

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° 24

MARS · AVRIL

1974



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

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

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



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



S O M M A I R E

RECHERCHES-INNOVATION

Pédagogie du Français/Phonétique - Phonologie

- L'Alfonic M. RENARD - M. VION - Paris V p 5
- Phonologie Apprentissages premiers de la lecture/écriture  
A.M. HOUEBINE - Poitiers p 50
- A propos de phonétique, phonologie/lecture au C.P  
J.M. PRINCIPAUD - Châteauroux p 64
- Mise en place du système phonologique de la langue  
en relation avec le fonctionnement des schèmes syntaxiques  
J. BEAUTE - Angers p 66
- Perception auditive/Apprentissage de la lecture  
M. ADISSON - Tarbes p 69

RECHERCHES-DESCRIPTION

- Objectifs des activités de français au C.P  
H. ROMIAN - I.N.R.D.P. p 75

RECHERCHES-VALIDATION

- Rappel du dispositif d'ensemble de l'essai de validation de mai 1972  
A. LAFOND - I.N.R.D.P. p 37
- Essai de validation de mai 1972 : 20 mois après...  
Etat des travaux-Bilan des difficultés rencontrées  
C. de MINIAC - I.N.R.D.P. p 90
- Premières réflexions sur les résultats du test - I.N.E.D. - I.N.O.P  
C. de MINIAC - I.N.R.D.P. p 100
- Fiche - Répertoire des élèves  
A. LAFOND - I.N.R.D.P. p 102

INFORMATIONS

- Phonologie et apprentissage de la langue écrite

p 111

A.M. HOUDEBINE - Poitiers

D. MANESSE - I.N.R.D.P.

- Thèmes de travail des équipes 1973-1974

C. de MINIAC - )  
D. GAVARD - ( I.N.R.D.P.

p 113

Bulletin réalisé par :

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

Secrétariat : F. DELAIR

Dactylographie : S. OMAR

RECHERCHES - INNOVATION

(\*)

L'ALFONIC

Dossier réalisé par :  
M. RENARD et M. VION

PRINCIPES LINGUISTIQUES GENERAUX

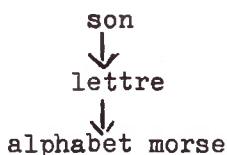
Aspects phoniques et graphiques du langage

1 - Priorité de la forme phonique

Toute définition linguistique du langage met en relief le caractère primordial essentiel de la réalité phonique, essentiel, car donnant connaissance de l'essence même du langage. La forme graphique est secondaire, subordonnée à la forme phonique dont elle n'est qu'une représentation. Une langue est parlée avant d'être écrite et nombreux sont encore les exemples de langues qui assument leur fonction d'outil de communication sans avoir de forme écrite.

Le système graphique d'une langue est une représentation de sa forme orale ou phonique, représentation plus ou moins proche du modèle : proche, par exemple, dans le cas de l'italien, de l'espagnol, du finnois, etc... et très peu ressemblante dans le cas du français ou de l'anglais.

La sémiologie, qui traite de l'ensemble des procédés mis en oeuvre pour communiquer un message, classe l'écriture parmi les procédés substitutifs de la parole et la range ainsi dans la même catégorie de faits que le morse, le Braille, la sténo. Ceux-ci sont toutefois des codes substitutifs au second degré puisqu'ils sont une représentation faite sur les données de l'écriture. On passe du son à la lettre, de la lettre au signe du morse ou de la sténo :



(\*)L'Alfonic ou graphie phonologique élaborée spécifiquement pour le Français par le Professeur André MARTINET est introduit sur l'un de nos terrains expérimentaux (Villeneuve-le-Roi) comme OUTIL susceptible de favoriser chez les jeunes enfants la maîtrise progressive de la langue écrite. Nous nous proposons d'étudier en un premier temps, sur ce terrain, les effets de l'introduction d'une telle innovation en déterminant les SITUATIONS spécifiques auxquelles elle peut répondre. Ce dossier confié à l'examen de nos équipes reste donc largement ouvert.

Marguerite LAURENT DELCHET

Pour qu'il y ait écriture, il faut des unités préexistantes qu'elle transcrit. Le terme de code s'applique au système graphique et non à la langue. Un code est en effet institué pour répondre à certains types de communication. La communication écrite intervient quand les interlocuteurs sont séparés, ne peuvent communiquer à voix haute ou souhaitent conserver trace de la communication effectuée, etc. L'apprentissage d'un code nécessite le recours au langage, alors qu'une langue est apprise par sa propre pratique. Toute modification de ce code doit faire l'objet d'une décision par des autorités reconnues. Les "fautes" d'orthographe ne modifient pas le code. La langue, elle, est en perpétuelle création, en perpétuelle évolution du fait des besoins mêmes de la communication. Pour reprendre les termes de Guiraud : "Les conventions d'un code sont explicites, préétablies et impératives, celles de la langue sont implicites, elles s'instituent au cours même de la communication (1). Certes, cette définition doit être complétée, mais elle rend bien compte des traits généraux de l'écriture et de la langue.

## 2 - Autonomie relative de la forme graphique par rapport à la forme phonique

Il y a donc, ainsi que nous venons de le montrer, subordination de la forme graphique à la forme phonique.

Mais il y a, en même temps, autonomie des systèmes de ces deux aspects du langage. Autonomie relative ne signifiant pas indépendance pure et simple, mais plutôt que chaque aspect s'organise selon des règles spécifiques.

En effet, si l'utilisation orale d'une langue est un des facteurs déterminants de son évolution à tous les niveaux : phonique, syntaxique et lexical, la forme écrite n'enregistre que lentement les modifications intervenues. Les innovations syntaxiques ou lexicales qui parfois se généralisent dans l'usage d'une langue peuvent s'imposer d'elles-mêmes, quoique avec beaucoup de difficultés dans la forme écrite. Quant aux changements intervenus au niveau phonique, il faut, pour qu'il en soit tenu compte dans la forme graphique, une intervention explicite et officielle. Tant et si bien que la forme graphique d'une langue correspond souvent à une prononciation plus ancienne. Ceci est très largement vrai pour le français qui, de plus, doit se contenter des 26 lettres de l'alphabet latin pour transcrire plus de trente phonèmes.

Mises à part quelques initiatives hardies, risquées, à des fins humoristiques ou stylistiques, par certains auteurs comme Queneau ou San Antonio, la forme écrite est plus conservatrice que la forme orale, si bien que l'on confond parfois forme écrite et "bon usage", et qu'elle jouit du prestige qui, en matière de culture, s'attache à la tradition.

Or, il est important - et nous le verrons par la suite - de ne pas confondre ou associer trop étroitement la substance phonique ou graphique dans laquelle sont transmis le message et le registre utilisé : familier ou soutenu.

L'écriture est bien une transcription graphique des réalités phoniques des langues et, à ce titre, leur est subordonnée. Mais cette transposition graphique n'est pas, dans bien des cas, une simple transcription phonétique. Le degré de complexité des règles qui permettent de passer d'une substance à l'autre varie selon les langues. Ainsi, en hongrois, à une représentation graphique donnée correspond toujours la même phonie et inversement. Par contre, la complexité des règles du système graphique du français est bien plus grande.



Ces règles trouvent souvent une justification dans un cadre diachronique ou étymologique, mais elles n'ont pas ou n'ont plus de correspondance au niveau phonique. De là, la difficulté considérable que tout francophone rencontre dans l'acquisition de ce qu'on appelle, suivant la tradition, l'orthographe.

#### A - Rapports entre son et lettre en français

Rappelons quelques exemples qui illustrent quelques tendances générales de l'orthographe française.

##### a) Plusieurs lettres correspondent à un son unique :

Ainsi, en français, des combinaisons de lettres comme o + u pour ou dans poule, g + e pour ge dans mangeons, c + h pour ch dans chambre, a + i pour ai dans maison, e + u pour eu dans fleur, correspondent toutes à des sons uniques qu'on ne saurait analyser en des unités successives plus simples et qui, de ce fait, sont transcrites phonétiquement au moyen d'un caractère simple, respectivement [u], [ʒ], [ʒ], [ɛ], [œ].

Houx, qui comporte quatre lettres, correspond à un son unique [u].

Une consonne redoublée à l'écrit n'est généralement pas géminée à l'oral :

|               |                 |              |
|---------------|-----------------|--------------|
| <u>amarre</u> | <u>consonne</u> | <u>comme</u> |
|               |                 |              |
| [r]           | [n]             | [m]          |

Si elle l'est, c'est souvent à des fins expressives :

|                |                  |                       |
|----------------|------------------|-----------------------|
| <u>immense</u> | <u>illogique</u> | <u>irréremédiable</u> |
|                |                  |                       |
| [mm]           | [ll]             | [rr]                  |

Une consonne redoublée peut être interprétée comme indiquant non la gémination de cette consonne à l'oral, mais une prononciation particulière d'une lettre voisine, par exemple dans prudemment prydam opposé à prudemment prydm.

b) A un son particulier, peuvent correspondre des formes graphiques différentes :

|     |           |                   |
|-----|-----------|-------------------|
| [s] | <u>s</u>  | <u>sans</u>       |
|     | <u>c</u>  | <u>ceci</u>       |
|     | <u>ç</u>  | <u>ça</u>         |
|     | <u>ss</u> | <u>poisson</u>    |
|     | <u>sc</u> | <u>descendre</u>  |
|     | <u>t</u>  | <u>démocratie</u> |

c) Inversement, une même graphie peut correspondre à des phonies différentes

couvent / [kuv] dans les poules couvent  
          \ [kuvã] dans au couvent

affluent / [afly] dans ils affluent  
          \ [aflyã] dans l'affluent

La lettre e associée à n se prononcera donc [ã] ou ne se prononcera pas du tout selon le sens du mot. Cette même lettre se prononcera :

[e] dans messieurs  
[ɛ] dans fer  
[a] dans femme  
[ã] dans temps

Elle sera muette dans chapeau et, chez la plupart des Français, également dans marchent et samedi.

Associée à la lettre u elle traduira les réalités phoniques :

[ø] dans feu, heureux  
[œ] dans fleur, voleur

B - Autonomie des 2 systèmes sur les plans morphologique et lexical.

Cette autonomie se manifeste à l'envi si l'on considère les marques du pluriel en français, ou encore le passage au féminin des adjectifs.

Traditionnellement, la description d'une langue comme le français et son enseignement proposent des règles établies à partir de la graphie. Ainsi, de manière générale, on apprenait que le pluriel s'obtient en ajoutant s aux substantifs, -ent aux radicaux verbaux à la 3ème personne du pluriel. Or, ce qui marque le pluriel, du point de vue phonique, dans un énoncé comme les petits chiens dorment, par rapport à le petit chien dort, ce n'est pas l'existence des marques graphiques -s et -ent, mais c'est le timbre vocalique de l'article ([e] au lieu de [ɛ]) et le [m] de dorment qui s'oppose à son absence dans dort. Il y a donc graphiquement 4 marques du pluriel -s ... -s ... -s ... -ent, phoniquement deux marques seulement [e] ... [m]. Le nombre et la nature des marques du pluriel varient donc selon que l'on considère ce qui s'écrit ou ce qui se prononce.

Soit un autre exemple : les variations que subissent les adjectifs en fonction du genre du substantif qu'ils accompagnent. Dire que, pour avoir le féminin, on ajoute e à la forme du masculin ne rend pas compte de la réalité phonique. Ainsi, dans la prononciation, le masculin grand [grã] se termine par une voyelle, le féminin grande [grãd] par une consonne. Si l'on veut dériver une des formes de l'autre il semble plus aisé de partir de la forme phonique du féminin

Pour obtenir le masculin en retranchant la consonne finale, alors qu'en partant du masculin, il faudrait préciser quelle consonne doit être ajoutée pour former le féminin.

Ces exemples illustrent bien qu'une même réalité linguistique, ici le pluriel, ou l'accord des adjectifs, se manifeste de manière particulière et doit faire l'objet d'une présentation différente selon que l'on considère l'aspect phonique ou l'aspect graphique du langage.

Il n'est pas question, bien entendu, de nier l'importance de l'écriture dans la transmission de la culture, de la connaissance et de l'information. Nous voulons simplement souligner qu'on ne saurait identifier la langue à sa forme écrite. Or, c'est ce que l'on a tendance à faire lorsque, comme dans le cas du français, les systèmes phonique et graphique sont largement divergents. En effet, une grande partie des efforts des enseignants et des enseignés est consacrée à l'acquisition de cette forme écrite et cela s'est longtemps fait au détriment de la forme orale. La complexité introduite par l'orthographe masque les problèmes réels du fonctionnement d'une langue.

#### C - Les circonstances de la communication.

L'utilisation de la forme orale ou écrite est liée aux circonstances de la communication. Dans les conditions normales de la communication orale, les interlocuteurs sont en présence, le message à transmettre peut s'appuyer sur une situation effectivement présente. On peut donc avoir recours à des moyens non linguistiques pour communiquer, l'utilisation de gestes par exemple. Les phrases inachevées, elliptiques sont nombreuses, du fait même que l'on prend appui sur la situation. Le recours à l'intonation évite parfois de longues phrases.

Dans la communication écrite, les choses en vont autrement. On veut transmettre un message à quelqu'un qui n'est pas là. Les facilités qu'offre la communication orale dans le sens du moindre effort n'existent plus. Il convient de restituer la situation et de traduire en mots les subtilités de l'intonation. Le message lui-même doit comporter tous les éléments nécessaires à sa compréhension.

Ainsi, les circonstances de la communication ajoutent aux divergences qui peuvent être constatées entre les deux formes, phonique et graphique.

On remarquera qu'il est particulièrement difficile, notamment pour les enfants, de rendre compte oralement d'un événement dont ils ont été témoins. La forme écrite permet des hésitations, des corrections qui, bien entendu, n'apparaissent pas forcément dans la dernière rédaction d'un texte. La permanence, même relative, de ce texte fait que son auteur cherche à s'exprimer de façon choisie. Par contre, hésitations et corrections, qui rendent un message oral parfois difficilement compréhensible du fait de la rupture de la construction de l'énoncé, sont monnaie courante et mieux tolérées.

Tout se passe comme si la difficulté propre au changement de registre et la difficulté propre au changement de substance étaient liées pas essence. Langue écrite et registre élaboré ont, de ce fait, souvent été confondus et, de même, langue orale et registre familier ont été associés. Or, ces réalités doivent être dissociées. Il est possible, en effet, de rencontrer des textes écrits dans un registre familier et de communiquer oralement dans un registre élaboré.

La maîtrise de la langue que l'école devrait assurer à tout enfant, consisterait à lui donner la faculté d'employer le registre qui convient à une situation donnée (cf 2). Partant de la constatation que l'on s'adresse généralement dans des registres différents à ses familiers ou à des étrangers, assurer la maîtrise de la langue, c'est enseigner comment adapter son parler aux différents interlocuteurs et aux circonstances les plus variées.

### 3 - Mode, registre et circonstances

Groupons les termes présentés ci-dessus en un tableau et analysons plus avant ce qu'ils impliquent (cf. Mahmoudian 3). Nous avons dégagé deux modes : phonique et graphique, deux registres : familier et élaboré, deux types de circonstances : langage en situation et hors situation. Nous distinguons donc huit usages.

|         | en situation |         | hors situation |         |
|---------|--------------|---------|----------------|---------|
|         | familier     | élaboré | familier       | élaboré |
| phonie  | 1            | 3       | 5              | 7       |
| graphie | 2            | 4       | 6              | 8       |

Dans bien des cas, il semble possible, sans trop de problèmes, de décider que tel énoncé appartient au registre élaboré ou au registre familier. Nous convenons assez volontiers que l'emploi du passé simple, de l'imparfait du subjonctif, de mots rares, par exemple, ressortit au registre élaboré. Et que, par contre, ressortissent au langage familier, voire ergotique, des emplois comme : nous, on s'amuse, là, tu rigoles, y a qu'à partir, tu viens quand ? ou encore des expressions du type : tu peux aller te rhabiller, on les met ...

Il est évident que les registres familier et élaboré ne sont pas les seuls qu'on puisse distinguer. Nous retenons seulement ces deux termes comme étant les plus directement en cause dans l'enseignement. Il faut noter qu'il est parfois délicat d'assigner un registre défini à un usage donné. En l'absence d'étude scientifique très poussée en ce domaine, le jugement reste souvent subjectif. On peut tenter de prendre, comme référence, la norme, mais la norme définie comme la forme de la langue qui, à une époque donnée, est d'un usage général dans la communauté linguistique dans les circonstances normales de la communication, lorsqu'on ne vise pas à l'élaboration (Cf. Denise François, 4). Mais les limites restent difficiles à cerner dans certains cas. Notamment, le registre familier contient, en majeure partie, des éléments non marqués d'usage courant. Mais il contient aussi des éléments qui, pour être fréquents (cf. les exemples ci-dessus), n'ont pas le degré de généralité qui les ferait intégrer à la norme. Sans être véritablement argotique, ces éléments sont toutefois marqués.

Le terme de situation fait référence aux éléments du message à transmettre qui sont présents lors de l'acte de communication. On peut s'appuyer sur ces éléments qui permettront à l'auditeur du message de donner un sens précis à des énoncés tels que truc, machin ou encore donne-moi le rouge. Nous n'incluons pas ici, dans ce terme, les circonstances sociales de la communication que nous avons mentionnées plus haut à propos de la maîtrise de la langue.

Des huit usages qui apparaissent sur notre tableau, nous en mettrons tout de suite deux en valeur. L'usage n° 1 : phonique, familier, en situation, est celui que pratique la majorité des locuteurs et c'est celui qui est le plus proche de ce que connaît l'enfant. L'usage n° 8 : graphique, hors situation, élaboré, est celui que l'enseignement traditionnel s'efforçait d'inculquer aux élèves, en faisant délibérément fi des autres usages.

L'insistance qu'on tend à mettre sur la forme phonique, assignerait également, comme but aux études de la langue, la maîtrise de l'usage phonique, élaboré, en situation (usage n° 3) et hors situation (usage n° 7 - par exemple correspondance scolaire par échange de bandes magnétiques, reportage radio, etc.), 7 représentant à coup sûr une complexité plus grande, la situation étant absente.

Restent les usages graphiques familiers en situation ou hors situation qui, selon nous, devraient également retenir l'attention du pédagogue. En effet, il semble important de donner à l'enfant la possibilité d'exprimer, sous forme écrite, tout ce qu'il peut exprimer oralement. L'orthographe française, dans sa grande complexité, est un frein considérable à cette expression graphique. Ceci est un argument en faveur de l'emploi, dans l'enseignement, d'une graphie phonologique permettant le passage du phonique au graphique en ne modifiant qu'un facteur, celui du mode d'expression.

#### 4 - Que connaît l'enfant qui arrive en maternelle ?

Pour déterminer ce que l'enfant connaît de la langue, il faut tenir compte de plusieurs éléments. Il y a d'abord les faits propres au langage enfantin liés aux problèmes de l'acquisition (5). Certaines structures complexes ne sont pas acquises, l'usage de certains relatifs par exemple, d'autres appartiennent à la connaissance passive de l'enfant, c'est-à-dire qu'elles sont comprises mais non utilisées, comme le passif des verbes. De plus, l'analogie, facteur essentiel de l'acquisition, fait commettre à l'enfant des "fautes" que nous appellerons de "bonnes fautes". En effet, elles révèlent une connaissance implicite du système. L'enfant crée des formes dont il a besoin sur le modèle qui a la plus grande fréquence. Ainsi entend-on des enfants conjuguer le verbe être à l'imparfait sur le modèle d'autres verbes très fréquents et dire, par exemple, je suis, ils suitaient, selon les proportions :

|                   |   |                   |   |                |   |                 |   |                      |
|-------------------|---|-------------------|---|----------------|---|-----------------|---|----------------------|
| <u>Je bats</u>    | = | <u>Je pars</u>    | = | <u>Je suis</u> | = | <u>Il est</u>   | = | <u>Ils sont</u>      |
| <u>Je battais</u> |   | <u>Je partais</u> |   | <u>Je suis</u> |   | <u>Il était</u> |   | <u>Ils sondaient</u> |

L'élimination de telles déviations ne semble pas poser de problèmes que l'enseignement traditionnel n'ait plus ou moins résolus.

Plus difficiles à résoudre sont les problèmes liés à l'origine sociale des enfants. La langue qu'ils parlent est, naturellement, déterminée par celle qu'ils entendent autour d'eux, et qui peut, le cas échéant, ne pas être le français. Si bien qu'on rencontre tous les degrés de connaissance pratique de la langue, allant de l'incompréhension quasi absolue à une compréhension et une expression voisines du niveau qu'on désire enseigner, compte-tenu des manques correspondant au stade d'acquisition auquel les enfants sont parvenus.

Ce n'est pas uniquement aux niveaux syntaxique, morphologique et lexical que l'enseignement doit intervenir pour promouvoir la maîtrise de la langue par l'enfant, mais aussi au niveau phonologique. Fréquents sont en effet les cas d'enfants dont le système phonologique n'est pas en place au moment où l'on entreprend de leur faire manier le mode d'expression graphique. Il ne s'agit pas seulement d'être attentif aux variantes que peuvent présenter les systèmes phonologiques, compte tenu de l'origine géographique ou sociale, mais aussi au fait que certaines oppositions indispensables au bon fonctionnement de la langue ne sont pas solidement acquises, ce qui est fréquemment le cas pour /t/ ~ /k/, /d/ ~ /g/, /s/ ~ /ʃ/ (= ch), /z/ ~ /ʒ/ (= j).

C'est sur ce point que nous allons porter notre attention maintenant, car sont indispensables, avant d'aborder le mode graphique de communication, d'une part la maîtrise du système phonologique par l'enfant, d'autre part, la connaissance par l'enseignant de son propre système phonologique, de ceux de ses élèves et du système pris comme référence, qui ont toutes chances de différer les uns des autres, dans le détail et même sur des points importants. Cette connaissance est fondamentale, comme nous le verrons par la suite, mais elle ne suffit pas. Il est certes artificiel de dissocier les différents mécanismes psychologiques et linguistiques mis en oeuvre dans l'acte de lecture et d'écriture, mais nous nous intéresserons plus particulièrement, dans le cadre de cette étude, aux rapports entre système phonologique et orthographe dans le cadre du français.

Ainsi, après avoir abordé quelques aspects généraux du langage afin de mieux préciser ce que nous entendons par graphie et phonie, nous considérerons maintenant 1° ce qu'il faut entendre par système phonologique, 2° les différents systèmes phonologiques que l'on peut rencontrer en français.

## LA PHONOLOGIE

### 1. Distinction phonétique - Phonologie

Nous venons de voir que la réalité phonique de la langue est partie intégrante de son essence. Cette réalité phonique est, en fait, appréhendée par deux disciplines distinctes, largement complémentaires : la phonétique et la phonologie\*.

-----  
\* NB - Les transcriptions phonétiques sont entre crochets carrés [ ], les transcriptions phonologiques entre barres obliques / / .

Il peut paraître, à première vue, paradoxal qu'un domaine aussi limité que celui des sons de la langue fasse l'objet de deux disciplines distinctes qui diffèrent quant à leurs méthodes et leurs objectifs. La phonologie vise à dégager le système dans lequel s'organisent les sons d'une langue. La phonétique, quant à elle, vise à une analyse essentiellement physique des sons sans référence à la langue de celui qui les produit, que ce soit d'un point de vue physiologique en phonétique articulatoire ou en étudiant les ondes sonores en phonétique acoustique.

Le phonologue utilise les faits dégagés par la phonétique, mais, en phonologie, les unités phoniques ne sont plus appréhendées dans leur réalité physique, mais en fonction du rôle qu'elles assument dans la communication en s'opposant les unes aux autres de façon à assurer l'identité physique des mots. L'analyse phonologique, fondée sur la contribution des unités phoniques à la fonction centrale du langage, la communication, est donc une analyse fonctionnelle. Prenons quelques exemples : une description phonétique précise donnera de l'initiale de poule [pul] et de la finale de loupe [lup] une description différente : la réalisation physique de ces sons présentant des analogies (articulation à lèvres fermées sans vibration des cordes vocales) mais aussi des différences (relâchement brusque de la fermeture dans un cas, occlusion soudaine des lèvres dans l'autre). Par contre, ces deux sons physiquement différents seront reconnus, en français, comme des réalisations d'une même unité, car, dans leurs positions respectives, elles diffèrent de la même façon des autres productions phoniques qu'on pourrait trouver dans les mêmes contextes, ce qui révèle que leurs différences sont dues aux conditions articulatoires différentes, à l'initiale et à la finale.

Autre exemple : le [r] roulé des ruraux et de bien des gens âgés et le [ʁ] grasseyé des citadins et de la plupart des jeunes, physiquement très différents puisque le premier est décrit comme une "vibrante apicale" et le second comme une "spirante uvulaire", sont néanmoins, en français, des réalisations d'une même unité linguistique, d'un seul et même phonème, puisque leur différence n'a aucune incidence sur le contenu du message transmis. Le message sera le même, que le r dans il est parti soit prononcé avec la pointe de la langue ou l'arrière de cet organe. L'utilisation du r pourra tout au plus attirer notre attention sur l'âge de la personne qui parle ou sur son origine géographique ou sociale.

On dira que deux sons sont les réalisations d'un même phonème si le remplacement de l'un par l'autre dans des formes par ailleurs identiques n'a aucune répercussion sur la signification. Dans ce cas, il n'existe pas de différence pertinente d'opposition entre deux sons permettant de distinguer des messages différents.

Par contre, on dira que deux sons sont deux phonèmes distincts si à eux seuls, ils permettent de distinguer des formes par ailleurs identiques.

Ainsi, deux sons comme [p] et [f] pourtant physiquement proches puisque tous deux réalisés avec les lèvres et sans vibration des cordes vocales, sont des réalisations de deux phonèmes distincts puisque à eux seuls ils permettent de distinguer entre : [pul] "poule" et [ful] "foule"; [epile] "épiler" et [efile] "effiler".

La phonologie retient en priorité les éléments pertinents des sons, c'est-à-dire ceux qui permettent de distinguer les mots les uns des autres.

## 2. Le système phonologique

Les différents phonèmes dégagés par l'analyse phonologique fondée sur le critère de pertinence se regroupent en un système.

L'idée que la langue constitue un tout organisé n'est pas nouvelle. Mais c'est le mérite de la linguistique contemporaine d'avoir mis l'accent sur le système, sur la recherche des structures de la langue plutôt que sur l'étude des unités séparées.

Longtemps, en effet, les linguistes ont agi comme si une unité linguistique était une donnée immédiate, identifiable isolément, sans référence à un système. Chaque unité pouvant être identifiée et analysée individuellement, le système ne pouvait être que la somme mécanique de ses parties et ne jouait, de ce fait, aucun rôle dans la recherche, puisque ce qu'on pouvait dire de lui s'identifiait avec la somme de ce qu'on pouvait dire des unités qui en faisaient partie.

En fait, il est impossible d'identifier une unité linguistique sans référence au système dont elle tire ses valeurs définitoires. En elle-même, la réalité physique d'une unité ne nous renseigne pas sur la valeur de cette unité dans la langue considérée et le rôle qu'elle y joue. Elle ne prend de sens en linguistique que lorsqu'on a déterminé ce que la langue retient de la nature physique des sons pour assurer la communication.

Pour résumer et illustrer ce qui vient d'être dit, on rappellera ou précisera un certain nombre de points :

1 - Les unités ne sont pas identifiables isolément par leur seule substance phonique. Ainsi, il existe en arabe et en français, une unité que l'on peut décrire phonétiquement comme une voyelle d'avant, non-arrondie et fermée. Mais ceci ne nous renseigne en rien sur le statut de cette voyelle dans chacune des deux langues.

2 - Les unités se définissent mutuellement et, de la substance physique, ne sont retenus que les éléments différenciateurs. Un phonème est ce que les autres ne sont pas. En arabe /i/ ne s'oppose qu'à deux autres voyelles /u/ (fr. ou dans fou) et /a/; /i/ est donc étiré, par opposition à /u/ qui est d'arrière, fermé par opposition à /a/ qui est ouvert. En français, /i/ est d'avant par opposition à /y/ (= u dans mur). Nous donnerons donc deux définitions différentes de [i] dans chacune des deux langues.

3 - Les unités tirent leur valeur du système dont elles font partie, en ce sens que leur réalisation physique peut varier dans les limites que lui impose la nécessité de rester distincte des unités qui pourraient figurer au même endroit. Les latitudes dans la réalisation d'une unité varieront donc d'une langue à une autre. En arabe /i/ peut se prononcer [e] (= é dans été) sans cesser d'être le phonème /i/ et sans risque de confusion puisqu'il n'y a pas d'unité /e/ et que le son [e] n'est que la forme prise par /i/ dans certains contextes. En français, les réalisations de /i/ peuvent légèrement varier mais sans jamais se confondre avec /e/ ce qui entraînerait les confusions de "riz" et de "ré" de pris et de pré, etc.



Tout ceci permet de comprendre les difficultés des arabophones, face au système vocalique français beaucoup plus complexe que le leur.

Toutes proportions gardées, les différences phoniques que l'on constate entre langage enfantin et langage adulte sont de même nature et le recours au système est nécessaire pour les comprendre et les réduire si besoin est.

### 3. Comment dégager les unités phoniques ?

Nous avons déjà vu que l'analyse phonologique ne retenait pas tous les éléments fournis par la description phonétique.

La recherche des distinctions pertinentes, celles qui jouent un rôle dans la communication, repose sur l'épreuve de la commutation. Dans un contexte identique, on cherche les oppositions entraînant une différence de sens. Contexte identique pour éviter que les différences soient déterminées par le contexte et, par conséquent, automatiques et sans valeur distinctive. Il y a, en français, les l sonores (avec vibration des cordes vocales) et d'autres sourds (sans ces vibrations) mais nous ne pourrions pas dire qu'il existe, en français, un phonème l (l sourd) et un phonème l (sonore) puisque jamais ces deux réalisations ne permettent de distinguer deux significations différentes dans un contexte identique, [l] se rencontrant à la finale après consonne, par exemple dans [pœpl] peuple, [sufl] souffle, [l] se rencontrant ailleurs.

Par contre, la présence de vibrations des cordes vocales, non retenue dans la définition de [l] sera retenue dans celle de [b] puisque c'est par ce seul trait que [b] se distingue de [p] :

[b] : occlusive bi-labiale sonore, non nasale

[p] : occlusive bi-labiale sourde, non-nasale

L'opposition /bas/ basse ~ /pas/ passe fonde cette conclusion.

L'utilisation de paires minimales de ce type permet de dégager par opposition les traits pertinents, définitoires d'un phonème :

/pas/ ~ /bas/ basse /p/ est sourd, par opposition à la sonore /b/

/pas/ ~ /tas/ tasse /p/ est bi-labial par opposition à l'occlusive apicodentale sourde /t/

/pas/ ~ /mas/ masse /p/ est non-nasal par opposition à l'occlusive nasale /m/.

L'opposition distinctive /e/ ~ /ɛ/ est, de même, mise en évidence par le rapprochement de /ete/ été ~ /et/ étais.

#### 4 - Incidence de ces remarques sur l'enseignement

Toute différence physique n'est pas nécessairement perçue, seules sont perçues à coup sûr les différences pertinentes. Les exemples concernant [ɫ] - [l] et [p] - [b] le montrent bien; le même trait physique n'est pas perçu dans un cas et est distinctif dans l'autre cas.

Pour savoir ce que l'enfant perçoit, le moyen le plus sûr est de connaître son système phonologique. Tout en tenant compte du fait que la connaissance passive de l'enfant peut être plus étendue que son usage actif, signe que l'acquisition du système phonologique passe par la reconnaissance de ce qui est fonctionnel chez l'adulte.

