, que recouvrent pour nous ces termes, quelle incidence a notre propre conception dans notre attitude pédagogique)". Il faut remarquer qu'il s'agit d'une équipe travaillant dans la perspective du projet depuis plusieurs années, avant que celui-ci ne soit mis en forme. Or le besoin de ce type de réunion n'a été ressenti que cette année. C'est dire que chaque équipe peut avoir son rythme d'évolution et ses intérêts propres.

Une remarque concernant les relations entre les membres de l'équipe : "Dans l'ensemble les participants insistent sur la communication qui s'est établie entre les maîtresses et les responsables qui aboutit à une sorte d'osmose profitable à tous".

Un animateur présente ainsi les difficultés psychologiques qui peuvent se présenter dans une équipe de travail :

"On parle beaucoup de pédagogie du tâtonnement. Il paraît normal que l'équipe elle-même obéisse à la dialectique d'une telle pédagogie.

Il nous paraît de plus en plus évident que l'application du projet "Rouchette" dans son esprit présuppose une recherche et

un affinement du dialogue, mieux, de la pédagogie de la communication au niveau de l'équipe. Dans la mesure seulement où cette pédagogie aura été vécue à ce niveau, les maîtres seront ensuite en état de transformer valablement et durablement le climat de leur classe".

- L'impression générale qui se dégage de l'ensemble des réponses est que :

. les maîtres engagés dans l'expérience ont besoin d'une structure leur permettant d'une part de mettre en commun les expériences tentées et les difficultés rencontrées, d'autre part d'acquérir et d'approfondir la formation théorique rendue nécessaire.

. sur cette base commune il y a une très grande diversité des équipes, selon qu'elles insistent plus sur le 1er ou le 2è aspect, selon le degré d'ancienneté des équipes, le type de rapport qu'entretiennent les maîtres en dehors des réunions, et la modalité de travail plus ou moins directive qu'elles adoptent.

## II - LES ELEMENTS DE REFERENCE -

1 - Au niveau de la réflexion et de la recherche théorique des indications nous sont fournies par les réponses des équipes à la question : "Vous a-t-il été possible d'établir une liaison avec l'enseignement supérieur ? Sous quelle forme ? Considérez-vous cette liaison comme positive ? en quoi ?

8 équipes sur les 21 répondant à la question signalent une liaison de quelque type que ce soit, avec l'Enseignement Supérieur. Pour une seule d'entre elles il s'est agi d'un travail suivi tout au long de l'année, au cours de réunions par niveaux. Deux autres équipes ont suivi des cycles de conférences de manière régulière. Pour les autres, la liaison avec l'Enseignement Supérieur s'est effectuée lors d'un stage ou d'une conférence, et d'une manière occasionnelle.

Les contacts sont matériellement difficiles (difficultés de temps et d'argent).

Par ailleurs nous pouvons faire deux remarques :

. Les liaisons prévues et celles établies se situent uniquement au plan de la linguistique. Or il est apparu au stage de mai 69 qu'une approche psychologique du langage est également

indispensable. Un (ou des) modèle linguistique et une (ou des) grammaire - au sens linguistique du terme - sont nécessaires mais non suffisants pour l'établissement d'une progression et d'une démarche de l'enseignement. Il faut passer par des analyses psychologiques du langage de l'enfant.

Une équipe signale par ailleurs que le contact avec l'Enseignement Supérieur est difficile, "les linguistes n'ayant pas forcément vocation pédagogique".

. La quasi totalité des équipes considèrent que l'intérêt de la liaison avec l'Enseignement Supérieur est de permettre "le recyclage, une information précise, une mise au point des connaissances, un enrichissement culturel". Si l'on met ces réponses en relation avec le fait que pour la plupart des équipes les relations avec l'Enseignement Supérieur se font par le biais de conférences et de cours, il apparaît que dans l'état actuel de l'expérimentation ces relations se font souvent à sens unique.

Il peut être effectivement nécessaire dans un premier stade que les participants à l'expérience acquièrent un minimum de connaissances de base avant de pouvoir établir une collaboration réelle avec l'Enseignement Supérieur pour une recherche commune.

Mais des facteurs d'un autre ordre, tenant aux structures et statuts de l'Enseignement Supérieur et primaire n'entrent-ils pas également en jeu ?

2 - Au niveau de la pédagogie générale (attitude pédagogique).

(Cf. question posée aux instituteurs des classes expérimentales : "Quels livres ou quelles personnalités ont le plus influencé votre pédagogie, dans l'ensemble, en français).

\* Note : les réponses ne permettent pas de différencier l'influence subie dans l'ensemble et en français, les deux choses étant d'ailleurs très liées.

Voici la liste des réponses fournies : (nous n'avons gardé que les réponses données par au moins deux instituteurs :

| <u>Réponses</u>  | <u>Nombre de maîtres</u> |
|--|--------------------------|
| Freinet  | 15                       |
| Alain (propos sur l'éducation)                         | 9                        |
| l'Education Nationale (et Documents<br>pour la classe) | 9                        |
| Decroly  | 7                        |
| Le projet d'Instructions Officielles                   | 7                        |
| Legrand (publications)                                 | 6                        |
| l'Ecole Libératrice                                    | 5                        |
| l'Educateur  | 5                        |
| Thomas (les premiers pas pédagogiques)                 | 3                        |
| Grammaire Souché                                       | 2                        |
| Grille Vial  | 2                        |
| Fabiani (la pratique du C.P.)                          | 2                        |
| Leif et Rusten   | 2                        |
| l'Education nouvelle                                   | 2                        |
| Montessori   | 2                        |
| Préparons l'avenir                                     | 2                        |
| Emissions de T.V.                                      | 2                        |
| Articles du Monde                                      | 2                        |
| Piaget   | 2                        |
| Brunot<br>(Le langage et la pensée)                    | 2                        |
| Galichet   | 2                        |
| B.E.M.   | 2                        |

Quelques remarques plus particulières nous semblent intéressantes à noter :

- 14 instituteurs déclarent être influencés dans leur pédagogie par le travail d'équipe, les contacts avec le directeur d'école, l'inspecteur, les conversations avec des collègues.

Par exemple, une maîtresse de CM<sub>2</sub> déclare qu'elle est actuellement "fortement influencée par les recherches, les échanges qui se font au sein de l'équipe de recherche pour la rénovation de l'enseignement du français, par la réflexion et les apports qui se produisent dans un travail de groupe auquel participent des personnes compétentes".

Pour un autre, ce sont : "les conclusions du travail d'équipe et la collaboration avec un professeur de français" qui sont importantes.

- 3 autres maîtres vont plus loin dans cette attitude, refusant disent-ils tout "parachutage" d'une doctrine pédagogique :

"Aucun livre, aucune personnalité n'a influencé ma pédagogie d'une façon déterminante, pas plus en général qu'en français".

"Néant, mais la réaction des élèves".

Un maître de C.P. déclare qu' "il vit sa propre approche de l'action éducative".

Ces réponses peuvent être interprétées de deux manières :

- Il peut s'agir de la conviction qu'ont certains maîtres qu'une recherche originale reste à effectuer, à la fois par les maîtres eux-mêmes, et par leur participation à des équipes de travail réunissant des personnes de compétences diverses.

- Ces réponses pourraient provenir également d'un certain praticisme.

3 - La pédagogie du français.

(Cf. question posée aux instituteurs : "Quels outils pédagogiques utilisez-vous le plus couramment pour préparer votre classe en français ? Collections de fiches pédagogiques ? Dictionnaire ? Manuels de grammaire ? Divers ?).

Nous avons dressé l'inventaire des réponses fournies (voir annexe).

Par ailleurs dans un paragraphe du questionnaire concernant le vocabulaire, deux questions concernaient les références utilisées.

Dans quelle mesure vous référez-vous aux échelles de fréquence ?

Les emplois sont très rares, car elles sont souvent inconnues et (1 ou 2 fois) jugées peu adaptées (DUBOIS - BUYSE - TERS - REICHENBACH).

Dans quelle mesure l'enseignement du vocabulaire s'inspire-t-il de travaux de lexicologie ? lesquels ? Ces travaux sont peu connus. Les auteurs rarement cités sont : SAUVAGEOT - MATORE - D.F.C. ROBERT - GALISSON.

Etant donné les conditions d'obtention des réponses, il ne nous semble pas possible d'analyser de manière précise les résultats. Ainsi :

- Des maîtres ne répondent pas, sans que l'on sache pourquoi (ils n'utilisent pas d'outils pédagogiques, ou ils en utilisent trop peu pour pouvoir les nommer).

- Certaines réponses sont très vagues : "des journaux pédagogiques".

- D'autres semblent "suggérées" : par exemple, comme dans la question on demande si des fiches pédagogiques sont utilisées, et lesquelles, certains maîtres peuvent se sentir, à tort ou à raison, coupables de ne pas en utiliser, et certains énumèrent toutes les fiches en commande, nous privant alors de renseignements sur leur méthode de travail actuelle.

Pour ces raisons, les commentaires que certains maîtres ajoutent à la liste des fiches et manuels qu'ils utilisent nous semblent plus intéressants à analyser.

Quelques remarques concernent le mode d'utilisation des outils pédagogiques cités :

"Je ne suis pas vraiment un livre, mais je les ai à peu près tous et prends leurs bonnes idées respectives sans m'en tenir vraiment à un seul manuel".

"J'utilise des manuels de grammaire de toutes sortes et de tous les cours pour la recherche de textes d'appui".

"Mes fiches pédagogiques me sont utiles pour retrouver un texte, la trame d'une leçon, la matière des exercices d'application, mais je m'en évade très volontiers et me trouve à peu près régulièrement entraînée par mes élèves très loin de ce que j'avais prévu".

Quelques autres prennent une distance encore plus grande vis-à-vis des outils pédagogiques existants :

"J'ai façonné moi-même mes propres outils pédagogiques sans être asservi à un mode d'emploi préexistant".

..."La culture personnelle et la réflexion me semblent plus utiles qu'une collection de fiches pédagogiques et des manuels".

Cette prise de distance vis-à-vis des outils pédagogiques

"pré-fabriqués", exprimée par certains maîtres concorde avec les réserves concernant le "parachutage" d'une doctrine pédagogique établie (ce sont les mêmes maîtres qui expriment des réserves à ces deux niveaux). Le fait peut également être interprété de deux manières : praticisme ou volonté de recherche.

D'autres instituteurs (ils sont moins nombreux) expriment une opinion différente :

"il faudrait une documentation sérieuse"

"j'espère que vous pourrez m'adresser la documentation"

"il serait souhaitable de faire paraître un livre de grammaire pour les maîtres de CE<sub>1</sub>".

Il n'est pas question de porter un jugement de valeur sur l'une ou l'autre conception, mais plutôt de considérer que le problème doit être posé, en tenant compte des différents facteurs entrant en jeu :

- l'absence de manuel entraîne un sentiment d'insécurité énorme, le maître n'ayant plus de point de repère.

- la préparation de la classe fondée sur une recherche et une réflexion personnelle suppose un travail considérable qui demande :

. beaucoup de temps

. une formation linguistique et psychologique poussées.

- par contre la création d'un manuel risque de conduire à un nouveau dogmatisme, empêchant la nécessaire liaison entre la recherche et l'enseignement.

- la construction et la détermination du mode d'utilisation de documents et manuels suppose une analyse plus poussée des rapports entre liberté et contrainte, de la dialectique de l'implicite et de l'explicite.

Il faudra peut-être définir non seulement un nouveau type de manuel, mais également un nouveau style d'utilisation de ces manuels.

### III - PROBLEMES RENCONTRES DANS L'EXPERIMENTATION -

(cf. questionnaire :

- question posée à l'équipe : "quels problèmes pédagogiques se sont posés à l'équipe dans le courant de cette année scolaire 68-69 ?"



- question posée aux maîtres : "quelles difficultés avez-vous rencontrées dans l'expérimentation" ?)

Etant données les conditions dans lesquelles ces questionnaires ont été remplis -voir plus haut- nous considérons ensemble les deux questions afin d'éviter des redondances.

1- Au niveau psycho-pédagogique (problèmes posés par la démarche pédagogique mise en oeuvre d'après le projet d'instruction).

- Le rôle du maître et les relations dans la classe :

A la question concernant les difficultés rencontrées par les maîtres dans l'expérimentation, certaines réponses reviennent sans cesse :

"Difficulté d'adaptation"

"Nécessité de changer d'attitude"

"Effort d'adaptation personnelle"

"Difficultés pour la conduite de la classe"

"Les difficultés rencontrées tiennent surtout, pour un maître de mon âge, à se débarrasser totalement des habitudes acquises, difficulté à dépouiller le vieil homme".

Cette nécessité du changement d'attitude crée une anxiété certaine (voir plus haut les remarques sur les problèmes psychologiques internes aux équipes).

- Ces problèmes sont naturellement liés à ceux de l'utilisation de la motivation et de la dialectique liberté-contrainte.

"L'enseignement non directif, plus ouvert à l'enfant, engendre une certaine agitation qu'il est parfois difficile de supporter".

"Les méthodes nouvelles réclament une plus grande souplesse en discipline, souplesse que je ne sais pas doser".

"En ce qui concerne la discipline, il est nécessaire de faire la liaison entre le respect de la spontanéité et la liberté dans le travail, et l'ordre nécessaire à toute vie collective".

- Cette question des rapports entre spontanéité et contrainte n'est pas seulement posée de manière générale, mais elle est évoquée à tous les niveaux.

. Dans les différentes activités de français

\* En grammaire : "difficulté d'adapter les leçons à dominante grammaire à la motivation dans le cadre du centre d'intérêt".

"Difficulté de trouver des textes présentant une valeur littéraire en liaison avec le thème apporté par les enfants, et accessibles à des enfants de C.P."

N'y a-t-il pas là confusion entre la motivation et le point de départ de la leçon. Il faut reconnaître que la notion de motivation reste assez floue.

