

Christine

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° 25
MAI · JUIN
1974

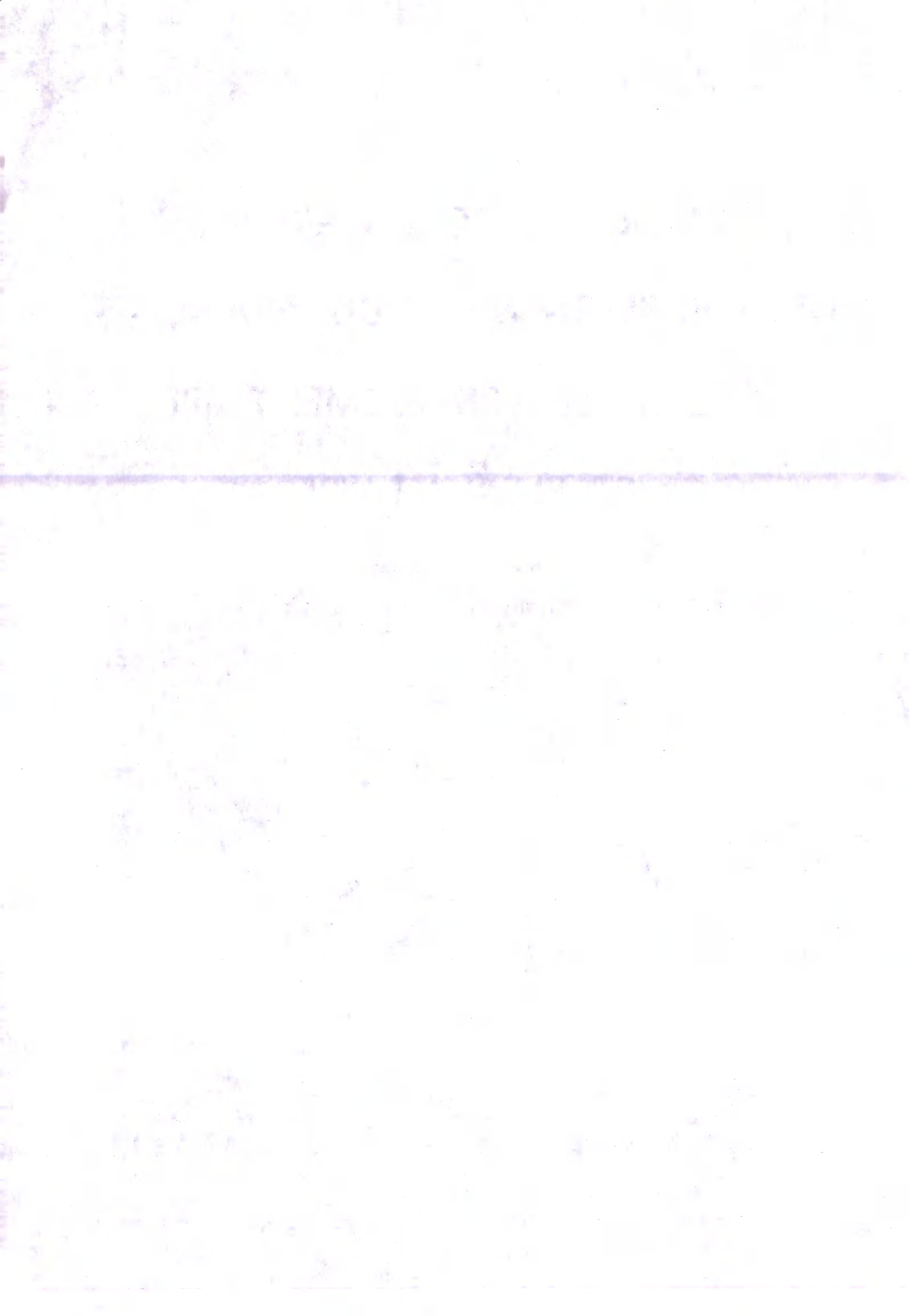
POUR LA RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE PRE - ELEMENTAIRE ET ELEMENTAIRE

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

CONTROLE DE L'APPRENTISSAGE

- Problèmes de Progression au C.P. J.M. PRINCIPAUD - E.N.F. Châteauroux p 5
- A propos des problèmes de progression S. JOUSSIER - E.N.F. Châlons/Marne p 27
- Contrôle continu des acquisitions en lecture/écriture au C.P.
et épreuve de C.E.1. E. CHARMEUX - E.N.G. Toulouse p 29
- A propos du contrôle des acquisitions P. LACHASSAGNE - E.N.M. - Périgueux p 50

RECHERCHES-DESCRIPTION

- Conditions de travail des instituteurs membres des équipes de
recherche pédagogique expérimentale (Approche)
M. ROGER - Sciences de l'Education
Paris V p 57
- Séminaire "Analyse de textes d'enfants" (Langue écrite)
M. ROMIAN - I.N.R.D.P. p 86
D. MANESSE - I.N.R.D.P. p 87
G. PERRICHON - E.N.F. d'Aix-en-Provence p 92

PROBLEMES DE RECHERCHE

- . Analyse du fonctionnement de l'Equipe d'Agen p 101
A. SEGUY - E.N.M. - Agen

RECHERCHES-VALIDATION

- | | | |
|---|---------------------------|-------|
| - Q.I.P.F. | A. LAFOND - I.N.R.D.P. | p 105 |
| - Analyse automatique de textes d'enfants | B. COMBETTES - Nancy II | |
| | R. THOMASSONNE - Nancy II | p 111 |
| - Analyse automatique de textes d'enfants
(Bilan du travail) | F. SUBLET - Toulouse | p 113 |
| - Epreuves de vocabulaire | M. PECHEVY - E.N. Bourges | p 123 |

Bulletin réalisé par :

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

Secrétariat : F. DELAIR

Dactylographie : S. OMAR

RECHERCHES - INNOVATION

Problèmes de progression au C. P.

J. M. Principaud ENF Châteauroux

Préambule :

L'exposé qui suit est consacré à 2 thèmes : celui de l'utilisation en lecture au C. P. d'une progression préétablie, et du travail par groupes.

Nous tenons à préciser que ces deux aspects sont conçus comme les composantes -limitées- d'un apprentissage global des correspondances entre monde de l'oral et monde de l'écrit ; leur aspect systématique ne s'entend que fondu dans l'ensemble des activités de communication de l'enfant (de la Maternelle au C. E.) et des autres activités de préapprentissage ou d'apprentissage. Il serait à notre sens, illusoire, voire dangereux, de les envisager hors de ce contexte.

HYPOTHESES DE TRAVAIL GLOBALES

A 3 - Les activités d'apprentissage systématique de la langue contribuent :

- à la structuration,
- et à la libération,

c'est-à-dire à la maîtrise du langage dans ses diverses "fonctions" (cf. Jakobson).

A 5 - La découverte analytique, intuitive puis réflexive, des principes du fonctionnement de la langue sur le plan phonologique, entraîne une maîtrise de plus en plus grande de la langue orale et écrite ; elle prépare à l'apprentissage de la lecture au C. P.

B 7 - Les activités d'analyse explicite de la langue contribuent à une maîtrise plus rapide de l'apprentissage lecture/écriture.

C 9 - Une progression préétablie peut aider à l'apprentissage lecture/écriture.

C13 - La découverte de la combinatoire peut aider l'enfant à prendre en main son propre apprentissage (acquisition d'une technique de recherche).

D 1 - Le niveau en lecture est fonction, entre autres, de l'apprentissage.

D 2 - Le niveau en lecture est en relation avec le niveau d'élaboration de la langue orale.

ORGANISATION DE L'APPRENTISSAGE LECTURE/ECRIURE

I - Pour l'année 1973-74

A - 15 sept. - 10 oct.

- Phase globale : recueil de phrases, de mots notés sur des étiquettes.
- Passage de tests :
 - . ep. de phonologie
 - . Inizan
 - . TMS

B - Exercices de phonologie et de lecture selon une progression préétablie

avec arrêts et plages de repos ou de récupération.
ex : 8 à 10 jours début novembre pour enfants ayant été malades ou fatigués.

C - Au terme de l'année : évaluation

Hypothèses de détail

- Appeler l'expérience linguistique des enfants.
- Renforcer la valeur du signe écrit.
- voir hypothèses globales.
- essayer d'adopter un rythme fructueux pour le plus grand nombre d'enfants.

II - Etude d'une correspondance phonème-graphème

(Structure de l'étude, sur plusieurs jours)

A - Analyse - Reconnaissance du phonème

- écouter - entendre - sérier - procéder par analogie et par différence.
- aller du sens de l'énoncé à sa constitution sonore.

B - Recherche de mots contenant un phonème donné.

C - On écrit ces mots :

- soit par reproduction globale
 - soit en utilisant -progressivement- les ressources connues du système français.
ex : dans "pomme", dans "Paul", on repère ce qui peut faire "ɔ" ;
dans "coque" on cherche ce qui peut faire "k",...
- on essaie ensuite d'écrire "krɔki"

- Education de l'oreille, du système articulatoire.
- Accès aux éléments minimaux oraux.
- Appel à l'expérience linguistique des enfants.
- Accès à une attitude réflexive à l'égard de l'oral.
- Va et vient entre oral et écrit.
- Prise de conscience de la latitude mais aussi de la rigidité dans les correspondances phonèmes-graphèmes.

ex :



mais C ne se lit pas toujours /k/

essais kroki } possible
 croqui } selon le
 croki } système
 croquis : l'usage fixe cette
 forme

- établir une hiérarchie entre :
 - 1 - ce qu'il serait possible d'écrire ex : ici - issi → [isi]
 - 2 - ce qu'il est impossible d'écrire ex : isi → [isi]
 - 3 - ce qu'on écrit en réalité : ici

D - Elaboration d'une histoire
 (enfants-maîtresse)

- on écrit les mots qu'on connaît ; on demande les autres à la maîtresse.
- on la lit.

- Appel à la création ; activité globale de communication qui entraîne avec elle l'aspect analytique.

E - Lecture d'une histoire encore inconnue des enfants

- mise en situation :
 - . une image qui fait problème
 - . une histoire commencée...

- Donner son véritable sens à la lecture : le texte est à la fois l'obstacle et le lien entre nous-même et une information dont nous voudrions disposer.

III - Organisation du travail

- Alternance :
- travail en commun
 - travail par groupes

- Essayer d'individualiser pour pouvoir travailler avec les enfants en difficulté et leur éviter le sentiment de l'échec.
- Donner plus d'autonomie dans le travail.
- Travail plus sécurisant dans un petit groupe (aide-échange...).
- Meilleure attention de la maîtresse à l'intérieur d'un groupe restreint.

IV - Rythme du travail

(pourquoi ne pas revenir au triangle :

Jakobson



- problème de la syllabe

TRAVAIL PAR GROUPES

Organisation des groupes :

d'après les premiers résultats du début de l'année et les tests (mais l'institutrice ne connaît pas les résultats aux tests).

- tantôt 2 groupes : A faibles,
B normaux.
- tantôt 3 groupes : A faibles,
B1 bons,
B2 moyens.
- mobilité des groupes : selon les résultats du moment, voire de l'exercice. L'idéal serait de pouvoir moduler constamment le travail à proposer aux enfants (difficulté : prévoir, improviser).
Cela exige : . une maîtrise constante de la matière,
. une analyse fine des causes de l'erreur ou de l'échec.

Organisation du travail :

Plusieurs possibilités sont utilisées :

- 1) variété des tâches selon le niveau ou les difficultés de certains enfants,
- 2) travail alterné sur des tâches identiques permettant à l'institutrice d'être plus sensible à la qualité des démarches et des résultats chez les enfants dans un petit groupe.

Problème actuel :

- jusqu'où peut aller la variété des tâches ? (il faudrait pouvoir inventer sans relâche).

ex : d'après l'institutrice et d'après les résultats aux tests, 3 enfants (2 d'âge normal, 1 redoublant) ne suivent pas le rythme. Il leur faudrait une pédagogie fortement différenciée (type grande section maternelle, classe d'attente, avec accent mis sur l'organisation du discours, de l'espace...). La solution semblerait être, en l'état actuel, d'avoir une section enfantine dans cette classe de manière à mieux épauler ces enfants en difficulté (en tenant compte des possibilités et non de l'âge légal de l'enfant).

- pour l'instant, travail au coup par coup.

Objectif à moyen terme :

D'après les essais de cette année, établir une sorte de programmation des cheminements possibles à instaurer selon les groupes d'élèves au cours de l'année, avec une typologie des exercices.

ENF CHATEAUX

Pourquoi une progression de lecture au CP ?

Les correspondances entre langue française orale et langue française écrite relèvent d'un système complexe mais précis, et dans tous les cas impératif. Si l'enfant connaît -plus ou moins bien certes- la langue orale quand il arrive à l'école (CP), notre tâche est de lui donner accès, du mieux possible, à la langue écrite. Ne pas savoir lire, ou savoir mal lire, c'est être incapable, de fait, de maîtriser des champs entiers de notre connaissance véhiculés par l'information écrite sous tous ses aspects. Donc comment apprendre à lire à l'enfant, non seulement bien, mais encore en lui donnant le goût de la lecture ?

On peut répondre en choisissant les méthodes dites naturelles, selon lesquelles l'enfant progresserait à son seul rythme selon une démarche qui le mènerait intuitivement d'une appréhension globale à une progressive analyse des séquences orales et écrites.

On peut répondre encore en choisissant les méthodes syllabiques ou les méthodes dites mixtes qui, en réalité se fondent sur l'association d'une valeur phonétique donnée à une lettre donnée.

Par rapport aux premières, nous avons essayé de faire l'économie des tâtonnements qui, pour être formateurs -à condition qu'ils conduisent à la réussite ici- font courir le risque du piétinement ou de la lassitude. Peut-être est-il possible d'aider les enfants à acquérir une technique, car c'en est une **au prix de moins d'efforts**, en leur permettant d'arriver plus aisément à la lecture courante (dialectique structuration-libération). Par rapport aux secondes, il nous semble possible d'associer plus étroitement le texte écrit à tout ce que les enfants disent déjà ou peuvent dire, en partant justement de l'oral qui leur est familier ; il semble possible de leur donner aussi une technique d'investigation de l'écrit par rapport à l'oral.

1) Partir de l'oral

- que les enfants pratiquent plus ou moins globalement,
- obtenir une distanciation, c'est-à-dire l'écoute de ce qui se dit, de la forme du discours,
- faire réaliser une discrimination des éléments minimaux : phonèmes ou, l'affiner dans les cas plus difficiles ; la discrimination est la plupart du temps réalisée au CP tant à l'émission qu'à la réception, (sauf cas isolés $\sqrt{3}$, tr/kr...) mais les enfants n'en ont que peu conscience.

II) Etablir la correspondance phonème/graphèmes

C'est-à-dire aller, pour l'enfant, du connu à l'inconnu, en cernant chaque fois un domaine entier de la réalité phono-graphique.

Ainsi, au lieu d'étudier la lettre e qui se lit (e) -ce qui restreint singulièrement le champ des mots possibles- on cherchera plutôt les mots dans lesquels on entend (e) ; en les écrivant, on fera apparaître d'emblée les diverses graphies les plus fréquentes correspondant à (e) ; par là on donnera à l'enfant

...

l'idée que la correspondance n'est presque jamais bi-univoque et qu'il y a toujours des possibles entre lesquels la langue a fixé une forme (la convention) ;

D'où une hiérarchie des erreurs :

- l'erreur qui va à l'encontre du système phonographique,
- l'erreur qui ne contredit pas le système, mais simplement la norme actuelle.

- exemple :
- 1) aujourd'hui, en français, (u) correspond aussi bien à "ou" qu'à "oo" (football, shoot, groom, bloom-looping...) ; la seule différence est d'ordre statistique, la graphie "ou" étant beaucoup plus fréquente que "oo".
 - 2) rien n'empêche, sinon la norme (et l'idéographie ?) qu'on écrive "dessendre" au lieu de "descendre",
"kroki" " " " croquis".

Mais le système ne me permet pas d'écrire "desendre" ni "kroci".

III) Critères généraux d'établissement de la progression

- A - Partant de la langue orale, mieux valait examiner les phonèmes les plus fréquents (voir liste de fréquence). Mais comme il s'agissait aussi de langue écrite, on pouvait confronter la table de fréquence de l'oral à celle des graphies correspondant aux phonèmes (voir liste). Dans l'ensemble, les modifications sont peu importantes sauf pour (o) qui, à l'oral, est 18° en ordre relatif, et à l'écrit 34° ;
- | | |
|-----|----------------------|
| (a) | oral 35°, écrit 28°, |
| (z) | oral 30°, écrit 21°, |
| (ε) | oral 7°, écrit 14°. |

Un ordre peut donc s'esquisser grâce à la fréquence.

- B - Il fallait aussi tenir compte des possibilités des enfants et de l'évolution éventuelle au cours de l'année.
Nous avons intérêt à choisir au début une correspondance phonème-graphème aussi simple que possible, c'est-à-dire associant une ou deux possibilités graphiques à un phonème.

exemple : (r) r, rr
(a) a très souvent
(l) l, ll

Or, il se trouve que ces phonèmes sont aussi parmi les plus fréquents, à l'oral du moins.

Mais (r) qui n'a qu'une correspondance graphique "gn" et une autre en "ni", n'en reste pas moins en fin de parcours étant donné sa faible fréquence.

...

C - Critère d'articulation des phonèmes-consonnes.

Nous avons groupé en début de progression les consonnes constrictives parce qu'elles offrent encore certaines difficultés de prononciation à quelques enfants. Donc mieux vaut avoir le temps d'y revenir plusieurs fois au cours de l'année.