Si l'on admet aisément que deux langues différentes ont des systèmes phonologiques différents, on est généralement moins disposé à considérer qu'il existe, à l'intérieur d'une même langue, des systèmes phonologiques différents. Or, il n'y a pas une façon de prononcer le français et une seule. Nous ne dirons surtout pas qu'il n'y en a qu'une bonne, tout au plus pouvons-nous reconnaître qu'une prononciation est plus répandue que les autres, qu'elle peut être plus "prestigieuse" et ce pour des raisons extra-linguistiques. Nous étudierons plus en détail ci-dessous certaines variétés phonologiques françaises.

L'enseignant doit donc partir du principe que, pour des raisons diverses (origine sociale, géographique, stade de l'acquisition...) les systèmes phonologiques des enfants auxquels il s'adresse ne sont pas forcément identiques au sien propre ou à celui qu'il veut leur faire acquérir.

Néanmoins, il s'agit bien de systèmes phonologiques ayant leur propre cohérence. Mais les unités n'entrant pas dans le même système d'oppositions ne recevront pas les mêmes définitions et ne joueront pas le même rôle dans la langue.

L'enseignant doit utiliser la connaissance de ces systèmes différents, soit pour éviter de recourir, dans ses explications, à des distinctions que l'enfant ne pratique pas, soit au contraire, pour aider l'enfant à acquérir la maîtrise du système phonologique standard de la langue qu'il ne possède peut-être pas encore complètement.

Le recours au système des oppositions permettra de mettre en place des phonèmes non encore utilisés, ou utilisés à la place d'autres non connus.

L'utilisation de paires minimales met en relief ce qui distingue une unité d'une autre physiquement proche, elle aide l'enfant à découvrir progressivement et implicitement le système phonologique de sa langue et ne peut que favoriser sa maîtrise de ce système et son intérêt pour la langue.

5 - La langue n'est pas une réalité linguistique homogène. Elle présente en fait une grande variété d'usages.

L'individu n'a pas une conscience exacte de cette variété. Cela tient à plusieurs raisons :

- l'apprentissage scolaire de la langue coïncide avec l'apprentissage d'une norme présentée comme le seul usage linguistiquement valable. Toute déviance par rapport à la norme étant considérée comme fautive, les autres usages linguistiques sont tout simplement niés.

- conditionné par son propre système, l'individu a tendance à ne pas remarquer les distinctions qu'il n'a pas l'habitude de faire, ou tout au moins, à ne pas leur accorder d'importance. Il résulte de cela qu'on croit souvent que son propre usage linguistique correspond à l'usage reconnu comme modèle.

Ces facteurs tendent à masquer la grande variété des usages pratiqués dans une même communauté.

Il faut être dressé à l'observation impartiale des faits pour se faire une idée de l'importance des variations d'un sujet à un autre sans dommage pour l'intercompréhension.

6 - Les facteurs de variation

Le facteur le plus important dans la variation des productions linguistiques est sans nul doute l'origine géographique des sujets.

Chaque locuteur français a conscience de l'existence de ce type de variation linguistique lié aux réalités géographiques régionales. Toutefois, il s'agit, le plus souvent, d'une expérience intuitive qui n'atteint pas nécessairement l'essentiel de ce qui varie d'un usage à l'autre. Le sentiment le plus répandu est que là où l'on se comprend sans effort, on parle de la même façon. Ce qui différerait dans le parler, d'une région à une autre, ce serait "l'accent" conçu comme un phénomène marginal qui, au même titre que les faits intonatifs, n'affecte pas directement le système linguistique.

En fait, il n'en est rien. Et c'est une des grandes originalités de La prononciation du français contemporain<sup>(6)</sup> de Martinet que d'avoir montré, à partir d'enquêtes, l'incidence directe des variations d'ordre géographique sur le système phonologique. Plus exactement, à chacun des usages d'ordre géographique correspond un système phonologique qui ne s'identifie pas totalement à celui des autres usages. C'est ainsi que l'auteur a pu dresser onze systèmes vocaliques partiellement différents pour chacune des régions considérées.

Un second facteur responsable de variations linguistiques réside dans l'âge des sujets.

L'individu a probablement beaucoup moins conscience de la portée de ce facteur. Pourtant, il s'agit, sans nul doute, d'un élément très important puisque l'examen de l'incidence de ce facteur illustre pour nous, à une échelle réduite, le processus évolutif que subit toute langue au cours du temps.

L'enquête phonologique de 1941, dont nous venons de parler, a montré qu'à chaque génération correspond un ensemble de traits qui l'oppose à la précédente et à la suivante : la génération la plus âgée conserve souvent des distinctions que la suivante ne fait que de manière irrégulière et que les plus jeunes finissent par abandonner. Par ailleurs, de nouvelles distinctions peuvent apparaître, soit dans des emprunts à d'autres langues, soit à la suite de réorganisations internes.

Lorsque nous sommes placés devant l'évolution particulièrement rapide de certains faits, la génération la plus âgée présente souvent l'usage ancien, la génération la plus jeune, l'usage naissant.

Ainsi, par exemple, les diverses enquêtes phonologiques menées depuis 1941 attestent un recul très net et très rapide de la distinction entre [ɛ] bref et [ɛ̃] long, telle qu'elle apparaissait dans mettre ~ maître. En 1941, cette distinction était encore très largement faite, ailleurs que dans le Midi. Or, les enquêtes de 1956-57 et 1962-63, portant sur des sujets plus jeunes, montrent que la distinction n'est actuellement plus faite que par une faible minorité d'entre eux.

Nous avons donc coexistence de deux variétés d'usages selon les générations :

- les sujets enquêtés en 1941 (nés entre 1895 et 1915) faisaient encore, dans leur majorité, la distinction entre mettre et maître. Il y a de bonnes chances pour que ces derniers, qui constituent aujourd'hui la génération âgée, aient conservé, pour la plupart, une distinction qui leur était naturelle.
- les sujets enquêtés en 1956-57 et 1962-63 (nés entre 1940 et 1945) ne font plus, dans leur grande majorité, cette distinction. (7)

Dans ces conditions, la nécessité de la communication entre gens de tous âges a, sans qu'ils s'en doutent, contraint ceux qui continuent à faire la distinction à modifier leurs énoncés de manière que leurs interlocuteurs les comprennent sans avoir besoin de recourir à la longueur vocalique. Tout tend donc à se passer comme si cette distinction n'existait plus. Nous avons là un phénomène d'économie linguistique. Cette distinction est donc en voie de disparition et cela d'autant plus facilement que le nombre de mots qu'elle permettait de distinguer, ce qu'on nomme son rendement fonctionnel, était relativement restreint. Il devenait alors peu économique de maintenir une distinction de longueur dans un système phonologique qui n'en admettait pas d'autre et cela pour ne distinguer, en fin de compte, qu'un nombre très limité de mots.

Il existe bien sûr d'autres facteurs de variation, en particulier l'appartenance des sujets à telle ou telle classe sociale. Ceci a été étudié par Ruth Reichstein sur des populations de jeunes parisiennes qui ont été soumises au même questionnaire que les enquêtés de Martinet. Ce qui est important, dans l'enquête phonologique, c'est d'étudier isolément chaque facteur de variation : âge, appartenance géographique, appartenance sociale. En ce sens, la Prononciation du français contemporain présente une analyse cohérente, d'une part des variations géographiques, d'autre part des variations imputables à l'âge des sujets (divisés en 3 classes : jeunes, moyens, vieux), les officiers de réserve groupés dans le camp étant censés appartenir à une couche sociale relativement homogène. A noter toutefois que les réactions des instituteurs, considérés comme appartenant à un niveau social différent de celui de la majorité des enquêtés, a fait l'objet d'un examen particulier.

Enfin, l'étude de groupes de même profil, soumis au même type d'enquête de 10 ans en 10 ans, ou de 20 ans en 20 ans, montrerait comment évolue la langue.

On voit donc que l'enquête phonologique a encore de beaux jours devant elle.

## 7 - L'enquête phonologique

La réalité linguistique de chaque usage est mise en évidence par l'enquête phonologique. Celle-ci vise à recenser les distinctions phoniques utilisées de manière distinctive par un individu et permet d'établir son système phonologique. L'examen d'un certain nombre de réponses provenant d'un ensemble de sujets correctement échantillonnés permet d'établir le système phonologique moyen de l'usage considéré.

### 1) Le questionnaire (voir annexe n°1)

Présentation du questionnaire. Pourquoi ce questionnaire ? A qui s'adresse-t-il ?

Ce questionnaire a été établi pour dresser l'inventaire des distinctions phoniques faites par chaque individu. Il ne saurait toutefois être question de l'utiliser pour analyser la prononciation des élèves. Pour les enfants, et notamment ceux des classes maternelles, il est nécessaire de faire appel à un matériel plus adapté, ne supposant pas la connaissance de la lecture.

Ce questionnaire a pour but de faire prendre conscience à l'enseignant de la variété des usages linguistiques en même temps que de sa propre prononciation. Il est en effet manifeste qu'entre les productions phoniques d'un sujet et la conscience qu'il a de ses productions, il n'y a pas nécessairement concordance. Aussi n'est-il pas rare de voir des enseignants s'efforcer d'imposer patiemment à leurs élèves des distinctions qu'ils pensent faire, mais qu'objectivement ils ne font pas. On peut citer, comme cas extrême, l'exemple de l'enseignant qui, prétendant faire une distinction entre mignon et (nous) minions, veut l'imposer à ses élèves alors même que, devant eux, il donne, pour ces deux mots, une production phonique identique. Il y a là situation propre à dérouter les enfants. Pour éviter de telles mésaventures, il est nécessaire que le maître ait une parfaite connaissance de l'usage linguistique qu'il pratique, qu'il assume sans crainte cet usage pour autant qu'il s'est convaincu en se documentant largement que la norme, en matière de prononciation française, est très lâche et qu'une phonologie un peu divergente ne décline personne.

Le questionnaire que nous présentons a pour fonction de l'aider dans cette tâche. (cf. Annexe 1)

Les questions 1 et 2, ainsi que la partie à remplir qui précède, en marge du questionnaire proprement dit, visent à déterminer les antécédents linguistiques du sujet. Les résultats du questionnaire, et l'interprétation des résultats n'ont de sens que par rapport à cette première partie.

Les questions 3 à 28 portent sur le système vocalique, les questions 29 à 40 sur le système consonantique.

L'enquête linguistique donne des informations intéressantes et édifiantes quant aux variétés linguistiques existant dans une même communauté. Ainsi, il apparaît qu'un Parisien et un Marseillais, par exemple, n'utilisent pas du tout le même système de voyelles (les consonnes sont à peu près identiques).

Le système vocalique le plus fréquent à Paris sera, chez les plus âgés, un système à 15 voyelles réparties comme suit :

|         |          |               |        |                |        |
|---------|----------|---------------|--------|----------------|--------|
| i       |          | y             |        | u              |        |
| (lit)   |          | (lu)          |        | (loup)         |        |
| e       |          | ø             |        | o              |        |
| (ré)    |          | (peu) (jeûne) |        | (pôle) (saute) |        |
| ɛ       | ɛ:       | œ             |        | ɔ              |        |
| (raie)  | (maître) | (peur)        |        | (sotte)        |        |
| (mètre) |          |               |        |                | õ      |
|         |          |               |        |                | (vont) |
|         | a        |               | ɑ      | ã              | ã      |
|         | (patte)  |               | (pâte) | (vin)          | (vent) |
|         |          |               |        |                | (van)  |

Ou bien, chez les plus jeunes, un système de 14 voyelles où ne figurera plus l'opposition de longueur /ɛ/ /ɛ:/. Il s'y trouve donc simplement un /ɛ/. Il convient de noter que cette opposition est le seul vestige d'une corrélation longue - brève qui existait auparavant et qui est en voie de disparition.

La distinction entre un et in qui se maintient bien dans le Midi, ne s'entend guère à Paris que chez les sujets d'origine provinciale. La distinction entre /ɑ/ et /a/ tend à s'affaiblir et à disparaître chez les plus jeunes.

Le système vocalique des Marseillais cultivés sera sensiblement différent et se présente de la façon suivante:

|   |  |   |  |   |                  |
|---|--|---|--|---|------------------|
| i |  | y |  | u |                  |
| e |  | ø |  | o | ɑ    õ    o    õ |
|   |  | a |  |   | ã    a    ã      |

On a donc ici un système de 11 voyelles. Ce qui le différencie du système parisien est le fait qu'il ne présente, pour les voyelles orales, que trois degrés d'aperture, là où le parisien en a quatre : [ɛ], [œ], [ɔ] ne s'opposent pas en tant que phonèmes à [e], [ɐ], [o], mais sont des variantes contextuelles d'unités qu'on notera alors E, OE, O.

Par contre, l'opposition / $\tilde{\epsilon}$ / ~ /œ/ est ici bien maintenue.

Il faut aussi remarquer que le [ə] caduc existe en abondance dans le Midi et que, contrairement à ce qui se passe dans le Nord (sauf dans le cas particulier où il correspond au h aspiré de la graphie: l'être et le hêtre se prononçant [lɛtʁ] et [lətʁ]) il peut avoir valeur de phonème, surtout à la finale ou sa présence ou son absence peuvent, le cas échéant, permettre de distinguer entre "laque" et "lac" prononcés [lakə] et [lak], "sur" et "sûre" [syʁ] et [syʁə].

Notons enfin la tendance, que ne révèle pas notre tableau, à réaliser en voyelles ce qui, dans le Nord, se réalise en semi-voyelles. Ainsi "buée", prononcé le plus souvent [byè] à Paris, c'est-à-dire en une seule syllabe, se dira [by-e] à Marseille, en deux syllabes.

On pourrait faire encore de très nombreuses remarques sur le parler de Paris et celui de Marseille. Ce n'est pas notre propos ici; nous voulons simplement indiquer, avec quelques preuves, qu'une langue n'est pas forcément homogène ainsi qu'on a tendance à l'imaginer. Par ailleurs, cette brève comparaison entre deux façons de parler une même langue nous indique que le phénomène que l'on nomme "accent" peut s'expliquer par des faits précis et quantifiables.

Il est évident qu'à les étudier, le français parlé à Strasbourg et à Quimper, à Lille et à Clermont-Ferrand, en Ardèche et dans les Pyrénées-Orientales, etc... nous révélerait tout autant de différences qu'entre Paris et Marseille.

Ceci cependant ne doit pas nous faire croire qu'en un même point géographique, toute langue est parfaitement homogène. D'autres variables interviennent, telles que la classe sociale, la profession, l'âge, les habitats successifs.

Ainsi l'enquête dont parle Henriette Walter dans De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue donne un large aperçu des variations de système que l'on peut trouver à l'intérieur même d'un groupe homogène : celui de la bourgeoisie parisienne d'un même niveau de culture. Les réponses au questionnaire en annexe 1 peuvent permettre de dresser des systèmes analogues.

I - Le système le plus riche est un système à 18 voyelles

|   |       |    |   |     |    |    |
|---|-------|----|---|-----|----|----|
| i | i :   | y  | u | u : |    |    |
| e |       | ɔ  | o |     |    |    |
|   | œ œ : | oe | ɔ |     | œ̃ | õ |
|   | a     | a  |   |     | œ̃ | ã  |

II - Le système le moins riche est un système de 13 voyelles

|   |   |   |                  |
|---|---|---|------------------|
| i | y | u |                  |
| e | ø | o |                  |
| ɛ | œ | ɔ | ˜<br>o           |
|   | a |   | ˜<br>œ    ˜<br>a |

Il convient de noter que l'on trouve de nombreuses autres possibilités entre ces deux extrêmes, avec une fréquence plus élevée de systèmes à 15 voyelles, mais réparties différemment :

|                                    |                                      |                               |
|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| III                                | IV                                   | V                             |
| i    y    u                        | i    y    u                          | i    y    u                   |
| e    ø    o                        | e    ø    o                          | e    ø    o                   |
| { ɛ : œ    ɔ            ˜<br>o     | { œ    ɔ            ˜<br>œ    ˜<br>o | œ            ˜<br>œ    ˜<br>o |
| a    ɑ            ˜<br>œ    ˜<br>a | a    ɑ            ˜<br>œ    ˜<br>a   | a            ˜<br>œ    ˜<br>a |

Ici les enquêtés appartiennent à des tranches d'âges différentes. Le système de 18 voyelles qui comporte des différences de longueur appartient au plus âgé des informateurs : il a 80 ans. Les enquêtés les plus jeunes n'ont pas de système à plus de 15 voyelles. Le système qui semble devoir se répandre est le système II.

Malgré ces divergences, on se comprend. Comment cela est-il possible ? Il est intéressant de remarquer que, très souvent, on fait abstraction des distinctions que l'on ne pratique pas soi-même. Par ailleurs on est habitué aux variations de forme des mots : "arbre" se prononce selon les cas et les situations [aʁ bʁ], [aʁ pʁ], [aʁ bʁ œ], [aʁ b] etc...

Il peut y avoir un temps de flottement, autrement dit d'adaptation, entre deux personnes pratiquant des usages différents jusqu'à ce que l'une et l'autre établissent intuitivement des correspondances entre leurs deux usages. Ceci n'est pas toujours possible et dépend des zones du système dans lesquelles la correspondance doit se faire; par exemple, un Parisien devra comprendre que chaque fois qu'en finale de mot il prononce [ɛ], un Marseillais prononcera [e]. Ceci peut le surprendre mais, en fin de compte, ne lui posera pas de réels problèmes si ce n'est dans les cas peu nombreux et bien précis où il oppose [e] à [ɛ], car les Parisiens ne s'accordent pas sur l'emploi de [e] ou de [ɛ] dans tel ou tel mot. Pour preuve, l'enquête phonologique qui révèle des répartitions différentes de [e] et [ɛ] en finale, quand on demande aux Parisiens quels sont, parmi quai, gai, les, mes, seraient, cahier, ceux qu'ils font rimer avec été [ete] et ceux qu'ils font rimer avec étais [etɛ]. Ceci est ce qu'on appelle une zone mal structurée. Les locuteurs français auront tous un comportement identique s'il s'agit, par contre, de trouver des mots qui riment



avec roue et des mots qui riment avec rue. On a affaire à une zone nettement structurée. Il pourrait y avoir incompréhension si, à une zone mal structurée d'un locuteur, correspondait une zone bien structurée dans le système d'un autre. Ceci entraînerait une confusion totale; c'est assez rarement le cas.

Il ressort de cette courte étude qu'il y a de très nombreuses manières de parler une même langue. Pourtant, on constate une tendance culturelle à privilégier le français tel qu'il est parlé par les résidents parisiens appartenant aux classes cultivées. Comme nous avons pu le constater, nous rencontrons, là aussi plusieurs variétés qui rendent compte des tendances de l'évolution. Le système II apparaissant comme le plus dynamique, le système IV étant celui qui est le plus souvent pris comme référence dans l'enseignement.

Notons au passage que les usages d'un Suisse vaudois, d'un Canadien ou d'un Belge pour ne citer que ceux-là, présenteraient encore de nouvelles variantes.

### L'ALFONIC

#### Définition d'une graphie phonologique et son utilisation comme outil pédagogique

L'orthographe française ainsi que nous avons pu le constater ne permet pas de dissocier les divers temps du phénomène complexe que représente le passage de la phonie à la graphie. Trop de problèmes se posent à la fois à l'enfant et souvent de façon prématurée. Ainsi le recours à des notions de grammaire pour justifier l'accord, par exemple, dont les manifestations sont plus souvent graphiques que phoniques.

La difficulté même que présente cette orthographe en a accru démesurément le prestige. Si bien qu'elle est devenue un critère prépondérant dans le jugement que l'on porte sur les enfants pour déterminer l'avenir de leurs études. Et sans nul doute, les enfants bien doués, ceux qui bénéficient d'un milieu socio-culturel favorable, surmontent cette difficulté. Mais il est de fait que, pour la majorité des enfants, l'acquisition de l'orthographe représente des efforts considérables; stériles et peu formateurs s'ils sont mal dirigés et accomplis dans la crainte d'une sanction.

Il paraît profondément injuste qu'un code aussi mal adapté à sa fonction que l'est l'orthographe française serve de critère de sélection sans que l'on recherche les meilleurs moyens de le faire acquérir. Par ailleurs, nous ne contesterons pas l'intérêt que l'on peut trouver à étudier l'orthographe sous ses différents aspects étymologique, historique, etc..., mais cet intérêt ne serait que plus grand s'il pouvait être désintéressé.

Nous n'ignorons pas davantage que des problèmes psychologiques ou physiques propres à un enfant peuvent l'handicaper dans son acquisition de la graphie et que l'on ne saurait charger l'orthographe de tous les maux. Mais si les problèmes psychologiques ont fait l'objet de nombreuses études et recherches, on n'a pas, à notre connaissance, tout au moins en France, cherché à déterminer la part qu'assume l'orthographe dans l'accroissement des difficultés que rencontre

l'enfant. On montre à l'enfant que pour toutes sortes de raisons un enfant n'est pas en mesure d'apprendre à lire et à s'exprimer par écrit, mais on ne remet pas en cause le moyen qu'on lui propose pour le faire.

L'utilisation d'une graphie phonologique nous semble propre à permettre à l'enseignant de mieux se rendre compte des difficultés que rencontre l'enfant. En dehors d'autres avantages que nous exposerons par la suite, une telle graphie est de nature à favoriser une acquisition rationnelle de l'orthographe tout en stimulant le goût de la recherche qui se manifeste si souvent chez les enfants.

Si nous voulons définir en quelques mots une graphie phonologique, nous dirons que c'est une graphie qui donne aux phonèmes d'une langue une représentation et une seule et qu'inversement à cette représentation correspond un phonème et un seul. Une graphie phonologique offre donc une correspondance bi-univoque phonème  $\longleftrightarrow$  graphème.

Une telle graphie permet donc de centrer l'attention dans un premier temps sur le changement de substance.

L'étude des divers systèmes phonologiques que l'on peut rencontrer à travers la France nous a montré que la réalité phonique à transmettre n'est pas homogène. Ceci ne va-t-il pas poser de nouveaux problèmes ? Disons tout de suite que la graphie phonologique proposée ici n'est pas une orthographe. C'est-à-dire qu'utiliser cette graphie n'impose pas que l'on donne de chaque mot une transcription et une seule qui sera jugée correcte. Pour que la graphie phonologique conserve sa valeur d'outil pédagogique développant chez l'enfant le goût de l'observation du fonctionnement de la langue, il faut éviter de la fixer trop vite, de restituer une nouvelle norme.

Ainsi, l'enfant qui fait rimer quai avec étais et distingue entre pré [pre] et prêt [prɛ] notera cè. Par contre celui qui n'a pas cette opposition notera ce.

Nous formons l'hypothèse que ces différentes graphies ne gêneront pas plus l'intercompréhension que ne le font les divergences des systèmes phonologiques. Elles devront être en tout cas la source de réflexions sur les systèmes en présence. De plus, elles porteront sur les points précis et bien connus où, pour des raisons déjà mentionnées, le système vocalique du français évolue et présente, de ce fait, des zones mal structurées. Le système consonantique quant à lui ne pose guère de problème. Les variantes contextuelles que nous avons déjà mentionnées, celles par exemple de /l/ "sonore" dans lac, et "sourde" dans peuple, n'étant pas perçues. Seuls des cas d'assimilation, comme ceux rencontrés dans médecin, gibecière peuvent entraîner des graphies différentes. On peut en effet entendre [medsɛ] ou [metse].

## 1 - Qu'est-ce que l'Alfonic ?

L'alfonic est une graphie phonologique élaborée spécifiquement pour le français par André Martinet.

En 1970, Martinet, intéressé de longue date par les problèmes posés par l'orthographe, fut sollicité par un groupe d'enseignants afin qu'il apporte le concours d'un linguiste à un essai d'une nouvelle approche des problèmes de la graphie. Les articles rendant compte de cette première tentative figurent dans la bibliographie in-fine (cf. n° 8). L'utilisation de la première graphie proposée a entraîné quelques modifications dans le choix des signes et a permis de faire des observations intéressantes et utiles pour l'enseignant comme pour le linguiste. Ces observations seront exploitées dans ce qui suit.

Les caractères retenus sont les suivants :

Voir tableau p. 26

## 2 - Le choix des caractères

Nous reprendrons ici certains éléments de la présentation de Martinet dans Interéducation n° 18 (9)

Les caractères de l'alphabet latin ont été choisis. Plusieurs arguments justifient ce choix. Ces caractères habituels permettent l'utilisation de la machine à écrire, ou de l'imprimerie pour la reproduction de textes, chose impossible dans le cas où des signes radicalement différents auraient été choisis.

- Les habitudes motrices acquises seront celles nécessaires à l'utilisation de la graphie traditionnelle.
- Un certain nombre de mots reçoivent la même représentation en graphie traditionnelle et en Alfonic, et constituent, de ce fait, un acquis (par exemple : perdu, unir, calcul ...).

Ne faut-il pas craindre que l'utilisation d'une graphie à la fois très proche et différente de la graphie traditionnelle ne cause à l'enfant des difficultés supplémentaires dans la pratique de l'orthographe ? Il ne le semble pas. Mais il convient, en effet, de prendre certaines précautions visant à montrer à l'enfant que l'Alfonic est un code particulier distinct de celui de la graphie traditionnelle. L'utilisation des mathématiques modernes montre que l'enfant est parfaitement capable d'attribuer à une unité des valeurs différentes selon le système où cette unité se trouve. La valeur de 12 sera différente selon qu'il s'agit du système décimal ou duodécimal. De même le caractère c, par exemple, aura des valeurs différentes selon le code utilisé. C'est une opération que l'enfant est capable de réaliser.

Si une mise en garde est faite, le risque de fixer des formes en Alfonic différentes de celles de la graphie traditionnelle est bien moindre que celui de fixer des formes fantaisistes et parfois fort complexes inventées pour répondre au besoin du moment.

## alfonic

(alphabet pour l'apprentissage de la lecture du français)

« déposé »

| Alfonic<br>(alphabet de base) |               | Ortho-<br>graphie | Alfonic<br>(compléments facultatifs) |              | Alfonic<br>(alphabet de base) |                        | ortho-<br>graphie |
|-------------------------------|---------------|-------------------|--------------------------------------|--------------|-------------------------------|------------------------|-------------------|
| <b>a</b>                      | <b>as</b>     | as                |                                      |              | <b>f</b>                      | <b>fil</b>             | fil               |
|                               | <b>pat</b>    | pâte              | <b>â</b>                             | <b>pât</b>   | <b>v</b>                      | <b>va</b>              | va                |
| <b>e</b>                      | <b>ete</b>    | été               |                                      |              | <b>t</b>                      | <b>tic</b>             | tic               |
|                               | <b>perdu</b>  | perdu             |                                      |              | <b>d</b>                      | <b>dur</b>             | dur               |
| <b>-è</b>                     | <b>etè</b>    | était             |                                      |              | <b>n</b>                      | <b>nu</b>              | nu                |
| <b>i</b>                      | <b>isi</b>    | ici               |                                      |              | <b>s</b>                      | <b>sali</b>            | sali              |
| <b>o</b>                      | <b>oral</b>   | oral              |                                      |              |                               | <b>asi</b>             | assis             |
|                               | <b>mo</b>     | mot               |                                      |              | <b>z</b>                      | <b>raze</b>            | rasé              |
| <b>ô</b>                      | <b>ôb</b>     | aube              |                                      |              | <b>h</b>                      | <b>hoc</b>             | choc              |
|                               | <b>sôj</b>    | sauge             |                                      |              | <b>j</b>                      | <b>java</b>            | java              |
| <b>œ<sup>1</sup></b>          | <b>poer</b>   | peur              |                                      |              | <b>c</b>                      | <b>calcul</b>          | calcul            |
|                               | <b>noetr</b>  | neutre            | <b>œ</b>                             | <b>noêtr</b> |                               | <b>celc</b>            | quelque           |
|                               | <b>broebi</b> | brebis            |                                      |              | <b>g</b>                      | <b>gato</b>            | gâteau            |
| <b>u</b>                      | <b>unir</b>   | unir              |                                      |              |                               | <b>gi</b>              | gui               |
| <b>w</b>                      | <b>wvrir</b>  | ouvrir            |                                      |              | <b>r</b>                      | <b>ravi</b>            | ravi              |
| <b>ẽ<sup>2</sup></b>          | <b>sẽ</b>     | sain              |                                      |              | <b>l</b>                      | <b>lac</b>             | lac               |
|                               | <b>hacẽ</b>   | chacun            | <b>œ</b>                             | <b>hacœ</b>  | <b>y</b>                      | <b>yoga</b>            | yoga              |
| <b>ã<sup>2</sup></b>          | <b>sã</b>     | sang              |                                      |              |                               | <b>fiy</b>             | fille             |
| <b>õ<sup>2</sup></b>          | <b>sõ</b>     | son               |                                      |              |                               | <b>fiyœl</b>           | filleul           |
| <b>p</b>                      | <b>papa</b>   | papa              |                                      |              | <b>-ñ</b>                     | <b>peñ<sup>3</sup></b> | peigne            |
| <b>b</b>                      | <b>baba</b>   | baba              |                                      |              | <b>ni-</b>                    | <b>anio</b>            | agneau            |
| <b>m</b>                      | <b>miel</b>   | miel              |                                      |              |                               | <b>panie</b>           | panier            |

Variantes proposées pour la machine à écrire :

1. x au lieu de œ.
2. ẽ, ã, õ au lieu de ẽ, ã, õ.
3. ñ ou ny au lieu de ñ.

A - Les consonnes

p, b, m, f, v, t, d, n, s, z, r, l, j sont employées avec leur valeur la plus fréquente, lorsqu'elles sont effectivement prononcées.

Si l'on se place au point de vue de l'écart avec la graphie traditionnelle, l'utilisation de h, c, g peut surprendre davantage. En effet : c, phonétiquement [k], transcrit ce son dans toutes les circonstances, cf.

celc quelque

calcul

ci gui

Le choix du signe k aurait pu sembler plus judicieux, mais la valeur [k] de c est de beaucoup la plus fréquente et à remplacer c par k on se serait, dans bien des cas, dans calcul par exemple, inutilement écarté de la graphie traditionnelle.

g correspondant sonore de c sera toujours utilisé avec la valeur [g]

par exemple dans gi gui

gitar guitare

geri guéri

h est utilisé pour le phonème /s/; ce caractère présente l'avantage d'être une partie du digraphe de la graphie traditionnelle et sera facilement transposable. L'utilisation du digraphe irait à l'encontre du principe établi initialement et c serait alors utilisé 2 fois avec des valeurs différentes.

y est utilisé avec la valeur consonantique qu'il a à l'initiale ou entre deux voyelles : yoga yoga

papiyō papillon

et aussi à la finale dans fiy fille, ou lorsqu'il s'oppose à i par exemple dans pei pays ~ pey paie, abei abbaye ~ abey abeille.

ñ pose un problème assez complexe.

L'opposition qui existait entre [nje] de (pa)nier et [n̄e] de (ré)gner (soit occlusive nasale accompagnée d'une fricative palatale dans le premier cas et occlusive nasale palatale, donc son unique, dans le second cas) est en voie de disparition ainsi que l'attestent toutes les enquêtes faites à ce sujet. Parmi les personnes qui pensent utiliser cette distinction, un certain nombre la perçoit mais ne la réalise pas. En tout cas elle n'est généralement ni perçue ni réalisée par les enfants. Il semble donc inutile de la conserver dans la graphie phonologique. La graphie proposée à l'intérieur d'un mot sera donc -ni- dans tous les cas : panie panier - renie régner. On aurait pu également écrire -ny- mais i s'écarte moins des habitudes traditionnelles, donc : papie papier, miel miel.