\* En orthographe : le problème se pose de manière très aiguë. Une équipe a particulièrement travaillé la question :

"Les résultats en orthographe sont mauvais et les maîtresses attribuent cela à un manque d'attention. En effet, si on signale aux enfants qu'il y a une difficulté, qu'on leur demande de faire attention, ils écrivent correctement. Si on les laisse libres, ils font les pires fautes, même les bons élèves".

La solution généralement adoptée par les maîtres est d'utiliser des exercices systématiques d'orthographe plutôt que d'exiger une graphie correcte au niveau des textes libres, ce qui aurait pour effet de briser le mouvement spontané :

"On renforce les exercices d'orthographe plutôt que le contrôle tâtilon de l'orthographe dans le premier jet de l'expression écrite".

Mais cette solution est également jugée insatisfaisante.

\* En vocabulaire :

"Savoir la part qu'on doit faire à l'occasionnel et au systématique".

Cette difficulté est illustrée également par les réponses à une question sur les activités de vocabulaire : "le choix des mots est-il fait selon des préoccupations méthodiques ? De quelle nature ? Ou de manière empirique ? Pourquoi ?

On retrouve tous les échantillons de réponses :

Choix empirique :

mots rencontrés en lecture ou en cours d'entretien

mots apportés par les enfants

"les enfants guident le maître"

besoins du moment et de l'enfant.

\* Il faut encore rappeler que ce questionnaire vient après la première formulation du projet d'instruction.

#### Systematique : étude de séries

- étude de l'expression des sensations et perceptions des sentiments et des jugements.
- étude de familles sémantiques.

#### Pourquoi un choix empirique

Pour étudier un vocabulaire intéressant pour l'enfant.

Le maître n'a pas d'informations lui permettant d'opérer un choix systématique.

Donc le problème vocabulaire empirique ou systématique n'est pas tranché.

D'ailleurs quand on dit faire un choix systématique (séries), le choix des séries n'est-il pas empirique ?

L'ambiguïté des termes "empiriques" et "systématiques" au niveau même du questionnaire est peut-être également un indice de la difficulté à cerner le problème.

#### . Au niveau de l'utilisation des différentes techniques pédagogiques

Une remarque sur le texte reconstitué :

"L'intégration (du texte reconstitué) dans ma classe fonctionnant dans l'esprit de la pédagogie Freinet m'a été pénible. Je suis personnellement choqué de mémoriser de la sorte. Cependant je m'incline devant le résultat".

#### . Au niveau de l'organisation générale de la classe

Quelques dangers :

"Les activités ont tendance à énerver les enfants. Les exercices de détente doivent être fréquents : nécessité de nombreux retours au calme pour le respect du travail des autres".

"Besoin continu pour certains élèves de l'appui des autres ne sachant plus travailler seuls".

"Difficulté pour obtenir quelques productions des lymphatiques".

"Isolement où s'enferment certains élèves faibles".

Conséquences pour le maître :

"L'effort physique en classe et l'attention du maître sont mis à rude épreuve".

"L'organisation de la classe en milieu de vie demande un travail considérable".

Ces quelques remarques évoquent la manière dont les maîtres vivent les difficultés inhérentes à l'expérience.

L'impression générale à la suite de la lecture de ces réponses est qu'il est très difficile de se faire une idée d'ensemble.

Les réponses sont en général brèves et peu explicites.

Cela tient peut-être aux raisons suivantes :

- questionnaire lourd. Certaines réponses sont très chargées.

- les questions ne sont pas assez précises. Certains termes auraient peut-être dû être explicités : modifications, comportement, motivation, création, spontané, systématique.

Mais l'ambiguïté des réponses et l'ambiguïté des questions ne sont-elles pas deux aspects d'un même problème ?

On peut espérer que ces notions pourront se définir progressivement au cours de l'expérience, par un mouvement de va et vient continu entre la réflexion théorique et la pratique pédagogique.

## 2 - Au niveau psycholinguistique

- La progression de l'enseignement, surtout en grammaire.

Cette question suscite une très vive inquiétude chez les maîtres, et presque tous l'évoquent d'une manière ou d'une autre :

"Privé de progression précise, le maître hésite et considère l'avenir avec inquiétude".

"Les instituteurs souhaitent pour certains exercices, surtout les exercices structuraux, avoir davantage d'informations et disposer d'un projet de progression".

D'autres insistent sur un autre aspect de la question :

"On ne peut organiser de progression rigoureuse".

"Handicap de ne pouvoir prévoir, sur une échéance assez longue, les exercices, par ignorance de ce qui sera avancé par les enfants.

Une équipe faisant allusion au projet de progression proposé dans le projet d'instructions propose des éléments de solution :

"La répartition prévue nous semble mériter quelques remarques.

Il s'agit bien sûr d'un programme minimum à faire acquérir par la majorité (75 % des élèves).

Néanmoins, à notre avis, la présentation (découpage par cours) est dangereuse, car elle ne met pas assez l'accent sur la démarche pédagogique à suivre. Ceci risque d'apparaître comme un allègement de programme et d'entraîner un nouveau traditionalisme...

Il faut que l'enfant puisse cheminer à son rythme, et certaines notions doivent germer longtemps avant d'éclorre.

... Plutôt qu'un découpage par cours, il vaudrait sans doute mieux indiquer les notions à savoir en fin de cycle (CE2 - CM<sub>2</sub>) à titre indicatif et nullement obligatoire".

Autre aspect de la question : pour beaucoup de maîtres le gros problème est de savoir comment les élèves des classes expérimentales se comporteront dans le secondaire. La question "paralyse" littéralement le travail de nombreux maîtres. Ceux-ci pensent que la question ne peut plus être éludée et que le problème doit être abordé au niveau national.

Quelques types de difficultés au niveau du contenu de l'enseignement :

. Distinction code écrit - code oral :

"Difficulté de dosage du temps consacré au travail d'imprégnation à base orale avec participation collective, et au travail de consolidation individuelle à base écrite".

"On constate une nette désaffection pour l'écrit".

. En vocabulaire :

"Connaître les études réalisées sur les niveaux de langage".

. Données de la linguistique structurale :

"Les maîtres admettent difficilement le travail sur la structure qui leur paraît appauvrissant".

"La communication ne doit pas être coupée de la signification. Danger : qu'on parle pour le plaisir ou pour être enregistré. Il faut un approfondissement dans le sens de la réflexion".

\* Ces réponses peuvent s'expliquer par le fait que dans les premiers temps de l'expérience on a beaucoup insisté sur les problèmes posés par la grammaire et que les recherches en sémantique, tant en linguistique qu'en psychologie, sont beaucoup moins avancées que celles sur la syntaxe.

### 3 - Conclusion

Que les difficultés exprimées se situent au niveau pédagogique ou psycho-linguistique, elles renvoient toujours, en fin de compte, à des problèmes de fond, nécessitant une réflexion théorique approfondie.

- Et dans la quasi-totalité des équipes les maîtres signalent comme principale difficulté "les problèmes de recyclage, l'absence d'information et de formation, et l'insuffisance et la difficulté de la documentation" (réponses de différentes équipes). Un instituteur remarque que "le maître doit faire un travail de recherche pour lequel il n'est pas préparé".

Cela explique sans doute que la nature des besoins en formation et en information soit très peu explicitée. On en arrive ainsi au phénomène apparemment contradictoire : ce problème qui apparaît en filigrane derrière presque toutes les réponses n'est jamais explicité clairement.

On retrouve presque constamment les remarques suivantes :

- "manque d'information"
- "manque de documentation"
- "manque de connaissances suffisantes".

- D'un point de vue psycho-pédagogique nous trouvons les réponses suivantes :

"il reste un travail de fond à faire : préciser les rapports entre liberté et contrainte".

"Les élèves-maîtres devraient avoir une formation psychologique plus poussée, notamment une information sur les problèmes de groupe".

- Au niveau psycho-linguistique :

"Nécessité d'acquérir des connaissances nouvelles et je ne sais pas toujours où puiser les sources (linguistique, notions sur les niveaux de langue, grammaire contemporaine)".

"Urgence d'une information linguistique et psychologique des maîtres".

- Enfin, beaucoup de questions sont posées sur l'expérimentation elle-même :

. Mise en place de l'expérience :

"Les maîtres souhaiteraient que l'expérience leur soit présentée de façon plus cohérente et plus précise".

"Au début les maîtres ne voyaient pas clairement le but à atteindre en français".

. Validation de la méthode d'imprégnation :

"Contrôle assez difficile à cause de l'inexistence ou presque d'exercices systématiques".

. Evaluation des résultats :

"L'épanouissement visible des enfants peut-il être mesuré ? Or pour notre équipe c'est ce qui importe le plus".

#### IV - PROBLEMES MATERIELS -

La quasi-totalité des équipes et des maîtres subordonnent les difficultés que nous venons d'étudier à des difficultés matérielles :

- La plus évidente et la plus fréquemment évoquée est le manque de temps - l'expérience apparaît comme une surcharge très lourde pour les maîtres. Il est intéressant de préciser les tâches qui, selon eux, pâtissent de ce manque de temps :

. Le plus souvent, manque de temps pour tout penser et préparer à fond, pour la réflexion requise, pour la recherche de textes et de documents valables, et pour critiquer les leçons effectuées. En effet lorsqu'on demande aux maîtres quelles modifications sont intervenues dans leur travail, la plupart disent avoir plus de travail, et un travail "plus difficile", plus lourd, plus complexe.

. Quelques maîtres signalent que le travail de correction a beaucoup augmenté, et que le temps leur manque pour le faire.

. Au niveau de l'équipe, l'insuffisance des décharges d'horaire entraîne l'impossibilité d'animer valablement l'équipe expérimentale.

- Besoin de matériel audio-visuel : l'expérience en cours ne peut se passer d'un certain nombre d'outils : magnétophones - moyen de reproduction rapide des textes libres - diapositives.

- L'étroitesse des locaux et la surcharge des classes est un handicap pédagogique sérieux dans cette expérience : impossibilité d'isoler des groupes de travail, de créer un coin lecture, de mener des exercices oraux.

- Surcharge en expériences : Plusieurs maîtres signalent qu'il leur est difficile de mener de front plusieurs expérimentations, étant donné le travail matériel et théorique nécessité par chacune d'entre elles.

- Quelques équipes insistent également sur la difficulté qu'ont les maîtres à assouplir l'emploi du temps, en raison d'une part de l'insuffisance de locaux, d'autre part de l'obligation administrative de planifier les leçons pour les élèves-maîtres, en vue de l'inspection.

- Enfin, beaucoup de maîtres signalent les difficultés causées d'une part par le conditionnement des élèves par l'enseignement antérieur (surtout pour la grammaire en CM<sub>2</sub>) et par l'absence d'harmonisation entre les objectifs de projet et l'entrée en 6<sup>e</sup>.

Les réponses d'un certain nombre de maîtres à la question : "quel profit personnel retirez-vous de l'expérimentation" permet de mesurer l'importance de ces handicaps matériels.

"Le plaisir de voir les enfants plus détendus, mais accumulation de fatigue nerveuse. Manque de temps certain pour me cultiver".

"Aucun profit personnel accumulation de fatigue nerveuse impossibilité, vu le manque de temps, de se cultiver".



En guise de conclusion, nous pourrions indiquer les réponses des maîtres à la question suivante :

Dans quelle mesure l'expérimentation a-t-elle modifié dans la classe le travail des élèves ?

Les réponses se regroupent autour de deux pôles :

1 - Des changements positifs :

- Dans le travail scolaire :

émulation

expression meilleure

- Dans le comportement :

plus de participation à la vie de la classe

plus de communication entre élèves

enfants plus actifs

enfants plus disponibles et plus détendus

plus de spontanéité et de créativité.

- Dans les formes de travail :

davantage de travaux collectifs et de travail par groupes.

2 - Des appréciations plutôt négatives :

crainte de voir s'installer le verbalisme

inquiétude exprimée quant à la qualité de la lecture.

déséquilibre constaté entre travail oral et écrit

difficulté pour contrôler l'écrit

élèves plus bruyants, plus turbulents, plus fatigués

travail de la classe "perturbé"

classes hétérogènes car les écarts entre élèves se

trouveraient agrandis.

Ces remarques apparaissent comme une reformulation des problèmes évoqués tout au long de ce rapport, mais en se plaçant cette fois du point de vue du maître dans sa classe face à ses élèves.

Elles montrent qu'un travail d'analyse des concepts et notions sous-jacentes à la pédagogie mise en oeuvre reste à effectuer pour la mise en place d'une pédagogie nettement définie et scientifiquement fondée. C'est alors seulement qu'il sera possible de poser des hypothèses précises sur les effets de l'expérience de rénovation.



| Auteurs                   | Titre   | Année de parution | Nombre de maîtres déclarant l'utiliser |
|---------------------------|---|-------------------|--|
| SOUCHE A.                 | Cours de langue française<br>Etude du vocabulaire<br>Grammaire et exercices<br>C.C. - B.E.                              | 1960              | 1                                      |
| CASTANET<br>NAUDON        | Notre grammaire<br>CE   | 1959              | 1                                      |
| CAYROU<br>LAURENT<br>LADS | Grammaire française à<br>l'usage des classes de<br>4 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> , 2 <sup>e</sup> et 1 <sup>ère</sup> | 1949              | 1                                      |
| CARLES                    | J'apprends la grammaire<br>CM   |                   | 1                                      |
| GROSS                     | Grammaire fonctionnelle<br>du français  |                   | 1                                      |
| DUBOIS                    | Grammaire structurale<br>du français  |                   | 1                                      |
| DELPierre                 | Grammaire pour écrire<br>et parler  |                   | 1                                      |

La grande diversité des manuels anciens et récents utilisés suggère une certaine insatisfaction des maîtres vis-à-vis des outils existants.

