

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

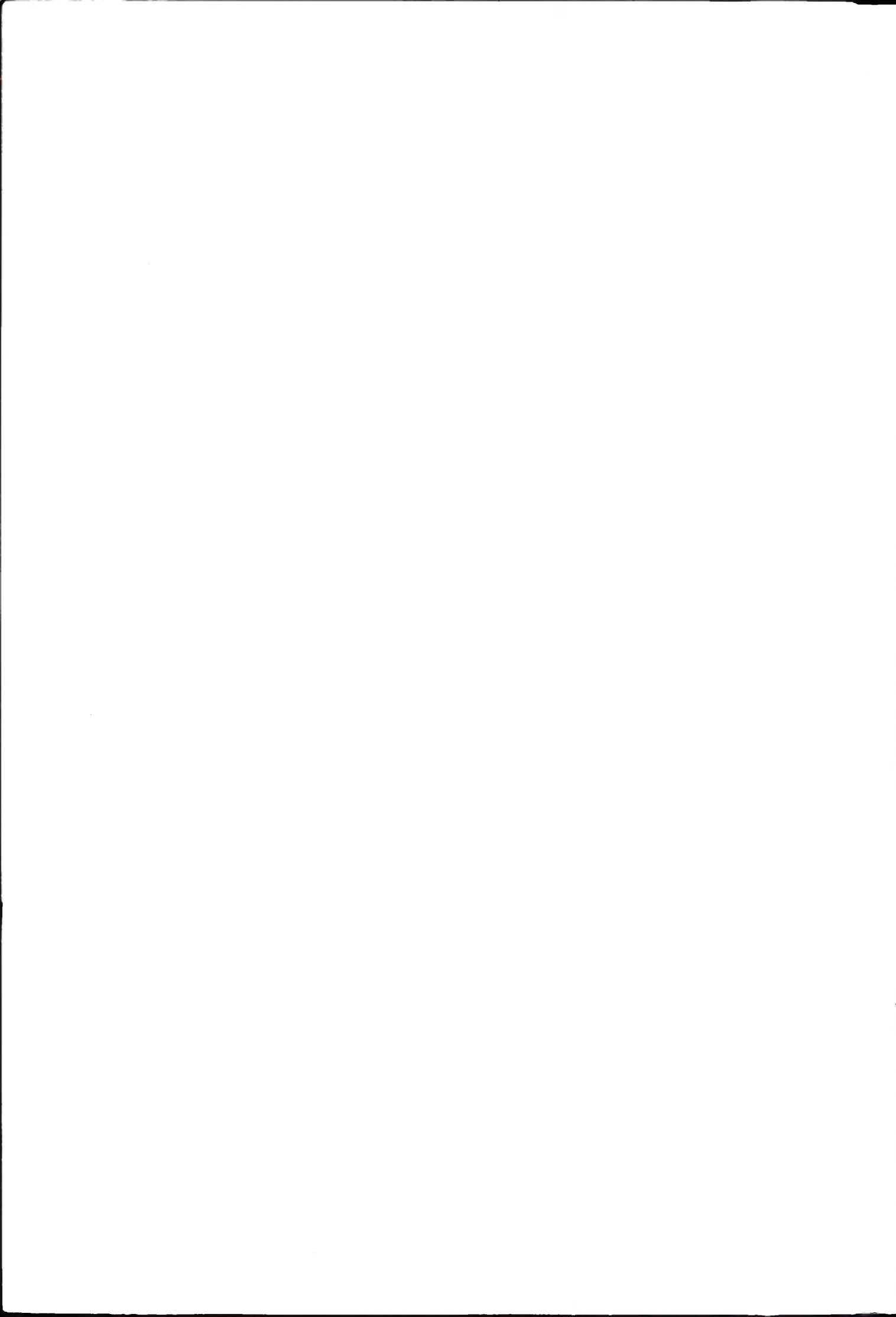
DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES

Service des Etudes et Recherches Pédagogiques

Enseignement Élémentaire - Français

N° 12

SEPTEMBRE 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)

"Ces documents de travail sont la propriété de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques. Les droits de reproduction et de traduction sont réservés pour tous pays. Toute reproduction est interdite. Une copie ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, photographie microfilm, bande magnétique, disque ou autre, constitue une contrefaçon passible des peines prévues par la loi du 11 mars 1957 sur la protection des droits d'auteur."



S O M M A I R E

.Ve rentrée	Hélène ROMIAN I.N.R.D.P.	p. 5
.Questionnaire de février 1971 - Situation des terrains expérimentaux	Annette LAFOND I.N.R.D.P.	p. 8
.Stages régionaux		p. 13
.A propos des exercices structuraux	Annie LE GALLOCH	
	Jean VALIERE C.R.D.P. Bordeaux	p. 15

ORTHOGRAPHE

. Orthographe au C.E.2.	Gérard BERNIGOLLE E.N.G Chateauroux	p. 29
. Le problème de l'orthographe	Louise MALOSSANE E.N.F. Limoges	p. 35
. A propos de l'enseignement de l'orthographe	Equipe de Nîmes	p. 41
. Rapport du groupe de recherche	Agnès GUENEAU	p. 41
. Réflexions sur la méthode de Sacy	Madame LOUCHE	p. 46
. Education psycho-motrice et enseignement de la langue maternelle	Jean Pierre JULIEN - M. M. ESTER et CHABRANT	p. 55
. Fiche individuelle d'orthographe de l'élève	Richard MICHEL	p. 60
. Contrôle des résultats	Pierre ORIEUX	p. 62
. Constitution de l'univers relationnel dans ses rapports avec les premiers apprentissages d'après	R. MUCCHIELLI	p. 72
. Inégalité des enfants devant l'apprentissage de la langue écrite	Docteur C. CHILAND	p. 77

Ve Rentrée

En cette rentrée 71-72, nos équipes franchissent le cap de l'innovation contrôlée et placent leur travail sous le signe de la validation. Avec quelque retard sur le calendrier préalablement prévu, il est vrai. Soit que celui-ci ait sous-estimé la nécessaire maturation que suppose la mise en place d'une dynamique nouvelle de recherche dans un pays où les concepts mêmes de recherche scientifique en pédagogie, d'enseignement scientifique de la langue maternelle, ne sont pas encore devenus lieux communs. Soit que les obstacles aient freiné le processus. L'analyse que Madame LAFONT fait du fonctionnement des équipes, à partir du questionnaire envoyé en février 71 montre à n'en pas douter que l'obstacle premier a été et demeure le manque de disponibilité des enseignants et des psychologues engagés dans la recherche.

Tant que les décharges de service ne sont pas effectives, tant que les psychologues et les membres de l'Enseignement Supérieur n'auront pas la possibilité effective d'intégrer les travaux qu'ils mènent avec nos équipes dans leur service, nos terrains expérimentaux en seront réduits à "faire ce qu'on peut avec ce qu'on a". Et pourtant la participation des psychologues scolaires et conseillers d'O.S.P., celle des linguistes et des psychologues de l'Enseignement Supérieur est littéralement vitale dans la préparation directe de la validation où nous allons nous engager. Un second obstacle réside dans la mouvance de la population scolaire, et celle des membres des équipes, variables dont il conviendrait de limiter les effets au maximum. Certes, il est des phénomènes sociologiques ou des problèmes personnels sur lesquels on ne peut agir mais qu'on peut neutraliser, à condition de faire porter la validation sur de grands nombres. Il est évident toutefois qu'un statut d'établissements expérimentaux serait un facteur important de stabilisation, tout en donnant enfin à la concertation des équipes une existence institutionnelle, du temps, des moyens; ce statut est, semble-t-il, en bonne voie. En absence de quoi nous aurons à travailler moins vite, moins bien que nous ne le souhaitons.

* * *

*

Les stages régionaux du 1er semestre 71 témoignent eux aussi de nos possibilités, des obstacles.

.../...

Deux stages régionaux seulement ont pu se tenir dans le 1er semestre. On ne saurait trop remercier les Directeurs de C.R.D.P. de Toulouse et de Montpellier et les équipes d'organisation d'avoir permis aux équipes de recherche du Sud de confronter leurs travaux.

On trouvera ci-dessous, pour information, le "planning" de ces deux stages. Il atteste, s'il en était besoin, de la vitalité de notre recherche. Se refusant à considérer le Plan de rénovation comme un dogme intouchable, les équipes ont mis en commun leurs essais, leurs questions sur des problèmes encore largement ouverts, au plus près de la pratique quotidienne des classes, comme de la réflexion théorique. Il est notable qu'à Toulouse, à Montpellier, elles tendent en ce sens à se donner des points d'appui soit dans l'Enseignement Supérieur, soit dans l'ouverture à d'autres "disciplines" : éducation physique, mathématique, activités d'éveil.

La recherche en effet exclut le vase-clos : celui du maître cloîtré dans sa classe ou son niveau d'enseignement, celui de l'équipe enfermée dans son "territoire", ou celui de la discipline à enseigner.

Les stages régionaux sont un des moments privilégiés où s'établit l'indispensable communication entre les équipes, l'indispensable distanciation par rapport au quotidien qui jaillit de la discussion. L'innovation encore tâtonnante, la recherche déjà en voie de cerner des hypothèses opérationnalisables, premier pas vers la construction de ces épreuves spécifiques de validation dont nous avons besoin, s'y confrontent, y échangent, au plus grand bénéfice de l'une comme ^{de} l'autre. Les stages régionaux devraient pouvoir établir entre les équipes d'innovation contrôlée, les équipes de recherche ponctuelle puis les terrains de validation - quand ce classement sera entré dans les faits -, et parce qu'ils impliquent une préparation en commun, des "suites" locales et régionales, une circulation intense des idées, une respiration. La vie. Mais, pourrions-nous, en 71-72, organiser ces stages régionaux ?

* *
*

Quoi qu'il en soit, l'effort d'approfondissement se poursuit dans nos équipes. Telle, à Bordeaux, s'attache à contrôler les effets de l'utilisation du magnétophone sur l'efficacité des exercices structuraux. D'autres, à Chateauroux, à Limoges, à Nîmes, mettent en chantier le délicat problème de l'orthographe, dont nul ne songerait à nier qu'il constitue l'un des critères de maîtrise de la langue écrite. D'autres équipes encore travaillent les problèmes posés par l'enseignement de la grammaire. Un prochain numéro de "Repères" en rendra compte. Il a paru préférable

.../...

A propos des exercices structuraux

Equipe de Bordeaux

I - PLAN DE TRAVAIL 70-71

Fréquence et modalités des Séances de travail

Le travail est organisé sur un rythme de 4 réunions par mois. Chaque maître ne participant qu'à 2 séances par mois. Les séances auront lieu tantôt dans une école, tantôt au C.R.D.P. (14H - 17h)

- . 1ère semaine : réunion des maîtres de C.P. (St Géry)
- . 2ème semaine : " " " " C.E. (C.R.D.P.)
- . 3ème semaine : " " " " C.M. (Bel Air)
- . 4ème semaine : réunion de toute l'équipe au C.R.D.P.

L'animateur (Mme VERRIER-LE GALLOCH) et le psychologue attaché au C.R.D.P. (M. VALIERE) seront présents à chacune des séances.

Les séances 1.2.3. pourront avoir une partie théorique en dehors des classes, et une partie pratique, travail dans les classes avec les élèves.

Objectif final

Peut-on établir une programmation dans les exercices structuraux (prévisionnelle et occasionnelle) ?

- établissement de fiches méthodologiques sur les exercices structuraux
- établissement de fiches sur les moyens de validation des exercices structuraux : étude systématique des problèmes de transfert et de fixation.
- le transfert pouvant être étudié à 2 niveaux ; à l'oral et à l'écrit
 - 1) - suppression des fautes
 - 2) - étude de la complexité et de l'enrichissement de l'expression
 - 3) - organisation du discours

La séance de la 4ème semaine (réunion de toute l'équipe)

Information théorique sous 2 formes :

- 1) - l'animateur pourra donner des informations d'ordre linguistique et méthodologique (sur l'utilisation des média)

.../...

- 2) - Compte rendu d'ouvrages ou documents (I.N.R.D.P. - C.R.D.P.) par un des membres de l'équipe, avec l'aide éventuelle de l'animateur, surtout pour la documentation.

Réflexions en commun sur les travaux réalisés aux différents niveaux.

1ère séance : niveau C.P.

- . Etude en commun des structures susceptibles d'être fixées au C.P.
 - 1) - Exercices d'ordre phonologique et étude des incidences possibles sur l'apprentissage de la lecture.
 - 2) - Exercice de grammaire implicite
 - fixation de structures syntaxiques simples
 - acquisition d'un vocabulaire de base solide
 - 3) - Etudier la possibilité de doubler l'exercice structural oral, d'exercice écrit, à un moment de l'année qu'il faudra déterminer.
 - 4) - au C.P. l'accent est mis avant tout sur la maîtrise du code oral.

2ème séance : niveau C.E.

- . Les objectifs sont les mêmes qu'au C.P.
- . S'y ajoute le souci d'une étude plus systématique de la langue
- . Nous pourrions pour le C.E. nous appuyer sur l'exquisse d'une progression grammaticale figurant dans l'ouvrage de J. Peytard, E. Genouvrier "Linguistique et enseignement du Français" (P. 144 à 158) (en vue d'une élaboration prévisionnelle des exercices structuraux)
- . Les exercices structuraux pourront être élaborés également à partir de l'étude des phénomènes de parole des élèves (recensement des fautes et des insuffisances notoires) (en vue d'une élaboration occasionnelle)
- . Au C.E. nous pourrions en cours d'année envisager le passage de la grammaire implicite à la grammaire explicite : reconnaissance des groupes, étude plus systématique de leur fonctionnement.
- . L'accent pourra être mis sur le passage à l'écrit.

3ème séance : niveau C.M.

. A ce niveau l'exercice structural doit permettre un passage vers la grammaire explicite.

- 1) - dans un premier temps : fixation de structures plus complexes, manipulation des différentes transformations visant à créer des habitudes linguistiques.
- 2) - dans un 2ème temps, dépendant du premier, prise de conscience par l'élève des propriétés linguistiques de telle ou telle structure, de sa correction et de ses richesses sous-jacentes.
- 3) - Etude systématique du transfert à l'oral et à l'écrit.
- 4) - Les structures seront choisies et étudiées par les maîtres, l'animateur et le psychologue, dans l'optique d'une progression souple certes, mais plus systématique que pour les niveaux précédents.