A la finale du mot, toutefois, une graphie -ni serait ambiguë, car il bénit et il baigne s'écriraient également il beni. C'est pourquoi on a retenu un caractère spécial ñ correspondant à la finale de baigne, donc il ben̄. C'est également le caractère qu'on pourrait préférer pour un mot comme compagnie cōpani au lieu de cōpanii. Les enfants qui seraient tentés de distinguer entre l'adjectif niais et (tu) niais pourraient différencier ces deux mots en écrivant n̄e pour le premier, niè pour le second.

## B - Les voyelles

Nous avons pu constater que c'est dans le système vocalique que se rencontre le plus grand nombre de variations, indices des tendances au changement du système. Changement qui se traduit le plus souvent par la parution d'un phonème. Cette évolution se produit de façon différente sur des points différents du système et compte tenu des régions et des classes d'âge.

Alfonic représente un système minimum où on retient ceux des traits qui sont reconnus comme majoritaires, c'est-à-dire communs à la majorité des francophones. Toutefois, possibilité est donnée aux enfants de noter des distinctions qu'ils perçoivent, réalisent et pour lesquelles ils réclament un caractère pour les transcrire. Ainsi l'opposition  $\tilde{e} \sim \tilde{oe}$  qui subsiste de façon générale dans le Midi de la France et sporadiquement en d'autres régions, doit pouvoir être transcrite si cela est demandé par les enfants. Mais l'opposition ne doit pas être imposée et c'est le système de base qui sera au départ donné à l'enfant.

Les caractères vocaliques de l'alphabet de base seront les suivants :

a, e, è, i, o, ô, œ, u, w, e, a, o.

Lorsque l'opposition entre a "d'avant" et a d'"arrière" est maintenue, ce dernier pourra être transcrit â.

e note le e "fermé" de pré et sera utilisé de façon générale ailleurs qu'à la finale. C'est à la finale en effet que l'opposition  $/e/ \sim /ɛ/$  est la plus importante. Mais cette opposition n'est pas générale. Pour les Méridionaux, par exemple, elle n'a pas plus de réalité que l'opposition  $/a/ \sim /ɑ/$ . [e] est la seule réalisation rencontrée à la finale.

è ne sera donc utilisé dans ce cas qu'à la demande des enfants.

L'opposition  $/o/ \sim /ɔ/$  n'existe pas non plus dans tous les usages et l'utilisation des deux caractères ne devrait intervenir que dans les cas où les deux phonèmes sont en opposition. Par exemple, là où l'on distingue entre sole sɔl et saule sɔl.

œ caractère peu satisfaisant, puisque c'est une graphie complexe, a toutefois été retenu. Il est mieux accepté des adultes que x, caractère disponible. Le caractère œ sera donné si nécessaire pour noter ce qu'on entend dans jeune, [ø] joen opposé à jeune [œ] joen.

Il faut aborder ici le problème de [ɔ] e muet ou e caduc. Une enquête récente (cf. 4) montre que dans les cas où cet élément est réalisé, ce n'est plus avec le son [ɔ] mais avec celui de [œ] beurre ou celui de [ɔ] feu. C'est donc le signe œ qui servira à le noter.

Mais le fonctionnement est très particulier. Dans l'usage parisien e muet peut n'être pas prononcé, il mérite alors son nom, comme dans robe, plante, samedi. Généralement sa réalisation ou sa non-réalisation sont fonction du contexte et ne font pas l'objet d'un choix (cf. Interéducation n° 18). Puisqu'il ne s'agit pas d'un phonème mais d'une simple voyelle d'appui, il serait préférable de ne pas la noter, sauf dans les cas, rares, où la différence est pertinente, le hêtre  $\sim$  l'être. Mais cette attitude théorique tranchée ne convient pas aux enfants qui notent le e "caduc" là où ils l'entendent. C'est pourquoi nous avons proposé de noter œ, tout en précisant ce que recouvre cette notation.

Dans le français méridional, cette voyelle n'est ni "muette" ni "caduque" mais au contraire toujours prononcée.

u ne pose aucun problème. C'est ce signe qui transcrira aussi la semi-voyelle entendue dans buée bue, huit uit,

y sera de même utilisé pour noter le premier élément de oi, exemples : bwa, rwa, lwa. C'est également le signe qui transcrira la semi-voyelle entendue dans bouée, bwe, bois bwa.

Le tilde a été retenu pour noter les voyelles nasales. Les machines à écrire ou les imprimeries ne possèdent pas ces caractères, c'est pourquoi des variantes sont proposées (cf. tableau).

Remarques- Eu égard au principe déjà énoncé d'une graphie phonologique représentant la moyenne des usages et tenant compte de l'évolution, il n'est pas prévu de noter la longueur des voyelles. L'opposition de longueur qui ne subsistait guère que pour le timbre [  $\xi$  ] : mètre ~ maître est en très nette régression. Toutefois, si un enfant en manifestait la nécessité, un diacritique pourrait être proposé.

Les majuscules ne sont pas utilisées, elles viendraient rompre le parallélisme cherché, un son, une graphie. Mais on trouve même en graphie traditionnelle des textes écrits sans majuscules : annonces publicitaires, certains poèmes, etc. Elles ne sont donc ni souhaitables ni indispensables.

Les liaisons sont notées, bien entendu, là où elles sont réalisées par l'enfant. La consonne de liaison est reproduite là où elle se prononce, c'est-à-dire devant la voyelle initiale du mot suivant. Pour faciliter l'identification de ce mot, on insèrera, dans ce cas, un tiret : donc le z-afā, ẽ n-afā, lœ pti t-afā. Le tiret est apparu nécessaire pour indiquer, d'une part que l'élément de liaison n'appartient pas au mot qu'il précède, ce que l'on montre en rapprochant, par exemple, les segments le z-afā, ẽ n-afā, lœ pti t-afā, et, d'autre part que sa présence, dans l'énoncé, dépend pourtant de la présence de ce mot.

Le problème de la segmentation pourra, de cette façon, être abordé de façon plus systématique.

La punctuation traditionnelle sera conservée puisqu'elle note des pauses dans l'énoncé.

L'écriture "script" pourra être préférée pour des raisons de clarté mais rien ne la destine plus particulièrement à la graphie phonologique. Il semble souhaitable et conforme à l'esprit général de l'entreprise Alfonic, d'avoir un seul et même type de caractères pour la lecture et l'écriture Alfonic, mais de différencier, par le choix des caractères, textes en Alfonic et textes en orthographe pour lesquels on utilisait la cursive.

L'Alfonic, tout au moins si l'on ne considère que l'alphabet de base, est un alphabet sous-phonologique dans la mesure où il ne retient, pour l'essentiel, que ce qui est commun à tous les usages, et tient compte des tendances de l'évolution. Ainsi la distinction /a/ ~ /a/, en cours d'élimination ne fait pas partie de l'alphabet de base. Toutefois, le caractère  $\hat{\alpha}$  sera donné à l'enfant qui en manifestera le besoin. Les éléments plus spécifiques d'un usage

déterminé apparaissent ainsi le plus souvent dans les compléments facultatifs de l'alphabet.

Il faut donc distinguer parmi les graphies divergentes, celles qui sont dues à une mauvaise maîtrise du système phonologique comme tamiô pour camion ou une mauvaise connaissance des unités comme boiver pour boire, et celle qui reflètent les divergences des systèmes phonologiques. Les premières doivent être corrigées. Dans le cas des secondes, on fera des remarques sur le fonctionnement de la langue.

Il faut noter, et ce n'est pas sans importance, que les enfants, très fréquemment, prennent la prononciation du maître comme référence, et ce n'est pas uniquement leur prononciation qu'ils reproduisent mais aussi la sienne. Sans préparation préalable ils ont du mal à identifier et analyser leur propre production. Autre raison pour que le maître soit pleinement conscient de son propre système phonologique.

### 3 - Qu'impose l'utilisation de l'Alfonic ?

L'utilisation de l'Alfonic nécessite une prise de conscience par le maître des problèmes exposés dans la première partie du travail.

Toute activité concernant les rapports entre la forme orale et la forme écrite de la langue exige une connaissance précise des capacités de l'enfant en matière d'expression orale. Cela est vrai quelle que soit la méthode utilisée. Et bien des maîtres s'en sont rendu compte depuis longtemps. Cette nécessité prend tout son relief si l'on utilise une graphie phonologique et particulièrement quand on suit la première démarche, démarche où la prise de conscience des unités est faite oralement avant de passer à la graphie.

Il est donc indispensable de se donner les moyens de faire prendre conscience aux enfants de leur système phonologique ainsi que les moyens de compléter leur système si besoin est.

Ces moyens déjà mis en oeuvre, utilisés de façon limitée, sont, entre autres, l'utilisation de paires minimales ou l'établissement de comptines. Des exemples seront donnés dans le volume suivant.

Il faut d'autres moyens de contrôle pour déterminer si le système phonologique d'un enfant est en place et s'il prend conscience de ce système : un questionnaire phonologique, par exemple, destiné aux enfants ne sachant pas lire. Les réponses souhaitées seront obtenues à partir d'images choisies en fonction des connaissances de l'enfant (cf annexe 2). On peut aussi utiliser des cartons portant des figures géométriques de couleurs différentes pour représenter des mots très brefs (cf. Recherches pédagogiques n° 57 et volume suivant).

Ici encore nous laissons de côté comme hors de notre compétence les problèmes plus spécifiquement psychologiques (cf. Colette Chilland, L'enfant de 6 ans et son avenir)<sup>(10)</sup>. Ce que nous avons pu lire sur la perception de l'enfant dans divers ouvrages sur la lecture (cf. Bibliographie) ne vient pas contredire ce que nous avons pu proposer.



L'utilisation de l'Alfonic, code provisoire qui devra céder à la graphie traditionnelle, demande certaines précautions. Il faut en effet qu'Alfonic reste distinct de la graphie traditionnelle pour éviter les risques de confusion. Précautions telles que : utiliser une encre de couleur différente, la même pour toute la classe, encadrer le message en Alfonic, mettre entre crochets carrés ou entre barres obliques les mots en Alfonic cités dans un texte en graphie ordinaire, ou encore utiliser, comme cela se fait dans certaines classes, une oreille schématisée, indiquant qu'il s'agit d'une représentation proche de ce qu'on entend.

Autre précaution à prendre, mais cette fois d'ordre psychologique : il ne faut pas donner aux enfants l'impression que l'Alfonic est une graphie faite pour eux, ce qui, sans nul doute, la dévaloriserait à leurs yeux. Il est possible, au contraire, que le sentiment de participer à une expérience suscite leur intérêt.

Faut-il des livres à lire en Alfonic, non des manuels bien entendu, mais des textes qui viendraient compléter ceux qui pourraient être produits en classe ? Ou bien, mis à part les textes des enfants, toute lecture se fera-t-elle en graphie traditionnelle (g.t.) ? Ceci risquerait peut-être d'obliger des enfants qui n'y sont pas prêts à aborder la g.t. trop tôt. On peut aussi envisager des textes "bilingues" qui aideraient l'enfant à faire le passage à la g.t. A ces questions on ne pourra guère répondre que lorsqu'une expérimentation étendue sera faite. Entrera en ligne de compte le temps qu'il faudra à l'enfant pour maîtriser la graphie phonologique.

Si des textes sont produits, le problème d'une "norme" à choisir devra être considéré avec plus d'attention encore que cela ne l'a été fait ici. Quelle prononciation sera reproduite et pour quelle raison ? Ces points devront être explicités.

#### 4 - A qui s'adresse l'Alfonic ?

Nous nous intéressons particulièrement ici à l'utilisation de l'Alfonic pour rendre plus aisé le premier contact de l'enfant avec la forme écrite de la langue. C'est donc dès la grande section de maternelle, ou mieux encore, dès que l'enfant manifeste de l'intérêt pour cette forme écrite, que l'Alfonic peut être présenté.

Mais les quelques utilisations qui ont déjà été faites nous ont montré l'intérêt de cette graphie dans d'autres cas. En classe de perfectionnement, cette graphie présentée comme un jeu peut provoquer un regain d'intérêt pour l'expression écrite dont les enfants se sont détournés. Et il est possible alors de tenter une nouvelle approche de l'orthographe. Selon le cas à traiter, une graphie phonologique peut se révéler utile en rééducation.

Pour les non-francophones, elle est un moyen d'affermir la connaissance de l'oral. En partant cette fois du texte écrit, ils peuvent retrouver une prononciation correcte. Ceci peut s'adresser aux enfants comme aux adultes.

Une expérience en classe de 6ème a montré que la graphie phonologique pouvait être, même à ce niveau, un outil pédagogique remarquable favorisant l'expression des enfants et leur réflexion sur la langue. On a pu constater, lors de cette expérience, que le degré d'abstraction que requiert la compréhension des rudiments de la phonologie était parfaitement à la portée des élèves.

Par ailleurs, l'utilisation partielle d'une graphie phonologique peut être utile chaque fois que l'on souhaite attirer l'attention des élèves sur la réalité phonique du langage distincte de son aspect graphique. Ainsi, après l'expérience relatée dans Recherche Pédagogique n° 57, le recours à une transcription phonologique a considérablement simplifié la tâche des élèves pour comprendre et retenir la morphologie des verbes français.

#### 5 - Comment présenter l'Alfonic ?

L'introduction de l'alphabet phonologique se fera de façon différente selon la méthode d'apprentissage de la lecture choisie par le maître, à point de départ global ou syllabique. Si une préparation poussée des enfants le permet on peut aussi envisager de transcrire au tableau une phrase, une comptine et de mettre rapidement à la disposition des enfants l'ensemble des caractères. Les ayant constamment à leur disposition, ils pourront s'entraîner à écrire ce qu'ils veulent. Mais, en l'absence de toute expérimentation de cette procédure, c'est peut-être se montrer trop optimiste.

Lorsqu'il y a eu contact préalable avec la graphie traditionnelle, l'acquisition se fait très aisément, en quelques jours; quelques heures peuvent même suffire selon les sujets. La transcription d'un texte connu oralement, fable ou poème, sera le meilleur moyen.

#### 6 - L'utilisation de l'Alfonic

Doit-on concevoir l'utilisation de l'Alfonic comme une méthode ou un simple procédé visant à faciliter l'acquisition de l'écriture et de la lecture en familiarisant l'enfant avec la forme écrite ?

On peut concevoir l'Alfonic comme une méthode. Pour que ceci soit possible, il faut que l'enfant ait pris conscience des sons et soit capable de les identifier. Ceci impose une observation attentive de la façon dont l'enfant maîtrise son système phonologique. Il convient donc, par des exercices appropriés, d'exercer l'oreille de l'enfant et de l'aider à acquérir une prononciation soignée, dès la maternelle. Des types d'exercices seront proposés dans une prochaine publication.

L'ensemble des caractères d'Alfonic serait, dès que possible, mis à la disposition de l'enfant, ce qui le rendrait rapidement capable de transcrire tout ce qu'il souhaite.

Il y a donc dans cette démarche insistance très nette sur l'expression graphique. L'utilisation active des caractères devrait permettre à l'enfant de se familiariser avec le fait de passer à une substance différente de l'oral : la graphie.

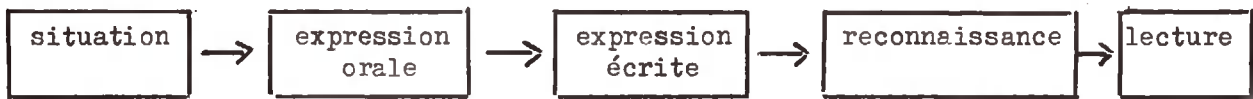
Durant une période dont la durée varierait selon les enfants, mais qui devrait être courte, écriture et lecture se feraient en Alfonic, les enfants lisant les productions de leurs camarades. Cette période serait de courte durée car on ne saurait couper l'enfant de tous les textes en graphie traditionnelle qui l'entourent.

Dès que la maîtrise de l'Alfonic est assurée, l'enfant pourrait, avec l'aide du maître, chercher à établir l'ensemble des graphies possibles en graphie traditionnelle pour un caractère de l'Alfonic correspondant à un son.

Il s'agirait donc d'une méthode synthétique proposée aux enfants après une préparation orale adéquate (utilisation de paires minimales, comptines...). Mais cette préparation serait de nature analytique puisqu'il s'agirait de faire reconnaître les unités aux enfants, oralement, avant qu'ils ne les utilisent graphiquement. Cette méthode aurait l'avantage de ne jamais couper l'enfant de la réalité linguistique, du message à communiquer, le désir de le communiquer étant constamment au centre de l'activité graphique. On peut concevoir l'Alfonic comme un procédé utilisable dans le cadre des méthodes déjà existantes.

C'est à partir des productions de l'enfant, écrites en Alfonic, que s'effectuerait le travail d'analyse propre à la méthode globale, méthode que nous n'exposerons pas ici. On peut s'attendre à ce que l'utilisation de la graphie phonologique facilite et l'identification de la forme écrite et la recherche des unités par l'enfant.

Le schéma proposé pour la méthode globale par Mialaret dans l'Apprentissage de la lecture<sup>(41)</sup>, p. 66 (2), correspond aussi bien à la procédure d'apprentissage exposée ci-dessus.



Mais dans la première procédure qui implique une préparation orale poussée, le travail d'analyse s'effectue au moment de l'expression orale, alors qu'il intervient plus tard dans la méthode à point de départ global.

Ces deux démarches ont également en commun de mettre l'accent sur la motivation de la communication et sur la nécessité de bien comprendre le contenu du message à communiquer.

L'utilisation d'une graphie phonologique dans la méthode syllabique est également possible. Elle présenterait l'avantage d'accroître l'intérêt des énoncés étudiés. Il ne serait plus nécessaire de rejeter un mot courant et bien connu des enfants parce que sa graphie est trop complexe, ou inversement d'avoir recours à des mots peu usités, mais dont la graphie est simple. La motivation à la lecture pourrait ainsi être considérablement accrue.

Notons au passage, après Martinet (Linguistique synchronique p. 73)<sup>(42)</sup>, que le concept de syllabe n'est pas indispensable à l'étude du français. En effet, il n'existe pas, dans la phonologie du français, de traits caractérisant non pas un phonème mais un groupe de phonèmes. Toutefois, cette notion peut permettre de mieux comprendre la nature des semi-voyelles qui ne sont justement pas sommet de syllabe alors que les voyelles qui leur correspondent le sont. Compter les syllabes peut être nécessaire à la diction d'un poème, pour savoir quels e muets prononcer afin d'obtenir le nombre de pieds requis. On peut sans doute être tenté de recourir à cette notion, conçue comme une étape entre le phonème et le mot, mais elle n'est qu'accessoire dans les deux premières démarches envisagées.

## 7 - Le passage à la graphie traditionnelle

Quel que soit le chemin suivi pour parvenir à la maîtrise de la graphie phonologique, lorsqu'elle est acquise, il convient d'envisager le passage à la graphie traditionnelle. Il est évident que les enfants n'auront jamais cessé d'être en contact avec la graphie traditionnelle : journaux ou livres à la maison, enseignes des magasins, etc. Notons en passant qu'en matière d'enseigne, on constate parfois une certaine tendance à une simplification de la graphie.

On ne saurait interdire aux enfants de s'intéresser à cette graphie s'ils en manifestent le désir. Les remarques faites spontanément par les enfants pourraient être consignées dans un fichier et exploitées plus tard. Mais il est important de ne pas imposer le passage à des enfants qui ne seraient pas encore parvenus à manier l'écriture en Alfonic de façon satisfaisante. Le passage à la graphie traditionnelle, dans une situation idéale, devrait se faire "à la demande", les chances de succès seraient alors les plus grandes. Seule l'expérience pourra nous permettre de préciser quel est le meilleur moment pour effectuer le passage.

Comment effectuer ce passage ? Une prochaine publication tentera de présenter des modalités précises pour aborder la graphie traditionnelle avec les enfants. Nous nous contenterons ici de quelques remarques s'appuyant sur des travaux déjà réalisés (méthode Le Sablier, par exemple).

L'avantage d'aborder la substance graphique en utilisant un alphabet phonologique est de permettre une approche systématique de la graphie traditionnelle et de ses difficultés puisque la possibilité de communiquer par écrit est acquise au préalable dans un temps où l'accent est mis sur l'objet même de la communication.

On pourra tenir compte dans la façon d'enseigner et dans la progression de cet enseignement du fait que certaines lettres gardent la même valeur dans les deux codes, alors que d'autres voient leur valeur modifiée par la présence ou l'adjonction d'autres lettres.

|          |   |                                                                                                                    |
|----------|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>f</u> | ) | garderont leur valeur ou ne seront pas prononcés<br>en g.t.<br>ex. <u>clef</u> , <u>nid</u> , <u>plomb</u>         |
| <u>v</u> | ) |                                                                                                                    |
| <u>b</u> | ) |                                                                                                                    |
| <u>d</u> | ) |                                                                                                                    |
| <u>p</u> |   | garde généralement la même valeur, il correspond à /f/ s'il est associé à <u>h</u> , et peut ne pas être prononcé. |

Chaque syllabe de l'alphabet phonologique pourrait ainsi faire l'objet d'une recherche par les enfants eux-mêmes. La confrontation de textes en Alfonic et de textes en graphie traditionnelle fournirait des éléments pour ce travail. Cette activité pourrait être apparentée à la constitution des ensembles en mathématique .

On chercherait donc à faire établir des tableaux de correspondance entre les symboles, en réservant un sort particulier à certaines graphies plus ou moins aberrantes et peut-être aussi aux finales des mots. Il semble par exemple inutile de charger la mémoire de l'enfant d'une concordance du type à/-emps et les enfants acceptent assez volontiers de trouver n'importe quelle consonne à la finale. Une acquisition globale dans ces cas pourrait sans doute suffire. Ceci reste à étudier.

Par ailleurs, on peut avoir recours à l'étude des alternances et des distributions pour amener l'enfant à dégager des règles concernant les graphies d'éléments grammaticaux, et ceci sans avoir recours aux concepts de la grammaire, tout au moins dans un premier temps et aussi longtemps que les enfants ne sont pas en mesure de les comprendre et de les utiliser. On pourrait, par exemple, faire constater qu'après un nous, [ø] s'écrira -ons, mais -ont si c'est ils qui précède, ou, par les alternances, mettre en évidence les consonnes non prononcées, ou certaine graphie d'un son particulier. Ainsi, rapprocher plomb- plombier, grand- grande, ce qui n'est pas très neuf, mais aussi cheval - chevaux, haut - altitude, pain - panier, clair- clarté, arrêt - arrestation (cf. Le français moderne, 34, 1966. L'orthographe française et l'analyse structurale).

Soulignons que le premier contact avec la graphie traditionnelle se ferait par la lecture. Une sorte d'imprégnation préalable précéderait le recours actif à la graphie traditionnelle.



La graphie phonologique serait maintenue et utilisée lorsque l'enfant ne connaîtrait pas l'orthographe d'un élément particulier, dans le respect absolu des consignes données pour maintenir les deux codes distincts.

### 8 - Les avantages d'Alfonic

On peut s'attendre à ce que la correspondance régulière lettre/phonème établie par une graphie phonologique donne une certaine confiance à l'enfant et l'amène à s'exprimer volontiers par écrit, la graphie phonologique lui permettant de s'exprimer par écrit dans le registre qui est le sien à un moment donné. On éviterait ainsi, ce qu'on constate trop souvent, que l'expression des enfants ne s'appauvrisse progressivement au contact de la langue écrite.

La représentation graphique rattachée à la notion de code, valable dans d'autres disciplines, en mathématiques par exemple, prend sa juste valeur. Elle représente la langue mais ne s'identifie pas à elle. L'enfant se voit proposer un code dont il peut saisir les fondements. A partir de ce code simple qui aura permis à l'enfant de s'approprier la faculté de s'exprimer par écrit, une acquisition systématique d'un code plus complexe est rendue possible. Le problème de l'acquisition de la substance graphique est dissociée de la morphologie du français et du registre dans lequel on s'exprime.

L'enfant peut aller de ce qu'il pratique, la substance phonique, vers ce qu'il n'utilise pas encore, la substance graphique. Cette démarche paraît fondée, même si l'enfant doit recevoir un entraînement pour prendre conscience de ses propres réalisations et de ce qu'il entend.

L'utilisation d'une graphie phonologique devrait permettre aux enfants d'écrire presque immédiatement tout ce qu'ils souhaitent écrire et de comprendre plus rapidement ce qu'ils lisent. Si, comme nous le pensons, le passage à la graphie traditionnelle est effectivement facilité, le temps gagné pourrait être consacré à d'autres activités.

Les observations que les enfants pourront faire sur les divers usages de leurs camarades et le leur propre susciteront leur intérêt pour le fonctionnement de la langue et l'on peut souhaiter que cet intérêt éveillé pour la forme phonique et les unités de deuxième articulation, les phonèmes (10), se reportera de la même façon sur le fonctionnement des unités de première articulation : les monèmes. La grammaire conçue comme l'étude du fonctionnement de la langue se situerait alors dans le prolongement de ces premières activités. On peut penser qu'une telle approche des problèmes spécifiques à la forme graphique se révélera formatrice et enrichissante. L'enfant n'aura pas à se résigner devant la fragilité des règles qu'on lui donne : vraies dans un cas, inutilisables dans un autre. Son premier contact avec la graphie se fera sur des bases solides. Il sera sans doute moins tenté de renoncer à comprendre et d'adopter une attitude passive.

Partir d'un texte écrit en graphie phonologique permet aux non-francophones de retrouver à la lecture une prononciation exacte. Cette utilisation est proche de celle que l'on fait de la transcription phonétique dans l'acquisition d'une langue étrangère. L'expérience tentée dans une classe d'enfants non-francophones (espagnols, portugais, ...) au cours préparatoire s'est révélée très fructueuse. Un poème appris à partir d'un texte en graphie phonologique était récité avec un minimum d'erreurs de prononciation, plus de temps pouvant être ainsi consacré à l'étude du sens.

Les quelques expériences d'utilisation par des enfants qui ont pu être faites ont confirmé les effets bénéfiques que l'on supposait et que nous venons de présenter. Mais ces expériences interrompues pour des raisons administratives (changement de fonction des instituteurs qui les avaient entreprises), ont eu lieu avec des enfants qui avaient déjà eu un contact avec la graphie traditionnelle, mauvais du reste. Il ne s'agissait donc pas là d'une situation d'acquisition normale.

Nous ne tirerons pas argument des résultats de l'expérience anglaise de l'I.T.A. (Initial Teaching Alphabet)<sup>(13)(14)</sup>, bien que cela soit très tentant. Les conclusions d'un rapport objectif confirment les hypothèses les plus favorables. Toutefois, les conditions de l'expérience étant différentes, il serait hasardeux de se lancer dans une comparaison hâtive.

9 - Quels sont les inconvénients que l'on peut redouter lors de l'utilisation d'Alfonic ?

Un des problèmes est sans doute que la permanence d'un enseignant dans un poste n'est pas toujours assurée, de sorte que les enfants qui ont participé à une expérience de graphie phonologique trouveront, à la rentrée suivante, un maître qui ne s'y intéresse pas. Ceci est à prendre en considération avant de tenter une expérience, mais cette situation n'est pas propre à l'introduction d'une graphie phonologique.

Une information doit être donnée aux parents qui pourraient s'inquiéter d'une telle innovation. Un texte particulier a été rédigé à leur intention. Il n'y aura pas de coupure entre les enfants et les parents si ces derniers s'intéressent aussi à la graphie phonologique. Le dépaysement surmonté, son acquisition, pour un adulte, est extrêmement aisée.

On entend parfois reprocher à une graphie phonologique d'accroître le nombre d'homonymies et d'être insuffisamment redondante, ce qui rend la lecture plus lente. Ceci n'est sans doute qu'une question d'habitude. Il est des langues qui bénéficient d'un alphabet phonologique ou quasi-phonologique et les avantages que cela présente l'emportent sur les inconvénients de ce type. Il pourrait être pédagogiquement intéressant d'étudier, à un stade très avancé, les cas où la graphie traditionnelle permet une compréhension plus rapide.

Le passage à la graphie traditionnelle est généralement le moment de l'expérience qui cause le plus d'inquiétude. Nous ne pouvons pour l'instant, avant une expérimentation prolongée, être catégoriques et affirmer qu'il n'y a là aucun problème qui ne soit déjà résolu. Des expériences diverses, des réflexions, des discussions avec des enseignants suggèrent que les risques de confusion des deux codes entraînés par la négligence éventuelle des précautions nécessaires, ne sauraient contrebalancer les avantages que représente, pour l'enfant, l'accoutumance au maniement conscient des codes, indispensable dans les sociétés contemporaines. Encore une fois, c'est l'utilisation d'Alfonic qui nous renseignera mieux sur les avantages et les inconvénients qu'il présente et qui nous permettra d'affirmer, résultats à l'appui, que les premiers l'emportent de loin sur les seconds.

QUESTIONNAIRE PHONOLOGIQUE

NOM :

AGE :

LIEU DE NAISSANCE :

PROFESSION :

LIEU et DUREE D'OCCUPATION (en années) des DOMICILES SUCCESSIFS (dans l'ordre) :

VILLE OU PROVINCE D'ORIGINE DES PARENTS :

En répondant aux questions ci-dessous, prière de ne tenir compte que du parler le plus naturel, celui, par exemple, qui est usité dans la famille ou entre amis.

Les réponses, pour être utilisables, doivent refléter les habitudes de prononciation d'une seule et même personne. Le sujet évitera donc de se laisser influencer par la prononciation ou les remarques des voisins.

- 1) LE FRANCAIS EST-IL LE PREMIER IDIOME QUE VOUS AVEZ PARLE ETANT ENFANT ?
- 2) SINON, QUEL A ETE CET IDIOME (patois, dialecte, langue étrangère) ?
- 3) DANS UN PARLER TOUT A FAIT NATUREL ET FAMILIER, PRONONCEZ-VOUS DE FACON IDENTIQUE :
  - a) Laque et lac ?
  - b) Rome et rhum ?
  - c) Catherine et Katrine ?
  - d) Charretier et Chartier ?
  - e) Au "c" près : calepin et alpin ?
- 4) PRONONCEZ-VOUS NATURELLEMENT :
  - a) arc (que) boutant ou arc'boutant ?
  - b) Ours (e) blanc ou ours'blanc ?
- 5) QUELLE PRONONCIATION VOUS PARAIT LA PLUS NATURELLE ? (soulignez-la)
  - a) de : j' me dis, je m' dis, je me dis ?
  - b) de : renseign'ment, renseignement ?



6) PRONONCEZ-VOUS DE FACON IDENTIQUE :

- a) je dis et jeudi ?
- b) melon et meulons ?
- c) je ne vaux rien et jeune vaurien ?
- d) je n'épouse et jeune épouse ?

7) PRONONCEZ-VOUS DE FACON IDENTIQUE :

- a) rat et ras ?
- b) voix et voie ?
- c) chat et chats ?
- d) patte et pâte ?
- e) Pathé et pâté ?

8) SI VOUS FAITES UNE DIFFERENCE ENTRE rat ET ras, EST-CE UNE DIFFERENCE :

- a) de longueur (durée de la voyelle) ?
- b) ou d'autre chose ?

9) SI VOUS FAITES UNE DIFFERENCE ENTRE patte ET pâte, EST-CE UNE DIFFERENCE :

- a) de durée ?
- b) ou d'autre chose ?

10) PRONONCEZ-VOUS DE FACON IDENTIQUE :

- a) mot et mots ?
- b) pot et peau ?
- c) sotté et sauté ?
- d) sole et saule ?
- e) botté et beauté ?

11) SI VOUS FAITES UNE DIFFERENCE ENTRE pot ET peau, EST-CE UNE DIFFERENCE :

- a) de durée ?
- b) d'autre chose ?

12) SI VOUS FAITES UNE DIFFERENCE ENTRE sotté ET sauté, EST-CE UNE DIFFERENCE :

- a) de durée ?
- b) d'autre chose ?