#### FICHES PEDAGOGIQUES

| Réponses                               | Nombre |
|--|--------|
| Fiches personnelles                    | 8      |
| Fiches de l'école libératrice          | 7      |
| "Fiches de l'I.P.N."                   | 5      |
| L'école et la vie                      | 3      |
| "Revues" (sans précision)              | 3      |
| Ecrire et parler                       | 2      |
| Documentation française                | 2      |
| Fiches de la R.T.S.                    | 2      |
| De la lecture à l'expression française | 2      |
| "Fiches établies en équipe"            | 1      |
| Ecole maternelle française             | 1      |

| Réponses                                   | Nombre |
|--|--------|
| L'éducation enfantine                      | 1      |
| "Journaux pédagogiques" (sans précision)   | 1      |
| "Fiches données par le directeur de l'E.N. | 1      |
| Fiches de textes <sup>1</sup> B.T.         | 1      |

DICTIONNAIRES

| Réponses                               | Nombre | Nombre d'utilisateurs/niveau |                 |                 |                 |                 |     |
|--|--------|------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----|
|  |        | CP                           | CE <sub>1</sub> | CE <sub>2</sub> | CM <sub>1</sub> | CM <sub>2</sub> | CFE |
| "Larousse"                             | 38     | 4                            | 12              | 9               | 8               | 10              | 1   |
| Larousse 3 volumes                     | 2      |                              |                 | 1               |                 | 1               |     |
| " 6 "                                  | 1      |                              |                 |                 | 1               | 1               |     |
| " 10 "                                 | 1      |                              |                 |                 |                 | 1               |     |
| Petit Larousse                         | 1      |                              |                 |                 | 1               |                 |     |
| "Quillet"                              | 14     |                              | 4               | 5               | 3               | 4               |     |
| Encyclopédie Quillet                   | 1      | 1                            |                 |                 |                 |                 |     |
| "Robert"                               | 13     |                              | 7               | 3               | 2               |                 |     |
| petit Robert                           | 2      |                              |                 | 1               |                 |                 |     |
| Robert en 6 volumes                    | 2      |                              |                 |                 |                 |                 |     |
| "Littré"                               | 3      |                              | 1               |                 |                 | 2               |     |
| petit Littré                           | 3      |                              |                 |                 |                 | 1               |     |
| Dictionnaire des synonymes             | 9      | 1                            | 3               |                 | 2               | 2               |     |
| Dictionnaire étymologique              | 4      |                              | 1               | 1               | 2               | 1               |     |
| Dictionnaire du français contemporain  | 4      |                              | 1               |                 | 2               | 1               |     |
| L'art d'écrire et de bien rédiger      | 1      |                              |                 |                 |                 |                 |     |
| Les difficultés de la langue française | 2      |                              | 1               |                 |                 | 1               |     |
| Robert : des idées et des mots         | 1      |                              |                 | 1               | 1               |                 |     |

DICTIONNAIRES

| Réponses                          | Nombre | Nombre d'utilisateurs/niveau |                 |                 |                 |                 |     |
|-----------------------------------|--------|------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----|
|                                   |        | CP                           | CE <sub>1</sub> | CE <sub>2</sub> | CM <sub>1</sub> | CM <sub>2</sub> | CFE |
| Le français contemporain : Dubois | 2      |                              | 1               | 1               |                 |                 |     |
| Dictionnaire des oeuvres          | 1      |                              |                 |                 | 1               |                 |     |
| Focus                             | 4      |                              |                 | 1               | 1               | 1               | 1   |
| "Encyclopédies"                   | 2      |                              |                 |                 | 1               | 1               |     |
| Thomas                            | 2      |                              | 1               |                 |                 | 1               |     |
| Encyclopédie Bordas               | 1      |                              |                 | 1               |                 |                 |     |

A PROPOS DE L'UTILISATION D'UNE GRILLE D'OBSERVATION DES  
COMPORTEMENTS VERBAUX DANS LES CLASSES EXPERIMENTANT LE  
"PROJET D'INSTRUCTIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS"

(Compte-rendu d'un travail effectué par des équipes  
expérimentales et l'équipe de coordination de  
l'Institut Pédagogique National au cours de l'année  
scolaire 1968-1969)

C. de MINIAC

---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---

**S O M M A I R E**

|   | pages |
|---|-------|
| I - INTRODUCTION  | 105   |
| Le projet de grille d'observation                               |       |
| Objet de ce rapport   |       |
| II- Quelques réflexions sur le champ d'observation de la grille | 114   |
| III- Expérimentation de la grille                               | 117   |
| Sujets  |       |
| Procédure   |       |
| Utilisation de la grille par certaines équipes expérimentales   |       |
| IV- Présentation des résultats                                  | 121   |
| - Ecole Expérimentale   |       |
| - Ecole Non Expérimentale                                       |       |
| V- Analyse des résultats  | 130   |
| Examen critique des résultats recueillis                        |       |
| Discussion  |       |
| VI- Conclusion et perspectives                                  | 148   |
| VII- Bibliographie sommaire                                     | 151   |

## I N T R O D U C T I O N

=====

Au terme des deux premières années de la mise en application "sauvage" du projet d'instructions pour l'enseignement du français dans un certain nombre d'écoles d'application, il était apparu nécessaire à l'équipe de l'I.P.N. d'établir un inventaire qualitatif portant sur :

- les contenus,
- les méthodes,
- le comportement pédagogique des maîtres,
- le comportement des élèves.

C'est dans cette perspective que s'est inscrite l'idée d'une grille d'observation des comportements verbaux dans les classes, qui s'attacherait à l'observation systématique des deux derniers aspects cités.

Un premier projet a été élaboré et présenté au cours d'une journée d'étude réunissant des équipes et des psychologues, le 28 janvier 1969.

Nous reproduisons ici le projet et la manière dont il a été présenté aux animateurs :

### Pourquoi une grille d'observation ?

Une série de questions nous paraît se poser dans l'optique du projet d'Instructions : "l'essentiel de l'enseignement du français doit être l'entraînement à la communication orale et écrite".

- La dynamique des relations entre le maître et la classe est-elle modifiée par ce nouveau type d'enseignement ? Celle-ci sera perceptible essentiellement à travers l'étude des communications.
- Les attitudes réciproques du maître et des élèves sont-elles changées ?
- Dans quelle mesure la structure du groupe "classe" va-t-elle intervenir ?
- ... etc.

Une observation détaillée de la classe est donc nécessaire. Nous présentons ici une grille d'observation, permettant d'étudier les communications dans la classe "lieu où le maître parle à ses élèves, mais surtout [ ... ] milieu où s'échangent des informations d'élèves à élèves et d'élèves au maître".

L'observation de la communication sera ici limitée aux échanges oraux. (Le projet d'Instructions Officielles n'insiste-t-il pas sur l'importance de l'expression orale ?) car il est impossible de prétendre faire une étude exhaustive des communications au stade où nous en sommes.

Nous pensons qu'une observation complète nécessiterait :

- un entretien avec le maître (problème de la motivation - des attitudes - perception de la dynamique de la classe ... etc ... ) ;
- une étude sociométrique de la classe (quelle est l'organisation de la classe ? La structure du travail, choisie ou non par les enfants, correspond-elle à la structure de jeu ? Est-elle la même par exemple en français et en mathématiques ? sociogramme ... etc ...).
- un plan de la classe pourrait également fournir des informations très utiles.

La grille d'observation devrait permettre une étude aussi rigoureuse que possible des échanges verbaux, sur le plan quantitatif comme sur le plan qualitatif, dans deux types de situations définis par le projet d'Instruction (p. 8 et 9).

... "Deux types d'exercices sont à envisager :

- 1) Les exercices où l'élève met librement en oeuvre les moyens qu'il possède et exprime sa propre pensée ...
- 2) Les exercices qui visent à préciser et enrichir les moyens d'expression à partir de thèmes proposés par le maître".

De façon très générale, il s'agit donc :

- 1) d'une situation à dominante "liberté" ;
- 2) d'une situation à point de départ contraignant.

Dans la mesure où il peut s'avérer utile de faire des comparaisons entre les différentes classes expérimentant le projet d'Instructions, il est souhaitable d'utiliser une grille standardisée, sur laquelle les différents observateurs seront d'accord. Il est donc important de définir clairement :

A - Les différentes catégories de la grille, ainsi que les unités d'enregistrement. Nous nous sommes placés sur 2 plans différents :

a) . L'information (niveau de la connaissance) - données de fait.

- la classe peut demander )
- donner ) l'information
- utiliser )



- le maître peut demander l'information
  - soit pour . contrôler les connaissances (I.1) ;
  - soit pour . solliciter la participation des élèves à son élaboration (I.2.).

Le maître peut aussi donner )  
utiliser ) l'information

b) . L'évaluation - jugements de valeur :

- maître et élèves peuvent demander ) une évaluation  
donner )

c) Dans cette observation, il nous a semblé utile de laisser une place pour l'enregistrement des ordres donnés (par le maître) : nous sommes alors sur le plan des directives de travail).

d) La grille est ouverte (catégorie "observations diverses" : interruptions, etc... attitudes, comportements nouveaux etc ...) mais si cette catégorie devenait trop importante, c'est que la grille ne serait pas utilisable et devrait être ré-élaborée.

B - Il nous semble important également de reconstituer le déroulement temporel des échanges (par exemple, leur densité aux différents moments). On peut le faire en divisant l'observation d'un exercice donné en unités de temps. Nous proposons (arbitrairement) (5) minutes. Un utilisera pour chaque séquence de 5 minutes une feuille qui aura été préparée à l'avance (ex. : de 10 h 5 à 10 h 10, de 10 h 10 à 10 h 15, etc ...).

#### COMMENT UTILISER LA GRILLE ?

- Quand le maître parle, il suffit d'indiquer (par une croix par exemple) quel est son type d'intervention, en distinguant pour la catégorie "demande d'information" entre les 2 types I.1. et I.2. (ex. "Quels groupes de mots pourrait-on supprimer dans cette phrase sans en changer le sens" ? : I.2.).

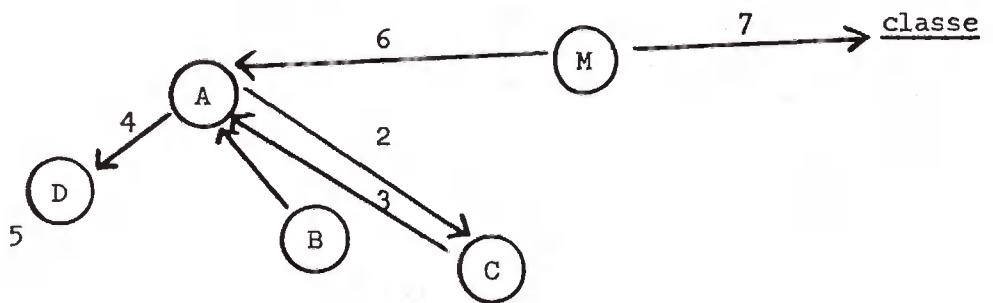
- Quand un élève parle, on indiquera par l'initiale de son prénom (si les prénoms sont employés dans la classe, sinon on emploiera le nom de famille) quel est l'élève qui parle.

On pourra noter également par une flèche à qui parle le maître ou l'élève (en indiquant d'un autre signe conventionnel, par ex. "C1". si l'interlocuteur est l'ensemble de la classe), "Y" s'il s'agit en fait de monologue au sens ou l'entend

Piaget. Il serait souhaitable que 2 observateurs puissent travailler ensemble :

- l'un utiliserait la grille proprement dite ;
- l'autre traduirait par un graphique (cf. schéma).

Les directions des échanges : qui parle à qui ? (il peut s'agir aussi du monologue au sens où l'entend Piaget). Là encore, une feuille préparée à l'avance et renouvelée toutes les 5 minutes permettrait de reconstituer le déroulement temporel de ces échanges, en corrélation avec la grille.



1. B parle à A
2. A parle à C
3. C répond à A
4. A parle à D
5. D parle tout seul
6. Le maître parle à A
7. Le maître parle à la classe

Exemple de Schéma

Enfin, l'emploi d'un magnétophone permettrait de recueillir d'autres informations, et de contrôler celles obtenues par ailleurs.

N.B. : Nous laissons le soin aux observateurs de choisir les classes à observer, en fonction de leur disponibilité, des conditions de travail local.

PROJET DE GRILLE D'OBSERVATION D'UNE CLASSE

COMMENTAIRES

| Comment on parle  |   | Qui parle |         |          |          |         |
|---|---|-----------|---------|----------|----------|---------|
| INFORMATIONS  |   | MAITRE    |         | ELEVE    |          |         |
| Demande   | I.1 la réponse exige une connaissance précise : contrôle des connaissances (question fermée)<br>Ex. = combien font 2 et 2 ?       | à la cl.  | à 1 él. | à la cl. | au Mait. | à 1 él. |
|   | I.2 réflexion et élaboration : question "didactique" (quest. ouverte)<br>Ex. = en grammaire, recherche d'équivalents fonctionnels |           |         |          |          |         |
| Donne   | Ex. = lecture d'un texte<br>réponse à une question de type I.1. ou I.2.   |           |         |          |          |         |
| Utilise   | Ex. = résumé plusieurs informations   |           |         |          |          |         |
| N'utilise pas   |   |           |         |          |          |         |
| EVALUATIONS   |   |           |         |          |          |         |
| Demande   | E.1 = que le travail<br>Ex. = X. a-t-il raison ?  |           |         |          |          |         |
|   | E.2 = sur les sentiments, l'appréciation personnelle ... etc<br>Ex. = aimez-vous ce poème ?                                       |           |         |          |          |         |
| Donne (réponse à E.1)   | E.3 = sur le travail : positif<br>Ex. = c'est mieux   |           |         |          |          |         |
|   | E.4 = sur le travail : négatif<br>ex. = tu as mal travaillé ce matin  |           |         |          |          |         |
| Donne (réponse à E.2)   | E.5 = autres  |           |         |          |          |         |
| FONCTIONNEMENT DE LA CLASSE   |   |           |         |          |          |         |
| Directives de travail concernant les méthodes :<br>propose préférez-vous travailler seul ou par groupe ?<br>accepte d'accord, vous pouvez travailler en groupes<br>donne prenez vos cahiers |   |           |         |          |          |         |
| Régulation de l'activité - parle plus fort<br>voulez-vous vous taire !  |   |           |         |          |          |         |

REMARQUES ET SUGGESTIONS

QUELQUES REFLEXIONS SUR LE CHAMP  
D'OBSERVATION DE LA GRILLE

=====

Note :

Ce travail de réflexion a été mené après la construction de la grille. Il ne s'agit donc pas de définir un système d'hypothèses pour l'interprétation des résultats mais seulement d'amorcer une réflexion sur les variables en jeu dans notre travail.