*

*

*

II - CONSTITUTION DES FICHES

I - Fiche méthodologique

1ère phase = fixation d'un automatisme

- a) - durée de l'exercice - 10 à 20' maximum
- fréquence = 2 fois par semaine
- l'exercice se fait par groupe de 12 à 15 élèves
- b) - les amorces ont été, au préalable enregistrées par le maître ou une personne étrangère. Durant l'exercice, les élèves répondent l'un après l'autre dans les blancs sonores laissés à cet effet. Le maître, ou un élève, désignera au hasard celui qui doit répondre - cette méthode a été d'ailleurs modifiée à plusieurs reprises en cours d'année. On pourra, le cas échéant, et si l'on dispose d'un deuxième magnétophone, enregistrer les réponses des élèves. Dans tous les cas, le maître notera le pourcentage d'erreurs commises (cf. fiche B résultats)
- c) - s'il y a eu une ou plusieurs erreurs pendant l'exercice, on reprendra immédiatement l'exercice en s'adressant particulièrement à ceux qui auront commis les erreurs.
- d) - l'exercice sera repris trois jours plus tard, puis huit jours plus tard avec d'autres batteries (cf. fiche A : batteries parallèles). Le maître notera encore des pourcentages d'erreurs (cf. fiche B résultats)

2ème phase : réemploi des structures

Le maître imaginera des situations où les élèves auront à fabriquer des batteries d'exercices, en produisant eux-mêmes, les amorces. Ces exercices pourront faire intervenir une ou plusieurs structures supposées déjà acquises.

Le maître notera in extenso les batteries fournies par les élèves, au dos de la fiche B (fiche de validation)

3ème phase : Essai de validation

Au cours de l'année, le maître essaiera de déceler, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, les erreurs commises par les élèves sur les structures étudiées. Le maître indiquera l'époque de l'année où l'erreur a été commise (cf. fiche B).

.../...

II - Commentaires sur les fiches

a) - La fiche descriptive, ou fiche A :

Cette fiche est divisée en 3 colonnes. Dans la 1ère colonne est notée tout d'abord la structure qui va être fixée par les batteries, puis les indications concernant la motivation et les préparations à l'exercice. Dans les 2 colonnes (batterie 1 et batterie 2) sont notées les amorces, c'est-à-dire ce qui se trouve enregistré sur la bande magnétique. Les batteries 1 et 2 sont des batteries parallèles, c'est-à-dire, qu'elles portent sur la même difficulté et que seul le contenu lexical varie.

b) - La fiche de validation, ou fiche B :

Sont indiqués dans le haut de la fiche, le nombre d'élèves, garçons, filles et le total, ainsi que les dates, heures et total des erreurs à titre indicatif.

Dans les colonnes intitulées batterie 1 et batterie 2 sont notées, avec les initiales de l'élève, les erreurs commises, soit selon un code, soit, et de préférence, in extenso, chaque ligne correspond à un item de la fiche A c'est-à-dire un item de l'exercice.

Au dos de cette fiche B, le maître transcrit intégralement les batteries élaborées par les élèves.

c) - Fiche individuelle :

Cette fiche concerne chaque élève. Sont notés âge, sexe, qI le cas échéant. Dans les colonnes on remarque de gauche à droite : colonne numéro des fiches A = où sont portés les indicatifs de la fiche concernant ce type de structure dans lequel l'élève a commis une erreur. Colonne "erreurs" où sont marquées les erreurs dans l'ordre chronologique de passation (quantitativement dans les colonnes 1,2,3 et qualitativement dans la colonne restante).

III - Observations sur l'élaboration des exercices structuraux

Le problème du choix des structures et de la progression ne sera pas abordé ici, mais pourra faire l'objet d'une étude plus complète dans le courant du 3ème trimestre.

Nous nous bornerons à signaler que les batteries d'exercices structuraux comportent des phrases non ambiguës et relativement courtes, surtout au niveau des C.P. et des C.E. Le vocabulaire en est simple et sont exclus les mots du langage écrit, dit littéraire, et ceux qui n'ont pas une utilité directe dans l'exercice.

Nous nous sommes fait un loi de n'aborder qu'une difficulté à la fois, d'où la nécessité de sérier les difficultés de façon progressive.

.../...

Exemple d'un travail préalable à l'élaboration d'une série de batteries d'exercices structuraux portant sur la relativisation - niveau C.M.1.

I - Dans un premier temps étude des substitutions possibles des substantifs par des pronoms personnels .

- Modèle sous forme de dialogue forme la plus usitée du langage oral.

Exemples :

- | | |
|---|------------------------------------|
| 1) A/ As-tu lu ce livre ? | a) R/ Oui, je l'ai lu |
| | b) R/ Non, je ne l'ai pas lu. |
| (la forme négative présentée en variante b) est supposée connue). | |
| 2) A/ As-tu trouvé ce livre intéressant ? | R/ Oui, je l'ai trouvé intéressant |
| 3) A/ Habites-tu à Bordeaux ? | R/ Oui, j'y habite |
| 4) A/ Es-tu fier de ton chien ? | R/ Oui, j'en suis fier |
| 5) A/ De quelle couleur est la couverture de ton livre ? | R/ |

N.B. En effet la phrase : "La couverture en est rouge" n'est guère usitée dans le langage oral non "littéraire". La substitution par le pronom personnel ne fera pas l'objet d'une batterie.

II - Dans un deuxième temps, étude de la relativisation, c'est-à-dire passage à la subordination.

- | | |
|---|---|
| 1) A/ Ce livre est-il intéressant ? | R/ Oui, c'est un livre qui est intéressant |
| 2) A/ Trouves-tu ce livre intéressant ? | R/ Oui, c'est un livre que je trouve intéressant. |
| 3) A/ Habites-tu à Bordeaux ? | R/ Oui, c'est la ville où j'habite |
| 4) A/ Es-tu fier de ton chien ? | R/ Oui, c'est un chien dont je suis fier |
| 5) A/ La couverture de ton livre est-elle rouge ? | R/ Oui, c'est un livre dont la couverture est rouge |

(le gallicisme : c'est qui... / c'est que... / c'est où... / c'est dont... est supposé déjà étudié. Dans le cas contraire on modifierait le modèle de l'exercice de la façon suivante :

- | | |
|--------------------------------------|--|
| B) - 1) As-tu un livre intéressant ? | R/ Oui, j'ai un livre qui est intéressant. |
|--------------------------------------|--|

.../...

C) Chaque amorce peut faire l'objet d'une réponse de type A ou de type B.

Exemple : A/ Es-tu fier de ton chien ?

. R/ Oui, j'en suis fier

. R/ Oui, c'est un chien dont
je suis fier.

N.B. à l'amorce 5 ne correspond en langue orale non "littéraire" que la réponse B,
de type "relatif" : "... un livre dont la couverture est rouge ?

REMARQUES SUR LA SITUATION PSYCHO-PEDAGOGIQUE

DE L'EXERCICE STRUCTURAL

I - CRITERES

1/ Finalités -

- . Faciliter la manipulation orale de la langue afin qu'elle permette l'expression et la communication de la pensée
- . Apprendre à parler par la parole
 - faire en sorte que la langue soit un objet extérieur à l'enseigné et à l'enseignant (elle l'était en se matérialisant par l'écrit - nécessité de le faire par l'oral).

Conséquences : nécessité pour l'élève de se situer par rapport à l'expression orale de la langue et pour cela de prendre sa distance par rapport au langage qui est en classe

- celui du maître
- celui des autres élèves

2/ Analyse de la situation orale -

Dans le langage écrit, la compétence linguistique joue un rôle prédominant. En situation de communication orale, importance primordiale de :

- La relation interpersonnelle, individu à individu d'autant plus prégnante qu'il s'agit de la relation de l'adulte à l'enfant
- La situation de communication elle-même (nombre d'élèves, ambiance de la classe, etc...)

La compétence linguistique ici n'apparaît qu'en second plan surtout pour des enfants.

II - APPLICATIONS PRATIQUES

Nous essayons de permettre à l'enfant de prendre sa distance :

- vis à vis de la relation interpersonnelle
- vis à vis de la langue

par l'usage méthodique du magnétophone comme support de l'exercice structural.

Il s'agit de réduire les incidences affectives de la situation de communication pour faire porter l'effort sur l'apprentissage du maniement oral de la langue.

A/ Conditions "traditionnelles" des exercices

- magnétophone devant les élèves, à côté du maître, et manipulé par ce dernier : apparaît comme investi de l'autorité magistrale

.../...

- maître en face des élèves désignant du regard et / ou du geste l'élève qui doit parler : effet de surprise, trouble et souvent erreur ou silence.
- l'enfant parle en regardant le maître : réponse à un item ou message oral au maître ?
- sanction orale ou gestuelle du maître : "c'est mal", hochement de tête désapprouvateur, sourires. Tout ceci accentue la dimension message oral.
- les élèves ayant "fait erreur" "repassent" une deuxième fois en constituant un autre groupe de travail spécifique de "ceux qui se trompent" : risque d'impact affectif de l'erreur au niveau de l'utilisation de l'outil et blocage de l'expression orale de l'enfant.

B/ Modifications possibles de la situation d'exercice

- . éloignement du maître et du magnétophone ; ce dernier peut être placé parmi les enfants, près d'eux.
- .. commande du magnétophone par les élèves eux-mêmes.
- . enregistrement "d'amorces" en nombre suffisant pour éviter de singulariser "l'enfant fautif". Le maître s'arrange pour lui donner plusieurs items de la même batterie.
- . enregistrement des amorces par une autre voix que celle du maître : essai de dépersonnalisation magistrale de l'exercice.

C/ Premières conséquences

pour l'élève : hésitations (visibles nettement en C.P.)

Devant les 2 stimuli différenciés : son du magnétophone et personne du maître, les élèves :

- . cherchent le regard du maître pendant la réponse
- . répondent vers le magnétophone, puis se tournent vers le maître
- . se lèvent pour répondre au magnétophone

Nous étudions l'évolution de ce comportement pendant les semaines qui suivent.

Pour le maître : . délivré de la manipulation

- . non impliqué directement dans l'exercice, le maître peut centrer son attention
 - sur l'observation du comportement des enfants
 - sur les difficultés propres à l'exercice

(juxtaposition de difficultés de niveaux et d'ordre différents dans une même amorce - mots compliqués, etc...)

.../...

C.P.2.

DISPOSITION DES ELEVES ET DU MATERIEL

- 1 - les élèves assis en cercle autour de la maîtresse
la maîtresse désigne l'élève lorsque l'amorce est dite.
 - de la part des élèves effet de surprise souvent inhibant
 - de la part de la maîtresse : difficulté de rester impassible

- 2 - le magnétophone posé sur une étagère
le cercle des élèves s'ouvre sur 1 magnétophone
le groupe d'élèves - pris au hasard - s'installe à sa guise
l'élève qui est à la droite du magnétophone met l'appareil en marche et répond le premier
la maîtresse est assise à un bureau d'élève au milieu ou au fond de la classe.
 - les enfants se bousculent aux 2 pôles - pour mettre le magnétophone en marche
 - pour répondre les derniers
 - les enfants regardent le magnétophone et non la maîtresse

- 3 - cercle des élèves assis par terre, ^{le} magnétophone au milieu
la maîtresse désigne au dernier moment 2 élèves : celui qui met le magnétophone en marche, celui qui répond le premier.
 - pas de bousculade
 - les enfants sont attentifs tout au long de l'exercice

- 4 - même disposition que précédemment, mais sur la bande 19 amorces au lieu de 14 (nombre d'élèves d'un groupe)
quand le tour est fini, la maîtresse vient et interroge quelques élèves au hasard y compris ceux qui se sont trompés.

- 5 - disposition des élèves en cercle autour du magnétophone
 - 1 responsable met l'appareil en marche et désigne l'élève qui doit parler le premier.
 - un 2ème appareil enregistre l'exercice
 - les enfants se passent le micro
 - quand le tour est fini, le responsable donne le micro à ceux qui se sont trompés, sur leur demande si possible.

.../...

- la maîtresse circule dans la classe et fait travailler les autres élèves
- pour la 1ère fois nous avons réécouté l'enregistrement à la fin de l'exercice.
- je n'ai utilisé cette disposition qu'une fois (à ce jour) mais j'ai noté :
 - active participation des élèves
 - obligation pour la maîtresse de réécouter l'enregistrement pour noter les erreurs.

G	F	T
17	0	17

Nombre d'élèves

	PASSATION BATTERIES								
	1			2			1		
Date	9	3	12	3	16	3	19	3	
Heure	10 h	15							
Erreurs	6		3		2				0

BATTERIE 1

9.3.71

si vous seriez

si elle mangerait

si le soleil se

cachera

(silence)

si tu viendrais

si je veux

16.3.71

MB (silence)

GM si je voudrais

BATTERIE 2

12.3.71

GM si elle aurait

MB (silence)

SB si tu serais

19.3.71

pas de fautes

pas de silences

(même MB)

- L'ouïe. Le travail se fait yeux fermés.
- Reconnaître dans une liste de mots, un nombre de sons. (par exemple O ouvert ou)
- Utilisation du magnétophone. Le maître prononce un son/un mot le contenant, un enfant le répète. Ecoute la bande.
- Travail intensif en rythmes musicaux. (thèmes musicaux - note choisie etc...)
- La vue.
- Faire remarquer le plus souvent possible l'orthographe d'un mot en le rattachant à une série
- Faire épeler (dans l'ordre ou à l'envers) en voyant puis sans voir le mot.
- Recherche dans un texte de mots contenant tel son, de mots contenant telle lettre à telle place, etc...

C. La manipulation avant la graphie

- Travail avec les lettres mobiles
- Les enfants possèdent une boîte contenant des lettres sur carrés de carton.
- Progression des mots, une phrase, un texte court.
- Les mots trouvés sont ensuite écrits. Nous avons remarqué qu'avec une liste de 7 lettres, de mauvais élèves étaient capables de former des mots compliqués écrits correctement alors qu'ils sont incapables de les écrire sous la dictée.
- Travail avec la machine à écrire - même procédé -

D. Jeux d'Orthographe

Avec ou sans les lettres mobiles.

- Changer une lettre dans un mot
La VENTE - la PENTE - il se VANTE - la VESTE - il se VENGE - les VENTS
- Chaines de mots (on change une lettre à chaque fois)
La porte - forte - la forge - la gorge
La perte
verte - la veste - la peste -
- Le mot le plus long
Chercher des mots avec 7 lettres Le PETROLE ; le ROLE ; la PORTE ; la PELOTE ;...
- Les mots croisés
Libres au départ, ensuite avec une grille et des définitions imposées.
- Les Chaines de mots
Elaboration de séries surtout pour les finales (O - I - AIN et...) listes affichées dans la classe et complétées au fur et à mesure par les enfants.
.../...

E. Travail par imprégnation.

But : Faire écrire des phrases d'un bon style sans fautes d'orthographe et développer la mémoire visuelle.