13) PRONONCEZ-VOUS DE FACON IDENTIQUE :

- a) roux et roue ?
- b) bout et boue ?
- c) toussé et tous ?

14) SI VOUS FAITES UNE DIFFERENCE ENTRE bout ET boue, S'AGIT-IL D'UNE DIFFERENCE :

- a) de durée ?
- b) d'autre chose ?

15) PRONONCEZ-VOUS DE FACON IDENTIQUE

- a) crue et cru ?
- b) sûr et sûre ?

- 16) SI VOUS FAITES UNE DIFFERENCE ENTRE crue ET cru, S'AGIT-IL D'UNE DIFFERENCE :
- a) de durée ?
  - b) d'autre chose ?
- 17) PRONONCEZ-VOUS DE FACON IDENTIQUE :
- a) lie et lit ?
  - b) vie et vit ?
- 18) SI VOUS FAITES UNE DIFFERENCE ENTRE vie ET vit, S'AGIT-IL D'UNE DIFFERENCE :
- a) de durée ?
  - b) d'autre chose ?
- 19) PRONONCEZ-VOUS DE FACON IDENTIQUE :
- a) piquet et piqué ?
  - b) piquet et piquait ?
  - c) couchait et couché ?
  - d) armée et armé ?
  - e) collée et collé ?
  - f) renne et rène ?
  - g) fête et faite ?
- 20) SI VOUS FAITES UNE DIFFERENCE ENTRE fête ET faite, S'AGIT-IL D'UNE DIFFERENCE :
- a) de durée ?
  - b) d'autre chose ?
- 21) PRONONCEZ-VOUS DE FACON IDENTIQUE :
- a) jeune et jeûne ?
  - b) veule et veulent ?
  - c) filleul et filleule ?
- 22) SI VOUS FAITES UNE DIFFERENCE ENTRE jeune ET jeûne, S'AGIT-IL D'UNE DIFFERENCE :
- a) de durée ?
  - b) d'autre chose ?
- 23) SI VOUS DISTINGUEZ été DE étais, QUELS SONT PARMIS LES MOTS quai, gai, les, mes, serai, cahier :
- a) ceux que vous faites rimer avec été, étés ?
  - b) ceux que vous faites rimer avec étais, était ?
- 24) PRONONCEZ-VOUS DE FACON IDENTIQUE :
- a) le premier "é" de été et celui de était ?
  - b) le "eu" de abreuvé et celui de abreuvait ?
- 25) PRONONCEZ-VOUS LE "an" DE chanter EN FAISANT SONNER LE n (comme dans l'expression "bel Canto") ?
- 26) DITES-VOUS :
- a) mo n-ami ou mon n-ami ?
  - b) moyin n-âge ou moyè n-âge ?

27) PRONONCEZ-VOUS DE FACON IDENTIQUE :

- a) brun et brin ?
- b) alun et Alain ?

28) SI VOUS FAITES LA DISTINCTION, AVEZ-VOUS CONSCIENCE DE LA FAIRE AVEC UN CERTAIN EFFORT ?

29) AVEZ-VOUS L'IMPRESSION DE PRONONCER :

- a) le d de médecin comme un d ou un t ?
- b)      de raid sauvage            ?
- c) le b de absent comme un b ou un p ?
- d) le c de aqueduc comme un c ou comme un g ?
- e)      de technicien
- f) le j de faux-jeton comme un j ou comme un ch ?
- g) le t de vite dit comme un t ou comme un d ?
- h)      de foot-ball
- i) le s de as de coeur comme un s ou un z ?
- j) le z de gaz propane comme un z ou un s ?

30) ESTIMEZ-VOUS QUE SONT SATISFAISANTES A L'OREILLE LES RIMES :

- a) coude / coûte ?
- b) cap / cab ?
- c) gag / bac ?
- d) nabab / Gap ?
- e) jazz / Pallas ?

31) PRONONCEZ-VOUS DE FACON IDENTIQUE :

- a) Mignons et minions ?
- b) Laniel et l'agnelle ?
- c) règnons et règions ?

32) DISTINGUEZ-VOUS NETTEMENT DANS LA CONVERSATION ORDINAIRE ENTRE :

Nous travaillons ET Nous travaillions ?

33) PRONONCEZ-VOUS DE FACON IDENTIQUE :

- a) Soulier et souiller ?
- b) Pilier et piller ?
- c) Fusilier et fusiller ?

34) PRONONCEZ-VOUS DE FACON IDENTIQUE : brillant ET Briand ?

35) PRONONCEZ-VOUS LE "ng" DE smoking :

- a) comme n ?
- b) comme gn ?
- c) comme en anglais ?
- d) comme ing ?

36) MEMES QUESTIONS POUR LE ng DE camping : a)

b) c)

d)

37) PRONONCEZ-VOUS le s DE civisme COMME z ?

38) PRONONCEZ-VOUS EN UNE OU DEUX SYLLABES :

- |         |          |         |          |
|---------|----------|---------|----------|
| a) Pied | b) Lion  | c) Riom | d) Bouée |
| e) Buée | f) Louer |         |          |

39) a) PRONONCEZ-VOUS l'h DANS LES MOTS en haut, les halles, COMME ON LE PRONONCE EN ANGLAIS OU EN ALLEMAND ?

b) VOUS CONTENTEZ-VOUS, COMME ON LE FAIT EN GENERAL A PARIS, DE NE PAS FAIRE LA LIAISON ?

40) EN PARLANT FAMILIEREMENT, FAITES-VOUS SENTIR :

- a) deux n dans sonnez ?
- b) deux m dans sommet ?
- c) deux d dans addition ?
- d) deux l dans illogique ?
- e) deux r dans irrémédiable ?
- f) deux l dans je l'ai dit ?

QUESTIONNAIRE PHONOLOGIQUE

(destiné aux enfants ne sachant pas lire)

Nom :

Prénom :

Age :

Date de naissance :

Lieu de naissance :

Profession des parents :

Ville ou province d'origine des parents :

Eventuellement

Phratrie :

Quotient intellectuel :

I - Le français est-il le premier idiome parlé par l'enfant ?

II - Sinon quel est cet idiome (patois, dialecte, langue étrangère)

III - Quel idiome parle-t-on à la maison ?

Montrer l'image ou l'objet à l'enfant, essayer d'obtenir le mot souhaité sans le prononcer soi-même.

Le chiffre entre parenthèses renvoie à "L'imagier du Père Castor" Ed. Flammarion.

Méthode

Des images sont présentées aux enfants, en général par paires.

L'étude des phonèmes utilisés sera faite d'après le rapprochement de segments vocaux isolés dans ces mots. Les consonnes seront étudiées dans des contextes identiques en position initiale, finale et à l'intervocalique, les voyelles en position finale, en syllabe couverte ou en syllabe ouverte à l'intérieur d'un mot.

Ce questionnaire a été établi par Melles FROGER et DENIER (Education Permanente, 1ère année, 1970-1971, Groupe de Melle Renard)  
Son utilisation doit permettre de l'enrichir et de le modifier le cas échéant.

C O N S O N N E S

OPPOSITION SELON LE MODE D'ARTICULATION

I - Opposition sourdes-sonores

Occlusives

(p-b)

A l'initiale

poule (121)  
boule (118)

A l'intervocalique

Pompon  
sabot (296)  
bonbon (155)  
chapeau (216)

A la finale

lampe (150)  
jambe

(t-d)

tambour (236)  
dent

gâteau  
cadeau

porte (67)  
corde (66)

(k-g)

café (14)  
gare (43)  
col (4)  
gomme

écureuil (378)  
légume  
paquet  
baguette

sac (2)  
bague (247)  
ancrak (37)

Fricatives

(f-v)

fer à repasser (238)  
verre (357)

éléphant (478)  
éventail (368)  
plafond  
savon (156)

girafe (399)  
cave

(s-z)

serviette (354)  
zèbre (93)

passoire (278)  
arrosoir (447)

tasse (273)  
vase (407)

(ʃ-ʒ)

chou (205)  
joue

bouchon (452)  
pigeon (428)  
cornichon

branche  
orange (404)

II - Opposition orales-nasales au niveau bilabial (b-m)  
dental (d-n)  
palatal (j-n)

(b-m)

|      |               |             |
|------|---------------|-------------|
| bain | lavabo (22)   | robe (51)   |
| main | chameau (215) | pomme (260) |

(d-n)

|             |              |             |
|-------------|--------------|-------------|
| dame        | cadeau       | âne (40)    |
| nappe (262) | anorak (37)  | salade (57) |
|             | radis (288)  | corne       |
|             | anniversaire | corde (66)  |

(ñ-j)

|                |              |                 |
|----------------|--------------|-----------------|
| papillon (366) | quille (364) | bouteille (375) |
| chignon        | ligne (243)  | peigne (498)    |

III - Opposition sifflantes - chuintantes

(s-š)

|                |                |               |
|----------------|----------------|---------------|
| soleil         | chausson (276) | brosse (454)  |
| chocolat (305) | cochon (210)   | brioche (115) |

(z-ž)

|       |         |            |
|-------|---------|------------|
| jaune | bougie  | cage (396) |
| zoo   | cousine | vase (407) |

Dans le même mot

l'opposition sifflantes-chuintantes peut être étudiée pour voir si la réalisation de l'une en 1ère syllabe ne nuit pas à celle de l'autre dans la syllabe suivante.

|                 |                                                                |
|-----------------|----------------------------------------------------------------|
| chaise (413)    | singe (405)                                                    |
| les échelles    |                                                                |
| chaussure (277) | visage                                                         |
| sèche           |                                                                |
| change          | j'achète (Qu'est-ce que tu fais chez la marchande de glaces ?) |

IV - Opposition latérales-vibrantes

(l-r)

|            |              |                     |
|------------|--------------|---------------------|
| loup (302) | ballon (268) | poil ou poêle (426) |
| roue (132) | marron (270) | peire (180)         |

OPPOSITION SELON LE POINT D'ARTICULATION

I - Une des distinctions les plus tardives dans la mise en place du système des occlusives est celle des apico-dentales et dorso-vélaires.

(t-k)

tasse (273)  
casse

moto (492)  
chocolat (305)

tomate (59)  
anorak (37)

au sein d'un groupe de consonnes

(tr-kr)

trait  
crayon (431)

Réalisation de la finale de :

(tr) montre (161)  
(kr) sucre (88)  
(dr) cadre (73)  
(br) arbre (72)  
(vr) chèvre (111)  
(gr) tigre (90)

II - Dans la série nasales

Opposition bilabiales-dentales

(m-n)

main  
nain

alumettes (347)  
lunettes (511)

dame  
cane (261)

Opposition dentales-palatales

(n-ñ)

anorak (37)  
agneau (443)

graine  
peigne (498)

-----  
V O Y E L L E S

On commencera l'étude du système vocalique par celle des oppositions en voie de disparition. Il peut être intéressant de grouper ces résultats.

I - Opposition a ~ o

la patte  
la pâte (à modeler)



2 - Opposition e ~ ε

A la finale (où l'opposition subsiste en général)

un carré

une raie (dans les cheveux)

un poulet (326)

un balai (198)

dans les monosyllabes les - mes ("dis-moi le nom de ce que je te montre :  
les mains, les yeux, les cheveux...")

en syllabe ouverte à l'intérieur d'un mot

une maison (417)

un pêcheur

3 - Opposition ε ~ œ

le printemps

un brin de muguet

brun (un petit garçon brun, une petite fille brune)

Oppositions caractérisées par le degré d'aperture

dans la série antérieure : φ ~ œ

dans la série postérieure : o ~ ɔ

A la finale, où ces oppositions sont normalement neutralisées, obtient-on une réalisation

(o) pour pot  
peau

(φ) pour feu (135)  
pneu (137)

En syllabe couverte

Y-a-t-il distinction de (o) et (ɔ) dans saute  
sotte (opposition à un petit garçon sot)

en syllabe ouverte (φ) et (œ) dans jeudi  
jeune (il est vieux, il est jeune)

Opposition caractérisée par l'arrondissement des lèvres

dans la série nasale (ã ~ õ)

banc (297)

manteau (228)

bonbon (155)

montagne

l'opposition œ ~ ɔ

Voyelles de même degré d'aperture dans les séries antérieures et postérieures. Il semble qu'il y ait une avancée du phonème vers une prononciation moins profonde. (cf. Article de A. Martinet "C'est jeuli le Mareuc").

seul

soldat

le "e muet"

est-il prononcé, en position finale

col vert  
colle verre (357)

en première syllabe

cheval (104)  
fenêtre (78)

entre deux syllabes dans le corps d'un mot (la voyelle de la  
syllabe initiale étant différente de e)

casserole (272)  
biberon (157)

entre deux consonnes prononcées (loi des trois consonnes)

grenouille (381)

devant un h "aspiré"

une hache (314)

B I B L I O G R A P H I E

OUVRAGES CITES :

- (1) Georges MOUNIN, Introduction à la sémiologie, Ed. de Minuit, Paris, 1970 (p. 77-86)
- (2) Les Amis de Sèvres, n° 3, 1970, La Grammaire, p. 16-20.
- (3) Linguistique fonctionnelle et enseignement du français, recherches au niveau des premier et second degrés, Recherches Pédagogiques, 57, I.N.R.D.P. 1973. (En particulier les articles de Mahmoudian et Ghislaine MAURY)
- (4) Jeanne MARTINET, (publié sous la direction de), De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue, col. Le linguiste, P.U.F., 1972 (En particulier les articles de A. MARTINET, D. FRANCOIS, H. WALTER).
- (5) Bulletin de Psychologie, 1973, consacré à la Psycholinguistique.
- (6) André MARTINET, La prononciation du français contemporain, Droz, Genève, Paris, 1971.
- (7) Guiti DEYHIME, Enquête sur la phonologie du français contemporain, La linguistique, 1-2, 1967, P.U.F., Paris.
- (8) Etudes de Linguistique Appliquée, oct. déc. 1972, Didier A. MARTINET, Une graphie phonologique à l'école, p 27-36.
- (9) André MARTINET, Une graphie phonologique du français, Interéducation n° 18, nov. déc. 1970, p. 28-36.
- (10) Colette CHILAND, l'Enfant de six ans et son avenir, P.U.F.
- (11) Gaston MIALARET, L'apprentissage de la lecture, col. SUP L'éducateur, P.U.F., Paris
- (12) André MARTINET, La linguistique synchronique, col. SUP, Le linguiste, P.U.F., Paris, 1965.  
Sur l'I.T.A. (Initial Teaching Alphabet)
- (13) F.W. WARBURTON & Vera SOUTHGATE, i.t.a. an indépendant evaluation, John Murray and Chambers, The Schools Council, 1969
- (14) ITA, (Initial Teaching Alphabet) George O'HALLORAN, foreword by Sir James Pitman, Teach yourself books, London, 1970

On pourra consulter :

- André MARTINET, Eléments de linguistique générale, Armand Colin, Paris, 1963.
- André MARTINET, Le français sans fard, Col. SUP Le linguiste, P.U.F., Paris, 1965.
- Charles TOUYAROT, Lecture et conquête de la langue, bibliothèque pédagogique, Nathan, Paris, 1971.
- André MARTINET, Henriette Walter, Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel, France Expansion, 336-340 rue Saint-Honoré Paris, 1973.
- Jeanne MARTINET, Clefs pour la Sémiologie, Seghers, Paris, 1973.

RECHERCHES - INNOVATION

Phonologie - Apprentissages premiers de la lecture/écriture (\*)

Anne Marie HOUDEBINE - POITIERS

Dans l'article, à paraître, d'où sont extraites les fiches suivantes :

1. - Je rappelle un certain nombre d'hypothèses de travail qui s'inscrivent dans nos hypothèses globales, mais nous sont plus spécifiques. Hypothèses qui ne sont peut-être pas encore hypothèses opérationnelles, sinon cependant opératoires pour nous, dans la conduite de notre travail, hypothèses souvent encore empiriques : pointage de problèmes, repérage de thèmes ou de moments à travailler, voire nouvelles hypothèses à produire (I)

Je reviens ensuite sur quelques exemples afin de resystématiser certaines des fiches présentées dans "Repères" 20 - 21,

- ou à titre d'éclaircissement, de renouvellement ou mieux d'avancée de notre recherche; quelques autres exemples : (nouveau type de fiches, sortie orale plus stricte, relation oral/écrit, production écrite des enfants, processus d'analyse etc II. C'est de cette partie que sont extraites les fiches présentées. Enfin (III) après un essai de synthèse, je parle des problèmes qui se posent encore : - problèmes précis, concrets apparus dans le contexte pédagogique qui est le nôtre : ex : les problèmes de symbolisation. Le problème d'une graphie phonologique etc...

- ou problèmes plus vastes - par exemple ceux d'une généralisation puisqu'un certain nombre d'équipes nous ont dit vouloir se joindre à la nôtre, expérimentant sur leur terrain nos procédures.

- ou encore ceux de l'étape à laquelle nous aboutissons. Processus logique me semble-t-il de la recherche pédagogique - c'est-à-dire de l'étape de description scientifique maintenant nécessaire (\*\*)

-----  
(\* ) Ces notes de travail rédigées pour "Recherches Pédagogiques" complètent celles qui sont déjà parues dans "Repères" n° 20 et 21. Elles ont été présentées à la réunion nationale des groupes de travail de l'unité de recherche - (18 - 21 décembre 1973 à St-Germain-en-Laye). On voudra bien ne pas perdre de vue qu'il s'agit de notes de travail.

(\*\*) Il me semble que l'étape de description scientifique linguistique (pour moi qui suis linguiste) ne précède pas obligatoirement l'intervention pédagogique. La phase d'observation qui précède toute description et analyse scientifique en est d'autant enrichie, à envoyer ainsi le linguiste sur le terrain.

## 2. - Vers une description scientifique

2.1. Linguistique à des fins de connaissance scientifique, précise de la langue orale de l'enfant, de laquelle nous partons pour pouvoir favoriser son développement, et dont nous parlons, pour le moins pragmatiquement car peu d'études sérieuses (non normatives) lui ont été consacrées, surtout si on les compare aux études se préoccupant seulement de langue écrite; et ce d'autant plus, que même certaines études semblant se consacrer à la langue orale de l'enfant le font encore d'un point de vue normatif; la référence implicite est alors la langue écrite, cela même si la référence explicite est celle de la langue adulte; car comme on sait il existe aussi, bien peu d'études linguistiques de la langue orale, de l'adulte, menées d'un point de vue linguistique non normatif.

2.2. Pédagogique, à des fins d'évaluation de notre intervention. Se posent alors on le sait, tous les problèmes d'observation des comportements pédagogiques et nous ne prétendons pas ici autre chose que répéter avec insistance que ces observations, élaboration de grilles d'observations etc... doivent être dans nos équipes le fruit d'une collaboration. (\*)

J'aimerais préciser que si ces travaux s'inscrivent dans l'axe apprentissage (lecture/écriture), ils ressortissent à une démarche globale. Nous n'insisterons jamais assez sur ce point : il ne s'agit surtout pas d'isoler notre recherche d'objectifs généraux et d'une démarche pédagogique globale, donc des recherches-innovation de tous.

Démarche globale et démarche d'apprentissage. Sans oublier, même si je n'en parle pas ici, ce que nous appelons les apprentissages premiers de la lecture/écriture (soit tout ce qui concerne ce qu'on a coutume d'appeler pré-requis, mais un autre concept serait préférable étant donné tout ce que celui-ci comporte de connotations dangereuses - innéistes par exemple) c'est-à-dire les exercices divers de latéralisation, psychomotricité, reconnaissance des schémas corporel, symbolisation (fonction symbolique) etc...

## 3. - Communication - pratique linguistique

3.1. Hypothèse linguistique - (hypothèse large). l'hypothèse fondamentale est donc toujours que la langue se développe dans sa pratique, dans son fonctionnement. (hypothèses reposant sur les théories linguistiques ou sur les théories d'apprentissage comme il est dit dans le Plan de Rénovation).

Fonctionnement pris dans l'optique de la Communication. La fonction de Communication est alors reconnue comme fonction primordiale aussi bien pour la langue orale que pour la langue écrite.

On voit là l'extension d'un concept linguistique (cf la définition de la langue par André MARTINET) à sa mise en pratique pédagogique. (cf motivation à la communication).

(\*) cf H. Romian "La recherche-innovation. Une problématique complexe"  
"Recherches Pédagogiques" n° 61 p. 11 à 28

3.2. L'hypothèse qui découle de celle-ci est alors de linguistique appliquée (ou linguistico-pédagogique si l'on nous permet) : la pratique de la langue orale (qui doit permettre le développement de cette langue) va permettre une reconnaissance du système linguistique par là sa connaissance et de ce fait permettre une hiérarchisation des connaissances. J'entends par là la connaissance des diversités des actualisations linguistiques; ce qu'on appelle la variété des usages. Pour le système phonologique par exemple, je préférerais le mot actualisation (et peut-être même pour d'autres niveaux) qui a le mérite, s'il gomme l'implication sociologique du terme usage, de gommer aussi l'implication normative qu'on retrouve par exemple dans le concept "niveaux de la langue" plus subrepticement, il est vrai.

(Cette connaissance, prise de conscience et aptitude à l'utilisation d'actualisations diversifiées correspondrait à un de nos objectifs définis en termes d'utilisation linguistiques en adéquation à la situation de communication).

3.3. A passer ainsi par des actualisations diversifiées, l'enfant arriverait à maîtriser des situations de communication diverses, se rapprochant de la situation de communication écrite. Ce qui nous permettrait de formuler l'hypothèse ici autrement qu'en termes d'élaboration. Je veux dire qu'à reconnaître des situations de communication diversifiées et leurs invariants en terme de pôles de communication (au sens du schéma Jacobsonien de la communication), on approcherait la situation écrite (absence du récepteur énoncés hors situation etc...) L'hypothèse peut alors se formuler comme suit : la pratique de la langue orale dans la langue orale doit permettre la connaissance de la langue orale dans ses actualisations différenciées à des niveaux différents ("niveaux" est ici pris au strict sens qu'il a dans la théorie linguistique structurale : niveau phonologique, syntaxique etc...) selon les situations de communication. Cette connaissance doit alors (hypothèse pédagogique) permettre le développement des structures linguistiques nouvelles par exemple celles du récit (chez l'enfant) et faciliter alors le transfert des connaissances linguistiques orales (au sens large c'est-à-dire en termes de structures et de reconnaissance des situations de communication)

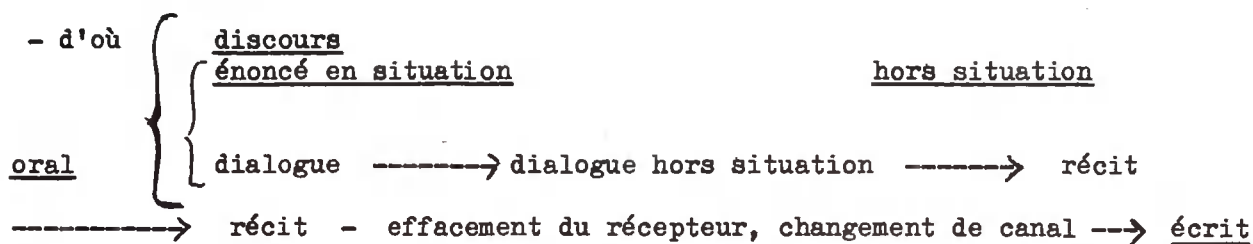
#### à l'écrit

- Exemple de cheminement pédagogique pour expliciter cette hypothèse.
- L'enfant parle = en C.P. la plupart du temps de lui. Il s'agit ici de ce que BENVENISTE appelle des discours et MARTINET des énoncés (la plupart du temps) en situation

énoncé en situation ----> (à développer) vers énoncé hors situation

ex : l'enfant parle dans la classe de ce qui s'est passé chez lui (hors situation) et comme alors les récepteurs n'étaient pas présents, on se trouve dans la situation de discours appelé par BENVENISTE récit. Ceci toujours à l'oral.

- à rapprocher cette situation de communication de la communication écrite, on voit qu'il faut modifier encore le pôle récepteur (à l'écrit le récepteur est absent) et le canal.



- Il nous semble donc qu'à travailler avec les enfants le récit hors situation, on s'achemine vers une situation de communication proche de celle du discours écrit (qui peut favoriser des actualisations linguistiques proches de celles de l'écrit).

### Remarques

Remarque 1 : Reconnaissance des actualisations linguistique diversifiées dues à la prise de conscience des variables des situations de communication. (distance émetteur - récepteur par exemple) distance codée socialement bien sûr. On retrouve la norme sociologique et idéologique. Le bon usage, l'usage de qui ? pour quoi ?

Remarque 2 : Une structuration linguistique écrite, une langue écrite n'existe pas en soi ( surtout pour l'enfant), elle a donc aussi à être ré-introduite dans les instances qui l'exigent soit types de discours ou situations de communication.  
donc :

Remarque 3 : Il est entendu qu'on travaillera dans le même temps en termes strictement pédagogiques (et psychologiques) la motivation à la communication orale et écrite, ce qui ne va pas de soi en 1973 : il est bien loin d'être évident que tous les enfants de nos C.P. aient le désir d'écrire (sauf à la rigueur, et encore pendant le temps de leur présence en classe pour "faire plaisir" à la maîtresse - mais cela n'est heureusement pas négligeable).

Remarque 4 . a) elle est le commentaire de à des niveaux différents, c'est l'hypothèse énoncée dans "Repères".

La reconnaissance de la langue se fait par la pratique de la langue et ce jusqu'aux systèmes de traits pertinents - niveau phonologique. Ce niveau de reconnaissance articulatoire est nécessaire pour pouvoir espérer parler d'une connaissance de la langue orale. Sans elle point de connaissance réelle de l'oralité. On le sait par expérience devant les difficultés qu'ont nos maîtres à s'entendre, difficulté que ne présentent pas les enfants.

4 . b) Cette pratique d'analyse de la langue orale jusque dans le système des traits pertinents va permettre de développer la capacité d'analyse chez l'enfant soit l'activité de déchiffrement dont on sait la nécessité pour l'apprentissage de l'écriture, et va permettre une fixation des connaissances orales

- 4 . c) Ce travail au niveau phonologique (je dis bien phonologique et non phonétique) précise - développe la pertinence communicative puis- que précisant les unités distinctives et facilite l'acquisition de nouvelles unités lexicales - l'enfant pouvant alors mieux les inté- grer.

Cette activité nécessite diverses activités pédagogiques pour favo- riser des activités articulatoires - nous pensons qu'elles ont d'au- tres efficacités que sur le seul plan linguistique (par exemple sur la structuration du corps propre - hypothèse d'ordre psycholinguis- tique voir "Repères" 20)

Remarque 5 : sur la conceptualisation du terme "transfert"

Nombreux sont les auteurs qui critiquent avec raison, le terme pas- sage de l'oral à l'écrit. Pour éviter de retomber dans cette notion effectivement fautive, on pourrait employer d'autres termes. Dans l'article d'où sont extraits ces exemples j'essaie de le faire en employant le terme translation puis le terme transfert, dont la sug- gestion fut due à une discussion sur ces problèmes avec Hélène Romian.

Les deux termes "translation" ou "transfert" me semblent en effet plus adéquats et par là plus séduisants. Ils impliquent tous deux une posi- tion théorique (renvoyant à des théories différentes) qu'il me paraît utile d'approfondir avant de s'enfermer dans une quelconque conceptua- lisation :

TRANSFERT (emprunté à la théorie psychanalytique) implique un même type de rapport (répétition) plus un déplacement - toujours en partie ancien, et en partie nouveau.

Ce serait ici le transfert d'anciennes connaissances, attitudes (cel- les de l'oral : message, sens, syntagme, groupes phoniques, phonèmes) dans un code autre (l'écrit) mais qui rappellerait le précédent.

TRANSLATION (emprunté à la théorie de Tesnière) implique la trans- formation d'un élément x en un élément y, élément fonctionnellement autre ( $x \rightarrow y$ ) mais catégoriellement semblable : c'est-à-dire que x devient y tout en restant x : exemple emprunté à Tesnière : l'ami de Pierre : Pierre (O) devient A fonctionnellement, et pourtant continue d'appartenir à la catégorie des O (dans la théorie de Tesnière : O = nom, A = adjectif).

Ce serait ici le maintien du message (des monèmes, des phonèmes) mais sa nécessaire transformation (mots-lettres) par le biais du code, du canal. Le graphisme et ses exigences servant de translatif pour res- ter dans le cadre de la théorie de Tesnière.

Je préférerais translation à transformation, pour la possibilité de la conceptualisation analogique, et pour éviter la connotation gram- maticale transformationnelle, voire générative comme on dit.

Cependant TRANSFERT impliquant translation, plus une activité du su- jet parlant (activité plus ou moins maîtrisée, mettant en jeu divers types de rapport) me semble devoir encore mieux convenir. C'est donc ce terme que je retiendrai et emploierai dorénavant (janvier 1974)



1ère Fiche-exemple

A PROPOS DE LA SYMBOLISATION

1 - Quelques remarques :

- La symbolisation est utilisée pour la sériation, classement des phonèmes et des lettres. On connaît les travaux de Wallon qui ont mis en évidence le fait que l'enfant acquiert ce qu'il peut classer, catégoriser. Nous pensons donc que ce travail de classement va aider l'enfant à fixer la différence oral/écrit.

- Le travail sur la fonction symbolique est mené constamment; au début du C.P. elle reprend le travail de l'école maternelle, en partant de ce qui peut paraître le plus motivé à l'enfant (motivé au sens de non arbitraire) jusqu'à atteindre le moins motivé autrement dit le plus conventionnel, arbitraire (au sens saussurien), le symbolique; C'est donc la découverte des codes les plus différents : de l'exercice de psychomotricité, au travail sur l'abstraction d'un référent par un dessin (pictogramme) ou représentation d'un continuum phonique (musical, puis parlé) par des signes; on est alors tout proche du conventionnel-arbitraire du code écrit.

Remarque de M. Agniel : il semble que ce travail soit actuellement plus facile qu'autrefois, tant l'enfant baigne dans un univers de codes : publicité, code de la route etc... ; cependant ce travail (sur la fonction symbolique) est à mener pendant tout le C.P. pour aider l'enfant à utiliser et à assimiler les symboles les plus divers.

Il me semble que c'est ce type de travail qui est inscrit dans nos recherches comme travail sur la fonction sémiotique : j'entends par là, je crois l'avoir dit : un travail sur les divers codes pour arriver au plus "symbolique" celui de la langue, qui peut parler tous les autres; en faisant reconnaître cependant l'importance des autres, en les faisant travailler tout en les réinsérant dans une perspective de communication et d'expression par exemple.

note : dans la discussion nous sommes revenus sur l'apport du mime : par exemple : déblocage de certains enfants valorisés ainsi par rapport à d'autres; leur entrée par là, dans la communication, le procès d'interlocution, et alors dans la langue-rôle aussi des marionnettes qui permettent par projection un déblocage (une parole) chez certains - apport aussi du mime à d'autres, plus oraux et plus bloqués eux, au niveau du gestuel (du corps); à ne pas négliger.

2 - Les symboles, pour la sériation des phonèmes furent utilisés pour la 1ère fois dans l'équipe par M. Agniel de deux façons :

1 - donnés aux enfants; on a alors utilisé les signes de l'alphabet phonétique international (API)

2 - trouvés par les enfants eux-mêmes (motivés alors articulatoirement et apparemment phonologiquement, j'y reviendrai -note : je l'avais déjà signalé dans Recherches pédagogiques 57

Cette année toutes les maîtresses utilisent cette méthode (2).

J'ai dit activité de sériation, donc ces symboles sont utilisés sur des fiches de référence qui restent au mur, mais ne sont jamais employés par l'enfant autrement que pour cette activité de classement; pas du tout d'emploi de type graphie phonétique ou phonologique (encore que tout bouge, ce n'est plus tout à fait vrai en janvier 1974).

