

# REPERES

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

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

INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES

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

N° 22

SEPTEMBRE - OCTOBRE

1973



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

---

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

---

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



"Ces documents de travail à l'état "brut" sont en principe destinés au seul usage des équipes de recherche. Ils représentent, au moment de leur rédaction, une étape dans une recherche donnée. Ils ne visent pas à donner une idée d'ensemble des questions abordées mais à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange dans les équipes mêmes. On voudra donc bien les lire, non pas en tant que documents achevés, fixant une quelconque "doctrine", mais comme base de discussions possibles, dans le cadre de recherches en cours".

## APPRENTISSAGES PREMIERS DE LA LECTURE/ECRITURE

### S O M M A I R E

Les Ecoles Maternelles aussi - Mme LAURENT-DELCHET - H. ROMIAN - INRDP P. 3

#### Du côté de l'innovation

- 1 - Variations sur l'apprentissage de la lecture (1966) P. 7  
- Louis LASSABLIERE - St-Etienne -
- 2 - Apprendre à lire P. 17  
- Paulette LASSALAS - St-Etienne -
- 3 - Apprendre à lire - Journal de l'année 71-72 au C.P. P. 23  
- Louis LASSABLIERE - St-Etienne -
- 4 - Approche de la lecture/écriture par le dessin au C.P. (1972) P. 65  
- Louis LASSABLIERE - St-Etienne -
- 5 - Une séquence de français au C.P. 15 janvier 1973 P. 87  
- Aline ROMEAS - St-Etienne -
- 6 - Une séquence de français au C.P. en mars P. 91  
- Aline ROMEAS - St-Etienne -
- 7 - Ateliers de lecture aux CP - CE1 - CE2 - P. 95  
- Aline ROMEAS - St-Etienne -
- 8 - Utilisation de l'alphabet phonétique international P. 100  
dans un Cours Préparatoire de Grenoble  
- M. RECORD - Grenoble -

#### Réflexions théoriques

- 1 - Données récentes sur l'activité perceptive P. 105  
- Jeanine BEAUDICHON - Sorbonne -
- 2 - Les apprentissages perceptifs P. 116  
- Yvonne LE ROCH - Strasbourg
- 3 - La genèse de l'acte graphique et ses difficultés P. 121  
méthodes et techniques d'apprentissage  
- Marguerite AUZIAS - Paris -

#### Informations diverses

- 1 - Notes de lecture P. 127  
- Hélène ROMIAN - I.N.R.D.P.
- 2 - Liste des terrains expérimentaux 1973-1974 P. 128  
- Françoise DELAIR - I.N.R.D.P.
- 3 - Liste des animateurs régionaux 1973-1974 P. 134  
- Françoise DELAIR - I.N.R.D.P.

Bulletin réalisé par :  
Hélène ROMIAN  
Responsable de l'Unité de Recherche  
Français 1er Degré  
Secrétariat : F. DELAIR  
Dactylographie : S. OMAR

Les Ecoles Maternelles aussi

A partir du présent fascicule, "Repères" s'ouvre aux équipes d'Ecole Maternelle (recherche Langue parlée/Langue écrite).

Nous n'avons pu, en raison de la rigidité du "système", constituer ensemble des filières expérimentales continues. Encore que, sur tous les terrains d'école élémentaires où la situation le permet, nous pratiquions le décloisonnement : l'une des hypothèses majeures du Plan de Rénovation quant aux apprentissages premiers de la lecture/écriture n'implique-t-elle pas l'organisation d'un "cycle" de 3 ans, de la Section des Grands au CE1 ? Il convient ici de rappeler que le chapitre du Plan de Rénovation consacré à cette question doit l'essentiel de sa substance aux équipes d'Ecole Maternelle.

La communication réciproque de documents de travail par le canal de "Repères" sanctionne donc une collaboration de fait, que seule l'insuffisance des moyens empêche de rendre plus étroite. Il n'est pas douteux que nous ayons beaucoup encore à apprendre, à travailler, ensemble.

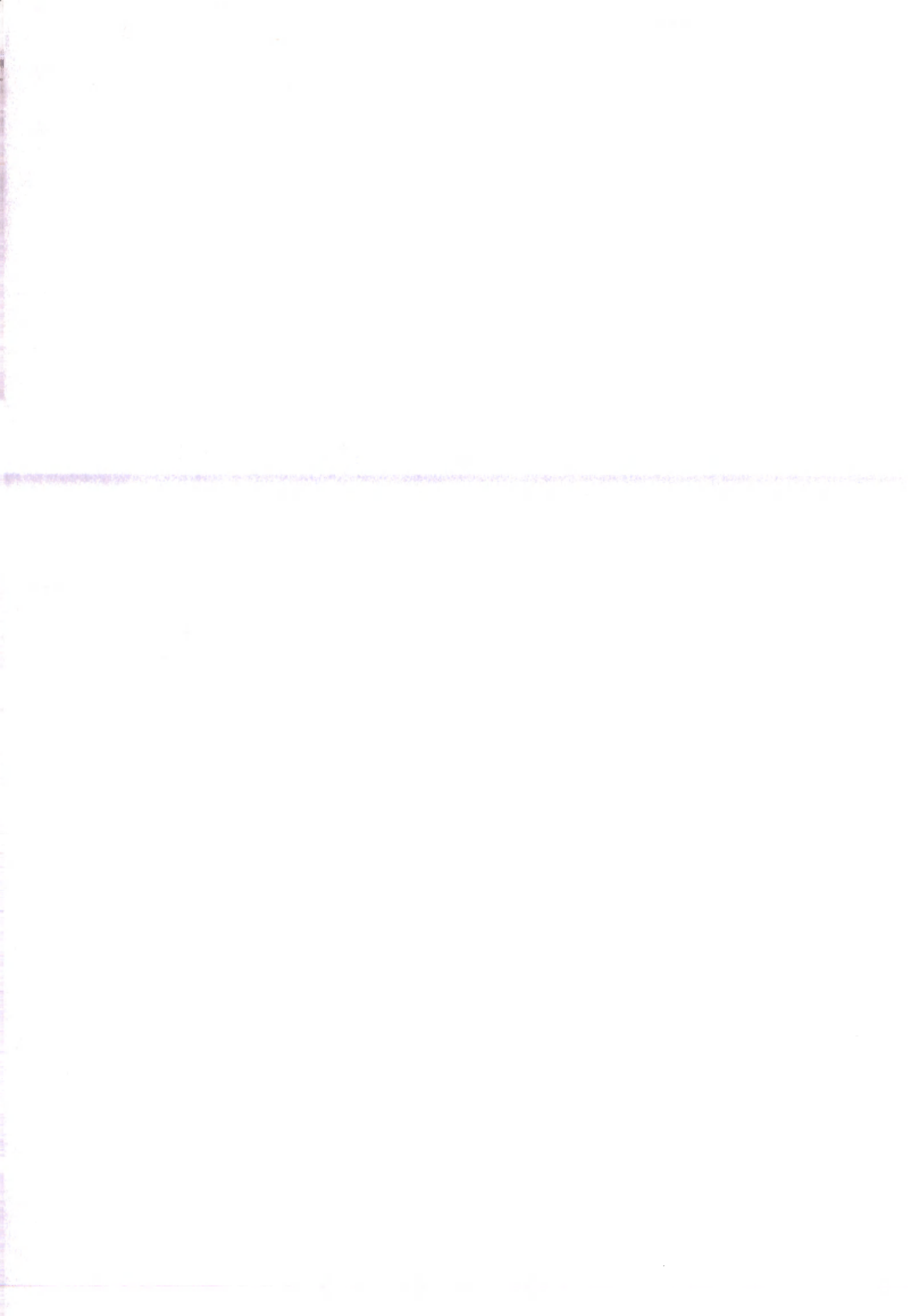
Marguerite LAURENT-DELCHET - Hélène ROMIAN -



**DU CÔTÉ**

**DE**

**L' INNOVATION**





E.N.F. - E.N.G. St-Etienne

VARIATIONS SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE (1966)

Louis. LASSABLIERE

Décision : Je ferai le cours préparatoire à la rentrée prochaine. Ce n'est pas un choix, c'est une obligation. Cela gâche une bonne partie de mes vacances car je me sens incapable de conduire une classe de petits. Je ne connais bien que le cours moyen. Je sens, tout à coup, que j'ai eu tort de ne pas m'intéresser de plus près à ce que faisaient mes collègues dans leur C.P. Mais il est trop tard : je dois m'adapter à un nouveau travail qui va bouleverser mes habitudes. J'ai l'impression de partir à l'aventure...

Premier matin de classe. Je suis un peu perdu devant ces petits. Que vais-je leur dire ? Qu'est-ce qui les intéresse ? Comment vais-je leur apprendre à lire ?

Ce dernier point m'inquiète fort.

Hésitations : J'ai interrogé quelques collègues : "méthode globale ou méthode syllabique ?" Les avis sont partagés. J'ai feuilleté beaucoup de livres de lecture : le choix est difficile. Le programme officiel me dit en deux lignes que je dois apprendre à lire à mes élèves. Les instructions me parlent d'expériences en cours (depuis 1923 !); elles n'imposent aucune méthode. Cette liberté qui m'est laissée ne fait qu'aggraver mes hésitations.

Je dois donc commencer mes propres expériences.

Intuition : Je choisis un livre (1) qui semble être un point de départ valable pour l'apprentissage de la lecture. Je ne peux pas affirmer que ce soit le meilleur : je manque d'arguments. Je me fie un peu à mon intuition et beaucoup à une enquête du C.D.D.P. qui affirme que ce livre a été choisi par de nombreux maîtres de C.P. Je vais l'essayer moi aussi.

Progression : ça marche bien ! on découpe des phrases, on sépare les mots puis les syllabes; on reconstitue le tout, et même si ce n'est pas la saison, on coupe beaucoup de tulipes rouges !

Toutefois, je suis un peu inquiet lorsqu'un élève, refusant cette monotonie florale, se met à couper... des roses ! Respectons le texte, que diable !

Réflexion : Dire "roses" lorsqu'on écrit "tulipes", c'est un coup de la globale ! Et au fond, ce n'est pas surprenant : mes élèves ne peuvent "lire" "tulipes" puisqu'on n'a appris ni "t", ni "u", ni "l", ni "i", ni "p", ni "e". Ils devinent donc les mots, et cette pratique me semble tout à coup fort éloignée de la véritable lecture, laquelle ne saurait souffrir ni approximation, ni improvisation. Que me fait-on faire là ?

Je me ressaisis; je ne dois pas, dès le départ, douter si fort de la méthode. Je m'accroche au livre comme à une bouée de sauvetage. Je poursuis néanmoins l'expérience avec cette idée qu'il me faudra bien, un jour, trouver des explications à ce qui me semble être, au départ, des anomalies inquiétantes.

(1) Rémi et Colette (Magnard).

Application : Page à page, donc, je suis le livre, mais il est évident que l'intérêt des lectures est inégal. Si mes élèves acceptent volontiers que "Rémi joue avec son mécano" ou qu'il "bêche son petit jardin", j'ai, par contre, beaucoup de mal pour faire "passer" des séquences comme celles-ci : "maman a coupé le tulle", "tu as coupé le lilas de Rémi", "maman colle le lino", "la cape est dans la malle". Je sens bien que ça n'accroche pas. Puis-je en vouloir à mes élèves ? Je leur demande pourtant de s'appliquer à bien lire, je m'applique moi-même à ne laisser aucune ligne dans l'ombre. Il faut persévérer si l'on veut savoir bien lire un jour. Lire quoi ? peu m'importe, pourvu qu'on sache lire.

Aggravation : Pourtant, ces pages lues et relues commencent à me peser. Au long des années, j'ai de moins en moins d'enthousiasme pour le "tulle rouge", je suis fatigué par ces "tulipes d'automne", le "colis d'Aline" n'intéresse personne; et il y a toujours le "lino à coller", le lilas à couper (en octobre !) et la cape à mettre dans la malle !

Plus grave encore me semble cette erreur qui fait lire sur une même ligne :

une pelote - coloré -  
Rémi a lu - la lune -  
un pot - poli -

Les élèves sautent les tirets et lisent bravement, dans un seul souffle :

une pelote colorée  
Rémi a lu la lune  
un pot poli

Un pot pourri !

Suspicion : Mon expérience se précise. J'ai exploré deux voies en même temps : la méthode de lecture avec sa technique particulière à départ global et la psychologie des enfants de six ans.

La méthode me plaît mais j'éprouve la nécessité de la mieux comprendre pour l'assimiler plus parfaitement. Quant à mes élèves, j'aime leur spontanéité, leur besoin de communiquer, et il s'est établi entre eux et moi une confiance, une sympathie que j'apprécie de plus en plus.

Pourtant, l'apprentissage de la lecture n'apporte pas les joies que j'en attendais. Ce livre que l'on prend et qui ne parle pas de nous glace quelque peu nos rapports. Il crée un obstacle entre la classe et moi. Je veux qu'on le lise, qu'on le relise et je sens que malgré toute l'application qu'on peut y mettre, le coeur n'y est pas. Je suis sensible à cette dissonance; j'essaie de la masquer. Je triche en affichant de l'intérêt pour des phrases du genre :

"Amélie prête son porte-plume à Marie". Mais la tâche est difficile : nous ne connaissons ni Amélie, ni Marie, et nous n'avons plus de porte-plumes !

Non ! j'ai besoin d'air.

Si je ne suis pas pleinement à l'aise dans ma classe, c'est à cause de ces textes qu'on a composés loin de nous et qui ne nous intéressent pas. J'ai de moins en moins confiance en leurs vertus et je doute très fort de leur pouvoir de pénétration chez mes élèves. Le livre se démystifie à mes yeux : il est fait pour toutes les classes, donc pour aucune.

C'est décidé, je l'abandonne !

Dérision : Je n'irai pas en chercher un autre. A quoi bon remplacer "le lino" par

|une allée ! là, le lilas !  
|le lilas est pâle (joyeux (sic) départ - Colin)

|purée - puma - puni  
|page - parade - pâle... (Au long des jours-Colin)

|un papa, un pépé, un ami, un âne, un carrosse  
|la mouche pique et la lune rit (lecture - Belin)

|le rat - le riz - le rire  
|il rit - l'île - le lot - livre  
|la bru - le bras - le broc (je veux lire - Hachette)  
|la brebis - libre - le buis -  
|tobi dîne d'une panade tiède  
|tu as mérité de la limonade et  
|mina de la dorade (Am-stram-gram - M.D.I.)

Pitié pour nos petits !

J'ai cru un moment qu'on pouvait apprendre à lire en lisant n'importe quoi. J'ai changé d'avis et je repousse maintenant de toutes mes forces ces pages stupides qui ont la prétention d'enseigner la lecture. Sous le prétexte d'étudier une lettre, un son, on accumule les mots qui contiennent ces difficultés et on compose une espèce de galimatias indigeste qui détournerait de la lecture les meilleures bonnes volontés.

Condamnation : Peut-on s'étonner du peu d'intérêt que les élèves manifestent pour la lecture lorsqu'on leur a infligé des pages dans lesquelles il n'y a rien à comprendre ? Le plus grave, c'est que l'enfant s'habitue à cet exercice stérile : il déchiffre consciencieusement mais il ne lit rien. Là, où il n'y a pas de pensée exprimée, il n'y a pas de lecture possible. C'est en séparant la pensée de l'écriture que l'on enlève à l'acte de lecture toute la signification. On oublie ainsi que pour apprendre à lire, il faut lire, dans le seul sens possible du terme.

J'en arrive donc, à ce stade de mon expérience, à condamner le livre d'apprentissage de la lecture.

Révolution : Désormais, mes élèves et moi, nous composerons notre propre livre. C'est à partir des textes que nous rédigerons ensemble que s'élaborera peu à peu une autre manière d'apprendre à lire.

C'est pour moi un bouleversement total. D'autres l'ont fait avant moi et leur exemple m'encourage.<sup>(1)</sup> J'aurais peut-être pu les imiter dès le début de mon expérience, mais je n'ai pas osé me lancer dans une telle aventure. J'aurais certainement gagné du temps si, au départ, j'avais eu l'occasion de voir fonctionner ces classes de pédagogie moderne. L'expérience des autres est toujours enrichissante - dans l'échec autant que dans la réussite - pour peu qu'on veuille bien essayer de la comprendre. Mais notre métier est difficile parce-que nous manquons de communication entre nos classes, parce-que chacun de nous se croit obligé de tout réinventer, de refaire à lui seul le chemin que d'autres ont exploré avec succès.

(1) Techniques Freinet : pratique du texte libre imprimé

Il devient donc indispensable que chaque maître puisse travailler en collaboration avec d'autres maîtres afin d'accroître l'efficacité des efforts de chacun. L'esprit de recherche ne suppose-t-il pas l'esprit d'équipe ?

Précisions : Libéré de toute servitude livresque, je me sens parfaitement libre. Libre..., et un peu désorienté. Cela m'oblige tout naturellement à repenser mon enseignement et peu à peu, certaines notions se précisent.

Je me suis demandé, au départ : "comment vais-je leur apprendre à lire ?" Cette question ne doit pas se poser ex abrupto. Au préalable, je veux savoir exactement ce qu'est la lecture et pourquoi il faut apprendre à lire. Il me semble en effet qu'en définissant le but, on doit définir en même temps la manière et que la méthode doit découler tout naturellement de la fonction.

Qu'est-ce que lire ?

Lire, c'est découvrir une pensée, c'est déchiffrer un message, c'est comprendre une information. Plus encore : c'est être à la source même de l'action (on pourrait raconter l'histoire de quelques écrits qui ont fait des révolutions, de l'"Encyclopédie" de Diderot au "manifeste communiste" de Marx).

Lire est une activité intrinsèque à l'espèce humaine. L'homme primitif "lisait" le temps, les empreintes du gibier, l'approche de l'ennemi. Il induisait de l'identification de certains signes le sens dont ils étaient porteurs. Il allait "de la griffe au lion" comme le dit Alain. Pressé par le besoin de communiquer à ses semblables le résultat de ses observations, l'homme a inventé des signes oraux (naissance du langage oral) et des signes écrits (naissance de l'écriture). Lire-écrire, c'est donc tout simplement perpétuer des actes essentiels de l'activité humaine.

L'enfant n'est pas moins impatient de s'exprimer. Il découvre les êtres et le monde et manifeste à tout moment ses surprises, ses désirs, ses joies, ses déceptions. Il a besoin qu'on l'écoute et qu'on participe à ses activités, il devient alors créateur. C'est donc pour pouvoir l'exprimer avec un moyen nouveau qu'il voudra savoir lire et écrire.

Cette idée m'amène à penser que la lecture ne peut être autre chose qu'une recherche de l'expression. Cela implique qu'on n'a pas le droit de parodier l'acte de lecture et de le transformer en litanie sans signification. C'est donc par le texte que je leur apprendrai à lire.

Conviction : Ce choix m'apparaît de plus en plus évident : priorité absolue à l'expression d'une pensée.

A partir de cette base solide, le texte, nous irons à la recherche et à l'étude des éléments qui le composent. Car il me semble que la connaissance est meilleure lorsqu'elle part d'un ensemble pour aller aux sous-ensembles puis aux éléments les plus simples.

Comparaisons : Si je me place sous une arche du Pont du Gard, je n'ai pas de l'ouvrage une bonne connaissance : la pierre me cache l'édifice, comme un arbre parfois peut cacher la forêt. Il me faut du recul pour avoir une vision globale qui me permettra de dégager les structures de cet ensemble et de donner à l'arche sous laquelle j'étais - aveugle - une valeur relative qui m'expliquera mieux sa conception;

L'esprit est toujours très insatisfait lorsqu'il doit se contenter d'informations parcellaires. Il recherche instinctivement quels rapports peuvent exister entre les faits qu'il observe. (Ainsi travaille le savant qui va de l'observation à l'hypothèse). On n'explique pas le fonctionnement d'un moteur à explosion en se contentant de décrire chacune de ses pièces. Au départ, même, on ne s'occupe pas de pièces : on fait ronfler le moteur.

Ainsi pour la lecture. J'apprendrai d'abord à mes élèves à faire "ronfler" un texte afin qu'ils en perçoivent instinctivement la bonne mécanique et qu'ils sentent qu'elle tourne bien. Plus tard, nous démonterons, nous reconnaitrons les différents éléments, nous en découvrirons l'assemblage et lorsque toutes les pièces seront étalées sous nos yeux, nous reconstituerons les ensembles-syllabes -mots-phrases- qui nous rendront l'image de la pensée exprimée.

Ceci me semble être le cheminement le plus apte à faire comprendre et à faire aimer la lecture. Il me semble être aussi le plus facile. Notre langue écrite ayant perdu toute la valeur évocatrice des écritures primitives dans lesquelles les signes-dessins parlaient d'eux-mêmes, nous sommes obligés de manipuler des signes-symboles totalement abstraits et conventionnels. Les lettres de notre alphabet ne représentent rien en dehors de leur association à l'intérieur du mot. Mais le mot lui-même n'est rien s'il n'est en rapport avec d'autres mots qui lui donnent son sens. Et la phrase même a besoin du contexte pour être bien comprise. Autrement dit, on ne lit que par ensembles.

Cela justifie encore, et d'une autre manière, la nécessité de partir d'un texte-reflet d'une pensée - pour aboutir à l'étude plus particulière de ses éléments.

Précautions : Mais les meilleures intentions peuvent conduire aux pires catastrophes.

Si les fondements de la lecture globale paraissent solidement justifiés, il faut se garder de croire qu'il suffit de présenter de bons textes - simples et intéressants - pour que l'apprentissage de la lecture devienne d'une facilité dérisoire. Rien de ce qui est complexe ne peut s'apprendre sans effort, sans une extrême attention et sans un perpétuel retour aux notions acquises ou supposées telles. Il faut se méfier de l'illusion, du mirage que le départ avec la méthode globale ne manque pas de susciter.

Très rapidement, en effet, l'élève "lit", porté par le sens du bon texte, grisé quelque peu par ce pouvoir nouveau qu'il découvre et qui lui fait croire un peu vite qu'il "sait lire". Si le maître n'est pas averti du danger que cela représente, il risque de se contenter de cette reconnaissance globale des mots, persuadé qu'au fond, lorsqu'il lit lui-même, il n'opère pas différemment de ses élèves.

Il est vrai que nous ne lisons que globalement. Cela est dû au fait que notre connaissance des mots est si totale que nous n'avons pas besoin de l'analyse pour les identifier. Mais qu'un mot inconnu se présente, et nous voilà obligés de le décomposer en syllabes afin de mettre en évidence les sons qui le composent.

Il est bien évident que l'enfant qui commence à lire globalement n'a pas cette connaissance profonde des mots. Il n'en connaît que la graphie d'ensemble, si bien qu'il confond facilement des graphies qui se ressemblent sans être identiques : "poule" et "roule" - "attrape" et "atterrit" - "joli" et "voilà" "figue" et "figure" "gare et "rage", ou bien, porté par le sens de l'histoire, il lit "vélo" pour "bicyclette", "roses" pour "tulipes" - D'autre part, s'il rencontre un mot inconnu, il est incapable de le déchiffrer puisqu'il ne peut avoir recours à l'analyse.

Il faut éveiller chez l'enfant et le plus tôt possible, ce réflexe de l'analyse. Il n'y est pas porté naturellement : pour lui, la connaissance ne se déchiffre pas, elle se devine (les jeux de recherche d'un objet que l'on peut faire avec les blocs logiques sont révélateurs de cet état d'esprit). L'apprentissage global des mots favoriserait dangereusement ce penchant pour la devinette s'il n'était constamment accompagné d'exercices de recherche d'éléments communs à plusieurs mots; ces éléments (syllabes, lettres) servant ensuite à créer des mots nouveaux.

La connaissance globale chez l'enfant prend ainsi son vrai visage, sa juste valeur; elle ne peut être suffisante. Il faut donc se pénétrer de cette idée : la globalisation est, au départ, un moyen d'approche de la lecture, une manière de faire "ronfler" un texte, de lui donner vie. Elle place l'élève dans une bonne perspective : il verra, dans la lecture, un moyen de communication. Et cela, je l'ai déjà dit, est primordial.

Mais ce n'est qu'un départ. Le plus important reste à faire, il faut orienter peu à peu les élèves vers la découverte des éléments qui composent le texte; il faut les entraîner à l'analyse. C'est un exercice d'observation très profitable car il éduque l'oreille, la voix, l'oeil et la main. Démonter chaque phrase en mots, chaque mot en syllabes, chaque syllabe en lettres requiert de l'enfant une grande discipline de tout son être. C'est pourquoi ce travail doit être progressif.

A l'origine, dans la méthode globale mise au point par DECROLY, le passage à l'analyse n'est jamais proposé par le maître. Chaque enfant y recourt spontanément quand il en sent le besoin, le moment venu. FREINET estime également que l'enfant doit épuisier la phase de tâtonnement expérimental "avant" d'aborder la décomposition en syllabes. Or, je ne pense pas que le "coup de pouce" donné par le maître traumatise beaucoup les enfants. Il est bon d'amorcer tôt si l'on veut faire une bonne pêche ! Il est important que l'élève acquiert très vite le réflexe de la décomposition. Il ne pratique plus, alors, la politique du tout ou rien (il connaît globalement tel mot ou ne le connaît pas du tout); il a un moyen d'avancer même en pays inconnu.

La décomposition est évidemment suivie de l'exercice inverse : la synthèse. Tout au début, on opère avec des ciseaux et de la colle. Un peu plus tard, on écrit. Et ainsi, on reconstruit les syllabes, les mots, la phrase. Cet aller-et-retour est le véritable travail en profondeur. Il permet d'assurer une connaissance solide de la langue. C'est pourquoi, dès le début de ces quelques remarques sur l'apprentissage de la lecture, j'ai intimement associé le travail d'analyse à celui de synthèse.

-----

Ces considérations m'ont amené à donner à ma classe un style nouveau.

Au premier matin de la rentrée, je ne me demande plus : "Que vais-je leur dire ?" mais plutôt : "Que vont-ils me dire ?"

Les voici installés. Chacun a choisi une place et attend. Moi aussi, j'attends. Je sais qu'ils vont parler comme ils parlaient à l'école maternelle, avec cette fraîcheur d'âme et cette spontanéité qu'on a toujours entretenues chez ces tout petits. Ils se sont éveillés; on a su créer un monde à leur mesure et répondre à leurs aspirations confuses mais vitales. Je sais maintenant quel rôle essentiel joue l'école maternelle dans l'épanouissement du jeune enfant. Je m'émerveille de la sollicitude et de l'ingéniosité déployées par nos collègues et je nourris l'ambition de ne pas briser cet élan qui a été donné. J'essaie d'assurer une transition aussi douce que possible entre le monde des petits et celui des "grands". Je m'applique à gagner la

confiance de mes nouveaux élèves et je sais que le premier contact du premier matin peut tout gagner ou tout perdre.

Qu'ils se sentent chez eux et non chez moi. La classe est vide, elle est nue. Nous arrivons ensemble pour l'occuper. Nous la rendrons belle par nos travaux conjugués. Elle prendra vie peu à peu et deviendra le reflet de notre application. Elle portera sur ses murs un décor changeant inimitable; je n'ai jamais aimé autant la peinture que depuis mon arrivée au C.P. Mes petits élèves créent chaque année les plus belles expositions que l'on puisse imaginer. Je les en remercie. Je le leur dis parfois : ils acceptent ces compliments avec un détachement parfait et une profonde indifférence... ce qui les rend encore plus attachants !

- Moi, j'ai été à la vogue avec mon papa.

Je savais bien qu'ils parleraient ! Je n'ai plus qu'à explorer l'itinéraire qu'ils proposent. Ne rien laisser perdre, tirer profit des idées qu'ils vont lancer et qui valent de l'or. Je vais donc à la vogue "avec eux".

Au bout de quelques minutes, je suis obligé de leur demander de parler l'un après l'autre; c'est bon signe. La partie est gagnée.

- Moi, j'ai monté sur une moto.  
- Moi aussi.

Les motos ont eu beaucoup de succès. Je propose :

- Et si on dessinait la moto de Michel ?

C'est adopté.

Ils ont maintenant entre les mains la première page vierge de leur futur livre de lecture; ils sont prêts à y dessiner "la moto de Michel". Je leur dis de faire une grosse moto bien au milieu de la page.

C'est ainsi qu'ils "écrivent" leur premier texte, à la manière des primitifs : le dessin étant le support premier de l'idée.

J'observe, j'encourage, je suggère. Nous comparons déjà des réalisations et la critique fuse : "c'est trop petit", "c'est tout barbouillé", "elle est jolie"...

Les dessins terminés, il apparaît nécessaire d'assurer l'identification de l'engin représenté. Il faut présenter la phrase traduisant l'idée du départ. Je trace donc en rouge, sur une demi-feuille de dessin :

la moto de michel

et je dis chaque mot en le montrant. On répète ensemble, puis par rangée, puis individuellement.

C'est ainsi que "lamotod'michel", expression orale pensée et énoncée globalement devient "la moto de michel", expression écrite structurée et précise. Cette rencontre avec le mot, élément d'une phrase, revêt une grande importance. L'enfant est mis au contact d'une réalité conventionnelle devant laquelle il pourra avoir deux attitudes: ou bien il l'acceptera, et dans ce cas, l'apprentissage de la lecture démarrera dans de bonnes conditions, ou bien il la refusera parce-que son pouvoir d'analyse sera

insuffisant et dans ce deuxième cas, le démarrage sera retardé. Retardé, mais non compromis. Cet échec ne peut être que temporaire. Dès que sa maturité d'esprit sera grande, l'enfant jouera le jeu et progressera normalement.

Il faut donc savoir attendre. C'est la première, c'est la grande vertu de l'éducateur. On ne peut exiger de tous les élèves qu'ils partent au même moment et qu'ils franchissent ensemble les mêmes étapes. Une classe, ce n'est pas une équipe de coureurs du Tour de France !

Ainsi, nous avons passé de l'expression orale à l'expression picturale, puis nous avons pris conscience de la réalité des mots. Il nous reste à franchir l'étape de l'écriture.

C'est, au début, une autre manière de dessiner. On ne se soucie pas du nom des lettres : on trace petites et grandes boucles, trois cannes accrochées, etc... Avec un peu d'imagination, on y arrive facilement. (On écrit en cursive. Je trace le modèle en lettres noires sous les lettres rouges d'imprimerie. Les élèves s'entraînent sur une page non réglée).

Pour couronner ce travail, on imprime le texte sur la page de chaque élève. Composer, décomposer sont alors d'excellents exercices dans lesquels l'enfant touche une autre réalité : les lettres. Progressivement, je les entraîne à ce travail. Au bout de deux mois, ils font marcher seuls "l'entreprise". Je me contente d'écrire les lignes sur de petites bandes. Ils composent alors des textes d'une cinquantaine de mots, ils impriment, ils décomposent.

A la composition, quelques erreurs se renouvellent : inversions de lettres p q, b d, de sons au ua, no on, io oi. L'élève doit corriger et cela l'oblige à prendre conscience de ces difficultés. Ce n'est pas le moindre mérite de l'imprimerie que de mettre en évidence - aux yeux de l'élève - ce qui est difficile.

Nous avançons donc petit à petit dans la connaissance des éléments de la langue écrite. Cet enrichissement ne se fait pas uniquement lors des "leçons" de lectures ("leçons" est-il le mot qui convient ? les élèves prennent une telle part dans tout cela que je n'ai plus le sentiment de faire des leçons !). Je profite de toutes les activités pour faire parler et écrire.

Quel jour sommes-nous ? Avec les jours de la semaine, le quantième, le nom du mois, on découvre des sons et des lettres qui se fixent par simple répétition. Ce n'est qu'un détail. Si je le note, c'est qu'il traduit une manière d'aborder les difficultés que je ne pratiquais pas au début. Je pensais : il m'est impossible de leur faire écrire "vendredi" parce qu'on n'a pas appris le son "en", ainsi que "novembre" parce qu'on ne connaît pas "bre", ainsi que 21 parce que... Je ne voulais montrer à mes élèves que ce que je leur avais enseigné. J'accordais ainsi une valeur exceptionnelle à mes leçons ; je croyais qu'elles ouvraient la porte des connaissances, qu'avant la leçon c'était l'ignorance et qu'après, c'était le savoir. L'expérience m'a rendu plus modeste. J'ai abandonné le rôle du maître-qui-veut-tout-apprendre-à-ses-élèves et j'ai abordé différemment la question. Nous n'étudions pas telle difficulté parce que je l'ai choisie dans une savante progression établie à l'avance mais plutôt parce qu'elle se présente à nous et que nous avons besoin de la connaître. Cela suppose évidemment une activité permanente qui motive nos recherches. Elle est basée essentiellement sur le désir perpétuellement renouvelé qu'éprouvent les élèves à raconter, à se raconter. J'apporte ma part : nous conduisons chaque jour des observations sur le temps qu'il fait et nous écrivons deux lignes de "météo" (il y en a des mots nouveaux et des nuances intéressantes à découvrir). Je raconte également



des histoires (Collection "Père Castor") et là encore, nous écrivons deux lignes chaque jour, sans modèle si possible. Enfin, j'exploite largement le goût des enfants pour le conte suivi.

J'ai remarqué en effet que les textes qu'ils composent oralement épuisent rapidement leur verve. Ces textes sont intéressants au premier chef, c'est vrai, car ils racontent des expériences originales. Et ce reflet de vie se met à briller très fort lorsqu'il est mis en phrases au tableau et imprimé sur le livre de chaque élève. Mais cela crée une mosaïque de phrases et une dispersion d'intérêt. Il me semble alors nécessaire de créer quelque chose de plus substantiel, de plus suivi. Je cherche donc à composer, avec la complicité parfois involontaire de mes élèves, des histoires capables de retenir plus longtemps leur attention et de satisfaire leur besoin de merveilleux.

Rien n'est fixé à l'avance : l'opportunité est la règle. Un garçon apporte une photographie d'un canard.

- Et si on racontait l'histoire du canard ?

Imaginons, brodons, tout est permis. J'attise une flambée de suggestions. Je ne rejette rien à priori, je permets toujours qu'on puisse trouver d'autres issues. Si la moisson d'idées est bonne, je propose immédiatement une mise en forme et j'écris l'histoire au tableau. Sinon, je compose seul le texte et je le laisse découvrir en une dizaine de pages contenant chacune une cinquantaine de mots (on découvre 2 ou 3 pages par semaine). Le rôle de l'imprimerie est de tout premier plan : on fabrique un vrai livre à lire, sans illustration inutile, sans questions après la lecture, sans leçon de vocabulaire.

L'intérêt pour l'histoire à suivre ne se relâche pas. On parle, on dessine, on cherche à imaginer la suite. C'est une oeuvre de longue haleine qui donne à la lecture un rôle prestigieux. Il arrive que j'écrive un épisode sous les yeux de mes élèves. Ils lisent à la vitesse de ma craie (en écriture d'imprimerie), portés par une vive émulation collective jusqu'à la dernière ligne. Cette pratique fixe le sens de la lecture - certains élèves ont en effet, une latéralisation déficiente - elle permet en outre de suivre la construction des mots syllabe par syllabe, ce qui aide au déchiffrement du texte.

Par le seul acte de lecture, l'enfant découvre un monde qui lui plaît. Je veux ainsi lui donner le goût de lire. Je le tente en laissant près de lui des albums (genre Père Castor) que je raconte également à longueur de semaine. Car j'aime qu'il soit tout imprégné par la langue afin que se glissent en son esprit - insidieusement - des mots, des tournures, des phrases dont il fera plus tard sa richesse personnelle.

Je profite enfin de l'éducation physique pour initier mes élèves à des jeux simples par équipes. Cela donne lieu en général à des discussions sans fin après la partie. Je puise largement dans ces nouvelles richesses pour inciter les enfants à se raconter sous un angle différent.

-----

L'école m'apparaît ainsi comme un lieu d'expériences pour l'enfant. Et comme pour lui, toute expérience entraîne le besoin de relater ce qu'il a vu, ce qu'il a fait, je n'ai pas à chercher ailleurs d'autre motivation pour l'expression orale, laquelle conduit tout naturellement à l'expression écrite. La correspondance scolaire peut apporter une motivation profonde. C'est une expérience intéressante que j'ai tentée en 69-70 avec l'école de Saint-Romain-en-Gal. Les élèves du C.P. n'y apportent pas

tous le même enthousiasme : leur sens des relations franchit difficilement l'univers restreint qu'ils occupent. Mais le besoin de communiquer, d'échanger, se trouve stimulé ; on découvre un autre monde, ce qui aide, tout compte fait, à mieux connaître le sien.

Quel livre nous apporterait cela ? Et comme nous sommes loin des soi-disantes progressions syllabiques qui voulaient aller du simple au complexe. Ce qui est simple, c'est l'idée. Ce qui est complexe, ce sont les lettres assemblées pour former des sons. Il faut se méfier de l'apparente simplicité de l'alphabet.