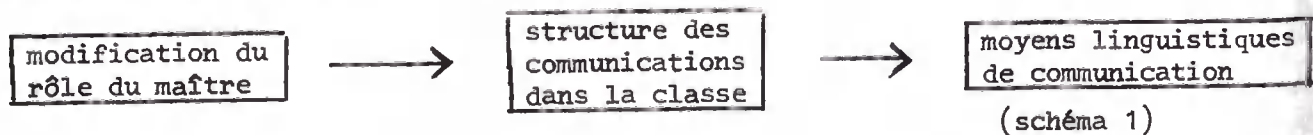
1 - PARTIE DU PROJET D'INSTRUCTIONS A LAQUELLE LA GRILLE SE REFERE :

"L'objet de l'enseignement du français à l'école élémentaire est l'acquisition des moyens linguistiques de communication ... c'est pourquoi l'essentiel de l'enseignement du français doit être l'entraînement à la communication orale et écrite".

Ce but implique la mise en oeuvre d'un certain nombre de moyens :

... " c'est pourquoi il convient de considérer la classe non plus seulement comme un lieu où le maître parle à des élèves, mais surtout comme un milieu où s'échangent des informations d'élèves à élèves et d'élèves au maître ... le climat créé dans la classe est essentiel à cet égard ... Le maître devra demeurer le meneur de jeu à la fois ferme et souple, encourageant les uns, stimulant les autres, tout /dans en n'oubliant jamais que/l'expression orale, l'initiative appartient aux différents interlocuteurs".

Nous pourrions schématiser ainsi l'hypothèse posée dans le projet d'instructions :



2 - STRUCTURE DES COMMUNICATIONS DANS LA CLASSE :

C'est à ce niveau que se situe la grille d'observation. Quelle modification de structure propose le projet d'instructions ?

- Dans une classe de type traditionnel on aurait un type de relation linéaire :

Maître (questionne, informe, approuve ou désapprouve)



Elève (répond, "enregistre" les informations).

- L'application du projet d'instructions entraînerait un schéma du type :



Il y aurait apparition de nouvelles relations, celles entre les élèves (directement et non plus seulement par l'intermédiaire du maître).

### 3 - LIMITES DE L'OBSERVATION EFFECTUEE AU MOYEN DE LA GRILLE PROPOSEE :

- Cette grille permet d'observer des conduites verbales, tout en sachant que tout n'est pas exprimé, et que tout n'est pas exprimé verbalement. Mais dans la mesure où l'on étudie les modifications de relations en rapport avec l'apprentissage des moyens linguistiques de communication, il semble justifié de s'en tenir à l'expression verbale.
- La grille permet d'observer ces conduites verbales dans une perspective limitée : en fonction du rôle qu'elles jouent dans le processus pédagogique.
- Il s'ensuit que les catégories qui sont à déterminer visent à classer les données non pas en fonction de toutes leurs caractéristiques, mais en fonction de leur rôle pédagogique.

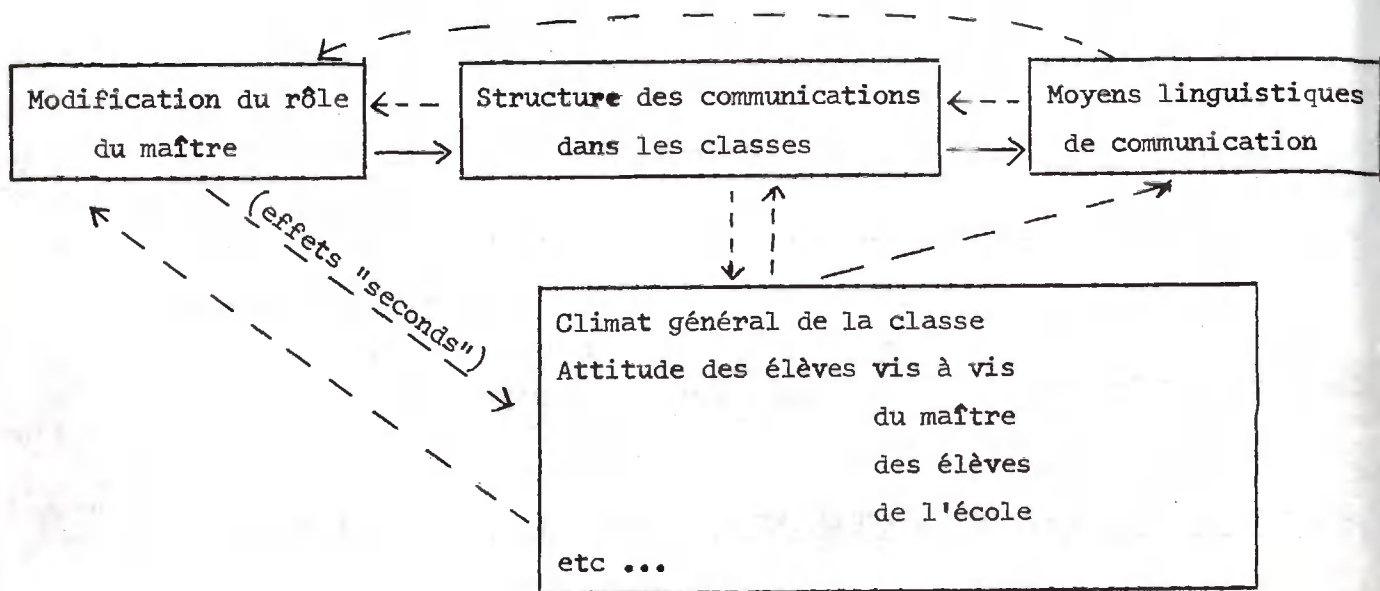
La perspective de travail est donc la suivante :

L'analyse des interactions verbales dans une classe montre que l'application d'une pédagogie du français, rénovée selon les principes du projet d'Instructions, s'accompagne d'une transformation des rôles respectifs du maître et des élèves dans le processus pédagogique.

### 4 - REMARQUES :

L'action du maître sur les structures de communications dans la classe, considérée au départ comme un moyen en vue d'une fin précise, constitue en réalité une nouvelle dimension par ses retentissements sur la dynamique globale de la classe.

Plutôt que des relations simples de cause à effet entre les variables définies (schéma 1), il faut alors supposer un réseau complexe d'inter-actions entre des ensembles de variables :



- schéma 2 -

Ce schéma ne prend en considération qu'une partie de la réalité. Il laisse notamment de côté les variables concernant le contenu des communications et les caractéristiques des sujets.

Nous ne pensons pas utile de pousser ici plus loin l'analyse, car nous ne pourrions le faire que d'une manière purement spéculative.

Pour qu'un tel schéma puisse devenir opérationnel il serait nécessaire de préciser à partir d'observations plus circonscrites les variables en jeu, et surtout de les définir en terme de comportements observables.

Cela permettrait sans doute de construire un système d'hypothèses plus homogène et cohérent.

EXPERIMENTATION DE LA GRILLE

=====

I - LES SUJETS

Pour recueillir des informations supplémentaires sur les aspects pertinents à observer dans une classe expérimentale, nous avons choisi d'aller dans une école expérimentale et dans une école non-expérimentale.

Il s'agit de deux écoles de garçons avec des institutrices aux niveaux auxquels nous avons travaillé : le C. E. 2. et le C. M. 2. Nous avons choisi ces deux niveaux parce que le projet d'instructions est expérimenté depuis déjà deux ans dans ces classes.

Les deux écoles sont implantées dans deux quartiers proches de Saint-Denis. Mais tandis que l'école expérimentale est située dans un quartier de grands ensembles, l'école non-expérimentale est située dans un quartier où en plus des grands ensembles, il y a également quelques pavillons de banlieue. Cette constatation, ainsi que les renseignements fournis par les directeurs des deux écoles, permettent donc de penser que le niveau socio-culturel des élèves de l'école non-expérimentale est légèrement supérieur à celui des élèves de l'école expérimentale.

Nombre de sujets :

|        | Ecole<br>Expérimentale | Ecole non-<br>Expérimentale |
|--------|------------------------|-----------------------------|
| C.E.2. | 32                     | 28                          |
| C.M.2. | 33                     | 34                          |

## II - PROCEDURE

### 1. Les observateurs.

Nous étions trois observateurs disponibles pour cette expérience. Chaque leçon a été observée par un ou deux d'entre nous. Nous précisons dans chaque cas la façon dont les observateurs se sont répartis la tâche.

### 2. Les séances observées.

Nous sommes allés trois fois dans chaque classe. En effet notre présence pouvait provoquer de la gêne ou un changement d'attitude aussi bien chez le maître que chez les élèves. En allant plusieurs fois dans chaque classe nous pouvions espérer réduire l'effet de cette variable.

Nous demandions à assister à des séances de français, sans distinction plus fine et demandions au maître de faire la leçon comme il l'avait prévue, sans en changer le contenu et la méthode (en réalité nous disions cela au cours d'une discussion plus générale sur l'objet de notre présence).

### 3. Quelques précisions sur la façon de remplir la grille.

Nous avons enregistré les interventions pendant toute la durée de la leçon. Toutes les cinq minutes nous changions de feuille de réponse.

Les unités d'enregistrement : exemple de séquence :

maîtresse : "Qui se souvient à quoi servent les adverbes dans la phrase ?"  
(la maîtresse demande une information fermée à la classe).

élève : "A modifier ... le verbe, le nom ou l'adjectif qualificatif"  
(l'élève donne une information au maître).

élève : "Oh !" (élève donne une évaluation négative concernant le travail à un autre élève).

"L'adverbe sert à modifier un verbe, un adjectif ou un autre adverbe dans la phrase".

(élève donne une information fermée à la maîtresse).

maîtresse : "Bien" (la maîtresse donne une évaluation positive concernant le travail à un élève).

"Un verbe, un adjectif ou un autre adverbe dans la phrase"  
(maître donne une information fermée à la classe).

"Qu'avons-nous vu d'autre sur l'adverbe" ?

(maître demande une information ouverte à la classe).

Ainsi le découpage d'une intervention se fait en fonction des catégories de la grille. Ce sont celles-ci qui déterminent la taille des unités d'enregistrement.



Note : dans cet exemple nous avons retranscrit les paroles de la maîtresse et des élèves (grâce à un enregistrement au magnétophone).

Mais les résultats que nous allons présenter ont été obtenus en remplissant la grille au cours de la leçon.

Ce tableau résume notre plan d'observation :

|      | Ecole expérimentale   | Ecole non-expérimentale  |
|------|---|--|
| E.2. | <p><u>1ère leçon</u> : (1 h)<br/>Exercice d'élocution, puis grammaire et compréhension de lecture.</p> <p><u>2ème leçon</u> : (35')<br/>Elocution, conjugaison (exercices structuraux).</p> <p><u>3ème leçon</u> : (40')<br/>Lecture, mise au point de textes libres.</p> | <p><u>1ère leçon</u> : (35')<br/>Elocution dirigée.</p> <p><u>2ème leçon</u> : (55')<br/>Vocabulaire et élocution.</p> <p><u>3ème leçon</u> : (1 h 40')<br/>Elocution sur gravure.</p> |
| M.2. | <p><u>1ère leçon</u> : (1 h 15')<br/>Grammaire.</p> <p><u>2ème leçon</u> : (1 h 15')<br/>Grammaire.</p> <p><u>3ème leçon</u> : (1 h)<br/>Grammaire.</p>   | <p><u>1ère leçon</u> : (1 h 10')<br/>Vocabulaire.</p> <p><u>2ème leçon</u> : (1 h)<br/>Grammaire.</p> <p><u>3ème leçon</u> : (1 h 35')<br/>Grammaire.</p>                              |

### III - UTILISATION DE LA GRILLE PAR CERTAINES EQUIPES EXPERIMENTALES

Comme cela avait été décidé à la suite de la journée d'étude du 28 janvier, certaines équipes ont essayé d'utiliser la grille proposée pour l'observation de classes.

La grille ne s'accompagnant pas de directives précises d'utilisation, les équipes ont travaillé chacune dans des directions différentes, et les résultats sont difficilement comparables. Par exemple une équipe a recueilli des résultats en vue de comparer différents type de leçons, une autre pour comparer des classes de niveaux différents. D'autres ont effectué des enregistrements sans plan expérimental

prémédité. Enfin, il manque souvent des renseignements du type durée de la leçon, nombre d'observateurs. ...

Pour toutes ces raisons nous ne présenterons pas l'ensemble des résultats bruts obtenus par les équipes.

Nous présenterons seulement ceux dont nous pourrons nous servir dans l'analyse des résultats et la discussion.

R E S U L T A T S

=====

Nous allons nous attacher ici à décrire les conditions dans lesquelles nous avons observé les classes.