3 - exemple : symbolisation de  $o /o/ - /ɔ/$  (note 1) dans trois C.P. (note 2)  
Lors du cours sur  $/o/$ , on établit une relation d'équivalence  $/o/ - o$  : c'est-à-dire ce qu'on prononce  $/o/$  s'écrit o ;

- quelques problèmes :  $/o/$  ? s'agit-il de l'archi-phonème ou du  $/o/$  fermé); on travaille pour la première reconnaissance au niveau de l'archi-phonème (plan linguistique); cependant si les enfants remarquent implicitement ou explicitement qu'il existe deux  $[o]$  au plan phonique, nous travaillons alors plutôt un moment avec  $/o/$  réalisé  $[o]$  (fermé) puis ensuite avec  $[ɔ]$  (ouvert) et faisons remarquer la différence (qui reste phonétique chez la plupart des enfants et non phonologique) ; bien sûr ensuite vient le temps de la relation oral/écrit ; et les enfants reconnaissent alors que  $[o]$  ou  $[ɔ]$  peuvent s'écrire o ex : nicolas, pot, robe

ou eau, au etc... chapeau, au

(ot sera alors réinterprété peut-être,

- ce peut-être indique que cela dépend des remarques faites par les enfants -)

(\*) implicitement : ils ne donnent qu'une seule réalisation de  $/o/$  ; la plupart du temps, seulement  $[o]$  fermé; cela nous montre qu'inconsciemment ils sentent la différence  $[o]$   $[ɔ]$  ;

(\*) explicitement : ils ne donnent d'abord que des exemples avec un  $[o]$  puis un enfant donne l'autre et une discussion jaillit : "c'est pas pareil", "si" etc...; il s'agit strictement alors d'une reconnaissance orale, j'insiste.

- bien sûr la reconnaissance de  $/o/$  s'est faite strictement phonologiquement, c'est-à-dire fonctionnellement, dans son rôle d'unité distinctive assurant la distinction de mots par ailleurs identiques donc assurant la pertinence communicative.

ex :  $/radi/ \neq /rado/$  par  $/i/ \neq /o/$

C'est-à-dire en opposition - reconnaissance de la langue orale (recours à la théorie phonologique (cf Troubetzkoy, et surtout pour le français Martinet)

Ceci toujours dans la perspective du plan de rénovation, c'est-à-dire en travaillant non une épellation phonétique pour le plaisir du travail articulatoire, phonétique, ou la phonologie pour le plaisir de faire de la phonologie, mais la langue comme moyen de communication, donc La COMMUNICATION, ce sur quoi met justement l'accent, la théorie phonologique, d'où la reconnaissance du phonème comme

assurant la communication n'est-elle pas alors, pour nous, seulement prise de position scientifique (linguistique), mais prise de position théorique au plan pédagogique : nécessité du travail sur la communication et pour ce faire sur la langue orale, et pour ce faire recours à la phonologie.

Communication > Langue orale > Phonologie  
< <

4 - Symbolisation proposée par les enfants pour noter la différence orale [o - ɔ],

Dans la classe de Mme Marchand : o - ɔ (les enfants retrouvent L'A.P.I.)

Mme Berthon : o - 0 (-bouche + ouverte)

Mme Caillaud : o - 0 id. sans concertation ( motivation circulatoire)

C'est donc ce qui reste sur les murs comme fiche de référence avec les mots témoins trouvés par les enfants à l'oral et acquis globalement à l'écrit;

Remarque : dans le 1er temps de recherche strictement oral, les enfants nous donnent tous les mots où ils entendent le phonème à l'étude; là arrivent donc des mots qu'ils ne savent pas encore écrire; dans un temps postérieur nous demandons de repérer sur les murs de la classe, (donc dans les mots qu'ils connaissent globalement) ceux qui présentent ce son étudié; ce sont ces mots qui sont sur la fiche de référence (un sous-ensemble de ces mots)

ex : pour /o/ : nicolas, chapeau, sauvetage etc...

/ɔ/ : robe, paul etc ...

Seront produites aussi des fiches : on voit, on entend

on voit, on n'entend pas

on entend, on ne voit pas

qui présentent ces consignes sous des symbolisations proposées par les enfants ; je n'insiste pas là dessus car ce travail se mène dans beaucoup de nos équipes, nous en avons eu témoignage dans les fiches publiées par Repères (cf. Repères 21 et 22)

5 - On remarque que les symbolisations proposées par les enfants sont motivées articulatoirement, les maîtresses m'ont d'ailleurs dit que les enfants s'appuyaient plus sur une reconnaissance de leur propre articulation (ils passent le doigt autour de leur bouche etc...) que sur une reconnaissance auditive. ((cf exemple) + note 3 ajout de Mme Caillaud)

Ceci me semble intéressant à souligner; d'autant qu'on sait par les orthophonistes que certains troubles de prononciation ne semblent en rien dûs à des troubles auditifs (audiogrammes ne présentant pas de lacunes); des études de phonétique perceptive semblent d'ailleurs aller dans le même sens (cf. travaux de Liebermann) : la perception auditive serait programmée par la production articulatoire, elle même

programmée au moment de l'acquisition du langage (quand l'enfant entre dans la langue - vers 6-8 mois, par abandon des bruits - sons au profit des sons allant devenir les phonèmes de la langue maternelle) par une perception auditive certes du sujet parlant, produit de l'activité articulatoire du sujet et de son entourage (note 4) ; ceci doit d'ailleurs faire l'objet d'un travail ultérieur. Ce qui est dit ici peut alors sembler en contradiction avec certaines prises de position d'autres phonéticiens ou linguistes (note 5) je ne prétends pas répondre ici, simplement j'aimerais attirer au passage l'attention sur la fétichisation -trop grande confiance accordée -à la technicité de certaines descriptions qui ne prennent alors non seulement pour réelles mais pour vraies, ignorant cependant délibérément (et pour cause) une composante non moins réelle, dans ce circuit perceptif (auditif-articulatoire) celle du SUJET; (penser quand même à la structuration du sujet dans la langue ! c'est non seulement, (pour répondre à Hélène Huot (note 6) une information phonétique et phonologique que devraient recevoir les enseignements mais aussi une information psychanalytique -et peut être même certains chercheurs d'autres disciplines ?).

6 - Dans les étapes diverses de symbolisation, on s'aperçoit de plus que les enfants notent essentiellement les traits pertinents; ainsi le phonème /*ũ*/ a été transcrit avec une bouche comme pour /A/, et une symbolisation d'un nez (la nasalisation); ceci provient certes du fait que la reconnaissance, nous l'avons dit s'opère toujours par opposition dans la langue.

Se pose alors, étant donné certaines prises de position dans quelques théories linguistiques récentes, le problème de l'existence ou de la non-existence du phonème. Je tiens à dire tout de suite qu'en fait pour moi le problème ne se pose pas, j'ai donné tout à l'heure mes références théoriques linguistiques, et je ne me battraï donc pas ici sur l'existence ou non du phonème, car il s'agit, dans le cadre de ce travail à l'école élémentaire, (pour moi), moins de vérifier une théorie, - qui par ailleurs me semble cependant (quoiqu'en pensent certains) avoir fait ses preuves quant à son efficacité scientifique, - que de travailler la langue avec les enfants dans des perspectives certes psychanalytiques, psychologiques, linguistiques mais surtout PEDAGOGIQUES. Que cela passe par des références à certaines théories, c'est le problème même du sujet qui travaille dans n'importe quelle instance, (le problème de ses références théoriques); et je ne pense pas qu'il faille dénier au linguiste le droit de prendre des responsabilités dans ces recherches interdisciplinaires que sont les recherches pédagogiques; j'ai dit par ailleurs (note 7) ce que j'en pensais : intervention pratique, spécifique mais sans fétichisme de spécialiste, à l'écoute donc des diverses connaissances pratiques de l'enseignant et d'autres théories que les siennes propres.

Cela passe donc par certaines références qui prennent valeur en tant qu'elles peuvent être rendues opératoires. Il n'existe pas de Vérité absolue, définitive de la science - on le sait depuis longtemps, le sait-on ?- mais un procès de connaissance constamment lié à l'expérimentation concrète dans le réel; ce que j'appelle ici, après d'autres la valeur opératoire des vérités scientifiques.

Pour nous, depuis longtemps, la théorie linguistique est justement scientifique, en cela qu'à chaque moment de son analyse, elle trouve des vérités -relatives- qui seront, auront à être déplacées dans de nouvelles perspectives ressortissant à des problématiques nouvelles, mais qui pourtant alors ne seront jamais totalement dépassées mais intégrées : en ce sens que ce déplacement les intégrera d'une nouvelle façon leur donnant "une réalité nouvelle, un passé nouveau

pour citer un de nos savants, gardant en même temps, à l'intérieur du cadre théorique qui les a produites, la même efficacité. Ainsi me semble-t-il de la phonologie. D'autant qu'il se trouve, que ce cadre théorique n'est pas encore en 1973 assuré d'invalidité. D'autant que si au plan théorique (linguistique), on peut définir la langue comme autre chose qu'un moyen de communication-encore que je ne sache vraiment pas si la définir comme système formel non au sens saussurien, mais comme l'entend la grammaire générative, nous avancera beaucoup (car c'est pure technicité que ce formalisme. - il se trouve que DANS LA CLASSE, c'est encore cet aspect là "produit social de la faculté de langage" (Saussure), institution insistant la communication entre les individus d'une même société (aire socio-culturelle historiquement déterminée) qui prime, les structurant (insertion du sujet dans la langue, sa langue maternelle), les socialisant (produit social : pas de société sans langue, pas de langue sans société), organisant leur représentation du monde (Weltanschauung).

#### NOTES

- note 1 : Il faudra déterminer si les étapes d'acquisition phonologique nous permettent à cet âge de parler d'archiphonème /0/, par comparaison avec la langue des adultes où on postule l'existence de deux phonèmes / o / et /ɔ / (pomme ≠ paume), ou de distribution complémentaire d'un seul phonème, voire de deux phonèmes; une enquête est en cours.
- note 2 : il s'agit des C.P. de Mesdames Marchand et Berthon à l'école Jules Ferry, école d'application de l'ENF - Poitiers et du C.P. de Madame Caillaud, école Damien Allard, école d'application de l'ENG - Poitiers
- note 3 : Mme Caillaud : les enfants ne reconnaissent pas /0/ et /ɔ / à l'oreille mais au dessin de leur bouche; ceux qui travaillent en groupe regardent (je souligne) leur voisin prononcer; cf ce que j'ai dit ailleurs de notre référence à la théorie psychanalytique (structuration du corps propre) pour soutenir sur le plan de notre intervention pédagogique la référence à la théorie phonologique (partie I).
- note 4 : structuration du corps, investissements pulsionnels, relation duelle avec la mère ou son tenant lieu; on sait l'importance de cette relation pour l'acquisition du langage; de nombreux ouvrages ont attiré l'attention sur ce problème, voir récemment à des fins pédagogiques Laurence Lentin : Comment apprendre à parler à l'enfant de 6 ans et les auteurs que je cite dans le C.R. de cet ouvrage dans Repères n° 23
- note 5 : voir particulièrement les références que se donne Hélène Huot (dans Langue française 19 de septembre 1973, p. 52 à 89) entre autres Tomatis, Malmberg etc... (elle n'hésite cependant pas, malgré une assez longue bibliographie à "oublier" quelques unes de ses sources; qu'on compare Recherche Pédagogiques 57- (mars 1973) p. 29 et Langue Française 19 - (septembre 1973) p. 72; ceci d'autant plus gênant que son article est fort intéressant)
- note 6 : article cité p. 86
- note 7 : cf "Recherches Pédagogiques" n° 65 ( à paraître ).

2ème Fiche-exemple

A propos des problèmes de découverte de l'écrit par l'enfant  
- un moment ponctuel dans le C.P. de Mme MARCHAND

- moment ponctuel : exemple des problèmes de découverte de l'écrit par l'enfant

1 - 1 tâche : les enfants, après avoir fait des dessins, ont à écrire "l'histoire de leur dessin, ils réemploient des mots connus par eux globalement.

Ceci pour éviter le blocage remarqué parfois dont je vous ai parlé : nos enfants sont, par la méthode employée (cf Repères 20 et 21), très sensibilisés à la différence oral/écrit;

La maîtresse a proposé de réemployer un symbolisme utilisé dans l'analyse d'une comptine- symbolisme utilisé par Mme Caillaud et réemployé par Mme Marchand. (utilité du travail d'équipe)

Note : on remarquera la proximité de ce symbolisme et de celui employé dans la méthode du Sablier; mais nos points de vue sont quelque peu différents, il ne s'agit pas ici strictement d'épellation phonétique; simplement la méthode de visualisation est empruntée aux divers phonéticiens qui ont proposé des visualisations de la chaîne parlée en courbes ou niveaux; je pense, entre autres à Delattre et Léon pour en citer rapidement quelques uns parmi les plus accessibles pour les enseignants. Pour chaque syllabe orale, les enfants avaient frappé (le rythme) sur la table puis symbolisé leur frappe par un point; pour la visualisation du rythme, ce fut bien difficile; une tentative en C.E.1. est, pour le moment encore, à considérer comme un échec.

Remarquons que cet exercice travaille aussi la reconnaissance de la linéarité, relation d'ordre des phonèmes, successivité des mots, préparant l'activité de déchiffrement nécessaire à l'activité d'écriture, etc...

ex : hou, hou, hou,  
le loup s'approche  
symbolisé --> :

. . .  
. . . .

Ainsi les enfants peuvent employer un mot connu oralement, mais non graphiquement, en utilisant les points; on remarquera qu'on s'appuie strictement ainsi sur leur connaissance (active) de l'oral, ce qui permet de vérifier l'analyse qu'ils en font; mais ceci pose le problème de la transcription et plus encore le problème (postérieur il est vrai) de la communication écrite. Par exemple, les enfants de cette classe ont inventé un poème avec cette méthode; eux seuls savent le lire. Il est vrai que ceci pourra nous permettre de jouer sur la motivation : passer à l'écriture pour permettre un décodage de tous, utilité alors reconnue de la convention graphique -motivation à l'écriture dont on sait la difficulté, je le signalais précédemment.

1 - 2 un exemple

Un enfant vient trouver la maîtresse; il a écrit :

la baleine . . . pinocchio

Il explique sa procédure et ses problèmes :

- 1) après avoir choisi sa phrase, reconnu l'ordre des mots, les mots connus
- 2) il l'écrit; les points remplacent le mot qu'il pense ne pas savoir écrire; il s'agit ici d'avale
- 3) il explique alors son analyse, se demande si "au fond" il ne saurait pas /aval/(\*): . . . : "ya a et va, mais pas tout à fait va mais va quand même"

((\*) ceci n'a pas été écrit par l'enfant, je reconstitue son analyse phonologique)

"alors j'me suis dit, je connais a dans l'histoire de : Pouf a faim et va dans l'histoire de Pouf va à la chasse" (notons alors l'importance de l'imprégnation par les textes écrits qui restent sur les murs de la classe et l'efficacité de leur utilisation par l'enfant, + importance psychologique : pas de blocage, pas de problème d'échec).

... donc puisque j'entends a et va dans /aval/ je peux écrire a et va sur les points d'où ava sur . . . ; "mais maîtresse c'est pas tout à fait ça parce que j'entends val, ça fait encore /l/ ; mais comment ça s'écrit là ?"

JE DETACHE CE POINT AFIN D'INSISTER SUR LA CAPACITE D'ANALYSE INDIVIDUELLE que me semble donner la méthode que nous utilisons, et LA SENSIBILISATION A LA DIFFERENCE ORALE/ECRITE, ET A LA DIFFICULTE ORTHOGRAPHIQUE ; j'ai dit en hypothèse qu'il me semblait que cette sensibilisation pouvait permettre une meilleure fixation de l'acquisition écrite globale par cette attention portée à la différence orale, écrit, à la non univocité des relations phonème-lettre (pas toujours la même lettre pour le même phonème et vice-versa)

- 4) l'enfant a donc décidé de recourir à la maîtresse pour
  - préciser, vérifier la justesse de son analyse de l'oral
  - et le problème de la transcription de ce /l/
- 5) la maîtresse demande un recours à la classe, en priant l'élève de redonner son cheminement de découverte; il est demandé aux enfants d'écouter le problème du camarade afin de voir si on peut l'aider;  
en fait ce recours à la classe travaille pédagogiquement la socialisation des enfants, par un travail d'écoute et de recherche commun : le groupe-classe devenant groupe d'activité, d'une activité qui lui est propre, spécifique. Cette participation au travail de l'autre, en croyant qu'on peut lui être utile est un bon moyen de favoriser l'écoute d'un autre enfant (voir hypothèse socialisation et sortie du narcissisme de plus le processus de découverte présenté par un enfant de leur classe (un autre certes, mais en même temps un enfant comme eux, peut permettre à certains de découvrir ce type de procédure, auquel tout seuls ils ne se seraient pas hasardé ( - mais si le copain le fait, alors je peux le faire (sic.))

- 6) participant alors à l'activité d'analyse les enfants repèrent la différence /va/, /val/
- 7) et proposent : "ça peut s'écrire comme le le de le ventre du hamster" "ou plutôt comme le le de sale", ou châle "parce que c'est à la fin", "que on l'entend pas beaucoup", que "on l'entend pas comme le le de le ventre" (note : J'ai signalé par ailleurs (Repères 21) que dans la région le e en finale absolue est prononcé /ø/ quand il est prononcé; c'est le cas pour cet enfant du le, de le ventre et non du e en final de sale ou avale qui n'apparaît que dans la langue écrite et n'existe pas à l'oral (pour notre région)
- 8) d'où proposition de la classe . . = avale
- 9) la maîtresse acquiesce; c'est elle qui doit avoir ici le dernier mot puisque pour le transfert à l'écrit, il y a insertion dans une convention que ne peut maîtriser l'enfant de C.P., et surtout qu'il ne peut totalement découvrir seul.

Ceci tend donc à favoriser ses facultés d'analyse, de sensibilisation à la différence oral/écrit (nous reviendrons sur tout cela en conclusion); mais l'ultime mot doit rester là à l'enseignant représentant de la convention (de l'institution qui demande cette connaissance de la convention).

### 1 - 3 Conclusion

Bien sûr, cet exemple pose quelques problèmes, entre autres celui de la grammaire : heureusement, pourra-t-on nous dire, que le syntagme nominal sujet était au singulier; mais cela ne nous pose pas en fait problème. Car à poser la différence oral/écrit, à la faire repérer, connaître, même si des enfants avaient proposé un lent /l/, on aurait pu leur faire remarquer qu'ici; cela ne pouvait pas s'écrire ainsi : 1) par reconnaissance de la loi écrite, que j'ai appelée tout à l'heure convention, car, après tout, pourquoi cet accord ? L'anglais ne s'en passe-t-il pas ? 2) par la méthode structurale de commutation, qu'il connaît intuitivement pour l'avoir pratiquée, dès les premiers jours de son entrée en C.P. afin de segmenter (en mots) ce qui était pour lui un continuum phonique, il repèrerait le singulier et le pluriel. D'eux-même des enfants, en C.P. remarquent les différences de nombre par les différences de graphie. Très vite ces différences sont repérées, d'abord comme différence oral/écrit : cela s'écrit et ne s'entend pas, et bientôt un signifié syntaxique vient parfois (parfois seulement) expliquer cette différence un, plusieurs; c'est le s qui suscite les premières remarques JAMAIS présentées du fait de la maîtresse; c'est l'enfant qui le remarque le premier (un enfant de la classe par ex.) et c'est cette remarque que la maîtresse alors utilise (exploite).

Surtout cet exemple nous semble intéressant en cela qu'il nous permet de vérifier : non seulement des connaissances linguistiques chez l'enfant, en termes de capacité d'écoute et d'analyse de la langue orale, de la langue écrite, de leur relation différentielle, mais aussi d'appréciation de ses connaissances (linguistiques), ce qui nous semble fondamental, en ce qu'il nous permet d'atteindre une réelle objectivation de la langue (orale/écrite) qui doit faciliter le transfert de l'une à l'autre (selon nos hypothèses).

De plus, cela témoigne des capacités d'analyse mais aussi des "possibilités" de découverte, d'invention, de création personnelle, que nous essayons (n'est-ce pas ?) de donner à chaque enfant; car ne s'agit-il pas de donner moins un savoir figé, même s'il est juste (encore qu'il ne faut pas le dédaigner, nous



l'avons dit) que des capacités de, des désirs de : pédagogie de l'étonnement, pour reprendre un titre connu : (note 1) et par là, du développement personnel : car la joie de la découverte personnelle renouvellera le désir de la découverte, de l'invention, de la prise personnelle de responsabilité; il s'agit d'entamer le processus chez l'enfant, afin de lui permettre ainsi d'ouvrir son esprit critique son goût de la recherche, (ses "aptitudes" à, "facultés" à, "désirs de"), son développement intellectuel voire sa créativité, donc son autonomie.

Du point de vue pédagogique c'est l'encouragement au travail personnel, individuel (j'ai parlé tout à l'heure d'autonomie); la présentation de sa recherche aux autres peut être à la fois stimulante pour les autres et pour l'enfant lui-même; c'est en même temps la prise de conscience, reconnaissance de l'apport du groupe; socialisation certes mais aussi apprentissage de l'aide que peut présenter une recherche, un travail entre pairs; (ce n'est pas la maîtresse qui résoud le problème). En même temps, il ne s'agit pas de nier, d'effacer le rôle de la maîtresse surtout au C.P; elle est présente justement, comme loi bienveillante permettant l'échange avec l'autre; instance, lieu de la communication, elle répond à la demande de l'enfant en ouvrant un autre canal de communication : 1 - communication duelle

élève/maîtresse,

2 - communication plurielle

élève<sub>1</sub> maîtresse élève<sub>2</sub> (a)

élève ... élève (b) (avec recours toujours possible à la maîtresse (c). Il y aura des moments où (a) et (c) seront absents, car il existe dans cette classe, particulièrement au moment de travaux de recherche linguistiques, des travaux de groupe totalement autonomes - présence mais non intervention de la maîtresse (sauf pour la présentation de la tâche). Ceci me semble remarquable en CP, où on sait combien le travail de groupe présente de difficultés à l'enfant. Cela dépend bien sûr du milieu "stimulant" ou non de la classe (comme pour le reste d'ailleurs)

[ - l'expression "milieu stimulant" est empruntée à Diatkine - ]

Dans un moment de travail écrit, cependant, il existe une loi, celle de l'écrit; la norme doit alors être reconnue comme telle, d'où dans la situation concrète de la classe, l'ultime appréciation sur la vérité (la légalité) de cet écrit reste à la maîtresse, alors que pour l'oral l'ultime parole restera à celui qui parle. En parodiant un titre pirandellien célèbre, disons que chacun trouve et garde alors sa propre vérité. (note 2)

1 - 4 Ceci je l'espère présente l'intérêt pédagogique d'un travail sur le processus de découverte, qui permet à l'enfant d'acquérir un savoir certes, mais de ne pas s'y arrêter (s'y fixer) et plutôt d'acquérir une méthode sans rigidité, un plaisir-motivation - de la découverte et par là un désir de savoir.

note 1 : cf L. Legrand "Pour une pédagogie de l'étonnement" Delachaux et Niestlé

note 2 : seule norme la pertinence communicative dans le système et pour le niveau phonologique distinctive : reconnaissance, acceptation des variantes individuelles en les re situant etc...

A PROPOS DE PHONETIQUE, PHONOLOGIE/LECTURE AU C.P. (\*)

Préambule : Il apparaît nombre de points communs entre les recherches de l'équipe de Poitiers et celles des autres équipes représentées dans le groupe. Les thèmes abordés dans la discussion ont été les suivants :

I - Points de convergence

. Les travaux exposés ressortissent de l'innovation pédagogique. Toute évaluation et/ou généralisation ne peut se faire sans une description linguistique de l'état de l'enfant à partir duquel il sera possible d'évaluer l'intervention pédagogique.

. Problème de l'apprentissage de l'écriture.

L'analyse phonologique ne représente qu'une partie de l'analyse qu'on fait quand on écrit (ex : désinences grammaticales : avale, le signe e n'a d'autre nécessité que grammaticale). Il faut donc travailler le fonctionnement de la langue en situation de communication (sens et organisation de l'énoncé) comme on peut parfois tenter une discrimination uniquement structurale, voire hors contexte, ex : chercher les informations graphiques correspondant à 1 phonème isolé

[  $\tilde{\epsilon}$  ] → "ain", "in".

mais "in" dans fine → [in]

. Le groupe se pose alors le problème de la segmentation de l'énoncé, telle que peut la réaliser l'enfant :

Les descriptions manquent en ce domaine. Il est probable qu'en maternelle l'enfant segmente à partir du groupe, mais comment ?

Est-il besoin de passer par la syllabe ? Il semble qu'ici théorie linguistique et pratique pédagogique puissent se conforter. La continuité du travail d'affinement de l'écoute, en grande section de Maternelle puis en C.P, permet à certains enseignants en tablant sur les découvertes progressives de l'enfant, de ne pas passer par cette phase syllabique.

. Utilisation d'un alphabet phonétique ?

Diverses expériences ont été citées : utilisation . de l'alfonic  
. d'un alphabet d'origine locale sans ressemblance avec les signes alphabétiques usuels  
. de signes inventés à mesure par les enfants.

-----  
(\* ) Discussion qui a porté sur les travaux de Bourges (cf "Repères" n° 23) et de Poitiers (cf "Repères" n° 20 - 21 et ce présent numéro)  
Synthèse de J.M. Principaud

1 Question : "Le fait d'utiliser une graphie phonétique ne minimise-t-il pas la précision graphique en écriture usuelle ?

Réponse : En apparence , mais il permet d'accentuer l'idée qu'il n'y a jamais une seule manière possible d'écrire.

2 Craintes quant à une écriture qui mêlerait signes phonétiques et lettres usuelles ex : peut-on écrire pont → p [ɔ̃] t ?

## II - Autres recherches :

L'un des participants souligne qu'on pourrait partir sur d'autres bases phonétiques, en utilisant l'accent et l'intonation : on ferait alors de la "pré-grammaire" dans la mesure où l'intonation est fonction des groupes et de leur rapport dans l'énoncé. Le groupe discute alors sur la difficulté d'un codage rigoureux. En l'état, il apparaît que ce thème de travail suscite l'intérêt en dépit (ou à cause ?) de ses difficultés d'ordre théorique et pratique: on souhaiterait avoir de plus amples éléments d'information.

## III - Problèmes en suspens :

Le groupe déplore de n'avoir pu aborder les problèmes fondamentaux : ceux de la psychologie de l'apprentissage.

RECHERCHES - INNOVATION

ECOLE MATERNELLE

Mise en place du système phonologique de la langue (\*)  
en relation avec le fonctionnement de schèmes syntaxiques

Mme PERRON, directrice d'Ecole Maternelle à Choisy-le-Roy, présente une expérience menée sous la direction de Mme LAURENT-DELCHET, avec la collaboration de Mme MARTINET.

Le terrain de l'expérience est une école urbaine en milieu majoritairement ouvrier; beaucoup de familles non francophones.

Hypothèses pédagogiques :-faire naître le désir de parler en créant un climat non-normatif et en insistant sur l'aspect ludique du travail linguistique (jeux collectifs ou en groupes restreints).

-favoriser la relation adulte-enfant.

N.B. : hypothèses formulées dans le document établi pour la commission Emmanuel sous cette forme :

"Le maniement ludique de paires minimales en situation d'expression et de communication motivée :

- a/ - favorise la mise en place du système phonologique minimal;
- b/ - aide l'enfant à utiliser efficacement les constituants sonores des messages;
- c/ - assure ses réflexes linguistiques".

Modalités de l'expérience :

Chaque enfant fait l'objet d'un questionnaire phonologique auquel il est soumis une première fois en début d'année scolaire (octobre/novembre), une seconde fois au mois de juin. Ce questionnaire utilise des paires minimales insérées dans des énoncés syntagmatiques. Après avoir utilisé des images du "Père castor", les institutrices ont jugé plus efficace de recourir à des objets réels.

N.B. : mots utilisés : assiette, cuiller, couteau, fourchette, serviette, verre, tasse, pain, pomme, orange, banane, je l'achète, je la jette, chocolat, café, oeuf, gâteau, bougie, salade, assis, chaise, tarte, carte, nez, dent, bouche, figure, menton, cou, coude, jambe, bague, main, lunettes, rasoir, brosse à dents, bonnet, anorak, poupée, culotte, robe, lave, ciseaux, bobine, aiguille, coudre, rose, jaune, peigne, raie, brun, savon, coton, parfum, collier, fer à repasser, rideau, tapis, maison, balai, camion,

(\*) D'après les travaux du groupe correspondant "Stage" de St-Germain-en-Laye Synthèse de J. Beauté. L'expérience est rapportée dans "Recherches Pédagogiques" n° 65 (à paraître)

moto, avion, cube, tube, boule, balle, lapin, poule, vache, patte, queue, cochon, tambour, rond, carré.

Travail en classe, les différents temps :

- 1/ activité collective (ensemble du groupe classe), mais chaque sous-groupe de 6 est spécialement observé par un observateur qui pendant ce temps-là n'observe pas les autres enfants. Au cours de cette activité, la maîtresse anime des marionnettes à qui elle prête des confusions phonologiques ("brosse" pour "broche" "cassé" pour "caché" etc...). Il s'agit d'observer le comportement des enfants : certains ne réagissent pas à ces confusions, d'autres réagissent sans pour autant "corriger" la marotte, d'autres enfin restituent la forme pertinente.
- 2/ incitation à l'écoute en situation différée : une situation de communication vécue est reprise quelques jours après sur un plan fictif (scénario de marionnettes ou histoire). On observe ce qui se passe : les confusions sont-elles relevées ou non ?
- 3/ incitation à l'écoute avec bande enregistrée : en réseaux restreints de 3 à 6 enfants, on enregistre un moment de langage puis on essaie de reconnaître les voix, enfin on enregistre la même séquence avec d'autres voix, on essaie de se reconnaître. La motivation vient de la reconnaissance : "Ecoute, c'est moi !"
- 4/ création d'une chanson faisant utiliser des paires minimales. Les enfants la chantent en chœur, puis individuellement : l'enregistrement au magnétophone permet de constater l'acquisition phonologique.

Exemple d'une chanson correspondant au critère indiqué : "Jolie petite Isabelle, que fais-tu pour être belle ? - Voici ma brosse pour brosser mes cheveux fins, voici ma broche pour orner ma robe de satin"...

- 5/ en réseaux restreints : jeux libres avec les marottes qui sont mises à la disposition des enfants avec le matériel approprié. Ou bien : travaux manuels exigeant des manipulations qui amènent des oppositions du type "tour/cour" (construction d'une maquette).
- 6/ entraînement à nommer des objets à l'aide d'un jeu d'images. Ces images représentent des animaux ou des objets dont le mot contient un des deux phonèmes sur lesquels on travaille (ex : /s/ /ʃ/ ). Les enfants sont en groupes de 4 : certains ont 4 images d'autres 5. Il s'agit pour chacun de compléter sa collection en demandant aux autres celles qui lui manquent (ce qui l'oblige à nommer l'objet).
- 7/ en Grande Section seulement : tri discriminatif d'images. Travail en groupes restreints. Les enfants ont 20 images à placer dans des "maisons" différentes : la maison des /s/ et la maison des /ʃ/. La maîtresse place les deux premières images. Les erreurs sont rectifiées par le groupe.
- 8/ Grande Section toujours : création d'une histoire à partir de règles et de consignes définies au départ. Exemple : histoire où l'on entendra /s/ et /ʃ/ ou tel autre phonème précis. Il se fait à cette occasion un travail syntaxique intéressant.