Un grammairien, sans doute pédagogue à ses heures, a écrit parlant des enfants :

"On les tourmente longtemps pour leur faire connaître et retenir un grand nombre de lettres, de syllabes et de sons, où ils ne doivent rien comprendre parce que ces éléments ne portent avec eux aucune idée qui les attache et les amuse... Eloignez d'eux tous les alphabets, amusez-les avec des mots entiers, à leur portée, qu'ils retiendront bien plus aisément et avec plus de plaisir que toutes les lettres et les syllabes imprimées. Quand votre élève saura lire sans hésiter, faites-lui alors distinguer les syllabes.. et finissez par les lettres, et vous aurez suivi l'ordre naturel".

Voilà bien la marque de la pédagogie nouvelle. Nouvelle ?... L'auteur de ces lignes s'appelait Nicolas Adam et il a écrit cela en...1818. Il n'avait fait d'ailleurs qu'extrapoler des observations faites 50 ans plus tôt par l'abbé de Radonvilliers, pédagogue averti lui aussi, qui notait en 1768 :

"La difficulté qu'on éprouve quelquefois à apprendre à lire aux enfants vient.... de ce qu'on voudrait enseigner par le raisonnement ce qui ne peut s'apprendre que par l'habitude. On épuise le peu d'attention dont ils sont capables à leur faire assembler des syllabes et on exige que, par un raisonnement dont ils sont très incapables, ils concluent de la réunion des syllabes le son des mots".

Déception : Aurait-on fait, en deux siècles, aussi peu de progrès en pédagogie ?

J'ai eu, un moment, l'impression d'avoir découvert l'Amérique. Mais l'abbé et le grammairien m'ont enlevé mes illusions. Je fais figure du savant enfermé dans son laboratoire et qui veut repenser à lui seul toute la science du monde : c'est un génie... ou un inconscient !

Ambition : Il est temps de créer une conscience collective des pédagogies, de les sortir de leurs "laboratoires" et d'entreprendre une oeuvre commune à laquelle chacun apporterait ses idées et son expérience, à commencer par ces révolutionnaires en pédagogie d'il y a deux siècles : L'apprentissage de la lecture subirait alors sans nul doute, encore bien des transformations (emploi des moyens audio-visuels, enseignement individuel programmé, machines à écrire, etc...)

La lecture étant la base de toute connaissance, on mesure l'importance des mutations à réaliser.

Nous pourrions les réaliser si nous travaillons ensemble. Sinon, chacun continuera à voguer obstinément vers son Amérique ! ...

EQUIPE DE RECHERCHE  
ECOLES NORMALES DE LA LOIRE  
E.N.F. - E. N.G. St-Etienne  
1972 - 1973

APPRENDRE A LIRE

Paulette LASSALAS

Louis Lassablière, instituteur à l'école annexe de garçons a tenu son journal pendant l'année scolaire 1971-72, journal de sa classe, un C.P. de 24 élèves.

Il a travaillé seul depuis 1966 où lui fut confié un C.P. Sa démarche est donc avant tout une démarche singulière, sous-tendue par une réflexion de praticien qui a ouvert son propre chemin. Et puis il a "rencontré" le plan de rénovation et il a eu la joie de voir s'éclairer et se mettre en perspective un grand nombre de ses présupposés et de ses découvertes. Enfin, depuis octobre 1971, s'est constituée dans les Ecoles Normales de la Loire, une équipe de recherche qui fonctionne régulièrement, qui s'adonne à des séances de travail hebdomadaires de 2 heures, les maîtres, étant, cet après-midi là, remplacés dans leurs classes par des instituteurs remplaçants en stage à l'Ecole Normale. Ce qui était singulier devient point de départ pour l'équipe dont les animateurs s'efforcent de bien situer les tâtonnements par référence au Plan de Rénovation.

D'où cette introduction à la lecture d'un journal, d'où son propos qui est de dégager les hypothèses, parfois explicites, parfois implicites, qui ont conduit Louis Lassablière à travailler comme il le fait.

Il apparaît que Louis Lassablière n'a pas perdu de vue la situation de l'enseignement du français en 1971, qu'il sent et fait siennes les exigences de la démocratisation, et que l'entraînement à la "pratique" de la langue qu'il met en oeuvre essaie de s'adapter au niveau réel des enfants ce qui donne à l'école pour mission de "pallier" les déficits hérités du milieu socio-culturel. Point ou très peu de redoublement au CP - mise en place progressive, ce qu'il ne dit pas, d'une liaison organique avec le C.E.1. Des impossibilités locales rendent malaisés la liaison avec l'école maternelle. Elle sera réalisée dès que les circonstances le permettront. Louis Lassablière, en tout cas, suit attentivement les travaux qui, ici ou là, attestent les préoccupations des maîtresses de l'école pré-élémentaire.

Hypothèse C<sub>1</sub> (\*)

Continuité de  
l'apprentissage  
sur 3 ans.

-----  
(\*) cf "Repères" n°6 pour l'ensemble des hypothèses citées en référence.

L'équipe fait sien l'objectif qui vise à étaler sur le nombre d'années qui convient à chaque enfant les apprentissages premiers de la lecture/écriture.

Louis Lassablière n'ignore pas les apports de la linguistique, il sait ce que veut dire le "fonctionnement" réel et concret de la langue". Cependant un plus grand affinement de la description linguistique - senti comme une nécessité - peut l'entraîner à écrire un nouveau journal. Le maître qui s'engage dans l'"innovation", si elle est contrôlée, peut déboucher un jour sur la "recherche" proprement dite. L'équipe de Saint-Etienne a vécu cette "vibration" (M.LAURENT-DELCHET).

Louis Lassablière, d'autre part, se réfère aux apports de la psychologie et essaie d'instituer l'apprentissage en termes de "construction continue et dynamique de structures d'ensemble", construction liée étroitement à l'activité créatrice de l'enfant et fondée sur des intérêts, des besoins profonds, individuels ou collectifs. D'où la classe-atelier qui provoque des créations nombreuses, langagières, picturales ou autres. Son journal, centré sur le problème de la lecture/écriture exige qu'on atteste la multiplicité des "réalisations" de ses élèves.

#### Hypothèse globales A1 :

L'entraînement à la communication orale/et ou/écrite entraîne une libération, un déblocage du langage.

#### Hypothèse B2

L'efficacité de l'entraînement à l'expression orale pour une maîtrise de plus en plus grande de la langue est fonction de l'origine des situations et des motivations utilisées.

Situations, motivations spontanées et/ou situations, motivations suscitées par le maître

#### Hypothèse B9

L'entraînement à la communication, l'expression orale favorise l'accès à la langue écrite.

Ce journal pourrait peut-être se substituer au cahier-journal dont la conception traditionnelle a vieilli. Il est réflexion et mémorial des "moments" où l'intelligence des enfants s'est ouverte; où leur être a grandi parce qu'un maître était là pour accueillir, pour écouter, pour inclure dans un ordre les propos jaillissants.

Cet ordre, c'est celui de la langue. Et si Louis Lassablière a donné un titre "lecture et expression" à son journal, c'est parce que les apprentissages premiers de la lecture/écriture, dont on fait trop volontiers cet "en soi" : "savoir lire au CP" sont indissociables d'une meilleure organisation de la libre expression des enfants, qui est conquête d'un pouvoir - Ceci suppose un "vouloir lire/vouloir écrire" qui est conditionné par un "vouloir dire".

Savoir lire, être maître de ce pouvoir des signes, comment le faire bien si on n'a pas eu l'occasion de "dire" en sachant qu'on sera écouté, si on n'a pas perçu, si on n'a pas vécu l'intention signifiante des messages émis, des messages reçus dans des réseaux de communication souples et variables, même dans cette enceinte qu'est la classe. Celle-ci peut offrir des possibilités d'échanges, car elle rassemble autant d'univers que d'enfants ( car elle est l'univers que d'enfants) car elle est l'univers du maître et c'est à lui qu'il appartient, et à lui seul, d'ouvrir les portes et de donner les clés.

#### Hypothèse B6

Les exercices structuraux contribuent à une maîtrise de plus en plus grande de la langue orale.

Cf : Plan de rénovation - Les exigences de la démocratisation.

#### Hypothèse C4

Qualité de l'imprégnation culturelle par le milieu et/ou par l'école.

#### Hypothèse C7

Niveau d'élaboration de la langue parlée sur le plan syntaxique.

#### Hypothèse C7

Niveau d'élaboration de la langue parlée sur le plan phonologique et/ou syntaxique, et/ou sémantique.

Et quelles clés donne-t-on à un enfant quand on le fait accéder par la manipulation orale d'abord, ludique toujours, de ses expressions spontanées, à l'intuition de cette rigoureuse combinatoire qu'est la langue ?

Louis Lassablière ne s'est pas enfermé dans le piège d'une expression anarchique. Tout part de l'enfant certes, et il le faut, si on veut le libérer vraiment. Ce qui se fait peut être grâce à une parole maîtrisée, nécessaire encore plus à ceux que défavorise leur milieu social et familial, l'école devenant alors le lieu de la compensation des handicaps, grâce à l'action, orchestrée par le maître, sur le langage primitif, de ces facteurs d'évolution que sont : - l'écoute de la parole d'un homme qui dit simplement, mais justement, sans bêtifier, ni rec-tifier autrui à tout et mal à propos;

- l'écoute de la parole des plus aptes, des plus avancés qui stimulent les autres sans les offusquer, d'où le rejet des groupes de niveaux qui figent dans un jugement ceux qui semblent évoluer plus vite si le milieu de vie est riche de diversité non éta-lonnées qui peuvent et qui doivent aider aux maturations.

Ceci pour dire la place de la communication dans une classe où ne règne aucun a priori, mais où cha-que enfant vaut infiniment quoique singulièrement.

Nous disions aussi que Louis Lassablière, à partir de l'expression spontanée initiait à l'ordre de la langue. Oui, car si son journal s'intitule "lecture et expression", il pourrait aussi s'intituler "et par l'expression était la grammaire".

Qu'un apprentissage premier de la lecture/écriture repose sur une approche des structures syntaxiques, voilà qui essaie de faire référence à l'exigence linguistique qui dit que c'est de ce niveau d'organisation qu'on doit partir pour arriver à la mise en place intuitive du groupe nominal, du groupe verbal et de leurs relations.

Des jeux structuraux permettent de découper dans les syntagmes les unités de première articulation et de distinguer dans leur ensemble lexèmes et morphèmes qui se situent très tôt avec leurs valeurs respectives.

Et enfin apparaît le phonème que l'enfant va repérer, saisir, pour jouer, pour le combiner, pour l'ar-ranger avec d'autres du même ordre parce que son maître sait que là est l'entité ultime qui par sa seule exis-tence fait apparaître des sens nouveaux.

#### Hypothèse C4

Motivation des exercices.  
Besoin de connaître, s'informer. Besoin de communiquer une information à autrui.

#### Hypothèse C9

Entraînement à l'exploration des significations d'un texte (interprétation en fonction d'indices) et découverte de la combinatoire.

#### Hypothèse B7

Les activités d'analyse explicitée de la langue contribuent à une maîtrise plus grande de la langue orale. (apprentissage de la lecture/écriture)  
N.B. : au CP, l'analyse reste implicite et il y a influence sur la maîtrise de la langue écrite.

cf : Plan de rénovation  
L'approche poétique de la langue "couvre" les approches globales et analytiques.

Accès à la combinatoire de la langue dans les réalisations de l'ordre oral, accès aussi, par comparaison, par distinction au système second qu'est la langue écrite.

Celle-ci est également et d'abord appréhendée dans sa spécificité, c'est-à-dire, sa fonction. Communication toujours, mais cette fois pour garder des traces de ce qui fut dit, pour échanger "à distance" des messages dans lesquels on fera, on verra fonctionner les objets graphiques que sont les mots, ces mots qu'on peut lire pour découvrir toute l'information du monde.

Toujours dans le cadre de la phrase, toujours dans le souci de faire accéder au jeu des relations syntaxiques, toujours en tenant bien le "sens" qui s'enracine dans les intentions du sujet, qui dit "je", qui s'adresse à un "tu", qui s'inclut dans, ou s'oppose à un "nous", à un "vous", qui se détache du "il/elle", des "ils", des "elles".

Nous insistons sur cet enracinement de l'apprentissage dans une communication vécue : lettres aux correspondants, "histoires" de la classe, devenant textes de références, ne sont pas "recettes pédagogiques", mais autant d'objets qui sont encore la douceur des relations à autrui. Nous ne voudrions pas jouer avec les mots, mais Louis Lassablière a tenté, puisque la langue est outil de relation, d'assurer les démarches des enfants en mettant à profit les ressources de la mathématique. Son langage symbolique, ses jeux d'implication, de déduction peuvent hypothétiquement renforcer les attitudes mentales du sujet qui de manière implicite, mais rigoureuse, accède aux structures abstraites qui sous-tendent la langue de tous les jours.

Louis Lassablière a eu conscience, "pour lui", de cette abstraction qui, disait G. Bachelard, est un devoir.

Ce qui n'exclut pas le goût du songe et du poème.

Il n'est donc pas surprenant de voir une compagne arriver à point pour faire saisir un jeu d'oppositions phonologiques

Devant la complexité des phonies/graphies qui ne sont pas en français bi-univoques, Louis Lassablière a tenté de construire des tableaux, toujours ouverts, références visibles, affichés au mur, où viennent s'inscrire, au fur et à mesure qu'on les découvre, les différents arrangements graphiques qui transcrivent les phonèmes.

### Hypothèse C9

Entraînement à l'exploration des significations d'un texte et découverte de la combinatoire selon une progression non pré-établie.

La seule progression à laquelle L. Lassablière a recours et de manière très souple est celle de la fréquence des phonèmes en français  
(Cf Genouvrier-Peytard)

### Hypothèse C9

L'entraînement à l'exploration des significations d'un texte et exercices de synthèse à partir des éléments connus de la combinatoire.

### Hypothèse E1

On observe une relation entre le niveau des élèves en lecture et le niveau de la maîtrise de la langue écrite.  
Notion de maîtrise de l'orthographe.

### Hypothèse C2

Qualité de l'imprégnation culturelle par le milieu et par l'école.

### Hypothèse C1

Continuité de l'apprentissage sur 3 ans.

On peut faire fond sur le hasard des productions des enfants, sur le hasard des textes à déchiffrer, "histoires" ou documents, quand le maître dispose, par devers lui, de la systématique qui est dans la langue.

Il aide alors les enfants à mettre en ordre leurs acquisitions et au fil des jours la classe s'enrichit de nouveaux panneaux qui constituent les références où l'écrit, sous des formes diverses, fige et conserve le petit nombre des phonèmes qui permettent de tout dire. On peut donc aussi tout écrire. Mais on ne peut deviner comment s'écrit un mot nouveau. On peut considérer comme probable une graphie simple, correspondant à la perception correcte du phonème dans la chaîne parlée. Il faut avoir recours aux tableaux, aux fiches de références, embryons de dictionnaires, au maître. Ce sont eux qui disent l'orthographe.

Nous remarquons, compte-tenu de ce qui précède, que les enfants, forts également de la compréhension des relations syntaxiques, repèrent et mettent très tôt les marques des personnes et des nombres.

Il reste à dire que l'apprentissage ainsi conduit laisse vivre chaque enfant à son rythme. On apprend à lire/écrire à la fois seul et avec les autres. La classe dispose d'un coin-lecture où des albums de difficulté variable sont disponibles. Bientôt, elle s'ouvrira sur la bibliothèque de l'Ecole.

Chacun va jusqu'où il peut, mais toujours au-delà de ses velléités, porté par la stimulation du milieu "culturel" qu'est la classe, par le respect du maître qui fait effort pour ne pas être obsédé par un niveau d'ensemble mais pour être soucieux des possibilités d'épanouissement de chacun.

Individualisé, cet apprentissage nous semble l'être dans sa démarche, dans ses intentions profondes. Certains enfants sont lents. Le CP n'est pas une classe fermée sur elle-même. Le CE1 lui fait suite. Ces univers peuvent communiquer et les enfants aller d'une classe à l'autre pour se resituer, s'il le faut, au niveau des premières initiations, pour se mesurer aux plus grands. C'est selon.

Le "décloisonnement" des classes renforce la cohésion de l'équipe des maîtres et provoque des échanges et des ajustements - inséparables de l'exercice de la communication.

25 Mai 1973.



APPRENDRE A LIRE

Louis LASSABLIERE

Lecture et expression - Journal de  
l'année scolaire 1971-72 au Cours Préparatoire

---

"Ainsi va le monde. L'avilissement des individus tourne curieusement en une sorte de vanité et une volonté de puissance, et tout cela fait une "civilisation" sans particulière cruauté, sans trop voyante laideur, un peu grossière et un peu bête, contente d'elle-même et assez heureuse.

On y pense peu. Quelques-uns pensent, tous les autres suivent et pensent par procuration".

J. GUEHENNO.

"Il s'agit d'apprendre à lire, et aussi d'apprendre à penser, sans séparer jamais l'un de l'autre".

Alain.

SEPTEMBRE 1971

Mardi 14

Ils sont là, mes petits de cette année, noyés parmi les mamans et les papas qui les accompagnent. Je les soustrais assez vite à cette ambiance trop solennelle, nous avons besoin de plus de simplicité pour faire connaissance.

La classe nous accueille pendant quelques instants. Déposer son cartable, trouver la grande étiquette qui porte son nom, choisir une table, voilà l'installation terminée. Revenons au grand air et allons nous promener dans le bois.

Ils marchent près de moi. Je leur parle. Nous foulons l'herbe haute et les voix deviennent plus assurées. Je les arrête soudain d'un geste : sur notre chemin un énorme tesson de bouteille accroche la lumière. Je le ramasse délicatement; il faut voir ces pointes et ces tranchants !

- Si on tombait dessus, on pourrait mourir.
- Mon papa aussi en avait trouvé un. Il faut pas le toucher parce que ça coupe.
- Moi, je connais un garçon qui s'est tombé sur une verre comme ça et on l'a emmené à l'hôpital.

J'écoute ces témoignages.

Nous formons un groupe compact autour de l'objet dangereux. Il semble que nous nous connaissions déjà depuis longtemps.

Plus loin, voilà des mâres.

Voilà aussi de petits arbres, des cèdres, moins grands que nous. Mais dans plusieurs années, ils seront aussi hauts que notre école. Regardez celui-ci : il faut être deux pour faire le tour de son tronc noir.

Dialogue détendu; la communication est directe dans ce coin nature.

- Moi, un jour, dans un bois, j'ai vu un écureuil.
- Qu'est-ce qu'il faisait ?
- Il sautait sur les branches.
- Et moi, j'ai vu un lapin.
- J'en ai un lapin, à ma maison.
- Un vrai ?
- Oui, Et ma soeur aussi en a un. Le mien, il s'appelle Noiraud.

Je m'intéresse à ce lapin.

- Où le mettez-vous ?
- A la cave, ou bien sur le balcon.
- Il est tout noir, sans doute ?
- Oui, mais il a du blanc au bout de ses pattes.
- Et d'où vient-il ce lapin ?
- On les a gagnés tous les deux à une loterie.

Tout en parlant de lapins, nous avons regagné la classe. Je propose à Laurence de venir dessiner Noiraud au tableau.

Quelques instants plus tard, chacun reproduit le lapin sur la première page de son cahier.

- Comment s'appelle-t-il ?
- Noiraud.
- Il faudrait peut-être écrire son nom pour que tout le monde puisse le reconnaître ?

Ma proposition est bien accueillie.

- On pourrait écrire : "c'est le lapin noiraud" (Carole).
- Ah ! oui.

Je demande alors à chacun de redire cette courte phrase qui, très modestement, va devenir notre première histoire racontée en commun.

"C'est le lapin noiraud". Comme c'est simple et complexe à la fois ! Il faut passer du langage oral au langage écrit, et inversement; voilà le double problème posé par l'apprentissage de la lecture.

Lorsque j'entends la phrase : "c'est le lapin noiraud", je perçois une succession de bruits et de sons - un linguiste dirait : de phonèmes et il les traduirait ainsi :

[sɛ lɔ lə pɛ̃ nwaʁo]

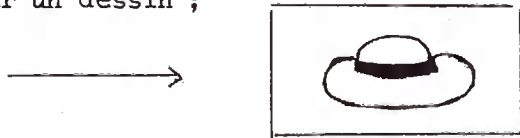
Rien, dans cette transcription fidèle de la phrase orale, ne m'aide à déduire les signes écrits qui pourraient la représenter. Elle forme un tout, une unité émise en bloc et par là-même, elle échappe à l'analyse. Son pouvoir de communication n'existe que si elle reste entière. Il faut donc chercher un autre moyen d'investigation.

- Ça, c'est le lapin noiraud. Et ça ?
- C'est une carotte.
- Et ça ?
- C'est un chapeau.

Le jeu continue.

- C'est une chaise.
- C'est la porte.
- C'est Laurence...

Le doigt montre ce qui est désigné. Symbolisons ce geste par une flèche qui vient frapper un dessin ;



nous "lisons" : c'est un chapeau.

Cette forme d'écriture est en relation directe avec la technique des "pictogrammes" définie par R. SARAZANAS. Ces "dessins-histoires" réalisés à l'école maternelle constituent une première approche de l'écriture. Nous aurons l'occasion d'en reparler.

Si nous remplaçons le dessin par un autre, une partie de la phrase change mais la flèche est toujours là pour dire : "c'est". Ecrivons donc :

c'est



Il est ainsi possible de "lire" un très grand nombre de phrases du même type, et chacun peut en inventer pour peu qu'il sache tracer une flèche et faire un dessin.

Il est peut-être ambitieux de vouloir qu'à travers cet exemple l'enfant prenne conscience de la réalité de la langue en tant que système susceptible de fournir des structures-types. Pourtant, c'est en fonction de cette idée que je vais conduire l'apprentissage de la lecture; la reconnaissance de ces structures à l'intérieur des phrases étant la condition sine qua non du savoir lire.

Poussons le jeu plus avant.  
J'écris sous chaque dessin.



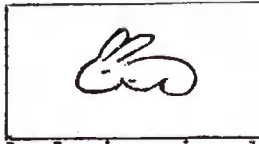
un chapeau



une porte



une chaise



le lapin noiraud

et je demande qu'on lise ce que j'écris maintenant au tableau :

- c'est ———> la porte
- c'est ———> une chaise
- c'est ———> un chapeau
- c'est ———> le lapin noiraud

Un dernier temps supprimera les flèches et nous serons arrivés au but que nous nous étions fixé.

Je dis "nous", et ce n'est pas un pluriel de politesse. J'ai bien le sentiment d'avoir travaillé avec mes élèves. Je les ai mis en confiance. Ils se sont exprimés en parlant, en dessinant, et maintenant, ils vont écrire cette première histoire qui est venue d'eux-mêmes. Le travail que je leur ai proposé n'a pas eu d'autre but que de les aider à mieux comprendre ce qu'ils disaient et de les préparer à dire, à lire, à écrire d'autres histoires semblables.

Il en sera ainsi chaque fois. Tout nouveau texte sera l'occasion de retrouver des structures connues et d'en découvrir de nouvelles dont la généralisation permettra d'étendre le champ d'expression des élèves. N'est-ce pas là également, un moyen d'enrichir leur pensée ?

Cela suppose que le maître soit en alerte devant tout ce qui se dit et se fait devant lui; qu'il participe, ô combien, à la vie de sa classe; qu'il permette tout mais ne tolère rien ! Il aura ainsi très vite tant de richesses à exploiter qu'il ne courra plus le risque d'être à court d'imagination. Les enfants sont prodiges !

Mercredi 15

Ecrire l'histoire sur le cahier, cela demande une préparation (on va écrire avec un stylo à plume et à cartouche sur un cahier réglures Seyès 3 mm).

Le tracé des lettres et leur enchaînement à l'intérieur d'un mot doivent devenir familiers. L'étude sera souvent comparative :

ce            el            ca...

Lier les lettres :

et    le    ap    pi    pin

pour aboutir à l'écriture de notre petite phrase.

C'est pour l'instant un pur exercice de dessin. Nul souci de dire le nom des lettres. Seul compte le mot dans son intégralité. On s'applique à le reconnaître, à retrouver sa place parmi les autres.

Nous pouvons alors imprimer la première page de notre livre.

En ce début d'année, l'imprimerie est un outil précieux. Freinet a analysé la haute portée éducative des différentes opérations qui contribuent à la création du texte imprimé : composition, épreuve, correction, impression pour la classe, pour les correspondants, décomposition, rangement des caractères. Ces manipulations invitent l'enfant à concentrer son attention, à maîtriser ses gestes, à prendre conscience de certaines oppositions dans les dessins des lettres :

p q      bd      ga      un ...

D'autre part, l'apprentissage de l'orthographe est favorisé par la composition lettre par lettre (devant une glace pour rétablir la vision gauche → droite).

Bien mis en page, net et propre, le texte imprimé est une réussite spectaculaire. Cela implique un travail en équipe; à l'âge du C.P., c'est une immense conquête qui se réalise dans cet apprentissage de la vie sociale.

Les ciseaux travaillent et les mots tombent l'un après l'autre. Mêler les mots et reconstituer la phrase est un travail qui mobilise l'attention.

Je demande alors qu'on essaie de construire une histoire plus courte, avec moins de mots, et qu'on la lise.

Quelques enfants comprennent vite et amorcent le jeu :

- c'est le lapin
- le lapin noiraud
- c'est noiraud
- le lapin

D'autres suppriment des mots au hasard. J'écris au tableau ce qu'ils proposent :

- c'est lapin
- le noiraud
- c'est le

critiques :

- ça fait pas une histoire
- on n'y comprend rien

Le jeu est donc subtil qui permet de garder un sens au groupe de mots restant.

Allons plus loin.

- Essayez de ne laisser qu'un seul mot qu'on puisse comprendre.

On trouve "lapin" et "noiraud"; mais "c'est" et "le" sont rejetés. Des mots sont ainsi "signifiants" par eux-mêmes alors que d'autres ne sont que des "outils" (lexèmes et morphèmes, dirait le linguiste !). Nous venons d'éprouver cela d'une manière concrète.

Nous jouons, l'après-midi, à dire quelque chose avec deux mots de l'histoire, puis avec trois, puis avec tous en les plaçant différemment. Je note sur une fiche les exemples valables qui ont été trouvés. Il me serviront à contrôler l'acquisition globale des mots quand nous travaillerons par ateliers.

### Samedi 18

Le rôle du C.P. est de sensibiliser les élèves à la lecture. Le travail de mathématique sur feuille donne lieu à des essais de déchiffrement des consignes écrites.

Par exemple : "trace une courbe ouverte"  
"colorie l'intérieur de la courbe rouge"

On reconnaît certains mots (une - de - la - rouge) que l'école maternelle a fixés globalement. C'est une aide précieuse.

Je commence à lire. Des voix me suivent, me répètent, parfois me précèdent car l'intuition se servant du vocabulaire utilisé pendant la recherche mathématique fait deviner quel mot se cache sous l'écriture et quelle consigne doit être appliquée.

Si la lecture de mes-élèves-qui-ne-savent-pas-encore-lire est une approximation, voire une devinette, du moins présente-t-elle le caractère fondamental d'une véritable lecture, à savoir la recherche d'une idée, d'une information, d'un ordre. Lire, c'est s'approprier un message. Cette attitude devant un texte est la condition première du savoir-lire.

### Lundi 20

Avant-hier, nous avons écouté un extrait d'un concerto de Mozart pour harpe, flûte et orchestre. Ce matin, Carole a apporté un livre montrant une harpe. Nous avons pincé un élastique pour "imiter" la harpe. Cela nous a conduits à parler de guitare.

L'après-midi, Sylvie a apporté en classe la guitare de sa soeur Marie-Claire.

Un long moment a été nécessaire pour épuiser la curiosité de chacun. Voir, toucher, pincer, ... sentir ! Il a fallu en garder le souvenir et nous l'avons dessinée.

Quelle diversité ! Chacun a dessiné "sa" guitare, rejoignant en cela Picasso qui a dit : "Je peins les objets comme je les pense et non comme je les vois".

Roland a représenté Marie-Claire qui tient sa guitare. Son idée semble bonne à beaucoup d'élèves qui l'imitent.

Je ne sais pas quelle phrase nous allons écrire mais il est certain qu'elle est déjà tout entière contenue dans ces dessins. Ils représentent véritablement l'histoire qui va être dite.

- Qui veut raconter son dessin ?
- ça, c'est Marie-Claire. Elle tient sa guitare.
- C'est Marie-Claire avec sa guitare.
- Marie-Claire a une guitare.

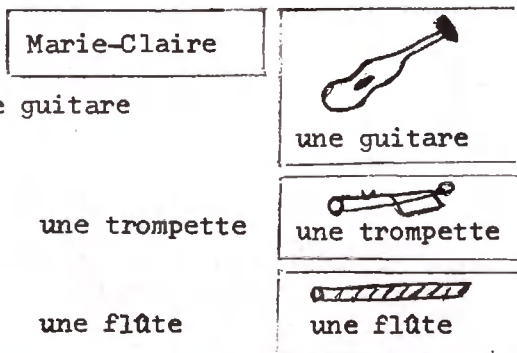
Je fais répéter cette phrase simple donnée par Philippe (ton naturel, bien articuler "cl" et "g").

Comme pour la première histoire, nous ne chercherons pas à décomposer la phrase orale car à aucun moment elle ne doit être mutilée. La découverte de ses éléments va se faire par recouvrements, par comparaison avec d'autres phrases.

Je prends quelques-unes des grandes étiquettes qui portent les noms et prénoms de mes élèves.

- Ces noms peuvent-ils nous servir à écrire l'histoire ?
- Non.
- Pourquoi ?
- Ils disent pas "Marie-Claire".
- Et si je prenais toutes vos étiquettes, je trouverais peut-être "Marie-Claire"
- Mais y en a pas dans la classé !

C'est vrai. Voici donc l'étiquette que j'aurais donnée à Marie-Claire :



Sur un carton, je dessine une guitare

une trompette

une flûte

Sylvie fait remarquer qu'il y a toujours "une". Elle a perçu intuitivement l'opposition qui s'est faite entre ce mot-outil et les mots "signifiants" : guitare - trompette - flûte.

Tous les cartons sont à terre.

- Qui veut essayer de faire comprendre l'histoire que nous voulons écrire en se servant de ces cartons ?

Gilles prend le carton "Marie-Claire" et le porte sur "une guitare". Je lui demande de répéter son geste en disant la phrase.

Je déplace alors pascal vers la trompette et l'on dit :

- Pascal a une trompette.

Même jeu avec la flûte. Chacun vient essayer ce nouveau langage et dit la phrase qui se cache derrière son geste.

Je demande alors qu'on raconte une histoire sans déplacer les cartons.

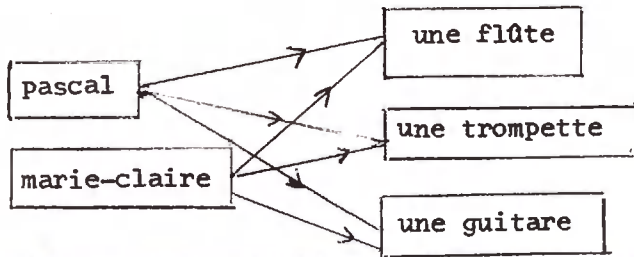
Après plusieurs essais, Serge arrive à relier par un trait le nom Marie-Claire à la flûte. On devine sa phrase.

- Il faudrait mettre une flèche, dit Jean-François.

Il symbolise ainsi le sens de la relation "a"

Ma tâche est facilitée par le travail qui a été fait à l'école maternelle. On y a appris à exprimer des relations simples par des schémas. J'exploite ces acquisitions, donnant ainsi à mes élèves cette idée rassurante que leur nouvelle école parle la même langue que celle qu'ils ont quittée.

Nous essayons maintenant toutes les combinaisons possibles :



Il y a 8 choix possibles par enfant puisqu'il peut avoir 0, 1, 2 ou 3 instruments (une nouvelle phrase naît lorsqu'aucune flèche ne part d'un prénom : "Pascal n'a rien du tout"). Si on combine les choix des deux enfants, 64 phrases sont possibles. Nous sommes pour l'instant dans l'impossibilité d'exploiter à fond cette découverte. Nous y reviendrons plus tard, en français ou... en mathématique. C'est une chance pour les maîtres que ces deux enseignements se soient rapprochés, à un point tel qu'on se demande parfois quel est celui qui est le champ d'application de l'autre.

Nous revenons à notre histoire qui reste seule écrite au tableau. Nous en reconnaissons les mots bien séparés les uns des autres; mais dans les têtes et dans les voix, elle a gardé son unité. Nous la disons toujours ainsi :

[mariklERayngitar]

parce que lire, c'est aller au-delà des mots.

Mardi 21

Essai de lecture silencieuse, "la main sur la bouche" !

c'est le lapin  
c'est marie-claire  
c'est une guitare  
marie-claire a un lapin...

On me dit à l'oreille ce qu'on a su lire.

Beaucoup de bonnes réponses, mais des élèves ne trouvent rien. D'autres inventent une histoire :

- le lapin se promène dans le bois.

Il y a des différences importantes de niveau entre les enfants. Certains maîtrisent déjà le signe écrit, d'autres commencent à percevoir qu'une signification est à découvrir, d'autres enfin ne quittent pas le plan de la langue parlée. Je dois donc permettre à chacun de progresser selon son propre rythme. La constitution d'un.



fichier me semble être un moyen de m'assurer des acquisitions de chaque élève. Je le mettrai en route à la fin de ce mois.

Mercredi 22

Laurence :

- Demain, maman va faire des duchesses au chocolat.

Nous parlons gâteaux, longuement ! De la tarte au gâteau d'anniversaire, toute la pâtisserie défile.

Patricia évoque une tarte aux fraises des bois qu'elle a mangée cet été. Elle en parle si bien que nous la dessinons sur le cahier.

Je note avec soin toutes les propositions qui sont faites pour raconter cette histoire :

- C'est la tarte de Patricia.
- C'est la tarte aux fraises de Patricia.
- C'est la tarte aux fraises des bois de Patricia.
- C'est la tarte aux poires de Patricia.

(Cette dernière phrase soulève des protestations. Explications entre les élèves. Rejet de la phrase).

Christine :

- Patricia a été dans les bois. "Maman, si on faisait une tarte, ce soir ?"

(J'ai remarqué le sens dramatique dont fait preuve Christine).

Une autre élève :

- Patricia a mangé une tarte aux fraises des bois. Elle s'est régalée.

Il est bien évident qu'après huit jours de classe, on ne peut se risquer à faire écrire une longue phrase. Mais il est intéressant de laisser se développer le sens de la relation précise. (la progression des trois premières propositions est caractéristique). L'expression simple, directe, traduit des instants vécus riches de sensations au niveau de l'expérience enfantine.

Nous allons écrire : Patricia a mangé une tarte.

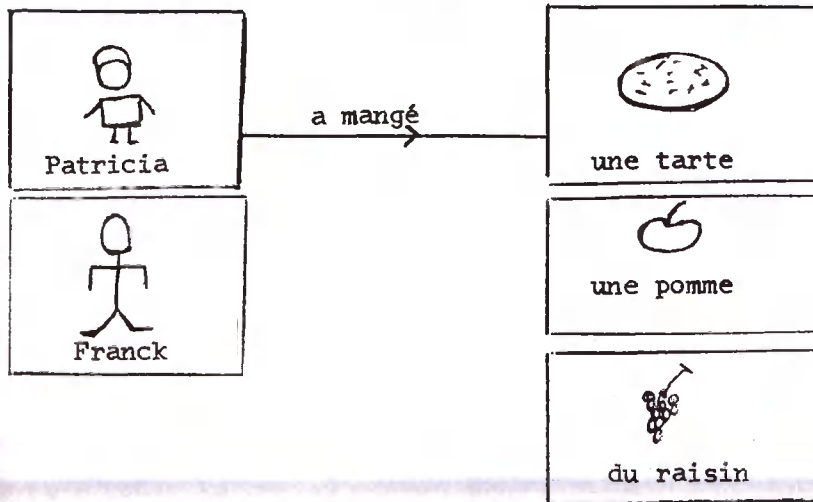
Nul doute qu'après notre discussion et nos dessins, cette phrase n'apporte à chacun plus que les mots ne peuvent dire. Cette extrapolation n'est-elle pas le signe d'une vraie lecture, laquelle ne saurait se contenter d'une compréhension littérale ?

L'esprit doit prendre le pas sur la lettre.

Lire, c'est donc interpréter.

Ecrire et lire notre histoire, c'est comprendre qu'il existe une relation entre "Patricia" et la "tarte".

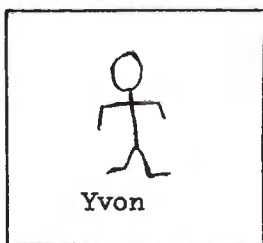
Nous jouons encore avec des cartons-dessins collectifs, puis individuels.



Chacun peut écrire son histoire et la lire aux autres.