Pour ne pas alourdir le texte nous avons regroupé les résultats chiffrés autour des principales catégories de la grille. \*

I - ECOLE EXPERIMENTALE

Cette école a l'habitude de recevoir des visiteurs. Notamment au C. M. 2. la maîtresse travaille en collaboration avec un conseiller pédagogique (ancien maître de cette classe). Celui-ci vient fréquemment dans la classe, et la maîtresse discute avec lui de ses leçons, tant du contenu que de la méthode. Ces habitudes de travail ont peut-être permis aux maîtresses comme aux élèves de ne pas être trop perturbées par notre présence dans la classe.

De plus, nous avons pu nous réunir deux fois avec les maîtresses intéressées :

- une première fois avant l'observation : dans la mesure où l'école participe à l'expérience de rénovation de l'enseignement du français, les maîtresses avaient eu connaissance du projet de grille d'observation. Au cours de la discussion nous avons insisté sur notre perspective de recherche (il ne s'agissait en aucun cas de porter un jugement de valeur sur l'attitude pédagogique des maîtresses),
- la deuxième réunion a eu lieu après la série des trois observations. Nous avons convenu avec les maîtresses que nous leur rendrions compte des résultats recueillis et en discuterions avec elles.

Nous pensons que cela a pu jouer également pour atténuer la gêne éprouvée par les maîtresses.

---

\* Nous tenons à la disposition des personnes qui seraient intéressées les résultats bruts détaillés.

A - C. M. 2. (32 élèves)

1ère leçon (25 - 2 - 69 ; durée 1 h 15')

- Objet de la leçon : emploi du pronom personnel comme complément d'objet direct, dans le but d'éviter des répétitions dans un texte.

Exemple : "Une haie vive clôt le village de toutes parts. On passe à côté sans voir le village". Il s'agit de faire parvenir les élèves à la formulation : "Une haie vive clôt le village de toutes parts. On passe à côté sans le voir".

- Méthode : la maîtresse présente aux élèves beaucoup de phrases comportant toutes une répétition du même type, et leur fait découvrir le problème en question. Les différentes solutions proposées sont envisagées successivement.

Après ce travail collectif, les élèves effectuent un travail par petits groupes sur des exercices similaires. La maîtresse, ainsi que les deux conseillers pédagogiques qui étaient là en même temps que nous ce jour-là, vont de groupe en groupe pour aider et orienter le travail des élèves, donner des appréciations positives et négatives. Pendant cette période beaucoup de communications n'ont pas pu être enregistrées.

- Utilisation de la grille : un seul observateur (C.H.) a rempli l'ensemble de la grille. On notera que le volume total des communications enregistrées est très faible. Le manque d'habitude dans le maniement de l'instrument en est certainement la cause.

- Résultats :

| qui parle ?  | Maître |        | Elève |        |        |
|--|--------|--------|-------|--------|--------|
|  | Elève  | Classe | Elève | Maître | Classe |
| Destinataire de contenu de l'intervention / l'intervention |        |        |       |        |        |
| Information  | 8      | 12     | 6     | 1      | 1      |
| Evaluation   | 9      | 3      | 2     | 3      | 6      |
| Fonctionnement   | 30     | 21     |       |        |        |

2ème leçon (18 - 3 - 69 ; durée 1 h 15')

- Objet de la leçon : il s'agit d'une leçon de grammaire du même type exactement que la précédente, portant sur la différence entre l'imparfait et le passé simple.

- Utilisation de la grille : un seul observateur (0) remplit l'ensemble de la grille.

- Résultats :

| qui parle ?  | Maître |        | Elève |        |        |
|--|--------|--------|-------|--------|--------|
| Destinataire de contenu l'intervention de l'intervention | Elève  | Classe | Elève | Maître | Classe |
| Information  | 3      | 55     | 23    | 43     | 7      |
| Evaluation   | 4      | 5      | 17    | --     | --     |
| Fonctionnement   | 5      | 19     | --    | --     | --     |

3ème leçon : (25 - 3 - 69 ; durée : 1 h)

- Objet de la leçon : mise en évidence de la différence entre la proposition subordonnée relative et la proposition subordonnée conjonctive.

- Méthode : la maîtresse procède toujours de la même manière

- présentation de phrases,
- travail sur ces phrases,
- travail en groupes sur des exercices d'application.

Il s'agit d'une sensibilisation à la question. La maîtresse essaie de faire sentir la différence de manière intuitive.

- Utilisation de la grille : deux observateurs remplissent simultanément l'ensemble de la grille (nous présentons en vis-à-vis les deux cotations, ce qui donne une idée de la très grande variabilité inter-individuelle des cotations).

- Résultats :

| qui parle ?<br>Destinataire de<br>contenu l'intervention<br>de l'intervention | Maître |    |        |    | Elève |    |        |    |        |    |
|---|--------|----|--------|----|-------|----|--------|----|--------|----|
|   | Elève  |    | Classe |    | Elève |    | Maître |    | Classe |    |
|   | O      | CH | O      | CH | O     | CH | O      | CH | O      | CH |
| Information   | 13     | 3  | 16     | 33 | 17    | 24 | 27     | 28 | 5      | 14 |
| Evaluation  | 1      | 1  | 2      | 1  | 15    | 5  | 2      | 1  |        |    |
| Fonctionnement  | 21     | 9  | 19     | 14 |       |    |        |    |        |    |

B - C. E. 2. (32 élèves)

1ère leçon (7 - 5 - 69 ; durée 1 h)

- La leçon est constituée par un ensemble d'exercices de types différents qui s'enchaînent. La maîtresse propose d'abord une séance d'élocution libre, puis procède à un exercice de grammaire: découpage de phrases simples pour en dégager la structure, exercices de substitution, recherche de phrases ayant des structures identiques, puis résumé de lecture, compréhension de la lecture.

- Remarques concernant l'exercice de grammaire :

La leçon débute par le découpage d'une phrase par "des dessins qui font comprendre" - ces schémas constituent une information non verbale -.

La deuxième séquence de 5 minutes a été constituée par une période non explicite que la grille ne permet pas de détailler. Les élèves se lèvent et vont vérifier ce que d'autres ont fait. Puis une certaine confusion règne, du fait de l'entrée dans la classe d'une personne de service de l'école.

- Utilisation de la grille :

Les deux observateurs remplissent simultanément l'ensemble de la grille.

- Résultats :

Nous considérons ici les résultats recueillis par les deux observateurs pour l'ensemble de la séance :

| qui parle ?<br>Destinataire de<br>contenu l'intervention<br>de l'intervention | Maître |    |        |    | Elève |   |        |    |        |    |
|---|--------|----|--------|----|-------|---|--------|----|--------|----|
|   | Elève  |    | Classe |    | Elève |   | Maître |    | Classe |    |
|   | O      | H  | O      | H  | O     | H | O      | H  | O      | H  |
| Information   | 21     | 11 | 23     | 35 | 41    | 5 | 54     | 99 | 39     | 11 |
| Evaluation  | 22     | 28 | 7      | 8  | 2     | 1 | 3      | —  | 1      | —  |
| Fonctionnement  | 26     | 46 | 34     | 32 | 3     | — | —      | —  | 2      | —  |

2ème leçon : (13 - 5 - 69 ; durée 35')

- La maîtresse commence la leçon par un exercice d'élocution dirigée, selon des modalités définies auxquelles les enfants sont habitués : un élève se place devant ses camarades et commence à raconter une histoire. Ceux qui veulent lui poser des questions lèvent la main et l'élève narrateur leur donne successivement la parole. Il s'ensuit donc un jeu de questions - réponses, la maîtresse est au fond de la classe et intervient de temps en temps pour faire rectifier une expression, ou pour susciter des questions plus originales et plus pertinentes.
- La maîtresse propose ensuite un exercice structural portant sur la conjugaison du verbe "aller" - L'élève-narrateur dit par exemple : "quand j'étais plus jeune, j'allais chez mes grands-parents pendant les vacances de Pâques". Le maître joue le rôle d'animateur et crée des situations obligeant les enfants à changer le sujet de la phrase ou le temps du verbe -
  - "que vient de nous dire Pierre ?"
  - "quand il était plus jeune, il allait ..."
 Le jeu de question - réponse est mené à un rythme très rapide.
- Utilisation de la grille : les deux observateurs se sont partagé le travail, l'un enregistrant les interventions du maître, l'autre celles des élèves.
- Résultats : nous présentons ici les résultats recueillis pour l'ensemble de la séance

| qui parle ?  | Observateur : O<br>Maître |        | Observateur : CH<br>Elève |        |        |
|--|---------------------------|--------|---------------------------|--------|--------|
|  | Elève                     | Classe | Elève                     | Maître | Classe |
| Destinataire de contenu / l'intervention de l'intervention |                           |        |                           |        |        |
| Information  | 26                        | 17     | 25                        | 66     | 26     |
| Evaluation   | 33                        | 7      |                           | 7      | 1      |
| Fonctionnement   | 29                        | 12     |                           |        |        |

3ème leçon : (19 - 5 - 69 ; durée : 40')

La séance commence par de l'élocution libre. Puis la maîtresse passe à la correction de textes, et à de la lecture (lecture à haute voix, questions sur cette lecture).

- Utilisation de la grille : un seul observateur (0) remplit l'ensemble de la grille.

| qui parle ?  | Maître |        | Elève |        |        |
|--|--------|--------|-------|--------|--------|
|  | Elève  | Classe | Elève | Maître | Classe |
| Destinataire de contenu l'intervention de l'intervention |        |        |       |        |        |
| Information  | 12     | 12     | 31    | 10     | 34     |
| Evaluation   | 11     | 2      |       |        |        |
| Fonctionnement   | 49     | 25     | 1     |        | 1      |

## II - E C O L E   N O N - E X P E R I M E N T A L E

A la différence de l'école expérimentale, cette école n'a pas l'habitude de recevoir des visiteurs.

Les circonstances ne nous ont pas permis de discuter au préalable avec la maîtresse, et nous risquons d'avoir été perçus comme des "inspecteurs" ou des intrus. De plus, au cours des quelques conversations, très brèves que nous avons pu avoir avec les maîtresses, après seulement avoir assisté aux leçons, les discussions ont été centrées sur la rénovation pédagogique en général, le corps enseignant de cette école, tout en manifestant une "inquiétude pédagogique" importante, ayant une très grande réticence vis-à-vis de tout mouvement pédagogique en général.

A - C. M. 2. (34 élèves)

1ère leçon : (28 - 4 - 69 ; durée : 1 h 10')

- Objet de la leçon : un texte est écrit au tableau, les élèves doivent le lire à voix basse, puis l'un d'eux à voix haute. On procède ensuite à une analyse du texte phrase par phrase : étude du vocabulaire, définition des mots : recherche de synonymes, de mots de la même famille.

- Méthode : l'ensemble de la leçon se déroule selon le schéma suivant : la maîtresse pose une question précise, les élèves lèvent le doigt et la maîtresse interroge l'un d'eux. Lorsque l'élève ne sait pas répondre, la maîtresse procède par questions successives pour lui faire découvrir la bonne réponse.

- Utilisation de la grille : un observateur (CH) remplit l'ensemble de la grille.



- Résultats :

| qui parle ?  | Maître |        | Elève |        |        |
|--|--------|--------|-------|--------|--------|
| Destinataire de contenu l'intervention de l'intervention | Elève  | Classe | Elève | Maître | Classe |
| Information  | 36     | 92     |       | 144    | 6      |
| Evaluation   | 60     | 9      |       |        |        |
| Fonctionnement   | 12     | 24     |       |        |        |

2ème leçon : (5 - 5 - 69 ; durée : 1 h)

- Objet de la leçon : étude de la règle de grammaire : "l'adverbe sert à modifier le verbe, l'adjectif qualificatif ou un autre adverbe."
- Méthode : rappel théorique par la maîtresse, puis exercices oraux et écrits (même démarche que dans la leçon précédente).
- Utilisation de la grille : un seul observateur (0) remplit l'ensemble de la grille.

- Résultats :

| qui parle ?  | Maître |        | Elève |        |        |
|--|--------|--------|-------|--------|--------|
| Destinataire de contenu l'intervention de l'intervention | Elève  | Classe | Elève | Maître | Classe |
| Information  | 91     | 60     | --    | 92     | --     |
| Evaluation   | 45     | 8      | --    | 3      | --     |
| Fonctionnement   | 7      | 14     | --    | 1      | --     |

3ème leçon : (2 - 6 - 69 ; durée 1 h 35')

- Objet de la leçon : étude de la distinction entre verbes impersonnels et verbes à tournure impersonnelle.
- (Même démarche que pour les leçons précédentes).

- Utilisation de la grille : les deux observateurs se sont partagé le travail, l'un enregistrant les interventions du maître, l'autre celles des élèves. (Il faut noter que cette fois la maîtresse est plus détendue, notre présence semble la gêner beaucoup moins).