- Autodictées journalières très courtes choisies en général par les enfants eux-mêmes.

- Textes d'Auteur appris en classe au cours de la semaine après découpage par groupes de souffle et groupes fonctionnels symbolisés au tableau par des traits de couleurs différentes.

F. Travail systématique.

- Apprentissage des mots les plus utilisés par les enfants (échelles Dubois-Buyse et Gougenheim) - Echelles d'ailleurs mal faites et qui devraient être mises à jour par ordinateur.

- Apprentissage des mots invariables les plus utilisés.

- Apprentissage des homonymes découverts au cours des jeux orthographiques.

G. Exercices de contrôle.

- La dictée Une par quinzaine composée par le maître et réalisant le synthèse des difficultés étudiées.

- L'expression écrite à base orthographique thème donné en rapport avec le thème de la quinzaine. Au fur et à mesure que l'orthographe s'améliore, la longueur de l'expression augmente.

- Expression écrite Ordinaire

III - LES RESULTATS

A. REMARQUES

- Peu d'amélioration apparente dans les dictées sauf pour les sons O et é, et les finales sur lesquelles le maître a insisté.

- Sensible amélioration dans l'expression écrite et dans les jeux orthographiques.

- Les enfants aiment l'orthographe, dictée comprises.

B. RESULTATS PROPREMENT DITS

6 élèves ont été choisis - 2 bons A & B - 2 moyens C & D - 2 mauvais E & F.

.../...

- Dictée donnée en octobre et refaite en mars

ELEVE	OCTOBRE	MARS
A	0	0
B	1	0
C	4	2
D	3	2
E	10	6
F	5	2

Nombre de fautes

- Texte d'auteur reconstitué en octobre puis en mars

ELEVE	OCTOBRE	MARS
A	0	0
B	0	1
C	5	3
D	4	5
E	8	5
F	8	6

Nombre de fautes

- Tests I P N 33 mots (tests CE 1)

ELEVE	OCTOBRE	MARS
A	33	33
B	30	32
C	30	33
D	26	30
E	22	29
F	19	30

Mots justes

- Expression écrite de Mars (partielle - premier essai)

ELEVE A : Arlequin, l'enfant à l'habit aux mille couleurs.

Il était une fois, dans une petite ville d'Italie, un gentil garçon aimé par tout le monde. C'était la veille de Carnaval. Un des enfants dit :

- "J'aurai un habit de cuisinier, tout blanc avec des points noirs" Mais Arlequin dans son coin ne disait rien. Tous ses camarades, poussés par la curiosité lui demandèrent

.../...

- "Quel habit mettras-tu ?"

... - "Moi, dit Arlequin, le même qu'aujourd'hui, mes parents sont malades et pauvres."

ELEVE B : Arlequin

Il était une fois un jeune Italien qui était aimé par tous les instituteurs et par ses camarades parcequ'il était courageux et qu'il avait bon coeur. Un jour, à la récréation, les amis d'Arlequin parlaient des costumes qu'ils porteraient le jour du Carnaval. Puis, se tournant vers Arlequin, l'un deux lui demanda :

- "Et toi, que mettras-tu comme costume ?"

- "Ce lui que j'ai sur moi, je ne peux pas en avoir un car mon père est malade et nous sommes pauvres"

ELEVE C : Le Vieux Pêcheur

Il était une fois un viel homme qui voulait prendre le plus gros poisson de l'océan. Un jour, il parti. Quand il arriva à l'endroit ou le gros poisson se plaisait, il mit un appât appétissant au bout de sa ligne et attendit. Soudain, sa ligne trembla, c'était le gros poisson. Une fois prit, il mit le cap vers le rivage. Mais un banc de requins rôdait. Ils se mirent à déchiqueter le gros poisson. Le pêcheur leurs donna de violents coups de rame mais...

ELEVE D : Arlequin

~~Arlequin est un petit garçon qui va à l'école en Italie. Le jour de Carnaval~~
~~aprouvait. Tous les enfants parlaient de leur costume qu'il aurait pour le Carnaval.~~
Un des camarades à Arlequin lui dit :

- "Quel habit porteras-tu ?"

- "Je n'aurai rien, mes parents sont pauvres, mon père est malade."

Tout les camarades aportaient un morceau de tissus...

ELEVE E : Le vielle homme et le gros poisson

Il était une fois un vielle homme qui chassait un gros poisson. Il mi sa ligne à l'eau et il prie le gros poisson. Il le tua et le ramena au pord. Mais un band de requin rodait et il le grignotaire. Malgré les effores du pauvre pêcheur, quand il arriva au pord, il ne restait plus que les arrêtes du poisson.

ELEVE F : Des bons camarades

Un jour des enfants parlaient. S'était dans une ville d'Italie. Le Carnaval approchait. Il discutait de leurs costumes quils porteront.

Un deux demanda a Arlequin :

- "Et toit, quelle habit aura tu ?"

- "Cest habits-là, car mes parents sont pauvres, il ne peuvent pas men acheté un costume."...

.../...

Equipe expérimentale

de Limoges

E.N.F.

LE PROBLEME DE L'ORTHOGRAPHE.

PRINCIPES

1° . En référence au Plan de rénovation : p.37 §312-3223. "La dictée n'est pas un moyen d'acquisition de l'orthographe sous quelque forme que ce soit", nous adoptons comme procédé d'enseignement de l'orthographe l'exercice systématique axé sur une seule difficulté. Il y aura autant d'exercices distincts qu'on aura trouvé de difficultés dans l'analyse d'un problème. Par exemple pour celui du passé composé nous en avons distingué sept.

2° . Cela n'empêche pas de garder la dictée comme moyen de contrôles ; pour la difficulté visée, on pourra relever une dizaine de phrases d'élèves qui y ont achoppé et donner ce petit texte en dictée-test après les exercices de fixation.

3° . L'enseignement de l'orthographe sera motivé, comme l'exercice structural, par la fréquence du type de faute qui paraît représentatif du niveau de la classe à une période donnée. L'observation de la langue brute des élèves autorise cette hypothèse. Le relevé des fautes sert à double fin : il fournit la base des exercices et la liste des exemples qu'on pourra donner en dictée de contrôle. La seule difficulté est de sélectionner les fautes corrigibles au niveau où l'on travaille.

4° . Ne pas séparer les problèmes de syntaxe et d'orthographe. Exploiter au contraire le rapport étroit qui lie l'aspect oral et l'aspect graphique d'un même problème. L'acquisition d'un grand nombre de règles de fonctionnement de la langue se fera ainsi en 2 temps :

- dans un 1^e temps on fixe la règle par un exercice structural oral ;
- dans un 2^e temps on prend appui sur ce 1^e mode de connaissance pour aborder les difficultés de transcription. Entre les deux, il peut y avoir l'intervalle d'un an, de quelques semaines ou de quelques jours selon les cas.

LES PROBLEMES SPECIFIQUES DU C.E.I.

A.L'importance du problème.

A ce cours, les problèmes d'orthographe prédominent parce que les structures de la langue parlée courante sont acquises à 80% environ tandis que le niveau orthographique est très bas. L'enfant n'est soucieux que d'une équivalence phonétique entre "ce qu'il se parle" et ce qu'il écrit : par exemple qu'il s'agisse de conjonction, d'auxiliaire, de participe, d'imparfait, il se sert au hasard de toutes les graphies des sons : é et è qu'on lui a enseignées au cours préparatoire : et, est, é, è, ai. D'autre part il confond la lettre de liaison entre 2 mots avec la 1^o

.../...

lettre du second etc..

Bref, l'écriture correcte est d'abord une prise de conscience de l'autonomie des mots et une première approche semi-réflexive de leur rôle grammatical.

B. Les problèmes prioritaires

I. La relation : sujet/verbe

marquée par la variation parallèle en nombre et en personne est une règle de morpho-syntaxe qui peut être fixée oralement au C.P. par l'exercice structural : attachement des sujets singuliers de 2 phrases de base qui ont même groupe verbal.

Nathalie a une barrette et Lydie a une barrette ----> N. et L. ont une barrette.

J'ai les cils noirs très foncés (-----> Mon papa et moi nous avons...
et mon papa a les cils noirs très foncés)

L'exercice est motivé par le fait que les enfants de cet âge parlent et écrivent ainsi, usant très peu de pluriels. Elles manient assez bien je et tu mais, pour nous, elles se servent de "on". La règle a ensuite son aspect orthographique. Est-ce parce que les formes : avons, avez, ont-sommes, êtes, sont-allons, allez, vont-, sont très différenciées par rapport au singulier, ou parce que être, avoir, aller, sont des verbes de haute fréquence que les enfants ont eu souvent sous les yeux dans leurs livres de lecture ? Toujours est-il que l'orthographe de ces formes est pratiquement acquise au C.E.I. Il y a cependant une confusion entre avait et avez ; nous y reviendrons à propos de l'imparfait.

Pour le pluriel du présent, restent 2 difficultés :

- pour les verbes du type chanter, si les élèves s'amuse en travail libre écrit à attacher 2 petites histoires sur le modèle de l'exercice structural : Nathalie et Lydie ont.., elles ne sentent plus la nécessité d'une marque spécifique du pluriel :

"mon cousin et ma petite soeur marche."

Ce sera l'occasion d'enseigner la règle et de la fixer par un exercice structural écrit approprié où "marchent" sera mis en parallèle avec vont, ont, etc..

Si la faute est constatée au C.E.I, il serait bon de reprendre en révision la batterie orale du C.P. avec d'autres variables avant de passer à l'exercice écrit correspondant

- la 2^e difficulté (qui se généralise d'ailleurs en d'autres cas) est que l'élève ne reconnaît plus la relation sujet/verbe quand un élément intermédiaire vient rompre la succession :

Il écrit correctement : il trouve, mais ailleurs il écrit : il les trouve, ils en trouvent, il les trouve .

Ce n'est pas qu'il confonde "les" avec un article, car il réagit de même dans toutes les situations analogues, par exemple quand le groupe : auxiliaire, participe passé est dissocié par un élément étranger :

J'ai trouvé un coquillage	J'en né trouvé un
J'ai commandé un jeu de quilles	Je lui et commandé...
J'ai dit à mon frère...	Je lui est dit...

Tenant compte de cette faiblesse, on ajoutera toujours à l'exercice type, un exercice bis où l'élève devra reconnaître la forme à fixer dans un ensemble syntaxique plus complexe.

2. Les pronoms : le, la, donnent lieu à la faute :

"quand l'eau a été jaune elle a versé sur le gâteau."

Nous négligeons l'accord du participe avec le complément d'objet, difficulté au-dessus de cet âge, pour ne nous intéresser qu'à l'absence du pronom : l'.

L'élève n'écrit que ce qu'il entend et son audition est avant tout d'ordre physique, ce qui fait qu'un mot peut être confondu avec une lettre de liaison. Il s'agit de faire prendre conscience du mot. Pour cela il faut qu'il s'apparente dans l'esprit de l'élève aux autres mots de même nature : le, la. On prendra donc appui sur l'exercice structural oral qui a fixé l'emploi des pronoms au C.P.

Catherine a lu un joli livre de bibliothèque ;

elle raconte le livre à ses camarades ----- elle le raconte à ses camarades.

(plusieurs exercices de ce type)

Nicole lit son livre de bibliothèque

Nicole a presque fini son livre ----- elle l'a presque fini.

(plusieurs exercices de ce type, avec insistance sur l'articulation des 2 l successifs)

Rappel et prolongement en exercice écrit l'année suivante.

3. La négation

a) Elle est omise comme à l'oral : "J'en veux plus", mon petit frère va pas à l'école" correction : reprendre la batterie correspondante en exercice oral,

lui donner un prolongement écrit, le même moule.

b) même type de faute que pour le pronom : l'. L'élément "ne" n'est pas différencié d'une lettre de liaison ; il n'est pas senti comme outil de négation. Tantôt il est omis, tantôt il est mis alors qu'il ne le faut pas, tantôt il est attaché au mot suivant :

"On y est pas arriver"

"on n'a un peu peur... Après on na joué au ballon."

"Mes cousins noront pas de cadeaux."

.../...

correction : fiche de travail :

Dis le contraire.

Daniel a peur

Il a peur

On a peur

Mon frère a pu jouer avec elle

Il a pu jouer avec elle

On a pu jouer avec elle etc...

4. Le passé composé

est un des temps les plus fréquents dans les textes libres du fait que ces textes se classent en majorité dans le genre de la narration familière. Voici un inventaire des difficultés d'après les fautes relevées :

a) confusion des auxiliaires être et avoir

La confusion se situe à la fois - au niveau phonique

- " orthographique

- à l'oral, les élèves du CP et encore du C.E.I disent : "Je m'ai trompé, je m'ai amusé, nous nous avons bien amusés. Un exercice structural oral est donc nécessaire pour fixer l'emploi de l'auxiliaire être avec les verbes de haute fréquence scolaire suivants : s'amuser, se tromper, se reposer, descendre, s'approcher, se coucher, se faire mal, tomber, arriver.
- à l'écrit on retrouve la même erreur : "je n'ai pas arriver à faire sauter les crêpes" On peut donc reprendre les verbes précédents avec les variables inventées par les élèves.

b) Une autre confusion plus profonde entre les diverses graphies du son : è : est, ai, è, et, prouve que la notion d'auxiliaire reste syncrétique ; on ne sait si le è de j'ai est une forme du verbe avoir ou du verbe être :

"Je m'en né coupé un bon morceau."

"Je lui et acheté"

"Je lui en est lancer"

"J'en est mangé 4."

Correction : On fournit les verbes, on impose les personnes ; les élèves précisent la situation et la phrase correspondante ; elles doivent réécrire le verbe intégralement (c)

c) confusion entre les graphies : du passé composé

de l'infinitif

de l'imparfait.

"D'abord j'ai déployer le premier paquet.. Maman lui a demander s'il fallait qu'il m'arrache la dent.. Nathalie a pleurait car elle avait peur.. Tout le monde a ramassait les belles pommes rouges."

.../...

Cette dernière faute se situe encore au stade du syncrétisme des formes verbales car nous trouvons la faute réciproque à l'imparfait : "La route ressemblé à un grand voile de mariée". On pourrait d'ailleurs en dire autant de l'infinitif, car on trouve aussi bien : "Le premier tour j'ai gagnet"

et : "Le troisième j'ai gagner aussi."

Et la confusion se situe même au niveau de la syntaxe : "Après nous avons chercher les vaches et les conduire jusqu'au soir."