Cette fois encore, il est impossible d'épuiser les possibilités de choix.

Je propose une variante : la flèche ne veut plus dire "a mangé".  
Inventez une histoire à partir des dessins :



Quelques élèves reviennent sur "a mangé". Je réexplique la nouvelle règle du jeu. Isabelle a compris et propose :

- Yvon a coupé une pomme.  
Puis Claude :
- Yvon a épluché une pomme :  
J'entends encore :
- Yvon a mordu une pomme...  
a trouvé, a perdu ...

Ces exercices de substitution permettent de faire comprendre intuitivement le rôle joué par chacun des éléments de la phrase. L'idée qui est exprimée naît des rapports existant entre ces éléments, et en opposition à d'autres idées latentes que les substitutions font apparaître.

Si bien que cette fois encore, la phrase que nous allons écrire sur le cahier élargit, bien au-delà du sens qu'elle porte, les possibilités de la lecture. Elle est un prototype.

Samedi 25

J'ai écrit nos trois phrases au tableau. Je touche successivement plusieurs mots et on essaie de découvrir silencieusement une phrase nouvelle.

" Marie-Claire a mangé le lapin"  
" Noiraud a une guitare"

On rit. Là encore, je ne vise pas à monter des mécanismes mais à susciter une réaction d'intelligence, de compréhension. Un élève dit :

- C'est pas vrai, il a pas de guitare !

Esprit critique en alerte. La lecture est une discipline d'éveil !

"Le lapin a mangé la guitare"

C'est l'explosion dans la classe. Tout de même, les mots peuvent raconter des choses bien étranges !

Je n'exigerai rien de plus aujourd'hui. Mon souci n'est pas d'apprendre vite à lire à ces enfants; je ne veux pas battre de record. Je préfère les voir réagir devant le signe écrit; qu'ils sentent que ce dernier est porteur d'idées, qu'il y a derrière les mots une volonté de communication. Dès le départ, il faut donner à la lecture son vrai visage.

Lundi 27

Un visiteur ce matin : Noiraud le lapin, en personne ! Nous avons parlé de lui le premier jour de la classe, et voilà qu'aujourd'hui, nous pouvons le voir grâce à la complicité de la maman de Laurence et de Chrystèle, les jumelles de la classe.

Nos tables en rond limitent un grand domaine. Le lapin évolue sur le carrelage, se réfugie sous une table, reçoit une caresse, va plus loin. Peu de commentaires des élèves. Ils le regardent et leur étonnement rejoint celui de la petite bête qui, fatiguée de tourner en rond, se dresse sur son derrière et fait sa toilette.

Claude dit :

- Il fait la ruade, comme les chevaux.

Je rectifie : la ruade se fait avec les pattes arrière. Un élève vient "ruer" sous le nez du lapin qui ne s'effraie même pas.

Et puis parfois, le cheval se cabre. Nouveau mime.

Revenons au lapin.

- On va le dessiner au milieu des tables.

Une page entière du cahier est nécessaire. Il faut en occuper correctement l'espace : des tables tout autour et Noiraud au milieu.

Moment délicieux : un lapin qui se promène, des enfants qui dessinent, la musique de Mozart sur l'électrophone, quatre maîtres (il y a trois stagiaires normaliens avec nous) qui observent discrètement la lente élaboration de ces dessins qui racontent un évènement.

Pour fixer tout cela, une phrase à écrire. Voici celles qu'ont proposées les élèves :

- le lapin noiraud dans la classe.
- nous avons vu le lapin noiraud dans la classe.
- nous avons apporté le lapin à l'école.
- les petites BOST ont apporté le lapin dans la classe.
- Madame BOST a apporté le lapin à l'école.
- le lapin noiraud s'est promené dans la classe.
- on a mis le lapin dans son panier. Il a sauté du panier.
- le lapin noiraud a fait une crotte dans la classe. ...
- ... sous la table de Chrystèle.
- le lapin noiraud est venu nous voir dans la classe.
- le lapin noiraud a une oreille penchée.
- il a l'oreille droite penchée.
- noiraud a les yeux marron.
- noiraud a les pattes blanches.
- noiraud a les pattes de devant blanches.
- le lapin noiraud a le museau blanc.
- noiraud a une petite queue toute ronde et bien poilue.
- noiraud a une fourrure douce.
- le lapin noiraud se dresse sur ses pattes de derrière.

Quelle jolie moisson, et comme il est dommage qu'on ne puisse tout écrire !

La phrase choisie sera bien banale, vue de l'extérieur.

"Le lapin noiraud est venu nous voir dans la classe"

mais pour nous qui avons vécu l'évènement, elle évoquera tant de détails !

Tout lecteur, d'ailleurs, ne met-il pas dans un texte une part de son expérience, de ses souvenirs, de sa sensibilité ? La communication est donc frappée d'ambiguïté; le même message n'est pas reçu de la même manière par tous, mais il est d'autant plus enrichissant que celui qui le reçoit s'est entraîné plus tôt à traduire sa propre pensée. On comprend mieux les autres quand on a soi-même essayé souvent de s'exprimer.

L'ambiance d'une classe doit favoriser cette expression. Tant de choses m'ont été racontées avant même que nous ayons franchi le seuil de la classe que je n'ai que l'embarras du choix pour lancer un échange d'idées sur un sujet qui me semble exploitable en commun. On n'est jamais déçu par ce que disent des enfants mis en confiance.

Ce besoin d'expression, je l'exploite dans d'autres domaines. L'atelier de peinture et celui de modelage commencent à fonctionner. S'y révèlent quelques enfants qui étaient restés bien effacés jusque là.

Nous chantons, nous improvisons des rythmes. Des élèves se montrent imaginatifs, d'autres se contentent de répéter ce qui leur est proposé. Mais le mouvement est lancé qui permettra à chacun de créer, dans ce domaine ou dans un autre, quelque chose de personnel.

Mardi 28

Leila a reproduit au tableau le dessin qu'elle a fait sur son cahier pour raconter la venue de noiraud. Afin qu'on sache bien qui est représenté dans ce dessin, il est indispensable d'écrire le nom des personnages. Chacun cherche sur l'ardoise à définir l'animal. On se regroupe peu à peu devant la première histoire affichée au mur. On y prend "le lapin" ou "le lapin noiraud". J'écris cette dernière expression sur une bande de bristol.

- Et tout autour du lapin, qui sont tous ces enfants ?
- C'est nous.
- Nous ! Ecrivez ce petit mot en même temps que moi (2ème bande)
- Et ce grand carré qui enferme les personnages, que représente-t-il ?
- C'est la classe, les murs de la classe.
- Alors nous sommes "dans la classe".

Et j'écris cette expression sur une 3ème bande. Nous comparons les renseignements portés sur nos trois bandes de bristol à l'énoncé de la phrase que nous voulons écrire. Il nous manque "est venu" et "voir". J'écris ces trois mots à la suite sur une même 4ème bande.

Nous avons tous les éléments du jeu de construction et chacun essaie d'être l'architecte qui fera tenir l'ensemble en équilibre. Lorsque les quatre bandes ont été assemblées, j'aide à la lecture. On entend :

- le lapin noiraud nous dans la classe est venu voir  
ou le lapin noiraud dans la classe est venu voir nous etc.....

Le jeu dure longtemps, chacun étant persuadé qu'il a trouvé la solution.

Nouvelle série d'essais après avoir réentendu la phrase à construire :

le lapin noiraud est venu voir nous dans la classe

C'est Patricia qui découvre la solution :

- Il faudrait mettre "nous" après "venu"

Et c'est Claude qui ose couper la 2ème bande pour intercaler le mot "nous".

Longue et patiente recherche; tâtonnement expérimental" disait Freinet. Moment enrichissant pour l'enfant qui se mesure à la difficulté, qui trébuche et que le maître relève pour un nouvel affrontement. "Aide-moi à faire tout seul".

Mercredi 29

Nous travaillons l'après-midi par ateliers : imprimerie, peinture, argile, étiquette, fichier de lecture.

Les étiquettes sont les mots isolés tombés lors du découpage de nos phrases. Il s'agit de reconstituer une histoire, ou d'en inventer une si l'on peut et de l'écrire. Après quoi, on la dessine.

Les quatre premiers ateliers requièrent peu ma présence : des habitudes sont prises qui facilitent ma tâche. Je consacre donc la plus grande partie de mon temps à contrôler les acquisitions en lecture grâce au fichier que je constitue au fur et à mesure de nos découvertes.

Voir par exemple la première fiche :

|                         |
|-------------------------|
| 1                       |
| c'est le lapin noiraud  |
| c'est noiraud           |
| c'est le lapin          |
| le lapin noiraud        |
| le lapin                |
| noiraud, c'est le lapin |

Et voici la 7ème fiche que j'ai faite aujourd'hui :

|                                  |
|----------------------------------|
| 7                                |
| c'est la classe                  |
| marie-claire est dans la classe  |
| le lapin est venu dans la classe |
| la guitare est dans la classe    |
| patricia est venue nous voir     |

Je note sur un tableau les fiches lues par chaque élève, ce qui me permet de connaître la rapidité de la progression individuelle.

Certains enfants n'ont aucune difficulté. Ils profitent même d'un petit moment libre dans la journée pour me lire une fiche. Ils auront très tôt un livre entre les mains (une vraie histoire à lire, par exemple "Roule galette" collection Père Castor - Flammarion).

D'autres vont beaucoup moins vite. Une seule fiche leur demande un très gros effort. J'encourage, mais je ne presse pas le mouvement. Il faut chercher, se renseigner auprès d'un camarade.

- Comment c'est ce mot ?
- lapin.

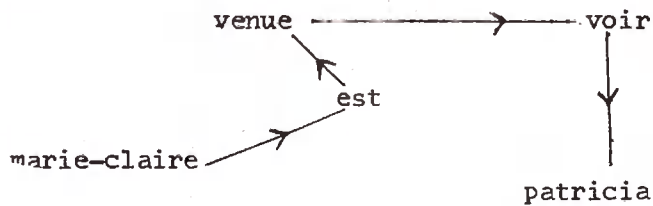
et bien souvent, on a plus de mémoire pour le "lapin" du camarade que pour celui du maître !

## OCTOBRE

### Vendredi 1er

Encore des exercices de fixation de mots.

Une phrase écrite a éclaté. Ses mots sont en désordre. Il faut établir la chaîne logique qui les assemble.



- reconnaître les mots
- découvrir intuitivement l'ordre logique
- tracer les lignes
- les flécher

voilà un travail qui requiert de la mémoire visuelle et verbale, une bonne organisation de l'espace et du temps, la maîtrise du geste.

(Sur le vif : Thierry n'arrive pas à retenir "c'est". Il va reconnaître le mot dans l'histoire affichée au mur, mais à peine est-il revenu à la place qu'il avoue : "je l'ai oublié".

Avant de partir, ce matin, il l'a montré en répétant : "c'est" "c'est" "c'est" !

- ça y est ? Tu le reconnais maintenant ?
- Oui.
- Et cet après-midi, tu ne l'auras pas oublié ?
- Non.

Et il a ajouté, heureux d'avoir trouvé le plus sûr moyen de s'en souvenir :

- Je vais l'écrire !)

#### Lundi 4

Une nouvelle histoire est née ce matin :

"Claude a construit une cabane  
avec son papa et son frère Michel"

Activité essentiellement enfantine : la construction d'un abri qui réduit l'univers à un petit carré d'intimité où l'on aime se blottir. C'est l'enchantement qui naît dans un monde à soi dont la frontière faite de vieilles planches est interdite à l'adulte.

Toutes les sortes de cabanes ont été évoquées, de la "maison" de Roland dessinée dans le bois avec des "épingles" (comprenez des "aiguilles de pin") à la vraie ancienne roulotte à quatre roues aménagée en salon qu'Isabelle habite chez son grand-père.

Mais Claude a su donner des détails et même dessiner au tableau l'installation qui permet d'avoir l'eau courante dans la cabane ! C'est ce que nous avons représenté sur une page du cahier.

La phrase retenue compte douze mots. C'est déjà long, mais cela va permettre un intéressant travail d'approche.

Il faut d'abord s'entraîner à dire correctement l'histoire, en soignant l'articulation (Claude, construit) et en marquant les pauses légères qui la ponctuent (après "cabane" et "papa").

- Si on voulait raconter l'histoire avec des dessins, lesquels feriez-vous ?
- Je dessinerais la cabane avec Claude.
- Et il faudrait aussi faire son papa et son frère.
- La cabane, Claude, papa et Michel. Voilà quatre cartons. Faites ces dessins.

Pendant qu'une équipe dessine, je plonge les autres élèves dans la recherche : que ferons-nous de leurs dessins ?

Je laisse chacun dire ce qu'il pense, sans approuver ou rejeter quoi que ce soit.

Les cartons sur le sol, le jeu commence.

Nous arrivons très vite à symboliser le commencement de la phrase :

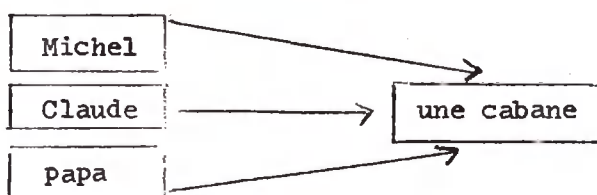


la flèche remplace le groupe verbal "a construit".

Gilles :

- Il faut faire aussi une flèche pour "papa" et pour "michel".
- Pourquoi ?
- Parce qu'ils ont fait la cabane, eux aussi.

Cela semble logique. Gilles trace deux flèches et le schéma se présente ainsi :



- qui veut "faire parler" les dessins et les flèches ?

Nathalie :

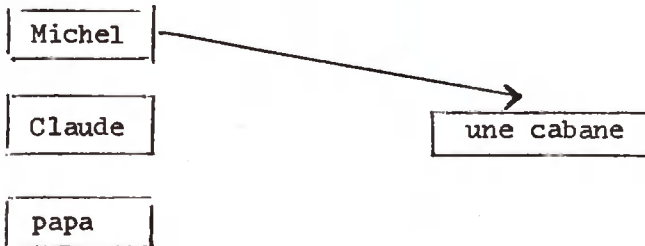
- Claude a construit une cabane. Papa a construit une cabane. Michel a construit une cabane.
- ça fait trois fois cabane, dit Ludovic.
- et on n'a pas dit "avec" remarque Laurence.

Visiblement, la relation "a construit" ne s'applique pas entre "papa" et "cabane", et "claude" et "cabane". Nous effaçons les flèches.

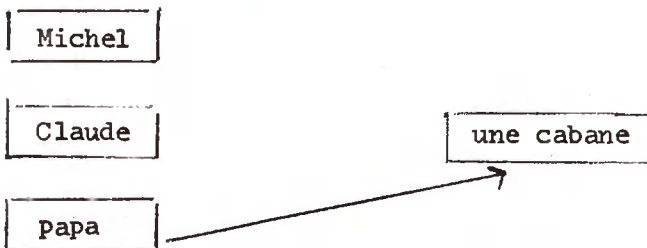


Nous ne pouvons pas aller plus loin dans la représentation symbolique de la phrase. Nous convenons que "papa" et "michel" vont rester à côté de Claude pour "l'aider dans son travail" (Thierry). Cela permet de "lire" la phrase entière.

Cette convention établie, nous jouons à des variations :



Michel a construit une cabane avec papa et Claude.



Papa a construit une cabane avec Claude et Michel.

Puis les noms changent.



Patricia a construit une cabane avec Yvon

etc...

### Mardi 5

On s'entraîne à écrire l'histoire mot par mot sur l'ardoise d'abord. Le travail sur le cahier exige une écriture très précise. Quelques exercices, quelques essais vont préparer les tracés difficiles. On compare

cl    et    ch  
a        d  
b        v  
l        f  
i        u  
n        m

On tend à écrire "sans lever la plume du stylo" et on peut par exemple, progresser ainsi :

*t f br f bu fr trui truit frère construit*

Cette étude conduit à l'écriture de la phrase qu'on encadre joliment.  
Vendredi 8

Il faisait très beau, hier jeudi, et les enfants ont joué dehors.  
Thierry a fait du vélo.

- Qui a un vélo ?

Beaucoup de mains se lèvent.

On raconte ses promenades, ses chutes.

Serge me demande :

- Et toi, tu as un vélo ?
- Oui, j'ai un vélo. Il est bleu et j'aime bien le prendre de temps en temps pour une promenade.

Dessiner un vélo n'est pas chose facile. C'est Franck qui a le mieux réussi au tableau. Je me contente d'agrandir son dessin.

Chaque élève se représente sur son propre vélo, si bien que lorsque Thierry propose d'écrire : "Thierry est sur son vélo", on s'aperçoit que la phrase ne sera valable que pour deux cahiers (il y a deux Thierry dans la classe).

- Chacun pourrait écrire son nom, dit Yvon.
- C'est une idée. Essayez de trouver une autre solution.

Patricia propose :

- "Je roule sur mon vélo"
- Chacun peut-il dire "je" ? Essayez.

Il est pratique ce petit mot qui permet de raconter son moi, et facile à écrire.

Parmi un grand nombre de phrases proposées, nous choisissons celles-ci :

"Sur mon vélo, je pédale  
à toute vitesse. Attention !  
dégagez la route !"

Nous apportons toujours beaucoup de soin à prononcer correctement toute l'histoire. Elle est sue par coeur au bout d'un moment (il a fallu différencier "s" et "ch", "u" et "ou")

Sur des cartons, j'écris je yvon mon vélo  
son vélo

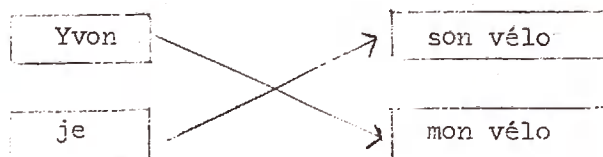
- Qui peut raconter une histoire sur ces cartons ?

Nous arrivons très vite à ceci :

Yvon → son vélo

- Ne pourrait-on pas dire autre chose ?

Philippe trace deux flèches qui se croisent.

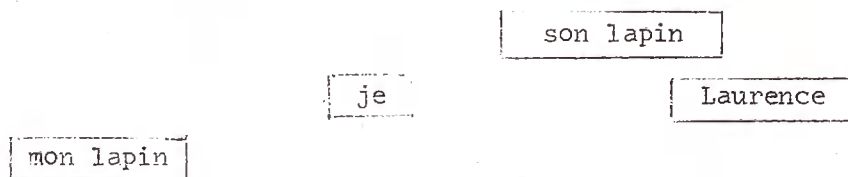


il lit :

- Yvon pédale sur mon vélo. Je pédale sur son vélo.
- Y a-t-il quelque chose de changé ?
- Quand on croise les flèches, ça veut dire que j'ai pris le vélo d'Yvon et que Yvon a pris le mien.

Les relations ont été comprises.

Variante : je présente quatre nouveaux cartons.



déchiffrage.

recherche d'une relation possible.

Isabelle relie **je** à **mon lapin** par une flèche qui signifie, selon elle : "caresse".

Je demande qu'on trace une flèche pour dire que je caresse le lapin de Laurence, que Laurence caresse le lapin qui n'est pas à elle, etc...

Samedi 9

En écrivant notre sixième texte, Sophie a fait remarquer que "vélo", ça commence comme "venu" et comme "voir".

- Trouvez des mots qui font entendre ce bruit : "v..."

On me donne des réponses exactes. Mais j'entends :

- "v... bateau"
- "v... michel"

J'arrête l'expérience. Il est encore trop tôt pour isoler des éléments de mots. En effet, à quoi bon apprendre "v" si l'enfant ne l'entend pas. Il faut encore affiner l'oreille.

Je mesure l'extrême complexité des rapports qui doivent exister entre l'oreille, la voix, l'oeil et la main pour que puisse progresser l'apprentissage de la lecture. Je dois savoir attendre. Il faut encore jouer avec les mots, les apprivoiser, les reconnaître, les laisser venir au-dedans de nous-mêmes afin qu'ils y

chantent leur chanson et que naturellement nous sachions les redire, puis reconnaître leur image écrite. Le bain de langue est nécessaire.

Les comptines et les poèmes apportent en plus leur rythme. Patiemment, ils tracent leurs sillons dans les mémoires et entretiennent une musique de mots. Cet enrichissement dont l'enfant n'a pas conscience crée sans nul doute des conditions favorables à une meilleure expression orale.

### Lundi 11

Moisson d'objets apportés en classe ce matin. Les sorties familiales du dimanche sont l'occasion de remplir les poches : marrons, noix, petits cadeaux variés offerts par une grand-mère ou un oncle. Mais c'est Claude qui, une fois encore, sait le mieux nous intéresser. D'un grand sac en plastic, il fait tomber au milieu de la classe une multitude de cartouches vides. Jolie cueillette.

- Où tu les as trouvées ?

(Je rectifie discrètement et fais répéter la question correcte)

- Je les ai trouvées dans un bois.
- T'as vu les chasseurs ?
- J'en ai vu deux, mais ils ont pas tiré.

(Je corrige. On répète : ils n'ont pas tiré)

Isabelle :

- Moi aussi, j'étais avec des chasseurs. Y'avait mon tonton. Il a tué deux petits lièvres.
- Et t'es trouvé des cartouches ?
- Oui, j'en ai à ma maison.
- Elles sentent la poudre.

On veut sentir. Claude donne une cartouche à chacun. On tâte, on déforme, on sent.

- Y en a qui sont en plastic et d'autres en carton.
- ça sent mauvais.
- Y a un petit rond au fond.

Claude tente d'expliquer le fonctionnement d'une cartouche. Je l'aide et à nous deux, nous ne nous en sortons pas mal !

Je demande ensuite :

- Claude avait-il apporté assez de cartouches pour en donner une à chacun ?
- Oui, même il en reste.
- Alors, que peut-on dire ?
- Y en a trop !
- Dites-le autrement.

Je n'obtiens rien d'intéressant. J'aide :

- Il y a plus...
- Il y a plus de cartouches, dit Patricia.

Je complète :

- Il y a plus de cartouches que de garçons.

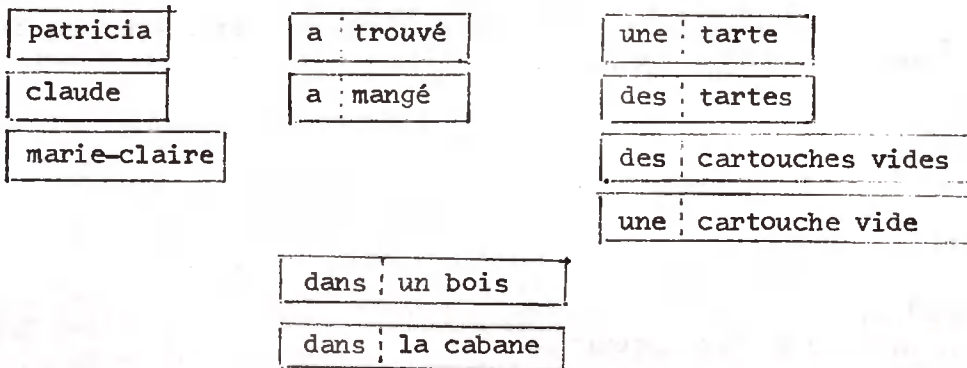
Jean-François intervient :

- que de garçons et de filles.

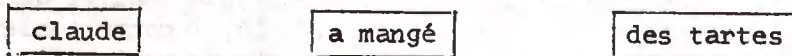
C'est vrai. Je ne suis pas encore habitué à la coéducation. Merci Jean-François.

Ce dialogue avec mes élèves me plaît infiniment car il est simple et naturel. J'essaie de l'exploiter au maximum. Dans l'immédiat, nous exprimerons par le dessin et par le texte l'histoire de ces cartouches. Nous reviendrons par la suite sur cette constatation relative au nombre d'enfants et de cartouches.

Pendant que mes élèves dessinent, je prépare les cartons suivants :



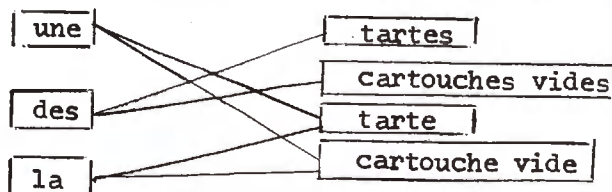
Nous les lisons dans le désordre (connaissance des mots nouveaux). Et sans tarder, plusieurs élèves composent des phrases à trois éléments du type



Beaucoup de combinaisons sont possibles. Elles sont essayées avec succès. Au bout d'un assez long moment, on se décide enfin à utiliser les compléments circonstanciels, d'abord en fin de phrase, puis au début. Ce changement possible invite à rechercher si d'autres déplacements peuvent se faire. Ce n'est pas le cas.

Carole a remarqué qu'il y a des mots doublés : "a" "une" "des" "dans". Je les sépare de leur groupe et n'en laisse qu'un de chaque sorte. Le jeu demande alors plus de manipulations et plus d'attention car une nouvelle relation est apparue entre "une", "des" et "tarte", "tartes", "cartouche vide", "cartouches vides",

ce qui nous conduit à rechercher les liaisons possibles :



Nous reconstituons pour terminer, l'histoire que nous voulons écrire :

|        |         |        |     |                  |
|--------|---------|--------|-----|------------------|
| claude | a       | trouvé | des | cartouches vides |
| dans   | un bois |        |     |                  |

Lundi 18

Yvon apporte ce matin des champignons qu'il a cueillis samedi. Je note, au cours de la discussion, les noms de champignons donnés par les élèves.

mousserons - chanterelles - bagues - roses - lactaires - anamites - bolets - pets de loups -

Je constate qu'ils apprennent beaucoup de choses hors des murs de l'école. Il est bon que la vie de la classe tienne compte de ces connaissances et de ces expériences.

Nous avons cherché à représenter Yvon à la cueillette avec une grande exactitude. L'interrogatoire a été serré :

- Où tu les as trouvés ?  
(correction : on répète)
- T'étais avec qui ?  
(id.)
- Tu avais ton tablier ?
- Tu avais un pantalon de quelle couleur ?

.....

Je me suis un peu étonné par ce souci de l'exactitude dans le détail. Dans l'ensemble, les dessins respectent les données. Il y a là, incontestablement, un effort pour sortir de l'égoïsme; chaque enfant accepte de parler d'un autre, de le représenter, d'entrer dans sa vérité.

J'ai apprécié ce moment et j'ai pensé que mes petits avaient un peu grandi ce matin.

Une phrase exprimée oralement raconte l'histoire :

samedi, yvon a cueilli des champignons  
au bord d'une rivière.

(j'ai imposé "cueilli" à la place de "ramassé")

Cartons utilisés pour étudier la structure de la phrase.

|          |   |               |         |     |  |             |
|----------|---|---------------|---------|-----|--|-------------|
| Yvon     |   | mangé         |         | des |  | champignons |
| claud    | a | cueilli       |         |     |  | cartouches  |
| il       |   | trouvé        |         | un  |  | champignon  |
| elle     |   |               |         | une |  | cartouche   |
| patricia |   |               |         |     |  |             |
|          |   | dans un bois  |         |     |  |             |
|          |   | au bord d'une | rivière |     |  |             |
|          |   | au bord d'une | route   |     |  |             |

Nous commençons à réaliser l'économie de certains cartons : "a" "des" et en fin d'exercice : "au bord d'une". Le réemploi de ces éléments oblige à une analyse plus poussée de la phrase. Ces exercices de combinatoire aiguissent l'esprit de recherche et d'invention. Souvent, il faut ajouter de nouveaux cartons, pour permettre une combinaison non prévue.

Lorsqu'une phrase est formée à terre, elle est lue. Tout naturellement, les mots s'effacent pour laisser place aux groupes de mots. Les intonations ne trompent pas : ce qui est perçu d'abord, c'est la signification née de l'assemblage des éléments choisis. L'acte de lecture est réalisé dans son intégralité.

"Lire est plus que voir" (M. Laurent-Delchet - dossier 33 - CIEP Sèvres)

Mardi 19

Première analyse aujourd'hui, à propos de ce mot "a" sur lequel certains voulaient mettre un accent. Nous avons fait la liste de tous les mots connus jusqu'à présent et qui font entendre [ a ]

|          |         |        |           |
|----------|---------|--------|-----------|
| lapin    | marie   | cabane | a         |
| patricia | guitare | avec   | attention |
| a        | la      | papa   | dégagez   |
| tarte    | classe  | pédale | samedi    |

Des élèves ont proposé d'écrire "mangé, "claire" .... Mais c'est l'oreille qui choisit, et non l'oeil.

- on voit les a, mais on les entend pas, a dit Xavier.

Nous avons passé en rouge les lettres qui font entendre a dans les mots retenus et nous avons constitué deux groupes : les mots avec "a". et les mots avec "à". Nous avons fixé au mur un représentant de chaque groupe.

la

à

Plus d'un mois de classe s'est écoulé avant que nous n'abordions le travail d'analyse. Il va se poursuivre à l'occasion mais je n'en forcerai jamais le déroulement : je ne veux pas que mes élèves aient le nez trop près des mots.

"Tant que l'esprit est occupé à former les mots, dit Alain, il laisse échapper l'idée".

Or, c'est surtout l'idée qui nous intéresse. Pour l'exprimer, nous avons eu recours aux dessins, aux symboles, aux mots, ou groupes de mots reconnus globalement et considérés comme des éléments en relation les uns avec les autres. Cela s'appelle "lire" et il est bon que les élèves apprennent à lire avant d'apprendre à déchiffrer.

Cette priorité donnée à l'expression oriente le travail d'apprentissage de la langue écrite. Entraîner à monter et démonter des structures de phrases génératrices d'idées, l'enfant prend l'habitude de chercher au delà des mots. Cette acquisition fondamentale permet alors de conduire sans risque des exercices d'analyse et de synthèse destinés à développer la technique du déchiffrement. Sans risque, car on ne confondra jamais déchiffrer et lire : ce sont deux activités de nature différente, la première étant apprise pour être oubliée et la seconde exigeant un perfectionnement continu. On n'a jamais fini d'apprendre à lire ! Encore faut-il qu'on ait commencé un jour !

Or, c'est sans doute un bien mauvais commencement que celui qui consiste à mettre l'enfant devant les difficultés de la combinatoire syllabique que ce soit d'une manière purement synthétique ou qu'on ait recours à un départ global. L'exercice est trop intellectuel; il mobilise l'attention au point que l'élève qui a d'abord appris à déchiffrer a le plus grand mal à prendre du recul par rapport aux mots. Il lit "comme on bêche, une motte de terre après l'autre, et tout l'esprit est au tranchant de la pelle". (Alain) Il croit savoir lire; et c'est bien la pire des choses de croire que l'on sait alors qu'on est ignorant.

"L'enfant qui a appris la lecture "à l'envers", écrit Freinet, par la phonétisation mécanique des signes, se persuade malgré lui que c'est la phonétisation qui est une conquête... C'est effectivement là une conquête mais qui n'est pas sans graves dangers : l'enfant qui est soumis à cette méthode prendra l'habitude ainsi de lire ce qu'il ne comprend pas; il fera passer le processus de mécanisation avant la participation sensible au contenu du texte".

C'est ainsi que procède l'une de mes élèves. Isabelle, qui était l'année dernière dans une classe de C.P. avec section enfantine. "Elle sait presque lire" m'ont dit les parents le jour de la rentrée, et ils avaient eu l'intention de lui faire "sauter" le C.P. J'ai remarqué qu'effectivement elle connaissait beaucoup de lettres, de sons et qu'elle déchiffrait des mots faciles. Et bien, ce bagage l'encombre plus qu'il ne l'aide : c'est elle qui lit le moins bien tant elle a pris l'habitude de voir des mots et non de comprendre une phrase. Ce qu'elle lit ne sonne jamais très juste, sa voix reste en suspens, elle enchaîne les mots avec une régularité parfaitement mécanique qui supprime, je le sens bien, toute compréhension.

Je préfère, et de loin, la lecture d'Yvon. Lorsque les éléments qu'il a reconnus lui ont permis de "monter" sa phrase, il lit très naturellement :

- Noiraud a mangé des champignons
- et me demande à brûle-pourpoint :
- il est mort ?



Cette idée que le déchiffrage est le plus mauvais préambule que l'on puisse trouver à l'apprentissage de la lecture n'est pas facilement admis. On reste encore très attaché à la lecture en deux temps - deux métamorphoses, selon A. Inizan-

"1ère métamorphose : définition par l'apprenti-lecteur des éléments de la langue sous leur forme orale et écrite....

2ème métamorphose : passage de la lecture par recours à la combinatoire à la lecture visuo-idéatrice".

(Vers l'apprentissage du langage écrit : Bourrelrier-Colin)

Dans le même ouvrage, Mme J. BANDET exprime la même idée :

"Quand la lecture sera enfin débarrassée de l'effort parasitaire du déchiffrage, donc d'attention à la lettre, l'enfant pourra mieux découvrir l'esprit du texte et le génie de la langue. Sa recherche ne sera plus surtout de donner un sens à des signes manuscrits ou typographiques, il voudra peut-être aller plus loin".

"Peut-être" ! Si l'on n'a pas tiré l'envie de lire !

On ne tuera pas cette envie de lire et de s'exprimer par le signe écrit si l'on donne à l'enfant des moyens ajustés à ses possibilités.

A l'école maternelle, il dessine : c'est son écriture à lui. La preuve, c'est qu'il peut "lire" son dessin. Lorsqu'il passe du dessin isolé à la bande dessinée, c'est un nouveau pas vers une forme plus élaborée d'écriture. Et de la bande dessinée au pictogramme, l'effort de symbolisation est tel que l'on peut considérer comme très engagé le processus de la lecture.

"Le recours aux "pictos" permet de passer immédiatement du langage parlé au langage écrit sans discontinuité d'intérêt. L'enfant s'y sent tout de suite concerné et il continue à vivre sa vie d'enfant".

(L. BOULAY - Directrice d'Ecole maternelle).

Notre première manière d'écrire "c'est un chapeau" ou "c'est le lapin noiraud" procède directement de la technique des pictogrammes que R. SARAZANAS définit comme étant "la transposition graphique des gestes".

On a vu comment nous accédions peu à peu à des représentations symboliques de relations et comment les mots pouvaient remplacer les dessins sans rien changer aux relations. "Apprendre à pénétrer dans un monde nouveau grâce à des signes de plus en plus conventionnels, tel est le but ultime de l'apprentissage de la lecture". (R. et Ph. SARAZANAS).

Après un mois de classe, faisons le bilan.

Nous avons écrit huit histoires : cela représente une cinquantaine de mots appris globalement. Ces mots n'ont aucune vertu particulière : ce n'est pas moi qui les ai choisis (Je devrais dire plus justement qu'ils ont toutes les vertus puisqu'ils servent à exprimer une part de vie de mes élèves). J'ai composé une trentaine de fiches, les phrases qu'elles portent ont été pour la plupart trouvées par les élèves lorsque nous avons travaillé sur les structures du langage écrit.

L'analyse est à peine amorcée, le mot n'ayant pas été, jusqu'à présent, l'objet de notre étude.

Nous savons tracer toutes les lettres sauf <sup>^</sup> k g w x ^

Mais surtout, nous savons que chaque matin qui nous rassemble donne à chacun de nous l'occasion de s'exprimer, d'être soi-même par rapport aux autres, dans cette classe qui accueille la vie simple de tous les jours.

L'élan est donné. Les deux mois qui vont suivre seront l'épanouissement de ce travail préparatoire. Je vais en rapporter les grandes lignes.

Lors d'une sortie dans le bois, j'ai découvert un nid sur un arbre. C'est bien la première fois que j'ai eu le temps de voir avant mes élèves ! Nous avons écrit :

"Le maître a trouvé un nid sur un petit arbre. Dedans, il y a une coquille cassée".

Nous avons étudié l'emploi de

dans      dedans      sur      au bord de

en liaison avec un travail de mathématique (topologie : positions relatives dans l'espace).

il y a      a permis de construire beaucoup de phrases.

cassé      ou      cassée      pour      guitare

vélo

cabane

arbre

coquille

Ce mot "coquille" a intrigué.

- il a des "l" et on les entend pas, a remarqué Sylvie.

- Avons-nous déjà écrit d'autres mots avec "l" qui ne s'entend pas ?

Nous trouvons "cueilli".

- Et des mots où "l" s'entend ?

Nous en faisons la liste :

le lapin    claire    la classe    claude

michel    vélo    pédale

Nous décidons d'afficher la pour représenter les mots avec

[ 1 ]

L'ordre de recherche des phonèmes sera approximativement celui de leur fréquence. (tableau dans "linguistique et enseignement du français". Genouvrier-Peytard).

Dixième texte : Sylvie a apporté son petit serin dans la cage. Il a chanté tout le jour.