En outre les constrictives sont aisément repérables par les enfants car elles peuvent être tenues. Les occlusives viennent donc ensuite dans la progression, et enfin les semi-consonnes, de basse fréquence, et de forte difficulté graphique.

D - Alternance voyelles/consonnes

Les voyelles orales sont groupées en début de parcours surtout, car il suffit de les appuyer de quelques consonnes pour que les enfants puissent écrire très vite des mots entiers et dominer ainsi, sur quelques points au moins, la langue écrite, non seulement globalement, mais jusque dans le détail analytique.

Les voyelles nasalisées ont été situées directement après "m" et "n" en vue d'un travail d'opposition
ex : la lettre "m" qu'on n'entend pas (m) mais qui sert, avec "a" à faire (ã).

Les voyelles (ɸ) et (œ) se situent ensuite en raison de leur faible fréquence.

E - Travail par opposition

Tant en ce qui concerne les voyelles que les consonnes, on a intérêt à faire sentir les contrastes aux enfants ; ainsi les oppositions entre voyelles ouvertes et fermées, entre consonnes sourdes et sonores, ou entre les points d'articulation pour sourdes et sonores ; d'où un regroupement de certains phonèmes.

Mais bien que (ɜ) par exemple soit en fin de progression, l'opposition (ɝ)/(ɜ) aura déjà été travaillée à propos de (ɝ).

Exemples de regroupements :

- . (e)/(ɛ) (fermée/ouverte)
- . (ə)/(e)/(ɛ) (problèmes de graphie ; "e" peut figurer dans les trois séries selon l'entourage graphique).
- . (o)/(ɔ)
- . (ɸ)/(œ)

F - Problèmes de graphie

- . (y) s'écrit la plupart du temps "u"
En raison de sa facilité il est étudié avant (o) et (ɔ) dont la graphie fait parfois intervenir un digramme avec "u".

...

- . (k) précède (j) qui, lui, est de faible fréquence dans le vocabulaire adulte. En fait, dans le vocabulaire enfantin, il semble que sa fréquence soit plus forte (chien, cheval, chat, chocolat, château, acheter, cacher, écharpe, vache, poche, Chantal, Charles...).
- Enfin, quant à la traduction graphique, elle fait intervenir très souvent dans les deux cas la lettre "c".
- . même remarque pour (ʒ) et (g)... "g" selon l'entourage.

G - Fréquence des correspondances phonèmes-graphèmes.

L'apport des enfants nous fournit la plupart du temps les associations les plus fréquentes, comme on peut s'y attendre ; elles figurent, sous les rubriques "Voyelles" et "Consonnes", dans les colonnes de gauche marquées de l'indication "en priorité" (voir document).

Il se peut aussi que les enfants proposent des expressions dans lesquelles l'association soit moins fréquente ; elle figure dans les colonnes signalées d'un "éventuellement" : cela signifie qu'à cette étape de la progression, si les enfants ne la suscitent pas par leurs exemples, la graphie ne sera pas abordée. (Mais dès ce trimestre, nous avons dû compléter cette colonne, car les enfants ont proposé par exemple pour (o) : "un hall"
"un goal").

N. B. Il s'agit là d'une progression simplement expérimentale, à remettre en cause à mesure qu'elle sera appliquée.

EXEMPLES DE TRAVAIL PAR GROUPES AU CP

Jeudi 15 novembre

- 1) lecture d'un texte écrit au tableau
groupe A (faible) :
 déchiffrage du texte phrase par phrase
groupe B (normal) :
 après lecture silencieuse, réponses aux questions posées par écrit
 (contrôle de la compréhension)
- 2) lecture à haute voix
- 3) groupe A : réponse aux questions posées oralement (permet de corriger le travail du groupe B)

Lundi, mardi, 19,20 novembre

- 1) travail collectif : exercice d'audition (t)/(k)
- 2) travail collectif : élaboration d'un texte à partir d'une gravure
 "Luc a un masque : il joue. Il fait partie du cirque de Kiri"
 Recherche de mots construits comme "luc"
 lac, sac, sec, roc, éric
 comme "masque" : casque, cascade, risque...
 "cirque"
- 3) en groupes : travail alterné
 - a) lecture des mots trouvés le matin
 - b) exercice de phonologie sur fiche (voir fiche)

Samedi 1er décembre

- 1) lecture silencieuse du texte
- 2) groupe B : bande dessinée racontant l'histoire
groupe A : déchiffrage du texte phrase par phrase avec l'institutrice
- 3) lecture à haute voix par quelques éléments du groupe B
- 4) recherche de mots contenant (u)
groupe B travaille seul
groupe A travaille avec la maîtresse

Vendredi 7 décembre

- Après étude collective de (t)/(d), (te)/(de), (tr)/(dr) travail alterné en trois groupes de niveau sur les mêmes tâches :
- a) lecture individuelle des mots apparus le matin
 - b) découpage sur catalogue et collage :
 ex : un lustre, un tricycle (on écrit leur nom)
 - c) contrôle de l'acquisition de la veille
 écris les mots qui contiennent "tou" "tu" "ta" "ti"

Lundi 10 décembre

- Reprise de l'opposition (t)/(d) pour les élèves en difficulté.
(étude du texte écrit au tableau, accent mis sur l'audition et l'émission)
Puis, pour ces mêmes élèves, qui n'appartiennent pas forcément au groupe désigné jusqu'ici par A, recherche de mots sur fiche toujours sur cette opposition.
Pour les autres, exercice sur un itinéraire avec déchiffrage de la consigne.

Mercredi 19 décembre

Lecture d'un texte au tableau

Groupe A lecture avec l'institutrice

Groupe B exercice sur fiche photocopiée (exercice 1)

puis éclatement B1 (meilleurs) exercice 2 (photocopie)

B2 achève l'exercice 1

Correction collective des deux exercices (participation de A, B1, B2).

FICHES UTILISEES (polycopiées)

Vendredi 19 octobre

Exercice 1 a) ici tu dois entendre (w) dans le nom de tes dessins
b) ici tu dois entendre (o) dans le nom de tes dessins

Exercice 2 souligne les dessins où tu entends (w)
(sont dessinés un croissant, un poisson, un chou, une chaise, un disque, une louche, un chat, une souris, un chapeau, un champignon, un os, un soleil, une fourchette, un singe, un ours.)

Mardi 20 novembre

Fiche : passe en couleur les objets qui ont un (R) dans leur nom
sont dessinés : un couteau, du gui, une carotte, un gant, une cuillère, une cravate, une cloche, des cerises, un camion, un canard un képi, un gâteau, une tortue, une barque, un casque.

Samedi 1er décembre

Texte sur fiche : Zouzou dort dans son panier... maman souris quitte sa lucarne et va courir dans la cour, dehors il fait clair. Son souriceau la suit : elle joue avec lui, elle cherche quelque croûte, quelque petit morceau de pomme à croquer. Elle ose même rôder autour de la soucoupe de Zouzou, elle fait rouler son os ! quel risque ! es-tu sourde Zouzou ?

Fais l'ensemble des mots qui ont "ou" dans leur nom.

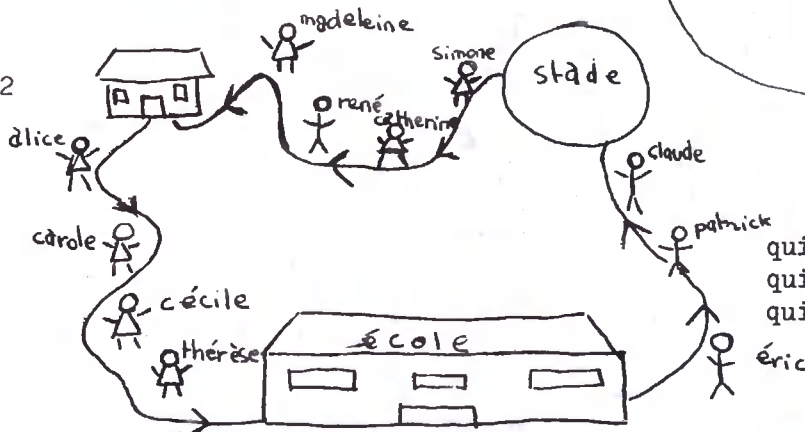
Lundi 10 décembre

Texte au tableau. Dimanche madeleine est allée au stade avec claude et un autre camarade qui désire jouer au foot. elle a sauté à la corde sur le stade et elle a perdu son lacet ; claudine est restée dessiner à la maison. elle est désolée. elle a été malade et ne sort pas.

Fiche 1 je cherche les mots où j'entends (o)

je cherche les mots où j'entends (a)

Fiche 2



qui va de l'école au stade ?
qui va du stade à la maison ?
qui va de la maison à l'école ?

PROGRESSION EN LECTURE AU CP

ENF Châteauroux

<u>Voyelles</u>		<u>Consonnes</u>	
en priorité	éventuellement	en priorité	éventuellement
1 - [a]	a [a] a â [a] e (femme) (évidemment)		
2 -		[r] r rr	
3 - [i]	i [i] y (bicyclette) (mobylette) ee (jeep) (week-end)		
4 -		[l] l ll	
5 - [ə]	e		
6 - [e]	é, e (es, er, et, ez...)		
7 - [ɛ]	ê, è e (er, erre, ette, elle, ...) ai ei [ɛ] ay (payez) [ɛ] ey (pony) (jockey)		
8 -		[s] s ss c ç	[s] t (attention)
9 - [y]	u û		
10 - [o]	o ô au eau [o] a football hall [o] oa goal		
11 - [ɔ]	o		
12 -		[z] s z	
13 - [u]	ou où [u] oû aou [u] oo (shoot) ew (interview)		
14 - [ɑ]	a â		

...

Voyelles

Consonnes

15 -

[k] c qu k [k] ch (orchestre)
(chrysan-
thème)

16 -

[ʃ] ch sh [ʃ] sch (schéma)

17 -

[t] t tt [t] d (quand on)

18 -

[d] d

19 -

[p] p pp

20 -

[b] b

21 -

[m] m mm

22 -

[n] n nn

23 - [ã] an em
en em

24 - [ɔ̃] on om

25 - [ɛ̃] in im [œ̃] un um
ein
ain, aim
en (examen)
(bien)
(vient)

26 - [ø] eu

27 - [œ] eu oeu

28 -

[v] v w [v] f (neuf ans)

29 -

[f] f ff ph

30 -

[ʒ] j g(e) g(i)

31 -

[g] g g^u

32 - [wa] oi [w] w (tramway)
oua (week-end)
(sandwich)

[wi] oui
[wɛ̃] ôin

33 - [yi] ui [yɛ̃] uin

...

Voyelles

Consonnes

- 34 - [œ] un um
35 - [i] y
36 - [ei] ay
37 - [j] ill (fille)
il (pareil)
(fauteuil)
i (pied)
y (cobaye)
38 -
39 - h [] h (Hélène)
(un homme)
(un hérisson)
(ébahi)

[ɲ] gn (vigne)
ni (panier)

40 -

X [ks] (axe)
[gʒ] (exemple)
[s] (six)
[z] (sixième)
[] (doux)

41 -

[sjɔ̃] tion (précaution)
(déviation)

<u>Voyelles</u>		<u>Consonnes</u>	
en priorité	éventuellement	en priorité	éventuellement
[ə]	ai (faisons) (faisan)		
[wɛ] [wa]	oè (poète)		
[ã]	aon (faon) (taon)		
[w]	u (aquatique)		
[ɔ]	u (rhum) (uranium)		
[u]	ow (clown) oo (football)		
[o]	aw (crawl)		
[ɛ]	yn ym (thym)		
		[p]	b (subtil) (obtenir) (absent)
		[j]	j (fjord)
		[ɔ]	m (automne)
		[]	p (sculpture) (dompteur)
		[k]	ch

- N. B. 1) en aucun cas un numéro n'est assimilable à une seule leçon ;
2) à chaque étape on abordera le problème des terminaisons consonantiques ou vocaliques, suivies ou non de "e" muet :
ex : roc/broc coq/coque sol/sole
ainsi que le problème des lettres muettes.
3) les mots donnés en référence, le sont à titre purement indicatif.

Ordre relatif des phonèmes

	à l'oral	à l'écrit		à l'oral	à l'écrit
[a]	1	8	[f]	24	22
[r]	2	3	[b]	25	24
[l]	3	4	[j]	26	non indiqué
[e]	4	2	[w]	27	26
[s]	5	5	[ɥ]	28	27
[i]	6	6	[ϕ]	29	29
→ [ɛ]	7	14	[z]	30	21 ←
[ə]	8	1	[ʃ]	31	31
[t]	9	7	[œ]	32	32
[k]	10	10	[œ]	33	33
[p]	11	11	[g]	34	30
[m]	12	13	[a]	35	28 ←
[d]	13	9	[r]	36	35
[ã]	14	12			
[n]	15	16			
[u]	16	17			
[v]	17	18			
→ [o]	18	34			
[ʒ]	19	19			
[ɣ]	20	15			
[ʒ]	21	23			
[ɔ]	22	20			
[ɛ̃]	23	25			

N. B.

Fléché : les décalages supérieurs à 5

Liste des phonèmes par ordre
de fréquence orale décroissante
d'après -Léon-

1 -	[a]	8,1	24 -	[f]	1,3
2 -	[r]	6,9	25 -	[b]	1,2
3 -	[l]	6,8	26 -	[j]	1
4 -	[e]	6,5	27 -	[w]	0,9
5 -	[s]	5,8	28 -	[y]	0,7
6 -	[i]	5,6	29 -	[ɸ]	0,6
7 -	[ɛ]	5,3		[z]	0,6
8 -	[ə]	4,9	30 -		
9 -	[t]	4,5	31 -	[ʃ]	0,5
	[k]	4,5		[œ̃]	0,5
10 -			32 -		
11 -	[p]	4,3	33 -	[œ]	0,3
12 -	[m]	3,4		[ɝ]	0,3
13 -	[d]	3,5	34 -		
14 -	[ã]	3,3	35 -	[ɑ]	0,2
15 -	[n]	2,8	36 -	[ɾ]	0,1
16 -	[u]	2,7			
17 -	[v]	2,4			
18 -	[o]	2,21			
19 -	[ʒ]	2,0			
	[ɣ]	2,0			
20 -					
21 -	[ʒ]	1,7			
22 -	[ɔ]	1,5			
23 -	[ɛ̃]	1,4			

Liste des phonèmes par ordre
de fréquence écrite décroissante

1 -	[ə]	10,06	26 -	[w]	0,77
2 -	[e]	7,55	27 -	[ɥ]	0,71
3 -	[r]	7,40	28 -	[ɑ]	0,63
4 -	[l]	6,43	29 -	[ʃ]	0,55
5 -	[s]	5,61	30 -	[g]	0,52
6 -	[i]	5,6	31 -	[ʒ]	0,49
7 -	[t]	5,36	32 -	[œ̃]	0,48
8 -	[a]	5,30	33 -	[œ]	0,45
9 -	[d]	4,52	34 -	[o]	0,23
10 -	[k]	3,81	35 -	[ʁ]	0,12
11 -	[p]	3,37			
12 -	[ã]	3,30			
13 -	[m]	3,17			
14 -	[ɛ]	3,01			
15 -	[ɣ]	2,71			
16 -	[n]	2,4			
17 -	[u]	2,08			
18 -	[v]	1,99			
19 -	[ɔ̃]	1,97			
20 -	[ɔ]	1,5			
21 -	[z]	1,25			
22 -	[f]	1,33			
23 -	[ʒ]	1,25			
24 -	[b]	1,14			
25 -	[ɛ̃]	1,03			

Ordre des phonèmes voyelles
en fréquence orale décroissante

1 -	[a]	8,1
2 -	[e]	6,5
3 -	[i]	5,6
4 -	[ɛ]	5,3
5 -	[ə]	4,9
6 -	[ã]	3,3
7 -	[u]	2,7
8 -	[o]	2,21
9 -	[ɔ]	2
10 -	[ɣ]	2
11 -	[ɔ̃]	1,5
12 -	[ɛ̃]	1,4
13 -	[j]	1
14 -	[w]	0,9
15 -	[ɥ]	0,7
16 -	[ø]	0,6
17 -	[œ̃]	0,5
18 -	[œ]	0,3
19 -	[ɑ]	0,2

Correspondance graphème-phonème

(Tableau repris de "L'Orthographe" de U. Blanche-Benveniste)

Graphème	Valeur phonétique de base	Valeur de position	Auxiliaire	Valeur en digramme	Valeur Zéro	
A	art [a] pâte [ɑ] patte [ɑ]	[e] abbaye [o] hall	américain	an [ɑ̃] am [ɑ̃] ay [ɛ] aw [ɔ] crawl au [ɔ] ai [e] [ɛ] ai [ə] faisons	pain	
B	bar [b]	subtil [P] obtenir [P]			abbaye (b?) plomb	
C	car [k]	cire [s] zinc [g] second [g]	exciter	ch [ʃ]	banc	
D	dur [d]	quand on [t] pied à terre	pied		fond	
E	belette [ə]	complet [ɛ] (ce) manger [e] femme évidemment solennel } [ɛ]	grise mangea	eu [ø] [œ] ei [e] [ɛ] œ [e] en [ɑ̃] [ɛ̃] em [ɑ̃] ee [i] jeep ea [i] bluejeans	boulevard sele beau j'eus ...	
F	fer [f]	neuf ans [v]	clef		boeufs	
G	gare [g]	gel [ʒ] "sang impur" [k]		gn [ɲ]	poing vingt-jeug doigt	
H	hibou ébahi envahisseur ahuri		chiromancie orchestre ghetto	ch [ʃ] sh [ʃ]	ph [f]	homme technique christ chronique... thon
I	île [i]	client [ij] pied [j] tee-shirt [œ]	lui	ai [e] [ɛ] ill, il [j] oi [wa] in [ɛ̃] im [ɛ̃] ei [e]	oignon	
J	joli [ʒ]	fjord [j]				
K	kipi [k] kodak		teckel cocker		Annick (c? k?)	
L	lit [l]		miel appelle	ll [j] fille ill - vieille il - percil	un fils fusil persil	

Gr.	Base	Position	Auxiliaire	Digramme	Zéro	
M	mère [m]		minimum femme	am [ã] em [ã] om [õ]	im [ê] ym [ê] um [œ]	automne damner
N	nu [n]		solennel	an [ã] en [ã][ê] on [õ]	gn [ɲ] in [ê] yn [ê] un [œ]	manne bonne année
O	or [ɔ] mot [o]	oin [w] goal [o]	coeur	œ [e] [wa] ou [u] ow [u] clown oo [u] igloo	oi [wa] on [õ] om [õ] on [ə] monsieur	poen facn soeur boeuf
P	port [p]		cep	ph [f]		sept champ dompteur
Q	quand [k] quatre		coq			cinq jours
R	roi [r]		terre chanter peur			gars beurre
S	sage [s]	vase [z]	les	sh [ʃ]		jeunes
T	tare [t]	action [s]	complet cet set			port- trot
U	usine [y]	aquatique [w] uranium thum [ɔ] club [œ] lui [y]	cueillir guêpe	au [o] [ɔ] eu [ø] [œ] ou [u]	un œ um œ	en fatigant
V	vase [v]					
W	wagon [v]	Week end tramway [w]		ow [u] aw [o]		
X	axe [ks]	exemple [ɔz] six [s] deuxième [z]				deux cheveux houx
Y	lys stylo [i]	cobaye [j]		yn [ê] ym [ê] ey [e]	ay [ɛi] [ɛj]	
Z	zèbre [z]		nez chantez			raz

RECHERCHES - INNOVATION

A PROPOS DES PROBLEMES DE PROGRESSION (*)

S. JOUSSIER - ENF Châlons/Marne

Après la présentation faite par l'équipe de Châteauroux, la discussion a porté sur les points suivants :

- utilisation d'un alphabet phonologique
- problèmes de la progression,

et un problème annexe : celui de la formation des maîtres.