- Résultats :

| qui parle ?  | Observateur H |        | Observateur CH |        |        |
|--|---------------|--------|----------------|--------|--------|
|  | Maître        |        | Elève          |        |        |
| Destinataire des<br>contenu Interventions<br>de l'intervention | Elève         | Classe | Elève          | Maître | Classe |
| Information  | 83            | 63     | 4              | 160    | 7      |
| Evaluation   | 60            | 6      | 1              |        | 2      |
| Fonctionnement   | 66            | 65     |                | 2      |        |

B - C. E. 2. (28 élèves)

1ère leçon : (28 - 4 - 69 ; durée : 35')

- Objet de la leçon : élocution dirigée. Le thème est donné par la maîtresse : "une partie de pêche avec votre père".
- Méthode : les élèves lèvent le doigt. La maîtresse leur donne successivement la parole et corrige de temps à autre certaines expressions. Elle insiste également pour que les enfants, dans leurs interventions successives, suivent l'ordre de déroulement des événements, et qu'ils évitent les banalités (d'où l'apprentissage de termes spécialisés).
- Utilisation de la grille : Un seul observateur (CH) remplit l'ensemble de la grille.
- Résultats :

| qui parle ?  | Maître |        | Elève |        |        |
|--|--------|--------|-------|--------|--------|
|  | Elève  | Classe | Elève | Maître | Classe |
| Destinataire de<br>contenu l'intervention<br>de l'intervention | Elève  | Classe | Elève | Maître | Classe |
| Information  | 28     | 91     | --    | 68     | --     |
| Evaluation   | 36     | 2      | --    | --     | --     |
| Fonctionnement   | 7      | 15     | --    | --     | --     |

2ème leçon : (19 - 5 - 69 ; durée 55')

- Contenu de la leçon : élocution et vocabulaire. Vers la fin de la leçon, la maîtresse introduit des éléments de conjugaison. Les élèves récitent ensemble la conjugaison d'un verbe. La leçon se termine par un exercice d'application par écrit.
- Utilisation de la grille : 2 observateurs remplissent simultanément l'ensemble de la grille.
- Résultats :

| Qui parle ?<br>Destinataire de<br>contenu l'intervention<br>de l'intervention | Maître |    |        |     | Elève |   |        |     |        |   |
|---|--------|----|--------|-----|-------|---|--------|-----|--------|---|
|   | Elève  |    | Classe |     | Elève |   | Maître |     | Classe |   |
|   | O      | H  | O      | H   | O     | H | O      | H   | O      | H |
| Information   | 8      | 8  | 107    | 125 |       |   | 127    | 143 | 1      | 0 |
| Evaluation  | 41     | 46 | 7      | 8   |       |   |        |     |        |   |
| Fonctionnement  | 67     | 92 | 25     | 35  |       |   |        |     |        |   |

3ème leçon : (2 - 6 - 69 ; durée 1 h 40')

- Objet de la leçon : Elocution sur gravure. La maîtresse affiche une gravure au tableau. Les élèves doivent d'abord observer en silence puis lever la main pour intervenir et décrire la gravure. La maîtresse intervient également pour reprendre des expressions maladroitement et pour diriger l'ordre de description des éléments de la gravure.
- Utilisation de la grille : un seul observateur (CH) remplit l'ensemble de la grille.

| Qui parle ?<br>Destinataire de<br>contenu l'intervention<br>de l'intervention | Maître |        | Elève |        |        |
|---|--------|--------|-------|--------|--------|
|   | Elève  | Classe | Elève | Maître | Classe |
| Information   | 9      | 17     | --    | 83     | --     |
| Evaluation  | 18     | --     | 1     | --     | --     |
| Fonctionnement  | 38     | 1      | --    | --     | --     |

ANALYSE DES RESULTATS

---

I- EXAMEN CRITIQUE DES RESULTATS OBTENUS

A- Critiques "subjectives", faites à partir des remarques des équipes expérimentales ayant utilisé la grille.

- L'impression générale des observateurs se trouve résumée par l'un d'eux : "le rythme des échanges verbaux est très rapide. Il s'ensuit une très grande difficulté pour noter toutes les interventions, et une perte d'information. L'observation au moyen de cette grille semble difficile et d'un intérêt limité si les informations recueillies sont incomplètes".

- Pour résoudre ce problème une équipe propose d'alléger de la manière suivante la tâche des observateurs : utiliser trois observateurs : l'un notant l'information, le deuxième l'évaluation et le troisième le fonctionnement. Un quatrième observateur chronométrerait et signalerait les changements de grille. (Nous avons d'ailleurs utilisé ce type de distribution des tâches).

Outre que cette méthode de travail alourdit beaucoup le maniement de la grille, elle suppose, pour l'interprétation des résultats, une définition parfaite des catégories.

- Les équipes signalent également un certain nombre d'éléments qui leur semblent jouer un rôle dans la structure des communications, et cependant difficiles à classer dans la grille :

. Lorsque les élèves travaillent en groupe, il est impossible de noter les communications intra-groupes.

. Beaucoup d'interventions sont formulées à voix trop basse ou sont perdues parmi d'autres plus remarquées parce qu'utilisées.

. Il est gênant de ne pas pouvoir tenir compte des interventions

d'enfants qui commencent une phrase et n'arrivent pas à la terminer (en fait aucune information réelle n'est apportée).

. Les rires, exclamations et bavardages entre élèves ne peuvent pas être classés.

. Il est difficile de distinguer les réponses à une question de type ouvert et à une question de type fermé.

. Dans la catégorie "qui parle ?", il faudrait ajouter "la classe" qui réagit quelquefois globalement.

. Il est parfois difficile de décider si l'élève ou le maître donnent une information ou une évaluation.

. Le plus souvent, on ne peut pas savoir à qui s'adresse un élève : au maître ou à la classe.

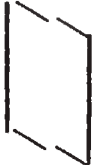
Ces quelques remarques nous obligent à mettre en question la valeur des résultats recueillis grâce à cette grille.

Nous nous proposons maintenant de voir si les résultats quantitatifs confirment ces remarques.

TABLEAU RECAPITULATIF DE NOTRE SERIE D'OBSERVATIONS

-----

| leçon observée | Niveau scolaire | Classe Expérimentale |       |   |        |       |  | Classe Non-Expérimentale |       |  |        |       |   |  |   |  |   |
|----------------|-----------------|----------------------|-------|---|--------|-------|--|--------------------------|-------|--|--------|-------|---|--|---|--|---|
|                |                 | C.E.2.               |       |   | C.M.2. |       |  | C.E.2.                   |       |  | C.M.2. |       |   |  |   |  |   |
|                |                 | Maître               | Elève |   | Maître | Elève |  | Maître                   | Elève |  | Maître | Elève |   |  |   |  |   |
| 1re leçon      | CH              |                      |       | X |        |       |  |                          | X     |  |        |       |   |  | X |  |   |
|                | O               | X                    | X     |   |        |       |  |                          |       |  |        |       |   |  |   |  |   |
|                | H               | X                    | X     |   |        |       |  |                          |       |  |        |       |   |  |   |  |   |
| 2e leçon       | CH              |                      |       |   |        |       |  |                          |       |  |        |       |   |  |   |  |   |
|                | O               | X                    |       |   |        |       |  |                          | X     |  |        | X     | X |  |   |  | X |
|                | H               |                      |       |   |        |       |  |                          |       |  | X      | X     |   |  |   |  |   |
| 3e leçon       | CH              |                      |       |   |        |       |  |                          |       |  |        |       |   |  |   |  |   |
|                | O               | X                    |       |   |        |       |  |                          | X     |  |        | X     | X |  |   |  | X |
|                | H               |                      |       |   |        |       |  |                          |       |  | X      | X     |   |  |   |  | X |



Comparaison des cotations de deux observateurs.

**B - Examen critique des résultats chiffrés**

**a- Comparaison des cotations de deux observateurs pour l'ensemble de la grille**

(Voir ci-contre le tableau indiquant les observations effectuées par chacun des observateurs et montrant à quels niveaux les comparaisons sont possibles de ce point de vue).

Dans ces comparaisons nous nous en tiendrons aux catégories générales de la grille.

**1er exemple** : C.E.2. Expérimental (1re leçon - 7.5.69)

Les résultats sont les suivants :

Observateur : O

Observateur : H

| destinataire de<br>Contenu l'interven-<br>de l'interven- tion | maître | élève |
|---|--------|-------|
| Information   | 44     | 134   |
| Evaluation  | 29     | 6     |
| Fonctionnement  | 60     | 5     |

| destinataire des<br>Contenu interven-<br>des interven- tions | maître | élève |
|--|--------|-------|
| Information  | 46     | 115   |
| Evaluation   | 36     | 1     |
| Fonctionnement   | 78     | -     |

**2e exemple** : C.M.2. Expérimental (3e leçon - 25.3.69)

Observateur : O

Observateur : CH

| destinataire de<br>contenu l'interv.<br>de l'interv. | maître | élève |
|--|--------|-------|
| Information  | 29     | 49    |
| Evaluation   | 3      | 17    |
| Fonctionnement                                       | 40     | -     |

| destinataire des<br>contenu interv.<br>des interv. | maître | élève |
|--|--------|-------|
| Information  | 36     | 66    |
| Evaluation   | 2      | 6     |
| Fonctionnement                                     | 23     | -     |

3e exemple : C.E.2. Non-Expérimental (2e leçon - 19.5.69)

Observateur : O

Observateur : H

| destinataire de<br>Contenu de l'interv.<br>l'intervention | maître | élève |
|---|--------|-------|
| Information   | 115    | 128   |
| Evaluation  | 48     | -     |
| Fonctionnement  | 92     | -     |

| destinataire des<br>contenu des interv.<br>interventions | maître | élève |
|--|--------|-------|
| Information  | 133    | 143   |
| Evaluation   | 54     | -     |
| Fonctionnement   | 127    | -     |

Que peut-on tirer de ces résultats ?

- On constate qu'il n'y a jamais accord parfait entre les observateurs, ni au total, ni pour une catégorie, bien qu'en même temps on n'observe pas de divergence systématique entre les deux cotations.

- L'absence d'accord peut être due :

- . à des interférences entre les catégories définies par la grille.
- . à des oublis : le flot des communications dans la classe étant trop rapide pour que les observateurs arrivent à les enregistrer toutes, une sélection s'opère en fonction des fluctuations de l'attention de chaque observateur et de ses intérêts propres (un observateur peut être plus sensible à tel ou tel type d'intervention).

Il y a tout lieu de supposer que les deux phénomènes jouent un rôle.

- On peut penser que ces oublis et ces interférences pouvaient être réduits si les observateurs avaient une plus grande habitude de maniement de la grille. Effectivement nous avons pu nous rendre compte que le nombre des interventions enregistrées augmentait à mesure que les observateurs étaient plus familiarisés avec la grille. Cependant, bien qu'il soit nécessaire de contrôler de manière systématique ce facteur d'apprentissage, il ne semble pas, d'après nos résultats, que l'accord entre observateurs soit meilleur à la fin de l'expérience qu'au début (voir les indications de date des observations).



- Il semble donc bien, en dernière analyse, que la fidélité de l'instrument doive être mise en cause. Etant donné l'imprécision des résultats obtenus, il est peu probable que, même avec des observateurs entraînés, la grille permette une évaluation quantitative fidèle des communications dans la classe.

b- Analyse des interférences entre certaines catégories

Malgré ce constat de carence, nous allons essayer d'analyser plus finement les résultats pour évaluer l'importance des interférences entre catégories (ce sont toujours les mêmes exemples que nous prenons, ceux pour lesquels nous pouvons comparer les cotations de deux observateurs).

- Catégorie : "destinataire des interventions".

. Destinataires des interventions du maître.

Nous nous intéressons ici au pourcentage d'interventions du maître s'adressant à des élèves d'une part, à l'ensemble de la classe d'autre part, par rapport au total des interventions du maître.

1er exemple : C.E.2 Expérimental (1re leçon)

| Observateur<br>Destinataire | O  | H  |
|-----------------------------|----|----|
| Elève                       | 52 | 53 |
| Classe                      | 48 | 47 |

2e exemple : C.M.2 Expérimental (3e leçon)

| Observateur<br>Destinataire | O  | CH |
|-----------------------------|----|----|
| Elève                       | 49 | 21 |
| Classe                      | 51 | 79 |

3e exemple : C.E.2 Non-Expérimental (2e leçon)

| Observateur \ Destinataire | O  | H  |
|----------------------------|----|----|
| Elève                      | 46 | 47 |
| Classe                     | 54 | 53 |

Ces résultats sont difficilement interprétables :

Au C.E.2 Expérimental et Non-Expérimental on peut dire qu'il y a accord entre les observateurs quant à l'identification du destinataire des interventions du maître.

Pour le C.M.2. Expérimental cet accord n'existe pas.

Faut-il attribuer cette divergence à la différence de niveau scolaire ou à la différence des leçons, ou à une autre cause ? Rien dans nos résultats ne nous permet de trancher.

. Destinataires des interventions des élèves.

Nous ne travaillerons que sur les interventions classées dans la catégorie "information", les chiffres étant trop faibles dans les autres catégories.

Les pourcentages sont les suivants :

1er exemple : C.E.2 Expérimental (1re leçon) :

| Destinataire \ Observateur | Elève | Maître | Classe |
|----------------------------|-------|--------|--------|
| O                          | 31    | 40     | 29     |
| H                          | 4     | 86     | 10     |

2e exemple : C.M.2. Expérimental (3e leçon) :

| Destinataire<br>Observateur | Elève | Maître | Classe |
|-----------------------------|-------|--------|--------|
| CH                          | 36    | 43     | 21     |
| O                           | 35    | 55     | 10     |

3e exemple : C.E.2 Non-Expérimental (2e leçon) :

| Destinataire<br>Observateur | Elève | Maître | Classe |
|-----------------------------|-------|--------|--------|
| D                           | -     | 99     | 1      |
| H                           | -     | 100    | -      |

Les pourcentages de ce dernier tableau sont peut utilisables. Les deux observations concordent, mais les valeurs étant concentrées dans une seule case du tableau, les résultats ne permettent pas d'apprécier la valeur discriminative de la grille.

Au C.E.2 Expérimental il n'y a pas accord entre les observateurs, et au C.M.2 Expérimental on ne peut pas dire s'il y a accord ou non.

Il est donc difficile de conclure.

Il est impossible, dans l'interprétation des résultats de ne pas tenir compte de ces divergences, d'autant plus que ces résultats portent sur des pourcentages et masquent en partie les différences quantitatives. Il est probable que l'ambiguïté de nos résultats est due dans une certaine mesure, à un effet de halo : tel observateur, attendant dans les classes expérimentales des dialogues entre élèves, aura été plus sensible à ceux-ci.

Ce type d'explication pourrait rendre compte également des résultats obtenus au C.E.2 Non-Expérimental concernant les destinataires des interventions des élèves.