La structure des phrases reste simple. On a trouvé encore beaucoup de combinaisons possibles, Cela m'a permis de composer sept fiches supplémentaires. La dernière porte le numéro 42. Elle tend à fixer le mot "jour".

|   |    |
|---|----|
| Sylvie a chanté tout le jour  | 42 |
| un jour, Yvon a trouvé un nid   |    |
| le serin a chanté tout le jour  |    |
| un jour, Michel a construit une cage pour un petit serin                                |    |
| un jour, au bord d'une rivière, Sylvie trouve un nid. Dedans, il y a une coquille vide. |    |

L'affinement de l'oreille nous conduit à faire de l'analyse phonétique. Nous traçons autant de petits traits qu'on entend de "bruits" différents dans un mot.

pour "son" → ...et on écrit son  
 "petit" → ...."     "     petit  
 "serin" → ----"     "     serin

Beaucoup de s dans cette dernière histoire. J'invite à écrire la liste des mots qui font entendre ce phonème. On trouve "c'est" "patricia" et on propose "nous", "dans" à cause de la présence visible des "s". Mais encore une fois, il faut bien convenir qu'une même lettre ne se traduit pas toujours par un même son. Et nous allons découvrir qu'un même son peut se traduire par des lettres différentes. On comprend cette remarque de M. ABBADIE : "Le Français est une langue peu phonétique... Il y a polyvalence de certains graphèmes et polygraphie de certains phonèmes".

Seize cartons sont à terre :

|               |                   |                  |                    |                |            |
|---------------|-------------------|------------------|--------------------|----------------|------------|
| <u>c</u> 'est | patric <u>i</u> a | class <u>e</u>   | constr <u>u</u> it | <u>s</u> on    |            |
| <u>s</u> on   | <u>s</u> ur       | vites <u>s</u> e | attent <u>i</u> on | <u>s</u> amedi |            |
| <u>s</u> ur   | cass <u>e</u> e   | <u>s</u> ylvie   | <u>s</u> on        | <u>s</u> erin  | <u>s</u> a |

L'analyse phonétique a permis de passer en rouge les lettres qui traduisent [ s ] pour chaque mot.

- qui pourrait mettre de l'ordre dans ces cartons ?

Xavier propose de mettre ensemble ceux qui sont pareils. Il place les trois son l'un sur l'autre; même travail avec sur

Mathématiquement, il illustre ce fait que dans un ensemble, un élément ne peut être répété. On ne voit désormais qu'un seul son et un seul sur

Carole :

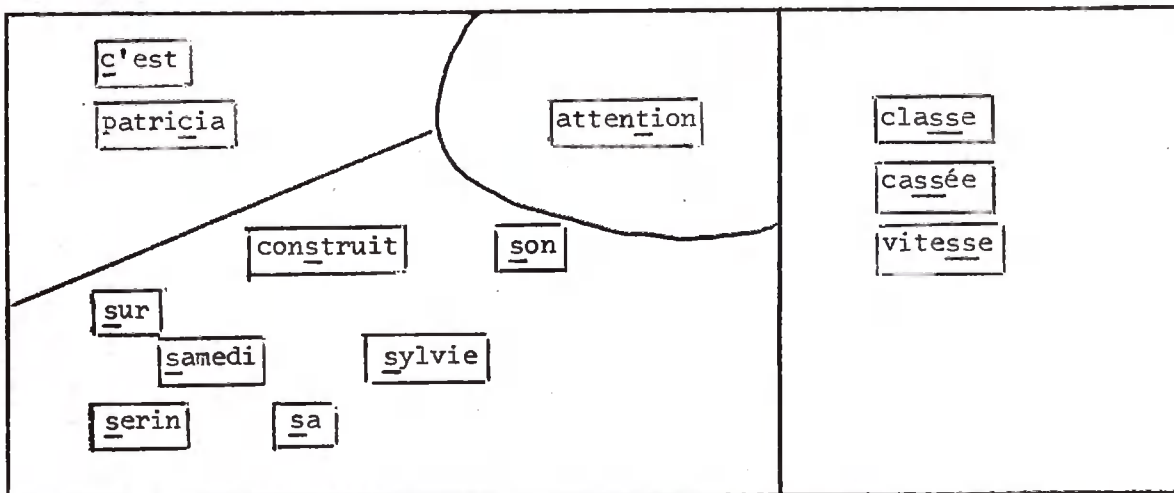
- on pourrait mettre ensemble les mots qui ont [s] fait avec une lettre et les mots avec [s] de deux lettres.

L'ensemble de nos mots se trouve ainsi décomposé en deux classes d'équivalence (la relation étant "a même nombre de lettres pour traduire [s]").

Je n'avais pas envisagé ce classement. Mais ce n'est pas la première fois - ni la dernière - que mes élèves suivent un itinéraire non prévu.

Jean-François isole ensuite des mots à l'intérieur de la première classe: ceux qui ont "s", "c", "t" pour traduire s (nouvelle relation d'équivalence: "a même lettre pour traduire [s]").

Nous arrivons à la partition suivante :



- Il ne va pas être facile de les afficher tous dans le domaine des s

- Il faut en prendre un de chaque sorte, dit Sophie.

Elle exprime cette idée qu'un élément d'une classe d'équivalence peut être choisi pour représenter cette classe.

- Lesquels prendrons-nous ?

L'unanimité ne se fait pas. Tant mieux. Nous comprenons que ce choix est arbitraire, ce qui illustre le principe de l'équivalence.

Nous décidons enfin d'afficher :

c'est classe sur attention

sur la vitre côté couloir qui devient ainsi domaine du [s]

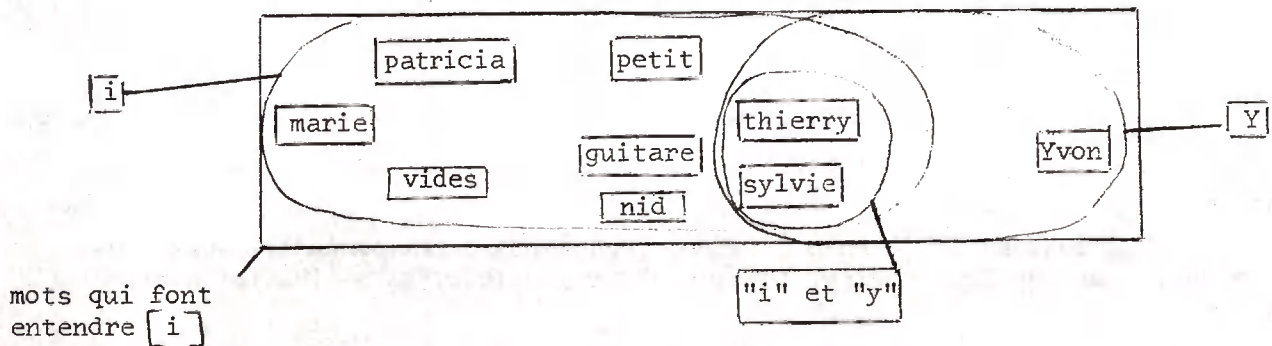
5 NOVEMBRE

{ le papa de thierry fait du  
ski nautique sur la loire.  
{ c'est maman qui conduit la vedette.

Le travail avec les cartons permet de différencier "du ski" et "du ski nautique", ce qui éclaire l'expression [skinotik]

Recherche des mots connus qui font entendre [i]

Nous arrivons à ce diagramme :



Le douzième texte est imposé par l'arrivée de la neige. Il n'est pas composé en commun car Sophie a su dire très bien ce qu'elle a vécu :

{ Ce matin, quand papa nous a  
réveillées, Véronique a deviné  
{ tout de suite qu'il y avait de  
la neige

Sophie

Nous travaillons sur :

papa a réveillé sophie et véronique  
papa les a réveillées  
papa nous a réveillées  
Yvon a cueilli des champignons  
Yvon les a cueillis  
il les a cueillis

Intérêt : rôle joué par un pronom.  
sa place possible dans la phrase.  
la modification qu'entraîne cette place : accord du participe passé.  
simple observation, bien entendu.

Nous avons isolé progressivement :

[R] écrit "r" ———> route  
[e] " "é" ———> mangé  
" "ez" ———> dégagez  
" "es" ———> les  
[E] " "ai" ———> claire  
" "ei" ———> neige  
" "à" ———> frère  
" "est" ———> est  
" "e" ———> michel

12 NOVEMBRE

Nous passons la journée à Valence, chez nos correspondants. Nous voulions les voir avant de leur écrire; lorsque c'est possible, la motivation gagne en intensité.

Ma collègue et moi, nous avons laissé nos élèves se choisir. Cela s'est très bien passé, malgré des hésitations, des refus, des changements soudains, de deux ou trois enfants qui se sentaient tout à coup plongés dans l'inconnu. Mais les jeux, le repas, les histoires racontés ont eu raison des craintes et nous sommes rentrés un peu plus riches de voix, de sourires et de présents.

Dorénavant, nous aurons de lointains témoins de notre travail à qui nous ferons part de nos réussites et de nos recherches. Lettres collectives, lettres individuelles (que je rédigerai sous la dictée la plupart du temps en ce début d'année), dessins, albums, etc... seront les formes les plus courantes de ces échanges. Entretenir l'intérêt, le renouveler si nécessaire, mais ne rien imposer me semble être le rôle du maître dans cette activité.

Mercredi 17

Première lettre collective aux correspondants :

(chers petits amis  
(nous sommes heureux d'être allés  
(vous voir.  
(vos gâteaux étaient délicieux.

cartons utilisés :

|                 |          |             |  |          |
|-----------------|----------|-------------|--|----------|
|                 | patricia |             |  |          |
|                 | claud    | est         |  | heureux  |
|                 | il       | elle        |  | heureuse |
| les champignons | nous     | sommes      |  |          |
| vos gâteaux     |          | délicieux   |  |          |
| les tartes      | étaient  | délicieuses |  |          |

intérêt : la relation féminin ou masculin avec reconnaissance auditive, puis visuelle.

Samedi 20

plaisir ! Du verglas ce matin; il n'était pas facile de marcher sans glisser. Quel

14e texte : { Roland a glissé sur la neige,  
les quatre fers en l'air.

|        |          |                 |
|--------|----------|-----------------|
| roland | a glissé | dans la rivière |
| serge  | a mangé  | sur la neige    |
| il     | a trouvé | une tarte       |

On cherche les relations possibles entre verbes et compléments. C'est toujours le sens - le bon sens - qui autorise ou non ces relations.

La forme verbale étant la même pour les trois verbes, un seul [a] peut suffire.

Ces observations empiriques visent à mettre en évidence les mécanismes de la langue. Nous nous appuyons avant tout sur la pratique du langage oral.

Mardi 23

(serge est malade. il est couché  
dans son lit à l'hôpital, l'infirmière  
lui donne à manger.

suivants : Pendant que mes élèves dessinent l'histoire, je prépare les cartons

|          |     |         |      |  |             |
|----------|-----|---------|------|--|-------------|
| serge    |     |         |      |  |             |
| patricia |     | couché  |      |  | son lit     |
| yvon     | est | couchée |      |  |             |
| il       |     | heureux | dans |  | sa cabane   |
| elle     |     | malade  |      |  | à l'hôpital |

L'emploi du pronom il se fait peu à peu avec plus de sûreté.  
Xavier a composé :

[yvon] [est] [à l'hôpital]. [il] .....

mais il n'a pas trouvé de suite possible et n'a pas su dire ce qui lui manquait.

Philippe a proposé :

[yvon] [il] [est] [couché]

ce qui n'a choqué personne, sauf le maître. Le redoublement du sujet étant fréquent dans la langue orale des enfants, la correction a été plus difficile à faire admettre. L'exemple qui a suivi a toutefois permis de constater qu'un progrès avait été réalisé.

[patricia] [est] [à l'hôpital]

est devenu sans trop de difficultés :

[elle] [est] [à l'hôpital]

Claude a en outre proposé cette phrase :

[serge] [est] - [il] [à l'hôpital] ?

L'interrogation a été perçue :

- C'est quand on demande quelque chose.

J'ai placé le trait d'union et le point d'interrogation.

D'autres phrases ont été dites sur ce modèle ; et chaque fois, nous avons répondu à la question posée.

Des remarques ont été faites sur les relations possibles entre les sujets et les qualificatifs. Cela nous a conduits à dresser le schéma suivant :

| <i>est</i> → | couché | couchée | malade | heureux |
|--------------|--------|---------|--------|---------|
| yvon         | X      |         | X      | X       |
| serge        | X      |         | X      | X       |
| patricia     |        | X       | X      |         |
| il           | X      |         | X      | X       |
| elle         |        | X       | X      |         |

(en relation avec les représentations cartésiennes de relations).



NOVEMBRE

Nos quinze textes ont permis de rédiger 70 fiches. La progression des élèves est fonction d'une certaine maturation qu'ils subissent face à l'activité lecture. Si Claude a lu plus de 50 fiches, Franck n'a pas dépassé la dizaine. Il n'est pas habile pour tracer les lettres, il a beaucoup de peine à mémoriser les mots et je sens bien qu'il n'adhère pas encore à ce genre de travail. C'est pourtant un élève très vivant qui aime à montrer ses réalisations : il dessine, il découpe et colle papier et carton. Nous savons en détail tous les ennuis qu'il a eus pour construire sa tirelire. Il nous l'a apportée un matin et il faut bien reconnaître qu'elle témoignait de beaucoup d'ingéniosité et d'application. Son travail en mathématique est une réussite, il fait preuve de logique et ses idées nous permettent souvent d'avancer dans notre recherche.

Quels facteurs peuvent bien ralentir l'apprentissage de la lecture chez cet élève ? Un psychologue serait utile pour nous aider à résoudre de tels problèmes.

DECEMBRE

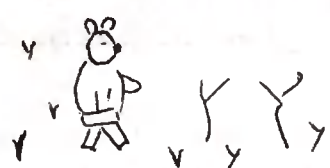


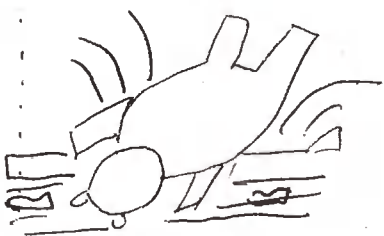
Nous réalisons un album pour nos correspondants. Ce sera l'histoire d'un petit ourson.

J'ai noté au tableau toutes les idées émises et nous avons choisi quelques aventures possibles parmi d'autres. C'est encore de la combinatoire car un choix au départ en impose d'autres pour que l'histoire soit logique.

L'histoire définie et découpée en cinq pages est alors réalisée en équipes. Les cinq épisodes sont dessinés (chaque élève fait son dessin, ce qui va permettre de réaliser cinq albums semblables).

La rédaction du texte est un travail de mise au point dans chaque équipe. Je retouche le moins possible les phrases proposées : leur français correct étant le seul critère pour leur acceptation.

Et l'album se présente ainsi

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <p>une histoire<br/>d'ourson</p>  |  | <p>l'ourson part<br/>chercher des<br/>champignons</p>  |  |
| <p>le petit ourson<br/>a cueilli des<br/>champignons, il<br/>en a trouvé<br/>beaucoup</p> |  | <p>quand il a vu<br/>une ruche, il a<br/>sauté dessus et<br/>les abeilles<br/>l'ont piqué très<br/>fort.</p> |  |

ça pique tellement  
qu'il plonge  
dans la rivière



il croit faire voir des  
champignons à son papa  
et à sa maman, mais ce  
sont des poissons !

en un long dépliant qui occupe joliment un coin de classe.

Nous envoyons un album à Valence et nous en donnons un au C.P. de l'école annexe de l'E.N.F.

### 6 DECEMBRE

{ avant-hier, jean-françois est allé  
au bessat avec son papa et sa  
soeur sigolène. il a fait de la  
luge. ça glissait très vite.

Notre travail sur la structure des phrases précède toujours l'écriture du texte. Comprendre d'abord !

|           |          |     |        |             |
|-----------|----------|-----|--------|-------------|
| avant     | hier     | est | allé   | au bessat   |
| jean      | françois |     | allée  | à paris     |
| sigolène  |          |     | allés  | à l'hôpital |
| véronique |          |     | allées |             |
| papa      |          |     |        | avec        |
| ils       | son      | sa  |        | et          |
| elles     | sont     |     |        |             |

Il y a, cette fois encore, une large résonance orthographique dans les constructions possibles.

Le rôle de [et] et de [son] est défini empiriquement. D'autre part, [sont] remplace [est] lorsqu'il y a un pluriel.

### MI-DECEMBRE

J'ai donné à chaque élève un petit carnet sur lequel "on peut faire tout ce qu'on veut". Cela commence par des dessins. Puis, peu à peu, on écrit (je donne tous les mots qu'on me demande). Ce travail reste très personnel : l'élève montre ou non son carnet; il lit son histoire s'il le désire. Il n'y a aucune correction de ma part.

En cette fin de premier trimestre où l'on commence à se raconter avec des mots, trois types de travail écrit se distinguent sur ces carnets :

- une dizaine d'enfants copient ou imitent les phrases écrites en commun.

Xavier : "patricia a trouvé le nid"

Léfla : "le lapin a mangé une tarte"

Gilles : "c'est maman qui a trouvé des cartouches vides"

etc...

- cinq autres font preuve d'imagination et inventent d'autres histoires :

Yvon : "c'est le lapin noiraud qui prend une douche dans le barrage"

"Yvon a une voiture de course il va vite sur le circuit il double de voiture de course"

Claude : "un fantôme ma réveillées à minuit"

Thierry : "noireaud a mangé des pâtes sauce tomat"

Franck : "le château a explosé à cause d'une bombe"

- une dizaine d'élèves enfin rapportent des événements réels.

Laurence : "quand ton voit un singe c'est rigolo"

"c'est Laurence qui se baigne dans la mer"

Jean-François : "à Noël je commande un circuit de camions je m'amuserai chez ma tatan je commande une panoplie de Zorro".

Roland : "à ma campagne il y a beaucoup des champignons".

Ludovic : "doudou a été dans le jardin est maman qui la grondé".

Chrystèle : "Chrystèle dans sa maison c'est bien amusée avec son petit chien tessa".

Sophie : "ma maman travaille à Materna et mon papa travaille à l'école normale".

Carole : "samedi mon papa et ma maman sont partis dans le Jura et il m'a rapporté un lapin mort et on l'a mangé à midi et on l'a pas fini".

Sylvie : "ma maman est allée à l'hôpital elle a une grosseur l'infirmière lui donne des cachets elle a une cage vers son genou à côté il y a un placard où elle met ses bonbons c'est les gens qui les ont apportés".

Cette expression n'a pas d'autre motivation que le besoin et le plaisir sans doute de se raconter. L'enfant s'éveille à lui-même; il parle, il dessine, il écrit, il imprime, affirmant ainsi son originalité face aux êtres et aux choses. Il est normal que l'école soit le lieu d'une telle métamorphose; il faudrait considérer avec beaucoup de suspicion tout système d'éducation qui ne prendrait pas pour fin l'épanouissement total de l'individu.

Ce qu'un enfant peut devenir, nul ne le sait. "Nous ignorons ce que notre nature nous permet d'être" dit Rousseau. Cela fait naître tous les espoirs et justifie tous les efforts que l'on peut faire pour aider le petit d'homme à s'élever et lui permettre de tendre aux limites de ses possibilités afin qu'il puisse se connaître mieux. Montaigne voyait dans ce cheminement intime le signe d'un accomplissement total, lui qui écrivait : "la plus grande chose du monde est de savoir être à soi".

Que l'apprentissage de l'expression écrite soit en même temps l'apprentissage de soi-même, voilà qui grandit singulièrement le rôle des premières années

de l'école élémentaire. L'art du maître consistera à vivifier ce besoin d'expression, à se montrer attentif à toute pensée naissante, à aider à sa mise en forme sans jamais imposer sa grosse patte d'adulte. Nos lettres aux correspondants, les histoires confiées à nos petits carnets sont des moyens parmi d'autres d'aider l'enfant à se réaliser.

## 20 DECEMBRE

Le trimestre est terminé. Faisons le point.

Une dizaine d'élèves ont un livre qui raconte une histoire. Ils ont en effet épuisé toutes les fiches que j'ai faites. L'acquisition globale des mots rencontrés et la pratique de la phrase les ont préparés à aborder le texte suivi. Il y rencontrent des mots inconnus, ils essaient tout naturellement d'en faire la synthèse à partir des éléments qu'ils peuvent reconnaître (nous avons fixé au mur les graphies diverses de 18 phonèmes) ou qu'ils rencontrent pour la première fois. Ils sollicitent dans ce cas l'aide d'un camarade ou celle du maître. C'est ainsi qu'une acquisition entraîne une autre et que les progrès réalisés ne dépendent plus guère de moi.

Une autre dizaine d'élèves progressent régulièrement, mais un peu moins vite que les premiers. Ils suivent néanmoins le même chemin et aborderont le livre dont ils ont tant envie dans un délai rapproché.

Les cinq autres marquent le pas. Leur progression est nettement moins rapide. Ils mémorisent mal les mots, ils ont des difficultés à reproduire oralement une phrase. Il semble que la chaîne parlée n'éveille en eux qu'une faible résonance. Ils ne manifestent que peu d'intérêt pour la lecture. Ce sont pourtant des élèves vivants; trois d'entre eux réussissent assez bien en mathématique, ils ne devraient pas tarder à "exploser". Les deux autres semblent se chercher. Leur développement psychologique les maintient pour l'instant en deça du seuil de la découverte. Mais ils baignent dans l'expérience collective de la classe et subissent l'imprégnation de tous les langages utilisés. Le temps travaille pour eux.

## JANVIER

Au cours du second trimestre, nous allons nous efforcer d'atteindre à la connaissance intime des mots. Jusqu'à présent, en effet, nous nous sommes surtout intéressés au fonctionnement des éléments de la phrase, à leurs places possibles, à leur interdépendance. La langue écrite nous a révélé sa manière d'être qui implique une manière de penser différente de ce que l'oral permet. Les enfants ont ressenti ce changement de registre et se sont habitués à "traduire" leur pensée en langage écrit. L'aide du maître est toujours importante car la maîtrise des mots reste à acquérir. C'est l'objectif qu'il faut maintenant atteindre.

Une première approche de l'analyse et de la synthèse au niveau des mots a été faite au cours du premier trimestre. Elle a été suscitée la plupart du temps par les remarques des élèves qui avaient déjà acquis une certaine connaissance de la langue écrite. Des phonèmes ont été isolés puis réutilisés dans d'autres combinaisons mais ces découvertes n'ont pas entraîné un travail mécanique de déchiffrement. Nous nous sommes contentés d'une lecture globale qui s'est révélée être un entraînement intensif de mémorisation.

Les conditions sont donc réunies maintenant pour qu'une étape nouvelle soit franchie. Systématiquement, et en nous appuyant sur les découvertes du premier

trimestre; nous allons "autopsier" les mots afin de les connaître dans leurs éléments les plus simples. A la connaissance globale que nous en avons vu s'ajouter - et non se substituer - un savoir précis au niveau orthographique. Nous étudierons le mot d'après sa propre image écrite; l'analyse phonétique permettra d'isoler ses constituants, de fixer leur visage et de les réassembler pour recréer le mot dans son originalité. Nous nous entraînerons alors à l'écrire de mémoire.

Des exercices variés peuvent conduire à ce but. Il ne seront jamais placés sur le travail quotidien de français mais ils s'intégreront tout naturellement à l'expression écrite; car les buts de toute notre activité restent les mêmes :

- créer les conditions favorables à l'épanouissement de chaque enfant.
- enrichir les moyens d'expression orale et écrite.

Dans ce domaine, la rentrée de janvier est un moment privilégié. Il faut l'exploiter sans mièvrerie et permettre à chacun de se raconter à travers les événements vécus. Dessins et petits textes individuels "tombent" sans difficulté (le maître étant toujours là pour aider). Un travail collectif en direction des correspondants est conduit en même temps : il faut remercier pour le cadeau qu'on a reçu et trouver à son tour une idée qui ferait plaisir. Il importe donc que nous ayons des moyens de plus en plus précis pour nous exprimer par écrit.

Les exercices de combinatoire contribuent à faire acquérir la maîtrise de ce jeu subtil et changeant qui permet l'aller-et-retour oral-écrit-oral.

On peut s'entraîner à compléter et à déchiffrer des tableaux de ce genre :

| <i>suivi de</i> → | a   | in  | on  | ou  |
|-------------------|-----|-----|-----|-----|
| r                 | ra  | rin | ... | ... |
| p                 | ... | ... | ... | ... |
| s                 |     |     |     |     |
| v                 |     |     |     |     |

mais il nous est arrivé d'avoir à lire les mots "son" et "sonne" dans lesquels "s" est suivi de "on". Cette similitude d'écriture n'entraînant pas une même traduction orale, il nous est apparu nécessaire d'établir une autre sorte de tableau.

|                         | mots où l'on entend [ɔ̃]                      | mots où l'on n'entend pas [ɔ̃] |
|-------------------------|---|--------------------------------|
| mots où l'on écrit "on" | son<br>champignon<br>conduit<br>monte<br>yvon | sonne<br>véronique<br>simone   |

Par la suite, nous avons rencontré des mots qui faisaient entendre [ɔ̃] et dans lesquels on ne trouvait pas "on". Si bien que notre tableau s'est complété ainsi :

|                              | mots où l'on entend [ɔ̃]                      | mots où l'on n'entend pas [ɔ̃] |
|------------------------------|---|--------------------------------|
| mot où l'on écrit "on"       | son<br>champignon<br>conduit<br>monte<br>yvon | sonne<br>véronique<br>simone   |
| mot où l'on n'écrit pas "on" | tombé<br>pompier                              |                                |

Il apparaît ainsi que chaque mot est une entité originale qu'on ne saurait constituer à partir d'éléments simples comme les syllabes par exemple. Il est vain de mémoriser ces éléments car lorsqu'ils entrent dans la composition des mots, ils sont souvent transformés. Il est dangereux, même, d'habituer l'enfant à faire la synthèse d'un mot à partir de syllabes prises dans d'autres mots. Par exemple,



Si le jeu réussit parfois, il conduit le plus souvent à une fantaisie orthographique déroutante. L'enfant croit posséder une règle - ne lui a-t-on pas montré qu'elle était valable ? - mais son usage est interdit dans presque tous les cas.

de "faute" et de "gâteau", on ne tirera jamais "photo", à moins d'écrire "fauteau" !

Si même, prenant des précautions, on assure au départ une correspondance orthographique, il sera bien rare qu'on puisse assurer en même temps une correspondance phonétique :

"phoque" et "tomate" ne donneront jamais "photo", les "o" de ce dernier mot n'ayant pas la valeur des "o" précédents.

En résumé, et ainsi que l'écrit A. INIZAN, il faut "étudier et retenir l'orthographe de tous les mots. C'est l'un après l'autre... que chaque mot ou expression, passe dans le stock des "faciès" familiers, à force d'avoir été rencontrés". M. ABBADIE émet la même opinion : "Pour un très grand nombre de mots de notre langue, il est nécessaire d'apprendre cas pour cas la manière de les orthographier.

Ces considérations nous entraînent à accorder une place importante à la mémorisation. Qu'elle soit orale, visuelle, motrice, la mémoire doit devenir une force vive dans l'apprentissage du Français. J'utiliserai toutes les formes d'exercices vivant à la fortifier, étant bien entendu que je ne considérerai jamais cette activité comme un but mais bien plutôt, comme un ensemble de moyens offerts aux élèves pour mieux maîtriser la langue.

C'est ainsi par exemple que j'exige chaque jour qu'on écrive par coeur une petite phrase très simple (8 à 10 mots) extraite d'un texte individuel ou collectif. Cette phrase a été étudiée la veille; démontée puis remontée dans ses groupes de mots, transformée par des commutations successives, elle est copiée sur un cahier spécial que chaque élève garde constamment avec lui. Il doit l'apprendre par coeur et l'écrire le lendemain sans que j'en rappelle un seul mot. Une révision hebdomadaire permet de contrôler la solidité des acquisitions et de raviver les connaissances.

Ce travail va se poursuivre méthodiquement jusqu'à la fin de l'année, la phrase devenant plus complexe au fur et à mesure que va s'élever le niveau de l'expression.

L'exercice a pour but d'assurer une lente imprégnation de la langue écrite, d'en faire sentir intuitivement les rythmes et d'aider à leur reproduction spontanée. (les lettres aux correspondants et les textes libres sur le petit carnet témoigneront de cet entraînement). D'autre part, l'exigence orthographique qui demeure entière va obliger l'élève à prendre conscience de la rigueur des lois de l'écrit. Il va devoir s'imposer une stricte discipline pour rester dans le seul domaine que le maître reconnaît pour vrai. On n'invente pas le code écrit, on se soumet à ses exigences. Il faut bien d'ailleurs, que nos camarades de Valence, et nous mêmes, et tous ceux qui écrivent dans notre langue, nous obéissions aux mêmes consignes. C'est à ce prix que la communication est possible.

Mais tous les enfants ne sont pas capables de mémoriser vite et bien ces petites phrases. Quelques-uns y parviennent facilement; quelques-autres échouent totalement. Pour le plus grand nombre, la progression est rapide dès qu'on est entré dans le jeu de l'effort et de la volonté de réussite. Cela se concrétise par un point vert pour la phrase écrite sans erreur, un point orange pour quelques maladresses et un point rouge pour une phrase méconnaissable. Affiché dans un coin de la classe, ce témoignage en trois couleurs permet à chacun de prendre conscience de ses propres résultats.

L'aide du maître doit aller sans partage à ceux qui ne réussissent pas encore tout seuls. Mes cinq élèves en difficulté forment une équipe à laquelle je consacre un moment chaque jour pour aider à la mémorisation d'une partie de la phrase. Ils n'écriront que cette partie le lendemain et je serai près d'eux pour qu'ils soient en situation de réussite. Vers la fin de ce mois, je les laisse déterminer la partie de phrase sur laquelle ils vont travailler. Deux d'entre eux commencent à se libérer de mon aide.

FEVRIER - MARS

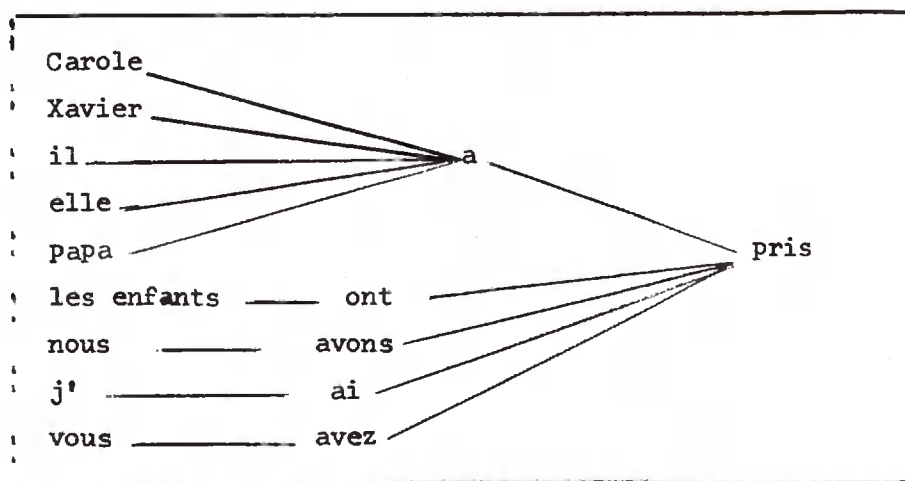
La lecture/écriture devient de plus en plus l'outil indispensable de la connaissance. Cette histoire que le maître a commencée et dont la suite est à lire sur une feuille individuelle; cette bande dessinée dont il faut écrire les dialogues directs (dans des bulles) ou les légendes narratives; ce jeu dramatique monté en équipe à partir d'un texte qu'il faut comprendre et interpréter; ce compte-rendu d'une promenade qui nous a fait découvrir un nouvel aspect de notre environnement; cette histoire lue silencieusement et qu'on essaie de mimer sans dire un mot; cette poésie choisie et présentée par une équipe; ce livre de bibliothèque qu'on raconte aux autres... voilà définies quelques séquences possibles d'un travail essentiellement basé sur une bonne manipulation de la lecture/écriture.

Par et pour ces activités va se poursuivre la consolidation des mécanismes ainsi que la découverte et la fixation des mots nouveaux dans leur forme orale et écrite.

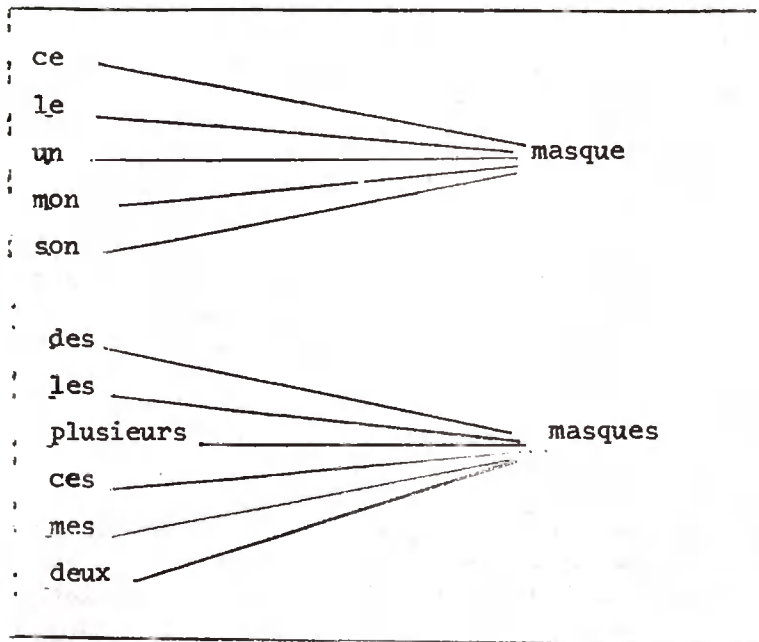
D'autre part, nous mettons à jour des catégories de mots qui peuvent varier pour l'oreille, pour l'oeil, en fonction d'autres mots qui les précèdent. A partir d'une phrase simple.

"carole a pris le masque de ratibus  
pour se déguiser"

nous avons établi les schémas suivants :







Ces découvertes permettent de mieux appréhender le fonctionnement de la langue, elles sont une première approche de la grammaire. La lecture y gagne peu à peu en sûreté et en rapidité.

J'ai constitué des équipes homogènes de quatre élèves qui préparent ensemble une page du nouveau livre que je viens de distribuer (Nouvelles lectures françaises - C.P. - Castanet - Naudon - Nathan). Lorsqu'une équipe est prête, j'écoute sa lecture à haute voix : un élève lit un paragraphe, les autres l'aident s'il ne sait pas, corrigent s'il se trompe. Je note sur un tableau la progression de chaque équipe (ce travail se fait l'après-midi, par ateliers).

Certains élèves avancent rapidement. Ils sont souvent chargés de présenter une page à toute la classe. Ils aident également l'équipe la moins rapide, si bien que finalement, la progression est générale et régulière.

Le second trimestre se termine sur ce nouvel élan. Pour les vacances de Pâques, je laisse emporter ce livre à la maison, ainsi qu'un livre de bibliothèque si on en manifeste le désir. Je donne également le petit carnet qui m'est réclamé.

- Je ferai des dessins et j'écrirai des histoires, me dit Jean-François.

Le "vouloir-lire" et le "vouloir-écrire" sont évidents. Pour l'enfant qui vit cet apprentissage - au lieu de le subir -, c'est une nouvelle manière d'être. Cela explique qu'il assimile naturellement les techniques de la lecture-écriture, le maître étant toujours là pour aider à organiser les découvertes, à provoquer des recouplements, à rappeler des acquisitions.

Une lente maturation a eu lieu chez les enfants qui, au début de l'année, n'étaient pas prêts à aborder l'apprentissage de la lecture tel que le prévoient trop souvent des progressions qui supposent acquis par tous un niveau de langage satisfaisant. Dans ce domaine d'ailleurs, "la plus ou moins grande richesse de vocabulaire est secondaire. Ce qui importe, c'est la structure même de la phrase, les enchaînements grammaticaux. Lorsque l'enfant utilise un langage plus complexe, il est davantage capable de percevoir les différents aspects de son environnement, de les abstraire, de les retenir; il est mieux à même de saisir les ressemblances, les différences et les relations" (Jean Hassenforder et Geneviève Patte dans l'Education, n°161. Apprendre la lecture).

Voilà sans doute une justification du travail d'analyse de la phrase que nous avons entrepris dès le début de l'année. Il semble bien que ce soit à ce niveau que se prépare la lecture. Les relations verbales, les permutations, les substitutions, les signes d'accord, tous ces éléments de grammaire intuitive mis en relief par le Plan de Rénovation, permettent aux "meilleurs" élèves d'accéder très vite à une lecture intelligente. Mais ces exercices sont surtout nécessaires pour les élèves moins favorisés, issus d'un milieu modeste où le langage reste sous-développé. Jeux d'étiquettes et jeux parlés construits à partir de ce que l'enfant a vécu ou imaginé établissent un contact direct avec la langue, en mettant à jour son fonctionnement. C'est un moyen d'aider ces enfants moins évolués à rattraper leur retard relatif. Dans cette direction, nous devons rechercher encore une plus grande efficacité. Car notre école ne doit pas perpétuer les constatations faites par Michel GILLY (bulletin de Psychologie, n°257, cité par J. Hassenforder) et selon lesquelles, dans la région parisienne, un élève sur trois, parmi les enfants d'ouvriers redouble le C.P. alors que la proportion est de un sur seize parmi les enfants des milieux plus aisés.