Utilisation d'un alphabet phonologique

L'équipe de Châteauroux utilise un alphabet propre à l'école. N'est-ce pas une gêne pour une unité pédagogique ? Ne pose-t-il pas l'arbitraire d'un code qui n'a pas été construit par les enfants du CP ? L'alphabet phonétique international existant et ne paraissant pas poser de difficultés à certains, cette création particulière ne semble pas économique.

Réponse

L'alphabet phonétique international pose des difficultés lorsque l'on passe au code écrit. L'alphabet utilisé retrouve à la limite le caractère de l'idéogramme. L'usage d'un code supplémentaire n'est pas une surcharge pour l'enfant mais un moyen de libération et un moyen de référence non ambigu.

Problèmes de la progression

Critères

- Pourquoi ne retrouve-t-on pas au départ le triangle de base (i), (A), (u)?

Aucune progression ne peut être rigoureusement scientifique. Il faut tenir compte des situations géographiques et des obligations locales. L'ordre de la progression est venu de situations vécues.

- Ne vaut-il pas mieux partir de la classe ? Ou bien doit-on établir une progression hors des enfants ?

- Il vaut mieux partir de la classe car nous travaillons au niveau des enfants ; cependant le problème s'est posé pour l'orthographe. Mais l'intuition était faillible par rapport aux échelles de fréquence.

Continuité

Comment se poursuit l'apprentissage au CE ? Imaginez-vous une approche préméditée ?

- "Autrefois" on estimait que les enfants du CP devaient savoir lire à Pâques. Ce qui apparaît plus important maintenant, c'est de les initier à la combinatoire. Le maître du CE les prend là où ils sont. Certains pensent qu'une approche préméditée au CE peut être mise à l'étude à l'heure actuelle.

(*) Synthèse de la discussion du groupe qui a examiné les travaux de l'équipe de l'ENF de Châteauroux présentés au "stage" national de décembre 73 à Saint Germain en Laye par Mmes Compin et Magnin et Mlle Principaud.

Pour l'instant, la progression au CE est assez "sauvage", selon les besoins. La systématisation est dans l'effort pour cerner les difficultés, sans progression préétablie de révisions. D'autres pensent que nous touchons ici un problème de fond. Envisage-t-on une progression continue ou une étude concentrique au CE ?

Problème de la syllabe

Les hypothèses s'affrontent quant à son existence sur le plan linguistique mais dans ce domaine, certains pensent qu'il ne faut pas être puriste. Les enfants qui ont des difficultés semblent en avoir besoin.

Les traits supra-segmentaux

L'approche est faite par la syntaxe mais pas dans le cadre de l'apprentissage de la lecture si la séparation est possible.

Formation des maîtres

Dans le cadre d'une possible généralisation d'une progression, certains craignent que ces travaux soient récupérés sous formes de recettes.

Il apparaît que dans les stages de formation des maîtres, il y a un rejet de la linguistique si on reste au niveau théorique. Pourtant chacun pense qu'une vision ponctuelle au niveau pédagogique est néfaste et que ces stages ne peuvent être que des stages de sensibilisation qui amènent les maîtres à réfléchir.

Attitude des enfants dans le cadre d'une progression

Un certain nombre de variables incontrôlables. Cependant la langue a un système. Donc les méthodes d'approche doivent être systématisées pour parvenir mieux à une libération grâce à l'accès à la combinatoire.

Il faudrait pouvoir explorer le rythme d'acquisition des enfants. On a ici un problème à creuser.

Conclusion

Cette dernière question débouche sur un problème sous-jacent, le problème de l'intérêt et des dangers d'une progression. L'équipe de Châteauroux déplore que cette question soit posée si tardivement alors que la séance s'achève.

RECHERCHES - INNOVATION

CONTROLE CONTINU DES ACQUISITIONS EN LECTURE/ECRITURE AU C.P

Evelyne CHARMEUX

E.N.G. - TOULOUSE

Information et présentation des documents :

Groupe lecture de
l'Académie de Toulouse

Tout apprentissage nécessite un contrôle des acquisitions obtenues ; ce contrôle devient encore plus nécessaire si l'on désire individualiser l'apprentissage et respecter le rythme d'acquisition propre à chaque enfant. Mais avant d'envisager de façon concrète ce que peuvent être ces contrôles, il importe d'approfondir au plan théorique les deux notions de "contrôle" et de "lecture".

C'est-à-dire que la réflexion peut s'organiser ainsi :

- contrôler quoi ? → les hypothèses de travail.
- contrôler comment ? → les exercices proposés.
- contrôler pourquoi ? → les "suites",
les limites,
les dangers.

I - Contrôler quoi ? les hypothèses de travail

a) hypothèses de base :

- H1 → Le niveau en lecture est fonction de l'apprentissage.
- H2 → Le niveau en orthographe est fonction de l'apprentissage de la lecture.
- H3 → La maîtrise en lecture est fonction d'un apprentissage spécifique qui ne se limite ni à la connaissance de l'écrit, ni à la maîtrise d'une combinatoire des signes graphiques.

b) hypothèses d'ordre psycholinguistique :

Si l'on admet que lire consiste à exercer dans une situation de communication écrite la fonction de récepteur, on peut formuler l'hypothèse que le niveau en lecture sera fonction :

- d'un entraînement général à la communication et en particulier d'un entraînement à la réception de la communication (motivation de l'écoute) ;
- d'un entraînement général de la perception visuelle et en particulier d'un entraînement à vivre des situations où la seule perception visuelle permet d'obtenir les informations nécessaires à l'action (lecture de schémas, plans, consignes variées codées, signaux, etc...) ;
- d'un entraînement à l'exploration d'un champ perceptif visuel permettant la découverte et la discrimination d'indices pertinents, que ce champ perceptif soit d'ordre linguistique (mots, phrases) ou non (images, photographies ou graphismes abstraits) ;

...

- d'une sensibilisation aux moindres variations de l'apparence d'un signifiant proposé visuellement, que ces variations concernent les mots (changement de lettres, d'accent, etc...) ou l'ensemble du code graphique (ponctuation, mise en page, majuscules, etc...) ;
- d'un entraînement à la construction immédiate du signifié à partir d'hypothèses nées de la perception des éléments pertinents, et de leurs variations au niveau du signifiant.

Ces hypothèses nous conduisent à poser d'autres hypothèses consécutives à celles-ci :

- la lecture à haute voix est liée à une autre situation de communication et nécessite un autre type d'apprentissage ;
- la mise en place du système phonologique ne saurait être directement liée à l'apprentissage de la lecture : son unique intérêt dans ce domaine est de constituer un système de référence permettant à l'enfant de prendre conscience des différences de fonctionnement des deux codes.

Si l'on admet de travailler sur ces hypothèses, il est nécessaire de construire des épreuves permettant de contrôler ces différents "entraînements" ; en fait, les exercices qui suivent sont loin de couvrir tous ces secteurs ; il importe d'approfondir ici l'analyse et la recherche.

II-Contrôler comment ? les exercices

- a) exercices permettant de contrôler la maîtrise auditive du système phonologique français (cf. série n° 1).
Il s'agit d'un exercice assez classique de repérage d'un phonème dans la chaîne parlée. C'est un contrôle de "prérequis" sans rapport direct avec la lecture.
- b) exercices permettant de contrôler la prise de conscience des différences de fonctionnement des deux codes (différences entre ce que l'on voit et ce que l'on entend)
(cf. séries n° 2, 3, 4, 5).
- c) exercices permettant de contrôler la perception visuelle pure (groupes de lettres sans signification)
(cf. série n° 6).
- d) exercices de discrimination visuelle sur des phrases porteuses de sens
(cf. série n° 7, 8).
- e) autre exercice de discrimination visuelle, mais à partir d'une copie dite "active" (cf. série n° 9).

...

Les enfants ont sous les yeux les quatre phrases de chaque groupe ; le maître en dicte une (par exemple celle qui est cochée par *) et les enfants doivent la retrouver et la copier.

f) exercice plus complexe, de discrimination visuelle en liaison directe avec le signifié et la connaissance du "visage" des mots en rapport avec leur environnement linguistique (cf. série n° 10).

g) contrôles de lecture des yeux par :

- le dessin (cf. série n° 11),
- des questions orales (cf. série n° 12),
- un jeu "vrai ou faux" (cf. série n° 13),
- une consigne à effectuer (cf. série n° 14),
- une traduction en un autre langage (cf. série n° 15).

h) ponctuation et mise en page (cf. série n° 16)

Domaines où les épreuves restent à construire :

- entraînement à la réception de la communication et motivation de l'écoute.

- entraînement à vivre des situations où la seule perception visuelle permet d'obtenir les informations nécessaires à l'action.
On pourrait concevoir des exercices inverses de l'exercice n° 15, ou des activités inspirées des "jeux de piste".

- entraînement à la construction immédiate du signifié à partir d'hypothèses nées de la perception du signifiant :

- phrases avec mots non achevés ?
- phrases avec des blancs complets, inspirés du test de closure de LANDSHEERE ?
- exercices à partir de la bande dessinée des "Stroumpfs" ?

- entraînement à la lecture de la ponctuation et de la mise en page ; par exemple des textes dont le sens change lorsque l'on déplace la ponctuation, ou la mise en page ; phrases qui deviennent tantôt des éléments de récit tantôt des éléments de dialogue ou de pensée, selon qu'apparaissent ou non les tirets et les guillemets.

- entraînement à la lecture rapide.

Une recherche est en cours sur ce thème à l'Ecole Normale de Montauban.

...

III - Contrôler - pourquoi ?

L'exploitation et les dangers

On sait que les exercices de contrôle ne sont pas sans danger; outre celui de juger l'enfant, de l'étiqueter et de compromettre ainsi ses progrès, ils présentent surtout le danger de devenir le but des activités d'acquisition : le travail devient le moyen de réussir les exercices de contrôle. Il ne suffit pas d'évacuer la notion et le mot de bachotage pour éviter ce danger : la nature même du système scolaire le rend permanent, et d'autant plus menaçant qu'on est davantage persuadé de l'éviter.

Le seul but de ces exercices doit être de dépister des types d'erreurs (et non des quantités) afin de déboucher sur des exercices d'entraînement spécifiques. Ils devraient également permettre d'individualiser véritablement l'apprentissage en permettant au maître de savoir exactement où en est chaque enfant à l'intérieur du parcours commun à tous que constitue l'apprentissage de la lecture. C'est pourquoi, ils sont indispensables pour la constitution des groupes de travail dans la classe, étant bien entendu que ces groupes sont remis en question à chaque nouveau contrôle.

La dernière question concerne le rythme et les conditions dans lesquelles ces contrôles doivent s'effectuer ; il nous a paru indispensable que ces contrôles soient aussi peu "officiels" que possible, afin d'éviter le danger évoqué plus haut, et de conserver à l'activité des enfants le maximum de spontanéité. Quant au rythme, il ne peut être que variable, en tous cas en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture (la situation nous paraît différente en mathématique) et doit dépendre du rythme d'acquisition des élèves eux-mêmes ; mais c'est là un domaine où il importe d'approfondir la recherche.

REPERAGE DANS LA CHAINE PARLEE

1

[ɔ̃] [ɑ̃]

le thon - le temps, un rond - un rang
le son - le sang, un homme blanc- un homme blond

↕ Les enfants relèvent le signe phonétique correspondant.

[d] [t]

la dent - le temps, dame - tape, le thé - le dé, la tunique - la dune.

TECHNIQUES

Chaîne écrite

La petite chatte à ma tante Jesé
est bien malade en grand danger,
le docteur lui tâte le pouls
pauvre petite chatte, elle a mal partout.

2

REPLISSEZ LE TABLEAU

on voit a et on entend (a)	on voit a on n'entend pas (a)
CHATTE	TANTE
MA	GRAND
MALADE	DANGER
TÂTE	PAUVRE
MAL	
TANTE	
GRAND	
DANGER	
PAUVRE	
PARTOUT	

TECHNIQUES

2 : fais le tableau des costumes que tu as trouvés. Trouve un autre mot pour chacun des costumes du phonème [ɛ̃]

3

[ɛ̃]	
in	un pantin
ins	des pantins
ain	le nain
ein	la peinture

[ɔ̃]

[ɑ̃]

Marque la place de chaque mot dans la case qui convient.

	on	ont	ond	om
rond				
pont				
maison				
pompe				

trouve la consigne travaille

le pot .
la pomme .
une école .
un ballon .
un rond .

• [o]
• [ɔ]
• [ɔ̃]

- place les mots de la liste

	[ɔ̃]	[ɔ̃]
on		

ballon - maison - pompe - simone - danse - bouche

	[ɑ̃]	[ɑ̃]
an		
an		

maman - banane - vendredi - épaule - lampe

CONTROLE DE LA LECTURE DES YEUX

6

Les consignes seront données oralement et expliquées si besoin est.

I - Contrôle de la finesse de perception visuelle

(Les éléments de référence doivent être présentés comme des groupes de lettres sans signification ; ils ne doivent surtout pas être prononcés).

1 - consigne :

- entoure au crayon le groupe de lettres qui ressemble exactement au modèle de la colonne.

ab	ba aq ad ab ap qa ba ab da
bé	be eb éb bè dé ed bê de bé
ao	co oo oa ao oc ca ao oa
à	â è é á ã ö õ a e o
nu	un um nu mu in im ni mi
bri	lri li bi bu lu bri lri
lien	lieu line tien bleu lien bien
par	rap pra par jar yar nar
gagé	gage gazé gagé gag gaze gaz
chiffres	chiffre chiffrer chiffres chiffon chiffons

II - Contrôle de l'acuité visuelle sur des phrases porteuses de sens

7

2 - consigne :

Voici une phrase modèle :

"Pierre n'avait pas pu venir"

- mets une croix devant la phrase qui est exactement la même que le modèle parmi les phrases suivantes :

- . Pierre n'aurait pas dû venir.
- . Pierre n'aurait pas pu venir.
- . Pierre n'avait pas pu venir.
- . Pierre n'a pas pu venir.
- . Pierre n'avait pas su venir.

3 - consigne :

Voici une autre phrase :

"Le vieux lion gouvernait les animaux avec beaucoup de sagesse".

- on a recopié cette phrase en oubliant des mots ;
mets une croix juste là où il manque un mot.

- . Le vieux lion gouvernait les animaux avec sagesse.
- . Le lion gouvernait les animaux avec beaucoup de sagesse.

4 - consigne

Maintenant, on l'a recopiée cinq fois en changeant, à chaque fois un ou plusieurs mots ;

- souligne les mots qui ne sont pas les mêmes que ceux de la phrase modèle.
- . Ce vieux lion gouvernait les animaux avec beaucoup de sagesse.
- . Le vieux lion gouverne les animaux avec beaucoup de sagesse.
- . Le vieux lion gouvernait les animaux avec beaucoup de souplesse.
- . Le vieux lion gouvernerait ses animaux avec beaucoup de sagesse.
- . Les vieux lions gouvernaient les animaux avec beaucoup de sagesse.
- . Le vieux lion gouvernait ces animaux avec autant de sagesse.

EXERCICE DE COPIE ACTIVE

9

Le chat gris est dans le pré.

Le petit chat gris est dans le pré.

* Le petit chat gris joue dans le pré.

Le petit chat gris joue dans le grand pré.

La pomme est dans le panier.

La pomme est sur le dessus du panier.