Quoiqu'il en soit devant ces résultats on se trouve dans l'obligation de mettre en doute la capacité de la grille à mettre en évidence de manière précise les destinataires des interventions, surtout celles des élèves. Or cela constitue évidemment l'élément essentiel si l'on veut appréhender la structure des relations dans la classe.

Nous nous trouvons donc obligés de poser la question de la validité de la grille.

- Catégorie : "Contenu des interventions".

Nous nous proposons de voir s'il existe des interférences entre les trois catégories de contenu : information, évaluation, fonctionnement. Nous ne pouvons étudier que les interventions du maître, celles des élèves étant trop peu nombreuses dans les catégories évaluation et fonctionnement.

Les pourcentages sont les suivants :

1er exemple : C.E.2 Expérimental (1re leçon)

| Observateur<br>Contenu de l'intervention | O  | H  |
|--|----|----|
| Information ,                            | 33 | 29 |
| Evaluation                               | 22 | 22 |
| Fonctionnement                           | 45 | 49 |

2e exemple : C.M.2 Expérimental (3e leçon)

| Observateur<br>Contenu de l'intervention | O  | CH |
|--|----|----|
| Information                              | 40 | 59 |
| Evaluation                               | 4  | 3  |
| Fonctionnement                           | 56 | 38 |

3e exemple : C.E.2 Non-Expérimental (2e leçon)

| Contenu de l'intervention | Observateur |    |
|---------------------------|-------------|----|
|                           | O           | H  |
| Information               | 45          | 42 |
| Evaluation                | 19          | 17 |
| Fonctionnement            | 36          | 41 |

Dans les trois cas, il y a accord entre les observateurs pour la catégorie évaluation.

Les résultats sont moins nets pour les catégories information et fonctionnement. Il y a peut-être quelques interférences entre ces deux catégories, mais nos résultats ne nous permettent pas d'en mesurer l'importance.

- CONCLUSION -

En ce qui concerne les interférences entre catégories, nos résultats sont dans l'ensemble difficiles à interpréter.

Les données recueillies par les deux observateurs vont en général dans le même sens, avec de plus ou moins grandes différences selon les cas.

La tendance générale qui semble toutefois se dégager est que l'accord entre les observateurs est plus net pour les catégories de contenu des interventions (du moins celles du maître) que pour celles concernant les destinataires.

Il faudrait approfondir cet aspect, se demander quelles dimensions permettent d'atteindre ces catégories de contenu. Il faudrait également revoir cette distinction information-évaluation-fonctionnement qui pertinente pour les interventions des maîtres, ne l'est peut-être pas pour celles des élèves.

## II- DISCUSSION

Malgré le caractère très discutabile de nos résultats, est-il possible d'en tirer quelques indications susceptibles de servir de base à une étude plus précise ?

Pour répondre à cette question nous allons examiner nos résultats du point de vue de trois variables :

- le type et l'objet de la leçon
- l'âge des élèves
- l'expérience en cours

### 1- Le type et l'objet de la leçon

Avant de comparer les résultats d'une classe expérimentale et d'une classe non-expérimentale, il est nécessaire de savoir si les résultats de la grille varient d'une leçon à l'autre. Il est probable, en effet, que le sujet de la leçon détermine un certain type de leçon, et que même à l'intérieur d'une classe expérimentale le rôle du maître change quand on passe d'une activité d'expression orale à une activité centrée sur la grammaire, par exemple.

\* Le problème est qu'il a ici deux variables :

L'objet de la leçon : dominante grammaire, vocabulaire etc....

Le type de leçon, c'est-à-dire la démarche pédagogique utilisée, le style de leçon.

Notre classification est faite en fonction de la première variable. Mais il n'y a pas une correspondance directe entre l'objet de la leçon et le type de leçon, d'où le problème de savoir ce que l'on mesure : à quelle variable faut-il attribuer les différences observées ?

Exemple 1 : C.E.2 Expérimental (1re leçon) :

Elocution (15')

| Qui parle                 | Maître |        | Elève |        |        |
|---------------------------|--------|--------|-------|--------|--------|
| Destinataire              | Elève  | Classe | Elève | Maître | Classe |
| Contenu de l'intervention |        |        |       |        |        |
| Information               | 4      | 2      | 34    | -      | 36     |
| Evaluation                | 2      | -      | -     | -      | -      |
| Fonctionnement            | 14     | 7      | 3     | -      | 2      |

Grammaire (35')

| Qui parle                 | Maître |        | Elève |        |        |
|---------------------------|--------|--------|-------|--------|--------|
| Destinataire              | Elève  | Classe | Elève | Maître | Classe |
| Contenu de l'intervention |        |        |       |        |        |
| Information               | 13     | 13     | 1     | 35     | 3      |
| Evaluation                | 16     | 4      | 2     | 3      | 1      |
| Fonctionnement            | 8      | 17     | -     | -      | -      |

Pour rendre les résultats comparables nous avons calculé le nombre des interventions ; en moyenne, pendant 5 minutes pour chacune des deux séquences. Les résultats sont les suivants :

Elocution :

| Qui parle                 | Maître |        | Elève |        |        |
|---------------------------|--------|--------|-------|--------|--------|
| Destinataire              | Elève  | Classe | Elève | Maître | Classe |
| Contenu de l'intervention |        |        |       |        |        |
| Information               | 1.33   | 0.66   | 11.33 | -      | 12     |
| Evaluation                | 0.66   | -      | -     | -      | -      |
| Fonctionnement            | 4.66   | 2.33   | 1     | -      | 0.66   |

Grammaire :

| Qui parle                 | Maître |        | Elève |        |        |
|---------------------------|--------|--------|-------|--------|--------|
| Destinataire              | Elève  | Classe | Elève | Maître | Classe |
| Contenu de l'intervention |        |        |       |        |        |
| Information               | 1.85   | 1.85   | 0.14  | 5      | 0.42   |
| Evaluation                | 2.28   | 0.57   | 0.28  | 0.42   | 0.14   |
| Fonctionnement            | 1.14   | 2.42   | -     | -      | -      |

Les résultats ne font en fait qu'illustrer les tendances générales qu'une description qualitative aurait permis de dégager :

- Pendant l'activité d'expression orale, les élèves parlent uniquement entre eux, et la maîtresse intervient pour régler le fonctionnement de la classe (voir les éléments descriptifs donnés dans la présentation des résultats).

- En grammaire la maîtresse interviendrait plus pour donner et demander des informations et des évaluations, et les élèves s'adresseraient plus à celle-ci.

Exemple 2 : Une équipe expérimentale (à LAON) a particulièrement travaillé ce problème en comparant une séance dite non directive à une séance dite directive. Nous présentons ici les résultats recueillis au niveau C.E.2 - C.M.1 (21 élèves).



- Séance "non-directive" (durée : 60')

"Une élève raconte un fait vécu : mouton volé à son père. Ensuite les élèves lui posent des questions auxquelles elle répond. La maîtresse intervient parfois pour faire préciser une réponse ou une demande.

Puis, formation de quatre groupes pour la recherche d'un scénario. Un groupe présente son scénario à la classe.

(Régulation : l'élève qui a fait son récit désigne celle qui peut poser la question).

| Qui parle<br>Destinataire | Maître |        | Elève |        |        |
|---------------------------|--------|--------|-------|--------|--------|
|                           | Elève  | Classe | Elève | Maître | Classe |
| Contenu de l'intervention |        |        |       |        |        |
| Information               | 21     | 94     | 128   | 60     | 19     |
| Evaluation                | 3      | 7      | 21    | 1      | -      |
| Fonctionnement            | 20     | 11     | 13    | 4      | -      |

- Séance "directive" (durée : 60')

Grammaire : Etude de la négation ne..., ni...ni...

Point de départ : rédaction d'un texte court, oralement.

Le texte est copié au tableau.

Dégager le sens de ni... ni...

Emploi de cette structure.

Etude d'une phrase : Ni..., ni..., rien ne l'arrêta.

| Qui parle<br>Destinataire | Maître |        | Elève |        |        |
|---------------------------|--------|--------|-------|--------|--------|
|                           | Elève  | Classe | Elève | Maître | Classe |
| Contenu de l'intervention |        |        |       |        |        |
| Information               | 27     | 173    | 1     | 176    | -      |
| Evaluation                | 11     | 11     | -     | 3      | -      |
| Fonctionnement            | 29     | 22     | -     | -      | -      |

Les résultats vont dans le même sens que les nôtres :

- Dans la séance dite directive le maître parle plus, surtout pour donner ou demander de l'information, et les élèves s'adressent uniquement à lui.

- Dans la séance dite non directive les élèves parlent plus et parlent entre elles. De plus elles interviennent au niveau du fonctionnement de la classe et de l'évaluation.

Il serait nécessaire de vérifier si, dans une classe non-expérimentale, les résultats varient également en fonction du type de leçon, et étudier l'interaction des deux facteurs -type de leçon et expérience.

Un instrument fin devrait permettre de distinguer :

- Une configuration de base commune aux deux types de leçons à l'intérieur d'une même classe (ce qui appartient à l'enseignement rénové).

- Sur la base de cette constante, les caractéristiques spécifiques à chaque type d'exercice.

## 2 - Le rôle du niveau scolaire :

Dans notre plan d'expérience nous avons introduit deux niveaux scolaires (C.E.2 et C.M.2), guidés par l'idée que l'âge des élèves avait un rôle à jouer dans le type de relation établi dans la classe.

Notamment, on pourrait supposer que la baisse progressive de l'égo-centrisme et de la dépendance de l'enfant vis-à-vis de l'adulte seraient de nature à favoriser la participation des élèves à la classe et les relations entre élèves.

Nos propres résultats ne sont pas exploitables de ce point de vue.

Ceux recueillis par l'équipe expérimentale de LAON permettent de comparer deux classes expérimentales : un C.P. - C.E.1 et un C.E.2 - C.M.1 au cours de deux séances de type très semblables (les deux classes ont commencé l'expérimentation de rénovation de l'enseignement du français en même temps).

- C.P. - C.E.1 (10 élèves) activité de langage (durée : 60').

Point de départ : visite d'un champs de tulipes la veille.

Objet : ce qu'on a vu au cours de cette classe-promenade. La maîtresse oriente souvent le rappel de ce qu'on a vu. Elle s'adresse le plus

souvent à la classe entière, même quand elle utilise une information donnée par une élève. Les élèves répondent à la maîtresse, mais en même temps donnent une information à toute la classe : la distinction est difficile.

- C. E. 2. - C. M. 1. (21 élèves), entretien (durée : 60') - (Voir la description p. 30) paragraphe 1 : mouton volé ...

Remarques :

Ces quelques éléments de description permettent déjà de dire que le rôle de la maîtresse est différent dans les deux classes : dans l'une celle-ci guide la discussion, dans l'autre elle apporte de temps à autre des corrections.

C. P. - C. E. 1.

mêmes titres

C. E. 2 - C. M. 1.

| parle?              | Maître |        | Elève |        |        |
|---------------------|--------|--------|-------|--------|--------|
|                     | Elève  | Classe | Elève | Maître | Classe |
| est. de l'int. int. |        |        |       |        |        |
| Information         | --     | 310    | 23    | 148    | 108    |
| uation              | 1      | 15     | --    | 6      | 2      |
| tion.               | 32     | 41     | --    | 4      | --     |

| qui parle?  | Maître |        | Elève |        |        |
|-------------|--------|--------|-------|--------|--------|
|             | Elève  | Classe | Elève | Maître | Classe |
| Dest. cont. |        |        |       |        |        |
| Inf.        | 21     | 94     | 128   | 60     | 19     |
| Ev.         | 3      | 7      | 21    | 1      | --     |
| Fonct.      | 20     | 11     | 13    | 4      | --     |

Au C. P. - C. E. 1. le maître parle plus. Une analyse plus fine des résultats montre que la différence est due essentiellement au nombre d'informations ouvertes et fermées données par le maître.

On observe également une différence entre les deux classes quant aux destinataires des interventions des élèves :

- ceux de CP - CE1 s'adressent plus au maître et à l'ensemble de la classe que ceux de CE2 - CM1,
- il y a plus de dialogue entre élèves au CE2 - CM1.

Rappelons qu'il ne s'agit là que de tendances. Nous avons mis en doute la fidélité de notre instrument de mesure, et nous n'avons pas de critère pour décider si les différences observées sont effectivement dues à l'âge des élèves, - aux réactions des maîtres, ou à d'autres facteurs -.

3 - Le rôle de l'expérience

A un même niveau d'âge et pour un même type de leçon, la grille apporte-t-elle des informations concernant notre perspective de travail : "l'analyse des interactions verbales dans une classe montre que l'application d'une pédagogie de l'enseignement du français rénovée selon les principes du projet d'instructions

s'accompagne d'une transformation des rôles respectifs du maître et des élèves dans le processus pédagogique.

1er exemple : C. M. 2. (1ère leçon - observateur : CH)

\* Note : Nous comparons une leçon de grammaire (classe expérimentale) à une leçon de vocabulaire (classe non-expérimentale), dans la mesure où il s'agit dans les deux cas d'exercices systématiques.

Classe non-expérimentale (1 h 10')

Classe expérimentale (1 h 15')

mêmes titres que pages précédentes

| qui parle?<br>Dest.<br>cont. | Maître     |            | Elève |              |           |
|------------------------------|------------|------------|-------|--------------|-----------|
|                              | Elève      | Classe     | Elève | Maître       | Classe    |
| Inf.                         | 36<br>2,57 | 92<br>6,57 | —     | 144<br>10,28 | 6<br>0,42 |
| Ev.                          | 60<br>4,28 | 9<br>0,64  | —     | —            | —         |
| Fonct.                       | 12<br>0,85 | 24<br>1,71 | —     | —            | —         |

| qui parle?<br>Dest.<br>cont. | Maître    |           | Elève     |           |           |
|------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                              | Elève     | Classe    | Elève     | Maître    | Classe    |
| Inf.                         | 8<br>0,53 | 12<br>0,8 | 6<br>0,4  | 1<br>0,06 | 1<br>0,06 |
| Ev.                          | 9<br>0,6  | 3<br>0,2  | 2<br>0,13 | 3<br>0,2  | 6<br>0,4  |
| Fonct.                       | 30<br>2   | 21<br>1,4 | —         | —         | —         |

(Le nombre du haut correspond au nombre total d'interventions pendant la leçon, et celui du bas au nombre moyen d'interventions pendant 5mn).