Correction : en même temps que la faute précédente.(b)

- J'ai commencé... Nous avons envoyé... On a téléphoné... Maman a lavé...
- J'ai regardé... Nous avons crié... On a annoncé... Maman a repassé...
- J'ai dessiné... Nous avons marché... etc...
- Vous avez observé...
- Vous avez parlé... etc...

d) attachement de l'auxiliaire avec la lettre du mot précédent

Ce problème recoupe celui de la négation :

"papa en na... après on na joué.. on né tallé à la piscine.. elle nous sa dit merci

Le pronom est : ou attaché : "maman ma acheter des cacahuètes"

ou omis ; "quand l'eau a été jaune elle a versé sur le gâteau."

Correction : fiche systématique du type :

Pierre a marché sur la route	Papa est parti en voiture
ON " " " " "	on " " " "

e) confusion entre a et à- : "mon frère lui à acheté un pull de laine"

correction :

maman a acheté.....à (continue, puis invente avec : donner,
 papa a commandé.....à) travailler, lire, essayer.

f) graphie incorrecte de : a été. "La tarte a était brûlée."

correction :

- Sophie et Pascale étaient absentes ; elles ont été malades.
- La chaudière était éteinte ;
- Les carreaux étaient cassés ;
- Le poste de télé était en panne ;
- Le train était supprimé ;
- Le moteur était usé ;
- La route était glissante ;
- La maîtresse était malade ;
- Le four était trop chaud ;
- Mon frère était insolent ;
- Le vent soufflait très fort ;
- La voiture arrivait très vite ;

Invento.

.../...

ECOLE NORMALE D'INSTITUTEURS

N I M E S

GROUPE DE RECHERCHE

Rapport rédigé par Mme GUENEAU

L'équipe de l'Ecole Normale d'Instituteurs - Ecole Annexe de Nîmes s'interrogeant sur les difficultés de l'enseignement de l'orthographe a été amenée à travailler sur la dyslexie -dysorthographe. Il nous a semblé en effet que les difficultés des enfants dans ce domaine pouvaient nous aider à comprendre ce qui se passait au cours de l'apprentissage normal de la lecture et de l'orthographe. Nous ne donnons pas ici des résultats complets et encore moins des conclusions définitives sur ces problèmes. Il s'agit seulement des recherches et des réflexions diverses de toute l'équipe sur ces apprentissages fondamentaux et destinés à amorcer un enseignement plus unifié de l'orthographe au sein de l'école annexe.

Les points critiques rencontrés sont nombreux. Ils se prêtent fort heureusement à une classification.

I - PROBLEMES PEDAGOGIQUES.

a - un faux problème : celui des méthodes de lecture. C'est un débat premier, inévitable et qui a apporté une indication intéressante. Faut-il choisir catégoriquement la méthode globale ou la méthode synthétique ? L'une serait-elle plus que l'autre cause de troubles chez les enfants ? On peut semble-t-il, éliminer cette difficulté en portant le problème sur un plan rationnel et non plus passionnel. Ainsi pour SIMON : le problème le plus important c'est l'étude des processus d'adaptation à la lecture plus que celle du rendement de chaque méthode. Pour Borel-Maisonny, si la syllabation n'est plus admissible, la méthode globale est surtout valable avec des enfants observateurs et sans lacune perceptive. Enfin, Ajuriaguerra remarque qu'il faut traiter le problème non en termes d'éducation, mais en le posant sur le plan perceptivo-gnoso-linguistique.

Bref, on trouve partout, non le choix affirmé de l'une ou de l'autre méthode mais le souci d'un travail rationnel adapté aux possibilités des enfants. On comprend d'autant mieux cette attitude qu'on s'aperçoit que l'apprentissage de la lecture suppose un temps d'analyse et un temps de synthèse et que les deux méthodes atteignent bien ce but : la différence se situe plutôt dans l'ordre des apprentissages partiels

.../...

et dans les procédés de motivation. Et si, sur ce dernier point, la méthode globale présente un avantage net, elle comporte par ailleurs quelques inconvénients ; en particulier, elle repose essentiellement sur le maître car le matériel doit être l'oeuvre de l'éducateur.

b - Les vrais problèmes.

un problème matériel : classes surchargées

un problème professionnel : personnel non ou insuffisamment informé.

des problèmes spécifiques posés par l'enfant : il y a en effet un âge de lecture qui est un âge de maturité générale plus qu'un âge chronologique, un moment favorable à l'apprentissage de la lecture mais qui n'est pas facile à déceler, encore moins à suivre puisqu'il est individuel. On peut néanmoins savoir qu'il faut éviter un apprentissage trop précoce et qu'il importe de préparer l'enfant à la découverte et à la conquête du symbolisme qu'on va lui demander de maîtriser. En ce sens : initiation à la maternelle vers 5-6 ans et apprentissage au C.P. 6-7 ans. C'est la question capitale du "Bon Départ" qui se pose à ce niveau comme condition première de succès. Signalons à ce propos cette remarque de Chassagny : "Beaucoup de dyslexiques sont des enfants lancés prématurément dans l'aventure scolaire. Reconnaissons que l'enfant qui sait lire très tôt n'est pas forcément plus intelligent qu'un autre".

II - PROBLEMES PUREMENT LEXIQUES.

Qu'est-ce que lire ? Pour l'enfant, entrer dans un univers complexe et abstrait.
Qu'est-ce qu'il sait et qu'est-ce qu'on lui demande de savoir ?

- ce qu'il sait : dire ce qu'il a entendu comme il l'a entendu dire.

- ce qu'on lui demande : reconnaître des signes

comprendre des significations

décoder et élaborer un message.

Il lui faut, tout à la fois, percevoir tels signes, se soumettre à des règles, répéter, retenir, comprendre, enchaîner des phonèmes pour arriver aux mots et des mots pour arriver aux phrases. De découpage en articulation et de différenciation en organisation, les étapes à parcourir sont nombreuses et semées de pièges. L'enfant part de son premier langage qui est essentiellement oral, spontané, vécu, affectif. La lecture représente pendant longtemps un second langage qui n'adhère pas au premier, une sorte de verbalisation, de "mots-objets".

Tout ceci nous montre que la lecture est un apprentissage complexe sous l'apparence trompeuse d'automatisme que les enfants semblent acquérir sans trop de mal. Et il est vrai qu'avec des enfants normaux et dans le cadre d'une pédagogie favorable,

.../...

ces problèmes trouvent leur solution en quelque sorte normale. Mais un certain nombre de troubles peuvent se rencontrer aussi, ralentissant ou déviant la bonne marche de l'apprentissage ; ainsi la catégorie de problèmes suivants :

III - PROBLEMES PERCEPTIFS :

La lecture, l'écriture, l'orthographe nécessitent une bonne perception auditive, visuelle, ainsi qu'une bonne articulation (problèmes de psycho-motricité). Or certains enfants tout en ayant une acuité auditive normale peuvent avoir du mal à percevoir certains sons voisins. Il en résulte alors toute une série possible d'erreurs par confusion de phonèmes proches tels que : p-b, t-d, k-g, f-v, m-n, o-e,...

A la suite de cet assourdissement général des sons, l'enfant écrira par exemple : piton pour bidon, hippopopame pour hippopotame... Il peut y avoir aussi partiellement alors : bredouillement, bafouillage, tendance à omettre, substituer, inventer, simplifier, des excitants auditifs ou visuels, bref tout un cortège d'erreurs qui vont se solder d'abord par un retard de lecture, ensuite peut-être par un échec non seulement de la lecture mais encore de l'orthographe.

Une mauvaise vision est cause également de difficultés. L'enfant doit soumettre son regard à ce qu'il voit or il y a chez lui une tendance générale à aller trop vite. Que voit-il exactement ?

La perception oscille du syncrétisme au pointillisme, guidé finalement par cette tendance à anticiper, à ne pas respecter l'ordre strict des lettres et des mots qui exige une bonne canalisation du regard, un déplacement orienté de gauche à droite.

IV - PROBLEMES D'ORGANISATION SPATIO-TEMPORELLE

Apparemment sans rapport avec le travail de lecture, ils pourront constituer de véritables obstacles, car, en fait, ils sont impliqués dans tous les processus moteurs et perceptifs. On distingue généralement :

- a - la structuration et la connaissance de l'espace.
- b - la construction du schéma corporel.
- c - la perception des rythmes.

Par insuffisance des deux premiers points, on est conduit à confondre droite et gauche (soit par ex : b et d), haut et bas (soit n et u), à ne pas suivre la direction gauche-droite de la page écrite, à sauter des lignes, et en écriture, on trouvera des mots hachés, le papier raturé, voir déchiré.

Quant à la mauvaise perception des rythmes, elle désorganise la suite des sons entendus qui seront retranscrits dans le désordre.

.../...

Il est évident qu'un enfant qui se heurte à une, deux ou plusieurs de ces difficultés, réagira, et à ces troubles premiers (pédagogiques, lexiques, instrumentaux) vont s'ajouter toute une masse de problèmes psychologiques, peut-être les plus difficiles à résoudre.

V - PROBLEMES PSYCHOLOGIQUES

Sont-ils uniquement conséquence ou, parfois aussi, cause de difficultés premières et nombreuses.

- a - conséquence ? c'est possible. Il est de même certain qu'un enfant qui commence à avoir du mal en lecture se rend compte de son échec et en souffre plus ou moins. D'où dégoût, ennui, angoisse, sentiment d'infériorité ou de culpabilité suivant l'attitude des adultes à son égard. L'enfant qui ne réussit pas à lire se trouve devant un travail de déchiffrage ingrat. Il se laisse aller et cet auto-conditionnement à l'échec peut devenir catastrophique, la lecture étant l'instrument fondamental des acquisitions futures. Echec + punition entraînent "une dégradation progressive de l'image du moi". Le docteur LAUNAY a montré qu'il se produisait également une détérioration de la pensée et des résultats scolaires dans tous les autres domaines (orthographe, texte libre, calcul...) par déficit, non-développement de la fonction symbolique, de la capacité d'abstraire.

- b - cause ? Certains enfants seraient en quelque sorte prédisposés à la dyslexie. Pourquoi ? Il y a le cas particulier des gauchers contrariés mais aussi surtout, une catégorie d'enfants dont la personnalité serait assez mûre, précoce sur le plan affectif mais qui manquerait par ailleurs de base sensori-motrice. Les enfants manifestent une sorte de refus de la répétition, de l'imitation, préjudiciable bien entendu aux premières fixations. Ils recherchent surtout le sens, interprètent et déforment le donné. Il semble en ce sens que les problèmes affectifs chez les petits du CP soient très courants et pourtant ignorés aussi bien par les maîtres que par les parents. Ces troubles peuvent être en effet d'origine lointaine ; néanmoins, ils agissent comme de véritables obstacles et constituent des "barrages" à l'élan intellectuel normal. Ils prennent la forme de "mécanismes de compensation ou de défense" et nous ne sommes pas toujours sensibles au rapport qu'ils peuvent avoir avec l'école et des apprentissages comme la lecture et l'orthographe. Quelques exemples de ces troubles : anorexie, énurésie, instabilité psycho-motrice.

Nous arrêtons volontairement ici ce développement sommaire car dépister de façon très précise et rééduquer n'entrent pas dans notre propos. Ce que nous avons voulu montrer c'est que toutes ces difficultés peuvent être les mêmes au départ pour tous. Chaque enfant a son problème. Et des facteurs aussi divers qu'une bonne

.../...

motivation, une latéralité affirmée ou une correcte efficacité oculo-motrice interviennent dans tout apprentissage de lecture. Un déficit dans ce domaine mériterait donc d'être étudié dans un contexte très ample comme le signifie très clairement cette définition de la dyslexie, de Mucchielli et Bourdier : de la relation de Moi et de l'Univers "la dyslexie est la manifestation d'une perturbation qui a envahi sélectivement les domaines, de l'expérience et de la communication. La relation du Moi à son univers s'est construite sur le mode de l'ambiguïté et de l'instabilité, ce qui bloque le passage à l'intelligence analytique et par là au symbolisme."

Cette prise de conscience de la complexité du travail de lecture nous intéresse-t-elle autant, en ce qui concerne l'orthographe ?

-----Directement et totalement, oui. Car l'écrit reflète les acquis et les déficits de l'oral. Une bonne maîtrise du code oral peut être considérée en ce sens comme une excellente - et indispensable - préparation à l'orthographe. Si j'entends et prononce épiegeri, j'écrirai epiegeri et non espièglerie... L'orthographe pose cependant ses propres problèmes et qui sont encore restés pour nous à l'état de problèmes :

- a - en premier lieu, quelle part faire à la linguistique dans l'enseignement orthographique ? Peut-on par exemple apprendre l'orthographe sur "l'arbre de Chomsky" ?

- b - quelle peut-être la place de la dictée ? Il nous semble que la dictée-contrôle, la dictée-test est le vrai sens de la dictée, non la dictée-apprentissage.

- c - Quel est l'apport de l'imprégnation par les textes et les exercices structuraux ? Un gain partiel seulement...

Finalement, ce sont des recherches à l'intérieur de l'école et à partir des textes divers des enfants qui nous ont paru être la meilleure direction de travail. Nous pensons qu'une bonne base de réflexions puis d'applications pourrait se trouver dans une comparaison entre :

1° - les résultats fournis par des échelles de fréquence des fautes, par des tests de niveau orthographique et

2° - les résultats obtenus à partir des différents travaux des enfants (textes libres ou dictées).

Ce travail vient de commencer. Il devra s'étendre à toutes les divisions et sur une période... assez longue de "recherches".

=====

.../...

ECOLE NORMALE D'INSTITUTEURS DE NIMES

CENTRE DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Mme LOUCHE - Rééducatrice - Octobre 197

(Lecture
Réflexions sur la méthode de Sacy)
(Orthographe
Méthode Borel-Maissonny - mêmes principes

Juger de l'intérêt de telle ou telle méthode revient à poser le problème qui est en fait le nôtre :

Il s'agit pour nous d'essayer de trouver une méthode capable d'éviter les échecs en lecture et en orthographe, de prévenir toute résistance à la langue écrite et parlée, toute dyslexie et dysorthographe.

Quelques considérations devant permettre à chacun de décider à l'aise, la méthode de Sacy ou non.

Les équipes de médecins, psychologues-orthophonistes, rééducateurs de la lecture et de l'orthographe tâchent, ces dernières années, de découvrir la personnalité, la structure du dyslexique.

La notion de "dyslexie spécifique" dont on a parlé ces quelques années apparaît aujourd'hui comme une notion transitoire. S'il y a une dissociation entre capacité en lecture, orthographe et niveau intellectuel ou pouvoir d'analyse il y a aussi un lien profond entre les dites capacités et la personnalité du sujet, ses tendances affectives, ses résistances, ses phobies, ses goûts, ses intérêts.