Plus d'efficacité, cela suppose une coordination plus grande entre l'école maternelle, le C.P. et le C.E. Les instructions récentes le disent nettement : "le C.P. continue l'action de l'école maternelle... Si l'on apprend à lire au C.P., on continue cet apprentissage au CE1"

Il faudra bien un jour établir cette coordination. Que d'expériences à tenter pour des maîtres qui disposeraient de cette richesse : trois ans de la vie d'un enfant pour lui apprendre à lire, pour "l'aider - selon les Instructions - à communiquer et à penser".

Ecole annexe E.N.F. St-Etienne

L. LASSABLIERE

Approche de la lecture/écriture (1972)  
par le dessin (2 ou 3 semaines au début du CP)

### LE DESSIN RACONTE

A son arrivée au CP, l'enfant s'exprime de deux manières qui lui sont familières : la parole et le dessin. Il y a interaction entre ces deux activités : l'enfant passe de l'une à l'autre, ou même les vit simultanément, ce qui représente déjà une forme d'encodage et de décodage. Il "raconte" volontiers son dessin, mais cette transposition de l'expression échappe à tout impératif "espace-temps"; c'est l'impulsion du moment, l'intérêt fugace qui en détermine le contenu.

### LE DESSIN LU

Peu à peu, l'enfant est invité à organiser ses impulsions, à choisir et à ordonner, car on ne peut tout dire en même temps. Le maître aide à fixer une phrase orale qui, sans défigurer la pensée de l'enfant, pourra subir une représentation dessinée. Ce dessin "à lire" présente les caractères suivants :

- 1/ il exprime une relation verbale, symbolisée par une flèche, entre deux éléments différenciés.
- 2/ il est orienté de la gauche vers la droite (sens conventionnel de notre écriture; remarquons que l'espace et le temps sont impliqués dans cette orientation).
- 3/ il fixe non des mots précis, mais une structure de phrase; par là-même, il est générateur de plusieurs interprétations possibles.

### FEUILLE N°1

L'enfant reste attaché au réalisme de son dessin: il trace deux flèches partant des yeux et "lit" :

Florence a vu un arbre.



ou : La petite fille regarde un sapin.

ou : La soeur de Jean-Pierre voit un arbre pointu. etc...

Dans ce dessin, les flèches sont des symboles.

### FEUILLE N°2

La loi d'économie a joué et l'enfant a simplifié son dessin : une seule flèche partant des yeux suffit pour exprimer la relation "a vu".

Cette dernière étant écrite, les phrases produites obéissent à une constante :

"Le caniche a vu la voiture".

"Le chien de Philippe a vu une voiture rouge".

"Mon frère Daniel a vu un chat". etc...

### FEUILLE N°3

Le symbole commence à l'emporter sur le réel. L'enfant a "lu" : (2ème dessin).

"Le lapin a vu le rat".

bien que le premier tourne le dos au second.

Même remarque pour le mouton (3ème dessin).

### FEUILLE N°4

Un autre détail réaliste disparaît : la flèche ne part plus des yeux .  
Le pouvoir des mots l'emporte sur celui du dessin.  
La flèche n'est plus un symbole; elle est devenue un signe.

### FEUILLE N°5

L'enfant joue avec un schéma de phrase.

Le dessin a d'abord représenté une phrase exprimée oralement par un élève. Les autres enfants qui ne connaissaient pas "l'histoire", ont cherché à la lire :

"La petite fille a vu un pantin".

"Sylviane a fait un pantin".

"Agnès joue avec le pantin en feutrine".

Cette combinatoire au niveau de la phrase donne aux deux axes de la langue (syntagmes et paradigmes) toute leur importance au niveau de la communication. Mais en même temps apparaissent les limites du code dessiné. La précision des mots écrits devient nécessaire pour traduire un message sans ambiguïté.

### FEUILLE N°6

Le premier dessin a été corrigé. L'enfant s'est aperçu que s'il dessinait d'abord la voiture, il ne pourrait pas lire correctement son dessin. Ce détail traduit l'effort qu'il s'est imposé pour ordonner sa phrase dans le temps et dans l'espace.

(Une éducation physique dans laquelle le "schéma corporel" tient une place importante se poursuit tout au long de l'année de CP. Beaucoup de maîtres pensent d'ailleurs que les exercices de latéralisation et de rythme doivent se continuer jusqu'au CM).

### FEUILLE N°7

Dans le premier dessin, les fleurs ont été barrées dans la main du personnage car la lecture exige la succession des signes et non leur simultanéité. Cette erreur a permis à l'enfant de prendre conscience d'une convention qui va régir notre écriture.

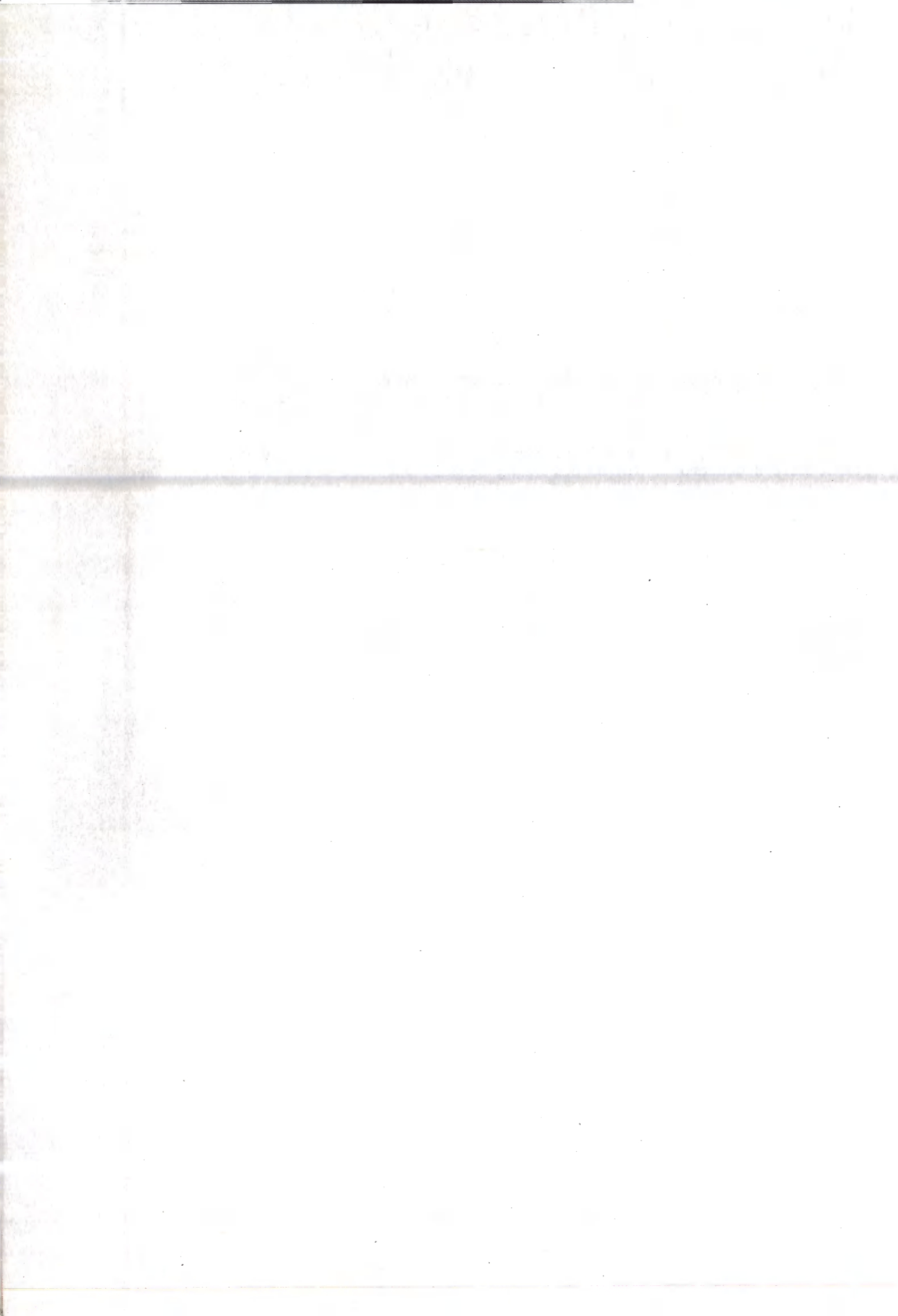
FEUILLE N°8

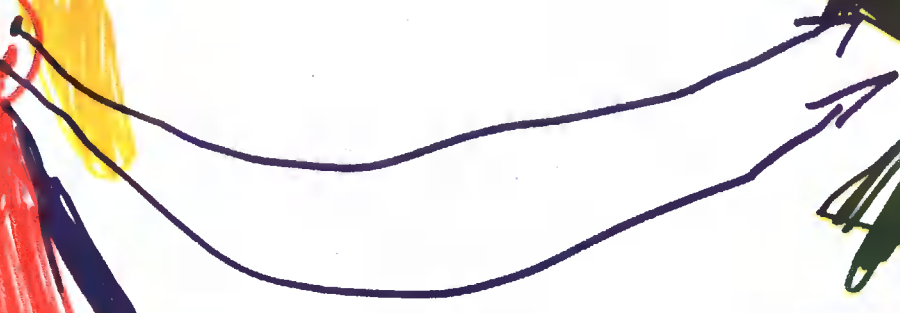
Le maître propose trois phrases à lire. La présence des mots restreint la libre interprétation. L'enfant est obligé de tenir compte en particulier des mots qui suivent la flèche pour donner une relation verbale acceptable. Il doit donc parcourir la phrase des yeux avant de parler. (Aucun des trois dessins n'admet par exemple la relation "a vu"  $\rightarrow$ ). Cette anticipation semble être l'entraînement par excellence à la lecture.

FEUILLE N°9

Lorsque, plus tard, les mots auront envahi presque totalement notre page, nous garderons l'habitude de noter par une flèche ceux qui représentent la relation verbale.

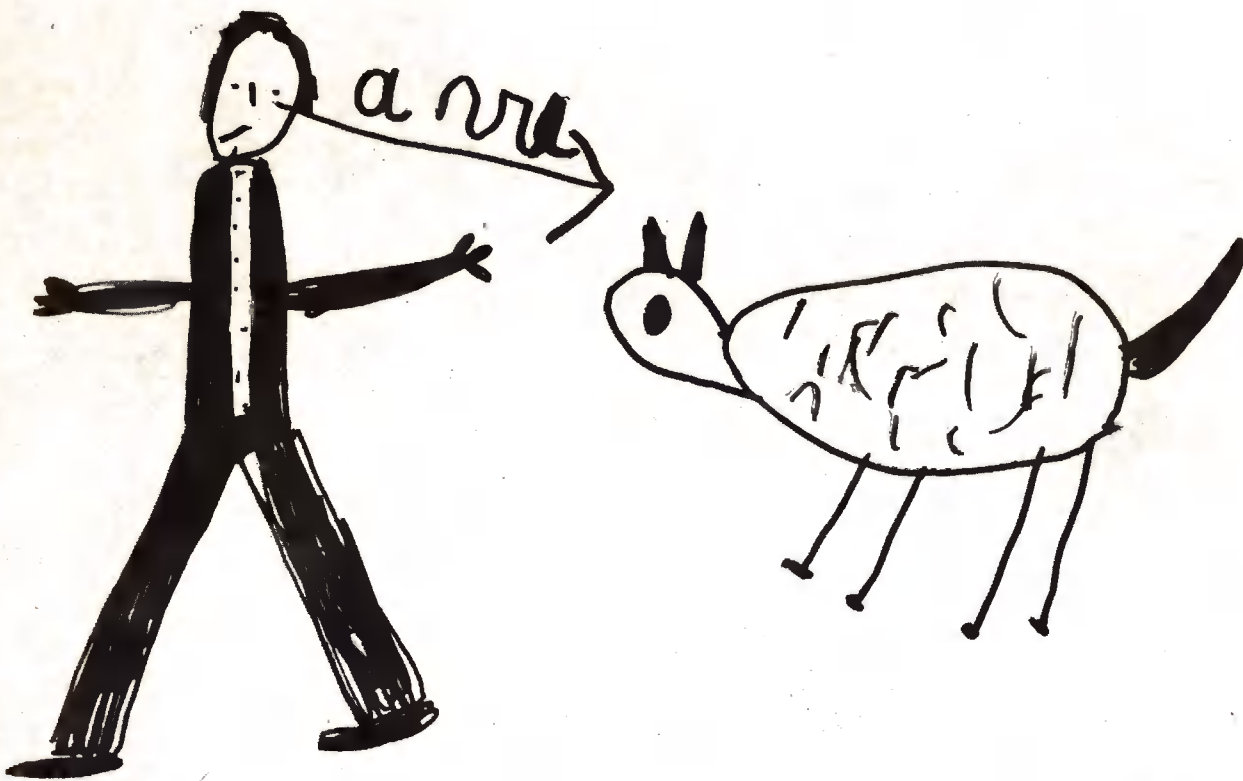
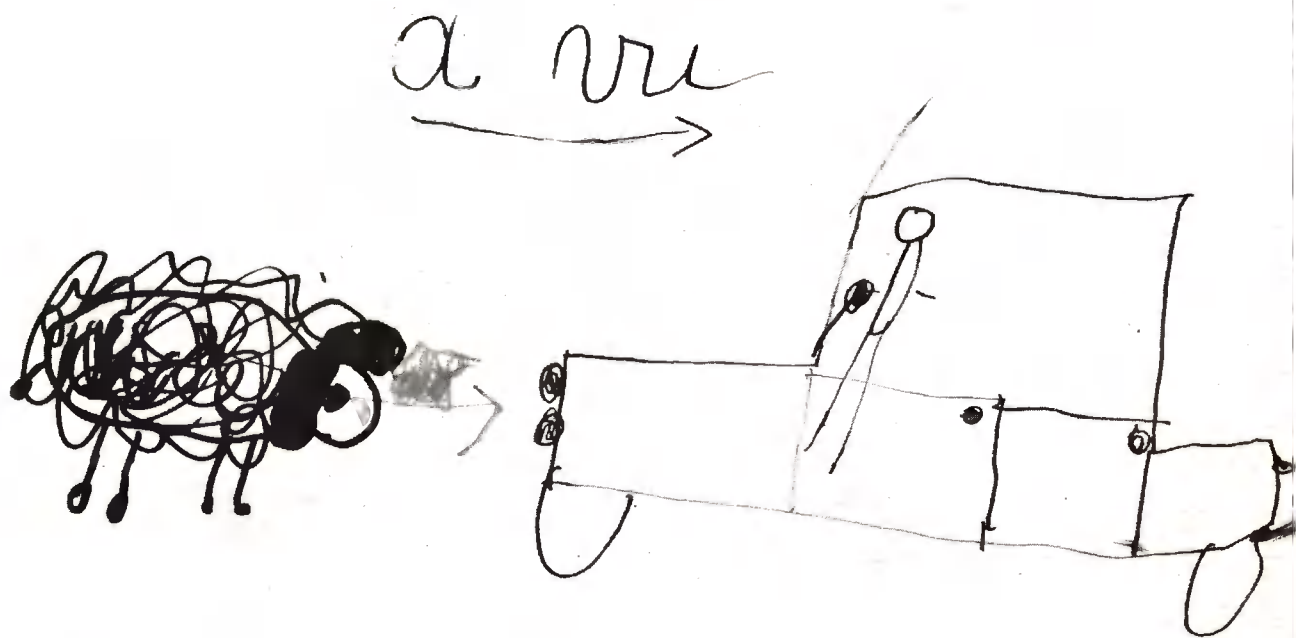
Ainsi, l'analyse intuitive de la phrase était au commencement de la lecture. Elle demeurera au niveau des CE un support pour une grammaire tournée vers l'expression.

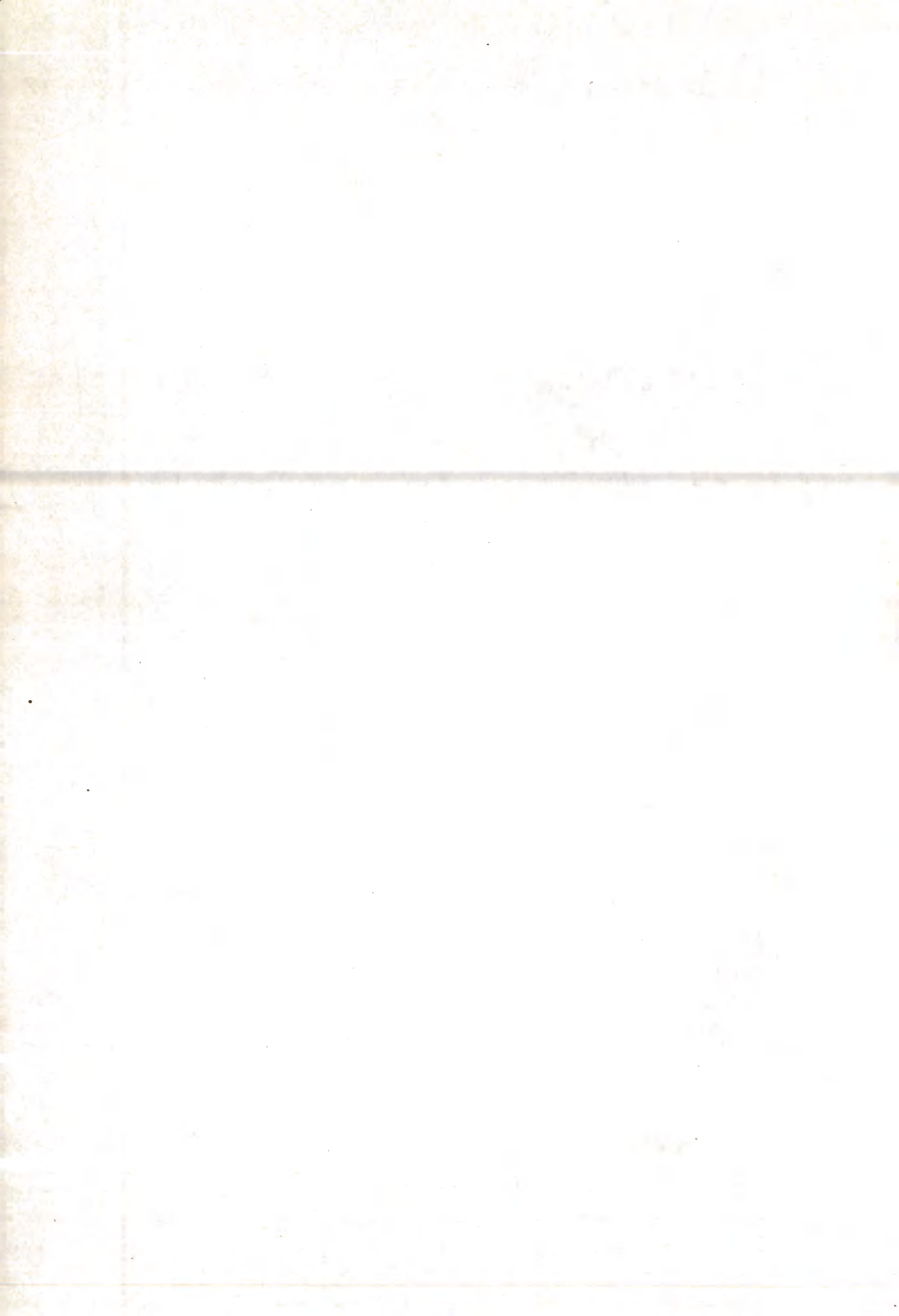


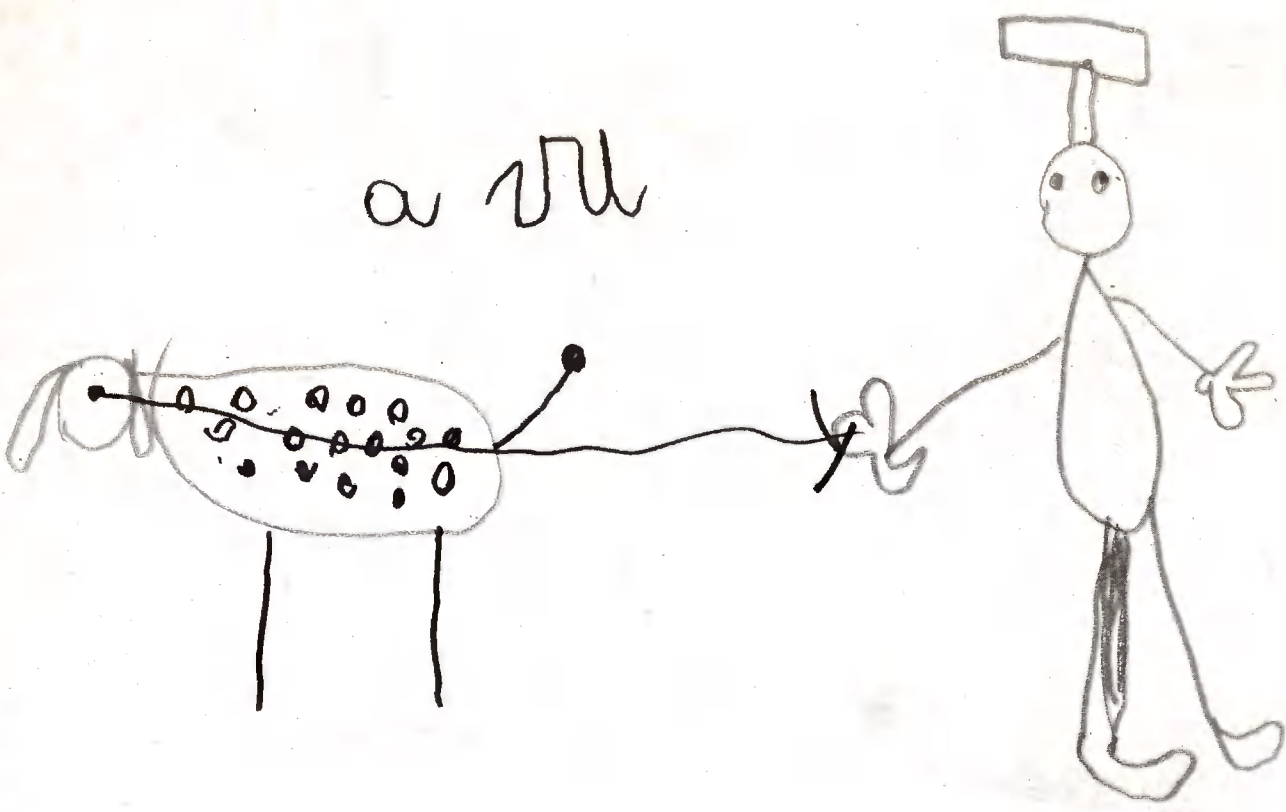
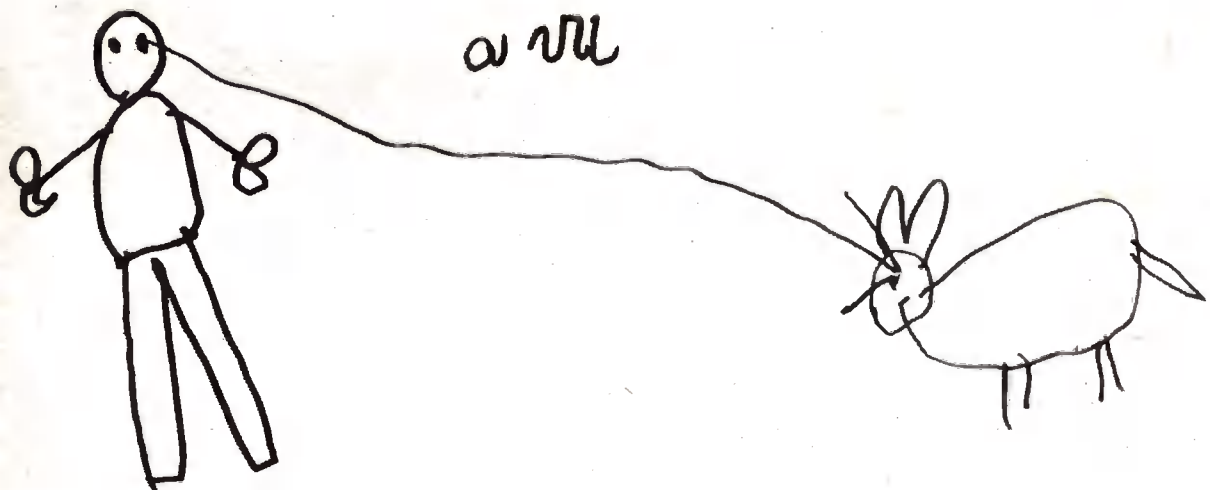








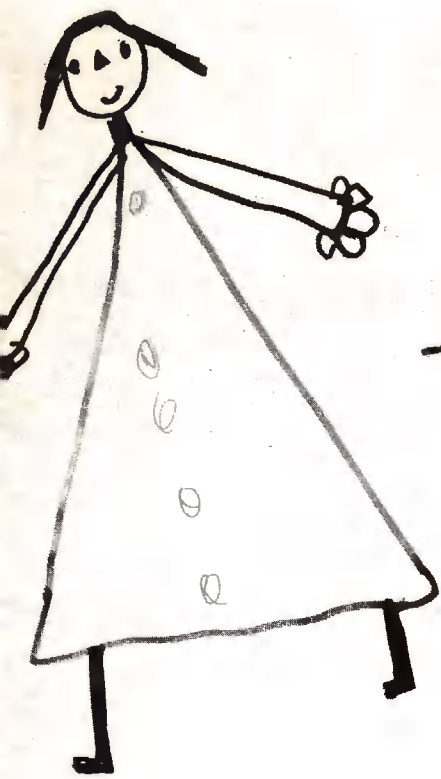








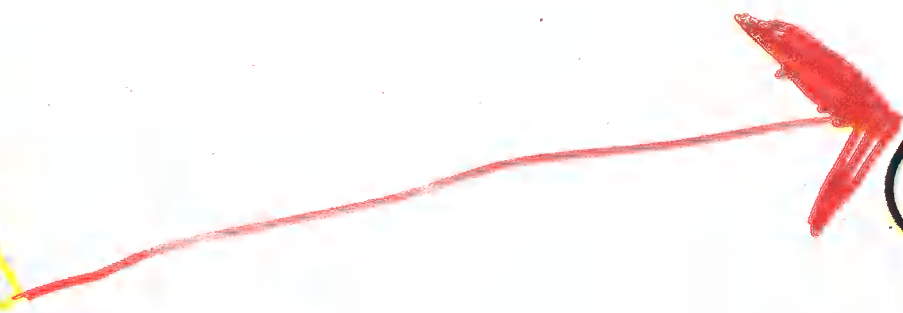
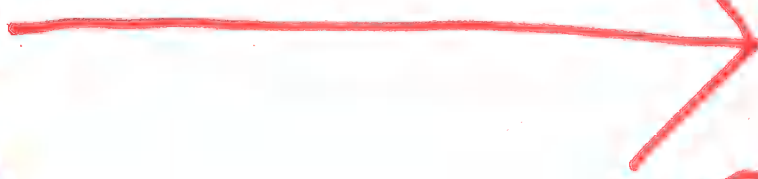
avv →



avv →





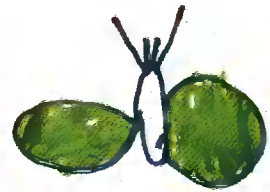
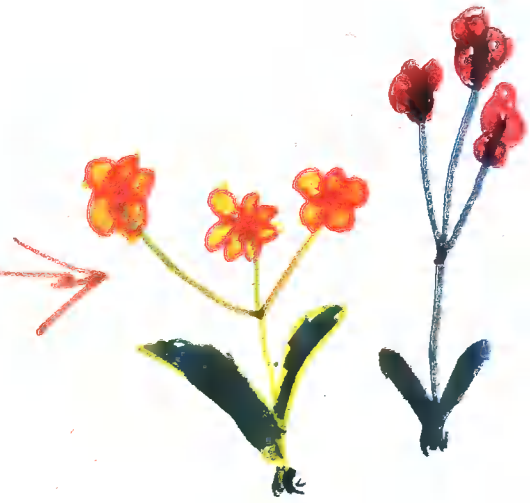




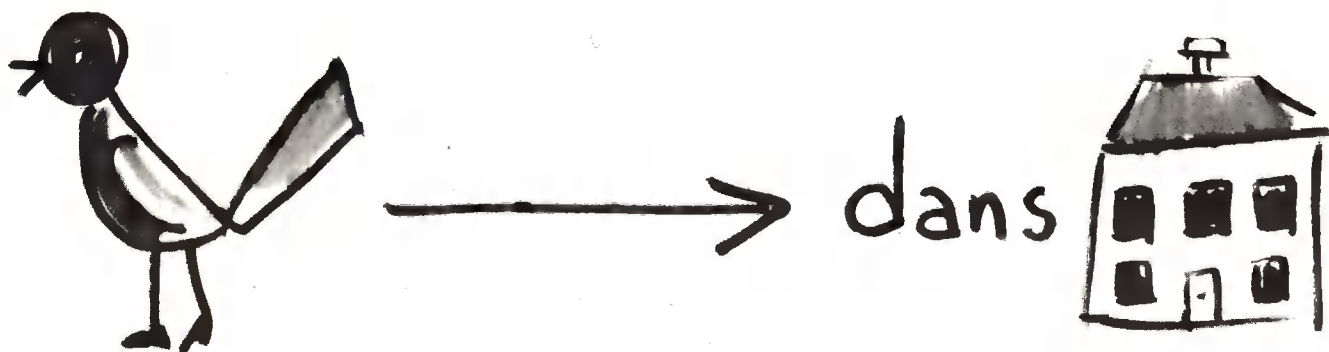






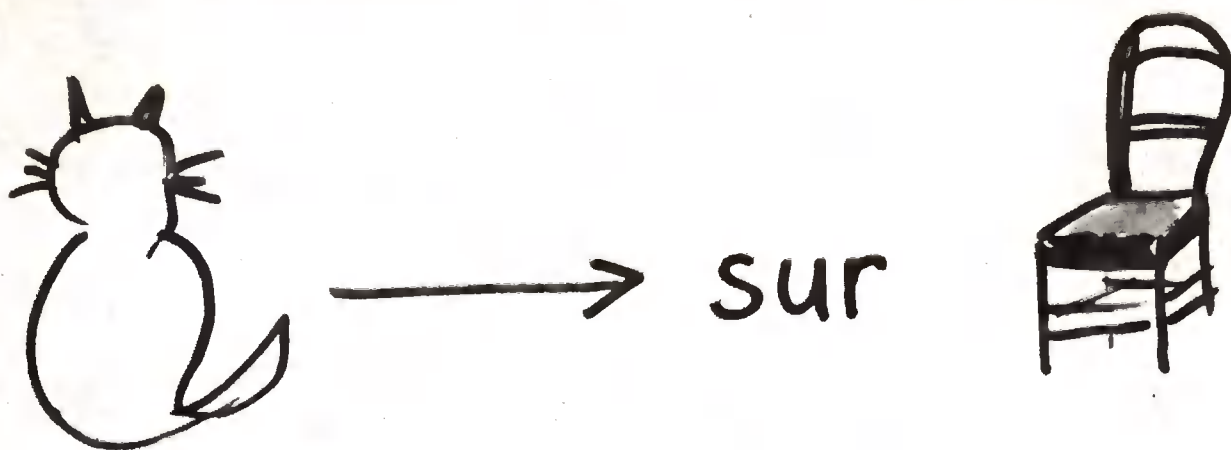






corinne → avec papa.

---








la tortue joue dans l'aquarium. <sup>9</sup>

le caniche joue dans la niche.

le caniche joue avec anne.

le papa de veronique a un 

le caniche mange dans   
sylviane a mis une 

la maman de denis mange une 





Une séquence de français au C.P. (lundi 15 janvier 1973) A. ROMEAS

I) Les enfants installés, la séquence de français commence par l'écriture individuelle, en autodictée, d'une phrase sur laquelle la classe a travaillé, samedi, et que les enfants ont eu à étudier sous sa forme écrite : "nadine a mangé un gâteau" La plupart des enfants y parviennent sans difficulté. Quelques-uns hésitent et le maître les aide individuellement à retrouver la graphie correspondant aux sons entendus lorsque la phrase est prononcée à mi-voix. Cette recherche se fait à partir :

- des tableaux fixant, aux murs, toutes les histoires résultant d'un entretien très libre entre les enfants puis d'un choix et d'un travail précis sur la phrase retenue chaque fois. A ce jour, le "matériel" de phrases dont disposent les enfants est le suivant :

"le grillon de nathalie ne veut pas entrer dans son bocal".  
 "la voiture de vincent a écrasé un hérisson".  
 "dans son appareil, christophe a vu un chien jouer au ballon".  
 "nathalie a fait une marionnette avec un épi de maïs".  
 "la tortue de denis marche dans la classe".  
 "tati s'est assise sur une fourmillière".  
 "le chasseur poursuit le lapin".

- de tableaux de synthèse qui réunissent toutes les graphies rencontrées au fil des jours et correspondant à un phonème donné. Ces tableaux qui restent par définition ouverts, se présentent aujourd'hui ainsi :

|  |  |                                       |  |
|--|--|---------------------------------------|--|
| nadine a mangé [e]<br>le chat veut jouer<br>venez et les | papa est malade [ɛ]<br>appareil michel<br>vous êtes Noël<br>maître il fait | épi [i]<br>maïs<br>chrystèle<br>dîner | lasso drôle<br>au ballon [o]<br>un oiseau<br>des ciseaux |
| la ballon [a]  | entre quand [ɑ̃]   | gâteau voilà [a]                      | qui corinne ski [k]                                      |
| christophe foie [ʃ]                                      | loup [u]   | dans [ɑ]                              | souris il arrive [ʁ]                                     |
|  |  | tati attrape [t]                      | vincent classe sur reçu je reçois je veux ça [s]         |
|  |  | maïs [m]<br>nous sommes               | denis [ɑ]  |

Note : les signes phonétiques ne sont ici que pour la clarté de ce compte-rendu. Ils n'apparaissent pas sur les tableaux de la classe.

Les enfants possèdent ainsi des mots de référence auxquels ils prennent l'habitude d'avoir recours. Ils savent déjà, d'expérience, qu'à un son peuvent correspondre plusieurs graphies. Cette attitude doit permettre un meilleur passage de la réalité orale à la réalité écrite, donc une meilleure acquisition de l'orthographe.

A cette autodictée succède un entretien libre. Les enfants racontent, s'ils le désirent, ce qu'ils veulent, puis répondent aux questions que leur posent leurs camarades - auditeurs. Enfin, ils formulent, en une phrase assez brève, le sujet de leur intervention.

Nous obtenons aujourd'hui :

- "hier philippe a été au château".
- "hier florence est allée à lyon".
- "jérôme n'a jamais sorti sa tortue".
- "thierry est allé au zoo".
- "hier corinne est restée chez elle".
- "chrystèle va déménager".
- "dimanche christophe a dîné chez corinne".

Le maître propose que l'on travaille aujourd'hui sur la phrase :  
"hier, florence est allée à lyon".

1° - la phrase est écrite par le maître sur une bande de bristol.  
Les enfants interrogés proposent de placer une flèche sous "est allée". Ils sont habitués à associer le verbe à la flèche qui le représente.

2° - Ils sont habitués aussi à découper les phrases selon les groupes essentiels ce qui donne aujourd'hui :

|      |          |           |        |
|------|----------|-----------|--------|
| hier | florence | est allée | à lyon |
|------|----------|-----------|--------|

3° - suit un travail portant sur la structure de la phrase :

- a) par commutation, les enfants obtiennent une série d'éléments pouvant jouer le même rôle que "florence" :  
maman  
la maîtresse  
elle
- b) par permutation, on essaie de déplacer "à lyon" dans la phrase, ce qui se révèle impossible. Par contre, on peut commuter "à lyon" avec "au travail", également impossible à déplacer dans la nouvelle phrase obtenue.
- c) par contre, "hier" se déplace très facilement. Les enfants viennent à tour de rôle, déplacer son étiquette. Nous obtenons :

florence est allée à lyon hier.  
florence est allée hier à lyon  
florence hier est allée à lyon.

Dans cet exercice, l'intuition de la langue guide les enfants. Cette intuition est évidemment inégale d'un enfant à l'autre. Mais cette écoute de la phrase obtenue, cette recherche collective semblent affiner beaucoup l'intuition linguistique de tous, et préparer implicitement les approches grammaticales ultérieures.