La pomme est sur le pommier.

* La pomme est en haut du pommier.

La souris est sur le sabot d'Alice.

* La petite souris est sur le sabot d'Alice.

La petite souris est sur le petit sabot.

La petite souris est sur le sabot de la petite Alice.

VRAI OU FAUX

Je mange du pin	Vrai	-	Faux
Un vert traverse la route	Vrai	-	Faux
Le poison nage dans le bocal	Vrai	-	Faux
Le gâteau au chocolat est un bon désert	Vrai	-	Faux
Le seau est plein d'eau	Vrai	-	Faux
J'enlève la peau de la banane	Vrai	-	Faux

VRAI OU FAUX

- Il en mange : pain ou pin.
Il traverse la route : vert ou ver ou vers.
Il nage dans le bocal : poison ou poisson.
Le gâteau au chocolat en est un : désert ou dessert.
Il est plein d'eau : sot ou seau.
Pour manger une banane on l'enlève : pot ou peau.

Lis l'histoire qui est écrite et dessine-la sans rien oublier, sans rien ajouter non plus :

"Aujourd'hui, il fait très beau. Dans le jardin, Pierre joue au ballon avec sa petite soeur ; sur le banc , à l'ombre du grand chêne, son père fume tranquillement sa pipe, et le chien dort à côté de lui."

Lis cette histoire et dessine-la sans rien oublier ni ajouter :

"Anne se promène. Le ciel est bleu. Au bord du chemin elle coupe quatre jonquilles. Oh ! le beau bouquet ! Puis elle s'arrête sous un sapin. Sur la plus haute branche; un merle chante."

Textes proposés :

1) Le ciel est bleu,
Le soleil brille.
Un avion rase la maison
à la façade jaune,
aux volets rouges
et à la cheminée qui fume.

2) AUJOURD'HUI

le soleil est un peu caché
derrière un nuage noir.
Un chien se promène
sur la route bordée de peupliers
et d'une petite maison de bois.
Une voiture passe.....

CONSIGNE :

Lis le texte, puis dessine ce que tu as lu.

Un petit chat imprudent

C'était un petit chat tout gris et têtu
qui habitait chez une gentille petite fille.
Un jour, qu'il voulait sortir pour se promener,
la petite fille lui dit :
"- Ne va pas trop loin,
petit chat,
tu te perdras !"
Mais il n'en voulut faire qu'à sa tête
et partit dans le bois.
C'était très amusant
de courir après les mouches,
de jouer avec les hannetons
et de faire craquer les feuilles mortes...
Le petit chat s'amusa tant qu'il perdit son chemin
et, quand il voulut rentrer,
il ne sut plus de quel côté se tourner.
Il courut à droite, à gauche.....

Termine cette histoire.

- 1) Le petit chat écoute-t-il sa maîtresse ?
- 2) Que fait-il ?
- 3) Que lui arrive-t-il ?

A cache-cache

Colette, valérie, rémi et charles jouent
à cache-cache dans le jardin. Colette
s'appuie contre le mur.
Valérie se glisse dans la niche de bobbi ;
Charles se cache derrière un gros tas
de bûches, et rémi monte par l'échelle
jusqu'au grenier.

- 1 - Quels sont les enfants qui jouent à cache-cache ?
- 2 - Qui s'appuie contre le mur ?
- 3 - Où se cache valérie ?
- 4 - Qui se cache derrière le tas de bûches ?
- 5 - Où monte rémi ?

Une promenade à la campagne

Coco, le cheval, est attelé. Paul
monte en voiture près de papa et les
voilà partis. La route étroite passe
entre les bois et les prés.
On voit, sur la droite, trois toits de
maisons ; une cheminée fume. Des oies
vont boire à la mare.

Jeu du vrai ou faux.

le cheval est dételé	Vrai - faux
Paul monte près de papa	vrai - faux
la route n'est pas large	vrai - faux
sur la droite on voit trois toits	vrai - faux
deux cheminées fument	vrai - faux
des oies vont boire à la mer	vrai - faux

LE CONTE DU PETIT OURS

POILU est un petit ours malheureux.
 Il a peur du vent.
 Il a peur de la pluie.
 Il a peur de tous les bruits.
 Il a encore plus peur du tonnerre, mais il n'a pas peur du soleil.
 Cependant, même quand il fait soleil,
 il n'ose pas sortir tout seul.
 S'il sort, il ne va jamais très loin.
 Aujourd'hui, il fait soleil ;
 aussi POILU part en promenade.
 - J'irai jusqu'à la petite clairière du bois, se dit POILU.
 J'ai entendu dire qu'il y avait du bon miel dans
 le tronc percé du vieux chêne.
 Et il avance à grands pas.
 Il regarde à droite, à gauche, il avance, il s'arrête.
 Il dresse les oreilles
 un son vient jusqu'à lui. Qu'est-ce ?
 POILU est prêt à se cacher dans un buisson.
 Inquiet, il écoute encore.
 Ce sont les clochettes de Yodeli le petit nain de la forêt se dit-il.
 Alors POILU s'avance,
 il n'a plus aussi peur,
 mais il a peur quand même
 Et si ce n'était pas YODELI ? se dit-il.

 Mais voici le petit nain
 qui aime toutes les bêtes de la forêt et qui les soigne...

Vrai/faux

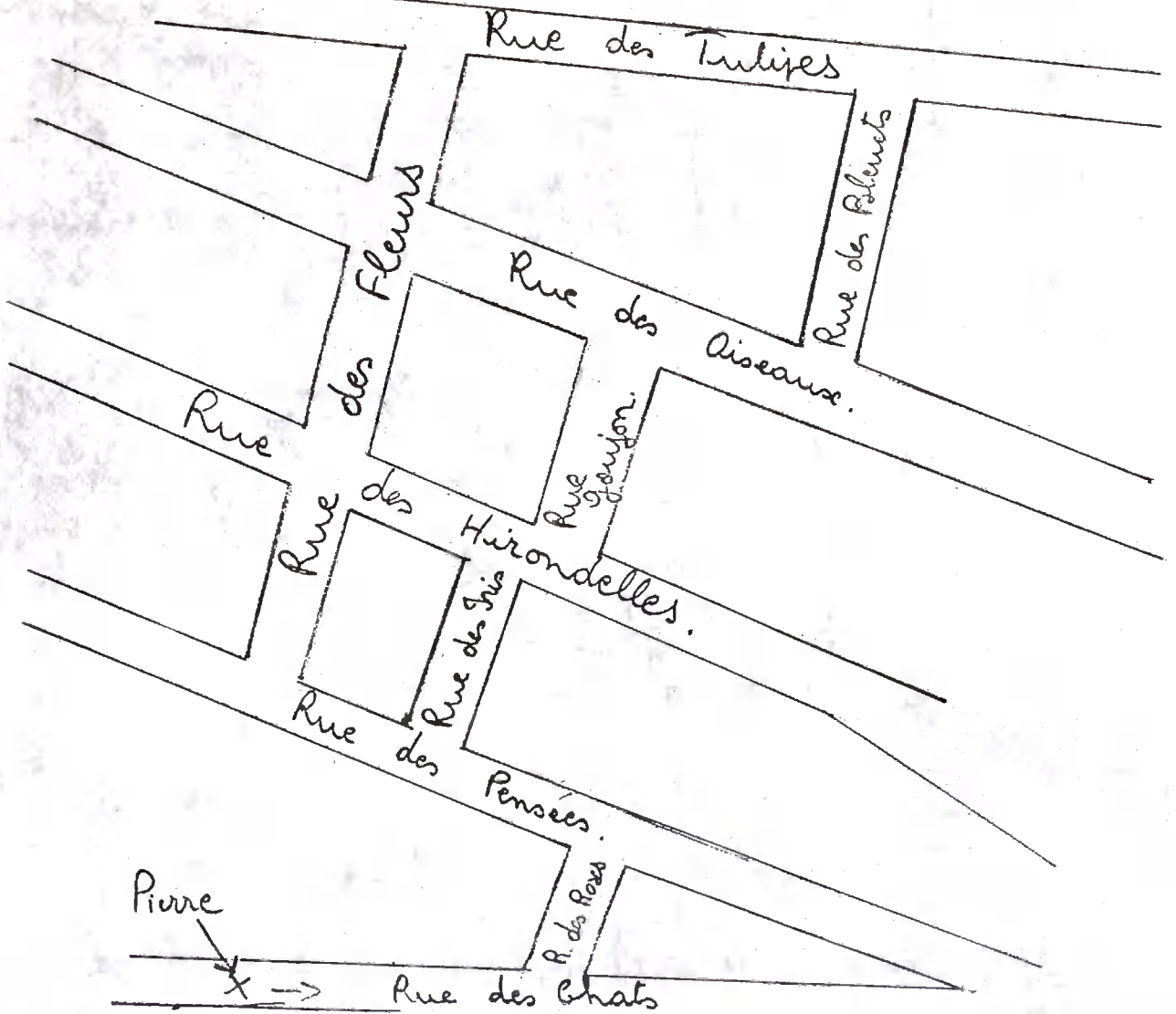
	V	F
1 - le petit ours a peur du vent		
2 - le petit ours a peur du soleil		
3 - le petit ours n'a pas peur du tonnerre		
4 - il n'ose pas sortir tout seul		
5 - quand il sort, il va très loin		
6 - le petit nain aime toutes les bêtes de la forêt		
7 - le petit nain ne soigne pas toutes les bêtes de la forêt		

Voici Daniel

- Ecris ton nom en bas de la page et à droite.
- Dessine : un nuage au-dessus de Daniel
le soleil en haut et à droite
de l'herbe au-dessous de Daniel
et sur toute la largeur de la page.
un papillon à gauche et en haut de la page
un ballon sur l'herbe et à gauche de Daniel.



Pierre va au stade Trace le chemin qu'il suit
en lisant les indications suivantes : Pierre est dans
la Rue des Chats, il prend à sa gauche la
Rue des Roses. Arrivé au bout, il tourne à
gauche, ensuite à droite, puis à gauche
et encore à droite. Arrivé au carrefour de la
Rue des Oiseaux et de la Rue des Fleurs, il
prend à droite, puis à gauche et enfin à gauche



METTRE LA PONCTUATION

16

As-tu vu la petite Sirène

Non

Elle est belle Ses longs cheveux tombent sur ses épaules Son visage est doux La nuit tombe La lune luit

Ah

La petite Sirène est là

La petite maison

Un paysan conduisait au marché une charrette pleine de pots de terre Un grand pot tomba

Une petite souris qui passait voit le pot et timidement demande

Petite maison petite maison qui habite cette petite maison

Personne ne répond Alors la petite souris s'installe dans le pot de terre

Une grenouille arrive ensuite elle saute devant le pot et dit

Petite maison petite maison qui habite cette petite maison

Moi dit la petite souris Et toi qui donc es-tu

Je suis la grenouille qui coasse

Comme tu es belle Entre donc et reste avec moi

RECHERCHES - INNOVATION

A PROPOS DU CONTROLE DES ACQUISITIONS (*)

P. LACHASSAGNE - E.N.M. - PERIGUEUX

Les exercices présentés avaient été préparés en vue d'un "stage" académique à Toulouse. Leur but était de mettre sur pied une typologie des exercices de lecture au CP.

Avant même d'examiner ces exercices, le groupe se pose les questions suivantes :

- 1) Qu'est-ce qu'un exercice de contrôle ?
- 2) Comment trouver des exercices correspondant aux diverses phases d'apprentissage de la lecture ?

Mais peut-on discuter ces exercices sans avoir au préalable très clairement posé les hypothèses de travail du CP ? Et d'abord :

- Qu'est-ce que lire ?
- Qu'est-ce qu'un exercice de contrôle ?
- Sur quoi débouche le contrôle ?
- N'y a-t-il pas risque de conditionnement dans les exercices de contrôle ?

Certains des exercices présentés ont été conçus dans le but de montrer aux maîtresses de CE1 qui reçoivent les enfants de CP, que les enfants des "classes expérimentales" catalogués comme "ne sachant pas lire" obtiennent des scores au moins égaux à ceux des enfants issus d'un CP traditionnel.

Le groupe pense qu'il est important que les maîtres du CE1, prenant conscience des lacunes de tous les enfants, soient conduits à modifier leurs modes d'apprentissage, leur stratégie de travail en fonction du CP (en cela d'ailleurs les Instructions officielles sont loin d'être un obstacle).

Hypothèse majeure

L'apprentissage de la lecture se fera sur trois ans : Maternelle, CP, CE1. Ceci nous permet de travailler sur des hypothèses à long terme.

Qu'est-ce que lire ?

C'est communiquer

Qu'est-ce qu'un lecteur ?

Il occupe la position, la fonction de récepteur. Un de nos buts est de substituer une réception visuelle à une réception auditive.

Comment sonder les niveaux de lecture à partir de ces hypothèses ?

- Dans l'entraînement à la réception de la communication
- Dans l'entraînement à la perception visuelle
- Dans l'entraînement au fait que la seule perception visuelle permette d'agir (messages, plans, trajets, etc.)
- Dans l'entraînement à l'analyse d'un champ perceptif permettant la découverte et la discrimination d'indices pertinents.

Un bon lecteur doit aller d'emblée à l'essentiel... mais à partir de quel âge ?

Comment entraîner à ce choix ?

Comment organiser et évaluer la capacité de choix ?

Il est très important de séparer très nettement deux types d'exercices :

- 1) exercices de tri, de classement, d'analyse fine
- 2) exercices de reconnaissance globale de signes et/ou de messages avec interprétation sémantique.

D'autre part, grouper les mots selon le code phonétique ou selon le code graphique c'est vraiment tout à fait différent.

(*) Synthèse de la discussion du groupe qui a examiné les travaux des équipes de l'Académie de Toulouse présentés par E. Charneux au "stage" national de décembre 73 à St-Germain-en-Laye

Y a-t-il relation entre la double articulation à l'oral et à l'écrit ?

- La deuxième articulation à l'écrit, c'est la lettre, étant bien entendu qu'il n'y a pas correspondance terme à terme entre la deuxième articulation de l'écrit et de l'oral.

Lettre et phonème ne se correspondent pas.

- Il y a tout de même la valeur de base du graphème. N'y aurait-il pas une exploitation pédagogique possible du tableau de C. Blanche Benveniste et Chervel ?

- Il faut quand même bien mettre l'enfant en garde. Ce tableau n'est pas goureux. On ne peut pas faire de prévisions pour dire : là, à coup sûr, ce sera telle chose. C'est satisfaisant pour le pédagogue qui connaît les mots et les classes, mais cela n'incite pas au doute orthographique. Il n'y a jamais de classement a priori. Il n'y a pas de règle grapho-phonétique a priori.

- Dans un premier temps, il est pédagogiquement rentable de partir de l'observation, du tri, du classement pour aboutir en fin de course à la valeur de base du graphème même si théoriquement on sait qu'il y a en partie une valeur phonographique dans l'écriture du français.

Ex : [pɔr]  ces deux graphèmes ont une valeur lexicale d'opposition pertinente

Les enfants vont découvrir en comparant les mots, qu'ils ont appris en situation de communication, qu'une lettre donnée a un fonctionnement.

Il s'agit de faire comprendre aux enfants, à propos du français, comment se fait le passage de la langue orale à la langue écrite, deux systèmes qui n'ont pratiquement aucun point commun.

- Le système français est-il plus phonographique qu'idéographique ?

- Le français écrit est en partie phonographique.

- Depuis R Estienne, il ne l'est plus. C'est lui qui a fait basculer notre système d'un pôle à l'autre, en posant comme principe que les homonymes devaient s'écrire différemment. Ce qui complique les choses, c'est que cela ne se fasse pas de manière systématique. Le système français est tel qu'on ne peut prononcer un mot que lorsqu'on le connaît.

Ex : "est" hors d'un contexte est imprononçable
"ent" terminaison de verbe ou d'adverbe.

→ Démarche pédagogique : Il est rentable d'aborder la comparaison oral/écrit comme s'il n'y avait pas de correspondance, quitte ensuite à conduire les enfants après un travail de classement à découvrir qu'il y a un aspect phonographique.

Le système de référence précis est le système connu de l'enfant, c'est-à-dire le système oral. Il faut être très rigoureux dans la démarche pédagogique avec les enfants : dans le mot "maison" on ne voit pas [ɔ] les lettres ne se prononcent pas, c'est une représentation différente d'un système qui a des points communs. Nous sommes en contradiction avec Le Sablier, à cause du classement a priori de manière systématique et abstraite des diverses graphies des phonèmes : Il faut toujours que le classement soit le résultat d'une analyse faite par les enfants avec l'aide de l'adulte.

Question : En quoi est-ce différent pour l'enfant du point de départ écrit ?

Parce qu'on part du connu de l'enfant.

Ensuite au CE1 on peut partir de l'écrit pour affiner le double passage d'un système à un autre.

CE1 : classe de bilan où l'on doit arriver à un double tableau ORAL ↔ ECRIT

C'est la classe dans laquelle on va travailler l'intuition orthographique

Que signifie "être bon en orthographe" ?

C'est, en face d'un mot nouveau, avoir une intuition juste par une référence très peu consciente à des probabilités. Cette intuition sera mise en place par de nombreux exercices de classement "j'entends", "je n'entends pas", "je vois", "je ne vois pas".

Les enfants découvrent très vite qu'il y a des cases plus remplies que d'autres et que, par conséquent, il y a des graphies beaucoup plus probables que d'autres.

Cette pratique conduit à l'utilisation du dictionnaire : cette utilisation n'est possible que si l'enfant est capable d'émettre des hypothèses orthographiques.