On constate une grande différence quant au nombre total d'interventions enregistrées.

Nous avons déjà vu qu'en ce qui concerne la classe expérimentale le faible nombre d'interventions était certainement dû - en partie du moins - au manque d'entraînement des observateurs. Le fait à noter est que ceux-ci semblent avoir été beaucoup plus déroutés pour remplir la grille dans une classe expérimentale que dans une classe non-expérimentale.

2ème exemple : C. M. 2. (2ème leçon : leçon de grammaire - Observateur : O)

Classe non-expérimentale (1 h 15')

Classe expérimentale (1 h)

mêmes titres que pages précédentes

| qui parle?<br>Dest.<br>cont. | Maître     |            | Elève |            |        |
|------------------------------|------------|------------|-------|------------|--------|
|                              | Elève      | Classe     | Elève | Maître     | Classe |
| Inf.                         | 91<br>7,58 | 60<br>5    | —     | 92<br>7,66 | —      |
| Ev.                          | 45<br>3,75 | 8<br>0,66  | —     | 3<br>0,25  | —      |
| Fonct.                       | 7<br>0,58  | 14<br>1,16 | —     | 1<br>0,08  | —      |

| qui parle?<br>Dest.<br>cont. | Maître    |            | Elève      |            |           |
|------------------------------|-----------|------------|------------|------------|-----------|
|                              | Elève     | Classe     | Elève      | Maître     | Classe    |
| Inf.                         | 3<br>0,20 | 55<br>3,66 | 23<br>1,53 | 43<br>2,86 | 7<br>0,46 |
| Ev.                          | 4<br>0,26 | 5<br>0,33  | 17<br>1,13 | —          | —         |
| Fonct.                       | 5<br>0,33 | 19<br>1,26 | —          | —          | —         |

Les différences entre la classe expérimentale et la classe non-expérimentale portent sur :

- le nombre d'interventions du maître concernant l'information et l'évaluation. Ces deux catégories sont plus importantes dans la classe non-expérimentale ;
  - les destinataires des interventions des élèves : dans la classe expérimentale celles-ci se répartissent dans les trois catégories.
- Dans la classe non-expérimentale les élèves ne s'adressent qu'au maître.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

=====

Les trois séries de facteurs que nous venons d'étudier :

- objet de la leçon et type de leçon,
  - âge des élèves,
  - expérience de rénovation de l'enseignement du français,
- ont donc une influence sur les résultats obtenus à la grille.

Les différences portent en général sur :

- le ou les destinataires des interventions des élèves,
- le nombre d'interventions du maître concernant l'information et l'évaluation.

Quand il s'agit d'enfants jeunes,

- d'exercices systématiques,
- d'une classe non-expérimentale,

la maîtresse intervient beaucoup pour demander et donner des informations, et donner des évaluations, et les élèves s'adressent surtout au maître.

Quand il s'agit d'enfants plus âgés,

- d'un type d'exercice plus souple,
- d'une classe expérimentale,

la maîtresse intervient plus pour régler le fonctionnement de la classe, et les élèves s'adressent aussi bien aux autres élèves qu'à la maîtresse.

Mais notre grille n'est pas suffisamment sensible pour nous permettre d'apprécier les effets spécifiques de chacun des facteurs envisagés.

Cette grille, construite de manière empirique, a donc permis un sondage indicatif, mettant en évidence les variables dont il fallait tenir compte dans l'analyse des interactions verbales en rapport avec une rénovation de l'enseignement du français.

Il reste à construire un ou des instruments non seulement fidèles et valides (qualités nécessaires à tout instrument de mesure), mais surtout suffisamment sensibles pour permettre de mettre en évidence le rôle spécifique des différents facteurs en jeu dans cette situation.

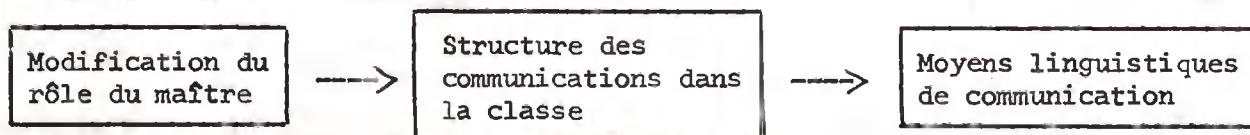
Dans cette perspective il est possible de formuler dès maintenant quelques suggestions

- Notre expérience nous a montré qu'il était quasiment impossible d'analyser les données directement, au moment de l'observation. Si on utilise un nombre restreint de catégories, on recueille une information exacte mais pauvre. Dès que l'on augmente le nombre de catégories, la fidélité des résultats est douteuse.

Il nous paraît donc indispensable d'abandonner cette formule, qui, au départ, pouvait paraître plus économique, pour revenir à la formule classique : observation et enregistrement des données, analyse ensuite.

- Au niveau de l'analyse, il nous paraît indispensable de procéder à un découpage plus fin de la réalité. Etant donné le nombre et la complexité des variables, les hypothèses globales, en apparence plus proches de la réalité de la classe, amèneraient à des conclusions trop générales (apportant donc peu d'information).

Dans notre schéma de travail initial (schéma 1, p. 8) :



On pourrait distinguer :

1) L'analyse des comportements verbaux du maître.

On peut appréhender par là un aspect essentiel de la structure des relations dans la classe.

De plus il est nécessaire de vérifier qu'effectivement le rôle du maître a changé avant de mesurer les effets éventuels de ce changement sur le comportement des élèves.

Pour cette analyse on pourrait consulter des travaux existants (LANDSHEERE - 1969). L'établissement de catégories d'analyse devrait de toutes manières reposer sur un système d'hypothèses permettant la comparaison entre l'enseignement de type expérimental et l'enseignement non-expérimental.

2) L'analyse des comportements verbaux des élèves :

Ici on pourrait distinguer deux plans :

- Analyse de la structure des communications :

La deuxième étape de la recherche consisterait à vérifier qu'effectivement un nouveau type de relation a été introduit, entre les élèves d'une part, entre les élèves et le maître d'autre part.

A ce niveau on pourrait reprendre notamment les catégories "destinataires des interventions des élèves" de la grille que nous avons utilisée, et procéder à des analyses de fréquence en fonction des situations les plus diverses possibles.

- Analyse du contenu des communications

- Sur le plan linguistique : y-a-t-il effectivement une amélioration des moyens linguistiques de communication ?

- Sur le plan du contenu proprement dit :

Les corpus ainsi recueillis pourraient être exploités d'un point de vue psychologique et psycho-sociologique : analyse des relations dans le groupe-classe, analyse des intérêts des élèves etc ...

Nous sortons là de notre domaine propre et ne faisons que suggérer des prolongements possibles des travaux entrepris.

En dernier lieu, il faut remarquer qu'étant donné la nécessité de standardiser les observations (durée - type de leçon - mode d'intervention auprès des maîtres) et les travaux d'analyse des données, il serait souhaitable que ce travail soit entrepris dans un secteur délimité et par une équipe de chercheurs travaillant sur le terrain.



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

=====

- BELLACK  
The language of the classroom
- DAVAL (1963)  
L'analyse de contenu - traité de psychologie sociale, I., Paris, PUF - 462 - 522)
- FERRY G.  
Les communications dans la classe - étude des communications entre les élèves et un professeur dans une classe de 6ème - Bulletin de psychologie n° 272, octobre 1968 p. 81 - 95.
- FILLOUX J. Cl.  
Psychosociologie de l'éducation. Eléments pour une étude du groupe-classe.  
Bulletin de psychologie 1968-69 p. 865-875 et p. 865-875
- HAMELINE D., DARDELIN M.J. (1967)  
La liberté d'apprendre - Editions ouvrières.
- LANDSHEERE DG - DE (1969)  
Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe.  
Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Documentation 21 - Bruxelles.
- MATHES G. (1968)  
Group Dynamics for student activities - Washington, National Association of secondary school principals.
- PICHOT P. (1968)  
Les tests mentaux - PUF - Que sais-je ?

NOTES DE LECTURE

---

Etude longitudinale d'une promotion d'élèves observés depuis l'année scolaire 1961-1962 jusqu'au mois de février 1968.

P. HENRI

BINOP - Mars-Avril 1969

L'avenir scolaire des enfants se trouve fixé en réalité dès la fin du cycle élémentaire, telle est la principale constatation de l'auteur.

L'article illustre l'intérêt de la méthode longitudinale pour la recherche en pédagogie.

Pour se procurer ce numéro, s'adresser à :

Institut National d'Orientation Professionnelle  
41, rue Gay-Lussac - PARIS 5e

Ordre des mots, contraintes contextuelles et compréhension du message chez l'enfant.

H. NANPON

Journal de psychologie normale et  
pathologique

N° 1 - Janvier-Mars 1969

Une étude expérimentale très précise conduit l'auteur à la conclusion qu'un aspect évolutif essentiel de l'usage de la langue est la capacité de remédier aux distorsions introduites dans les messages reçus (en utilisant les liaisons existant entre les mots).

Pour se procurer ce numéro, s'adresser à :

Presses Universitaires de France  
108, Boulevard Saint-Germain - PARIS 6e

EQUIPES EXPERIMENTALES 1970-71

Additifs

| Académies | Equipes                             | Responsables                    |                         |
|-----------|-------------------------------------|---------------------------------|-------------------------|
| Paris     | ENG - 10, rue Molitor<br>Paris XVIè | M. Thomas<br>M. Honoré          | Directeur<br>Professeur |
| Nice      | ENG - Ajaccio                       | M. F. Castello<br>Mme Mondolini | Directeur<br>Professeur |
| Bordeaux  | Ecole Bel Air<br>Bordeaux Caudéran  | M. Ballot<br>Mme Verrier        | IDEN<br>Professeur      |
| Nantes    | Circ. Angers V                      | M. Thomé                        | IDEN                    |

Rectificatifs

| Académies | Equipes                     | Responsables                            |  |
|-----------|-----------------------------|---|--|
| Besançon  | Ecole H. Metzger<br>Belfort | M. Choffat<br>M. Carmet                 | IDEN<br>Direct. d'école                          |
| Grenoble  | ENF - Chambéry              | Mme Robert<br>M. Anal<br>Mme Perrier    | Directrice<br>Professeur<br>Professeur           |
| Lille     | EN - Lille                  | M. Fromont<br>Mme Gruwez<br>Mme Dessaux | Directeur<br>Prof. de C.E.G.<br>Prof. de Lettres |

Rectificatifs (suite)

| Académies | Equipes               | Responsables   |   |
|-----------|-----------------------|--|---|
| Nantes    | ENF - Nantes          | Mme Rolland<br>Mlle Coz                              | Directrice<br>Professeur                                      |
| Orléans   | ENF Châteauroux       | Mme Vincent<br>Mlle Principaud                       | Directrice<br>Professeur                                      |
| Poitiers  | ENG - Poitiers        | M. Brout<br>M. Mestre<br>M. Richer                   | Directeur<br>Professeur<br>Professeur                         |
| Toulouse  | Circ. de Montauban II | M. Soulié<br>M. Bonafos<br>M. Strulin<br>M. Malhomme | IDEN<br>Direct. d'école<br>Direct. d'école<br>Direct. d'école |

LL/YA

INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL  
Département de la Recherche Pédagogique

PROGRAMME DE RECHERCHE  
1970/1971

:--:--:--:--:--:--

70.67.1.2.1.

I - TITRE DE LA RECHERCHE : Expérience de rénovation de l'enseignement du Français à l'Ecole élémentaire.

II - NATURE DES ETABLISSEMENTS ET NIVEAUX CONCERNES :

a) Ecoles annexes et Ecoles d'application des Ecoles Normales d'Instituteurs et d'Institutrices.

b) Ecoles élémentaires de Circonscriptions d'Inspections primaires.

Niveaux : du C.P. au C.M2. Soit 90 équipes.

III - COORDINATION DE LA RECHERCHE :

Maurice ROUCHETTE, Inspecteur Général et Louis LEGRAND, Directeur de Recherches à l'I.N.R.D.P.

Hélène ROMIAN, Professeur d'Ecole Normale

Georges JEAN, Professeur d'Ecole Normale

Annette LAFOND, Conseillère d'O.S.P.

Christine de MINIAC, psychologue

Roger VAUNAIZE, Conseiller d'O.S.P.

IV - OBJECTIFS :

1) Rechercher les conditions pédagogiques (contenus, progression et méthodes) d'un enseignement global du français comme moyen de communication et d'expression orale et écrite, tel qu'il est défini dans le Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire issu du Projet d'Instructions officielles élaboré par la Commission ROUCHETTE.

Décrire avec précision ces nouveaux contenus, progressions et méthodes tels qu'ils auront été effectivement adaptés, inventés et mis en oeuvre dans les différents terrains expérimentaux.

2) Choisir et au besoin élaborer les instruments de validation correspondants.

3) Evaluer l'efficacité des différentes techniques particulières et des différents "styles" pédagogiques mis en oeuvre par un bilan comparatif des résultats acquis à la fin des cinq années de l'école élémentaire.

V - PLANIFICATION DE LA RECHERCHE :

1) Banc d'essai pédagogique terminé : 1967/1970.

2) Opérations de validation : début prévu pour la rentrée 1970.

Il conviendra de suivre les populations scolaires concernées par comparaison avec une population-témoin, pendant cinq ans au moins.