- d) sous forme de jeu, le maître retient un élément qui, introduit dans la phrase, va entraîner une série de changements au niveau d'autres éléments de la structure :

+ la commutation de "florence" avec "les tatis", proposée par un enfant, entraîne la phrase :

"les tatis sont allées à lyon".

phrase nouvelle que l'on écoute avec attention, avant de repérer à l'écrit quelle étiquette est à changer. Le maître crée une étiquette correspondant à la nouvelle situation : 

|             |
|-------------|
| sont allées |
|-------------|

Une nouvelle proposition :

"les maîtresses sont allées à lyon".

permet d'utiliser la même étiquette.

+ sous forme de jeux, le maître propose des exercices familiarisant les enfants à cette perception intuitive des marques : féminin - masculin  
singulier - pluriel

au niveau du groupe "est allé".

1er ex. - les enfants ferment les yeux. Le maître modifie la phrase ainsi :

"hier..... est allé à lyon".

Les élèves sont invités à chercher dans le lot des étiquettes disponibles, celle qui peut convenir.

2ème ex. -

"hier..... sont allés à lyon".

Beaucoup d'entrain pour ces jeux - devinettes qui conduisent à une lecture globale de la phrase, mais aussi exigent une perception précise du groupe sujet et une attention au genre, au nombre.

4° - Les enfants vont maintenant essayer de retrouver, toutes étiquettes rangées, la graphie correcte de la phrase sur laquelle ils ont travaillé.

"hier", déjà rencontré, est écrit sans grande difficulté - par le maître au tableau et par les enfants sur leur cahier.

pour "florence", l'analyse se fait en répertoriant les phonèmes entendus successivement. Les enfants les écrivent en se repérant, si besoin est, aux tableaux muraux et en se renseignant auprès du maître : "c'est le "en" de "entre" ou de "dans" ?" Lorsqu'ils ont à écrire "est allée", les enfants proposent immédiatement l'inscription de la flèche : ils ont repéré ici le verbe.

La double lettre ll est évidemment indiquée par le maître, mais la terminaison est proposée, exacte, par toute une partie de la classe : le jeu antérieur semble donc avoir porté ses fruits.

"à lyon" : à ne pose pas de problème aux enfants les plus attentifs. Ils entraînent les autres à placer un accent sur ce à qui n'est pas lié à une flèche (à la différence du verbe "il a")

Pour "lyon" composé selon les mêmes principes, le maître indique simplement que l'on doit choisir le [i] de chrystèle.

Enfin, un enfant propose que l'on place virgules et points. Ici, une virgule est proposée et placée après "hier". Les enfants ont donc senti l'autonomie de cet élément qu'ils ont pu déplacer dans la phrase, dans une phase antérieure du travail.

## II) Jeu phonétique

Le maître propose de reconnaître un mot dont ils prononcent les phonèmes clairement

mais en les détachant :  $\left[ \begin{array}{l} r / j / \xi \\ f / \emptyset \\ l / w / \xi \end{array} \right]$  rien  
feu  
loin ...

## III) Jeu de lecture - devinette

Des feuilles divisées en quatre compartiments sont distribuées aux enfants. Dans chaque compartiment, une consigne simple est inscrite. Les élèves doivent la lire et y répondre en l'exécutant :

- dessine un seau
- dessine une route
- dessine un couteau
- dessine une chaussure

On sent, à l'entrain avec lequel les enfants se livrent à l'exercice, que la lecture reprend ici toute sa valeur de communication, ici silencieuse, de compréhension individuelle de message.

CONCLUSION - Ainsi s'est déroulée cette séquence de français au C.P. le 15 janvier 1973.

- + Elle est caractéristique d'une démarche, révélatrice des buts recherchés :
  - liaison de l'expression des enfants et des exercices de lecture-écriture
  - habitude de considérer toujours la lecture-écriture comme un moyen de comprendre des messages et d'en écrire.
  - habitude d'observer le fonctionnement de la langue en se livrant sur la phrase étudiée à des expériences concrètes de commutation, de permutation.
  - habitude de comparer les réalisations orales (ce qu'on entend) et les réalisations écrites (la forme prise par les phonèmes dans tel ou tel mot), de les distinguer et de les fixer simultanément.
  
- + Mais le schéma d'une séquence est susceptible de beaucoup de variantes parce qu'un tel travail ne saurait être fixé, figé une fois pour toutes. Il veut rester essentiellement vivant, et intégrer toujours les éléments nouveaux, imprévus, que la situation vécue apporte. Il n'y perd rien, je crois, de sa rigueur.

Un exemple ? Cette comptine fantaisiste fabriquée un jour par la classe en verve et qui, sous sa forme amusante, fixe certainement, de façon efficace, une terminaison qui devient rime :

|                |                |
|----------------|----------------|
| Carapace       | Si tu casses   |
| Passe, passe   | casses, casses |
| Dans la classe | Une tasse      |
| Classe, classe | tasse, tasse   |
| Tu m'agaces    | Je te chasse   |
| gaces, gaces   | chasse, chasse |
| tu me lasses   | De la classe   |
| lasses, lasses | classe, classe |

UNE SEQUENCE DE FRANCAIS AU CP, en mars

Ecole annexe E.N.I. Saint-Etienne

Classe de M. LASSABLIERE

Aline ROMEAS Professeur EN St-Etienne

Une équipe a écrit une histoire et l'a imprimée - Chaque élève en reçoit le texte :

Une dame a acheté un oiseau au marché. Elle l'emporte chez elle. Mais elle oublie de fermer la porte de la cage. Alors l'oiseau s'envole vers les grands prés verts. Et voilà qu'il rencontre les deux compères, le renard et le loup.

Les tables sont disposées en arc de cercle, face au tableau.

Travail des élèves

. Lecture silencieuse, découverte du texte par les enfants. Cette lecture se fait individuellement.

"L'enfant veut lire et écrire quand il perçoit la valeur "médiatrice" du message écrit.

Mais encore faut-il que les textes proposés aux enfants puissent susciter le désir. C'est pourquoi les textes d'enfants eux-mêmes peuvent parfaitement être utilisés pour ces apprentissages premiers. A condition toutefois qu'ils appartiennent réellement à la langue écrite, celle-ci n'étant jamais le décalque de la langue parlée.

. Questions posées sur le texte. Echanges entre les lecteurs et les auteurs. (questions posées notamment sur le mot "compère".

Hypothèses concernant la fin possible de l'"histoire").

Ici, loin de fonctionner à vide "le langage s'enracine dans l'affectivité, la sensibilité de l'enfant", "son besoin de s'exprimer pour les autres, de comprendre ce que les autres disent".

Rôle du maître

Le maître observe les réactions de chaque enfant devant le texte écrit. Lorsqu'un enfant éprouve trop de difficultés, il demande à un de ses camarades de l'aider à les vaincre. Il s'est attaché à créer une situation "motivante" l'acte de lire et l'acte d'écrire". Lire redevient "chercher à satisfaire le besoin de découvrir, de connaître, de s'informer, de s'enchanter pour soi-même ou de communiquer telle ou telle information à autrui". Ecrire a répondu, ici, "au besoin de conversation, d'enregistrement", au désir et au goût qu'ont certains enfants de laisser une trace écrite de leur activité, de leurs rêves, de leur personnalité.

Le maître demeure "le meneur de jeu, attentif et efficace, dont le rôle est capital, il encouragera les uns stimulera les autres, tout en n'oubliant jamais que dans l'expression orale, l'initiative appartient aux différents interlocuteurs".

Il s'applique pendant cette phase à "expliquer le moins possible, parler peu, accepter ou provoquer le débat pouvant s'instaurer entre élèves, ne jamais rejeter brutalement ou ironiquement une réponse incorrecte, de crainte que l'enfant rebuté ne s'enferme dans un mutisme néfaste, encourager au contraire celui qui vient de s'exprimer, arriver à l'expression la plus pertinente par approximations successives".

Libérant la parole, donnant à la communication orale sa vraie place, le maître favorise particulièrement l'échange d'informations "d'élève à élève, de groupe à groupe".

. Lecture à haute voix, par un élève faisant partie de l'auditoire, puis par un élève-auteur, de l'ensemble de "l'histoire".

. Critique de cette lecture par les camarades - et reprise du texte en vue d'une lecture améliorée.

---

. La phrase est isolée oralement par la lecture d'un élève,

"Une dame a acheté un oiseau au marché".

. Les enfants habitués à repérer intuitivement le groupe verbal, et à le symboliser par une flèche placée au dessous, le recherchent dans cette phrase.

. Ils découpent individuellement le groupe de mots de leur texte imprimé qui, dans cette phrase, est à placer sur une flèche.

"a acheté"  
—————→

---

. Les élèves découpent les groupes (nominaux) dont ils ont perçu à la lecture, l'existence.

Ils les placent devant eux, sur leur table.

---

. Exercice de permutation  
Les enfants sont invités à déplacer les groupes, à les associer de façon à former de nouvelles phrases.

Ce travail s'accomplit individuellement.

Lorsque les enfants ont trouvé une phrase nouvelle ainsi formée par permutation des G.N., ils sont invités à la lire à haute voix.

La phrase est alors fixée au tableau, avec les étiquettes géantes, par l'un des enfants.

Le maître essaie d'obtenir une lecture satisfaisant aux exigences de l'échange oral, aux nécessités "de se faire comprendre d'autrui et d'exclure en conséquence imprécisions et ambiguïtés".

Il veille à ce que la lecture "épouse le rythme de la phrase, sans qu'il y ait, pour autant, coïncidence nécessaire entre groupes de souffle et groupes syntaxiques".

---

Le maître propose que l'on travaille sur la première phrase.

Le maître assure le passage des activités précédentes "libérant" le langage, aux exercices tendant à "structurer" celui-ci.

Le maître fixe au tableau le groupe verbal.

"Il est celui qui cherche avec le groupe, celui qui aide à vaincre les difficultés, à canaliser les efforts".

---

Le maître invite les enfants à découper dans la phrase, les groupes :

une dame  
un oiseau  
au marché

Le maître fixe au tableau, sur des "étiquettes" géantes les groupes détachés de la phrase.

---

Bien avant toute approche explicite de la grammaire, le maître associe la lecture à la perception intuitive et au "maniement" des structures de la phrase. Cette liaison semble en effet capitale, à la fois pour la qualité même de la lecture, et pour celle des exercices grammaticaux ultérieurs.

Il s'agit déjà de préparer "la découverte par un élève actif, guidé par un maître attentif, du fonctionnement de sa langue maternelle. La distribution des divers éléments d'un énoncé, les

Elle est relue par deux ou trois élèves, successivement.

On obtient :

- Au marché une dame a acheté un oiseau,
- Une dame a acheté, au marché, un oiseau.

. Exercice de substitution au niveau de GN sujet - et observation des répercussions possibles sur la forme du verbe.

Les enfants proposent à la place de "une dame", d'insérer dans la phrase

"elle a acheté un oiseau"

"maman a acheté un oiseau"

enfin, Nadine et maman -

Dans ce dernier cas les enfants s'aperçoivent eux-mêmes que l'on doit dire "ont acheté".

La nouvelle phrase

"Nadine et maman ont acheté un oiseau" est lue plusieurs fois.

. Contrôle.

1 - Le verbe est écrit au tableau. C'est "a acheté". Quel groupe peut-on placer avant lui pour que la phrase puisse se lire ?

Plusieurs enfants viennent à tour de rôle dans la réserve d'étiquettes pour former au tableau une nouvelle phrase, qu'ils lisent.

Même travail lorsque l'on change "a acheté" par "ont acheté".

2 - Le G.N. sujet est écrit. Retrouver la forme verbale convenable.

transformations qui peuvent le modifier, dans sa forme orale et écrite, la possibilité, ou l'impossibilité, pour tel élément, de se déplacer (permutation) ou de s'échanger avec d'autres (commutation) l'attention portée aux variations conséquentes de l'information transmise sont autant de critères de cette découverte.

Le maître invite à remplacer "une dame" par d'autres personnages qui auraient pu "acheter un oiseau au marché". Il oriente la recherche des élèves vers l'obtention d'une liste paradigmatique du GN sujet.

Il obtient, par une suggestion, la proposition d'un GN sujet au pluriel qui va faire varier la forme verbale.

Il fixe au tableau, au fur, et à mesure, les nouveaux GN sujet.

Lorsque le GN sujet devient "Nadine et maman" il fait découvrir que l'on doit modifier le G.V. Il crée une nouvelle "étiquette" correspondant à la nouvelle situation ont acheté

Le maître contrôle maintenant l'acquis, au moyen de jeux menés assez rapidement.

Au tableau il fixe, enlève les étiquettes au fur et à mesure du déroulement de l'exercice.

Il invite les enfants à se déplacer pour venir travailler au tableau.

Il les invite enfin à le remplacer en proposant eux-mêmes à leur camarade une "devinette".

Deux enfants sont ainsi amenés à proposer eux-mêmes un GN sujet nouveau; ils interrogent ensuite leurs camarades sur la forme à donner au verbe.

Pendant toute cette phase "l'essentiel est de conjuguer la fixation des mécanismes de lecture et d'écriture, orthographe comprise, par imprégnation spontanée et par imprégnation systématique. Le rôle du maître est, ici, de s'attacher à toujours enraciner l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la pratique de la langue orale, l'observation de la langue écrite, et d'aider l'enfant, sans rien lui imposer, à partir de ses propres découvertes, à établir des rapprochements, des tris et des classements, et enfin de vérifier l'acquis".

. Etude du mot oiseau

Ecriture individuelle du mot.

- La difficulté ne se rencontre pas au niveau du phonème [z] déjà fixé ni à celui du phonème [O] dont les enfants ont rencontré plusieurs graphies (certains connaissent déjà la terminaison correcte eau.

L'un fait même remarquer que "des oiseaux" s'écrirait "eaux".

- Mais le groupement de phonèmes [wa] pose problème.

Une enfant dit : la comptine créée par la classe

"Mon frère  
est militaire  
mon père  
est en colère  
ma mère  
est cuisinière  
et moi  
je bois  
deux doigts  
de bière".

Les enfants écrivent tous correctement oiseau.

La séance s'achève par un exercice oral de type structural tendant à faire percevoir intuitivement le découpage correct des monèmes dans la phrase (problème de la liaison) en prononçant correctement :

|                |       |
|----------------|-------|
| un avion       | avion |
| un oiseau      | ?     |
| un homme       | ?     |
| un hélicoptère | ?     |
| un éléphant    | ?     |

Le maître invite les enfants à écrire, individuellement, le mot oiseau. Observant leurs difficultés, il les invite à s'aider, au besoin, des tableaux fixant au mur les graphies diverses correspondant aux sons perçus dans le mot.

Il les guide dans le choix de la graphie correcte.

Le maître fait remarquer que, bien que l'on entende en effet deux sons, le groupement [wa] s'écrit ci

Il demande à un enfant de réciter une comptine dans laquelle, la classe l'a remarqué, on entend plusieurs fois [wa]

Il écrit au tableau les trois vers contenant le groupement de phonèmes recherché.

Il demande que les enfants observent les trois graphies correspondantes.

ci    cis    cigts

Parmi ces trois graphies, la première correspond à l'écriture d'oiseau que l'on fixe définitivement au tableau.

Le maître donne ici, clairement; le premier exemple

un avion                    avion

Il propose ensuite, rapidement, les exemples qu'il a choisis - L'enfant est invité à répéter et à compléter

ex :    un oiseau            oiseau

Exercice mené vivement au rythme d'un exercice structural.



ECOLES ANNEXES AUX ECOLES NORMALES DE  
SAINT-ETIENNE (Loire)

---

ATELIERS DE LECTURE AUX C.P. - CE1 - CE2  
(classes décroisonnées)

---

I - INTRODUCTION

A. ROMEAS - Professeur à l'E.N.

Pourquoi avons-nous entrepris cette expérience de décroisonnement des classes de CP - CE1 - CE2, à la faveur d'une activité de lecture par ateliers ?

- Nous nous étions fixé un but : redonner aux enfants des CE, momentanément découragés en lecture, ou butant sur trop de difficultés techniques pour participer avec succès aux activités de lecture réalisées dans leur classe, le goût de lire, qu'ils étaient en train de perdre. Nous cherchions le moyen de les motiver suffisamment pour favoriser en eux l'effort nécessaire à leurs progrès.
- A ce point de nos réflexions, il nous a semblé que l'organisation d'ateliers de lecture brisant le cadre traditionnel des classes, introduisant plus de nouveauté, de fantaisie, d'émulation valable, serait favorable à nos projets.

II - ORGANISATION

1 - Principe

Un groupe de 4 à 6 élèves se trouve responsable de la présentation aux camarades d'une autre classe, d'un petit livre, ou d'une histoire. Ils en préparent en groupe la lecture, s'attribuent les rôles et effectuent cette présentation qui peut prendre des formes variées, s'accompagner par exemple de dessins, de mime, etc... mais qui est toujours suivie d'une discussion.

2 - Réalisation

a) elle peut présenter beaucoup de variantes - Nous avons retenu quelques schémas possibles.

- un groupe des meilleurs élèves du CP présente au CE1 ou au CE2 son histoire  
ex : lecture d'un album du Père Castor  
d'un des livrets de l'OCDL "Je lis tout seul"  
"je lis avec plaisir"
- un groupe d'élèves, médiocres lecteurs au CE1, va présenter sa lecture au CP
- un groupe de "bons" lecteurs du CE1 va présenter sa lecture au CE2
- un groupe de lecteurs du CE2 va présenter sa lecture au CE1 ou au CP

(pour le CE1 et CE2 nous nous sommes beaucoup servis des livres de "l'école des loisirs")

Note : ce schéma présente des groupes homogènes - On peut préférer former des groupes plus mêlés et garder le même principe d'échanges.

b) Ces échanges simultanés supposent évidemment qu'un moment commun soit libéré dans l'emploi du temps des classes concernées pour être réservé à cette activité.

Ils supposent aussi que des livres intéressants soient mis à la disposition des enfants. La présence de plusieurs exemplaires du même livre favorise grandement cette activité.

Ils demandent à être réalisés avec régularité, à un rythme qui est à déterminer. Nous l'avons choisi hebdomadaire.

La durée de la séance dépend de l'ouvrage présenté, des activités orales, graphiques, dramatiques peut-être, que sa présentation peut susciter. Elle ne doit pas être trop longue.

### III - NOS REMARQUES

Ces activités ont pu être réalisées pendant un mois et demi aux écoles annexes de Saint-Etienne, à raison d'une séance par semaine.

C'est trop peu pour que nous puissions tirer toutes les conclusions utiles.

C'est assez pour que nous apercevions que cette activité présente un certain nombre de problèmes à résoudre, un intérêt considérable, et qu'elle nous engage dans une perspective pédagogique novatrice, probablement irréversible.

#### 1 - Problèmes à résoudre

##### a) choix des livres

- Nous nous sommes aperçus que les histoires les plus simples, lues par les enfants du CP pouvaient parfaitement intéresser les camarades plus âgés, qu'elles soient nouvelles pour eux ou qu'ils les redécouvrent avec plaisir. Les réactions d'ironie à l'égard d'une "histoire pour bébé" ne se sont guère produites. Elles sont possibles à éviter.
- Lorsqu'il s'agit d'un livre présenté par un groupe du CE2 à des camarades plus jeunes, le problème de la difficulté pourrait se poser. Il nous est clairement apparu que cette difficulté se situe plus au niveau de la structure des phrases, que du lexique. Il faut y veiller.
- De toute façon, les questions posées, après la lecture, l'examen des illustrations de l'ouvrage, si elles existent, sont éclairantes. Les dessins réalisés, les suites données oralement ou par écrit à la séquence, ont montré que l'écoute est attentive.

- Certains groupes ont choisi eux-mêmes le livre à présenter, initiative qui nous semble à encourager.

b) Composition des groupes.

- Nous avons travaillé avec des groupes de lecteurs tantôt homogènes, tantôt hétérogènes. Il nous semble que la seconde solution est plutôt meilleure parce qu'elle dynamise les moins bons lecteurs, les obligeant à se surpasser et les mettant en situation de réussite. Néanmoins nous avons senti toute la valeur tonique, stimulante, d'une excellente lecture, présentée par un groupe homogène. Il ne faut certainement pas l'exclure.
- Il nous semble surtout nécessaire de varier beaucoup cette composition des groupes, afin que ne s'installent pas des habitudes de paresse pour les uns, de cabotinage pour les autres, et que tous les enfants soient alternativement auditeurs et lecteurs, dans les deux cas, actifs.

c) Préparation de la lecture

- Elle se fait individuellement (lecture silencieuse attentive) et par groupe.
- Elle est beaucoup facilitée par la présence de plusieurs exemplaires de l'ouvrage à présenter. (cette multiplicité est également précieuse ultérieurement pour pouvoir, après la présentation du livre, en laisser au moins un exemplaire dans la classe où elle a eu lieu. L'expérience prouve que les enfants demandent le livre et le lisent.
- Il faut évidemment dégager dans l'emploi du temps, pour le groupe-lecteur, le moment nécessaire à cette préparation - très importante puisqu'elle associe lecture silencieuse, compréhension du texte, discussion à son sujet, projets de réalisation orale et entraînement à celle-ci.

Il semble que seule l'organisation d'ateliers autonomes permette de surmonter cette difficulté au niveau de l'emploi du temps.

d) Présentation de la lecture

Nous avons essayé de donner à ce moment un caractère attrayant - La disposition des auditeurs en cercle, la liberté laissée aux lecteurs de présenter leur texte comme ils le souhaitent, ont donné de bons résultats. Nous avons remarqué, souvent, beaucoup d'initiative, d'aisance et de naturel dans cette présentation.

## 2 - Intérêt

### a) Sur le plan de la lecture elle-même,

- les enfants ont été enthousiasmés par cette activité. Nous avons constaté un regain d'intérêt considérable pour les livres de bibliothèque de la classe, de l'école. Ces livres ont été spontanément consultés, en vue d'un choix pour une présentation ultérieure. Les livres présentés ont suscité de très fréquentes demandes d'emprunt pour une re-lecture individuelle.
- Le goût de lire s'accompagne du désir de faire partager ce que l'on lit. Les critiques formulées par les auditeurs : articulation peu claire, rapidité excessive, hésitations, ou au contraire, lecture aisée, nette, expressive, semblent faire prendre conscience à tous les enfants qu'un effort réel, une attention soutenue sont à fournir pour intéresser les camarades.
- Au total, la lecture s'est trouvée nettement valorisée par cette expérience.
  - lecture silencieuse approfondie, de la part des présentateurs comme des auditeurs retrouvant le texte, après la séquence.
  - lecture à haute voix reprenant toute sa valeur de moyen de communiquer une découverte, une émotion.

### b) Sur le plan de la socialisation des enfants.

- La responsabilité de chacun, au sein du groupe-lecteur, s'est nettement définie et le sentiment de solidarité né de la préparation collective a permis aux plus timides de se sentir épaulés et, souvent, de réussir mieux.
- L'expérience a permis aux enfants de découvrir, sous un jour nouveau, leurs camarades d'autres classes. Nous avons senti naître beaucoup de curiosité, d'attention, parfois d'admiration, à l'égard de camarades plus ou moins ignorés, et se révélant soudain capables d'une présentation intéressante, drôle...
- Cela a conduit les enfants, aux moments de loisirs, à passer d'une classe à l'autre, pour consulter les bibliothèques, feuilleter, comparer les livres, et les emprunter, ce qui a favorisé des discussions, des échanges basés sur la lecture.

### c) Sur le plan de notre réflexion pédagogique -

Au delà de ce que nous escomptions, ce brassage d'enfants nous a convaincus :

- Du caractère souvent caduc de nos appréciations touchant le niveau théorique de lecture à atteindre dans tel ou tel cours. La notion même de niveau en soi nous a paru vaine.

- de la vraie nature des difficultés rencontrées en lecture par les enfants :
  - ex : pour certains élèves du CE1, difficultés venant d'un oubli des techniques de déchiffrage graphie-phonie utilisées au CP - d'où la nécessité absolue de poursuivre au CE1 l'apprentissage de la lecture effectué au CP.
  - ex : pour certains élèves du CE2, médiocres lecteurs; la lecture est tout à fait correcte, à condition que la syntaxe du texte ne soit pas trop complexe, et que le sujet de l'histoire soit accordé aux intérêts réels des enfants.
- de l'intérêt pour les maîtres de se montrer inventifs, de chercher sans cesse des situations où la lecture se présente comme une activité créatrice, se prolongeant par d'autres activités créatrices.
- de la nécessité pour eux de s'intéresser à la littérature enfantine, de s'informer à son sujet afin d'enrichir valablement les bibliothèques de classe, d'école, et de l'utiliser pleinement.

### 3 - Perspectives pédagogiques.

- a) Cette activité a eu des prolongements immédiats. Retrouvant dans sa classe quelques enfants du CE1 en difficulté de lecture bien qu'ayant beaucoup progressé depuis l'an dernier, tel maître de CP a pu s'entendre avec son collègue, pour les recevoir dans sa classe, tous les jours, pendant 1/2 heure, afin qu'ils y participent à un atelier de lecture axé sur certaines difficultés techniques d'apprentissage. Déjà, après une dizaine de séances, il s'avère que ces enfants reprennent confiance, apprécient qu'on les aide à dominer leurs problèmes, et réussissent mieux en lecture. Précisons qu'ils n'ont nullement ressenti ce retour partiel au CP comme infâment, au contraire.
- b) Nous sentons que cette activité nous entraîne forcément vers une autre conception du travail de l'équipe pédagogique. Nous sentons que notre école devrait devenir un milieu de vie où les enfants ne sauraient être immuablement regroupés selon des critères d'âge ou de niveaux, mais associés de façon beaucoup plus souple et mouvante pour réaliser des activités qui requièrent les qualités complémentaires des uns et des autres, parfois des petits et des grands. Il nous semble que cette modification des structures peut aider beaucoup au progrès pédagogique réel. Nous avons déjà pu constater combien, une fois le premier pas franchi pour ouvrir sa classe et son esprit aux collègues et à leurs idées, le travail d'équipe pouvait être tonique, enrichissant, et, tout compte fait, sécurisant.

Cette perspective nous intéresse vivement.

le 1er Mai 1973

Ecole Normale de Garçons - GRENOBLE


Utilisation de l'A.P.I. (Alphabet Phonétique International)  
dans un Cours Préparatoire de GRENOBLE (F. BUISSON)

Rapport établi par M. RECORD -  
Inspecteur Professeur -

- 1 - Problème de la méthode. Il s'agit d'une méthode analytique à point de départ global. L'introduction de l'A.P.I. laisse intact le problème de la forme pédagogique à donner à cette méthode.
- 2 - Durée de la "période globale" : environ un mois et demi.
- 3 - Dès le début de l'année et parallèlement aux séances normales de lecture : exercices systématiques de prononciation, les mots analysés n'étant jamais écrits, pour supprimer toute référence aux données de la perception visuelle. Entre le visuel et l'auditif, il s'agit, en effet, selon nous, d'une course de vitesse : le son doit être repéré, analysé, maîtrisé avant la lettre qui le représente.

On met d'abord l'accent sur le redressement des défauts de prononciation et sur la segmentation orale (la syllabe). On passe ensuite, en partant toujours de mots fournis par les enfants, aux exercices d'analyse phonologique proprement dits : repérage des sons, travail sur les systèmes d'oppositions, recherche de paires minimales, analyse de la situation de son dans la syllabe et dans le mot, exercices de classement; etc... Par convention, on appelle codage oral d'un mot le travail qui consiste :

- a) à articuler distinctement les sons constitutifs d'un mot,
- b) à saisir leur ordre exact de production -

Les premiers essais de codage se font avec des symboles simples (par exemple  représente une syllabe; un bâtonnet peut symboliser un son; la couleur permet de repérer un son qui se répète...)

- 4 - Acquisition des premiers phonèmes : mi-octobre

[a] [ə] [o] [y] [R] [u]

- 5 - 2ème quinzaine d'octobre : acquisition des premiers symboles de l'A.P.I. La progression adoptée est celle de Peytard Genouvrier, établie à partir de l'ordre de fréquence.

Premiers essais de codage oral avec les symboles A.P.I. (syllabation, identification et prononciation distincte des sons; passage à la transcription dans l'espace, au T.N. dans le sens gauche → droite avec les symboles convenables; entraînement à la saisie d'une correspondance entre l'élément analysé et situé d'un complexe phonique et un symbole qui le représente dans un ensemble spatialement organisé).

N.B. Le travail évoqué en 2 - 3 - 4 - n'interfère pas jusqu'à présent avec les séances ordinaires de lecture. Il s'agit d'exercices courts, assez intenses d'ailleurs, mais qui se présentent comme un jeu et laissent pratiquement intact l'horaire normal de lecture.

- 6 - Fin octobre, début novembre - Premier essais d'utilisation directe de l'A.P.I. dans l'apprentissage de la lecture proprement dit. Certains "mots clefs" vont être partiellement, puis de plus en plus complètement analysés. On propose aux enfants de mettre les deux codes en contact et d'observer ce qui se passe, en utilisant une technique bien connue en mathématiques : la correspondance terme à terme. Les éléments du mot orthographié (les lettres) sont rapportés aux éléments du mot codé oralement.

a / mi  
↓ ↓ ↓  
[ a / m i ]  
1 2 3

1 2 3  
[ a / m i ]  
↘ ↓ ↙  
ami

C'est une opération qui n'a un "sens", évidemment, que si le mot en question est déjà lu globalement. Passage à l'opération inverse : l'écriture. Ecrire et "mettre l'orthographe", de ce point de vue là, c'est la même opération, symétrique de celle de lire.

- 7 - A ce niveau, l'A.P.I. rend, semble-t-il, de notables services. Il permet l'analyse, assez rapide, des différentes valeurs des graphèmes ou de leurs combinaisons : valeur de base, digramme, valeur de position, valeur auxiliaire, valeur nulle .

il vite  
↓ ↓ ↓  
[ v o i ]

e / (vite)  
↓ ↓ ↓  
[ e / t o ]

- 8 - Il donne le moyen de tourner cette difficulté centrale de l'apprentissage de la lecture, qu'est la confusion entre la lettre et le son. Il permet aux élèves de mieux saisir les difficultés de notre système graphique : plusieurs graphies pour un même son, une même graphie pour des sons différents. Les symboles permettent l'établissement de tableaux où les mots clefs peuvent facilement se regrouper et faire apparaître le code phono-graphique.

- 9 - Il donne lieu à des exercices qui peuvent être intéressants.

- Exercices du type : j'entends.... et je vois (et j'écris)
- Exercices du type : relations entre les éléments d'un "ensemble graphèmes" et les éléments d'un "ensemble phonèmes".

- 10 - Mais tous les problèmes ne sont pas résolus pour autant. L'A.P.I. nous donne théoriquement un moyen économique de faire découvrir le code écrit. Mais il y a des difficultés diverses qui tiennent.

a) aux irrégularités du code lui-même. Exemples : les digrammes, les décalages entre la syllabation orale et la syllabation écrite, le fonctionnement de certains graphèmes comme la y ;

b) aux symboles A.P.I. eux-mêmes. Risques de confusion entre les sons et les lettres malgré le support sensoriel (couleur + forme) donné aux symboles.

|         |     |     |     |   |
|---------|-----|-----|-----|---|
| sons    | [u] | [y] | [i] |   |
| lettres | ou  | u   | y   | } Problème de la forme<br>des graphèmes ? |
|         | ou  | u   | y   |   |

on vient à bout de cette difficulté; mais elle existe ;

c) à la segmentation, tant orale qu'écrite.

Phonèmes particulièrement difficiles à maîtriser : 1 consonne [p], 2 semi voyelles [y] [w]; intérêt qu'il y a à la faire; séquences graphiques "incassables" : "ui", "oi", "oui"; un casse-tête : "ill"; il y a même des problèmes à un moindre niveau de segmentation (la syllabe) pliage, rouage, rouer, trouser....

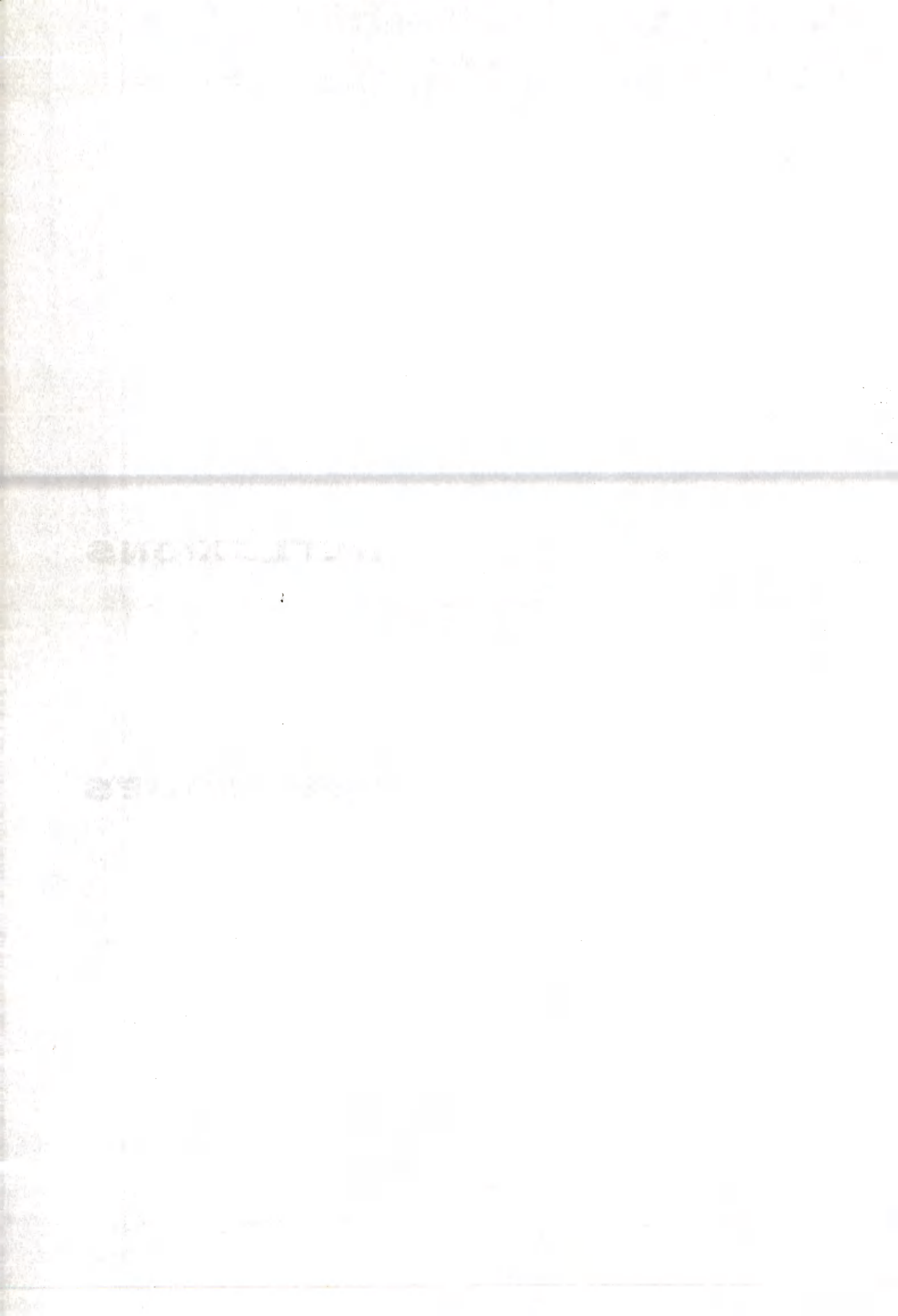
Il faut savoir s'arrêter dans l'analyse, mais où ?

11 - Il faut enfin souligner (mais n'est-ce pas une évidence ?) que l'A.P.I. ne donne pas une clef magique pour l'orthographe. Ce n'est pas parce qu'on est capable d'identifier les phonèmes d'un mot qu'on peut l'écrire sans erreur : il faut savoir choisir dans l'éventail des graphies qui sont susceptibles de transcrire chacun des sons. Ce qui nous ramène à l'automatisme des mots clefs, aux séries analogiques, et à la lecture. Le cercle est bouclé.



**REFLEXIONS**

**THEORIQUES**



DONNEES RECENTES DE LA PSYCHOLOGIE SUR L'ACTIVITE PERCEPTIVE (\*)

Par J. BEAUDICHON  
Assistante au laboratoire de  
Psychologie Génétique - Sorbonne -

On n'a longtemps connu la perception qu'à travers ce qu'en disaient les philosophes. C'est dans la formulation de problèmes généraux légués par une longue tradition que le psychologue d'aujourd'hui trouve quelques-uns des concepts qui font l'objet de ses propres recherches : on peut classer ces concepts sous 2 rubriques :

- l'une recouvre les problèmes d'ordre ontologique :
  - origine de la connaissance
  - vérité et certitude
  - réalité du monde extérieur
  - nature du monde sensible
- l'autre recouvre les problèmes d'ordre épistémologique  
Ce sont les rapports de la perception et de l'entendement et de leurs distinctions ou filiation possibles de leur caractère actif ou passif.