Il faut mettre sur pied une pédagogie de l'orientation. L'enfant va s'orienter vers des graphies. Il ne va jamais les recevoir comme des choses ennuyeuses, a priori.

Posons à nouveau clairement le problème : Qu'est-ce que lire ?

Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?

Il faut d'abord remettre complètement en question la notion de déchiffrage. Jusqu'à présent, on pensait qu'il fallait conduire l'enfant à déchiffrer et que le déchiffrage à haute voix permettait de comprendre, alors que nous pensons qu'il faut faire l'inverse. IL FAUT D'ABORD COMPRENDRE SUR PERCEPTION VISUELLE POUR PRENDRE CONNAISSANCE DU MESSAGE ET ENSUITE PRONONCER POUR COMMUNIQUER A QUELQU'UN QUI N'A PAS LE TEXTE SOUS LES YEUX.

Le déchiffrage apparaît pour nous dans un deuxième temps comme moyen de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse émise sur perception visuelle.

Si l'on se réfère aux travaux des psychologues : lire, c'est percevoir un certain nombre de fixations, construire une signification à partir des indices découverts, cette signification étant construite à partir d'hypothèses confirmées ou infirmées à partir des significations suivantes.

On retrouve l'hypothèse de départ : un apprentissage n'est efficace que si tout y est présent, car si les apprentissages sont scindés en autant de difficultés auxquelles on accède les unes après les autres, on est amené à proposer dans un premier temps une "langue à l'eau de rose" avec "l'orthographe à Toto", celle-ci conduit à des difficultés orthographiques qui sont des erreurs de panique : erreurs compliquantes et non erreurs simplifiantes.

Une autre difficulté vient de la rareté de livres adaptés aux intérêts et au niveau des enfants.

Question : Contrôler quoi ?

Pourquoi utiliser des exercices fabriqués personnellement et non tabler sur des travaux pré-existants ?

Tests de l'alouette de Lohot : incompréhensible.

Tests de lecture/orthographe : ne correspondent plus à une pédagogie renouvelée. Il y a contradiction entre les écrits théoriques de Lohot et les tests qu'il bâtit. Richaudeau : ses ouvrages sont intéressants, ils suscitent la réflexion chez les instituteurs. Ses exercices sont intéressants, encore faudrait-il les adapter à des enfants. (Ex : exercices de contrôle de vitesse et de compréhension d'un texte).

Un exercice de contrôle ne peut pas être un exercice d'entraînement et/ou d'acquisition. C'est un point sur lequel on trébuche dans les classes car les maîtres ont bien du mal à différencier les deux.

Ex : la dictée qui, d'exercice de contrôle est devenue exercice d'entraînement.

Exercices de contrôle de vitesse

On projette un texte que les enfants ont le temps de lire pendant un temps chronométré. On arrête la projection et on pose des questions écrites.

Au CP, cela pose le problème de la généralisation des tests, à cause du corpus écrit connu dans chaque CP. Il serait important de dégager un corpus de la langue des enfants de CP notamment.

Ex : histoire écrite sur une bande de machine à calculer. Le déroulement est continu. Les enfants lisent pendant ce déroulement. Ce type d'exercice pose un problème : c'est le texte qui se déplace alors que dans une lecture normale, c'est l'oeil qui se déplace. Par ce procédé de déroulement continu, on élimine l'effet de rétroaction et on impose une vitesse de parcours. Or, les retours en arrière sont des mécanismes de compensation nécessaires. (Cf. difficultés de lecture, même pour un adulte cultivé des nouvelles qui se déroulent sous forme lumineuse.)

Ce système permet le comptage des retours en arrière qui sont personnels mais parasites par rapport à la vitesse de lecture (cf. Richaudeau).

Malheureusement, ce système est anti-pédagogique car pour rendre rapide un élève qui est lent, il ne faut surtout pas le bousculer. D'autre part, ne va-t-on pas scléroser quelque chose chez l'enfant en empêchant systématiquement ces retours en arrière qui permettent d'avoir un rythme personnel ?

Exercices d'entraînement à préconiser

Entraînement à l'élargissement du champ visuel de l'enfant (et non entraînement à ne pas pratiquer de retours en arrière).

Problème du découpage des textes

A l'école primaire, nous divisons les textes selon les groupes fonctionnels. Il y a en quelque sorte assimilation des groupes de vision aux groupes fonctionnels. Cette pratique semble être en contradiction avec la théorie de Richaudeau qui pense que le nombre de mots en groupe de vision est fixe selon le lecteur. Le champ visuel balaye entre 17 et 18 signes.

Cependant, la lecture intelligente passe par les groupes fonctionnels, mais à ce moment-là, il s'agit d'une oralisation d'un message déchiffré auparavant. Selon la technique précisée par Richaudeau, on ne peut connaître le statut et le sens d'un mot qu'en fonction de ce qu'on trouve en amont ou en aval de ce mot.

Il y a une lecture très globale qui fait que la phrase que je lis, je la situe par rapport au paragraphe et non par rapport à elle-même : je m'y prends d'une autre façon si j'ai une longue phrase à lire ou si elle est courte.

Il y a une foule de choses qui tendent à prouver que la lecture n'est pas linéaire.

On revoit en même temps, dans une saisie globale ce qui est en-dessus, en dessous, à droite, à gauche. Il faut habituer très tôt l'enfant à des vitesses, à des prises de repères, à trouver les variables d'un texte : il aura une attitude qui sera fonction du texte. Or, l'utilisation de la règle, du doigt ou du cache tend à détruire ces mécanismes globaux de la lecture.

Les théories de la lecture rapide fondées sur cette capacité de repérage spatial ont un aspect très positif en empêchant les individus de subvocaliser en lisant. Il y a donc une nécessité dès les petites classes de séparer l'acte de lecture de l'acte d'oralisation.

Après ce débat sur la lecture rapide, le groupe s'est de nouveau posé le problème de l'élaboration d'épreuves de niveau de lecture au CP.

Problème des textes à soumettre aux enfants

Comment établir un corpus valable au CP ? Le Vocabulaire de Tiers, Reichenbach, Gougenheim, Michéa (actualisé) devrait permettre de trouver les mots les plus fréquents. On pourrait ensuite faire passer par cette grille un certain nombre de textes élaborés au CP.

Un membre du groupe souligne toutefois que Lire, ce n'est jamais lire sa propre langue, le contexte idéal étant celui de la correspondance scolaire. Les enfants doivent être habitués à décoder des messages qui ont été fabriqués par d'autres personnes.

La langue des enfants au CP, c'est une langue orale écrite par le maître. Il faudrait donc veiller à ce qu'ils n'aient pas seulement à décoder ce type de message.

Comment deviner, connaître un mot qu'ils n'ont jamais vu ?

On apprend à l'enfant à émettre des hypothèses et le déchiffrement ainsi que les observations de détail permettent le contrôle de ces hypothèses tout en motivant le travail d'analyse fine.

Lire, c'est deviner puis vérifier qu'on a dit juste. Surtout au début du CP, on accepte le principe que lire, c'est deviner : la maîtresse évite de poser des choses inconnues, elle part du connu de l'enfant, ce qui fait que la situation de devinette pure risque d'être peu probable. On évite de lire pour lire. On lit pour répondre à des questions qu'on se pose. On est conduit à différer au départ l'acte de lecture de l'acte d'observation de l'écrit, surtout en début d'apprentissage.

L'analyse se fait, surtout en début de CP, par référence à l'oral. On part de l'oral pour découvrir que l'écrit fonctionne différemment, puis on repart des groupes graphiques et l'on revient aux groupes phoniques (pas trop vite au CP. C'est surtout un travail de CE1). L'oral donne un certain nombre de points de repère à l'enfant.

Il faut replacer l'acte de lecture dans la situation de communication : si lire, c'est s'informer, il faut créer ces situations dans la classe.

Tout en étant très différents l'un de l'autre, le code oral et le code écrit sont les deux faces d'une même réalité.

Le déchiffrage exige le développement d'une capacité d'analyse fine.

La vision globale est une reconnaissance beaucoup plus vague mais permettant une prise de connaissance du message.

Or, l'écrit demande une capacité d'analyse fine pour reproduire un signe (au sens linguistique du terme. Ex : maison, oiseau, etc.), ce qui correspond au niveau des opérations concrètes de Piaget. On formule donc l'hypothèse suivante :

- Il y aurait intérêt à distinguer la lecture de l'écriture : mais évidemment on se heurte là au problème des instituteurs qui souvent, travaillent en fonction de ce qu'exigent d'eux leurs collègues du CE1.

Ce n'est pas en apprenant à lire qu'on apprend l'orthographe. C'est après, au CE1, par exemple, qu'on commence à travailler l'orthographe.

La phonologie n'a peut-être pas d'autre intérêt que la maîtrise de l'orthographe.

Accéder à l'écrit, c'est lire/écrire, mais encore faut-il créer une situation de communication.

Méthodologie d'apprentissage

1er temps : sensibiliser l'enfant à l'idée que le code écrit est un autre code de communication.

2eme temps : on découvre ensuite par des variations sur l'axe paradigmatique l'existence du mot.

3eme temps : on découvre ensuite par des variations phonologiques, plusieurs graphies possibles des sons.

Bilan du travail de réflexion du groupe

Que va-t-on contrôler ?

- 1) Si l'élève est capable de comprendre un message écrit.
- 2) Si l'élève a acquis un certain nombre de correspondances grapho-phonétiques, à savoir perception de liens souples, qui ne sont pas bi-univoques entre le système phonologique et le système graphique.

Quelle typologie d'exercices mettre sur pied dans cette perspective ?

Les exercices de pré-requis doivent se poursuivre tout au long de l'apprentissage de la lecture : on peut donc combiner les deux types d'exercices avec lecture silencieuse de consignes qui font intervenir des pré-requis.

Exercices de contrôle de la fonction symbolique, mise au point de trajets, écriture d'une histoire avec symbolisation, mais ceci est difficile comme moyen de contrôle avant le CE1.

Les tests phonologiques posent problème dans la mesure où ils ne peuvent se faire qu'en fonction d'aires géographiques très précises. Il faudrait prendre pour base le système phonologique local et faire des comparaisons avec d'autres systèmes.

Diverses propositions émanent du groupe :

- 1) Phrases avec tâches sur les mots (Test de closure de De Landsheere)
- 2) Texte dans lequel on supprime un mot tous les sept mots avec un blanc parfaitement régulier. Ce type d'exercices permettrait de vérifier tous les types de lecture.
- 3) Les tests intégrant des dessins posent un problème car le dessin est souvent trop créatif. Il faut que l'enfant fasse la discrimination entre dessin d'art et dessin symbole qui a pour but de communiquer un message.
- 4) Test de la poule noire.
L'enfant doit placer les animaux dans un décor en répondant à la consigne donnée par une phrase écrite. Il faut en même temps contrôler la technique de lecture (lecture silencieuse et/ou subvocalisation) ainsi que la vitesse de lecture.
- 5) Pour un test de contrôle, on pourrait prévoir une présentation différée dans l'année.

De toutes façons un exercice de contrôle est mauvais s'il a un but quantitatif, mais par contre, ce peut être un moyen de recherche et d'analyse des types d'erreur permettant à l'enseignant de changer de stratégie et d'opérer un réajustement constant de ses techniques pédagogiques.

RECHERCHES - DESCRIPTION

**CONDITIONS DE TRAVAIL DES INSTITUTEURS MEMBRES
DES EQUIPES DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE EXPERIMENTALE**

(APPROCHE)

Michel ROGER

Sciences de l'Education (Paris V).

I-Présentation de notre recherche

Notre problème face à une recherche sur les conditions de travail des instituteurs des équipes d'expérimentation, a été de réunir une documentation aussi précise que possible ; c'est-à-dire qui concerne la catégorie du personnel enseignant visée et proche de la réalité vécue par l'instituteur. Nous nous sommes heurtés en fait à des difficultés pour réunir la documentation ; l'inconvénient principal étant l'absence d'un instrument (même descriptif) élaboré pour la catégorie. Nous avons donc utilisé un matériel hétérogène :

- une enquête
- le courrier
- la documentation syndicale

1.1 Cette hétérogénéité est due à la faible quantité des documents manuscrits. Pour pallier ce défaut nous avons utilisé une enquête effectuée en 1969 auprès de la population enseignante des équipes de recherche au moyen d'un questionnaire individuel. Ce questionnaire porte le titre : Questionnaire individuel de l'enseignant. Dans le préambule du questionnaire, les auteurs indiquent leurs objectifs :

- représentativité des enseignants participant à l'expérience Rouchette avec recherche de caractéristiques particulières éventuelles.
- questionnaire d'ordre général : les auteurs évitent les sujets trop personnels.

Cette enquête reposait sur un échantillon restreint d'écoles pratiquant la rénovation du français à l'école élémentaire, mais nous ignorons les techniques d'échantillonnage utilisées, de même nous n'avons pu trouver le dépouillement effectué après le retour d'une partie des questionnaires.

1.2 Nous l'annonçons ci-dessus, les documents manuscrits, courrier, documents collectifs sont en très faible quantité, mais assez intéressants pour évoquer les conditions de travail et confirmer la troisième partie de notre approche documentaire.

1.3 A la suite du dépouillement de l'enquête nous avons constaté que le groupe des instituteurs pratiquant la rénovation du français à l'école élémentaire présente certaines caractéristiques. A partir de là, nous avons cherché le maximum de documents relatifs à cette catégorie que nous avons trouvés principalement dans l'Ecole Libératrice.

N.B. : Les 39 tableaux chiffrés correspondant à cette étude n'ont pu être publiés faute de place. Ils peuvent être communiqués aux collègues qui en feraient la demande.

II - L'ENQUETE

Si l'enquête que nous avons dépouillée ne permet pas une description de la condition enseignante, si elle comporte de nombreuses inconnues (échantillonnage, proportions de réponses reçues), elle donne certaines précisions sur l'ensemble des réponses. Il va de soi que les réponses massives peuvent être généralisées à la catégorie sans grand risque. Le reste des commentaires doit être pris avec quelque circonspection.

Par ailleurs, nous avons cherché des enquêtes similaires sur les enseignants de l'école primaire, pour avoir des points de comparaison utiles ; ce sont :

- L'univers des Instituteurs par Ida BERGER et Roger BENJAMIN
- La Représentation du Maître dans la Cité, l'Image du Maître par la Revue ENFANCE

Nous n'avons retenu de ces enquêtes que ce qui était en rapport avec celle que nous possédions.

2.1 Les Ecoles

41 écoles sur 59 sont des écoles d'application ou écoles annexes ; elles ont un statut presque équivalent comme l'indiquent les instructions de 1944 :

"Comme les Ecoles et Classes d'Application, les écoles Annexes seront utilisées pour la formation pédagogique pratique des Elèves-Maîtres, mais les écoles Annexes seront en outre un laboratoire permanent. Elles seront ouvertes toute l'année aux professeurs d'Ecole Normale, même en dehors des stages pratiques pour toutes les observations, études, expériences, d'ordre psychologique et pédagogique sur lesquelles ils doivent appuyer leur enseignement théorique. Les Elèves-Maîtres s'y livreront dans les meilleures conditions à des travaux de pédagogie expérimentale en étroite relation avec leurs études psychologiques!"

Les Ecoles Annexes, les Ecoles d'Application sont, dans la mesure du possible, à proximité immédiate de l'Ecole Normale, et, si besoin est, une école publique ordinaire peut fort bien être utilisée comme champ d'expérience si l'Ecole Normale n'a ni Ecole Annexe, ni Ecole d'Application.

Les instituteurs travaillent dans une école qui est selon nous institutionnalisée à deux niveaux : celui de l'école comme formatrice des générations d'élèves, celui de l'école comme lieu de formation des générations d'instituteurs, donc lieu de l'expérience pédagogique. Il faut avoir présent à l'esprit cet aspect de double sinon de triple dépendance de l'enseignant dans ce type d'école. Il est donc normal que l'expérimentation de la rénovation de l'enseignement du français se fasse dans ces écoles, qui, dans notre enquête, constituent 70 % des écoles dans lesquelles les instituteurs ont répondu.

Les 30 % restant sont répartis dans des écoles de circonscription dépendant d'un inspecteur départemental. Il va de soi que la rénovation du français ne pouvait se confiner dans les écoles Annexe et d'Application, mais cette répartition pose évidemment un problème de dispersion des équipes.

2.1.1.54 écoles sur 59 (91,53 %) se situent dans des villes de plus de 5000 habitants. Le nombre réduit d'écoles rurales s'inscrit dans la politique actuelle de l'Education Nationale (fermeture des écoles à la campagne). Cette orientation étant un des reflets, parfois un soutien, de l'exode économique et démographique rural. Néanmoins, les responsables du plan de rénovation tiennent à ce que l'expérimentation s'effectue aussi en école rurale et dans les petites villes : l'étude des niveaux de langue ayant un rôle important au niveau du langage oral et du langage écrit (certaines équipes travaillent sur ce thème).

Regrettons au passage le manque de précision du questionnaire quant à la population des villes concernées.

2.1.2 Autre indice intéressant, le pourcentage d'enfants étrangers dans les écoles. Si dans la grande majorité les écoles n'ont pas d'enfants étrangers ou ont un pourcentage inférieur à 5 % (47 écoles sur 59), nous constatons qu'un certain nombre d'écoles ont entre 6 et 20 % d'enfants étrangers, avec un maximum à 26-30 %. Dans ce dernier cas, c'est l'école de la rue Vitruve dans le 20^e arrondissement de Paris, les autres écoles sont situées dans l'Est (Nancy par exemple), quelques-unes dans le Sud-Ouest (Rodez) de la France.

Cela donne une indication sur la population enseignée des classes expérimentales, car nous avons pu relever des déclarations contradictoires à ce sujet.