On ne peut, peut-être, pas aller jusqu'à parler d'une personnalité dyslexique. Cependant, il y a sans doute une structure spécifique. Des études approfondies vont dans ce sens. Les unes ont été faites par les équipes de Beaumont ; il en est une plus particulièrement intéressante faite par Simone Lobrot, utilisant les épreuves d'intérêt de Larcebeau et qui nous donne des résultats précieux.

La personnalité du dyslexique se caractérise par un déséquilibre. Par un certain côté, c'est une personnalité assez mûre, précoce, éveillée qui s'identifie beaucoup à l'adulte. A ce point de vue, le bon élève ou le non-dyslexique apparaît comme quelqu'un de plus enfantin et de moins sûr.

.../...

Mais par ailleurs, c'est une personnalité qui manque de "base", qui se détourne de l'activité sensori-motrice tout particulièrement, disons des notions simples et élémentaires qui sont celles des tout-petits enfants.

Il s'agit de déficiences au niveau des activités automatiques.

L'hypothèse fondamentale est aujourd'hui celle d'une inappétence à l'égard de la participation sensori-motrice qui résulte de ce type de la personnalité.

Paradoxalement, la personnalité dyslexique est "trop avancée". Bien loin d'être retardée, elle est trop mûre, trop près de l'adulte et n'a pas accompli suffisamment le stage nécessaire au niveau du petit enfant.

1ères objections : tel dyslexique, dysorthographique, Eric G. paraît répondre tout à fait à cette structure du dyslexique.

Par ailleurs, tel autre paraît trop bébé, trop attaché à sa mère.

Ceci serait en rapport avec l'activité sensori-motrice insuffisamment développée, des activités automatiques non assimilées.

Problème de blocages qui étouffent l'enfant.

Nécessité pour la mère de "scorer" en quelque sorte l'enfant, de l'aider à se "séparer" se détacher d'elle.

Lui donner des responsabilités

des initiatives à la maison, dehors, pour lui permettre de grandir, de prendre conscience de ses désirs propres.

Lui permettre à la maison, sur le plan pratique, de se débrouiller afin qu'il fasse l'expérience sensori-motrice nécessaire.

Elargir ses relations avec le monde extérieur (groupes d'enfants)

Le libérer ainsi de ses problèmes et par là de ses problèmes orthographiques.

Il semble incontestable qu'il y ait au départ une perturbation avec la mère, sans interpréter cela en termes de rapport inter-personnels. La mère surtout, n'a pas pu donner à l'enfant sa ration de bienveillance, de jeux, de stimulation et l'enfant n'a pas pu s'exprimer suffisamment.

Il a trouvé en face de lui trop de barrières, trop d'interdits, trop d'hostilité et il s'est trouvé "conditionné" négativement à l'égard des activités élémentaires, surtout sensori-motrices qui sont à la base de l'acquisition de la lecture et de l'orthographe.

Trop de conflits ont donc élevé en lui des "résistances" profondes à l'égard

.../...

de telles activités et cela l'a empêché d'apprendre à lire.

Observation : Problème primordial de la petite enfance.

Par réaction en chaîne, cela l'a en définitive dressé contre l'Ecole qui ne tient pas compte de ses goûts et de ses dégoûts, qui s'occupe peu de sa personnalité.

Comment s'acquiert la lecture ?

On pourrait répondre à priori qu'elle s'acquiert comme tout acte automatique, par la répétition, en essayant de comprendre ce que cela veut dire.

La répétition, comme l'ont démontré les gestaltistes n'est pas seulement une fixation pour ainsi dire mécanique, une espèce de "pli" au sens de la conception classique de l'habitude, mais plutôt une découverte d'un sens inscrit dans le réel.

Le sujet fait l'expérience que tel mot entraîne toujours telle signification.

Par ailleurs, sans but poursuivi et sans succès attaché à l'acte, il n'y a pas d'apprentissage, même si l'acte se répète mille fois.

On peut se référer à l'étude des chercheurs français qui s'intitule "étude électro-oculographique de la lecture", lesquels pensent que le facteur le plus important qui intervient dans l'apprentissage de la lecture est la familiarisation avec les mots et les phrases eux-mêmes.

La formule la plus satisfaisante est celle-ci : on apprend à lire en lisant.

On ne peut se dispenser pour apprendre à lire de faire l'apprentissage de chaque mot individuellement. Il n'y a pas d'économie possible de cette longue familiarisation avec la langue.

Ceci découle de ce que la lecture ne consiste pas dans un déchiffrage même ultra-rapide d'une suite d'éléments signifiants.

La lecture est un acte qui consiste à émettre - ensemble phonique idéatoire une concordance avec la perception d'un mot ou d'une phrase qui ne sont pas fixés visuellement au niveau de leurs éléments, mais seulement englobés dans une perception totale, dans cet acte fondamental, qu'on a appelé "fixation du regard" (la lecture se fait au moment de l'arrêt et non du déplacement), dont le nombre varie par ligne selon les individus.

Il y a une forte probabilité, c'est bien entendu une hypothèse actuelle, une hypothèse cependant, pour que la capacité en lecture soit comme une aptitude à subir l'action d'inducteurs sensoriels ou si l'on préfère, d'excitants, une faculté spécifique ne dépendant pas d'une aptitude générale à la reconnaissance.

.../...

Qu'est-ce que la lecture ? En quoi consiste-t-elle ?

Selon les chercheurs américains, depuis Thondike jusqu'aux gestaltistes, comme Kohler, Palmer, le mot n'est pas un objet de connaissance, mais un inducteur sensoriel, un excitant.

L'objet de connaissance est connu pour lui-même analysé, décomposé, tandis que l'inducteur sensoriel induit seulement une action, détermine un acte, un geste, un mouvement. Il sert de repère ou de signal. Si le mot est inducteur, il doit aussi varier dans son pouvoir inducteur. Il peut être plus ou moins inducteur.

Les expériences au Tachystoscope le prouvent, montrant le temps d'exposition nécessaire à chaque enfant pour lire les mots, indépendamment de la connaissance qui peut s'exercer sur lui par le déchiffrage, marquant que la variation du temps d'exposition nécessaire est très grande.

L'égalité apparente des enfants qui savent tous lire les mots et les phrases qui leur sont donnés est une illusion. En réalité, se cachent derrière cette égalité apparente, de très grandes différences.

Il semble bien y avoir un conflit entre des tendances "structurantes" poussant vers la compréhension et le respect du donné.

On note que les inversions ne représentent qu'une faible partie du total des fautes. Il ne semble pas qu'il y ait des tendances systématiques à de mauvaises perceptions. Les phénomènes apparaissent comme plus complexes : l'enfant dans son incertitude, recompose les formes nouvelles, poussé par des tendances antagonistes.

Ces tendances antagonistes en question non seulement jouent sur les bases d'une mauvaise intégration mais de plus impliquent cette mauvaise intégration. En fait, dès les premières acquisitions, l'enfant qui substituera à ce qu'il entend autre chose, ne peut se familiariser avec les mots écrits et leurs traductions phonétiques. Il reste à côté des donnés perçus.

Autre fait important : les déformations non moins signifiantes portent surtout sur les mots inconnus et difficiles à déchiffrer. Ce qui semble signifier que lorsque l'enfant ne saisit pas immédiatement un mot et a du mal à le déchiffrer, il tend à ne plus respecter les éléments perçus. Il se laisse entraîner par des tendances antagonistes.

L'existence de ces tendances ne doit pas être négligée. Ce sont des tendances qui agissent et qui s'opposent à l'acte de déchiffrage même si les lois du déchiffrage sont connues. Elles poussent l'enfant vers certaines structurations phonético-articulaires.

Cela pose le problème pédagogique.

La résistance à la lecture est due à une véritable force antagoniste à un véritable conflit.

L'enfant qui n'a pas tendance à imiter, a aussi tendance à inventer, à broder sur le donné, à re-structurer en fonction du sens ou en fonction de tendances phoné-tico-articulatoires.

Cela peut se produire quand la série est présentée, mais surtout lorsqu'elle n'est pas présentée, lorsque l'inducteur sensoriel, le mot, se trouve seul en face de lui.

1ère remarque : problème de la directivité

2ème remarque : démission de la discipline. Un défaut de discipline personnelle
(ex : ne pas mettre les accents...)
Relâchement.

L'imagination ou l'émotivité qui sont des qualités dans d'autres domaines, deviennent alors de véritables handicaps.

Etant donné l'importance primordiale de la répétition dans la lecture, on peut se demander si la faiblesse en lecture ne viendrait pas d'une tendance cachée du sujet à refuser la répétition ou si l'on préfère, d'une inappétence à la répétition ou encore d'une tendance à mal répéter, sans respecter le donné, en inventant, en re-structurant.

Il y aurait une lutte entre des appels certains vers la lecture comme activité valorisée sociologiquement et les penchants vers la passivité, la non-activité, la non-répétition, l'inertie, la reconstruction, la non-imitation.

Cette activité très élémentaire de l'enfant se trouverait tarie à sa source par une espèce de désaffection.

Un exemple cependant. Dans les épreuves présentées aux enfants, on observe que les épreuves marquant un déficit constant et ne rattrapant pas leur retard, sont les épreuves du type répétition : répétitions dans les séries conventionnelles non présentées, telles que jours, saisons, mois. Ils sont particulièrement handicapés quand la série n'est pas présentée, incontestablement, parce qu'ils ne se livrent pas dans la vie courante et quand ceci ne leur est pas explicitement demandé à l'acte de répétition qui leur permettrait de donner des éléments dans l'ordre habituel et sans en oublier. Il se contentent d'entendre sans être actifs, sans faire, comme le bébé, l'acte reproducteur qui lui procure satisfaction.

.../...

Il y a en eux une résistance à la reproduction.

Quand l'enfant est arrivé à l'école, il était probablement désireux d'apprendre, attiré par les livres, cependant, il gardait déjà en lui une sorte de paralysie au plan des activités automatiques.

Celles-ci étaient accomplies nerveusement, impulsivement et finalement tronquées, incomplètes, désordonnées. Cela a créé un handicap à l'égard de la lecture.

Conséquences pédagogiques

La thèse des troubles de la lecture par l'action des forces antagonistes a des conséquences importantes sur le plan pédagogique.

Ceci expliquerait le fait tant de fois constaté que les méthodes de lecture n'ont que peu d'importance dans l'apprentissage de la lecture, que la querelle entre partisans des méthodes globales et des méthodes syllabiques est une vaine querelle. Il faudrait seulement reprocher aux méthodes syllabiques d'encrenner encore davantage dans leur trouble les enfants handicapés en les poussant à la décomposition, en enlevant son intérêt à la lecture.

Parmi les études expérimentales innombrables faites en Amérique, aucune n'apporte d'arguments sérieux en faveur de l'une ou l'autre méthode. On peut penser que cela est dû en partie au fait qu'une méthode syllabique est toujours en réalité une méthode globale puisqu'elle finit tôt ou tard par présenter des mots et des phrases.

On pense aussi à une autre cause :

C'est que la relation pédagogique, le rapport maître-élève, le contexte psycho-sociologique ne se trouve jamais vraiment changés. La manière de présenter les exercices et les activités, l'organisation de la classe, la participation des élèves, l'origine des décisions ne se trouve même pas mis en question.

En fait, on ne considère pas assez les répulsions profondes de l'enfant, ses tendances intimes, sa personnalité.

On croit qu'il suffit d'améliorer les techniques. L'enfant qui a en lui des résistances profondes à l'imitation-répétition se trouve dans une situation à peu près indentique en face de la méthode syllabique ou de la méthode globale. Les deux sont aussi dévalorisées à ses yeux puisque de toute façon, il n'a pas la conduite élémentaire qui lui permet d'en profiter.

Selon Mme BOREL-MAISONNY, la faiblesse en lecture serait due à une mauvaise perception des éléments, à savoir des lettres - les phonèmes qui leur correspondent
.../...

ou les syllabes, ou bien encore à une perception insuffisante de l'ordre dans lesquels s'écoulent les phonèmes correspondant aux graphismes disposés de gauche à droite dans le texte écrit.

Elle écrit dans "Langage oral et écrit" : La principale lacune apparaît dans le fait suivant : les enfants rencontrent des difficultés à apprécier la nature des phonèmes ou éléments articulatoires de la parole. Ceux-ci s'écoulent dans le temps dans un ordre déterminé. C'est principalement ce qu'il est malaisé de se rappeler pour les enfants dyslexiques.

Cette théorie est celle de Sacy qui a en quelque sorte "mis à jour" la méthode Borel-Maisonny.

Elle est soutenue en Angleterre par un théoricien qui prétend que la lecture consiste à apprendre à l'enfant que les lettres ou groupes de lettres correspondent à des sons dans un certain ordre et d'autre part que ces sons ou groupes de sons forment des ensembles qui ont un sens.

La méthode qu'il préconise : "Phonic method" et qui se répand actuellement en Angleterre est une méthode globale dans laquelle on choisit les mots spécialement en vue de la décomposition sans que celle-ci ne soit jamais réellement proposée.

L'hypothèse de Mme Borel-Maisonny a été testée au tachystoscope devant une suite de lettres qui n'ont pas de significations et ne peuvent être traduites par un mot unique. Les enfants doivent nécessairement énumérer la suite des lettres. L'enfant est donc livré à la perception immédiate. Il n'a pas le temps de recomposer, de vérifier les données perçues.

Si vraiment, il y a des difficultés de perception, cela doit se voir clairement.

Or, les résultats infirment formellement la thèse de Mme Borel-Maisonny qui est celle de Sacy.

Tout d'abord, il n'y a pas pratiquement de différences entre les deux groupes des bons lecteurs et des mauvais ; du point de vue du temps d'exécution nécessaire, alors qu'il y en a du point de vue de la lecture ordinaire.

En fait, on s'oriente aujourd'hui vers une conclusion diamétralement opposée à celle de Mme Borel-Maisonny.

Les mauvais lecteurs se caractérisent surtout par leur attitude. Ils cherchent davantage "sens" interprètent, ajoutent des choses qu'ils ne voient pas ne respectent pas le donné.

.../...

Croire qu'on peut empêcher ces tendances d'agir en provoquant un renforcement au niveau des éléments, ce qui est la base de la méthode Borel-Maisonny et immédiatement de celle de Sacy, paraît être une erreur.

La connaissance de la signification peut certes être utile, mais elle n'empêche pas le penchant à "reconstruire".

Bien au contraire, en provoquant une contraction psychologique sur les éléments, ce procédé pédagogique tend à masquer les ensembles qui sont d'autant moins respectés. L'enfant qui rencontre un mot qu'il ne comprend pas, au lieu de rechercher son sens dans son souvenir, se polarise sur des éléments correctement perçus et souvent bien compris et rebâtit un autre mot à partir de là, en s'éloignant du donné réel.