Ce qui caractérise ces rubriques, c'est l'indépendance relative que revêtent les solutions aux problèmes de l'autre. Les premiers concernent une thèse sur le monde perçu, les seconds une hiérarchie des facultés de reconnaissance.

Les travaux récents de psychologie de la perception sont simplement destinés à accroître notre connaissance de la fonction perceptive sous ses divers aspects. Ils valent, en dehors de toute problématique philosophique, par ce qu'ils apportent de positif.

Des lignes de convergence s'établissent entre beaucoup de ces recherches et il n'est pas inutile avant d'en présenter quelques traits, de dégager ce qui permet une formulation nouvelle des problèmes philosophiques traditionnels.

1°) - Toute théorie de la connaissance admet pour première étape des considérations sur le monde sensible. Les philosophes tels que Platon, Descartes, Malebranche, Berkeley citent des exemples à l'appui de leurs théories, en tant que signes révélateurs de la valeur du monde sensible et du degré de réalité du monde perçu. Ces observations visent à saisir la perception dans son essence.

Si la place accordée à la perception n'a pas été plus considérable alors qu'elle revêtait une importance démonstrative très grande dans l'édification du savoir, c'est parce qu'elle est immédiate. Rien ne paraît moins problématique que voir, entendre, reconnaître les objets, évaluer les distances, les grandeurs. De la pensée, de l'imagination, nous avons une intuition innée et nous pouvons introspectivement en dire quelque chose. Les fonctions perceptives sont si familières, si constamment exercées, si extemporanées aussi que nous sommes empêchés de l'analyser et d'en voir même la complexité. Il n'est guère étonnant que ce qu'ait retenu l'attention ce soit précisément ce qu'il y avait d'exceptionnel, de presque anormal dans des fonctions.

(\*) Stage national de Marseille "Lire/écrire" 14-15-16-17 janvier 1970 (illusions)  
Trois ans après... Des circonstances indépendantes de notre volonté nous ont contraints à différer la reproduction de ces documents (cf. également le rapport d'Y. Le Roch et la communication de M. Auzias), dont l'intérêt n'échappera à personne. Est-il trop tard pour bien faire ?

H. ROMIAN.

Le domaine le plus anciennement connu est celui qui concerne la part la plus immédiatement consciente : celle de la stimulation des récepteurs sensoriels. Descartes dans le traité de l'homme fait une place à la vision. Depuis les progrès réalisés dans les différents domaines des sciences de l'homme ont permis d'acquérir un certain nombre de connaissances sur les modalités de l'excitation et de la conduction nerveuse. Elles ont permis de voir que les récepteurs sensoriels sont loin d'être seuls en cause dans les processus perceptifs. Si, actuellement nous disposons d'un savoir important sur la stimulation sensorielle elle-même, et nos manuels en rendent compte, nous ne disposons que de données insuffisantes et sujettes à polémique sur la transmission et l'élaboration centrales. Il n'est pas de notre propos d'en rendre compte ici. Soulignons seulement qu'à mesure que les données scientifiques sont établies nous voyons s'étendre et se multiplier les aires corticales impliquées dans la production des sensations, nous devons faire intervenir de plus en plus le rôle de l'expérience antérieure au cours de laquelle s'élaborent les réseaux qui relient non seulement l'organe récepteur à la projection mais encore à celle-ci à d'autres régions. Ce sont ces réseaux qui rendent compte de la diversité et de la richesse du champ perceptif. Ce sont eux qui donnent au stimulus sa signification. Ce sont eux qui s'élaborent au cours de l'évolution génétique. L'empreinte sociale y est déterminante. Les psychologues culturalistes se sont plu à montrer que les capacités sensorielles sont conditionnées par la culture et la langue : par exemple : les couleurs bleu-vert, gris lavande, vert olive, désignées par un même mot, ne sont pas perceptivement distinguées; la ressemblance entre la mère et l'enfant n'est pas perçue etc... La psychologie de la gestalt (forme) a démontré que dans le passage de l'élément à l'ensemble, de la distinction figure-fond, les distinctions primitives sont influencées, dans une certaine mesure, par la perception répétée de ces formes dans le contexte social. Un autre exemple peut-être pris dans l'évolution de la constance des grandeurs chez l'enfant qui s'explique par l'activité du sujet et l'expérience propre acquise. La phénoménologie, enfin a contribué à souligner que la perception des objets est directement liée aux valeurs, aux significations, aux motivations du sujet percevant. C'est pourquoi on parle de pensée implicite sous-jacente à la perception.

Les recherches actuelles conduisent à valoriser le rôle de l'expérience antérieure par rapport à la stimulation actuelle, quelle qu'en soit la forme : "schèmes d'action" selon Piaget, effet de contexte, de signification, mécanismes de fréquence, interférence de plusieurs domaines perceptifs. Il devient évident que la perception est commandée en grande partie par les acquisitions antérieures qui déterminent la conduite perceptive présente. Ce n'est pas dire que les liaisons établies par l'exercice se reproduisent telles qu'elles ont été formées, il ne s'agit pas d'enregistrement passif des stimuli mais de restructuration de l'acquis face au nouveau stimulus : en un mot apprentissage.

Les rapports dans la perception entre probabilité objective des événements issus du milieu, la probabilité subjective issue du sujet et l'identification; résultat de la combinaison de leur convergence est un exemple de l'apprentissage. Francès à qui (dev. perceptif) nous avons emprunté des données nombreuses dans l'élaboration de cet exposé écrit "Dans chaque perceptive, il y a une dialectique de l'effet subi et de l'activité par laquelle l'organisme ou le sujet l'accueillent et le transforment quantitativement ou qualitativement". Même lorsque cette activité n'apparaît pas au niveau psychologique, elle existe au niveau physiologique; l'établissement d'un conditionnement dépend de la motivation (état de besoin défini par Pavlov) qui elle-même constitue un facteur de l'induction réciproque de l'excitation et l'inhibition; l'attention la vigilance sont sous le contrôle direct de la formation réticulée activatrice du tronc cérébral qui contrôle et freine au besoin l'afférence des stimulations sensorielles comme l'ont montré French, Magoun puis Jouvét.

Bresson : "L'évolution qui conduit au spectacle perceptif s'inscrit dans un consensus de lois naturelles dont le jeu est antérieur à la conscience que nous avons de l'effet ultime : La perception présente". Ainsi la perception n'est pas un commencement, c'est une donnée essentielle de la psychologie récente qui a reposé en d'autres termes le problème philosophique de "l'existence du monde extérieur".

Mais ce n'est pas son seul apport : elle a aussi contribué à définir avec plus de précision le rapport de la perception et de l'intelligence. La mise en évidence de stades sensori-moteurs dans les comportements organisés chez le jeune enfant et l'animal a réduit la distance entre sensibilité et intelligence; la mise en évidence de comportements cognitifs complexes chez des sujets privés de naissance du symbolisme verbal va dans le même sens et met l'accent sur les composantes et les implications sensori-motrices de l'intelligence. Déjà au niveau de la constitution des échelles subjectives le sujet doit établir activement des comparaisons entre différents stimuli. Cette activité devient évidente dans les tâches de discrimination et d'identification, le sujet cherche alors une différence entre deux stimulations voisines, cherche à reconnaître un "objet" signifiant dans des données ambiguës. L'adaptation du sujet se fait alors par la répétition soit synchronique, au cours d'une expérience de laboratoire, soit diachronique au cours de l'évolution génétique. Jusqu'où peut-on rapprocher la perception des activités intellectuelles ? Piaget, lorsqu'il oppose les effets de champ, produits par une seule centration et les activités perceptives qui requièrent plusieurs centrations coordonnées entre elles cherche à voir dans la perception l'une des étapes de la genèse de l'intelligence; on retrouve également ce processus de centration unique opposée au résultat d'une coordination de centrations dans son explication de la genèse de l'intelligence : on y retrouve en effet dans la notion d'égo-centrisme l'incapacité de coordonner ensemble les divers aspects d'un même donné, activité intellectuelle à part entière, dans l'élaboration de l'activité perceptive.

De même, Jérôme Bruner rapproche la perception d'un acte de classification en définissant l'acte perceptif comme le résultat d'un processus de catégorisation pas forcément consciente. Le développement perceptif serait l'apprentissage "d'un code de l'environnement, de ses connexions, de sa redondance".

Cette position reflète l'influence de la théorie de l'information, on la retrouve chez Postman pour qui la situation ou la motivation activent chez le sujet un répertoire de pré-perceptions, d'hypothèses plus ou moins fortes qui permettent d'intégrer le stimulus actuel. Dans la mesure où toute assimilation perceptive suppose une inférence impliquant des éléments présents et des éléments absents elle doit faire appel à la notion de médiation entre ces éléments, que les médiateurs soient d'ordre perceptivo-moteurs, ou qu'ils soient d'ordre linguistique.

L'activité perceptive et la lecture qui en est un aspect, comprend d'une part l'identification c'est à dire une synthèse effectuée à partir d'indices sensoriels, d'autre part la discrimination qui repose sur l'analyse, en d'autres termes la recherche de différences de plus en plus fines. Ces deux aspects sont dans une certaine mesure contradictoires, l'identification néglige les différences pour les englober sous une même étiquette, la discrimination accentue les différences. Par ailleurs, lors de la conduite de discrimination, le sujet se réfère à un modèle individuel, qu'il doit envisager sous un aspect déterminé; luminance, hauteur tonale etc... ce qui aboutit à la formation de catégories de référence lors de la conduite d'identification le sujet doit faire référence à une classe d'objets absents, modèle mnémorique abstrait qu'active et présentifie la situation actuelle. L'acte alors repose sur un processus antérieur de généralisation et l'acte perceptif consiste en une synthèse au cours de laquelle il s'agit de retrouver parmi les données actuelles,

celles qui concordent avec l'expérience antérieure. Là encore, et plus encore l'identification implique la confrontation à une classe constituée. Ces confrontations sont bien sûr implicites et virtuelles et l'objet de la psychologie moderne est de les expliciter au maximum. Les techniques expérimentales permettent de dissocier les éléments de comportements complexes, en favorisant, si vous m'autorisez cette image, un passage image par image du film que constitue l'ensemble stimulus + réponse, ou tout au moins un ralenti. Elles mettent de plus en plus en évidence l'espèce de logique sous jacente (exemple : identification différée; stimuli ambigus plusieurs interprétations) qui est acquise au travers de la culture, de l'idéologie et de la personnalité de l'individu percevant.

Qu'est-ce que le développement perceptif ? Campbell a proposé une définition dans laquelle il rapproche l'évolution adaptative au sens darwinien et l'apprentissage perceptif : la fonction de la perception serait d'être une exploration par essais et erreurs se substituant à la conduite motrice d'essais et d'erreurs. L'adaptation se manifesterait par l'augmentation des réponses pertinentes. Cette définition convient à l'apprentissage discriminatif, mais la reconnaissance ou identification s'en écarte puisqu'il y est nécessaire de rapprocher certaines caractéristiques du stimulus au type abstrait de référence.

Quels sont les rôles respectifs de l'exercice et de la maturation dans ce développement ? Il y a au moins, dans le développement perceptif de l'enfant deux composantes étrangères à l'exercice autonome des activités perceptives et aux acquisitions : la composante biologique de la maturation organique et celle que peut constituer l'influence des autres fonctions en devenir. Certaines études faites sur l'animal permettent d'apprécier l'équipement perceptif inné : Riesen a gardé captifs deux chimpanzés jusqu'à l'âge de 16 mois dans l'obscurité complète. Au jour de leur délivrance, les animaux ne présentaient aucun signe d'activité visuelle, sauf le nystagmus et le réflexe pupillaire; par contre Hayes qui a élevé un chimpanzé chez lui, comme un enfant a constaté chez celui-ci des perceptions tout à fait inhabituelles, reconnaissance d'une montre sur un magazine (il y colle son oreille). Le comportement des chimpanzés de Riesen ne correspond pas à un défaut de perception sensorielle, mais montre le défaut de différenciations formelles. De nombreuses recherches mettent l'accent sur le rôle déterminant que joue l'apprentissage précoce non seulement dans les discriminations, mais encore dans les généralisations. La manière de percevoir de l'enfant joue un rôle déterminant dans l'évolution intellectuelle, cognitive et affective; or les possibilités d'apprentissage en ce domaine sont infiniment plus nombreuses que celles qui sont cultivées.

Que peut-on dire, dans le cadre restreint de cet exposé de l'évolution des capacités sensorielles et perceptives par rapport à l'expérience.

La nature de l'acte perceptif est étroitement liée au contexte dans lequel il doit se produire. Notons le rôle de la consigne qui oriente le sujet sur un secteur de la réalité, fait naître en lui la série d'hypothèses qui permettront l'identification. Michotte a donné une liste de sens possibles du mot expérience dans la perception :

- 1 - les répétitions et l'apprentissage
- 2 - les coordinations sensorielles et sensori-motrices
- 3 - la signification
- 4 - la connaissance du langage et en particulier des noms d'objets, ainsi que de leurs propriétés.
- 5 - toutes les connaissances acquises sur les objets
- 6 - les habitudes d'observation : (concentrée ou dispersée)

- 7 - les réactions émotives éprouvées lors des perceptions antérieures
- 8 - les besoins éprouvés lors de la vie
- 9 - les influences d'ordre social.

De nombreuses études ont mis en évidence l'influence de l'apprentissage notamment sur l'abaissement des seuils sensoriels seuils différentiels (qui permettent la reconnaissance), ou même seuils absolus (Guilford). Il s'avère que l'indication des erreurs de jugements joue un rôle important dans l'abaissement des seuils. On ne peut s'empêcher de souligner ici le rôle de la motivation soulignée et exploitée par Pavlov et ses collaborateurs : c'est sous l'effet de la motivation qu'on aboutit à l'affinement des discriminations d'un analyseur sensoriel, après que la stimulation ait en un premier temps provoqué une réponse généralisée : c'est-à-dire que le sujet donne une même réponse à toute une série de stimuli d'abord très différents, puis de moins en moins différents. Après avoir été conditionné à répondre à une série de stimuli, le sujet doit être déconditionné à répondre aux stimuli voisins de celui pour lequel on veut le faire répondre sélectivement : le réflexe devient spécialisé. On retrouve ce processus dans de nombreux comportements complexes comme par exemple le langage où l'enfant attribue d'abord une même étiquette à toute une classe d'objets apparentés : comme "papa" à tous les hommes, avant de dissocier la classe et n'attribuer l'étiquette verbale à un stimulus seulement : son père - il se passe un processus analogue dans la lecture.

Par ce processus on aboutit à la perception de différences qui n'étaient pas préalablement perçues, c'est-à-dire qu'on obtient des réponses là où l'on n'en obtenait pas.

Exemple : Les chiens de Goubergritz qui apprennent à distinguer le gris clair d'une part du blanc, d'autre part du gris foncé. Bien sûr, il ne faut pas généraliser à l'homme ce qui vaut pour le chien : chez l'homme, les différences entre sensations sont perçues et formulées en tant que différences; l'animal pour surpasser ses performances passées a besoin de motivations beaucoup plus fortes et de nature différente la plupart du temps que le sujet humain. Cependant ce dernier aussi a besoin de motivations : si le progrès perceptif est possible sans récompense : l'approbation des bonnes réponses, il est beaucoup plus lent. D'ailleurs, même si le sujet n'est pas informé de ses performances, il s'en fait lui-même une "idée" d'après l'ensemble de ce qui lui est présenté : ainsi Taubman a montré que les performances d'un sujet non averti se rapprochaient, dans une tâche de numération de groupes de sons, non de nombres hypothétiques, mais des nombres objectifs de stimuli lorsqu'il avait reçu 60 présentations de chacun d'eux.

Donc il y a apprentissage, même dans des conditions défavorables. C'est ainsi qu'il faut interpréter les phénomènes connus sous le nom de séries non-aléatoires de réponse : l'indépendance des réponses les unes par rapport aux autres dans le temps est un des postulats de la mesure des seuils. Verplanck l'a mis en évidence en 1952 : après avoir avec un adaptomètre dans lequel on fait varier la luminance du stimulus, il a déterminé les seuils individuels de 16 sujets à vision normale. Il a continué les jours suivants à présenter les stimuli durant 4 séances : au cours de chacune d'elles il a intercalé deux séries allant de - à +, une série de stimuli qui avaient préalablement été perçus dans 50 % des cas par le sujet (incertains). Il observe chez les sujets une tendance à l'enchaînement des réponses, c'est-à-dire qu'il répond significativement plus souvent oui ou non. D'autres auteurs ont étudié et retrouvé ce phonème. Il décroît en fonction inverse de la durée de l'intervalle entre deux stimulations. Deux interprétations peuvent être données : il serait dû à des fluctuations périphériques ou centrales des récepteurs : attention, fatigue.

L'influence de la durée de l'intervalle entre les stimuli semblerait le prouver (la nécessité du repos expliquerait la persévération du sujet d'une même réponse pendant le "trou" dû au temps de récupération. Mais ceci n'explique pas l'enchaînement des réponses positives : lorsque le sujet perçoit effectivement d'une manière correcte pourquoi donne-t-il la même réponse face à un stimulus-piège ? Mc.GILL qui a mis en évidence des réponses enchaînées en l'absence même de stimuli subliminaux interprète la non-indépendance des réponses "aux habitudes qu'ont les sujets de parier" lorsqu'ils ne sont pas sûrs de leur réponse. On aurait alors un type d'explications mettant en cause, les probabilités subjectives liées à un petit groupe de réponses, il y aurait interférence probabiliste momentanée formulées ou non par le sujet. Mc.GILL a interrogé ses sujets après l'expérience et conclut à une possibilité de formulation. Le phénomène est non périodique ce qui permet d'écarter l'hypothèse d'une simple fluctuation de la réceptivité sensorielle.

La référence à l'expérience passée est également présente dans l'estimation absolue (lourd/léger) des grandeurs ou intensités sensorielles et les échelles subjectives (sériation de stimuli).

Dans la constitution de ces échelles les effets d'ancrage ont été vus : le sujet pour constituer son échelle sélectionne certains stimuli et se sert de ceux-là dans sa classification des autres (Valeurs étalon). Ces échelles ne sont pas des constructions artificielles produits de Laboratoire. Chacun de nous, à chaque instant, utilise ses propres échelles subjectives en formulant des "jugements" en faisant des identifications (l'enfant en fait de semblables lorsqu'il reconnaît une lettre à travers ses différentes déformations). En fait, les données immédiates de la conscience sont des produits de la réflexion comme se plaît à le remarquer FRANCES.

L'apprentissage joue un rôle dans le champ d'appréhension ou empan perceptif. On sait que la capacité d'appréhension visuelle ou auditive est définie par le nombre d'éléments clairement perçus ou dénombrables à la suite d'une présentation suffisamment brève pour interdire tout mouvement oculaire (pour la vision). On a appelé empan dynamique une capacité de même ordre se manifestant dans le cas de mouvements oculaires coordonnés par exemple dans la lecture, ou l'exploration visuelle.

Elle mesurerait le rendement global de l'oeil et dépendrait non seulement du champ d'appréhension mais de la rapidité du passage d'une fixation à l'autre.

Le champ d'appréhension varie en fonction du temps de présentation et en fonction de la dispersion des stimuli dans l'espace.

Si les éléments à percevoir ne sont pas suffisamment proches les uns des autres, on fait intervenir la vision périphérique. Il s'agit alors de l'empan spacial défini par le périmètre inscrit dans les éléments périphériques extrêmes clairement perçus.

Pour l'audition, l'empan perceptif correspond au nombre de stimuli saisissables en même temps. P et R FRAISSE ont montré que c'est le nombre de sons qui importe si l'intervalle entre deux sons est suffisamment court pour permettre une rythmisation subjective de la succession. Selon FRAISSE ces activités sont frustrées mais tout ce qui favorise l'organisation des stimuli permet d'augmenter l'empan perceptif : par exemple : les groupements, la structure d'ensemble, la signification



ainsi que des études qui ont été faites, mettent en évidence les possibilités d'élargissement de toutes ces capacités sous l'influence de l'apprentissage : celui-ci peut-être synchronique ou diachronique (pratique de la lecture, connaissance d'une langue).

Dans les cas qui nous intéressent ici, je citerai quelques exemples de recherches relatives au champ d'appréhension dynamique de la lecture : RENSCHAW rapporte qu'un groupe d'étudiants entraînés 15 semaines, à la vision tachistoscopique de chiffres, de mots, de formes géométriques ont fait des progrès considérables et attribue le progrès à l'accroissement de la sensibilité rétinienne autour de la fovéa; ces sujets subissent avant et après l'enchaînement, un examen du champ visuel au moyen d'un miroir circulaire gradué verticalement et horizontalement sur lequel on projète des chiffres ou des lettres : on commence par une vision très excentrique et on rapproche du centre progressivement : on constate que la surface du périmètre inscrit dans ces points augmente avec l'apprentissage, elle est multipliée par 4 ou 6 selon les sujets. Il y a donc eu à la fois un progrès de l'empan statique et de l'empan dynamique.

D'autres recherches confirment ce fait. FRAISSE et VURPILLOT, sans faire d'apprentissage ont constaté que si on demande aux sujets de surveiller deux points distants de 45 cm et équidistants d'un point de fixation, on augmente le nombre des lettres vues en périphérie par rapport à une référence centrale seulement.

Dans une expérience comparable à celle que nous avons décrite précédemment (celle de Renschaw), SLADE et WALLON ont démontré que si la consigne souligne la nécessité d'éliminer les régressions, d'abrèger les fixations, de grouper les éléments, on obtient par apprentissage une diminution du temps de reconnaissance et une augmentation de l'empan à la fois statique et dynamique. C'est au niveau central que cette consigne est intervenue alors que les autres expériences traitent soit du niveau rétinien, soit du niveau oculo-moteur.

Dans la même perspective la perception dans de mauvaises conditions (faible éclairement, - bruits) peut être améliorée par l'apprentissage, par adaptation. L'un des facteurs de cette adaptation est la probabilité d'occurrence des stimuli dans le contexte. Plus la probabilité est faible, plus le stimuli est mal perçu exemple : avec des listes + longues de mots. Perception de mots tabous. Dans ce cas il s'ajoute à la faible probabilité d'occurrence dans le contexte de l'expérience, l'auto-censure du sujet. Si on le prévient qu'ils peuvent apparaître le seuil de reconnaissance de ces mots diminue. Ainsi en laboratoire on peut apprendre à mieux voir, à mieux entendre.

Nous allons maintenant nous interroger sur les mécanismes par lesquels la probabilité subjective, née des contacts répétés peut avoir des actions diverses sur la perception : on parle de "mécanismes" perceptifs par analogie avec les données de la théorie des communications : concept d'information en particulier. Il faut entendre mécanisme en psychologie comme structure explicative. Les activités perceptives présentent certaines analogies avec les modèles mécaniques mais l'une des divergences des 2 phénomènes qu'on ne peut écarter existe dans le fait que le sujet est conscient.

- et pas la machine - un autre inconvénient de l'assimilation est que les mécanismes perceptifs construits par analogie avec le fonctionnement des machines ne sont pas vérifiables dans l'état actuel de la recherche. Il s'agit de schémas abstraits sans point d'appui empirique que les théoriciens refusent du reste. Néanmoins des schémas sont utilisés avec profit comme explication réaliste d'un fonctionnement

général des divers domaines de la vie psychologique; comme guide pour la recherche empirique des processus et des fonctions, comme inspiration d'un travail expérimental sur des aspects d'une fonction.

Il y a dans les processus récepteurs des chaînes de conduction et d'interprétation des messages : parmi ceux-ci l'attention, la structure de la tâche : l'apprentissage est d'autant plus opérant qu'il a été pratiqué avec un matériel et des conditions permettant une fixation optimum, le sujet ne transporte guère les habiletés acquises dans un domaine nouveau. Pourtant il ne s'agit pas pour lui de mémoriser la situation reduplication mais d'intégrer l'ancien dans la nouvelle situation. On a essayé (Mc Culloch et Pitts) de réaliser une machine qui par des ballayages successifs aboutit à la saisie d'un groupe de caractères propres à l'objet. Cependant cette machine réactive strictement l'acquis, mais n'explique pas que l'enfant reconnaît un objet sous une forme qu'il n'avait pas encore rencontrée. L'efficacité de l'apprentissage perceptif par répétition est liée au niveau d'attention, au perfectionnement d'un type de tâche, à la formation de schémas plus ou moins plastiques et non à des traces figées.

Pour évaluer le rendement d'un apprentissage il est important de tenir compte de l'assimilation que fait le sujet de la tâche : il remplace la probabilité objective d'occurrence d'un stimulus par la probabilité subjective et la divergence entre ces deux facteurs influent notablement sur la performance, surtout si elle est difficile. Si la probabilité d'occurrence est forte l'apprentissage est facilité c'est le sujet qui détermine l'utilité de l'information qu'il reçoit, c'est lui qui filtre l'information en fonction de ce qu'il sait de la situation. Les calculs d'informations ne sont psychologiquement utiles que si l'on tient compte des concepts de contexte réels, d'attitude préperceptive qui permettent la sélection de l'information.

Certains attributs ne peuvent être expliqués par la simple présentation antérieure de l'objet, il faut y faire intervenir des conditions objectives ou subjectives. Le sujet perçoit l'objet avec des attributs qui dépassent la présentation elle-même : quels facteurs interviennent ? il peut s'agir de l'influence de la consigne qui encourage les centrations sur tel aspect des stimuli, ou encore une défense qui rend plus mal aisée la perception de certaines autres classes de stimuli. La motivation elle-même ne serait opérante que dans la mesure où elle rapproche souvent le sujet de l'objet satisfaisant, ou négative, elle l'en éloigne - cette interprétation a été appelée *new-look* (postman) - dans cette perspective une expérience a montré (Smith et Henrikson) que la vitesse de perception d'une des parties dépend de la vraisemblance de la juxtaposition avec une autre partie déjà identifiée par le sujet - exemple : image = chambre meublée + 1 blanc si on met une automobile, toutes caractéristiques égales par ailleurs, cette auto sera moins vite perçue que si elle est placée juxtaposée avec un immeuble. Cette expérience illustre la théorie des attitudes préperceptives alors que la théorie des hypothèses ne s'applique qu'à l'émergence attendue d'un pattern ou d'une qualité dont la probabilité est attendue dans le contexte, la théorie des attitudes préperceptives (Bruner et Postman) en remplaçant hypothèse par préparation on a rendu compte du fait que les effets de contexte sur l'éveil des dispositions perceptives pouvaient se traduire non seulement par des hypothèses, c'est-à-dire des structures cognitives explicites, mais aussi par des facilitations ou des inhibitions - on distingue différentes sortes de contexte : très grossièrement ils sont soit d'ordre sensoriel et moteur, soit sociaux, soit affectifs. Nous ne dirons rien des deux premiers, pour insister sur les contextes affectifs qui peuvent être synchroniques ou diachroniques. Quels sont leurs effets et leur fonction dans la perception ?

L'estimation des grandeurs est influencée par la "valeur" que le sujet y attache. Bruner et Goodman ont montré à des enfants de 10 ans des pièces de monnaie de 1 à 50 centimes en leur demandant d'évaluer leur grandeur apparente par le jeu d'un dispositif qui permet de profiter un spot lumineux plus ou moins large sur un écran. Ils ont demandé à un second groupe d'enfants de faire la même opération à partir de cercles neutres ayant les diamètres correspondant aux pièces. Il résulte que les enfants surestiment systématiquement les pièces par rapport aux cercles neutres. Plus la valeur de la pièce est grande plus la surestimation est marquée. Le groupe expérimental comprend pour moitié des enfants appartenant à des familles riches et pour moitié à des familles pauvres, les pauvres surestiment davantage que les riches. Bruner et Postman concluent que plus l'objet est socialement désirable plus il a des chances d'être fixé, accentué. Si on remplace les pièces par des disques sur lesquels il y a des dessins, cet effet ne se produit pas, c'est bien la valeur de l'objet qui provoque le résultat et non le fait qu'une pièce est un stimulus signifiant par opposition au disque neutre.

De même, les produits alimentaires présentés sur des images sont vues plus ou moins vite selon que les sujets de 10 - 12 ans les aime ou ne les aime pas, ainsi les préférences personnelles aboutissent au même effet que les préférences sociales. On constate le même effet chez les adultes. Citons une recherche parmi de nombreuses : (Jackson) on apprend à des sujets à nommer 4 profils dessinés présentés séparément 25 fois dans un ordre aléatoire, deux d'entre eux occasionnant une perte, les 2 autres un profit. Au cours du test on présente les profils emboîtés deux à deux en y ajoutant une figure réversible du même type pour un apprentissage par orientation : les résultats montrent que sur l'ensemble des présentations initiales ce sont les stimuli récompensés qui sont reconnus en tant que forme. Dans un autre groupe on intervertit les profils récompensés : on obtient une inversion des reconnaissances. C'est donc bien la récompense qui agit, or les sujets n'ont pas conscience du phénomène (interview) Sommer et Ayllon ont obtenu des résultats parallèles avec un matériel où la discrimination devait se faire par le toucher et non plus par la vue.

La rigidité affective, de même, influence la reconnaissance de figures ambiguës - l'anxiété, les troubles psychiques influencent de même l'activité perceptive - Les contextes affectifs freinent ou accélèrent le cours de la tâche perceptive leur effet peut être momentané ou prolongé, le contexte affectif est l'équivalent de l'induction d'un répertoire de signaux créant une sélectivité vis à vis de centaines de stimuli.

Comment cette sélectivité joue-t-elle dans la reconnaissance de mots ou d'objets ?

En état de besoin alimentaire, le sujet reconnaît beaucoup plus souvent, ou identifie beaucoup plus souvent des stimuli d'ordre alimentaire. Ce fait traduit la recherche du sujet. De même, il détecte les stimuli nociceptifs pour les éviter. Par des conditionnements où on associe un choc électrique et la reconnaissance de syllabes. Les sujets qui reçoivent un choc quand ils ne reconnaissent pas, reconnaissent beaucoup plus vite que des sujets témoins qui ne reçoivent pas de chocs. Les techniques d'enregistrement de la réponse électrodermographique ont mis en évidence que le sujet réagit par une réponse électrodermographique intense à des stimuli largement infraliminaires, lorsque ceux-ci ont été à une étape antérieure associés à des chocs électriques. Ainsi est mis en évidence le phénomène de subception quia l'intérêt de montrer que même en dehors de toute conscience explicite l'individu réagit aux stimuli, cherchant à éviter les stimuli désagréables, recherchant les stimuli agréables.

Nous avons vu le rôle déterminant des facteurs de l'environnement de l'exercice sur la perception.

Comment peut-on agir, concrètement, sur des enfants pour rendre plus efficace l'apprentissage de la lecture ? Nous mettons les enfants dans une situation difficile en les confrontant avec les signes symboliques, je n'en citerai qu'une, il a appris avec bien des difficultés qu'un même objet quelque soit l'angle de présentation reste identique à lui-même. Or on lui demande de donner des significations différentes selon l'orientation. Or l'une des graves cause de dyslexie est précisément la difficulté à orienter les lettres dans l'espace lorsqu'elles ont des équivalences b, p, ; dq : bd, pq, bq, dp, nu, mw, jz, cu. On sait que certaines présentent plus de difficulté que d'autres, on constate leur constance dans les consultations. Ne peut-on agir préventivement ?

On peut connaître mieux les conditions optimales de la discrimination et de l'identification des mots : les recherches d'Oléron mettent en évidence le rôle de lettres initiales et terminales dans l'identification des mots, le rôle facilitateur également des lettres à hampes; on peut utiliser ces faits en tant qu'indices qui aideront l'enfant dans sa tâche.

On peut favoriser certaines discriminations impliquées dans l'apprentissage de la lecture par des entraînements systématiques et préliminaires et l'apprentissage lui-même.

Les techniques de rééducation emploient ces techniques, on pourrait généraliser certaines d'entre elles et les appliquer sur l'ensemble de la population. Nous citerons en exemple une étude américaine qui s'est préoccupée de faciliter la discrimination gauche droite si difficile à acquérir. Newson en 1955 rapporte une expérience qu'elle a faite avec des enfants de 4 et 5 ans : il est très difficile pour un enfant de 5 ans d'extraire d'une série de stimuli, une figure "déviante", si cette figure est l'image en miroir, ou l'image renversée d'un des autres stimuli de la série. Newson a voulu voir l'effet de l'exercice sur cette conduite, elle a eu pour objectif de développer chez l'enfant, la conscience de la direction et une discrimination droite gauche. Sans utiliser les étiquettes verbales droites et gauches. Elle a à titre d'apprentissage soumis 2 groupes expérimentaux d'enfants de 4 et 5 ans à une série d'exercices pendant 5 jours : elle demandait aux enfants de montrer sur des images la direction dans laquelle des personnages présentés se déplacent, ou regardent, ou désignent.

Pour accentuer la direction droite - gauche une marque distinctive était placée sur chaque main. Puis les enfants avaient à placer sur un tableau des figurines selon une direction. Ceci attirait l'attention des enfants sur la discrimination. Un troisième jeu consistait à placer des figurines en fil de fer au dessous de dessins, en leur donnant la même orientation que les dessins.

Les enfants ainsi entraînés ont réussi très significativement mieux le problème qui consiste à discriminer un stimulus en miroir ou image renversée que les enfants d'un groupe contrôle n'ayant pas subi l'entraînement. Les enfants de 4 ans du groupe expérimental réussissent beaucoup mieux que les enfants de 5 ans du groupe contrôle. Dans le groupe expérimental les enfants de 5 ans réussissent beaucoup mieux que ceux de 4 ans et que ceux de leur âge n'ayant pas été entraînés.

Jeffrey en 1958 a fait une étude de même type avec des enfants de 3, 11, à 4, 11 et a montré que là où une discrimination verbale échoue, une discrimination sensorimotrice réussit à apprendre à distinguer la droite de la gauche sur un bonhomme placé face à l'enfant.

(Quand il lève le bras droit, appuie sur un bouton à droite etc...) il a trouvé que même dans des conditions défavorables telle que de la musique forte, les enfants réussissent très bien et transfèrent facilement leur apprentissage lorsqu'on associe les étiquettes verbales droite à gauche alors que des enfants d'un groupe de contrôle y parviennent mal, ainsi l'acquis dans un contexte se généralise au contexte voisin.

Bijou en 1962, non satisfait de l'importance que l'on donne généralement à la maturation dans la discrimination d'images en miroir, a imaginé un programme d'entraînement : il a présenté 28 séries de 5 stimuli différents par la forme et la direction. L'apprentissage consistait à faire des associations avec des stimuli facilement identifiables, très différents les uns des autres, puis de moins en moins faciles jusqu'aux stimuli identiques mais soit en miroir, soit différemment orientés dans l'espace. Lui aussi a trouvé que cet entraînement a rendu beaucoup plus facile ces types de discrimination - par comparaison avec un groupe de contrôle.

Toutes ces recherches montrent que dans les discriminations fines, la maturation n'est pas seule en cause et qu'elle peut subir un apprentissage.

Toutes les recherches qui ont été exposées indiquent que les activités perceptives sont susceptibles de subir l'influence du milieu, une influence qui pour le bien de l'enfant doit être lucide et orientée par les données que les sciences de la nature peuvent fournir à l'éducateur. Nous avons été amenés à introduire, outre la stimulation et la réponse, toute une série de facteurs mis en cause directement ou indirectement. C'est la connaissance de ces facteurs et l'action sur eux qui permet d'influer sur la réponse. Il n'est pas douteux qu'à l'heure actuelle nous n'agissons pas suffisamment sur les processus médiateurs de la réponse. Notre action éducative se borne à la présentation du stimulus et au contrôle des réponses, mais toute une gamme possible peuvent intervenir soit synchroniquement soit diachroniquement dans la détermination d'une réponse meilleure. Certains ne peuvent être contrôlés que dans les conditions purifiées du laboratoire, d'autres sont facilement applicables, il faut contribuer à les mieux connaître.

LES APPRENTISSAGES PERCEPTIFS (\*) Y. Le Roch IDEN Strasbourg

MERLEAU-PONTY "La perception... est le fond sur lequel tous les actes se détachent, et elle est présupposée par eux".

Il est indispensable de concevoir la démarche perceptive dans sa généralité, comme un phénomène de déchiffrement d'indices en vue de leur attribuer un sens. Toute perception envisagée dans cette optique est une "lecture" avec les différents moments qui caractérisent l'acte perceptif : arrêt de l'attention par mobilisation de l'intérêt, volonté de décrypter un message, mouvements d'exploration du donné, et attribution d'une valeur aux indices détectés, orientation à l'intérieur de l'ambiguïté, choix décisif qui détermine l'action, donc "échantillonnage probabiliste" au lieu de "copie de l'objet".

De même, la notion d'apprentissage est une notion très générale dont les démarches ont pu être établies scientifiquement.

Il se présente comme l'intégration en un tout dynamique d'activités segmentaires et partielles qui trouvent le principe de leur régulation, de leur réduction, de leur précision de leur propre développement fonctionnel génétique déterminé".