L'une, dans un des premiers numéros de Repères, mettait en garde contre la population d'élèves privilégiés (socialement et culturellement) des classes expérimentales. Ceci constituait, pour l'auteur, une limite à l'expérimentation, puisque ces élèves n'étaient pas représentatifs de l'ensemble des individus scolarisés.

Les autres dans le congrès tenu par l'Ecole Libératrice, sur les Ecoles Annexes et d'Application. Certains délégués indiquent que les Ecoles Normales se trouvant dans des quartiers aux couches sociales privilégiées, les enfants fréquentant les Ecoles Annexes et d'Application sont donc socio-culturellement plus élevés que leurs camarades. Mais d'autres délégués ont apporté des informations en sens contraire : il y a lieu de considérer chaque Ecole Annexe ou d'Application comme dépendante de la population où elle recrute les enfants et comme telle l'origine sociale des élèves varie aussi. (1)

Les indications fournies par notre enquête nous semblent tout à fait compatibles avec ces deux tendances dont il faudra tenir compte à propos des conditions de travail de l'enseignant.

2.1.3. Dans ce dernier tableau relatif à l'école, nous avons relevé le nombre de fois où un moyen audio-visuel est signalé et ce pour chaque école.

Le tableau se lit ainsi : 49 écoles sur 58 possèdent un appareil radio, 38 écoles sur 58 possèdent un appareil de télévision, etc. Il est important de souligner ici que ce matériel appartient à l'école et qu'il est à la disposition de plusieurs classes. Les écoles dans l'ensemble sont pourvues de matériel, mais dans tous les cas les appareils sont uniques. Certains enseignants se plaignent de cet état de choses, et lorsque deux ou plusieurs enseignants désirent bénéficier de ce matériel il se pose de sérieux problèmes. Dans la mesure où chaque instituteur est le trait d'union entre la théorie et la pratique, il doit au niveau de sa classe expérimenter, et souvent il ne peut le faire sans un minimum de matériel. Ainsi l'étude du langage oral sans magnétophone est pratiquement impensable ; les séquences télé-

visées des Ateliers Pédagogiques ne peuvent être vues au même moment par tous les instituteurs. D'autres instituteurs signalent utiliser le matériel audio-visuel de l'Ecole Normale.

2.2 Les Instituteurs (1)

2.2.1. Dans la population de notre enquête les institutrices sont nettement plus nombreuses que les instituteurs (64,06 % ; 35,94 %). Cela confirme la tendance habituelle du corps enseignant au niveau élémentaire.

2.2.2. L'âge nous donne une indication plus précieuse sur les caractéristiques des enseignants de la catégorie. 59 % d'entre eux ont un âge supérieur à 40 ans, 22,58% se situent entre 30 et 40 ans. Le centième de notre population (2/217) a un âge inférieur à 21 ans.

Si l'on considère que la part la plus importante des enseignants se trouve dans les Ecoles Annexes et d'Application, la moyenne d'âge élevée (environ 41 ans) s'explique par le fait que le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Ecoles Annexes et d'Application (C.A.E.E.A.) est ouvert aux enseignants ayant au moins 25 ans d'âge. La rigueur du C.A.E.E.A. sur laquelle nous reviendrons suppose que l'enseignant ait une bonne pratique pédagogique derrière lui.

Nous n'avons pas trouvé de point de comparaison dans les enquêtes examinées par nous.

2.2.3. Nombre d'enfants : Le nombre de non-réponses est dû, nous le présumons, aux célibataires sans enfant du groupe enquêté et aux négligences. On peut éventuellement considérer la non-réponse comme une forme de réponse aux questions qui ne concernent pas le sujet, mais cette interprétation est évidemment sujette à caution.

Le questionnaire de l'enquête ne permet pas de connaître l'Etat-Civil des sujets. La seule indication de la C.S.P. du conjoint ne suffisait pas à elle seule à déterminer la position de l'enquêté.

Notre tableau montre que le maximum se situe au niveau de deux enfants, ce qui est en accord avec les conceptions natalistes des classes moyennes. A noter cependant le sujet qui déclare avoir dix enfants, chiffre exceptionnel pour cette catégorie de travailleurs.

L'enquête de la revue ENFANCE donne pour 1966 :

Nombre d'enfants	0	1	2	3	4 et +
pourcentages	23%	22%	35%	13%	7%

Les pourcentages correspondent pour les catégories 1, 2, 3, 4, avec de légères variations (4 % maximum), le mode est atteint également dans la catégorie 2.

(1) Les chiffres des paragraphes correspondent à ceux des tableaux.

En revanche, nous enregistrons une variation très forte dans la catégorie 0. Elle est due à la structuration de l'échantillon de l'enquête de la revue ENFANCE : 50 % des sujets ayant moins de 30 ans ; ajoutons que notre population est assez âgée, de ce fait la natalité y est plus élevée.

A ce commentaire il faut ajouter l'importance du nombre de N.R. qui ne nous permet pas de maîtriser complètement notre analyse ; le pourcentage des catégories N.R. et 0 donne 17,97 %, la différence de 6 % peut encore s'expliquer par l'analyse faite ci-dessus.

Les tableaux qui suivent (voir annexe) sont purement indicatifs et parlent d'eux-mêmes : 21 % des enseignants ont des enfants dans le cycle élémentaire, donc des enfants de moins de 10 ans.

2.2.4.C.S.P. du conjoint : Nous avons utilisé les catégories de l'INSEE pour notre dépouillement.

A noter encore le nombre élevé de non-réponses, qui dénote soit une méfiance à l'égard de l'enquête, soit une certaine négligence, soit, comme nous le disions plus haut, l'absence de réponse des célibataires.

Les trois catégories les plus importantes sont dans l'ordre :

- Cadres moyens (avec une majorité d'instituteurs)
- Cadres supérieurs, professions libérales (majorité de professeurs)
- Employés

Hiérarchie conforme au statut social de la profession.

L'enquête d'Ida BERGER et de R. BENJAMIN donne le tableau suivant :

	comm.	C.S.	C.H.	EMPL.	OUV.	Armée, Pol.	Ménag.
H	7,7%	27,4%	47%	6,3%	5,2%	3,6%	2,8%
F	1,0%	1,8%	54,1%	8,2%	1,5%	0%	33,3%

On note une certaine concordance entre l'importance des catégories que nous avons établies et celles des instituteurs du département de la Seine.

La comparaison est rendue difficile par la division entre sexes. Signalons le pourcentage de la catégorie sans profession qui est bien inférieur au pourcentage de l'enquête sur les instituteurs de la Seine. Cette indication est discutable si l'on songe à la disparité géographique des deux populations. Aussi ne s'agit-il que de comparer des tendances.

2.2.5. Pour le diplôme nous n'avons relevé que le plus élevé obtenu par l'intéressé. Le baccalauréat vient en tête : 54,79 % des sujets, puis le Brevet Supérieur : 31,07 % des sujets. A noter l'égalité répartition des baccalauréats littéraires et scientifiques, cette dernière tendance est due selon nous à l'apport des meilleurs élèves des classes défavorisées de la société, mais seule une indication de la mobilité sociale (professions des parents et des grands-parents) le confirmerait.

Le fort pourcentage des Brevets Supérieurs provient des couches les plus âgées de notre population, d'ailleurs la majorité des B.S. sont "ancienne formule". Enfin, nous remarquons les très faibles proportions des sujets venant de l'Enseignement Supérieur.

Les statistiques du Ministère de l'Education Nationale nous ont permis de faire le tableau suivant. Il comprend tous les diplômés de l'enseignement élémentaire pour la France, moins la région parisienne.

B.E.	B.S. de Capacité	B.S.	BAC	Autres diplômes	TOTAL
4747	7799	42363	135791	1243	191950
2,47%	4,07%	22,07%	70,75%	0,64%	100%

Note : le Brevet Supérieur de Capacité a été institué juste après la seconde guerre mondiale, pour les enseignants recrutés uniquement avec leur B.E., en raison de la pénurie du personnel enseignant.

Les statistiques ne précisent pas le type de diplôme compté dans la catégorie Autres Diplômes.

Le tableau des enseignants des équipes expérimentales montre un pourcentage supérieur de 9 % pour le B.S., et un pourcentage inférieur de 16 % pour le BAC. Phénomène dépendant de l'âge, ainsi que nous l'avons déjà vu.

Si on opère un regroupement entre les catégories du B.S. et du BAC, on obtient des pourcentages sensiblement voisins :

statistiques 92,82 %
enquête 95,86 %

2.2.6. Grade et situation administrative :

La majorité des sujets interrogés sont des maîtres d'Ecoles annexe ou d'application, nous pouvons y ajouter les directeurs des mêmes écoles qui doivent posséder le C.A.E.E.A. et qui enseignent parfois. Donc 70,04 % de notre population fait partie, au sein de l'Education Nationale, d'une catégorie d'enseignants chargés d'expérimentation et de formation pratique des futurs enseignants.

25,34 % de notre population sont des enseignants titulaires (nous y avons ajouté les directeurs d'école qui travaillent dans les écoles chargées d'expérimentation, notamment celles qui se trouvent sous la dépendance d'un Inspecteur Départemental.

2.2.7. Les échelons : Sous cet angle, il est extrêmement difficile de se faire une idée du salaire des instituteurs de notre enquête. Bien entendu, il existe un indice pour chaque échelon, mais il varie selon le grade, le nombre d'années d'enseignement voire le nombre de classes que l'on dirige si l'on est directeur. Ajoutons à cela que la catégorie des maîtres d'écoles annexes et d'applications est assimilée à la catégorie des professeurs de C.E.G. qui elle-même a subi des modifications. Au salaire s'ajoute aussi une indemnité de résidence variable selon les zones ; le nombre d'enfants intervient aussi dans le calcul du salaire de l'enseignant.

Pour avoir une idée approximative des revenus des enseignants interrogés, il aurait fallu demander leur indice, ce qui n'a pas été fait, nous sommes donc privés d'une dimension intéressante pour l'analyse des conditions de travail.

Sous sa forme, cette question a déjà provoqué beaucoup de non-réponses, bien qu'elle ne se révèle pas indiscrete.

2.2.8. Formation Professionnelle : Le tableau sur la formation professionnelle fait apparaître que 74,19 % des enseignants de notre enquête ont eu une formation professionnelle égale ou supérieure à un an.

Dans la catégorie Autres stages, certains instituteurs ont indiqué une F.P. de 3 ans en Ecole Normale, formation reçue pendant la seconde guerre mondiale entre 1940 et 1945.

Nous avons un pourcentage de non-réponses assez élevé, malheureusement il est ininterprétable.

L'absence de F.P. comprend un taux assez élevé d'instituteurs, ce qui n'est pas une tendance surprenante aujourd'hui ; toutefois, notre population ayant une moyenne d'âge élevée, nous nous attendions à un taux plus faible. Nous pensons en effet que les instituteurs les plus âgés sont tous plus ou moins passés par l'Ecole Normale puisque c'était - il y a quelques années - une filière de promotion sociale pour les enfants des classes défavorisées (et peut-être encore maintenant).

Nous pouvons considérer les suppléants comme faisant partie de la catégorie des sans F.P., donc des instituteurs parmi les plus jeunes et d'anciens instituteurs qui ont fait leur formation sur le tas. Il n'y a pas d'exigence de F.P. pour passer le C.A.E.E.A.

L'enquête de la revue ENFANCE donne le tableau suivant pour la F.P. :

Sans F.P.	F.P. de 1 à 3 mois	Formation de + d'un an
7%	10%	83%

Comme nous pouvons le voir, les pourcentages de cette enquête sont plus élevés en F.P. et moins élevés dans la catégorie sans formation que ceux que nous avons recueillis ; ce qui nous a étonné, si l'on songe que dans cette enquête il y avait 50 % d'instituteurs ayant moins de trente ans. On peut dire, en outre, que certains enseignants des grandes villes peuvent ne pas avoir eu de formation, ce qui peut concorder avec la répartition géographique que nous avons.

2.2.9. Activités péri-scolaires : Nous considérons les activités péri-scolaires comme un indice du temps de loisirs de l'enseignant, ce qui permet de nous rendre compte - très grossièrement - du poids des tâches quotidiennes de l'enseignant.

Les tableaux A et B donnent une idée de l'occupation des enseignants en dehors ou parallèlement à l'école.

34 enseignants sur 217 ont une activité péri-scolaire, 68 enseignants sur 217 ont eu une activité qu'ils ont abandonnée parfois après un temps assez long.

Notre catégorie d'enseignants présente ici une différence avec les instituteurs interrogés pour l'enquête de la revue ENFANCE dont voici le tableau :

Act. culturelles	Act. administratives	Act. cult. adm.
17%	62%	21%

Le tableau n'indique nullement sur quelle base les calculs ont été effectués : cela peut être seulement ceux qui ont répondu oui à la question des activités péri-scolaires. Le détail des activités administratives que donne l'enquête dont nous parlons, relève plus de l'obligation attachée à la fonction de l'enseignant, ou de l'enseignant isolé à la campagne ; citons :

Conseils de classe	34 %
Etude du soir	47 %
Cantine	9 %
Secrétariat de Mairie	6 %

Dans les tableaux C et D, nous avons fait le détail de la réponse oui des tableaux A et B. Ces tableaux relèvent le nombre de mentions d'une activité, un même individu pouvant avoir deux ou plusieurs activités.

Par activité mixte nous entendons le monitorat de colonie de vacances ou de Patronage, etc.

Par activité administrative, les fonctions d'économiste ou de directeur de colonie de vacances. Ces tâches sont prédominantes dans les activités en cours. Elles restent importantes dans les activités passées, mais en seconde position après les activités mixtes. Certains instituteurs ayant été dans leur jeunesse des moniteurs dans différentes associations.

A elle seule cette question ne résout pas l'interrogation que l'on peut se poser sur le temps accordé aux loisirs par l'instituteur. La participation qu'implique l'activité dans une organisation demande à la fois du temps et aussi une assiduité. Aussi ne sommes-nous pas surpris de la faible participation des maîtres de notre enquête pour ce genre d'activité. On a pu voir, à propos de deux enquêtes analogues, que la définition de l'activité péri-scolaire est définie différemment ou interprétée différemment. Dans l'acception qu'en donne la revue ENFANCE, les réponses positives auraient été massives chez nos sujets et nettement plus diversifiées. Nous pensons que le sens donné à cette question dans notre enquête est plus proche de la

réalité, c'est-à-dire montre combien l'enseignant des écoles expérimentales est accaparé par ses fonctions.

2.3. Pratique pédagogique : Voici encore un facteur intéressant : la majorité des maîtres interrogés, 114 sur 217 ont plus de 21 ans de pratique pédagogique. La moyenne de la pratique pédagogique de notre population est de 20 ans (19,91, méthode des ξ) environ. Ce trait confirme le caractère particulier de la catégorie de maîtres que nous étudions ; il joue un certain rôle dans l'attitude des enseignants à l'égard de la réforme du français, attitude ambivalente comme nous le verrons plus loin.

2.3.1. Autres activités professionnelles : Les tableaux n'appellent pas de commentaires. 24 personnes sur 217 ont exercé une activité antérieure : dans le service public, 10 personnes ont travaillé dans les services de l'Education Nationale, les autres personnes étaient des militaires ou des fonctionnaires d'autres administrations. Dans le privé, on compte 1 ouvrier boulanger, 1 contrôleur de production, les autres fonctions relèvent de l'emploi de bureau, on y trouve aussi un professeur d'une école d'horticulture.

Cette enquête statistique nous a donné un léger aperçu du groupe que constituaient les enseignants chargés de la recherche et de la rénovation du français à l'école élémentaire.

Cette enquête est trop riche :

- dans la mesure où les auteurs voulaient effectuer une confrontation entre leurs résultats et ceux de la population globale des enseignants de l'école élémentaire. Or il apparaît, après nous être renseignés auprès du service des statistiques du Ministère de l'Education Nationale, que la pratique pédagogique, la formation professionnelle par exemple, n'entrent pas dans les statistiques du corps enseignant. Celles-ci sont largement débordées par les données du questionnaire.

insuffisante :

- dans la mesure où elle laisse dans l'ombre un certain nombre de facteurs importants pour qui veut étudier le personnel des équipes expérimentales. Cette enquête statistique est en fait un bon début d'enquête sociologique, il y manque alors l'origine sociale de l'enseignant, son emploi du temps de travail, de loisirs, pourquoi il appartient à la recherche, ce qu'il en attend, ce qu'il croyait avant, ce qu'il croit aujourd'hui, ses difficultés, ses satisfactions.

Il est difficile, comme nous l'avons vu dans notre commentaire, de comparer cette enquête à des enquêtes sociologiques telles que celle de I. BERGER et Roger BENJAMIN car elle se limite à une région géographique, ou celle de la revue ENFANCE dans laquelle l'échantillon n'est pas forcément représentatif (cf. sup.). En outre, l'enquête que nous avons dépouillée comporte quelques malfaçons qui empêchent l'exploitation précise et intégrale. De même, notre dépouillement est strictement linéaire, c'est-à-dire qu'il se contente de reprendre les données et les traduire en chiffres. Certains croisements auraient été souhaitables. Mais il aurait fallu tenir compte de la grandeur des chiffres et du risque d'interpréter des choses peu significatives.

Nous sommes conscients que nos pourcentages et nos commentaires ne valent que pour les dimensions de l'enquête, puisque - ainsi que nous l'avons déjà dit - nous ignorons l'historique (hypothèses, techniques) qui a orienté celle-ci.