On ne peut l'empêcher de se livrer ainsi à sa fantaisie qu'en répétant davantage les mots avec leur signification. On ne peut surmonter les tendances antagonistes qu'en ne proposant à la décomposition que des mots parfaitement connus, qui ne peuvent donner lieu à aucun genre de reconstruction.

Il faut essayer de combattre les tendances antagonistes de faire tomber les résistances et de provoquer de nouvelles attitudes.

Dans ses premières années, l'enfant s'est trouvé arrêté dans son expérience linguistique. Le milieu ne lui a pas donné le "bain de langage" nécessaire.

La communication doit être une valeur positive à l'école. L'enfant ne doit pas associer à l'acte de lire une idée d'obligation pénible ou d'ennui.

Par ailleurs, l'école devrait tenir compte de la paralysie au plan des activités automatiques du tout-petit enfant qui est propre aux dyslexiques et faire appel aux méthodes de psycho-motricité, type celle du Bon Départ de Mme Thuet.

Il semble que la réponse soit là.

Méthode de lecture de Sacy. Peu importe. Il est essentiel d'établir la communication et par ailleurs, de puiser dans les exercices psycho-moteurs, pour rendre l'enfant apte à l'enseignement de la lecture et de l'orthographe.

Remarques : l'orthographe suppose une analyse que la lecture ne suppose pas.

Le mot n'est plus seulement un inducteur sensoriel mais un objet de connaissance et d'analyse. La résistance à l'orthographe est davantage liée aux phobies scolaires.

.../...

ECOLE NORMALE D'INSTITUTEURS DE NIMES

EDUCATION PSYCHO-MOTRICE & ENSEIGNEMENT DE LA

LANGUE MATERNELLE



(Travail réalisé par M. JULIEN, Instituteur à l'Ecole annexe
et par MM. ESTER & CHABRANT, Professeurs d'E.P.S. à l'ENG)

I - REMARQUES GENERALES

Le principe fondamental de l'Education nouvelle est la recherche du meilleur développement pour l'enfant - être social. Pour cela, l'école doit se proposer comme fin l'autonomie et l'accès à la responsabilité dans le cadre de la vie sociale.

Au cours de la scolarité élémentaire, à côté de la lecture, de l'écriture, des mathématiques, matières dites fondamentales, l'éducation à partir du mouvement et de l'activité totale de l'individu, doit avoir une place privilégiée.

Le Docteur LE BOULCH, dans son ouvrage "l'Education par le mouvement" nous apporte quelques statistiques sur les retards de l'âge normal de la scolarité. Au cours préparatoire, le $\frac{1}{4}$ des élèves présentent en fin d'année un retard sur l'apprentissage de la lecture. Ce même apprentissage est responsable du retard de 50% des élèves au C.E.1. Au C.M.1 et au C.M.2, 50% des enfants qui redoublent le doivent à l'orthographe ; 50% au calcul. Ces statistiques ne font pas état des difficultés d'écriture qui n'en existent pas moins et qui doivent être associées aux difficultés de lecture. Toutes ces difficultés mettent l'accent sur le problème de la relation essentielle entre le moi de chaque enfant et son milieu.

MM. MUCCHIELLI & A. BOURCIER ont analysé dans leur ouvrage "Dyslexie, maladie du siècle" la "formation de l'univers orienté" mettant en évidence quatre facteurs essentiels à cette construction :

- la latéralisation
- l'orientation et la structuration du schéma corporel
- l'orientation et la structuration spatio-temporelle
- la stabilisation des valeurs.

Il apparaît que la lecture, en particulier, est un "révélateur" de ces troubles de la relation moi-milieu car elle exige :

.../...

- une orientation fixe
- une visualisation et une fixation des formes
- une décentration par rapport aux mots, afin d'en saisir le sens
- une maîtrise de la relation sens - son
- une synchronisation qui comporte des mouvements oculo-moteurs, un langage intérieur lui-même constitué par des esquisses d'articulation qui doivent se coordonner avec les mouvements dans la lecture à haute voix.

Telle est la difficulté devant laquelle se trouve placé l'enfant de six ans dont la maturation nerveuse n'est pas nécessairement évoluée de façon concordante.

QUE PEUT ALORS APPORTER UNE EDUCATION PSYCHO-MOTRICE ET QUEL EN SERA SON

CONTENU ?

IL apparaît plus nécessaire que jamais de consacrer, à côté des disciplines de base, une partie du temps scolaire à une éducation psycho-motrice par le mouvement associée aux exercices graphiques et aux manipulations. Cette éducation est un moyen parfois irremplaçable pour affiner certaines perceptions, développer certaines formes d'attention, faire naître des processus mentaux.

Nous avons vu précédemment que les possibilités d'orientation et de structurations spatio-temporelle sont importantes dans la lecture. Souvent, on peut observer, même chez l'enfant d'intelligence normale, les confusions des lettres symétriques (b, d) par inversion dans le sens droite -gauche, n et u ou d et p dans le sens haut-bas, l'inversion dans la place des lettres (car, arc, cra), l'inversion des syllabes, etc. D'autres observations plus générales sont souvent faites par le maître : lecture avec le doigt ou avec la baguette, écriture non rectiligne sur une feuille blanche, utilisation d'une partie seulement de cette feuille, difficultés pour écrire sur un plan vertical, etc.

Tout ceci nous permet de mettre en évidence les notions de perception, de repères, de relations oculo-manuelles, en fait de connaissance du corps propre et de ses rapports avec le milieu environnant. Cette dernière notion plus généralement condensée dans l'expression "schéma-corporel", occupera une place prépondérante dans cette éducation psycho-motrice. Il apparaît qu'un schéma corporel flou ou mal structuré entraîne sur le plan

- de la perception, un déficit de la structuration spatio-temporelle
- de la motricité, maladresses, incoordination et mauvaises attitudes
- de la relation à autrui, une insécurité dans cet univers mouvant à l'origine de perturbations affectives.

.../...

Notre propos était donc de situer ici l'importance du schéma corporel car comme le dit Henri Wallon :

"Un élément de base indispensable à la construction de sa personnalité par l'enfant, c'est la représentation plus ou moins globale, plus ou moins spécifique et différenciée, qu'il a de son propre corps".

Mais il souligne aussi la fragilité de cette construction dans la dynamique par laquelle elle s'édifie ou se désagrège :

"Le schéma corporel est une nécessité. Il se constitue selon les besoins de l'activité. Ce n'est pas une donnée initiale ni une entité biologique ou psychique. C'est le résultat et la condition des justes rapports entre l'individu et le milieu."

Nous n'avons évoqué jusqu'à présent que les relations de l'Education psycho-motrice avec l'enseignement de la langue maternelle au niveau du C.P., en omettant volontairement d'en situer l'importance en ce qui concerne le C.M.2.

A notre sens, elles sont toujours du même ordre et ne sont qu'une conséquence des insuffisances caractéristiques à partir de l'Ecole Maternelle. Les exercices envisagés au C.M.2 (à l'opposé de ceux prévus au C.P. où l'enfant débute dans la représentation décentrée du monde environnant) se fondent sur une aptitude plus solide à intérioriser et à objectiver les relations.

Nous avons souvent utilisé l'expression "Education psycho-motrice" en essayant d'en déterminer de façon très schématique les caractéristiques essentielles sans pour autant en donner une définition précise. Empruntons à Mme Germaine ROSSEL cette définition :

"L'éducation psycho-motrice est l'éducation du contrôle mental sur l'expression motrice".

Quel est son contenu et son programme ?

- 1 - Exercices de coordination motrice sous forme globale
- 2 - connaissance du Corps propre, éducation du schéma corporel et ajustement postural.
- 3 - Perception temporelle
- 4 - Structuration spatio-temporelle
- 5 - Jeux et activités libres.

Dans ce cadre assez vaste nous nous sommes limités à examiner les points suivants : latéralisation et exercices de perception et de structuration de l'espace, sachant que la construction de la personnalité de l'enfant commande de prendre en considération le "schéma corporel" dans sa réalité entière et dynamique.

.../...

Ecole Annexe - E.N.G. Nimes

C.M.1. Monsieur MICHEL

LA FICHE INDIVIDUELLE D'ORTHOGRAPHE DE L'ELEVE

A - Phrases relevées dans deux textes libres d'une élève.

1.1	Nous avons acheté un chiot au <u>propr</u> étaire de cette auberge
1.2	Le père et la <u>ma</u> ire de notre chien...
1.3	La <u>feme</u> le s'approcha d'Atos...
1.4	Un instant <u>apr</u> ès ce fut la bataille...
1.5	Notre <u>che</u> in <u>essa</u> illé de se défendre.
2.1	"Au <u>feud</u> ! au feu !" <u>cri</u> ait des garçons...
2.2	Les <u>pompie</u> uds réussirent à le <u>calm</u> é.
2.3	On lui <u>répond</u> i...

B - Correction effectuée par l'élève (reproduction intégrale).

<u>phonologie</u>	<u>usage/convention</u>	<u>Relations</u>
propriétaire femelle les pompieds ↓ les pompiers	propriétaire la mère après chien au feu le feu à le calmer	criaient <u>des</u> garçons on lui répondit

REMARQUES

I - Classification des fautes par l'élève.

- 1.1 L'enfant a bien distingué les deux types de fautes contenues dans "probrîète".
Son /et/ usage (emploi du dictionnaire)
- 1.3 Lecture à voix-haute du mot tel qu'il est écrit : "femele"
Rectification puis, graphie correcte.
- 1.5 Le mot "chien" a été réécrit correctement, mais l'enfant l'a placé dans la catégorie "usage convention". Elle n'a pas été sensible à la déformation du son (prévoir exercices individuels portant sur la lecture et l'écriture des sons "ien" - "ein").
- 1.5 "essaillé". L'enfant n'a pas su corriger ce mot.
Le maître intervient.
- 2.1 A noter la présentation qui prouve la compréhension de la relation orthographique entre "criaient" et "les garçons".
- 2.2 Mauvaise correction : "pompied", d'où nécessité d'un contrôle régulier des fiches individuelles d'élèves.
- 2.3 La terminaison "ER" de "calmer" a été perçue comme une convention.

II - Les fiches du Maître

Parallèlement aux fiches d'élèves, le maître a les siennes (une par élève). Elles ont bien entendu un caractère différent. Mise en valeur des Acquisitions-
des lacunes propres à chacun d'où travail individualisé. Mise en valeur
des difficultés communes en général à tous → d'où travail collectif.

III - Compréhension de la terminologie employée, au niveau des élèves.

phonologie : "C'est quand on n'écrit pas bien le son, quand on a déformé un mot".

convention : "C'est une habitude, c'est comme une règle".

usage : Rappel d'un texte : "Il faut vous dire qu'en Provence, c'est l'usage..."

relation : "C'est deux mots que marchent ensemble"

O R T H O G R A P H E

- Etude des résultats obtenus dans un exercice traditionnel de dictée - (sans préparation, sans avertissement particulier aux enfants) - Volontairement sans motivation.
- Niveau : cours moyen 1ère et 2e année.
- Exercice partiqué dans 2 écoles - 5 classes (3 CM1 et 2 CM2) avec 120 enfants - garçons et filles (recrutement urbain) sans nette prédominance d'un milieu socio-culturel particulier.
- Epoque de l'année : fin février, début mars.
- Remarques sur le texte choisi :
 - Le passage n'a pas été pris dans un texte déjà étudié (lecture, reconstitution...)
 - Le vocabulaire ne présente pas de difficultés particulières
 - Par contre, la structure (de la première phrase surtout), demande un effort de compréhension au niveau des rapports entre syntagmes et à l'intérieur des syntagmes. Nous avons hésité longtemps sur la classification des fautes - Nos propositions n'ont rien de définitif - D'autant que certaines erreurs peuvent figurer dans plusieurs catégories.
- Toutes les erreurs ont été comptées : en ne tenant compte ni de leur gravité ni de leur répartition dans le texte. Ainsi, il a été totalisé jusqu'à 4 erreurs pour un seul mot.

TABLEAU I

T E X T E

Pour 100 enfants, nombre d'erreurs portant sur une relation entre syntagmes.



Pour 100 enfants, nombre d'erreurs portant sur une relation à l'intérieur d'un syntagme.



	1e MOT	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e
IL FAUT VOUS DIRE	0,8	6		11				
qu'en Provence								
c'est l'usage	17	4						
Quand viennent les chaleurs		20		2				
d'envoyer le bétail dans les Alpes						0,8		
Bêtes et gens passent cinq à six mois	0,8	2,5	2	7,5		3		0,8
là-haut								
logés à la belle étoile		2,5		0,8	0,8			
dans l'herbe jusqu'au ventre			0,8					
Puis, au premier frisson de l'automne				4				
On redescend au mas	8	50						
et l'on revient	0,8	6	15	18				
Les petites collines grises		0,8		3				

TABLEAU II

Pour 100 enfants
nombre de fautes
ne portant pas
sur les erreurs
syntagmatiques.