Discussion sur le questionnaire phonologique :

- 1/ Quelques remarques sur le choix des mots : certains par exemple, ne "sortent" pas (anorak notamment).
- 2/ Question de fond : le questionnaire phonologique révèle la performance et non la compétence. Certaines oppositions perçues par l'enfant sont peut-être réalisées par lui autrement : finalement on ne peut pas remonter au système propre de l'enfant.
- 3/ Le questionnaire néglige la notion de "contraste". Il peut arriver que l'opposition /t/ -/d/ soit produite mais par /tr/ ou /dr/. Ou encore :- /t/ - /k/ peuvent être acquis, mais pas /tr/ - /kr/ (train/crin).
- 4/ Ambiguïté de l'observation : apparemment on cherche à constater une déficience à partir de laquelle on pourra travailler. Malheureusement rien ne permet d'interpréter les résultats : retard de langage ? insuffisance du système phonologique individuel ? hypoaccousie ? aphasie ?
- 5/ Les phonèmes testés devraient être situés à des endroits différents de l'énoncé : initiale, finale, en composition.

En effet certains phonèmes sont mieux perçus au début (ex : chèvre) qu'à la fin (ex : vache).

- 4 bis/ Les déficiences découvertes peuvent venir d'une insuffisance du système articulatoire : le recours à l'orthophoniste est possible. Mais il peut se faire que telle distinction n'existe pas dans le système propre de tel enfant. Ou encore : le jeu des "traits cumulatifs" peut fausser l'observation; toutes les sourdes sont tendues et les sonores lâches, l'enfant peut retenir comme trait pertinent l'opposition tendu/lâche, mais pas sourd/sonore.

En résumé : le questionnaire phonologique permet simplement de distinguer les enfants qui parlent mal et d'essayer de mettre en place le système. Mais : il ne renseigne pas sur les contrastes (axe horizontal), ni sur la cause du trouble.

RECHERCHES - INNOVATION

Perception auditive/Apprentissage de la lecture

M. ADISSON - E.N.F. Tarbes (\*)

Thème des travaux

Recherche sur les difficultés perceptives rencontrées par l'enfant de 5, 6 ans et incidences de celles-ci sur l'apprentissage de la lecture  
point précis étudié : la perception auditive  
2 orientations différentes : la sélectivité auditive  
la structuration dans le temps

Déroulement du travail :

Projets

- 1°/ élaboration de deux séries d'exercices tests par l'équipe professeur-maîtres d'application - voir annexe n° 1
- 2°/ expérience pratique réalisée sans préparation spéciale dans 12 classes (2 mat - 10 CP) soit 285 élèves.  
- outre les maîtres d'application se sont prêtés à l'expérience les instituteurs recyclés au 1er trimestre scolaire 72-73
- 3°/ une progression d'exercices a été simultanément proposée aux instituteurs pour éduquer la perception auditive, l'attention et les possibilités de structuration temporelle des élèves - voir annexe n° 2
- 4°/ au début du troisième trimestre les exercices tests du début devaient être refaits dans les mêmes conditions pour contrôler les progrès espérés pour chacun.

Réalisations

1°/ et 2°/ conformes au projets.

Les fiches de résultats fournies par les maîtres se sont trouvées très inégales dans la précision de ceux-ci. Il est évident que nous aurions dû établir un modèle de fiche réponse en fonction de tout ce qu'il était intéressant de connaître au lieu de laisser à chacun l'initiative en ce domaine.

Par suite de cette erreur le dépouillement des résultats a été difficile et surtout il n'a permis que des comparaisons incomplètes. Il a été toutefois possible d'établir un tableau complet du nombre d'enfants ayant réalisé 0 ou 1 faute pour chaque épreuve - voir annexe n° 3.

-----  
(\* ) Travaux de l'année 72-73

Connaissant assez bien les classes où l'expérience a été réalisée je pense que celles où les meilleurs résultats ont été obtenus lors de ce premier test sont nettement les classes où des exercices psycho-moteurs étaient régulièrement pratiqués; même si ces exercices ne concernaient pas spécialement l'éducation de la sélectivité auditive ou l'éducation de l'organisation temporelle.

Je fais cette comparaison qui ne m'intéressait pas au départ parce que malheureusement la dernière partie du travail, celle qui nous aurait peut-être permis de porter un début de jugement sur l'influence des exercices "marginiaux" dans l'apprentissage de la lecture n'a pas été menée à terme dans la grande majorité des classes.

Les raisons en sont sans doute multiples.

- manque de temps et de persévérance pour chacun
- manque d'animation et de coordination de ma part

en particulier relance trop tardive pour la seconde série de tests.  
Il aurait peut-être été souhaitable de faire porter l'expérience sur un nombre restreint de classes pour faciliter ce travail d'animation.



A N N E X E N° 1

Travail sur les difficultés perceptives rencontrées  
par l'enfant,

Incidences de celles-ci sur l'apprentissage de  
la lecture

---

I - Recherche sur la sélectivité auditive

- reconnaître un son, sa qualité, le différencier de sons de fréquences voisines.

- exemples : p - b. f - v. t - d. an - on - in. cr - gr.

A/ - dans des mots isolés - lus lentement

a) petit - radis - papa - pelote - bébé - loterie - appeler - robe - loupe - pelage.

l'enfant note d'un trait (par exemple) chaque fois qu'il entend le son p.

b) peser - bibelot - couper - pelouse - belote - tomber - marcher - peluche - poubelle -

l'enfant note de 2 façons différentes ( | ou- ou; avec couleurs) le p ou le b.

a)<sup>bis</sup> maman - crayon - chien - enfant - tableau - garçon - panier - danse - timbre - chanter -

noter comme en a) mais pour le son an

b)<sup>bis</sup> mésange - ourson - peinture - ami - jardin - gentil - attente - ronfler - moufle - menton -

noter comme en b) pour les sons an et on.

B/ - dans une phrase - lue lentement - exemple : an

a) dans le jardin de ma tante petit Jean ramasse des feuilles tombées.

b) maman emmène les enfants en promenade; dans son panier elle emporte le goûter; les garçons galopent en chantant devant elle.

II - Recherche sur la structuration temporelle

- repérer l'ordre dans lequel les sons ont été émis pour éviter la confusion entre syllabes aux lettres inversées.
- les mots ou phrases seront lus lentement après avoir donné des exemples avec d'autres syllabes que celles proposées dans le test.  
Le contrôle se fera soit avec manipulations, soit avec signes ou couleurs différents

|         |    |                |            |
|---------|----|----------------|------------|
| exemple | li | un point rouge | une croix  |
|         |    |                | ou         |
|         | il | un point bleu  | un cercle. |

- phrases à proposer aux enfants

va au lit - La tulipe est fanée - Il fait beau - Ma tirelire est pleine -  
Maman se sert de fil rouge - Qu'il fait beau ! Petite soeur est caline - La  
poupée a de longs cils - Oh la jolie fleur ! Les noirs mangent du mil - Faut-il  
chanter ? Laissons les oiseaux en liberté - Poisson d'Avril.

A N N E X E N° 2

Exemples d'exercices proposés pour l'amélioration  
de la perception auditive

---

I - amélioration de la sélectivité auditive

a/ reconnaître un bruit privilégié à l'avance dans une succession de bruits divers (exemple de début : une clochette)

1/ exercice collectif : les enfants lèvent le bras lorsque la clochette tinte.

2/ idem les yeux fermés

3/ idem avec notation graphique

- tache de couleur
- dessin
- symbole

4/ idem avec bruits de fond rendant l'audition plus difficile.  
(reprendre les trois formes précédentes)

5/ idem le bruit à privilégier étant beaucoup plus neutre.

b/ distinguer deux bruits au milieu d'autres

- reprendre la progression précédente en utilisant deux consignes différentes dans les réponses.

II - amélioration de la perception de l'ordre de succession des bruits

a/ reconnaissance de sous différents dans leur succession

1/ reconnaître 2, 3, 4 sons, les nommer dans l'ordre d'écoute

- travail collectif yeux ouverts
- yeux fermés
- travail individuel : interrogation orale.

2/ possibilité de doubler certaines frappes de telle sorte que l'on obtienne cinq ou six frappes pour trois ou quatre sons.

- même progression que dans a/.

b/ transcriptions graphiques

- avec petit matériel (cf. matériel utilisé en math). aligner les objets sur la table de gauche à droite
- avec taches de couleur puis symboles trouvés par les enfants; transcrire de gauche à droite sur le papier. Dans les deux séries d'exercices faire les transcriptions
  - 1/ pendant l'émission
  - 2/ juste après.



RECHERCHES - DESCRIPTION

OBJECTIFS DES ACTIVITES DE FRANCAIS AU C.P.

Hélène ROMIAN

On ne peut manquer d'être frappé par la diversité des travaux présentés et discutés au cours de la réunion nationale des groupes de travail de l'unité de recherche du 18 au 21 décembre 1973 (\*) comme par un certain "air de famille", alors même que, il convient de le souligner, les équipes ont travaillé en ordre dispersé.

Dans le souci de décrire aussi systématiquement que possible la pédagogie des classes expérimentales, faute de quoi elle ne peut guère être "transmissible" au plan de la rénovation et "opérationnalisable" au plan de la recherche, sans déperdition importante de substance, nous ne saurions évidemment nous contenter d'un constat aussi global et aussi empirique. Certes les convergences sont profondes mais encore faudrait-il les cerner, les définir en fonction des hypothèses pédagogiques du Plan de Rénovation, hypothèses explicites à affiner(\*\*) hypothèses implicites à dégager. Il apparaît en effet, avec un recul de 4 ans que l'analyse de contenu du Plan de Rénovation faite en 1970, présente bien des insuffisances, des lacunes, et notamment au niveau des apprentissages premiers de la lecture/écriture. Ces insuffisances, ces lacunes ne seraient-elles pas le reflet des insuffisances, des lacunes mêmes du Plan ? Tel est l'avis de quelques collègues. Mais on peut penser aussi qu'elles proviennent de la difficulté extrême de la tâche et du caractère trop empirique de la méthode d'analyse utilisée.

D'où la nécessité de faire appel à une méthode plus rigoureuse pour cerner les aspects "pertinents" du Plan de Rénovation au C.P, c'est-à-dire, les caractéristiques ou les ensembles de caractéristiques qui, définissant une activité donnée (le texte libre, l'exercice structural) permettent de distinguer les hypothèses pédagogiques du Plan des hypothèses auxquelles il s'"oppose" par construction (les Instructions de 23 et 38, les règles de vie des classes Freinet).

La méthode utilisée notamment par nos collègues de l'Unité de Recherche Biologie, (\*\*\*) consiste à partir d'une explicitation rigoureuse des objectifs poursuivis, puis à "opérationnaliser" ces objectifs en termes de comportements des maîtres et des élèves, et/ou d'indicateurs observables voire quantifiables. Ce n'est certes pas une méthode de facilité. Les "biologistes" du Cycle d'Observation ont mis deux ans pour élaborer le "tableau synthétique" des objectifs retenus pour la 6e - 5e. Il faut convenir qu'une pédagogie du français fondée sur la communication et l'apprentissage systématique de la langue offre un "matériau" pédagogique encore plus malaisé à objectiver que la biologie ...

(\*) Ces travaux et les discussions qu'ils ont suscitées seront communiqués progressivement aux équipes par le canal de "Repères", à partir du n° 23

(\*\*) cf "Repères" n° 6 et "Recherches Pédagogiques" n° 61

(\*\*\*) cf le remarquable "Recherches Pédagogiques" n° 62

Une telle grille pourrait se présenter de la manière suivante : (ébauche)

| Objectifs pédagogiques                                                                                                   | Objectifs didactiques                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Indicateurs-Maître                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Indicateurs-Elèves                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Développer et/ou susciter des motivations à la lecture/écriture</p> <p>ex : valorisations sociales du texte écrit</p> | <p>Etre capable de "répondre" collectivement par un texte écrit à une "demande" d'ordre social découlant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. d'intentions didactiques en vue d'exercices d'analyse ou de synthèse à venir</li> <li>. de la fonction de ce texte dans un réseau de relations sociales donné</li> </ul> | <p>Le texte est élaboré ou mis au point collectivement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sans motivation explicite</li> <li>- pour répondre à une proposition                             <ul style="list-style-type: none"> <li>. du maître</li> <li>. de la classe</li> </ul> </li> <li>- en vue de                             <ul style="list-style-type: none"> <li>. le lire</li> <li>. l'envoyer à quelqu'un</li> <li>. l'imprimer dans le journal</li> <li>. le garder dans l'album de la classe etc...</li> </ul> </li> <li>- nombre et durée des interventions se référant à la fonction du texte                             <ul style="list-style-type: none"> <li>. explicitement</li> <li>. implicitement</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- nombre et durée des interventions proposant une utilisation donnée du texte</li> <li>- nombre et durée des interventions optant pour une utilisation donnée du texte</li> <li>- nombre et durée des interventions se référant à la fonction du texte                             <ul style="list-style-type: none"> <li>. explicitement</li> <li>. implicitement</li> </ul> </li> </ul> |

Six groupes de travail, en décembre au cours d'une trop brève après-midi, se sont essayés à cerner les objectifs du Plan de Rénovation au niveau du C.P. On trouvera, ci-dessous, la synthèse de leurs travaux. Il me paraît honnête de préciser que je ne me suis pas bornée à mettre bout à bout des "morceaux" de rapport. A partir d'une trame (celle que j'avais proposée au groupe auquel je participais et qui a bien voulu la retenir), j'ai essayé de construire un ensemble cohérent, quitte à laisser de côté ou à interpréter telle idée peu explicite hors du contexte des discussions du groupe. Ce n'est encore qu'une ébauche, mais telle quelle, elle peut sans doute offrir aux équipes, aux groupes intéressés un point de départ, des pistes. Il conviendrait en particulier de cerner avec plus de précision les aspects spécifiques du Plan par rapport aux I.O. anciennes, nouvelles, et/ou par rapport aux principes pédagogiques définis par Freinet, de distinguer les objectifs pédagogiques (que poursuit le maître) des objectifs didactiques (les capacités à développer et/ou à créer chez les élèves), à les traduire en termes de comportements, d'indicateurs observables.

Une "grille" d'objectifs de cette nature, outre son intérêt pour nos équipes, devrait, sans aucun doute, offrir aux formateurs de maîtres et aux maîtres, un outil de travail susceptible d'utilisations multiples : comment se situe tel maître, dans la "grille" quant aux objectifs déclarés, aux comportements induits ?

A quels objectifs explicites, et/ou implicites correspondent des séquences pédagogiques organisées autour d'un même thème (ex : l'étude de [o] /eau, au, ou la transcription au tableau, d'une "histoire" orale) ? que tend à contrôler effectivement tel exercice, dit de contrôle ? quel(s) type(s) d'objectifs valorise-t-on quand on focalise la recherche-innovation, la recherche-description, ou la recherche-validation, sur tel ou tel aspect ? ect...

Cette "grille" pourrait en outre présenter un intérêt pour l'organisation du travail des équipes. Nous avons jusqu'ici, laissé chaque "terrain" déterminer son (ses) thème(s) de travail de manière quasi autonome, quitte à chercher, après coup, à dégager des convergences. Mais il apparaît que cette autonomie, sans doute favorable, pendant un temps, à l'innovation, conduit à une **atomisation du potentiel** (très limité) de temps et d'énergies dont nous disposons effectivement. D'où l'option, exprimée au "stage" national de décembre 1973, d'un projet commun (à définir), qui permettrait de structurer les équipes en groupes de travail régionaux et/ou nationaux fonctionnant sur un nombre de thèmes limité.

Si toutes les équipes souscrivent à cette option, les choix pourraient devenir **opérationnels à la rentrée de 1974**. Le problème est évidemment de trouver des critères de choix satisfaisants pour tous. La réflexion sur les objectifs du C.P. - classe déterminante parmi toutes - devrait y aider, conjointement à une réflexion sur nos propres objectifs : pourquoi la recherche en français ? pour quoi faire ? à court terme ? à moyen terme ? à long terme ? (\*)

**A LIRE**

- R.F. Mager "Vers une définition des objectifs dans l'enseignement" Gauthier-Villars
- B.S. Bloom "Taxonomie des objectifs pédagogiques" t I Domaine cognitif t II Domaine affectif Montréal Edition nouvelle.

-----  
(\* ) De ce point de vue, le descriptif présenté à la Commission Emmanuel, et reproduit dans "Repères" n° 23, ne saurait être considéré comme établi une fois pour toutes. La discussion reste largement ouverte, y compris dans "Repères".

OBJECTIFS DES ACTIVITES DE FRANCAIS AU C.P.

E B A U C H E de G R I L L E

0.0. Finalité majeure de l'éducateur :

Réduire, au plan verbal, les inégalités d'ordre socio-économique  
socio-culturel  
socio-affectif

de telle sorte que le plus grand nombre des enfants puissent accéder  
à des études secondaires longues



0.1. Objectifs généraux d'éducation :

- 0.1.1. Apprendre à apprendre (plutôt qu'à recevoir et retenir
- 0.1.2. Apprendre à innover, à créer )des connaissances tout élaborées
- 0.1.3. Développer et/ou créer des capacités de compréhension/production/  
création au plan affectif, imaginatif, intellectuel (fonction  
symbolique notamment)
- 0.1.4. Socialisation ←---→ Individualisation

Objectifs des activités de français

---> Une liberté effective de parole (oral/écrit) pour tous

1. Apprendre à comprendre ←---> utiliser des messages procédant des différentes  
fonctions du langage oral, et notamment au C.P.

- 1.1. ---> Multiplier les capacités de communication de l'enfant avec autrui  
en s'appuyant sur des besoins existants et/ou en suscitant des besoins  
nouveaux.
- 1.2. ---> Développer le langage oral dans sa fonction expressive
- 1.3. ---> Apprendre, par le langage, à appréhender plus objectivement un  
réfèrent donné (point d'intersection avec les activités d'éveil)
- 1.4. ---> Développer le langage oral dans sa fonction poétique (créativité)  
et, parallèlement les capacités de pensée divergente

A observer :

- la diversification des activités de communication orale.

2. Faire acquérir la maîtrise conjointe de la parole et de la langue (cf Saussure)

2.1. Libération de la parole en situation de communication

Communiquer dans des situations diversifiées (\*)

(\*) La synthèse s'inspire ici, librement, du schéma de la communication défini  
par Jakobson dans ses "Essais de linguistique générale" Ed. de Minit.



2.1.1. Réseaux de communication diversifiés (\*\*)

Faire de la classe un lieu où s'échangent des informations

- . d'élève(s) à élève(s) dans le cadre d'un groupe restreint ou de la classe
- . de groupe à groupe
- . d'élève(s) à maître dans le cadre d'un entretien individuel, d'un groupe restreint ou de la classe
- . de maître à élève(s) dans le cadre d'un entretien individuel, d'un groupe restreint ou de la classe

A observer

- . le rôle du maître dans des réseaux de type différent
- . la nature de l'"écoute" du maître : jugement de valeur ? référence à des critères d'adulte (langage - contenu - cohérence) ? référence à un modèle ? accueil de la spécificité de chaque enfant ? respect des phonologies personnelles (\*\*\*) excluant le fait d'imposer une norme de prononciation ?
- . les manifestations objectives (indicateurs) d'une décentration progressive de l'enfant :
  - augmentation des échanges entre élèves sans médiation du maître
  - amélioration de la quantité de parole de chaque élève et de la classe
  - amélioration de la qualité de parole (indices à définir)
  - initiatives de communication prises par les élèves
  - les changements de "pôles" dans la communication

2.1.2. Thèmes (référents) diversifiés

(vécu, faits divers, décisions à prendre (\*\*)) etc...

2.1.3. Types de discours diversifiés

(narration, dialogue etc...)

2.1.4. Types de contact diversifiés

2.1.4.1. Contact psychologique

S'appuyer sur des dynamismes existants et/ou les susciter ;

- l'engagement affectif
- le besoin d'activité
- les curiosités intellectuelles
- les valorisations sociales

-----  
(\*\*) L'expérience montre que cet objectif peut - et devrait - être atteint dès le C.P.

(\*\*\*) Notamment prononciations différentes d'origine régionale.

2.1.4.2. Support matériel : canal  
(relation directe, bande magnétique, téléphone etc...)

2.1.5. Registres diversifiés

Aider chaque enfant à comprendre  $\longleftrightarrow$  utiliser des registres de langue diversifiés, de mieux en mieux adaptés aux situations de communication.

## 2.2. Structuration de la langue dans des situations d'apprentissage systématique

$\longrightarrow$  Comprendre  $\longleftarrow$  utiliser des structures de plus en plus complexes

2.2.1. Maîtriser le code au plan phonologique, articulatoire

2.2.2. Renforcer la pratique orale de la langue au plan des structures morpho-syntaxiques

2.2.3. Renforcer la pratique orale de la langue au plan lexical

### A observer :

- le type d'intervention du maître à partir des productions des enfants
  - . immédiate et/ou différée
  - . normative et/ou "structurale"
  - . correction des productions en vue d'une application immédiate et/ou enrichissement du "capital" verbal avec hypothèse d'un transfert dans l'expression spontanée
  - . occasionnelle et/ou systématique
- forme et fréquence des exercices
- la nature de la motivation de ces exercices : inutile ? dans l'exercice lui-même ? dans son objectif ? faire admettre son arbitraire ?

## 2.3. La dialectique libération/structuration du langage

- (  $\longrightarrow$  libération visant à enraciner la structuration
- )  $\longleftarrow$  structuration visant à "armer" la liberté

### A observer :

- le degré d'explicitation de la liaison établie par le maître entre les divers types d'exercices pratiqués en classe (remarque : toute observation ponctuelle est à replacer dans un ensemble).
- la progression établie/suivie par le maître
- les modalités par lesquelles le maître associe les enfants au projet libération/structuration
- les manifestations objectives de l'adhésion des enfants "à leur propre structuration"
- les différences significatives du comportement du maître en situation de communication/en situation d'apprentissage systématique et/ou l'absence de différences

- les modalités d'observation des élèves dans ces deux types de situation (par le maître et/ou un psychologue et/ou un linguiste)
- les modalités d'organisation des groupes de travail
- les modalités de contrôle individuel des acquisitions
- les modalités d'exécution des tâches proposées (qui les fait exécuter ?)
- la part d'initiative et/ou de choix des enfants à l'égard des activités et la nature des activités sur lesquelles portent initiative, choix
- les modalités d'articulation entre les activités de communication et les activités d'apprentissage systématique.

2.4. Maîtrise du langage en tant que système de signes spécifique parmi tous les systèmes de signes d'information, d'expression, de communication, notamment audio-visuels, existants

---> Apprendre à comprendre <---> utiliser des messages procédant de systèmes de signes diversifiés

---> Apprendre à comprendre <=> utiliser la langue selon ses réalisations orales et écrites, fonctionnellement, rendre sensible notamment la nécessité fonctionnelle de la langue écrite par rapport à d'autres moyens d'expression, de communication, soit en d'autres termes le statut spécifique de la langue écrite

↑ ---> Multiplication des capacités sémiotiques, de manière à faire progresser l'enfant vers une autonomie qui lui permette un choix réel de ses modes de communication  
↓ ---> Amener l'enfant au vouloir-lire/écrire

2.4.1. Réseaux de communication diversifiés (cf 2.1.)

2.4.2. Thèmes diversifiés (cf 2.1.)

2.4.3. Types de discours non verbal/verbal diversifiés

2.4.4. Types de contact diversifiés

2.4.4.1. Contact psychologique (cf 2.1.4.1.)

2.4.4.2. Canal

2.4.5. Types de registres de langue diversifiés (cf 2.1.5.)

A observer :

- . Les articulations (ou l'absence d'articulation) établie par le maître et/ou les enfants entre productions verbales/productions non verbales : reprise verbale des productions ? invitations à verbaliser ? création de situations verbalisables ? recherche des complémentarités ?

- . Les divers canaux de communication utilisés dans la classe
  - . globalement, par le groupe-classe
  - . dans des groupes restreints
  - . individuellement
- . Le nombre et la nature des canaux utilisés dans l'année
  - . successivement
  - . simultanément
- . Le nombre et la nature des canaux exclus
  - abandonnés
  - privilégiés
- . Pour tel canal utilisé pendant 15 jours (par exemple)
  - . le nombre d'enfants ) émetteurs (en situation induite
  - ( récepteurs) en situation spontanée
- . La nature des productions spontanées des enfants, leur rôle dans la vie de la classe
- . Les productions
- . La communication gestuelle :
  - Le maître l'accepte-t-il ? la refuse-t-il ? la favorise-t-il ?  
Indicateurs objectifs à chercher dans le nombre et la nature des interventions du maître à ce propos
  - Les enfants ont recours au mime-expression
    - . en tant que moyen d'expression
    - . en tant que fin en soi
  - Les enfants ont recours au mime-communication
    - . en tant que moyen de communication, par incapacité de communiquer autrement
    - . en tant que fin en soi, type de communication spécifique

A N N E X E     Grille des traits pertinents des canaux de communication (\*)  
(réalisée par le groupe 3).

Définition des traits pertinents des canaux

Message différé - temps     ) distingue par exemple  
                  - espace    ( communication orale directe  
                                  téléphone (différé dans l'espace)  
                                  magnétophone (différé dans le temps et l'espace)

Simultané : entièrement (globalement) présent au récepteur  
distingue par ex. bande magnétique ≠ BD, texte écrit ...

Réversible = possibilité pour le récepteur d'y revenir, de relire une successivité

sous l'aspect linéaire

ex. oral direct (non réversible) ≠ bande magnétique

(\*) cf page suivante

I C - Grille des traits pertinents des canaux

|           | Différé Temps | Différé Espace | Simultané | Reversible | Code Structuré | Conventionnel imposé |
|-----------|---------------|----------------|-----------|------------|----------------|----------------------|
| gestuelle | -             | -              | ± ?       | -          | -              | -                    |
|           | -             | -              | -         | -          | (+ ?)          | -                    |
| orale     | -             | -              | -         | -          | +              | +                    |
|           | +             | +              | -         | +          | +              | +                    |
| graphique | +             | +              | +         | -          | -              | -                    |
|           | ±             | ±              | +         | -          | -              | -                    |
|           | ±             | ±              | +         | +          | +              | -                    |
|           | +             | +              | +         | +          | ±              | -                    |
|           | +             | +              | +         | +          | +              | +                    |

N.B. : serait à affiner - malaise sur la définition de réversible :

- on peut y revenir (ex. dessin ...)
- on a trace d'éléments successifs dans le temps

Code structuré ex. dessin / pictogrammes, langue

Code conventionnel imposé pictogramme (non conventionnel) ≠ langue (conventionnel imposé)  
imposé  
mais conventionnel choisi

### 3. Apprentissages premiers de la lecture/écriture

#### 3.1. Vouloir lire/écrire

- 3.1.1. Développer et/ou créer le besoin fonctionnel de lire/écrire
- 3.1.2. Développer et/ou créer le plaisir de lire/écrire
- 3.1.3. Développer et/ou créer la curiosité du texte écrit
- 3.1.4. Développer et/ou créer les valorisations sociales de l'acte de lire/écrire

A observer :

- les situations pédagogiques "motivantes" où l'acte de lire silencieusement, à haute voix, l'acte d'écrire apparaissent selon leurs fonctions spécifiques
- les critères de choix (et/ou de mise au point) des textes d'enfants et/ou d'adultes lus en classe en ce qui concerne la mise au point des textes d'enfants par le maître et/ou la classe, étudier les modalités pédagogiques par lesquelles la transposition de l'oral à l'écrit s'effectue et les implications psycho-linguistiques sous-jacentes
- établir une grille d'analyse des livres mis à la disposition des enfants
- les modes d'utilisation collectifs et/ou individuels des textes écrits dont disposent les enfants (textes d'enfants, textes d'adultes).
- les modes d'articulation des activités de lecture/écriture avec les activités de communication orale, gestuelle, graphique etc...

#### 3.2. Pouvoir lire/écrire

- 3.2.1. Favoriser le développement des capacités mises en jeu dans les processus de lecture/écriture
  - 3.2.1.1. Mettre en place un dispositif d'observation continue des enfants

A observer :

- les modalités d'intervention en classe d'observateurs extérieurs (pédagogue(s), psychologue(s), linguiste(s), sociologue(s), médecin(s) etc...)
- les modalités d'observation des enfants par le maître (carnet d'observation, exercices de contrôle de nature diverse etc...)
- les liens entre ces observations et les interventions pédagogiques
  - 3.2.1.2. Développer et/ou créer la capacité de travailler en groupe et/ou individuellement

A observer :

- nature et fonctionnement des activités individuelles
- " " " collectives  
(toute la classe ? groupes de niveaux fixes ? groupes de travail diversifiés ? etc...)

3.2.1.3. Etablir la continuité du cycle d'apprentissage sur 3 ans  
(Section des Grands, CP, CE1)

A observer :

- les modalités de la communication inter classes entre maîtres et/ou élèves  
(l'initiative revient-elle aux maîtres et/ou aux enfants ?)
- les contacts personnels du maître de C.P. avec ses collègues de Maternelle et du CE1
- les rencontres entre les maîtres des trois niveaux
- les "visites" réciproques de classe à classe (CP ↔ Grands / CP ↔ CE1/CE1 ↔ Grands) entre les maîtres et/ou les enfants
- si ces échanges n'existent pas, les obstacles, les vœux

3.2.2. Développer les capacités mises en jeu dans les processus de lecture/écriture, et notamment

3.2.2.1. Poursuivre les apprentissages psycho-moteurs  
(gestuels, visuels, auditifs, articulatoires)

3.2.2.2. Faire découvrir le système phonologique nécessaire à la communication, les différences individuelles (d'origine régionale par exemple) qui empêchent -ou non - la communication (homogénéisation/hétérogénéité)

A observer :

- les productions enfantines d'un point de vue phonologique
- les niveaux de prise de conscience du système phonologique
- la prise en compte par le maître des spécificités individuelles comme de l'homogénéisation née des besoins d'intercompréhension

3.2.2.3. "Exercer" la fonction symbolique

→ décodage et encodage de messages de toutes natures

### 3.3. Savoir lire/écrire (\*) silencieusement et à haute voix

#### 3.3.1. Apprendre à apprendre

---> Activités de découverte têtonnante où les élèves travaillent seuls (individuellement et/ou en groupes).

---> Activités de tri et de classement synthétique des observations faites par les enfants (individuellement, en groupes, la classe)

#### 3.3.2. Apprendre à prélever des "indices"

---> Activités de discrimination et d'identification auditives/graphiques, de différenciation des réalisations orales et écrites de la langue.

Si la forme écrite est graphiquement contraignante, la forme orale peut être diverse

#### A observer :

- les rapports entre signal - indice - symbole - signe-impliqués par les activités de la classe

#### 3.3.3. Apprendre à élaborer des hypothèses de signification

---> Activités de tri et de classement des "indices" au plan phonologique/orthographique, syntaxique, sémantique

#### 3.3.4. Apprendre à construire la signification du message lu/écrit

---> Activités de tri des éléments pertinents en fonction de la signification se construisant dans l'acte de lire/écrire

---> Activités d'exploration des interprétations possibles d'un texte en fonction des indices retenus

---> Activités de découverte de l'organisation des signes écrits (du texte à la phrase)



Apprendre à "distancier" par rapport à des messages contraints qui imposent une vision du monde induisant des stéréotypes idéologiques, et des comportements (ex : la violence, le racisme dans certaines bandes dessinées; certains manuels de CP).



Apprendre à classer et synthétiser l'information reçue, à maîtriser l'information donnée

-----  
(\* cf "Repères" n°5 page 8.