Néanmoins, cette enquête met en relief certains facteurs que nous rappelons rapidement :

- la rénovation s'effectue en grande partie dans les Ecoles Annexes et d'Application ; de ce fait, les classes expérimentales sont le pivot de la pratique et de la théorie de la recherche.
- les enseignants des équipes de rénovation sont en moyenne assez âgés (41 ans).
- ils sont enseignants depuis 20 ans en moyenne.

III - CONDITIONS DE TRAVAIL DES INSTITUTEURS MEMBRES DES EQUIPES

Notre approche des conditions de travail des instituteurs membres des équipes s'élabore, dans cette deuxième partie, sur des textes officiels, sur des articles de revue syndicale et sur le courrier des enseignants ou relatif aux enseignants.

Dans cette recherche documentaire, nous avons surtout trouvé des textes se rapportant aux maîtres d'Ecoles Annexes et d'Application. Nous allons exposer leur travail dans le détail, mais il va de soi que nous ne pourrons le généraliser à tous les enseignants membres des équipes expérimentales, car 20 % de ceux-ci n'appartiennent pas à cette catégorie. Toutefois, les renseignements obtenus sur les fonctions accomplies par leurs collègues, dans la pratique, autorisent à les considérer comme parallèles aux leurs.

3.1. Conditions d'admission dans la catégorie : Nous considérons les conditions d'admission comme un facteur important pour la compréhension de la situation des enseignants membres des équipes (si ceux-ci enseignent dans les écoles annexes ou d'application).

Les textes abordés dans ce travail montrent des difficultés au niveau du recrutement dans cette catégorie. Ces difficultés sont de deux ordres :

- l'obtention du C.A.E.E.A.
- les conditions du métier exercé

L'obtention du C.A.E.E.A. : nous allons faire ici la synthèse des textes officiels. Le décret du 10.7.62 stipule :

Art. 3 : Nul ne peut être nommé à titre définitif maître fixe ou itinérant d'école annexe ou de classe d'application s'il n'a 25 ans d'âge et s'il ne justifie la possession du C.A.E.E.A.

L'arrêté du 30.9.62 prévoit :

1. Une épreuve d'admissibilité.

Elle consiste à faire la classe (à ses propres élèves) pendant 1 h 30, soit en français, soit en calcul, devant un jury composé de l'Inspecteur d'Académie, d'un directeur d'Ecole Normale, d'un Inspecteur Primaire, d'un professeur d'Ecole Normale, d'un directeur d'Ecole Annexe ou d'Application et d'un maître des mêmes écoles.

Cette démonstration faite, le candidat doit répondre oralement à trois questions posées par le jury après une préparation de trente minutes. La notation est de 0 à 20, le coefficient est de 3. Toute note inférieure à 15 sur 20 est éliminatoire.

Il est probable que l'instituteur se présente devant ce jury si sa note professionnelle est au moins égale ou supérieure à la note d'admissibilité.

Il n'est fait nulle mention du type de questions posées au candidat.

Une correspondance d'un instituteur de C.E.2 d'Angers (1972) nous en donne une idée. Nous la citons intégralement :

- a) Le plan de rénovation pour l'enseignement du français, dans sa partie consacrée aux exercices visant à l'imprégnation, propose la "reconstitution de texte". Dans une première rédaction du plan, la formule était : "reconstitution de texte d'auteur". Pourquoi cette amputation selon vous ?
- b) Si un exercice de reconstitution de texte présente plusieurs finalités, dans quel ordre pensez-vous qu'il faille les envisager ?

L'instituteur ajoute (mais ce n'est qu'une impression) que l'ensemble du jury semblait contester la rénovation du français.

Ici, le jury - au niveau de ses questions - considère la rénovation du français comme un point important dans la connaissance du futur maître d'application. Remarquons toutefois que la connaissance demandée au maître doit pénétrer les textes officiels au sein de leur vocabulaire et en donner une interprétation.

2. Une épreuve d'admission.

- a) Epreuve pratique : critique d'une leçon faite par un élève-maître ou un instituteur remplaçant.
Commentaires oraux qui suivent habituellement les leçons de stagiaires dans les écoles annexes et d'application : analyse de la leçon, remarques sur la préparation et la mise en oeuvre et critique constructive.
Rédaction d'un rapport écrit d'une vingtaine de lignes rendant compte de toutes les observations, critiques, conseils que leur aura suggéré le déroulement de la leçon.
Chaque partie est notée de 0 à 20. La note moyenne est affectée du coefficient 3.
- b) Une épreuve écrite portant sur un sujet simple et supposant une connaissance concrète de la psychologie de l'enfant et des problèmes de pédagogie générale et pratique. Durée de l'épreuve : 3 heures ; notation de 0 à 20 ; coefficient : 1. Le jury est le même.

A la vue de ces épreuves, on s'aperçoit que l'enseignant doit avoir une bonne connaissance de sa fonction : sur son propre plan, sur celui de ses élèves. Cette connaissance nécessite, selon nous, une pratique pédagogique poussée et auto-analysée. Il serait très intéressant de se procurer les textes donnés aux épreuves pour voir quels savoir et comportement sont attendus par les jurys. Nous pourrions juger de l'influence et des conceptions de la hiérarchie, en matière de recrutement du personnel chargé de la formation des maîtres et de la pratique pédagogique expérimentale.

En plus des épreuves, l'instituteur doit solliciter son inscription sur la liste d'aptitude des maîtres ou des directeurs de la catégorie.

Avant l'établissement du C.A.E.E.A., les propositions étaient faites sur une note professionnelle déterminée, puis sur une double inspection, effectuée par l'inspecteur primaire du maître assisté par un autre inspecteur.

En 1963, cette inspection est très variable selon les départements ainsi que le montre l'Ecole Libératrice :

17 départements utilisent le principe de la double inspection, les Côtes-du-Nord, l'Hérault, le Maine et Loire une triple inspection. Le Bas-Rhin : pas d'inspection, la note de 15 sur 20 suffit. L'Aisne : pas d'inspection, certains maîtres sont nommés avec une note inférieure à 15.

Dans le Gers, les maîtres d'application sont choisis dans les conditions suivantes :

- appartenir à une des trois écoles d'Auch, écoles dont le directeur a la charge, c'est sur sa seule proposition que l'intéressé est retenu après l'avis de la C.P.A.D.
- en milieu rural, l'Inspecteur Primaire de la circonscription le signale au Directeur de l'Ecole Normale, le maître est vu par le Directeur et l'Inspecteur Primaire, puis inscrit sur la liste après avis de la C.P.A.D.
- on est d'abord inscrit sur la liste des maîtres temporaires, si un permanent prend sa retraite ou s'il y a création, le maître temporaire le plus ancien, c'est-à-dire celui qui figure depuis le plus de temps sur la liste que l'on peut appeler liste d'aptitude, devient permanent.

Loire-Atlantique : pas de double inspection. Rhône : pas de liste d'aptitude, le délégué ajoute : "Il semble en particulier que les Inspecteurs d'Académie ne tiennent pas, soit à perdre des maîtres permanents sollicitant leur changement de département, soit à confier un poste permanent à un instituteur (trice) venant d'un autre département de l'académie"

Aisne : on décide un maître à accepter les responsabilités, puis on lui demande de solliciter son inscription sur la liste d'aptitude.

Côtes-du-Nord, Loire-Atlantique : pas de liste, mais motifs inconnus. Loiret : chaque année on invite les candidats éventuels à s'inscrire.

Le choix des maîtres est déterminé par des critères de valeur diverse, ils sont peut-être dus aux difficultés de recrutement qui conduisent à un assouplissement des conditions d'entrée : discussion avec le maître pour lui faire accepter les "responsabilités", pas de double inspection (en fait, la note professionnelle doit suffire), ou inversement conduisent à une certaine rigidité, de peur de voir une hémorragie de maîtres, amenant parfois une sorte d'ethnocentrisme comme dans le département du Rhône.

Ces applications diverses des textes ministériels d'alors sont modifiées par l'instauration du C.A.E.E.A. et il met fin à ce genre de pratiques.

Notre enquête effectuée en 1969, soit six ans après, comprend dans sa population des enseignants qui ont dû subir ces conditions d'entrée particulières, d'autant plus que la majorité des enseignants interrogés n'ont pas indiqué s'ils possédaient le C.A.E.E.A.

3.2. Le travail des Maîtres d'Ecole Annexe et d'Application

3.2.1. Effectifs : Toujours selon l'Ecole Libératrice, les effectifs sont très variables. Ils vont d'un minimum de 22 élèves par classe à 43 élèves. La moyenne est d'environ 30 élèves par classe.

Ce nombre important d'élèves est un fait qui n'est pas signalé habituellement dans le courrier des instituteurs ou dans le courrier des équipes. Une institutrice fait exception, elle déclare : "Le nombre ne m'a pas toujours laissé la possibilité d'être disponible à chacune en particulier. Ce qui provoque du bruit, voire l'indiscipline, amenés par les échanges de groupes trop nombreux!"

Il n'y a donc pas de différence entre les effectifs des classes habituelles et des classes expérimentales. Dans la mesure où le maître applique une pédagogie renouvelée qui fait appel au groupe-classe, un grand nombre d'élèves est préjudiciable à un travail d'application et de recherche.

3.2.2. Horaires (1) : Deux types d'horaires sont à considérer :

le maître seul avec les enfants en classe	préparations ou corrections
30 heures	15 heures
le maître avec les normaliens en classe	préparations ou corrections
30 heures	30 heures

Cette surcharge de travail est due aux stages effectués par les normaliens. Dans chaque classe ont lieu trois stages de quatre semaines au début de chaque trimestre. Le maître reçoit un ou deux normaliens. Le stage débute par une période d'observation d'une durée de trois à dix jours, durant laquelle les Elèves-Maîtres font des leçons isolées faciles. Dans la deuxième les normaliens se succèdent, soit en demi-journées, soit en journées complètes, et parfois avec le maître d'application.

Le stage se prolonge durant l'inter-classe ou après la classe le soir jusqu'à dix-neuf heures.

Le maître doit vérifier les leçons : elles sont exigées l'avant-veille du jour où elles sont faites. La correction du fichier de préparation ou du cahier-journal est un travail fort long et bien délicat pour le maître d'application.

(1) d'après l'Ecole Libératrice.

Dans ses relations de travail avec les normaliens, le maître doit faire :

- un conseil après la classe pour le travail à préparer
- la critique du travail de la journée
- la correction des préparations
- la préparation du travail du maître et la préparation du travail de la semaine de l'élève-maître
- des recherches
- de la documentation
- des lectures
- la réflexion
- la rédaction de rapports de stages et de conseils de maîtres.

En dehors de ces relations professionnelles, le maître entretient des relations individuelles avec les Elèves-Maîtres, les professeurs d'Ecole Normale et les directeurs des mêmes écoles.

En dehors des stages, les maîtres d'application participent à une demi-journée hebdomadaire de travaux pratiques de pédagogie consistant en une leçon modèle ou leçon d'essai (en alternance).

Le Directeur d'Ecole Normale dirige ensuite la critique et la discussion avec la participation du professeur de pédagogie et du maître d'application. La demi-journée comporte aussi une leçon modèle d'Education Physique faite par le professeur d'Ecole Normale ou l'Elève-Maître.

L'horaire est très chargé pour un maître d'école annexe ou d'application, il est fonction de la charge de travail qui lui est impartie.

Un texte adopté lors d'un stage interacadémique à Montpellier en 1969 fait apparaître ce que nous avons déjà souligné et apporte certains compléments :

"Les maîtres expérimentateurs d'école annexe doivent :

- faire leur classe
- participer à la formation professionnelle des Elèves-Maîtres
- participer à la surveillance et à la correction de divers examens
- assurer leur information de base dans des disciplines allant de la mathématique moderne à la linguistique
- s'informer des recherches pédagogiques actuelles (livres, revues, moyens audio-visuels)
- participer aux travaux de leur équipe de travail et à la rédaction des conclusions tirées de ces travaux.

- repenser tout leur enseignement, depuis sa conception générale jusqu'au détail d'exécution des leçons et exercices
- lorsqu'ils le peuvent, participer à des réunions avec des professeurs d'enseignement secondaire, afin d'assurer une continuité d'enseignement!"

Des modifications d'horaires se sont produites, les maîtres ayant obtenu 24 heures d'enseignement plus trois heures de recyclage ; après, très vraisemblablement, des luttes syndicales, de façon à obtenir une équivalence horaire à celle des professeurs de C.E.G. auxquels ils sont assimilés.

3.2.3. Les moyens : Leur absence est très vivement soulignée, qu'il s'agisse de moyens matériels : de la rame de papier à la machine à reproduire, du papier-crayon à l'audio-visuel. Nous avons vu dans l'enquête statistique que les appareils audio-visuels étaient des exemplaires uniques pour l'école.

Les maîtres de Nîmes ne disposent d'aucun matériel moderne (machines à écrire, machines à reproduire, magnétophones).

Le manque de moyens financiers ou de personnel est aussi remarqué :

- décharges horaires
- aide en personnel (une secrétaire pour l'équipe)
- pas de frais de déplacements remboursés pour les maîtres, surtout en milieu rural
- pas d'heures supplémentaires
- impossibilité de remplacer les maîtres

Mêmes problèmes à l'Ecole Normale d'Instituteurs de Besançon :

"Les maîtres d'application demandent encore et avec insistance la décharge du samedi après-midi et des moyens financiers décents pour la poursuite bénéfique des activités nécessaires à l'expérience!"

3.2.4. Le manque de temps :

"Les maîtresses manquent de temps sur le plan de l'action pédagogique et réfléchie" (Une animatrice de Limoges).

"Nous désirons faire part de nos inquiétudes quant au temps nécessaire aux maîtresses d'application pour la préparation de leurs leçons, la formation des stagiaires et leur propre recyclage, alors qu'elles ont le même horaire que les autres maîtresses" (Directrice de l'Ecole Normale de Filles de Montpellier).

La réduction de temps qui est obtenue en 1967 par les enseignants pose des problèmes dans les écoles d'applications et annexes.

Un Inspecteur primaire de Montgeron :

"Le service des maîtres est réduit à 27 heures et, apparemment, les trois heures consacrées au "perfectionnement pédagogique" sont laissées à l'initiative de chacun, aucun recyclage systématique n'étant prévu. Pour maintenir les séances hebdomadaires de travail, il faudrait :

- soit réduire l'horaire des enfants à 24 heures récréations comprises, ce qui est impensable,
- soit demander au maître d'expérimentation de faire deux ou trois heures supplémentaires sans compensation! (2)

3.2.5. Les revendications : Les maîtres de Nîmes demandent :

- que l'on prenne des dispositions pour les aider autrement que par des vœux et de vagues promesses
- pour être en mesure de continuer leur recherche, ils demandent à bénéficier dès la rentrée prochaine :
- de trois heures hebdomadaires de recyclage et de concertation comprises dans leur temps de service
- de la nomination d'un maître remplaçant par groupe scolaire expérimental, l'utilisation transitoire actuelle des normaliens ne pouvant se prolonger plus longtemps.

Un Inspecteur Départemental :

- avoir un conseiller pédagogique
- ou un remplaçant que l'on pourrait placer dans une classe libérant ainsi le maître qui pourrait se rendre utile dans la classe d'un collègue participant aux mêmes travaux Rouchette (sic).

Ecole Libératrice 1963 :

- assimilation avec les maîtres de C.E.G., c'est-à-dire une réduction du temps de présence dans la classe
- utiliser les élèves-maîtres le samedi après-midi pour le sport et l'Education Physique ou le dessin ; le chant et l'Education Physique par les professeurs d'Ecole Normale en collaboration avec les élèves-maîtres
- ou nommer un nombre supplémentaire de maîtres d'application
exemple pour cinq classes : $30 \text{ HEURES} \times 5 = 150 \text{ heures}$
 $6 \text{ maîtres d'application} = 150 : 6 = 25 \text{ heures}$
- des décharges de service pour les Directeurs d'Ecole Annexe ou d'Application.

-Ecole Libératrice 1968 - Propositions du S.N.I. :

a) Recrutement des maîtres permanents :

- large place à l'expérience et à la formation pédagogique
- suppression des emplois "temporaires" qui devraient par priorité accéder à un emploi de "permanent", compte tenu de leurs services antérieurs.

b) Horaire :

- allègement de l'horaire actuel de présence en classe compte tenu des obligations de service inhérentes à la formation des élèves-maîtres.
- horaire hebdomadaire de 24 heures dans l'immédiat. Pour l'avenir, perspectives de nomination de trois maîtres pour deux classes, soit pour chacun d'eux :
 - 20 heures d'exercice du métier
 - 4 heures consacrées à la formation professionnelle des élèves-maîtres, aux recherches et aux recyclages
 - décharge totale ou partielle pour les directeurs et directrices quel que soit le nombre de classes de l'école, compte tenu de leur rôle pédagogique particulier.

c) Effectifs :

- normalisation des effectifs compte tenu du travail d'initiation des élèves-maîtres et des perturbations inévitables dans le travail quotidien des classes

25 élèves pour les classes à un seul cours
20 à 25 élèves " " " à deux cours
20 élèves " " " à tous les cours
(écoles à classe unique)

3.2.6. L'Action : Nous avons peu d'échos de manifestations ou de grèves des enseignants des écoles annexes ou d'application.

Dans le courrier que nous avons dépouillé, nous avons trouvé une lettre de la Directrice de l'Ecole Normale de Filles de Montpellier, attirant l'attention du Ministre de l'Education Nationale sur la grève des maîtresses d'école annexe et d'application (grève de trois semaines déjà). Ces enseignants n'assuraient plus :

- la direction des stages
- les leçons modèle ou d'essai
- les séances de perfectionnement.