	1e MOT	2e	3e	4e	5e	6e	7e
Il faut vous dire			0,8				
qu'en provence		0,8					
c'est l'usage		20					
quand viennent les chaleurs				2			
d'envoyer le bétail dans les Alpes			16		1,6		
Bêtes et gens passent cinq à six mois			7		1,6		4
là-haut	16						
logés à la belle étoile				1,6	0,8		
dans l'herbe jusqu'au ventre			1,6	5	3		
Puis, au premier frisson de l'automne,	0,8		0,8	7		10	
On redescend au mas				25			
Et l'on revient brouter							
Les petites collines grises			26	2,4			

III - Tableau des erreurs grammaticales	IV - Tableau des erreurs psychologiques
ils (1) faux 1 fauts dirent direz faud 2 dices	vaut 1 direz vour 1
quand 50	
l'usages 1 s'est 4 ces 8 ses 3	lusange 1
qu'en 3 vienne 12 chaleur 2	vinent 1 chaulleurs 1
d'envoyait 12 envoiait 1 d'envoyés 1 d'envoyé 8 envoyés 1 le bétails 1 Alpe 1	baitail 1 Alpes 1 envoyait 12 baitaille 1
Bête 1 s'est 1 passe 3	scix 1 sice 2 moin 1 cinque 2
	là-ou
logeaient 8 logés 1 logez 1 la belles 1 étoiles 1 logé 3 loger 11 logeais 1 bel	logaient 9
l'herbes 1	vente l'heurbe
frissons 3	automne 1 frison 2 firson 1 vrisson 1
redessands 1 redessans 1 redescend 2 ont 8 redessent 4	redescend 2 redescant 1
reviend 3 longs broutaient 2 broutés 3 revien 3 bucuté 7 boutait 3 revient 1	bouter revint 4 reviennent
grise 3	grisses 2 crisses 1

V - Tableau des erreurs sur les conventions graphiques	VI - Tableau des erreurs sur les lettres muettes	VII - Erreurs de catégories
faud 1	dir	
Provance 1		
l'uzage 1 lusage 17		lusage 18
d'anvoyer - envoiller 2 - envoyller 1 - bétaille 11	viène 1 chaleures 2	dans voyait 1 dans voyer
jens - cix - sis sinq geants 1 - gents 3		a 4 moi 1
la-aauh là au 1 la-haut 1 la hos 1 la-aux 1	là-heau 1	
laugés 6	étoil	logers 1 l'ogés 4 sa 1 s'a 1
jusque au 1 vantro 2	jusqu'eau 1 l'erbe 1	jusqu'o -j'usqu'au - jusquau 1
autautne autonne	frissent 1 - pui 1 - premier	
redessend 4 - redéscend 1 - redaiscend		masse
brouter		est long 3 - lon 1
	colines 26	

PREMIERES REMARQUES

- 1 - Importance capitale de la compréhension globale et préalable de la phrase
ex : La phrase : Il faut dire que c'est l'usage d'envoyer le bétail dans les Alpes éliminerait les difficultés principales du type : - vous dire (67%)
- qu'en Provence (50%)
... d'envoyer... (40%)

Le nombre très important d'erreurs souligne les difficultés de compréhension nées de rapports entre syntagmes (idem pour logés)

- 2 - A l'intérieur d'un syntagme, on constate beaucoup moins d'erreurs, sauf dans l'écriture des verbes :
inversion du sujet (viennent les chaleurs) désinence (on redescend, on revient), infinitif (brouter)
- 3 - Importance des déformations phonologiques locales (bataille, automne, mas...) et des confusions entre paronymes (bétail, bataille...)
- 4 - Répartition des fautes : Erreurs portant sur les rapports entre syntagmes : 27,5%
" " " à l'intérieur d'un syntagme : 40%
" " diverses (phonologie, lettres muettes etc...) : 32,5%

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

HYPOTHESES PEDAGOGIQUES

I - Apprentissage de la lecture au CP - Renforcement au CE

1. Aspect psychologique très important : Confier à l'enfant - en liaison avec la famille -, des responsabilités à son niveau, lui permettre des initiatives, l'aider dans son évolution affective, lui permettre de grandir, de se libérer de blocages possibles nés de liens parfois paralysants (avec la mère notamment), de prendre conscience de lui-même, de ses désirs, de ses possibilités.
2. Repérer au plus tôt, dès les premiers jours du CP, les enfants qui ont des difficultés de structuration de l'espace et de représentation mentale (représentation décentrée selon Piaget) -Notons ici tout le faisceau possible d'exercices : de latéralisation en éducation physique
de représentation en dessin
de rythme en éducation physique et chant...etc...
Etablir une fiche par élève pour noter ses erreurs, confusions... afin d'y porter remède au plus tôt.

3. Insistance permanente à apporter sur les aspects phonologiques en liaison étroite avec les aspects graphiques.

Ex : il faut - bétail, logés, automne, envoyer...

4/ Habituer, dès le départ, l'enfant à distinguer les syntagmes, à les lire, les lire en respectant leur unité.

Ex : l'on ¹ revient ² brouter ³ les petites collines grises.

5. Importance d'exercices systématiques de lecture, de vocabulaire orthographique (CE) en opérant par groupements :

a) soit selon les analogies phonologiques : in, un, um, ym, ain, ein... en restant dans le vocabulaire adapté à l'enfant, mais en abordant toutes les graphies à la fois (et non 2 par 2 par exemple) - par opposition dans des phrases courtes, simples, si possible composées par les enfants.

Rappel - Prise de conscience de difficultés précises dans le passage du code oral au code écrit : un même son peut s'écrire de différentes manières.

Cette prise de conscience doit conduire à une manipulation sur le plan du langage et de l'écriture à laquelle on accordera tout le temps nécessaire (voir exercices proposés par Sacy).

b) soit selon des familles de mots, le plus souvent, un mot complexe permettant d'écrire ensuite un mot simple et parfois l'inverse.

Ex : une parfumerie → se parfumer → un parfum. la plomberie → le plombier → le plomb.
une montagnarde → un montagnard → une montagne → un mont

Exploitation des situations vécues en classe.

II - Apprentissage de l'écriture - Exercices de copie...

1. Aspect psychologique. Eveiller, puis cultiver le désir d'écrire et en multiplier les occasions (texte libre dès que possible). L'enfant ne progressera réellement que s'il a envie d'écrire. Tout ce qui pourra l'y encourager, tout ce qui évitera ou éliminera la paresse, l'émotivité, la crainte, l'opposition... doit être utilisé.

2. Est-il utile de rappeler qu'au CP, puis au CE, il faut insister sur la vue globale du mot ? Ainsi, on ne laissera pas l'enfant copier en regardant le mot lettre après lettre. Mais : regarder le mot, le faire disparaître, écrire.

III - Importance des exercices de reconstitution de textes, des exercices structuraux, des manipulations de structures.

- a) pour la compréhension et le maniement des structures, des rapports entre syntagmes et à l'intérieur des syntagmes (voir nombre important de fautes au niveau des rapports entre syntagmes et au niveau des transformations Tableau I.)
- b) Pour la compréhension et l'assimilation de la pensée d'autrui
- Les expériences que nous avons faites sur des textes de longueur et de difficulté comparables les uns dictés sans étude préalable,
- les autres dictées après exercice d'imprégnation sans qu'il ait été question d'orthographe, sans que le texte ait été mis sous les yeux des enfants prouvent sans contestation possible l'efficacité de ces exercices (sur ces textes) et dans l'immédiat du point de vue orthographique.
- (Voir la phrase : Il faut vous dire... les Alpes)

IV - Etude du verbe.

- * Rapprochements et oppositions nécessaires et continuels des divers aspects phonologiques et graphiques afin d'éliminer les trop nombreuses confusions entre : imparfait, passé simple, participe passé et infinitif. Ne pas isoler un temps, une personne, mais toujours comparer, opposer...
- * Même démarche, systématiquement, pour les désinences muettes.
- ex : il redescend, il revient...
- * Nécessité d'étudier systématiquement les transformations des radicaux, donc de leur aspect phonologique et graphique
- ex : verbe aller - venir : quand viennent les chaleurs
- * Cela nous conduit à nous poser deux questions :
- a) Ne serait-il pas nécessaire de procéder à des recherches approfondies sur les homonymies d'un radical : (mais, je mets, il met, un mets, mes...) (tous les aspects simultanément)
- b) Ne faudrait-il pas envisager les conséquences orthographiques de la suppression des tableaux de conjugaison que prévoit la réforme ? Envisager des associations morphosyntaxiques systématiques ?

.../...

V - Exercices systématiques d'orthographe

1. Aspects psychologiques.

a) en liaison avec la famille, lutter contre tout laisser-aller, contre une habitude aux négligences et s'efforcer de développer le sens de la responsabilité, du contrôle de soi, de la discipline personnelle, du goût du travail bien fait. On évitera ainsi le relâchement insensible qui conduit à ne plus mettre les accents, puis la ponctuation pour arriver à écrire sans effort sérieux et sûr de réflexion.

b) Dans cet esprit, prise en charge, par chaque enfant, de sa propre progression. Prise de conscience individuelle des progrès accomplis et restant à accomplir. Pour cela, nous établissons une fiche par enfant et avec la participation de cet enfant. Cette fiche tient le compte des types d'erreurs commises dans les différents exercices et fait apparaître la progression. Il est important d'éviter tout sentiment de culpabilité en insistant sur les réussites enregistrées. Les fiches suivront évidemment l'enfant de classe en classe.

2 - Le problème de l'attention

a) Multiplier les exercices et jeux permettant de développer la capacité d'attention.

ex : montrer un dessin, un objet, le faire dessiner ou décrire

- calcul mental
- reconstitution de textes
- jeux d'éducation physique etc...

b) Exercices fréquents, mais systématiques et courts d'orthographe destinés à concentrer l'attention dans un temps réduit. Ces exercices auraient parallèlement pour but de créer des automatismes d'écriture, d'accord...

ex : dictée d'une seule phrase - soit empruntée à un auteur, soit composée par le maître - Vocabulaire, syntaxe, difficultés orthographiques adaptés non seulement au milieu, à l'âge des enfants, mais à la vie de la classe (études faites dans un passé immédiat ou lointain).

Exercices comparables par leur fréquence, leur durée, leur rythme, l'entraînement visé à la fois aux exercices structuraux et aux exercices de calcul mental.

Il s'agit d'obtenir un rendement immédiat, sur quelques difficultés précises, dans le minimum de temps

Lire/Ecrire (*)

CONSTITUTION DE L'UNIVERS RELATIONNEL DANS
SES RAPPORTS AVEC LES PREMIERS APPRENTISSAGES

d'après R. MUCCHIELLI

I - La notion de relation.

R. MUCCHIELLI considère la relation comme première par rapport à ses termes (par exemple "L'Instituteur et l'élève", "le milieu familial et l'enfant".) Avant qu'il y ait une structuration, une réalité des termes, il y a une relation vivante qui s'établit et à partir de laquelle les termes se structurent réciproquement.

Les expériences de LEWIN tendent à prouver que le milieu induit un certain comportement. Tout cela est extrêmement complexe, il y a sans doute des virtualités non quelconques en chaque être qui feront qu'il donnera certains ensembles de significations plutôt que d'autres à certains éléments de son vécu. Cependant cette existence de virtualités, qui font que n'importe qui ne peut pas devenir n'importe quoi, n'empêche pas de remarquer la part importante d'induction qui vient du milieu.

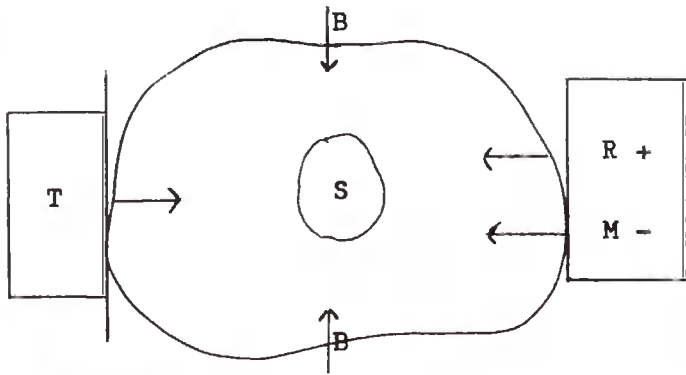
- Analyse de la situation "récompense-punition au niveau d'une autorité et d'un enfant".

Exemple :

- Analysons cette induction dans une situation tout à fait particulière, celle de récompense-punition au niveau d'une autorité et d'un enfant à qui on demande de faire quelque chose qui lui répugne.

Une certaine situation créée va développer des comportements artificiels, vécus par l'enfant, mais induits par cette situation.

(*) Condensé de deux communications faites au stage national de Marseille (14-17 janvier 1970) (Maternelle - Elémentaire) Nous n'avons pu, pour des raisons indépendantes de notre volonté, faire diffuser le compte-rendu de ce stage aux équipes de Français 1e degré. En voici du moins, s'il n'est jamais trop tard pour bien faire, deux temps forts



S = sujet
 T = tâche chargée négativement
 R + = récompense chargée positivement
 M - = menace chargée négativement
 B = barrières matérielles physiques ou morales (en liaison avec le passé relationnel du sujet).

Situation pédagogique traditionnelle

Toutes ces barrières (matérielles)physiques (morales) sont autant de manières de clore la situation et sont chargées négativement.

Il semble que ce sujet ait le choix puisqu'il a plusieurs issues mais étant donné sa relation antérieure, son histoire, les conditions de la situation ; il va être poussé irrésistiblement vers une certaine manière de faire.

1ère issue : aller vers la tâche (l'objectif est atteint) la tâche peut plaire et une autre relation est induite ou bien la tension et la contrainte demeurent.

2ème issue : affronter la menace.

"L'Etre-Autorité" est mis en question dans l'attitude de défi.
 L'issue est possible dans un certain contexte avec un certain passé.

3ème issue : action sur les barrières

Le prisonnier de cette situation va essayer de faire éclater les barrières en éprouvant .../...

Schéma topologique de LEWIN

- La tâche est désagréable donc induit chez le sujet un mouvement d'évitement représenté par une force s'appliquant sur le sujet pour s'éloigner de la tâche.
- L'Esquisse du mouvement de fuite chez l'enfant amène l'autorité à barrer la sortie sous la forme d'une menace "M"- chargée d'induire sur le sujet une force "M" agissant dans le sens contraire de la première.
- Deux forces de sens contraires s'appliquent sur le sujet.
- En général l'AUTORITE met derrière la tâche une récompense "R" chargée positivement, qui s'applique sur le sujet et s'ajoute à la force "M" puisqu'elle pousse dans le sens de la tâche.
- Le sujet va essayer d'obtenir la récompense "R", sans passer par la tâche "T" et de nouveau une barrière va se dresser pour empêcher le détour.
- Pour clore la situation une dernière barrière morale.

leur résistance et demande secours à l'extérieur. Instaurées par l'autorité les barrières sont destinées à se renforcer.

4ème issue : enkystement.

Cerné de tous côtés le sujet s'enferme dans une carapace -

Un comportement en crée un autre et l'autorité va prendre une autre attitude : tenter de forcer cette carapace.

5ème issue : explosion émotionnelle (crise de larmes, colère, crise de nerfs.)

MUCCHIELLI soutient que le sujet, dans cette situation là, ira vers telle issue plutôt que telle autre, déterminée par

- Le type de relation qu'il éprouve, qu'il vit.
- Son passé et les relations qu'il a vécus antérieurement et qui lui servent de modèle pour vivre cette nouvelle situation.
- La situation présente et la réaction jugée plus facile à prendre.

III - Les constituants des premiers apprentissages.

Dans la mesure où l'on a pris en considération le vécu, l'existential, on s'est aperçu que le moi et l'univers n'existaient qu'en relation. Le moi est une manière de vivre l'univers et les deux choses se structurent corrélativement.

Il est intéressant de chercher à travers l'évolution de la relation, les constituants de ce qui représente les apprentissages que les pédagogues sont amenés à conduire chez un enfant à un moment donné de sa vie.

Essayons de comprendre les différentes étapes de la relation.

1°) - Réalité du réel, la première relation vitale vécue par l'enfant pendant la première année de sa vie.

A un moment où le moi n'existe pas, n'est pas conscient, c'est la relation avec la figure maternelle, relation première et particulière, avec le réel.