"La perception, phénomène essentiellement actif, ne consiste pas à "tirer" une connaissance de" mais à "apporter une signification à", à partir d'indices prélevés et mis en rapport selon une hypothèse d'exploration. Le choix de cette signification est fonction, non seulement de l'objet à percevoir - texte écrit ou non - mais de l'intelligence en général, de l'affectivité, de la compréhension et de la pratique de la langue. Loin d'être un début, toute perception résulte de l'ensemble des expériences antérieures"

Cf également dans la série "Ateliers de Pédagogie", "Communication et apprentissage de la langue", le film produit par l'équipe "Maternelle" de Strasbourg (Y. Le Roch et M. Bilger) "Expression et acquisition".



RECHERCHES-VALIDATION

Rappel du dispositif d'ensemble de l'essai de validation (\*)  
de Mai 1972

Annette LAFOND - I.N.R.D.P.

En mai 1972 nous avons relevé une série de données sur les terrains expérimentaux, et sur des terrains de référence, qui comprenaient des classes dites traditionnelles et des classes Freinet.

Ces données étaient de deux ordres :

données concernant la pédagogie du maître  
données concernant les élèves

Cette expérience a porté sur 56 classes soit 1438 élèves  
soit 25 classes expérimentales (711 élèves)  
23 classes traditionnelles (596 élèves)  
8 classes Freinet (131 élèves)

ELEVES

Nous avons une série de données sur tous les élèves qui sont :

- données d'ordre sociologique (fiche répertoire)
- données sur le niveau intellectuel général (INED - INOP)
- données sur la maîtrise du lexique (vocabulaire)
- analyse de la langue écrite de l'enfant à partir de 3 textes :
  - un texte libre
  - une rédaction
  - un complément à une histoire

Puis sur une partie seulement de la population (épreuve à option) :

- données sur la maîtrise de la syntaxe
- un sondage sur les lectures des enfants
- données sur la créativité

PEDAGOGIE

Les données recueillies au niveau de la pédagogie l'étaient par des questionnaires, posés aux maîtres, qui essayaient de cerner leurs objectifs, leurs démarches, et leurs méthodes en matière de pédagogie du français.

- un questionnaire général portant sur l'ensemble des activités de français (Q.I.P.F)
- un questionnaire spécifique portant sur l'enseignement du lexique, destiné à être mis plus particulièrement en relation avec l'épreuve vocabulaire
- un questionnaire spécifique portant sur la créativité

-----  
(\* ) Stage National de St-Germain-en-Laye 18-21 décembre 1973

|                            | Epreuves                     | Classes "expérimentales" |         | Classes "traditionnelles" |         |
|----------------------------|------------------------------|--------------------------|---------|---------------------------|---------|
|                            |                              | Nombre d'élèves          | classes | élèves                    | classes |
| E<br>L<br>E<br>V<br>E<br>S | Fiche répertoire             | 711                      | 25      | 596                       | 23      |
|                            | INED - INOP                  | "                        | "       | "                         | "       |
|                            | Vocabulaire                  | "                        | "       | "                         | "       |
|                            | Analyse de textes            | "                        | "       | "                         | "       |
|                            | Syntaxe                      | 336                      | 13      | 234                       | 9       |
|                            | Créativité                   | 45                       | 2       | 31                        | 2       |
|                            | Sondage lecture              | 201                      | 9       | 179                       | 8       |
| Pédagogie                  | Q I P F                      |                          | 25      |                           | 23      |
|                            | Questionnaire<br>vocabulaire |                          |         |                           |         |

| Classes "Freinet" |         | TOTAL  |         |
|-------------------|---------|--------|---------|
| élèves            | classes | élèves | classes |
| 131               | 8       | 1438   | 56      |
| "                 | "       | "      | "       |
| "                 | "       | "      | "       |
| "                 | "       | "      | "       |
| 64                | 4       | 637    | 26      |
| 0                 | 0       | 94     | 4       |
| 12                | 1       | 392    | 18      |
|                   | 8       |        | 56      |
|                   |         |        |         |

RECHERCHES - VALIDATION

ESSAI DE VALIDATION DE MAI 1972 : 20 MOIS APRES .....

Etat des travaux

Bilan des difficultés rencontrées (\*)

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

Un des objectifs de l'essai de validation était de "tester" le système de validation lui-même, d'analyser les problèmes qu'il pose tant sur le plan matériel que théorique.

Il est donc intéressant de reprendre les choses où nous les avons laissées au dernier "stage" (mai 1972) et d'essayer de tirer les leçons des différentes phases du travail. Je distinguerai :

- la phase de passation, qui s'est déroulée en mai et juin 1972.
- la phase de traitement, qui comprend :
  - . le codage
  - . l'établissement des plans de traitement
  - . le passage en machine.

Cette phase a commencé en septembre 1972 et n'est pas encore terminée.

- la phase d'analyse des résultats, qui va pouvoir commencer maintenant.

I - LA PHASE DE PASSATION

La majorité des équipes qui s'étaient engagées à faire passer les épreuves l'ont fait, même si elles ont dû diminuer le nombre de classes par rapport à ce qu'elles avaient prévu. Seules 3 sur 24 ont dû abandonner. Il est bon pour une éventuelle expérience ultérieure de connaître le taux de déperdition auquel on peut s'attendre

Pour essayer de dépasser les impressions subjectives des uns et des autres - aussi bien au plan national qu'au plan régional, nous avons l'impression d'avoir effectué un tour de force au prix d'efforts très pesants - j'ai essayé de préciser ces impressions à travers les réponses au questionnaire sur les conditions de passation qui a été envoyé aux équipes à la fin de l'essai. Nous avons reçu 16 réponses pour les 21 équipes qui ont finalement participé à l'essai.

-----  
(\* ) Présenté à la réunion nationale des groupes de travail décembre 1973  
"Stage" de St-Germain-en-Laye

1° - Les questions sur la passation elle-même

a) L'opération vous a-t-elle paru lourde ? Ennuyeuse ?

les 16 équipes signalent la lourdeur de l'opération. Si l'on se place du point de vue de l'expérimentateur, la lourdeur est liée à la **paperasserie** demandée et à la période de l'année à laquelle s'est déroulé l'essai. Cette dernière remarque devra être prise en considération, que ce soit pour une opération longue ou plus restreinte.

Si l'on se place du point de vue des enfants, 1/3 des équipes signalent qu'elles ont observé des baisses d'attention et de performance chez les enfants. L'effet semble donc important. De plus on ne peut pas en tenir compte après coup, puisqu'il est impossible d'évaluer la nature des effets produits par la fatigue. Dans une autre expérience il faudrait neutraliser sérieusement cette variable.

b) Qui a assuré la passation ?

Sur les 16 équipes, 6 ont introduit une distorsion par rapport aux consignes.

c) Dans quel ordre avez-vous opéré la passation ?

Il n'y a pas de distorsion grave :

Les élèves ont toujours rédigé les trois textes dans l'ordre prévu, les sous-épreuves de vocabulaire et les sous-épreuves de syntaxe ont été proposées dans l'ordre. Mais à l'intérieur de ce cadre, il y a eu une multitude de variations, chaque équipe représentant un cas particulier. Ce n'est pas important puisque nous n'allons pas étudier le facteur temps de passation.

Mais il faut retenir des réponses aux questions b) et c) qu'il n'est pas question d'entreprendre - à cette échelle du moins, mais même sur un nombre plus restreint de terrains - une expérience où le rôle de l'expérimentateur et la programmation rigoureuse des dates de passation auraient une importance déterminante dans l'interprétation des résultats.

Les obstacles matériels :

- . manque de disponibilité des membres des équipes,
  - . saturation des services à l'I.N.R.D.P. pour l'impression et l'envoi des documents,
  - . inertie des rouages administratifs,
- se sont révélés insurmontables. Et rien ne permet de prévoir un changement sur ce plan.**

2° - Les questions sur ce qu'il conviendrait de faire par la suite

- . Sur quelle durée conviendrait-il d'étaler la passation ?  
Sur les 12 équipes répondant à cette question :

6 sont favorables à un étalement de la passation  
6 sont favorables à une réduction de la durée de passation.

Si on analyse les raisons données par les uns et les autres, on peut en conclure que :

- . on bien on garde le même volume d'épreuves, et il faut alors étaler la passation

. ou bien on diminue le nombre d'épreuves.

Le problème posé est donc bien celui de la densité des épreuves sur une durée déterminée (en liaison probablement avec les remarques sur la fatigue des enfants).

. En ce qui concerne le temps à ne pas dépasser pour chaque épreuve, il y a autant de réponses que d'équipes. Sans doute le problème est-il posé : le temps joue peut-être, mais en fonction de l'intérêt qu'a l'épreuve pour les élèves, du niveau d'attention qu'elle exige etc...

Il serait bon que les expériences qui se dérouleront localement tiennent compte de ces remarques.

## II-LA PHASE DE TRAITEMENT

Certaines équipes ont peut-être l'impression qu'après avoir fait passer les épreuves (1), les avoir codées - partie la plus ingrate du travail - des "spécialistes" à Paris se sont emparés de l'affaire, "triturent" les résultats, et en sortent des choses très compliquées qui n'ont plus rien à voir avec la pédagogie.

L'objectif de mon propos sera d'essayer de dissiper ce malentendu.

1° - Rappels sur l'organisation du travail :

Le traitement automatique nécessitait :

a) Un codage précis, sans ambiguïté, excluant toute impression subjective. Par exemple, le sondage sur les lectures des enfants comportait des questions "ouvertes" du style : "Préférez-vous lire des livres épais ou minces ? Pourquoi ?" Pour traiter cette deuxième partie de la question il faut, à partir des éléments qui apparaissent le plus souvent dans les réponses, décider d'un codage précis. On codera par exemple que les enfants utilisent ou non l'argument du temps, celui de la complexité de l'histoire etc... certes on perd ainsi une partie de l'information donnée par les enfants, mais au profit d'un traitement sur un grand nombre d'élèves, donc permettant des conclusions plus probantes.

b) Ce codage doit être noté sur des documents pouvant servir de base à la perforation (ex : les fiches récapitulatives).

Pourquoi le système des petites cases ?

Pour que l'ordinateur comprenne ce qu'on lui dit, il faut non seulement que le renseignement soit codé précisément (cf a)), mais de plus qu'il soit codé d'une manière particulière selon des conventions précises :

Exemple : Si l'on veut coder sur une carte perforée que l'élève x, issu d'une classe expérimentale a déclaré préférer lire des livres courts, il faudra traduire :

- - - - -  
(1) Le terme "épreuve" doit être entendu au sens large. Il désigne aussi bien les épreuves de syntaxe, de vocabulaire... que la fiche répertoire et le Questionnaire-Maitre.

L'élève x .. (= numéro "x" en colonnes 12 et 13) de classe expérimentale ... (= numéro de 1 à 30 en colonnes 14 et 15) .... A répondu au sondage lecture (= numéro 7 en colonne 16). Qu'il préférerait les livres minces... (= numéro 1 en colonne 66) etc...

On voit qu'il s'agit d'un travail de traduction simple, qui n'a rien de mystérieux, qui doit être fait très minutieusement. Une simple erreur de colonne ou de chiffre entraînerait des contresens ou des incompréhensions.

c) Le traitement automatique nécessite une harmonisation entre les codages des différentes épreuves, afin de pouvoir faire des mises en rapport entre les épreuves : il faut utiliser les mêmes codes pour désigner les classes expérimentales et les classes de référence, attribuer un chiffre différent à chaque épreuve etc...

d) Ce type de traitement nécessite enfin la préparation minutieuse des plans de traitement.  
Qu'entend-on par là ?

. Si on a des hypothèses de traitement, il faut d'abord mettre au net, pour soi :

\* ses hypothèses. Par exemple : les maîtres appliquant le Plan de Rénovation sont plus attentifs que les autres aux difficultés de langage de leurs élèves.

\* Les prédictions qui découlent de ces hypothèses : les maîtres dits "rénovés" donneront plus souvent que les autres tel type de réponse à telle question particulière cherchant à voir s'ils accordent une plus grande attention aux difficultés de langage de leurs élèves.

. De toute façon, il faut préciser à l'équipe d'informatique :

\* tout le système de codage des renseignements sur les élèves (ou les maîtres) et des résultats aux élèves. Pour reprendre l'exemple ci-dessus, il faudra dire que les Maîtres dits **Rénovés** portent un numéro de 1 à 30 inscrit en colonne 13 et 14 que le questionnaire d'identification portait le n° 9 inscrit en colonne 15 ect...

\* La forme précise que l'on désire donner aux résultats :

Quels tableaux ? Présentés sous quelle forme ? Que mettra-t-on en ligne ? en colonne ? si on calcule des pourcentages, comment seront-ils calculés ? Eventuellement, quel(s) traitement(s) statistique(s) désire-t-on effectuer ?

En bref il faut décrire tout ce que nous ferions si c'était nous qui le faisons et non la machine. Il n'y a donc là encore aucun mystère, mais un travail extrêmement précis.

Nous avons prévu deux trains de traitement :

a) Un traitement épreuve par épreuve, ou intra-épreuve. Cela nous donnera :

. un traitement de la fiche répertoire, c'est-à-dire une description de notre population élève.

. pour chaque épreuve :

\* un traitement sur l'ensemble de la population élèves ou maîtres, permettant de tester les épreuves elles-mêmes : sont-elles trop faciles (réussies par tout le monde), ou trop difficiles (réussies par trop peu d'élèves), donc non discriminatives etc... Rappelons que ce test des épreuves était un des objectifs de l'essai.

\* Un traitement en fonction de données objectives : type de pédagogie déclarée, âge, sexe, origine socio-économique et socio-culturelle des élèves.

Chaque groupe - en fonction de l'épreuve sur laquelle il travaillait, et de ses propres intérêts a orienté le traitement dans un sens ou dans l'autre.

b) Un traitement inter-épreuves.

Au vu des résultats du 1er train de traitement, après analyse de notre échantillon et critique des épreuves, il devrait être possible d'effectuer une deuxième série de traitements portant sur des hypothèses plus fines et des mises en rapports des différents éléments d'information que nous avons recueillis. Cette 2è phase devrait permettre une interprétation plus fine portant sur les causes possibles des différences observées entre les élèves. Prenons un exemple:

On constitue deux groupes de maîtres d'après un critère administratif (classe dite expérimentale et classe non expérimentale) et on ne trouve aucune différence chez les élèves.

On constitue alors les deux groupes de maîtres d'après leurs réponses à un ensemble de questions portant sur la dialectique libération-structuration, et on observe une supériorité d'un des groupes d'élèves à une épreuve de syntaxe.

On peut continuer l'analyse et constituer les deux groupes de maîtres en fonction de leur ancienneté - forte ou faible. Supposons que l'on observe alors chez les élèves des deux groupes des types différents de réponses au sondage sur les lectures. Arrêtons là l'exemple. On voit que selon que l'on établit des catégories de maîtres sur la base de tel ou tel critère, on observe tel ou tel type de différences entre les élèves. On peut alors mettre en rapport un comportement donné des élèves avec un comportement donné du maître. Ce type d'observation peut être très utile pour le pédagogue car il l'amène à réfléchir sur le comportement du maître, à se poser par exemple la question : que font les maîtres jeunes, qui soit différent de ce que font les autres, et qui explique la différence entre les réponses des élèves au sondage sur les lectures ?

Actuellement aucun groupe de travail n'a dépassé le stade du 1er train de traitement. Nous allons donc seulement faire le point sur l'état du travail en vue du 1er train de traitement concernant chaque épreuve.



2° - Le point du travail dans les différents groupes.

Toujours dans la perspective de "tirer la leçon" de l'essai de mai 1972, et dans la mesure où il n'y a eu que très peu d'échanges entre les groupes travaillant sur chaque épreuve - pour ne pas dire aucun - , nous allons décrire brièvement le mode de fonctionnement de chacun d'eux, et faire le point de son travail.

Le tableau ci-dessous résume l'état du travail :

|                            |                                                  |                                                                     |                                                                                     |
|----------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| a)<br>b)<br>c)<br>d)<br>e) | Epreuves portant sur l'ensemble de l'échantillon | Fiche répertoire<br>INED - INOP<br>Texte<br>Vocabulaire<br>Q.I.P.F. | Nous avons les résultats du 1er train de traitement. L'analyse va pouvoir commencer |
| f)<br>g)<br>h)             | Epreuves à option                                | Syntaxe<br>Lecture<br>Créativité                                    | Les plans de traitement sont élaborés ou en cours d'élaboration.                    |

a) Fiche répertoire

b) INED - INOP

Ces deux épreuves ont été prises en charge par l'équipe nationale.

c) Textes

Le traitement a été pris en charge par B. COMBETTE et R. THOMASSONE de l'Université de Nancy, disposant d'un contrat DGRST passé directement avec le Ministère pour une recherche sur l'analyse automatique de textes d'enfants.

Ils utilisent le matériel constitué par les 3 textes produits par les enfants pour effectuer cette recherche.

. Mode de fonctionnement :

B. COMBETTE et R. THOMASSONE ont travaillé seuls pour l'élaboration des modalités de codage et le choix des variables linguistiques et extra-linguistiques. Des vacataires étudiants les ont aidés au codage des textes. Pour cela il a fallu les former, ce qui ne va pas sans poser de problèmes. Leur manque de motivation a également été source de quelques difficultés.

. Le point du travail :

Sur les 2 000 copies d'élèves, 378 ont été étudiées et ont abouti à l'élaboration de 5 index (Nombre d'occurrence des mots, des catégories grammaticales, types de phrases...), à des relevés numériques sur 80 variables linguistiques et à des mises en rapports de ces variables avec des données socio-culturelles. Ce dernier type d'analyse a pour objectif de dégager le poids de différentes variables sociologiques et autres dans la détermination des performances des élèves (Analyse multidimensionnelle). L'analyse de ces résultats reste à faire.

d) Le vocabulaire

L'épreuve avait été prise en charge par Marcelle PECHEVY (de BOURGES) et Christine de Miniac (I.N.R.D.P.)

. Mode de fonctionnement :

Les éléments à coder avaient été déterminés au stage de mars 1974. Je me suis donc chargée de rédiger les fiches récapitulatives.

Pour les plans de traitement, Marcelle PECHEVY et moi avons eu une séance de travail, à la suite de laquelle je me suis chargée de la rédaction du plan de traitement.

Signalons les deux obstacles à une collaboration plus étroite :

. L'éloignement géographique

. Le manque de disponibilité de M. PECHEVY qui, en tant qu'animatrice a dû, en septembre 1972 se consacrer à la mise en route du travail dans son équipe. Ces deux obstacles ne sont pas particuliers au groupe vocabulaire - Lorsque nous chercherons à organiser la suite du travail dans les différents groupes, il faudra absolument les prendre en considération.

. Orientation générale du plan de traitement :

L'objectif est de mettre en évidence une hétérogénéité entre les groupes d'élèves issus de classes où les maîtres se réclament des pédagogies Rénovée, Freinet, ou Traditionnelle,

\* globalement et quantitativement, par le calcul du nombre de Bonnes Réponses, de Non Réponses et de Mauvaises Réponses.

\* et d'une manière plus qualitative :

Réussite ou échec selon les items ou groupes d'items

Analyse des types d'erreurs

Dispersion plus ou moins grande des notes autour de la moyenne (l'hypothèse est qu'une pédagogie se référant au Plan de Rénovation s'accompagnerait d'une réduction des écarts de notes entre les élèves).

En ce qui concerne le questionnaire-maître posant des questions liées étroitement aux épreuves, l'optique est de voir si les maîtres se réclamant des trois pédagogies hypothétiques donnent systématiquement des réponses différentes aux questions sur leurs objectifs en vocabulaire et les activités qu'ils font effectuer à leurs élèves à propos du lexique.

e) Le questionnaire d'Identification des Pédagogies du Français.

Le plan de traitement a été fait à Paris puisque c'est essentiellement l'équipe nationale qui y avait travaillé (H. ROMIAN et A. LAFOND). L'équipe a pensé qu'avant d'entreprendre une analyse approfondie, il était nécessaire de disposer des pourcentages de chaque type de réponse à chaque question en fonction de type de pédagogie déclarée et, à chaque fois, d'une comparaison des effectifs.

Les résultats ayant été très longs à sortir, la phase suivante n'a pas encore pu démarrer.

f) La syntaxe

. Mode de fonctionnement

Le groupe qui s'est chargé de cette épreuve a une histoire un peu complexe, qui explique le retard apporté au traitement.

Un groupe syntaxe s'était constitué au stage de mars 1974, sous la responsabilité de l'équipe de Châteauroux. Des modalités de codage de l'épreuve avaient été prévues en même temps que les épreuves.

L'équipe nationale, au moment de constituer les fiches récapitulatives, s'est rendu compte que pour un coût identique (même nombre de cartes), on pouvait - par un codage plus fin - recueillir beaucoup plus d'informations. En effet il était prévu de coder en oui ou non les réponses justes ou fausses. Or il nous est apparu :

que dans certains cas, plusieurs réponses pouvaient être justes que dans une même case, on pouvait noter - au lieu de 0 ou 1 (réponse juste ou fausse) - un chiffre allant de 0 à 9 et correspondant à 10 types de réponses. Cela rendait plus riche l'analyse des résultats.

L'équipe nationale a alors travaillé avec l'équipe de Châteauroux et Cl. GRUWEZ pour préparer un codage plus fin.

Mais alors deux événements extérieurs ont remis les choses en cause :

D'une part le retour à Châteauroux de J.M. PRINCIPAUD qui venait de suivre un stage d'un an au Québec sur les problèmes d'analyse automatique de la langue; d'autre part la demande qui nous a été faite par le Ministère de proposer des thèmes de recherche de courte durée (1 an), pour lesquels pourraient être accordés des crédits particuliers.

L'idée nous est alors venue de proposer un thème de recherche dans ce domaine **sous** la responsabilité de J.M. PRINCIPAUD (qui a accepté).

Il nous est alors apparu extrêmement souhaitable d'exploiter très sérieusement les épreuves de syntaxe, afin de disposer d'une base plus solide pour les recherches qui seraient entreprises par la suite. L'équipe de Châteauroux a alors élaboré les consignes de codage - longues et complexes - qui sont celles qui ont été utilisées.

La phase suivante du travail a consisté en un retour **vers** l'équipe nationale pour l'élaboration des fiches récapitulatives.

La 3ème phase qui se déroule actuellement consiste en l'élaboration des plans de traitement. Pour cela l'équipe de Châteauroux représentée par J.M. PRINCIPAUD a demandé la collaboration de l'équipe nationale.

. Lignes générales du Plan de traitement :

Pour chaque sous-épreuve il est demandé un décompte des bonnes réponses, des non-réponses et des mauvaises réponses. Ces dernières sont parfois différenciées en erreurs orthographiques, erreurs sur le temps des verbes, erreur sur les liaisons, absence de transformation etc...

Des comparaisons entre les 3 groupes d'élèves sont demandées là où des hypothèses à priori sont formulées sur les différences de performances et les différences d'erreurs selon la pédagogie.

g) Sondage sur les lectures des enfants - L'analyse de l'épreuve était prise en charge par l'équipe de Besançon.

. Mode de fonctionnement :

L'équipe a attendu, pour établir les consignes de codage, d'avoir ses propres résultats pour décider au vu des réponses des élèves des éléments à retenir dans les questions ouvertes.

L'équipe a également attendu de trouver l'aide d'un informaticien. Nous soulignons là un obstacle supplémentaire au travail des équipes : la difficulté à trouver sur place les conseils techniques et l'aide pour la recherche.

L'animateur signale également la faible participation des instituteurs à ce travail. Il leur est difficile de se concentrer longtemps sur un travail pour lequel il ne sont pas préparés et qui leur semble éloigné de leurs préoccupations immédiates. Là encore il s'agit d'un facteur dont il faudra tenir compte pour la suite du travail. Malgré cela l'équipe a mené le travail jusqu'au bout : le retour au niveau national pour l'élaboration des fiches récapitulatives, et enfin élaboration des plans de traitement.

. Orientation générale du plan de traitement :

Pour toutes les questions, il est demandé une comparaison des groupes Renové et Traditionnel, puis une comparaison entre des sous-groupes constitués en fonction non seulement de la pédagogie, mais aussi de l'origine socio-culturelle des élèves (en distinguant deux catégories : milieu favorisé et milieu défavorisé) et de l'interaction entre ces deux variables.

h) La créativité

L'épreuve était prise en charge par le groupe de TOULOUSE.

En ce qui concerne les tests, des grilles de dépouillement fondées sur des hypothèses psychologiques ont été élaborées ou sont en cours d'élaboration.

En ce qui concerne les textes, l'équipe s'est heurtée à des obstacles très sérieux.

- . manque de disponibilité
- . éloignement géographique et manque de crédits de déplacement.
- . difficulté à trouver des compétences sur place

Les textes, vont parallèlement au travail fait à Toulouse selon des critères propres au groupe, être traités à Nancy selon les mêmes critères que les autres.

### III - PROBLEMES LIES AU TRAITEMENT DE L'INFORMATION

Au cours de la description des modalités de travail de chaque groupe, nous avons déjà mis en évidence un certain nombre d'obstacles au travail des équipes. Outre cela, nous avons rencontré deux points d'achoppement majeurs :

1) Le codage a été très lourd pour les équipes, en particulier pour le vocabulaire et la syntaxe. Il est impensable de renouveler l'expérience, d'une part par principe, d'autre part parce que le codage absorbe les équipes pour un travail qui leur profite peu. Il conviendra de prévoir des crédits de vacation.

2) Le traitement lui-même, c'est-à-dire la perforation et le passage en machine.

Il était convenu que :

Les cartes étaient perforées à l'I.N.R.D.P.

Les traitements (passage en machine) étaient effectués au CRDP de Toulouse.

En avril 1973 nous avons remis au service de perforation tout ce qui était prêt (c'est-à-dire, tout sauf les épreuves à option). Nos envois s'étaient échelonnés de Décembre 1972 à Avril 1973.

En mai 1973, nous avons remis à Toulouse les plans de traitement pour ces mêmes épreuves. Mais le service perforation ainsi que le service informatique du C.R.D.P de Toulouse étant saturés, il a fallu, en novembre (un mois avant le "stage") faire rapatrier tous les documents et les confier à une entreprise privée. L'équipe nationale a disposé des résultats une semaine avant le "stage".

Le problème a donc été résolu pour cette fois - de justesse sans nous permettre pour autant d'utiliser le stage national, comme prévu, pour une analyse des résultats et l'élaboration de nouvelles hypothèses de traitement. Le traitement n'a pu être effectué que grâce à une suite de jongleries. Tant que nous ne pourrons pas utiliser l'ordinateur de l'I.N.R.D.P, nous ne voyons pas comment les éviter. Or, si nous pouvons disposer un jour de cet ordinateur - et ce n'est pas certain - ce ne sera pas avant la fin de 1974.

Ce fait constitue un très sérieux obstacle à la poursuite, dans des délais opérationnels, des traitements en cours, et un obstacle insurmontable à la mise en route, prévue pour septembre 1974, des opérations de validation proprement dites, qui consisteraient à suivre une génération d'enfants, du CP au CM2 et, si possible au delà.

La décision a donc été prise au "stage" d'exploiter au maximum les données recueillies en mai 1972 au CM1 en vue, rappelons-le, d'un essai méthodologique. Entreprendrons-nous par la suite (quand ?) les opérations de validation du Plan de Rénovation ? C'est douteux.

ESSAI DE VALIDATION DE MAI 1972 : PREMIERES REFLEXIONS  
SUR LES RESULTATS DU TEST I.N.E.P - I.N.O.P (\*)

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

I - PLACE DU TEST DANS L'ESSAI DE VALIDATION

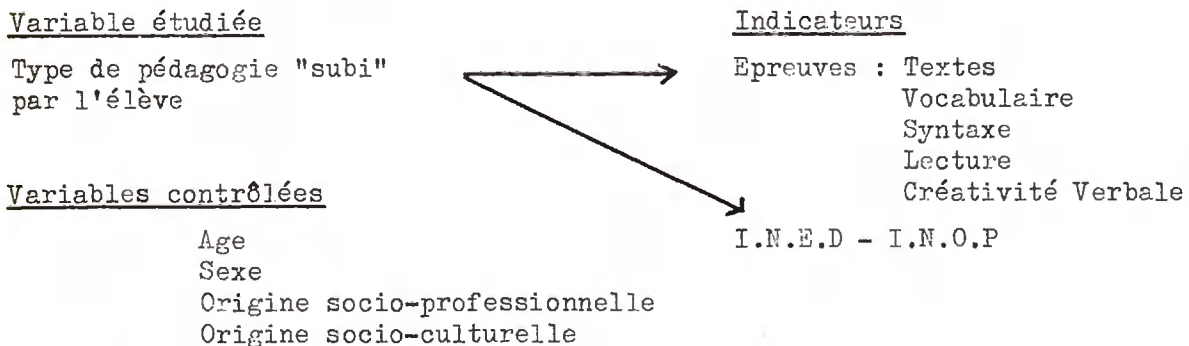
Si nous reprenons le schéma classique d'une expérience, nous avons :

- Une variable étudiée : le type de pédagogie vécue par l'élève.
- Des variables contrôlées : l'âge, le sexe, l'origine socio-professionnelle (profession des parents) et l'origine socio-culturelle (niveau de formation des parents).

On contrôle ces variables en s'arrangeant pour que dans chaque groupe d'élèves R, F et T - (désignant respectivement les groupes d'élèves issus de classes où les maîtres déclarent s'inspirer du plan de Rénovation - R, des idées de Freinet - F -, et les autres -T -) - il y ait autant d'élèves des deux sexes, des différentes classes d'âges, et des différentes catégories socio-professionnelles et socio-culturelles retenues.

- Des variables neutralisées : les événements fortuits, les variables de personnalité. En travaillant sur des grands nombres, probabilité d'action est faible et peut être considérée comme comparable dans les trois groupes.
- Des indicateurs des effets de la variable étudiée . Ce sont les épreuves : textes, vocabulaire.....

On peut schématiser ainsi le cadre de notre travail.



Variables neutralisées

Où situer l'I.N.E.D - I.N.O.P dans ce schéma ?

Il s'agit d'une échelle dite de niveau intellectuel dont on est en droit de se demander a priori si elle occupe le même statut que les épreuves qui ont été construites par nous, en référence à des objectifs pédagogiques spécifiques.

(\*) Présentées à la réunion nationale des groupes de travail décembre 1973  
"stage" de St-Germain-en-Laye.

On peut se demander notamment si l'I.N.E.D - I.N.O.P est à ranger dans la série des variables à contrôler ou dans la série des indicateurs.

Choisir d'emblée la 1ère alternative, ce serait poser une hypothèse a priori sur ce que mesure le test, puisque ce serait considérer, que la pédagogie ne peut pas agir sur les résultats. Et un contrôle a priori de cette variable empêcherait naturellement d'en observer les effets éventuels.

Nous avons donc choisi la 2ème alternative. L'I.N.E.D - I.N.O.P sera considéré - dans un 1er temps du moins - comme un indicateur, au même titre que les autres épreuves.

## II - RESULTATS

N'ayant disposé des résultats qu'une semaine avant le "stage" national nous ne pouvons donner que des informations sommaires. On peut déjà dire que :

- notre population (R + T + F) diffère de l'échantillon des 4 000 enfants qui avait servi de base à la construction du test. La courbe est "décalée vers la droite", c'est-à-dire que les résultats de notre population seraient supérieurs à ceux de cet échantillon. Or cet échantillon avait été construit de manière rigoureuse, de telle sorte qu'il était représentatif de la population des enfants français en classe de CM1, au moment où le test a été construit. Avant donc de tirer des conclusions hâtives, il nous faudra regarder de près notre population, étudier sa représentativité.