Conçu en vue d'une acquisition temporaire ou définitive, l'apprentissage s'appuie sur les répétitions de couples ordonnés stimuli-réponses, ses conditions les plus simples sont celles du conditionnement qui déclenche une réponse quasi automatique qui revêt l'allure de l'habitude.

Apprendre dans le domaine de la perception, c'est constituer un conditionnement de réponse rapide et adaptée à un stimulus qui conserve une certaine permanence. C'est associer une réponse (dont la nature intrinsèque peut varier) à une sollicitation venue de l'extérieur).

La chaîne qui relie le stimulus à la réponse, doit être renforcée pendant un certain temps, tandis que sur le plan du sujet, des paliers de maturation sont nécessaires à la constitution de l'habitude.

Une habitude non entretenue s'efface, de nouvelles réactivations sont nécessaires pour la maintenir à un niveau de fonctionnement constant.

Mais l'exercice ne contribue au progrès d'une fonction que si "elle a déjà atteint un certain degré d'organisation".

"Les progrès ne se traduisent pas par l'accélération du développement, mais par l'acquisition d'un plus grand degré de souplesse et de promptitude dans l'adaptation aux circonstances extérieures".

-----  
(\*) Travaux de la commission III - Stage de Marseille "Lire/Ecrire" 14-17 janvier 1970  
Rapport établi par Yvonne Le Roch IDEM Strasbourg.

D'un point de vue pédagogique, sont importantes les notions de :

- la constitution du champ perceptif
- de l'entraînement perceptif - sous sa forme spécifique d'activité exploratrice
- la réaction à une valeur différentielle (qui conditionne et "la lecture" de la situation et le processus d'apprentissage)
- les processus "de sélection d'un signe et de son utilisation en vue de l'organisation d'une expérience".

En effet, les actes de lire et d'écrire ne sont que des cas particuliers à l'intérieur d'activités perceptives plus générales et moins différenciées.

Comme en toute perception, on y décèle la part des sens et celle d'une certaine motricité.

- motricité oculaire dans l'acte de lire, à laquelle s'ajoute la motricité phonatoire dans la lecture à haute voix.

- motricité de la main et des doigts dans l'acte d'écrire.

Les motricités spécifiques mises en jeu au niveau de l'acte, ont besoin d'un guidage sensoriel.

---

#### Essai d'Analyse des actes de lire et d'écrire d'un point de vue perceptive-moteur

Lire, c'est organiser un champ perceptif de choix non-libre; c'est la nécessité d'une perception exacte et non approximative, d'une exploration polarisée, de "transports" de grandeurs, de formes, de directions.

La motricité oculaire conditionne le balayage du champ, les fixations au cours desquelles se fait le déchiffrage, la lecture proprement dite s'effectuant en régression.

Elle repose sur la discrimination des indices pertinents (qui relève de l'analyse) et la reconnaissance globale de "pans" de perception (éléments identiques) qui relève du globalisme.

Ces deux démarches complémentaires indispensables s'effectuent en un temps très court chez le lecteur entraîné, mais elles interfèrent et se gênent mutuellement chez l'apprenti-lecteur.

La lecture à haute voix avec les articulations (phonatoires et auditives) qu'elle nécessite, pose des problèmes perceptifs différents de ceux de la lecture silencieuse (à dominante visuelle), encore que le débutant ne peut s'empêcher de faire intervenir dans cette forme aussi une articulation vocalique qui, plus tard, si elle se maintient, sera un frein à la rapidité de la lecture.

---

L'acte d'écrire est un acte de synthèse plus complexe que l'acte de lire puisqu'il intègre le déchiffrage visuel dans un acte moteur. On peut étudier le phénomène "écrire" en dehors de la lecture d'un texte significatif.

D'un point de vue strictement perceptivo-moteur, écrire c'est reproduire un graphisme particulier, et l'acte met en jeu les mêmes processus que la copie de n'importe quel graphisme.

Celle-ci nécessite un travail précis d'orientation, de détection, de directions à l'intérieur d'un espace spécifique, de transposition de grandeurs, de transport des données visuelles recueillies, et de report dans un espace donné, lui-même orienté selon sa position (horizontale ou verticale).

L'écriture proprement dite doit construire une ligne, et structurer la page (espace graphique dont les coordonnées sont fixes) ligne par ligne, de gauche à droite, avec saut de droite à gauche à chaque ligne, et de haut en bas, les phénomènes se rencontrant aussi au niveau de la lecture dans la structuration de la "page à déchiffrer". Dans la lecture, la structuration est donnée; dans l'écriture, il s'agit de la construire.

En outre, l'écriture comme tracé de lettres enchaînées entre elles, suppose une orientation, une direction spécifique du tracé à l'intérieur d'une orientation plus globale.

L'examen des "gribouillis" spontanés de l'enfant, montre que tous ne se font pas directement dans le sens de l'écriture; le problème consiste en une conciliation des directions spécifiques de l'espace graphique et du ductus propre à chaque lettre.

La motricité graphique nécessite un guidage de la main par l'oeil. C'est l'oeil qui doit "organiser" la ligne à construire et la page à remplir. Il y a donc à ce niveau un phénomène d'anticipation qui caractérise toute perception, de même que les "mises en référence" dont il vient d'être question.

Quelle que soit l'importance des phénomènes perceptifs et perceptivo-moteurs à l'intérieur des actes de lire et d'écrire, on ne peut cependant les dissocier d'une autre dimension de ces actes qui entre en interférence avec les phénomènes strictement perceptifs et s'articulent avec eux d'une façon originale.

Lire et écrire, c'est construire des signifiants et des signifiés dans leurs rapports réciproques. La perception des formes doit être prise de conscience d'un signifiant (phénomène perceptif général); la lecture doit apparaître comme la construction du signifié correspondant.

L'écriture, si elle a été bien instaurée - c'est-à-dire avec sa valeur propre - est un "savoir intuitif" de l'existence d'un signifié; il faut la faire apparaître sous la forme d'un signifiant à élaborer. Ce sont toutes ces données qu'il faut arriver à mettre en corrélation au niveau d'un apprentissage bien conçu de la lecture et de l'écriture.

-----  
Plusieurs questions se posent :

- Faut-il attendre pour aborder l'apprentissage de l'écriture - lecture que "l'espace mental" soit établi dans ses composantes essentielles ?

- Peut-on concevoir des "gammes" qui seraient entraînent à l'activité perceptivo-motrice de la lecture ?



- Est-il possible et nécessaire d'établir un conditionnement efficace à la direction gauche-droite, et au saut de l'oeil en bout de ligne ?

- N'y a-t-il pas des dangers à présenter des textes à lire sous forme de lignes mal structurées d'un point de vue perceptif ? (passage à la ligne trop fréquents).

- Ne faut-il pas attendre un certain niveau de fonctionnement de la fonction symbolique dans son rôle de construction du signe (dans sa double face : signifiant - signifié) avant d'aborder un apprentissage efficace ?

Toutes ces questions d'ailleurs ne s'adressent pas au même plan de construction de l'univers mental de l'enfant, la dernière, en particulier, qui est dépassement et intégration des soubassements établis à un plan plus primitif.

Il ne paraît pas impossible de concevoir - comme réponse partielle et superficielle à ces questions - une série d'articulations.

A) Un développement perceptif général

- des exercices d'apprentissage des directions, de l'orientation dans des espaces à 3 dimensions, avec détection et explication de repères par rapport à soi, puis par rapport à l'espace à structurer lui-même

- des exercices d'orientation et de direction à l'intérieur de l'espace graphique.

- des exercices d'identification par comparaison, qui comportent les mêmes "transports" oculaires que la lecture, et la découverte des différences spécifiques, c'est-à-dire la détection des indices pertinents.

- des prises de conscience, avec traduction verbale de ces actes qui relèvent de pouvoir-faire primitifs.

B) Un développement de la motricité manuelle avec acquisition progressive de l'indépendance segmentaire

C) Des conditionnements de la motricité oculaire créés

- au niveau des exercices d'identification et dans les suites ordonnées d'images (privilège accordé à la direction gauche-droite)

- au niveau des exercices de reproduction : copie de graphismes qui vont favoriser la structuration de l'espace graphique, son organisation à partir d'une prise de possession du champ total (effets de centration qui ne seront pas laissés au hasard)

- exercice de découverte du sens (direction) d'un ductus (niveau de tracés divers).

D) Sur le plan de la signification

. recherche des articulations à l'intérieur de l'élaboration du signe

- exercices d'interprétation d'indices
- établissement du "savoir intuitif" de ce que recouvre l'écriture à l'aide d'expériences-clés
- progressions à établir dans l'univers de la symbolisation
- exercices de décodage (de signes graphiques)
- passage du représenté en image (peinture...) au représenté par l'écriture (codage à divers niveaux)

Il ne s'agit là que d'indications très générales, (donc chacune mériterait d'être explicitée pour elles-mêmes) mais qui pourraient sous-tendre une progression qui permettrait un passage sans heurt de l'Ecole Maternelle au Cours Préparatoire.

LA GENESE DE L'ACTE GRAPHIQUE ET SES DIFFICULTES (\*)  
METHODES ET TECHNIQUES D'APPRENTISSAGE.

par Madame AUZIAS, attachée de Recherche  
à l'Institut National d'Etudes et de  
Recherches Médicales.

L'exposé s'appuie sur des graphies d'enfants que Madame AUZIAS analyse.

L'écriture a trop souvent été considérée comme une activité servile, un mal obligatoire, une punition qui entraîne le dégoût. Elle a été considérée comme une activité mécanique qui consiste à tracer des lettres.

Peut-on dire qu'écrire, c'est tracer des lettres ? En fait cela n'est qu'un aspect de l'écriture. Les lettres ne sont pas de simples dessins abstraits, elles sont des symboles, qui groupés forment des mots qui ont un sens.

L'écriture, tracé de lettres, ne peut être dissociée de sa fonction qui est la transcription du langage parlé. Et si ce moment de la genèse de l'écriture, où l'enfant n'apprend qu'à écrire des lettres, est très important, on ne pourra dire cependant que l'enfant écrira vraiment que lorsqu'il pourra tracer quelques mots sous la dictée ou s'exprimer directement sans aide.

Mais cette expression doit rester communication, c'est un des aspects essentiels de l'écriture, et ceci implique que l'on utilise des signes conventionnels, un code qui transcrit les sons de la langue.

Cette codification est apprise lors de tout apprentissage de la lecture et de l'orthographe.

Stades de l'Apprentissage de l'Ecriture

Partons des gribouillis que l'enfant trace sur les murs sur un papier (ils peuvent être de purs jeux graphiques où l'enfant prend autant de plaisir à manipuler un instrument qu'à laisser une trace).

1er Stade

Entre 1 an et 3 ans, l'enfant gribouille puis interprète ce qu'il a gribouillé - (Wallon l'appelle la période, du simulacre de l'écriture).

C'est une première intuition de la transcription du langage oral. Ce n'est pas vraiment une écriture pictographique, ni idéographique car dans ces écritures primitives les signes ont un sens qui s'est peu à peu codifié, ce sont des signes que l'enfant trace d'une façon spontanée.

Dans ce simulacre de l'écriture il y a déjà l'intentionnalité à transmettre un message, et un début de symbolisme. Ce gribouillis, sous la discipline de l'enseignement de la lecture deviendra véritable écriture.

(\*) Stage national de Marseille "Lire/Ecrire" 14-15-16-17 janvier 1970.

Ce n'est que vers 3 ou 4 ans que se différencient les tracés qui ont une intention d'écriture et les tracés qui ont une intention de dessin.

2ème stade

La copie ( - copie servile avec un modèle tout proche  
                  ) - copie à distance.

Madame AUZIAS communique des documents sur le développement de l'écriture depuis le gribouillage jusqu'à l'écriture d'enfants de 15 ans.

Vers 4 ans l'enfant essaye parfois spontanément de copier des lettres, il essaye de recopier une série de mots juste en dessous : c'est la copie terme à terme.

Il y a déjà là une possibilité d'analyse du modèle dans ses éléments et dans leur succession. Ceci implique que l'enfant a bien acquis les rapports de voisinage et de séparation qui sont les premiers rapports topologiques.

La copie à distance - se fait avec un certain décalage par rapport au modèle et nécessite un va et vient du regard qui est une activité très formatrice préparant à l'écriture et à la lecture.

L'enfant doit décomposer et transporter mentalement l'image de chaque élément un à un et dans l'ordre. C'est le transport de l'image qui est vraiment le début de la représentation et le point sur lequel elle s'appuie.

Pour aider l'enfant à franchir cette étape de la copie d'éléments graphiques, on peut imaginer toute une série d'exemple d'intermédiaires :

- Petits cartons sur lesquels sont tracés les mêmes traits qu'il n'a donc pas à refaire, mais à reconnaître et à ordonner. Le modèle étant loin il doit faire l'effort du transport visuel du modèle à la copie.
- Avec les mêmes petits cartons, autre exercice qui consiste à transporter les éléments un par un vers le modèle.

On peut aussi aider l'enfant, lorsqu'il va transcrire avec son crayon, en faisant appel au geste, (technique utilisée en rééducation auto-motrice) le geste étant un intermédiaire entre la forme vue et la transcription qu'on va faire au crayon. Les représentations spatiales sont des démarches de représentation et de direction qui sont très facilitées par l'utilisation du corps. Dans certains cas privilégiés le geste peut même être une liaison intermédiaire entre la lettre, le signe et le son - c'est le cas de "O" - forme ronde qui appelle un geste rond du bras.

"O" qui est émis par la bouche en rond.

Mais pour la majorité des lettres et sons il y a le problème énorme de l'arbitraire entre le son que l'on entend et la forme que l'on trace.

Cette copie à distance est faite avec aisance entre 5 et 6 ans, et sert autant pour la lecture que l'écriture. (orientation, déroulement du tracé). L'observation des enfants de grande section nous a appris que l'âge intervient beaucoup, lorsqu'il s'agit de faire une tâche d'une certaine complexité, et que derrière l'âge il y a les niveaux de maturation sur le plan moteur et sur le plan représentation de l'espace. Il est à peu près certain pour la plupart des enfants, que leur proposer d'écrire des mots avant 5 ans c'est les mettre devant une tâche pour laquelle ils n'ont pas une maturité suffisante.

Il est donc préférable avant cette période de consacrer beaucoup de temps aux exercices préparatoires. En tant que rééducatrice, par rapport à l'évolution motrice de l'enfant et à son niveau de maturation, je pense devoir dire qu'on ne doit pas faire écrire en moyenne section.

Les exercices préparatoires doivent être en rapport avec les facteurs de développement de l'écriture qui sont multiples :

- facteurs généraux de personnalité
  - de maturité affective
  - de stabilité d'attention
  - de niveau intellectuel
- facteurs de développement de l'écriture :
  - latéralité
  - motricité
  - représentation de l'espace.

Sur le plan de la latéralité : plus elle est homogène plus les conditions sont favorables sur le plan de l'écriture. Pour les enfants qui ont une tendance à la gaucherie deux problèmes se posent : le problème du choix de la main et pour ceux qui écrivent de la main gauche un problème d'adaptation de l'écriture à leur latéralité. C'est en grande section que ce choix doit se faire et il faut trouver des instruments qui leur facilitent la tâche.

Sur le plan de la motricité : le problème du développement moteur est capital dans le développement de l'écriture car il joue sur un plan général d'habileté ou de malhabileté. La légèreté du mouvement à acquérir, implique toute une série d'exercices préparatoires (utilisation de la peinture, de gros instruments pour que la main ne se déforme pas et que la dimension du tracé soit assez grande).

Une attention particulière doit être portée à la position des doigts.

L'utilisation d'instruments trop petits risquent de cristalliser une mauvaise position naturelle quelquefois due à la maladresse.

Sur le plan de la représentation de l'espace.

Les exercices préparatoires ont pour but de rendre les enfants conscients de leur schéma corporel et des différentes parties de leur corps. D'autres exercices consistent aussi à se diriger dans une direction indiquée, et à l'intérieur de cette direction de le faire selon un certain sens.

### Les méthodes

Différents problèmes soulevés.

- choix de la méthode :
    - méthode globale très complète
    - méthode synthétique plus simple et qui permet de bien montrer, lettre à lettre dans quels sens elles peuvent se tracer.
  - Technique de la liaison entre les lettres
  - Problème des réglures des cahiers scolaires.
  - Hauteur de l'écriture
-

Préparer à l'écriture en grande section c'est apprendre à regarder, à situer l'écriture sur le plan spatial et commencer l'initiation au symbolisme des sons, à la relation son-forme.

Au Cours Préparatoire il faut faire la relation très précise entre le son et la lettre, entre des groupes de sons et des groupes de lettres; c'est une étape extraordinairement complexe et importante. Ecrire c'est alors retrouver les formes à écrire à partir des mots entendus, sans modèle sous les yeux, (le modèle c'est une image mentale que l'enfant doit se recréer).

Le langage écrit devient une activité symbolique élaborée qui suppose la lecture. La formulation du langage intérieur et sa transcription est un moment de joie pour l'enfant car il comprend qu'il est capable d'écrire n'importe quoi et de communiquer avec n'importe qui.

On arrive à une sorte de maximum d'efficacité avec le minimum d'effort lorsqu'on saisit les moments féconds et qu'on ne cherche pas à les anticiper, qu'on suscite des activités - cette activité est très importante - activités manipulatoires; transports manuels, transports visuels, qui jouent un grand rôle dans l'élaboration des images mentales. Reste aussi toute la part de l'observation des enfants car ce sont eux qui vous apprennent ce qu'il y a à faire pour les aider

---

Suit une discussion d'où il ressort qu'il paraît artificiel de séparer les étapes. Il y a une préparation globale de l'activité aussi bien de lecture que d'écriture et qui requièrent les mêmes types d'exercices à savoir : faire prendre à l'enfant conscience de son corps, conscience d'autrui, de la direction, de l'espace qui est autour de lui.

Ces activités préparatoires peuvent commencer très tôt et à partir d'un certain moment seulement on peut entreprendre un apprentissage précis sur des techniques précises.

#### Le problème de la posture de l'enfant ?

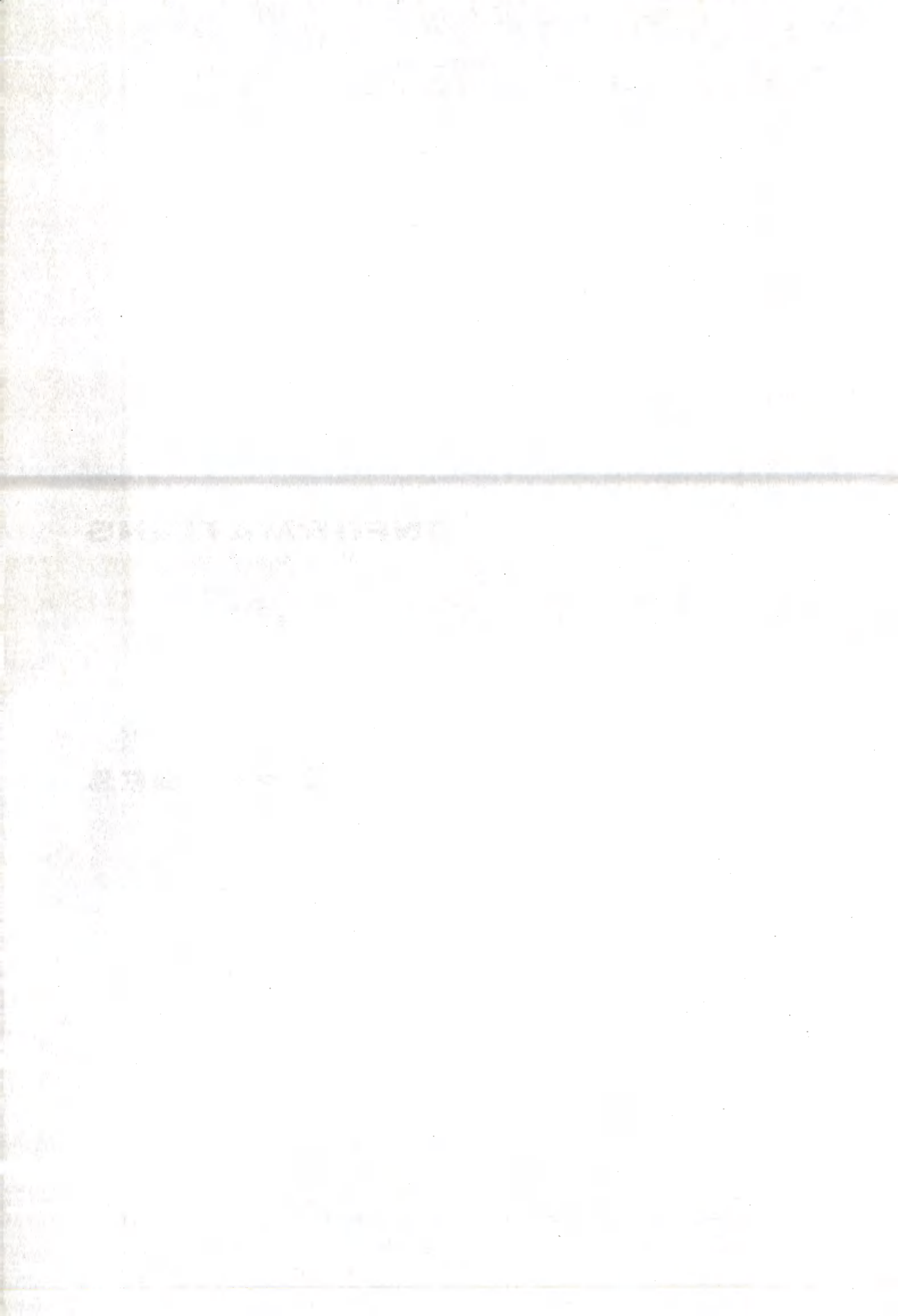
L'attitude générale relève en outre de la personnalité. Les jeunes enfants ont besoin d'une base de sustentation très grande pour maintenir leur équilibre encore fragile. Ils ne peuvent pas décoller leur torse de la table, c'est un besoin physiologique jusqu'à 9 ans. A cet âge où l'acquisition tonique est importante beaucoup se redressent.

Les pieds doivent être posés par terre, pas de jambes ballantes tout le tronc appuyé sur la chaise.

L'appui et la place de la main qui n'écrit pas jouent un grand rôle dans l'écriture et évoluent avec l'âge.

**INFORMATIONS**

**DIVERSES**





NOTES DE LECTURE

La revue "Enfance" n°4 - 5 Juillet-décembre 1971

- Michèle Delis et Jacques Wittwer  
L'influence du milieu socio-culturel sur le vocabulaire des enfants  
du CE2 et du CM2
- Janine Beaudichon et Arlette Strock  
Etude du "décalage" entre langage oral et langage écrit d'après l'analyse  
de quelques indices significatifs
- ADOPSED (Strasbourg) Recherche sur l'apprentissage de la lecture dans le  
cours préparatoire
  - 1 La méthode du Sablier
  - 2 Les facteurs explicatifs
- Andrée Girolami - Boulinier  
Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture

Dans chacun de ces quatre articles, l'exemple d'épreuves, de méthodologies  
que nous pourrions utiliser à des fins pédagogiques et/ou expérimentales.

H. ROMIAN.

N.B.

Si chaque collègue, lorsqu'il lit un article de revue ou un livre qui  
lui paraît susceptible d'éclairer, d'aider nos travaux, envoie une note brève  
à "Repères", que de temps gagné pour tous....

**LISTE DES TERRAINS EXPERIMENTAUX**

1973 - 1974

F. DELAIR - I.N.R.D.P.

| ACADEMIE      | EQUIPES   | RESPONSABLES D'EQUIPE                          |  |
|---------------|---|--|--|
| AIX-MARSEILLE | E.N.F.<br>AIX-en-PROVENCE                               | Mme DESCHAMPS<br>Mlle MANZON<br>Mlle PERRICHON | - Directrice<br>- Professeur<br>- Professeur |
|               | E.N.G.<br>AIX-en-PROVENCE                               | M. LASALMONIE<br>M. BERTRAND                   | - Directeur<br>- Professeur                  |
| AMIENS        | E.N.F. AMIENS   | Mme LEFEVRE                                    | - Directrice                                 |
|               | E.N.G. LAON   | M. BEAUCARNE<br>M. GAREL                       | - Directeur<br>- Professeur                  |
|               | E.N.F. LAON   | Mlle LEMBROUCK<br>Mlle DENIS                   | - Directrice<br>- Professeur                 |
|               | Ecole de Garçons des<br>Girondins<br>02000 - St-Quentin | M. RICHER<br>M. LEBRUN                         | - I.D.E.N.<br>- Directeur d'école            |
| BESANCON      | E.N.F. - BESANCON                                       | Mlle MARCHAL<br>Mme GOMOT                      | - Directrice<br>- Professeur                 |
|               | E.N.G. - BESANCON                                       | M. MILHAUD<br>M. KONOPCZYNSKI                  | - Directeur<br>- Professeur                  |
|               | E.N.G. -<br>LONS-le-SAUNIER                             | M. GIORDANI                                    | - Directeur                                  |
| BORDEAUX      | E.N.F. - BORDEAUX                                       | M. CORPRON<br>Mlle VERTALIER                   | - Directeur<br>- Professeur                  |
|               | E.N.M. - AGEN   | Mlle MAILLET<br>M. SEGUY                       | - Directrice<br>- Professeur                 |

|                  |  |                                       |  |
|------------------|--|---------------------------------------|--|
|                  | E.N.M. - PERIGUEUX   | M. ASTRE<br>Mme LACHASSAGNE           | - Directeur<br>- Professeur                  |
|                  | BORDEAUX<br>(école Gradignan<br>St-Géry et Ecole Bel<br>Air Bordeaux)        | Mme LABORDERIE<br>M. AVON             | - Professeur<br>- I.D.E.N.                   |
| CAEN             | E.N.G. - CAEN  | M. CARADEC<br>M. DELENTE              | - Directeur<br>- Professeur                  |
|                  | E.N.G. - ALENCON   | M. FLANDRE<br>M. TERRIER              | - Directeur<br>- Professeur                  |
|                  | E.N.F. - COUTANCES   | N. GRELE<br>Mlle MARSIGNY             | - Directeur<br>- Professeur                  |
| CLERMONT-FERRAND | E.N.G. -CHAMALIERES  | M. GIRAUD<br>M. SERRE                 | - Directeur<br>- Professeur                  |
|                  | E.N.F. et E.N.G.<br>MOULINS  | Mme CARIOU<br>Mlle LOUP               | - Directrice E.N.<br>- Professeur            |
| DIJON            | E.N.F. - DIJON   | Mlle DERAPPE<br>Mme CLERGIRONNET      | - Directrice<br>- Professeur                 |
|                  | Circonscription de<br>Montceau les Mines<br>Ecoles de St-Vallier-<br>Goujons | M. CHARNAY                            | - I.D.E.N.                                   |
| GRENOBLE         | E.N.G. - GRENOBLE  | M. MAUDUIT<br>M. VUILLET              | - Directeur<br>- Insp. Professeur            |
|                  | E.N.F. - CHAMBERY  | Mme ROBERT<br>M. AIRAL<br>Mme PERRIER | - Directrice<br>- Professeur<br>- Professeur |
|                  | E.N.G. - PRIVAS  | M. LEBouc<br>M. MAS<br>M. GEAY        | - Directeur<br>- Professeur<br>- Professeur  |

|             |   |  |   |
|-------------|---|--|---|
| LILLE       | Circonscription de Lille II                   | Mme MANESSE<br>Mme DESSAUX                   | - I.D.E.N.<br>- Assistante de Linguistique                |
|             | E.N.F. - DOUAI                                | Mlle BRIANCON<br>Mme PECQUEUR<br>Mlle VALLEZ | - Directrice<br>- Professeur<br>- Professeur              |
| LIMOGES     | E.N.F. - LIMOGES                              | Mme SASSI<br>Mme MALOSSANE                   | - Directrice<br>- Professeur                              |
| LYON        | E.N.F. et E.N.G. St-Etienne                   | Mlle LASSALAS<br>M. GUYOT<br>Mlle ROMEAS     | - Directrice E.N.F.<br>- Directeur E.N.G.<br>- Professeur |
| MONTPELLIER | E.N.F. - MONTPELLIER                          | Mme GODART<br>Mlle AUDOUY<br>Mlle JOLIBERT   | - Directrice<br>- Professeur<br>- Professeur              |
|             | E.N.G. - MONTPELLIER                          | M. GAUSSERAND<br>M. SCHMITT                  | - Directeur<br>- Insp. Professeur                         |
|             | E.N.G. - NIMES                                | M. LEFEBVRE R.<br>M. JOVENIAUX<br>M. ORIEUX  | - Directeur<br>- Directeur d'Ecole Annexe<br>- Professeur |
|             | E.N.M. - MENDE                                | M. AURES<br>M. FAURE                         | - Directeur<br>- Professeur                               |
|             | E.N.M. - CARCASSONNE                          | Mlle DUCHESNE<br>M. KERLOK'CH                | - Directrice<br>- Professeur                              |
|             | Circonscription de MARVEJOLS école de Rimeize | M. HELLOT<br>M. FOURNIER                     | - I.D.E.N.<br>- Directeur Ecole                           |
| NANCY-METZ  | E.N.G. - NANCY                                | M. GRANDGEORGES<br>M. GRUERE                 | - Directeur<br>- Professeur                               |
|             | Circonscription de Boulay - Moselle           | M. MEYER<br>M. ZIX                           | - I.D.E.N.<br>- Directeur d'Ecole                         |

|               |                             |                                      |   |
|---------------|-----------------------------|--------------------------------------|---|
|               | E.N.M. - EPINAL             | M. GRUWEZ<br>Mme GRUWEZ              | - Directeur<br>- Chargée d'Etudes<br>C.R.D.P.                                       |
| NANTES        | E.N.F. - NANTES             | Mme ROLAND<br>Mlle COZ               | - Directrice<br>- Professeur  |
|               | Circonscription<br>NANTES V | M. BONNET<br>M. BOLO                 | - I.D.E.N.<br>- Professeur C.R.D.P.   |
|               | E.N.F. - ANGERS             | Mlle LE TREHUIDIC<br>M. BEAUTE       | - Directrice<br>- Professeur  |
|               | E.N.G. - LE MANS            | M. LION<br>M. JEAN<br>M. BOUJU       | - Directeur<br>- Maître Assistant de<br>Linguistique<br>- Directeur Ecole<br>Annexe |
| NICE          | E.N.F. - NICE               | Mlle ROUX<br>Mlle VIAN<br>M. GOURDON | - Directrice<br>- Professeur<br>- Professeur  |
|               | E.N.G. - AJACCIO            | M. CASTELLO<br>Mme MONDOLINI         | - Directeur<br>- Professeur   |
| ORLEANS-TOURS | E.N.F. - TOURS              | Mme CARRERE<br>Mme IMBERT            | - Directrice<br>- Professeur  |
|               | E.N.F. - CHATEAUROUX        | Mme IMBERT<br>Mlle PRINCIPAUD        | - Directrice<br>- Professeur  |
|               | E.N.G. - CHATEAUROUX        | M. BEGUSSEAU<br>M. BERNIGOLLE        | - Directeur<br>- Professeur   |
|               | E.N.G. - BOURGES            | M. GILLIET<br>Mme PECHEVY            | - Directeur E.N.G.<br>- Professeur E.N.F.   |
| PARIS         | E.N.F. - PARIS              | Mlle CARPENTIER<br>Mlle JACQUEMET    | - Directrice<br>- Professeur  |

|            |                                 |  |   |
|------------|---------------------------------|--|---|
|            | Circonscription de<br>PARIS XXe | M. OURMAN<br>Mme GAUCHEE<br>Mme SAUTEREAU      | - I.D.E.N.<br>- Directrice Ecole<br>Maternelle Rue le Vau<br>- Coordonnatrice<br>9 rue Bretonneau |
| POITIERS   | E.N.G. - POITIERS               | M. BROUT<br>M. MESTRE                          | - Directeur<br>- Professeur   |
|            | E.N.F. - POITIERS               | Mlle LABERNARDIE<br>Mme HOUEBINE<br>Mme PEZEAU | - Directrice<br>- Assistante de<br>Linguistique<br>- Professeur                                   |
| REIMS      | E.N.G. - TROYES                 | M. DIOT<br>M. JEANNET                          | - Directeur<br>- Professeur   |
|            | Circonscription<br>CHALONS II   | M. GOMMEAUX<br>M. MANOEUVRE                    | - I.D.E.N.<br>- M.I.E.A.  |
|            | E.N.F. - CHALONS                | Mlle RIMBAUD<br>M. JOUSSIER                    | - Directrice<br>- Professeur C.E.S.   |
| RENNES     | E.N.F. - RENNES                 | Mme PINTHON<br>Mme GREGOIRE                    | - Directrice<br>- Professeur  |
|            | E.N.F. - St-BRIEUC              | Mme CHOLLET<br>M. DURAND                       | - Directrice<br>- Professeur  |
|            | E.N.G. - VANNES                 | M. DEVILLE<br>Mme CHAUMONT                     | - Directeur<br>- Professeur   |
| ROUEN      | Circonscription des<br>Andelys  | Mme GRIS<br>M. LHERMITTE                       | - I.D.E.N.<br>- Directeur d'Ecole   |
|            | E.N.F. - ROUEN                  | Mlle COURSIER<br>Mme BOIVIN                    | - Directrice<br>- Professeur  |
| STRASBOURG | E.N.G. - STRASBOURG             | M. CHANUT<br>M. FEIX                           | - Directeur<br>- Professeur   |
|            | E.N.F. - STRASBOURG             | Mlle SCHIRARDIN<br>Mme JANTHIAL                | - Directrice<br>- Professeur  |

|            |  |   |  |
|------------|--|---|--|
|            | E.N.G. - COLMAR  | M. BOURGUIGNON<br>M. WENDLING                               | - Directeur<br>- Professeur  |
| TOULOUSE   | E.N.G. TOULOUSE  | M. GARRIGUE<br>Mme CHARMEUX                                 | - Directeur<br>- Professeur  |
|            | Circonscription<br>TOULOUSE VI<br>Ecole Anatole France<br>et Ecole Pont des<br>Demoiselles | M. CHASTAING<br>Mme ZONABEND                                | - I.D.E.N.<br>- Professeur   |
|            | Circonscription<br>TOULOUSE V  | M. FLORIS<br>Mme SUBLET                                     | - I.D.E.N.<br>- Professeur   |
|            | E.N.M. - MONTAUBAN   | M. VANPEENE<br>Mme SANDRINI                                 | - Directeur<br>- Professeur  |
|            | Circonscription<br>MONTAUBAN II  | M. SOULIE   | - I.D.E.N.   |
|            | Ecole Pilote<br>MONTAUBAN  | M. BRUSTEL<br>M. CAMBON<br>Mlle GAZAL                       | - I.D.E.N.<br>- Chargé de Cours<br>- Assistante de Linguis-<br>tique |
|            | E.N.F. - RODEZ   | M. MILLON<br>Mme ALBERTON                                   | - Directeur<br>- Professeur  |
|            | E.N.M. - FOIX  | M. JEANNIN<br>Mme ROAGNA                                    | - Directeur<br>- Professeur  |
|            | E.N.M. - TARBES  | Mme BUCHERON<br>Mme St-JEAN<br>Mme ADISSON<br>Mme HOURTOLLE | - Directrice<br>- Professeur<br>- Professeur<br>- Professeur         |
|            | E.N.M. - ALBI  | Mme BUONO<br>M. CASTEL                                      | - Directrice<br>- Professeur   |
| VERSAILLES | E.N.F. - ST-GERMAIN-<br>EN-LAYE  | Mme MICHEL<br>Mme BARNY                                     | - Directrice<br>- Professeur   |

LISTE DES ANIMATEURS REGIONAUX

1973 - 1974

F. DELAIR - I.N.R.D.P.

| ACADEMIE       | ANIMATEUR       |                            |
|----------------|-----------------|----------------------------|
| BESANCON       | Mme GOMOT       | - Professeur               |
| BORDEAUX       | Mme LA BORDERIE | - Professeur               |
| CAEN           | Mme BEST        | - Directrice de l'E.N.F.   |
|                | M. MADOUAS      | - Professeur               |
| LIMOGES        | Mme MALOSSANE   | - Professeur               |
| MONTPELLIER    | M. ORIEUX       | - Professeur               |
|                | M. JOVENIAUX    | - Directeur d'Ecole annexe |
| NANCY - METZ   | Mme GRUWEZ      | - Chargée d'Etudes         |
| NANTES         | M. BONNET       | - I.D.E.N.                 |
| ORLEANS- TOURS | Mme PECHEVY     | - Professeur               |
| REIMS          | M. JEANNET      | - Professeur               |
| STRASBOURG     | M. WENDLING     | - Professeur               |
| TOULOUSE       | Mme CHARMEUX    | - Professeur               |