C'est par là que "réalité du réel" signifie sécurité - L'enfant va d'une manière spontanée, vécue, non réfléchie, habiter le réel avec sécurité, tranquillité sans lesquelles aucun des acquis ultérieurs ne pourraient se stabiliser.

Après cet élan, cette avidité, ce besoin relationnel qui se manifestent dans les premiers âges, à l'égard d'abord de la mère, commence très tôt l'apprentissage des choses.

Le déficit de la relation vitale dans sa première année passe pour être un élément dans l'organisation du moi schizophrénique - (voir les recherches de ROSEN sur la schizophrénie et la paranoïa.)

.../...

Quand cette réalité n'est pas réelle, apparaît, avant les grands désordres précités, l'autisme, c'est-à-dire le repli sur soi, l'isolement dans un monde irréel, imaginaire.

2°) - Alors, devient possible ce que MUCCHIELLI appelle "L'Objectivité relative du réel", c'est-à-dire :

- la réalité du non-moi -
- la communication fondamentale -

Sur la réalité du réel, l'action doit rencontrer quelque chose qui résiste et ce contact avec la résistance des choses crée une nouvelle manière de vivre le monde ; c'est ce phénomène de "testing des limites" que nous rencontrons chez l'enfant au cours de sa deuxième année - L'épreuve c'est à la fois l'épreuve de soi, de l'objet, de la personne qui dit "non".

La sensibilité de certaines régions corporelles qui vont constituer le schéma corporel, va se développer et la mise à distance de la mère va favoriser l'éclosion du "moi" et du "non-moi".

Quant à la communication qui paraît être un deuxième pôle dans cette étape, c'est un "vouloir communiquer" qui va être développé sur le "vouloir être" fondamental.

Qu'y-a-t-il dans ce "vouloir communiquer" comme type de relation ? il y a d'abord l'altérité, l'autre avec qui il va bien falloir instituer : un autre mode de communication différent de la première communication animale d'organe à organe. C'est le langage qui apparaît comme autre mode.

L'enfant normal entre 20 et 24 mois comprend tout sans parler, il est encore au stade non-verbal, il fait des signes et intègre le stade verbal des autres. On est à la charnière entre la communication verbale et la communication non-verbale et là se pose le problème de la première pensée - Ce vouloir parler se constitue sur un lien avec l'autre voulu, vécu, fondamental.

Que se passe-t-il quand l'autre n'existe pas comme "autre-avec-qui" - on veut - être en relation ? L'Univers des objets devient la fuite, le refuge dans un monde dans lequel il n'y a pas de relations humaines.

Dans ce "désertisme" où la relation est si difficile, il faut voir les bases et les causes de la non-socialisation.

Un autre apprentissage paraît important pour les enfants de l'Ecole Maternelle c'est la structuration de l'espace et du temps qui est une notion différente de l'orientation spatio-temporelle

- L'orientation spatio-temporelle est nécessaire comme manière d'être au monde et d'avoir prise sur le monde.
- La structuration spatio-temporelle est déjà du niveau de l'intelligence analytique c'est-à-dire que l'enfant est capable de repérer les rapports qui existent entre les choses.

Dans la lecture, quand il y a structuration de l'espace-temps, il faut pouvoir envisager la signification du mot par rapport à sa place dans la phrase, des différents mots par rapports aux différents contextes et des différents sens selon la modulation de la phrase, selon la prosodie.

Peut-on être intelligent sans avoir une orientation spatio-temporelle de base ? et dans ce cas l'intelligence n'est-elle pas désarmée ? L'intelligence doit jouer son rôle de prospective permanente et doit être comme un radar perfectionné qui se livre à un perpétuel calcul de probabilités du sens, à partir des éléments d'information qui arrivent.

Avec David HUME on pensait naïvement que lorsque l'enfant arrivait à l'école cette orientation spatio-temporelle était réalisée, tout naturellement, or pour qu'elle soit mise en oeuvre, il faut que tout un type de relations soit construit (la réalité du réel, l'altérité de l'autre, la relation, le vouloin), qu'une série de schèmes moteurs soit à la disposition du corps propre. Or, on sait que le schéma corporel est achevé entre 11 et 12 ans.

Ces schèmes moteurs de base ne peuvent se construire que s'il y a un schéma corporel c'est-à-dire une perception du corps, une perception des postures, des attitudes et des mouvements ordonnés, tout cela dans un univers qui a une orientation. Lorsqu'il n'est pas orienté, vous rencontrez "la maladie : la dyslexie où les troubles d'orientation spatiale et temporelle sont les révélateurs du trouble fondamental qui est cette instabilité des valeurs et de l'univers vécu.

* * *

*

En conclusion, quelque chose se construit à partir d'une relation vivante, par une sorte d'induction réciproque et ceci au cours ou à travers un certain nombre d'étapes, chaque étape antérieure étant nécessaire à la suivante.

INEGALITE DES ENFANTS DEVANT L'APPRENTISSAGE
DE LA LANGUE ECRITE

Docteur C. CHILAND (*)

Comme le Professeur MUCCHIELLI, le Docteur CHILAND croit que le problème des relations est fondamental pour les premiers apprentissages, et prend comme fil conducteur celui de l'inégalité des enfants devant l'apprentissage de la langue écrite.

La situation de l'Ecole Elémentaire en France est assez impressionnante :

Au C.M.2. = 10% des enfants sont en avance
40% dans la classe de leur âge
33% ont 1 an de retard
17% ont 2 ans de retard.

(Il y a 20 ans ZAZZO avait publié des statistiques de cet ordre.) Expériences conduites par le Docteur CHILAND = Elles font apparaître le rôle absolument décisif que joue la première année d'école primaire, le Cours Préparatoire.

En effet, l'échec à l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe n'est qu'un signe mais très souvent il retentit d'une manière importante sur l'évolution de l'enfant.

- Les enfants ayant un bon niveau de lecture et d'orthographe passent au Cours Elémentaire 1 et on peut dire que la grande majorité se retrouve en 6ème à 11 ans.

- Les enfants ayant eu un apprentissage moyen peuvent suivre un C.E.1. mais non sans difficulté et aucun n'entre en 6ème à 11 ans.

- Les enfants ayant eu un niveau de lecture insuffisant ou nul à la fin du Cours Préparatoire ont en grande majorité 2 ans de retard scolaire à la fin de leur scolarité primaire. Ces enfants cependant passent au C.E après leur C.P. pour plusieurs raisons :

. Des raisons administratives : si un effectif est insuffisant on supprime une classe. Les enfants changent donc de classe mais la classe ne comporte pas de section de rattrapage.

. Une autre raison : les maîtres ne sont pas assez rompus aux techniques du contrôle objectif des acquisitions. A Paris 20% des enfants redoublent le Cours Préparatoire alors qu'en réalité le pourcentage des échecs avoisine 40%.

* *

*

(*) cf "L'enfant de 6 ans et son devenir" qui vient de sortir aux P.U.F. .../...

Pourquoi y a-t-il autant d'échecs au Cours Préparatoire ?

Henri ROUSSEL et René ZAZZO ont attiré notre attention sur l'étude de la structuration temporo-spatiale, la latéralisation du schéma corporel, l'importance du langage. En fait d'autres facteurs sont aussi très déterminants

1°) - Le poids de l'inégalité sociale -

- Les enfants d'un milieu social inférieur ont un moins bon niveau intellectuel que ceux des classes supérieures ou même moyennes.

- A niveau intellectuel égal le poids du milieu socio-culturel se fait sentir et l'école devrait compenser cette inégalité.

- Or l'égalité qui consiste à donner la même chose à tous est une égalité trompeuse.

- Aux U.S.A. ou en Angleterre, même constatation.

Il ne semble pas qu'il y ait chez nos maîtres un préjugé à l'égard des enfants d'une classe sociale ou d'une autre mais ce qui intervient c'est l'importance de la réussite de l'enfant. Les maîtres ne sont pas assez préparés à cette idée que l'Ecole est le seul endroit où l'on peut rattraper ce qui ne se rattrape pas tout seul.

2°) - L'inégalité des niveaux intellectuels à l'abord de l'école.

Il y a certainement une corrélation entre l'intelligence et la réussite scolaire mais quand on considère les résultats à la fin de la scolarité primaire, elle pèse moins que ce qui s'est passé au niveau du Cours Préparatoire.

Certains enfants mal doués apprennent à lire au Cours Préparatoire et on se demande si c'est une bonne chose que de connaître à l'avance le niveau intellectuel de tous les enfants avant de les enseigner. Des expériences de laboratoire ont montré que le résultat attendu par l'expérimentateur jouait un grand rôle sur les réponses données par le sujet.

Le rôle de l'attente du maître vis à vis des enfants est extrêmement important dans leur croissance mentale. On a constaté que les enfants bien doués et venant de milieux sociaux favorisés gagnaient des points de Q.I. à la fin de la scolarité primaire. L'élément de renforcement qui intervient là, c'est la satisfaction du maître vis à vis de ces enfants bien doués qui sont toujours davantage stimulés, encouragés, tandis que les autres ne le sont pas.

Quand on descend l'échelle des niveaux intellectuels on trouve un pourcentage de plus en plus important d'enfants qui ont eu une enfance perturbée. C'est ici qu'on saisit un des facteurs par lesquels le niveau social joue pour le développement de

.../...

l'intelligence de l'enfant, car plus le niveau social est mauvais, plus les mesures d'hospitalisation et de séparation se multiplient.

Ce sont aussi les enfants des milieux sociaux les plus défavorisés qui ont des troubles du langage. C'est à la fois en corrélation avec l'intelligence mais aussi avec le fait qu'on parle moins à l'enfant et un moins bon langage. D'où l'extrême importance du langage oral à l'Ecole Maternelle et au Cours Préparatoire, car lorsque l'enfant apprend à lire, après les premières acquisitions, les premiers assemblages, les premiers mécanismes, il ne sait pas encore tout, mais très vite on s'aperçoit que même les complications grammaticales sont bien mises en place s'il comprend le sens du texte lu et surtout s'il comprend que lire n'est pas simplement déchiffrer mais aller vers un sens.

Le point d'appui sur le langage oral est tout à fait fondamental.

3°) - Le développement sur le plan affectif et relationnel

Il est difficile de savoir ce qui s'est passé dans l'histoire d'un enfant et qui permettrait de voir comment les déficiences s'organisent.

C'est WINICOTT, un anglais psychanalyste et psychiatre qui a parlé de la manière la plus concrète la plus accessible de ce qui se déroule au cours de la première année de l'enfant quant à la "réalité du réel" dont nous a parlé Monsieur le Professeur MUCCHIELLI, (voir article traduit en français) "La Pédiatrie et la Psychanalyse" :)

Pendant la première période l'enfant ne discerne pas les objets dans le monde extérieur et vit comme si la naissance du besoin entraînait ce qui satisfait le besoin. C'est-à-dire que rétrospectivement il vit dans une espèce d'univers magique où c'est lui qui est tout puissant. C'est ce que WINICOTT appelle la "zone de l'illusion" et qui selon lui est la matrice de toute la fonction symbolique et de tous les objets culturels. Puis suit une période où l'enfant commence à s'intéresser à des objets qui sont autres que la même, qui ne font plus partie de lui-même et que WINICOTT appelle des "objets transitionnels" (un morceau de chiffon, un jouet...) C'est par là que l'enfant construit ses premiers objets qui ont un statut analogue à celui qu'aura le langage écrit et les objets culturels, l'intermédiaire entre le monde intérieur et le monde extérieur. Si on ne respecte pas chez l'enfant ces objets transitionnels, on lui fait un très grand dommage.

Le plus important est souvent le plus inapparent. A l'heure actuelle il y a une très grande tendance à préconiser le dépistage systématique dont le Docteur CHILAND se méfie sur plusieurs plans :

- Je ne crois pas du tout qu'on puisse prédire l'échec ou le succès des individus à partir d'une batterie prédictive de lecture.

.../...

- même réserve à l'égard du Q.I.

Aux U.S.A. chaque écolier à son Q.I., "épinglé dans le dos" et est orienté dans des filières. Le grand problème des filières de niveaux ou des filières spéciales est de savoir, quand on y est entré, comment on va en sortir.

En outre il y a un problème d'ordre administratif : pour l'administration il faut des casiers de contenance bien définie, du matériel bien étiqueté à mettre dans ces casiers. Or la réalité clinique ne se prête pas à cet étiquetage de "débile", "déficient intellectuel", "inadapté", "caractériel" etc.

Nous pensons qu'il ne faut ni casiers à contenance définie, ni enfants étiquetés.

Il serait préférable de prévenir les troubles et d'intervenir sans attendre plutôt que de mener de longues opérations de dépistage.

Le Docteur CHILAND a fait dans une maternelle du 13ème arrondissement dans la circonscription de Madame LAURENT-DELCHET une expérience qui devrait être le prototype de ce que l'on devrait généraliser mais dont ne veut pas l'administration :

Un groupe d'enfants en difficulté (enfants inhibés, ayant des troubles du langage, perturbés) avait été constitué en groupe d'observation.

C'est à ce niveau de l'école maternelle que l'institutrice peut intervenir pour développer d'une part cette aptitude relationnelle que l'inhibition, la dépression empêchent chez l'enfant, et d'autre part ce langage oral qui sera le point d'appui indispensable pour l'acquisition de la lecture.

Ce groupe avait la particularité de fonctionner à temps partiel :

- Une partie du temps les enfants étaient dans une classe normale correspondant à leur tranche d'âge, l'autre partie dans le groupe d'observation.

Mais ils n'y étaient pas seuls, des enfants normaux étant invités aussi par petits groupes. Ces groupes d'une extrême souplesse, suivant les années ne devaient pas avoir la même destination et ne devaient pas être ségrégatifs.

Mais administrativement cette idée de temps partiel dans une classe n'a pas été acceptée et il a fallu reconstituer un groupe qui isolait les éléments traités des éléments stimulants.

Il n'existe pas tellement de débiles, mais il existe beaucoup d'enfants qui se conduisent comme des débiles devant la scolarité et beaucoup d'enfants qui ont des problèmes dont il faut s'occuper.

Il faudrait des classes à petits effectifs, qui ne soient pas ségrégatives, qui soient stimulantes sur le plan du développement intellectuel.

.../...

Il faudrait surtout arriver à faire comprendre aux responsables du budget que prendre les mesures nécessaires au niveau de l'organisation des écoles et pour la formation des maîtres équivaut, sur un plan strictement économique à une meilleure opération. Le coût des rééducations successives (les échecs et les déséquilibres des adultes sont le fruit des échecs scolaires) est bien plus élevé que celui d'une école mieux adaptée à ses finalités.