- en ce qui concerne le score verbal et le score global (1) il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne du groupe "R" et la moyenne du groupe "T", en faveur du groupe "R". Dire qu'une différence est statistiquement significative, c'est dire que cette différence n'est pas due au hasard, mais qu'un facteur intervient pour faire varier systématiquement les notes dans les 2 groupes. Là aussi avant de tirer des conclusions hâtives sur le rôle de la pédagogie, il faudra vérifier si les autres facteurs de variations, les variables dites contrôlées sont effectivement bien contrôlés. Est-ce que cette variation systématique n'est pas en liaison avec le nombre plus important d'enfants issus de milieux socio-professionnels favorisés dans le groupe "R" ?(2)

-----  
(1) Nous laissons de côté pour le moment le score non-verbal. La distribution des notes pose des problèmes particuliers pour le traitement statistique, et nous n'avons pas encore pu traiter cette question.

(2) cf p. 102 "Fiche Répertoire".

RECHERCHES-VALIDATION

FICHE REPERTOIRE DES ELEVES

(\*)

Annette LAFOND - I.N.R.D.P.

Préambule

Ceci n'est qu'une première ébauche de l'étude de cette fiche répertoire des élèves; elle est encore incomplète et superficielle pour les raisons suivantes :

- 1) Nous n'en avons eu les éléments qu'une semaine avant le stage, ce qui laissait peu de temps pour une analyse très fine de l'ensemble
- 2) Ce premier traitement a mis en évidence certaines erreurs de codage, de perforation... Il faut donc faire les vérifications nécessaires et reprendre certaines variables (le niveau de qualification des parents par exemple) (\*\*)
- 3) Nous ne possédons que peu de statistiques nationales et il est nécessaire de les rechercher ce qui prendra un certain temps et nécessite des moyens ( l'I.N.S.E.E. peut nous les fournir moyennant finances).

-----  
(\* ) Bilan présenté à la réunion nationale des groupes de travail de l'unité de Recherche - St-Germain-en-Laye 18 - 21 décembre 1973

(\*\*) Il sera fait état dans ce premier bilan de vérifications effectuées après décembre 1973.



FICHE REPERTOIRE DES ELEVES

Cette fiche est censée recueillir des données

- 1) d'ordre sociologique
- 2) sur le cursus scolaire des enfants
- 3) sur l'école

Elles ont été choisies parce que susceptibles d'avoir une influence sur les performances des enfants; elles sont des variables parasites par rapport à la variable que nous voulons contrôler : la pédagogie.

Il faut donc les neutraliser et pour cela les répartir également dans les trois groupes.

Il existe d'autres variables, non contrôlées dans cette fiche; et pour celles là, nous nous contentons de dire que, étant donné le grand nombre d'élèves, la probabilité est assez forte pour qu'elles se répartissent également.

Pour l'analyse de cette fiche, deux problèmes se posent :

- les trois groupes sont-ils appareillés, c'est-à-dire comparables, selon les critères choisis ?
- l'ensemble des élèves forme t-il un échantillon représentatif de la population d'ensemble ? Pouvons-nous généraliser les résultats obtenus sur cet échantillon ?

Ce deuxième point sera plus difficile à traiter maintenant, car nous ne disposons pas de toutes les statistiques nationales nécessaires.

De toute façon, cet aspect n'interviendra qu'ultérieurement dans l'analyse des résultats.

Cette fiche sert donc essentiellement d'élément de référence pour comparer nos résultats.

Mais ces données peuvent aussi être considérées comme des variables en interaction avec la pédagogie : la pédagogie agit elle différemment selon le sexe de l'enfant, son âge, son milieu socioculturel ... ?

Chaque aspect peut donc être le point de départ d'une recherche particulière, et certaines seraient intéressantes à faire

Nous allons donc analyser cette fiche variable par variable, en nous posant à chaque fois les problèmes :

- les groupes sont-ils comparables ?
- " " sont-ils représentatifs de la population d'ensemble ?
- quelles recherches seraient à faire pour compléter le travail ?

### Le sexe

Il y a plus de filles que de garçons dans les trois groupes, ce qui est l'inverse de la population nationale (statistiques de 69-70).

Si le sexe est une variable influente (et en général dans les tests verbaux classiques, on constate des différences entre les filles et les garçons) il faudrait faire nos comparaisons sur les garçons et sur les filles séparément.

### L'âge

Les âges se répartissent de 9 ans à 13 ans 11 mois. 75 % des enfants ont entre 9 ans 6 mois et 11 ans. Les groupes sont à peu près appareillés, 8 enfants ont 13 ans et plus, et ils se trouvent tous dans le groupe T; il vaut mieux les éliminer de l'échantillon car ils sont nettement marginaux et peuvent fausser certains résultats.

Notre population est un peu plus âgée que la population nationale; mais n'ayant pas les dates de recueil des statistiques nationales (à quel moment de l'année elles ont été faites), il est difficile de conclure.

Pour les traitements, nous avons établi 8 catégories d'âge (de 9 ans à 13 ans, et de 6 mois en 6 mois);

Nous établirons donc les comparaisons des épreuves tranche d'âge par tranche d'âge.

### Niveau socio-culturel du père

Nous avons deux indices

la profession (code INSEE en 100 catégories)  
le niveau de qualification (en 5 catégories)

1) Au niveau de la profession : un problème se pose car nous avons dans le groupe R un niveau plus élevé de catégories 30 et 40 (les plus favorisées).

Les comparaisons globales entre R, T, et F risquent d'être faussées par ce facteur, et si, dans un premier temps, elles ne sont pas inutiles, elles devront être affinées par des comparaisons à l'intérieur de chaque catégorie socio-professionnelle.

Le groupe F comprend le plus de professions défavorisées.

2) Ceci est confirmé par l'analyse des niveaux de formation; le groupe R comprend une proportion beaucoup plus grande de pères ayant fait des études supérieures (groupes A et B).

Dans les trois groupes, la catégorie dont l'effectif est le plus élevé est celle du groupe D (niveau CAP ou BEP).

Pour faciliter les utilisations ultérieures nous avons dichotomisé les professions en milieu + (favorisé) et milieu - (défavorisé) et nous avons combiné avec les niveaux de formation, ce qui nous donne 6 groupes

- + A B
- + C B
- + E F } ces deux-là étant forcément d'effectif
- A B } très faible, et de toute façon difficilement
- C D } interprétables
- E F

Nous retrouvons bien la nette supériorité, en fréquence, de groupe R dans la catégorie + AB. et la nette infériorité de ce groupe dans la catégorie - CD

#### Niveau socio-culturel de la mère

Les mères actives sont minoritaires dans les trois groupes (43,7 %) Mais le groupe, où se trouvent le plus de mères qui travaillent est le groupe R. En même temps elles sont les plus nombreuses dans les catégories favorisées (30 et 40), et dans les niveaux de formation A et B.

Cela confirme l'appartenance à un milieu plus favorisé de notre groupe R.

#### Nombre d'enfants

La majorité des familles comportent 2, 3, 4 enfants.

Les répartitions sont très proches dans les trois groupes (avec des effectifs un peu plus élevés pour les familles nombreuses en F).

Dans l'immédiat, nous n'envisagerons pas une étude plus précise sur ce facteur (il faudrait d'ailleurs le corréler avec le niveau socio-économique) les groupes étant considérés comme appareillés.

#### Usage d'une autre langue

Le pourcentage d'enfants parlant une autre langue à la maison est identique dans les trois groupes.

Ces langues sont en majorité : l'Alsacien  
l'Espagnol  
le Portugais

Ceci dit, ce sous-groupe serait intéressant à observer par rapport au reste de la population et ceci pourrait être l'objet d'une étude.

### Cursus scolaire

#### - Ecole maternelle :

La majorité des enfants l'ont fréquentée, et même 3 ou 4 ans.

Là aussi l'étude du sous-groupe des enfants ne l'ayant pas fréquentée pourrait être l'objet d'une recherche.

Mais au niveau de notre interprétation, les groupes sont appareillés et c'est ce qui nous intéresse dans un premier temps.

#### - Classes suivies dans l'école actuelle :

70 % des enfants ont fait 4 ans dans leur école, soit pour la plupart un cursus complet. Il y a donc une bonne stabilité scolaire de notre population; mais nous ne pouvons pas pour autant, en déduire une homogénéité de l'enseignement reçu par chacun des groupes.

Le renseignement n'est donc guère exploitable sinon sous l'aspect stabilité, et là les groupes sont comparables.

#### - Classes redoublées, triplées, sautées

classes triplées : le pourcentage est faible dans les trois groupes; ceux-ci seront en partie éliminés quand nous retirerons les plus de 13 ans. Quant aux autres, leur influence est faible sur les résultats d'ensemble.

classes sautées : idem

classes redoublées : la proportion des redoublants est plus faible en R qu'en T et qu'en F.

Nous pouvons émettre trois hypothèses :

- Le groupe R étant socialement favorisé, les enfants sont mieux adaptés au système scolaire et redoublent moins
- Les enfants des classes R ont eu un cursus scolaire R, donc un meilleur rendement donc ont moins redoublé
- Les maîtres des classes R sont moins rigides sur les acquisitions à faire sur une année donc évitent de faire redoubler.

Maintenant quelles hypothèses formuler au niveau des effets que cela peut avoir sur les résultats au CM1 ? Une analyse de ce problème devrait être faite.

Dans un premier temps, le plus simple est de ne pas en tenir compte dans l'analyse des résultats. Nous affinerons par la suite.

### L'Ecole

La majorité de la population se trouve dans des quartiers de ville moyenne, sauf les classes F qui se situent davantage dans de petites villes ou à la campagne.

On trouve également une proportion plus faible d'élèves issus de grands ensembles dans le groupe R. (ce qui confirme un milieu plus favorisé).

Si nous voulions faire une étude sur ce point, il faudrait l'associer au niveau socio-culturel des familles et autres données sur la famille, l'habitat..

Là nous pouvons dire : les groupes ne sont pas appareillés, cela a-t-il une influence ? dans quel sens ?

L'hypothèse est difficile à formuler, mais c'est un élément à avoir en tête au moment de l'interprétation des résultats.

### Remplacement du maître :

Le pourcentage est identique dans les trois groupes, il n'y a donc pas de problèmes.

### Conclusion

- 1) Il ne semble pas que nos trois groupes soient parfaitement appareillés au niveau de la catégorie socio-culturelle, ainsi que sur des données liées à cette variable comme l'habitat, les redoublements... Ceci va donc poser des problèmes aux interprétations des résultats de ce premier train de traitement; si ces facteurs influent sur les résultats observés (ce qui est confirmé par de nombreuses recherches) les trois groupes ne sont pas égaux devant l'épreuve.

Nous pouvons alors adopter deux solutions :

- 1) appareiller les échantillons en enlevant un certain pourcentage d'élèves dans chaque groupe
- 2) travailler sur des tranches appareillées : même niveau socio-économique, même âge...
- 3) voir par une analyse multivariée la part de variance à attribuer au milieu et celle à attribuer à la pédagogie.

Mais il ne faut pas oublier que la pédagogie à l'intérieur de chacun des groupes R, T, F n'est pas homogène; le deuxième train de traitement du Q.I.P.F. va tenter de dégager des catégories plus précises; il vaut donc mieux attendre ces catégories pour appareiller les groupes à ce moment-là.

- 2) Notre échantillon d'ensemble est-il représentatif ? ceci est difficile à dire étant donné le peu de statistiques nationales dont nous disposons.

Mais à première vue il ne semble pas qu'il le soit : les milieux défavorisés sont peu représentés, nous avons peu de classes rurales et de grands ensembles.

Nous ne pourrions donc pas aller très loin dans la généralisation des résultats; sur ce point, le réajustement de l'échantillon est impossible, car nous ne pourrions jamais avoir les éléments qui en étaient absents (parents de niveau de qualification E par exemple).

### 3) Perspectives de travail

Quand des catégories de pédagogie seront définies plus finement, à partir du QIPF, il faudra donc constituer des groupes d'élèves appareillés afin de faire les comparaisons de résultats.

Il serait aussi intéressant de travailler sur des sous-populations comme :

- . niveaux socio-économiques (I, II, III, IV)
- . les redoublants
- . ceux qui parlent une langue étrangère chez eux
- . tranches d'âge
- . enfants n'ayant pas fréquenté la Maternelle.

Ceci pour voir si l'action pédagogique a un rôle différencié suivant certaine caractéristique de la population scolaire.

## DISCUSSION

Les questions ont porté sur trois thèmes

- 1) L'aspect plus "favorisé" du groupe R et les problèmes que cela pose
- 2) La faiblesse de l'indicateur permettant de classer le milieu en favorisé ou défavorisé
- 3) L'homogénéité de la pédagogie du cursus suivi par l'enfant.

1) Alors qu'un des objectifs principaux de la rénovation de l'enseignement du français était de pallier les déficits des enfants des milieux défavorisés, il peut paraître paradoxal et inquiétant de voir que ces classes se sont implantées dans des milieux plutôt favorisés.

Ceci s'explique par la difficulté pour les équipes de circonscription, de survivre aux difficultés qui les assaillent; de nombreuses contraintes pèsent sur elles, et elles ne peuvent le plus souvent, ne faire face qu'à un travail d'innovation plus ou moins contrôlé.

Les équipes d'E.N., bien qu'ayant leurs difficultés aussi, ont quand même des possibilités de travail meilleures, et ce n'est un secret pour personne: le recrutement des écoles annexes et d'application se fait généralement dans des milieux plus favorisés.

Ceci pose donc un problème au niveau expérimental; mais il ne faut pas le maximiser; nous avons dans l'échantillon des enfants de milieux défavorisés, et même s'ils sont en moins grand nombre nous pourrions, par les traitements cités précédemment, cerner l'aspect spécifique des effets de la pédagogie rénovée sur ces enfants.

2) Comme indicateur du milieu nous avons la profession du père, la profession de la mère, le niveau de formation du père et de la mère. Ceci est sans doute très faible et contestable. Un père et une mère ayant un salaire élevé et un travail de haut niveau sont-ils forcément un milieu favorable à l'épanouissement et au développement intellectuel de l'enfant ?

Cependant, de nombreuses recherches (tant françaises qu'Américaines) montrent, que statistiquement, cet indice fonctionne, c'est-à-dire que la probabilité pour que la famille citée ci-dessus soit un milieu "favorisant" est plus forte que pour une famille ayant de gros problèmes financiers et un niveau Certificat d'Etudes ... Il y aura des exceptions, mais sur l'ensemble l'indicateur n'est pas aberrant.

Ceci dit, si nous nous en sommes tenus à cet indicateur pour la pré-expérience de Mai 1972 c'est plus par "économie" (l'expérience est déjà si importante pour nos faibles moyens, il faut rester réaliste !) que par conviction scientifique et il est évident que si un groupe de travail se créait sur le thème "indicateurs pertinents du milieu familial" cela apporterait énormément aux travaux futurs

Rappelons que ce groupe ne démarrerait pas à zéro car de nombreux travaux ont déjà été faits sur ce thème.

3) Nous avons un renseignement sur la stabilité scolaire des élèves mais pas sur l'homogénéité de leur cursus scolaire (les classes suivies précédemment étaient-elles expérimentales, traditionnelles, Freinet ?).

Nous avons demandé aux animateurs d'équipes de choisir, pour l'essai de validation de Mai 1972, des classes, où les enfants avaient eu une scolarité la plus homogène possible.

Et nous n'avons pas osé nous aventurer au-delà, en effet, étant donné la difficulté de cerner la pédagogie suivie pendant l'année scolaire, il nous paraissait irréaliste d'essayer de définir les pédagogies suivies les années précédentes.

C'est bien sûr une faille à la pré-expérience, mais n'oublions pas que nous travaillons à "gros traits", à un niveau macroscopique et qu'il est impossible matériellement de trop affiner.

Même à ce niveau le travail est déjà complexe et pourra fournir de nombreuses informations.



I N F O R M A T I O N S

PHONOLOGIE ET APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ECRITE

- BIBLIOGRAPHIE -

Anne Marie HOUDEBINE (Poitiers)  
Danielle MANESSE (I.N.R.D.P)

- Le passage de la langue orale à la langue écrite peut se décrire comme le passage d'un code déjà possédé par l'enfant à un autre code. Mais il ne s'agit pas d'un passage simple, puisqu'aborder le code écrit exige de l'enfant une réflexion, une analyse du fonctionnement du code oral : passer à la langue écrite en effet, ça n'est pas seulement acquérir un nouveau système de signes, mais c'est d'abord

- apprendre à segmenter les unités de la chaîne parlée (1ère 2ème articulation)
- apprendre à raisonner sur des paradigmes etc...

Le problème posé est le suivant : un apprentissage de la langue écrite peut-il être simplifié, éclairé par une étape phonologique ?

(Revue) LA LINGUISTIQUE (P.U.F.) 1973, 1.

Sylvain AUROUX et Louis Jean CALVET

"de la phonétique à l'apprentissage de la lecture; la théorie des sens du langage au XVIIIè siècle" : [intérêt historique de cet article : la complexité du passage d'un code à l'autre est vaguement perçue au XVIIIè où l'on assiste, de la part des encyclopédistes, à une première appréhension de l'importance qu'aurait l'usage de la phonétique].

R.P. n° 57 1973

I.N.R.D.P. p. 13 - MORTEZA MAHMOUDIAN - Université de Lausanne : "Note sur le langage et la graphie" (quelques réflexions générales pour justifier une pratique de l'écriture phonologique précédant l'apprentissage de l'orthographe).

R.P. n° 57 1973

I.N.R.D.P. p. 15 - Chislaine MAURY "La conscience phonologique chez les enfants" Il s'agit de voir, si l'enfant a une connaissance implicite des unités de 2è articulation qui entrent en jeu dans la langue orale, s'il peut repérer sous des "apparences" différentes (les variantes) un même phonème.

R.P. n° 57 1973

I.N.R.D.P. p. 19 - A.M. HOUDEBINE, du son à la lettre et de la lettre au son, ou apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP. description d'une expérience d'apprentissage avec utilisation de la phonologie.

- ETUDES de LINGUISTIQUE APPLIQUEE - Didier n° 8 nouvelle série octobre - décembre 1972  
n° spécial sur l'orthographe française et étrangère (points de vue divers : phonologique, graphique, orthographe générative etc...)  
particulièrement :
- V. HOREJSI : les graphonèmes français et leurs parties composantes, p. 10 - 17 intéressant mais un peu compliqué pour peu de rendement me semble-t-il; un tableau serait plus explicite, mais à creuser peut-être
- A. MARTINET : une graphie phonologique à l'école, p. 27 - 36 présentation de l'alfonic et de son utilité; expérimentation suggérée à travailler et discuter  
(voir aussi du même auteur : le français sans fard-PUF p.62 à 90 pb du même ordre)
- N. CATACH : Alphabet et tables de transcription du français p. 37 - 59 article sérieux; application proposée avec progression, à discuter ce me semble
- Langue française, n° 20 sous la direction de Nina Catach. Les principes d'une réforme de l'orthographe. Ce qui fait pour nous l'intérêt de ce travail, c'est une étude entièrement précise des rapports entre code écrit et oral.
- LANGUE FRANCAISE 13 - février 1972  
particulièrement J.P. TETARD : à propos de la lecture à l'école élémentaire p. 95 et suivantes surtout p. 102 à 109 : phonétique, phonologie et lecture (là encore à discuter)

Repères 18

- J.P. TETARD et A.M. DESSAUX, phonétique, phonologie, norme, graphie : problèmes théoriques et pédagogiques.

Repères 19  
20 et 21

- (Nantes - Mme GRANGIEN) - (G. MAURY - Sorbonne)  
(Poitiers A.M. HOUDEBINE)  
articles de travail  
ne présentent pas de tests phonologiques mais des utilisations de la phonologie en C.P.

Utilisation de la phonologie en maternelle voir équipes maternelles RECHERCHES PEDAGOGIQUES à paraître (n° 65).

- LIRE - A. LOBROT - collection Science de l'éducation - OCDE  
Plusieurs tests proposés après une présentation claire et efficace des divers problèmes d'apprentissage de la lecture, Tests à discuter, particulièrement du point de vue linguistique, le choix des items.

INFORMATIONS

THEMES DE TRAVAIL DES EQUIPES  
1973 - 1974

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

La liste des thèmes de travail ci-dessous résulte du dépouillement des réponses des équipes à un questionnaire portant sur leurs thèmes de travail pour l'année qu'il s'agisse d'un travail d'innovation (\*) ou de recherche (\*\*).

Ce questionnaire se présentait sous la forme d'une grille, comportant :

- la désignation des thèmes de recherches
- une série de 4 colonnes permettant aux équipes d'indiquer, pour le thème de travail qui était le leur, s'il s'agissait d'une innovation ou d'une recherche, et le niveau scolaire auquel se situait leur travail. Une colonne intitulée "?" leur permettait d'indiquer qu'elles étaient embarrassées pour classer leur travail en innovation ou en recherche.

La liste des thèmes - et la numérotation correspondante étaient les suivantes :

- I Langue orale
  - .I1 Description de la langue des enfants
  - .I2 Description du "discours" pédagogique
  - .I3 Situation Réseaux, structures et/ou contenu de la communication
  - .I4 Exercices structuraux
  - .I5 Autres
- II Langue écrite
  - .II1 Description de la langue des enfants
  - .II2 Interventions pédagogiques en vue de la "mise au point de textes"
  - .II3 Situations d'expression écrite et/ou typologie des messages en situation scolaire
  - .II4 Reconstitution de textes
  - .II5 Orthographe
  - .II6 Autres
- III Lecture
  - .III1 Apprentissages premiers de la lecture/écriture (Section des grands - CP - CE1)
  - .III2 Entraînement à la lecture
- IV Grammaire/Syntaxe (apprentissages systématiques)
- V Vocabulaire/Lexique
- VI Poésie/Créativité

\* Recherche - innovation \*\* Recherche-description ou recherche-validation

|       |                                        |
|-------|----------------------------------------|
| VII   | Français et autres activités scolaires |
| .VII1 | Français/Mathématique                  |
| .VII2 | Français/Activités d'éveil             |
| .VII3 | Français/Education plastique           |
| .VII4 | Français/Education physique            |
| .VII5 | Autres                                 |
| VIII  | Description des pédagogies du français |
| IX    | Autres                                 |
| X     | Aucun                                  |

Nous avons classé les réponses dans une série de 9 tableaux, soit un par grand thème : "langue orale, langue écrite... Autres".

Dans les lignes des tableaux nous avons reporté les thèmes de recherche. Exemple : I<sub>1</sub>. En vous reportant à la liste ci-dessus vous saurez qu'il s'agit du 1er sous-thème de la catégorie "langue orale", soit "Description de la langue des enfants".

Dans les colonnes des tableaux, nous avons indiqué les "thèmes intéressés". En effet nous avons demandé aux équipes d'indiquer, outre les thèmes dominants de leur travail, les numéros des catégories auxquelles leur travail se rapporte également. Ainsi une réponse I<sub>1</sub> (V) signifiait que l'équipe travaille sur la description de la langue [orale] des enfants, en approfondissant particulièrement l'aspect lexical. Il s'ensuit que les équipes dont le thème dominant est V (lexique - vocabulaire) auront tout intérêt à connaître les travaux de cette équipe. La première colonne des tableaux, intitulée "Non signalés", signifie que l'équipe travaillant sur un thème donné n'a pas indiqué d'autres thèmes, comme sous-dominante de son travail. La deuxième intitulée I signifie que l'équipe travaillant sur un thème donné indique que son travail pourra également intéresser les équipes travaillant sur le thème I, etc...

#### Comment utiliser ces tableaux ?

Prenons le cas de l'équipe de VANNES-ENG qui travaille sur la description de la langue orale des enfants (I.1)

1° Elle souhaite connaître le nom des équipes travaillant sur le même thème qu'elle.

Elle devra se reporter au tableau I, 1ère ligne : I<sub>1</sub> - Elle trouvera le nom de son équipe, suivi de 2 parenthèses. Dans la 1ère on a indiqué la nature du travail.

(I) = Innovation

(R) = Recherche

(I + R) = Innovation et Recherche.

Dans la deuxième parenthèse on a indiqué le niveau scolaire sur lequel porte le travail \*

\* Noter les abréviations : MAT: Maternelle-SG : Section des Grands - PERF : classe de perfectionnement . CP → CM : du CP au CM - CP - CE : CP et CE.

Sur cette ligne elle trouvera également le nom des autres équipes travaillant sur ce thème : TARBES - ENM, PRIVAS - E.N, PERIGUEUX - ENM, ANGERS - ENF, AMIENS - ENF, NIMES - ENG, POITIERS - ENF

2° Puis si l'équipe de VANNES - ENG veut connaître les équipes qui, travaillant sur d'autres thèmes, traitent des questions se rapportant à la description de la langue orale, elle devra lire les colonnes I de tous les tableaux. Elle trouvera au tableau III (lecture) : ALENCON - ENG.



| Thèmes intéressés<br>Thème de travail de l'équipe<br>II : LANGUE ECRITE | NON SIGNALÉS                                                                                                                                                           | I | II | III | IV                                                                                                                                                 | V | VI                              | VII | VIII | IX |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---------------------------------|-----|------|----|
| II <sub>1</sub>                                                         | PERIGUEUX - ENM<br>(R) (CP → CM)<br><br>NIMES - ENG<br>(R) (CE1)                                                                                                       |   |    |     | PRIVAS -<br>(R) (CM)<br>← - - - - - →<br>AIX - ENF<br>(I+R) (CP → CM2)<br>← - - - - - →<br>ANGERS<br>ENM (I+R)<br>(CE1 → CM2)<br>CAEN - ENG<br>(I) |   |                                 |     |      |    |
| II <sub>2</sub>                                                         | LES ANDELYS<br>(I) (CM)                                                                                                                                                |   |    |     |                                                                                                                                                    |   |                                 |     |      |    |
| II <sub>3</sub>                                                         | RENNES - ENF<br>(I) (CM1)<br>PERIGUEUX - ENM<br>(R) (CP → CM)<br>CHATEAUX - ENG<br>(I) (CE2 - CM1)<br>MONTCEAU-LES-MINES<br>(R) (CP → CM1)<br>NIMES - ENG<br>(R) (CE1) |   |    |     |                                                                                                                                                    |   | ALENCON - ENG<br>(I) (CP → CM2) |     |      |    |

| Thèmes intéressés<br>Thème de travail de l'équipe<br>II : LANGUE ECRITE (suite) | NOMS SIGNALES                                                                                                                                                                               | I | II | III                                | IV | V      | VI | VII | VIII | IX |
|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|------------------------------------|----|--------|----|-----|------|----|
| II 4                                                                            | St-GERMAIN - ENF (I) (CE - CM)<br>CAEN - ENG (I)                                                                                                                                            |   |    |                                    |    |        |    |     |      |    |
| II 5                                                                            | VANNES - ENG (I) (CE1 --> CM2)<br>RENNES - ENF (I) (CP - CE)<br>CHATEAUX - ENG (I) (CM1 - CM2)<br>NANTES - V (I) (CP --> CM)<br>Circ.de St-QUENTIN (R) (CM)<br>DIJON - ENF (R) (CP --> CM2) |   |    | Circ. de BOULAY (I+R) (CP --> CM2) |    | -----> |    |     |      |    |
| II 6                                                                            |                                                                                                                                                                                             |   |    |                                    |    |        |    |     |      |    |



| Thèmes intéressés<br>Thème de travail de l'équipe | NON SIGNALES                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | I                 | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----|-----|----|---|----|-----|------|----|
| III <sub>1</sub><br>III : LECTURE                 | CHATEAURoux - ENF (I) (MAT → CE)<br>PERIGUEUX - ENM (I) (CP)<br>TOURS (I) (CP)<br>CHATEAURoux - ENG (I)<br>EPINAL - ENM (I) (SG → CE)<br>RODEZ - ENM (R) (CP - CE)<br>AIX-ENF (I) (SG → CE1)<br>BORDEAUX - ENF (R) (CP → CE1)<br>DIJON - ENF<br>BOURGES - ENF (I) (CP - CE1)<br>POITIERS - ENF (I et R) (CP → PERF.) | ALENCON - ENG (R) |    |     |    |   |    |     |      |    |

| Thèmes intéressés<br>Thème de travail de l'équipe<br>III : LECTURE (suite) | NON SIGNALES                                                                                                                                                                                                             | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|-----|----|---|----|-----|------|----|
| III <sub>2</sub>                                                           | CHATEAUX - ENF<br>(I) (MAT → CE)<br><br>NICE - ENF (I)<br><br>COUTANCES - ENM<br>(I) (CE2 → CM2)<br><br>EPINAL - ENM<br>(I)<br><br>MONTPELLIER - ENF<br><br>BORDEAUX - ENF<br>(I) (CM)<br><br>POTTIERS - ENF<br>(I) (CM) |   |    |     |    |   |    |     |      |    |

| Thèmes intéressés<br>Thème de l'équipe | NON SIGNALÉS                                                                                                                                                                                                                                                                                  | I | II | III | IV | V                                  | VI | VII | VIII | IX | X |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|-----|----|------------------------------------|----|-----|------|----|---|
| IV - GRAMMAIRE/<br>SYNTAXE             | CHATEAUROUX<br>ENF (R) (CM)<br><br>PRIVAS - EN<br>(I) (CM)<br><br>LAON - ENF (I)<br><br>NICE - ENF (I)<br><br>Circ. de St-<br>QUENTIN<br>(I) (CP --> CM2)<br><br>ROUEN - ENF<br>(I) (CE1 --> CM2)<br><br>BORDEAUX - ENF<br>(I) (CE1)<br><br>DIJON - ENF<br>(I) (CE - CM)<br><br>AIX - ENF (I) |   |    |     |    | LIMOGES<br>ENF (I)<br>(-CE) - - -> |    |     |      |    |   |

| Thèmes<br>intéressés                                    | NON SIGNALÉS                                                                                                                                                                                                            | I | II                                                    | III | IV                                | V | VI | VII | VIII | IX                                        |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-------------------------------------------------------|-----|-----------------------------------|---|----|-----|------|-------------------------------------------|
| Thème de<br>l'équipe<br><br>V : VOCABULAIRE/<br>LEXIQUE | PRIVAS - EN<br>(I) (CM)<br><br>LAON ENF (I)                                                                                                                                                                             |   | St-GERMAIN - ENF<br>(I+R) (MAT → CM)<br>← - - - - - → |     | BOURGES -<br>(I)<br>← - - - - - → |   |    |     |      | POITIERS<br>ENF (I) (CM)<br>← - - - - - → |
| VI : POESIE/<br>CREATIVITE                              | CHATEAURoux<br>ENF (I) (CM)<br><br>PRIVAS - EN<br>(I) (CE)<br><br>TOURS (I)<br>(CP → CM)<br><br>LAON - ENF (I)<br><br>LES ANDELYS<br>(I) (CP → CM)<br><br>NIMES - ENG<br>(R) (CE1)<br><br>TARBES - ENM<br>(I) (CP → CM) |   |                                                       |     |                                   |   |    |     |      |                                           |



| Thèmes intéressés<br>Thème de l'équipe                                  | NON SIGNALES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|-----|----|---|----|-----|------|----|
| <p>VIII :</p> <p>DESCRIPTION<br/>DES<br/>PEDAGOGIES DU<br/>FRANCAIS</p> | <p>NANTES - ENF<br/>(R)</p> <p>TOULOUSE - ENG<br/>(R) (CP)</p> <p>POITIERS - ENF<br/>(R) (CP)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |   |    |     |    |   |    |     |      |    |
| <p>IX<br/>AUTRES</p>                                                    | <p>POITIERS - ENF (I) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail en pédagogie désenclavée avec les classes de perfectionnement.</li> <li>- Approche de la signification et du décodage sémantique.</li> </ul> <p>C.R.D.P. - BORDEAUX : Objectif du travail : "Définir le plus précisément possible, et de façon opérationnelle, quelle est la possibilité d'émergence... de certains types d'expression ..., en fonction d'une stimulation pour certains types de messages..., et selon une typologie des enfants ... et une typologie des enseignants ..."</p> |   |    |     |    |   |    |     |      |    |