Ce pour les raisons dont nous avons donné le détail précédemment. Nous ignorons l'issue de cette grève.

L'utilisation de ce genre d'action nous semble assez rare, bien que les conditions de travail décrites auparavant n'aient guère évolué. Il faut considérer que les enseignants des équipes expérimentales se sentent investis d'une grande responsabilité en relation avec leurs fonctions et il semble que, pour eux, l'interruption du travail est une forme d'action extrême à l'instar de leurs collègues de l'Education Nationale.

3.2.7. Problèmes psychologiques : Les conditions que nous venons de décrire se répercutent sur le moral des enseignants. Ceux de Besançon estiment :

"D'un mécontentement devenu permanent, on risque de glisser vers un découragement précurseur d'un renoncement!"

Un instituteur d'Arras se plaint de son isolement :

"J'aurais aimé avoir des contacts plus fréquents, plus fructueux, avec des collègues. Une telle expérimentation crée chez le maître un désarroi parfois insoutenable!"

Un animateur :

"Je pressens que cela pourrait bien craquer un jour définitivement" ;
"Les maîtres font tout ce qu'on leur demande parce qu'ils nous aiment bien!"

D'autres fois, l'isolement est considéré comme une stimulation (!?)

"La solitude dans laquelle je resterai définitivement m'a redonné peu à peu la joie de vivre. Cette solitude favorise singulièrement la réflexion!"

Les abandons, les échecs, que l'on pourrait croire nombreux après ces pensées amères sont en fait très réduits si l'on considère les équipes. Au niveau du maître nous n'avons aucun fait nous permettant d'évaluer le phénomène ou les problèmes psychologiques.

3.2.8. Problèmes de la Rénovation et de la Recherche : Les remarques suivantes sont plus celles des animateurs ou des professeurs d'Ecole Normale que celles des maîtres. Elles rapportent les attitudes de ceux-ci face au travail qui leur est demandé.

A propos des émissions de télévision, Ateliers de Pédagogie (notes d'un I.D.E.N.) :

"Des instituteurs sont déroutés par les leçons... Les instituteurs s'inquiètent, s'énervent. On risque de voir copier les leçons sans qu'il y ait eu de réflexion préalable suffisante. On risque de voir prendre parti avant toute véritable information!"

Une animatrice :

"Les autres institutrices : beaucoup sont âgées, certaines prennent leur retraite l'an prochain ou la direction d'une école... Emplois du temps déjà faits... tout un esprit à renouveler. Pas de réunions de concertation!"

S'agit-il seulement d'esprit à renouveler ? Un professeur d'Ecole Normale ne se contente pas de voir la situation de l'extérieur :

"J'ai pu constater que l'apport massif de spécialistes en linguistique, s'il se justifie en logique et esprit scientifique, est un obstacle du point de vue de la diffusion dans la masse des instituteurs. Problèmes de pédagogie des adultes!"

Dans une autre lettre, le même professeur indique comme obstacle :

"Le Français récupérant les quelques maîtres d'application non retenus par les autres disciplines... Le recyclage m'a permis d'apprécier les difficultés de la pédagogie des adultes... Les choses passaient difficilement, bien plus que chez des adolescents... Ceci bien qu'au plan individuel j'ai eu de bonnes relations avec tous... Mais le tout reste livré à leur bonne volonté et aux contacts individuels!"

Les textes émanant d'instituteurs sont plus rares :

- le besoin de contacts :

"De nombreuses réunions rassemblent les responsables, les animateurs d'équipes. Ne pourrait-on penser aussi aux praticiens que nous sommes et qui ont besoin eux aussi d'avoir des contacts avec d'autres praticiens!"

- le besoin de recyclage :

"On parle beaucoup de structures, pourquoi ne pense-t-on pas à recycler les maîtres dans le domaine de la linguistique!"

- à propos de la linguistique : la grammaire structurale de Dubois :

"La terminologie des nouveaux est presque ésotérique. Il faut deviner ce qu'on appelle syntagme, paradigme, segment, phrase canonique... Aucune application pédagogique claire n'est suggérée, existe-t-il quelques livres (ou brochures simples) d'initiation ? A-t-on des exemples d'applications pédagogiques fructueuses ?"

Cette dernière lettre est ancienne (1968), elle n'émane pas d'une institutrice d'équipe, mais elle souligne la difficulté éprouvée dans un recyclage individuel, non progressif, d'une matière aussi nouvelle que la linguistique. Disons enfin qu'elle constitue un avertissement pour l'application de la réforme du français au plan national.

Dernières remarques (optimistes) : Certaines institutrices parlent brièvement de leurs élèves :

"Impression très agréable de par l'initiative laissée au maître et aux élèves dans le choix du programme de travail"

"Je pense que tous les élèves tirent bénéfice d'un tel enseignement!"

Dans cette seconde partie, nous avons beaucoup insisté sur le travail des maîtres d'Ecole Annexe et d'Application.

Les matériaux rassemblés se chevauchent et donnent à notre commentaire une certaine redondance. Mais celle-ci a son utilité : elle permet de soutenir les éléments entre eux, enlevant ainsi une grande part d'ambiguïté. D'un autre côté, les traits accumulés dans les pages précédentes donnent une dimension nouvelle aux descriptions sommaires des tableaux.

Nous n'avons décrit qu'une partie de la catégorie des maîtres d'écoles expérimentales, mais la description porte sur la catégorie la plus chargée de tâches, il est donc possible en soustrayant la part de la formation des normaliens d'avoir celle qui incombe aux autres enseignants.

La catégorie des maîtres de classes expérimentales n'a pas des conditions de travail meilleures que celles de leurs collègues des autres classes ; l'aperçu donné dans les textes ci-dessus montre, au contraire, des conditions pénibles.

L'absence de moyens humains et matériels, l'effectif des classes constitue un handicap considérable sur un plan facilement soluble si l'on donnait des moyens décents à la recherche pédagogique fondamentale et appliquée. Dans une expérimentation que l'on veut scientifique, des moyens de contrôle aussi rudimentaires et banals que le magnétophone (nous avons souligné son importance pour la linguistique) manquent ou existent en quantités infimes.

Le manque de temps est criant, 45 heures par semaine de travail réel et peut-être même plus, représentent une charge très lourde pour l'enseignant. Si on se rappelle qu'en fait les maîtres d'école expérimentale sont en majorité des femmes, on ne doute pas des inconvénients d'une telle charge horaire sur la vie familiale et les loisirs de l'intéressée. Dans ce domaine, il faut s'en prendre au cumul de fonctions ; un même maître ne peut tout faire seul, il est nécessaire qu'il soit soutenu par d'autres enseignants, au sein d'une équipe d'éducateurs. Il convient à ce moment là d'augmenter le nombre de maîtres en poste pour alléger les horaires.

Aussi ne faut-il pas prendre le besoin de contacts des maîtres avec d'autres enseignants comme une volonté d'augmenter leurs horaires et de trouver des contradictions dans leurs attitudes. Cette demande montre des instituteurs aux prises avec un travail si lourd qu'il établit un cloisonnement entre les individus ; aussi passionnant soit-il, le travail de l'enseignant a ses routines et ses contraintes administratives.

Autre piège dans lequel il ne faut pas tomber : nous avons vu des plaintes à propos des difficultés de compréhension de la linguistique ou des leçons de grammaire nouvelle. S'agit-il d'une attitude négative ? Un jugement sommaire de spécialiste. En fait ce serait oublier le temps nécessaire à une formation (surtout au niveau de l'Enseignement Supérieur). Si l'introduction de nouveaux concepts présente des difficultés, il existe plusieurs raisons, citons les sans ordre préférentiel :

- le manque de cohérence à l'intérieur de la linguistique (manifestement la grammaire).
- la grande coupure entre théorie et pratique en linguistique ; le domaine de l'apprentissage est peu abordé.
- la qualification plus ou moins grande des spécialistes et l'existence de chapelles.
- l'âge des enseignants, leur passé pédagogique, d'où une adaptation lente.
- la pédagogie des adultes.

Plusieurs points de ce travail corroborent les données de l'enquête : l'âge des enseignants, leur temps de pratique pédagogique. Ils freinent, aux yeux de leurs collègues d'Ecole Normale ou de l'Enseignement Supérieur, le travail de rénovation. Ces impressions - à sens unique - posent le problème de recrutement, or il semble que la crise de cette catégorie est due justement aux conditions de travail, les compensations intellectuelles - mais y en a-t-il beaucoup ? - ne pouvant faire contrepois.

Nous avons abordé la rénovation du Français avec son double aspect : langue et pédagogie, mais deux autres secteurs ont subi des modifications importantes : les mathématiques modernes, les activités d'éveil (Géographie, Sciences Naturelles, Histoire) ; dans chaque cas, l'enseignant a dû remettre à jour son intellect, abandonner ses préjugés en matière de connaissances et de pédagogie. Un aspect enrichissant, bien sûr, et aussi des perturbations.

Il ne semble pas utile de laisser les enseignants dans des conditions de travail aussi défavorables, sous prétexte de nécessité expérimentale, afin de dire : là où ils ont réussi, les autres le peuvent. C'est faire la sourde oreille aux revendications implicites ou explicites de ces instituteurs, c'est ne pas voir le faible recrutement.

On peut être amené à la recherche par la vocation, mais la vocation ne suffit pas à soutenir la recherche, il lui faut les moyens de s'épanouir. Un individu pressé comme un citron de façon quotidienne ne peut donner que de piètres résultats au bout d'un certain nombre d'années. Il aura tendance - nous l'avons vu - à ne voir dans la rénovation que de nouvelles recettes qu'il suffit de plaquer sur la réalité. Dernier point : le climat polémique (nous n'avons pas à l'aborder, mais il est bon de le rappeler) entretenu autour des différentes réformes conduit à des doutes et à des hésitations, ou tout au moins à une gêne dans la pratique. Il est bon que la recherche ne soit pas dans une tour d'ivoire, mais certaines polémiques poursuivent des buts étrangers à la pédagogie et au sérieux de l'information.

IV - REACTIONS DES EQUIPES

Nous avons pu dépouiller deux sortes de matériel :

- 1) Une fiche envoyée par chaque équipe pour l'année 1972. Cette fiche comprend "les obstacles au travail de la recherche"
"les améliorations à apporter"
"les thèmes et calendrier de travail"

Nous avons travaillé sur les deux premiers indicateurs.

- 2) Le courrier envoyé par les membres des équipes, depuis 1969.

4.1. Les obstacles : Pour chaque fiche, les réponses étaient données par l'équipe réunie au complet.

85 équipes ont répondu à la demande de l'équipe coordinatrice nationale. Nous avons relevé le nombre de fois qu'un même thème se présentait, nous avons pu constituer des tableaux. Les numéros des tableaux correspondent à la numérotation des paragraphes.

En premier lieu, le nombre de non-réponses : 21 équipes sur 85 - environ 25 % des fiches recueillies - ne faisaient pas mention d'obstacles à la recherche. Nous ne pensons pas qu'il faille en conclure que le quart des équipes n'a pas de problèmes, les explications données précédemment nous semblent valables ici.

Le tableau amène à des constatations simples, recoupant ce que nous avons déjà dit sur les instituteurs. Certains détails apparaissent qui n'étaient pas dans nos commentaires antérieurs.

4.1.1. Les moyens : C'est une catégorie les plus fréquemment citées : Elle se subdivise en moyens financiers et matériels. Les moyens financiers ressortissent à deux domaines importants pour la vie et le travail de l'équipe :

- les heures de décharges (qui ne concernent que les professeurs),
- les crédits de fonctionnement.

Pour 71/72 le nombre d'heures de décharge demandées était de 450, les professeurs d'Ecole Normale participant à la recherche en français n'en ont obtenu que 180.

"Un certain nombre d'équipes se voient supprimer les décharges dont elles jouissaient jusqu'alors. 65 équipes de recherche au moins n'ont aucune décharge!" (Revue Former des Maîtres du S.N.P.E.N.)

Les heures de décharge qui permettent aux professeurs d'Ecole Normale de se libérer de leurs obligations d'enseignement pour se consacrer au travail de recherche sont remplacées habituellement par des heures supplémentaires. Evidemment cela pose d'autres problèmes : celui du temps et de la disponibilité. Les demandes d'heures de décharges rencontrent des oppositions dans les échelons de la hiérarchie. Celle-ci ne s'explique pas toujours sur ses refus.

Nous avons cependant trouvé une lettre émanant d'un directeur d'Ecole Normale qui disait en substance : nous avons peu de professeurs d'Ecole Normale, les heures de décharge conduisent à des surcharges insupportables, sinon à la pénurie, des cours donnés par les professeurs. Il vaut mieux s'adresser à des professeurs de Lycée qui sont en nombre plus important.

Autre aspect : les crédits de fonctionnement. Certains C.R.D.P. aident les équipes, d'autres non, cela conduit à l'impossibilité d'acheter des livres, de la documentation, du matériel courant : papier ; du matériel audio-visuel. Le financement des besoins des équipes paraît plus relever des relations inter-individuelles que d'un plan national dûment étudié et appliqué.

Certains équipes demandent plus simplement du matériel ; les besoins sont les mêmes, magnétophones, papier, documentation et souvent aussi la possibilité matérielle de reproduire des documents.

4.1.2. La rubrique suivante la plus importante se rapporte à l'indisponibilité des membres des équipes ou des maîtres d'école.

Au niveau des maîtres rappelons les nécessités de la classe, de la formation professionnelle, du recyclage, les applications des réformes différentes de l'enseignement.

Dans une faible mesure, leur manque de qualification pour la recherche (surtout en linguistique), la démission, la maladie ou la maternité. Les mêmes charges incombent aux autres membres des équipes, professeurs, animateurs : enseignement, recherche, stages, recyclages, liaisons avec le C.R.D.P.

4.1.3. Autres rubriques en corrélation avec la précédente : le manque de temps pour se réunir, pour trouver un horaire commun (21 mentions).

4.1.4. La surcharge de travail (13 mentions).

4.1.5. Les équipes font mention d'un manque de personnel qualifié dans des branches diverses ; elles réclament du personnel administratif : secrétaire, dactylo pour la dactylographie d'articles, de documents.

Et surtout du personnel qualifié pour la recherche pédagogique : les psychologues scolaires ou enseignement supérieur, sont les plus demandés, ensuite les demandes concernent les linguistes et des membres divers de l'enseignement supérieur.

Il y a des résistances analogues de la part des Directeurs d'Ecole Normale pour les psychologues employés dans leur service.

4.1.6. La colonne difficultés dans les travaux de recherche (20 mentions) recouvre un éventail assez large, elle comprend la surcharge de travail (dans la mesure où l'équipe l'indiquait comme une gêne dans son travail), les obstacles au sein de l'équipe - notamment les maîtres - au plan des conceptions pédagogiques (à noter que la recherche s'effectue dans des classes rénovées, dans des classes traditionnelles, dans des classes Freinet).

Puis, dans une mesure moindre, les problèmes méthodologiques, la liaison entre théorie et pratique, les directives, les orientations nationales.

Les autres colonnes ne nécessitent pas de commentaire particulier.

4.2. La seconde indication demandée aux équipes concernait les améliorations à apporter à leurs conditions de travail. Le nombre de non-réponses est élevé : 45 sur 85 (environ 50 %). La plupart des équipes ayant précisé la nature des obstacles, elles n'ont pas jugé utile de répondre à cette question. Aplanir les obstacles, c'est apporter des améliorations.

Aussi les réponses que nous avons relevées diffèrent-elles sur des points de détail : ce sont des souhaits particuliers que formulent les équipes ; exemple :

- la diffusion de la revue Repères
- une plus grande diffusion de l'information. Certaines équipes se plaignent de n'avoir pas la documentation acheminée en principe à toutes les équipes.
- le besoin d'avoir des contacts avec les autres équipes. Surtout pour les équipes isolées géographiquement ou celles qui cherchent des homologues travaillant sur le même thème.

Les autres demandes sont relatives au remplacement des membres de l'équipe, aux effectifs de l'école primaire à réduire ; avoir plus de classes expérimentales, avoir une coordination Ecole Annexe, Ecole Normale (!), avoir la participation des membres de l'équipe aux exercices de classe...

4.3. L'examen du courrier des membres des équipes est moins riche, dans la mesure où souvent les mêmes personnes écrivent - celles qui ont le temps, ou lors d'un problème grave -. Cette hétérogénéité ne permet pas d'obtenir des données généralisables, mais plutôt de dégager des tendances.

De 1969 à 1973, les thèmes les plus mentionnés sont :

- le manque de moyens financiers (heures de décharge),
- l'indisponibilité des membres des équipes ou des maîtres,
- la surcharge de travail.

Notre attention s'est portée sur les thèmes peu courants.

Les difficultés avec la hiérarchie : dans les rapports officiels, les fiches de travail, il n'est pas question de mentionner les oppositions avec les supérieurs hiérarchiques. La lettre individuelle directe constitue donc l'unique ressource. Toutefois, les conflits graves sont évoqués à tous les échelons. Par exemple, celui qui oppose une animatrice à un Directeur d'Ecole Normale nouvellement nommé et qui la congédie car son travail de recherche ne lui paraît pas valable. L'absence d'aide de la hiérarchie - en particulier les C.R.D.P. ou les Ecoles Normales - est parfois relatée ; il s'agit surtout de moyens financiers ou matériels, voire la possibilité d'aller en stage régional ou national.

Souvent à ce propos surgissent des conflits administratifs, le Directeur d'Ecole Normale n'ayant pas reçu à temps les documents officiels refuse le départ du membre de l'équipe, ou fait des remarques déplaisantes...

Autre aspect rarement évoqué, la poursuite du travail malgré les difficultés ou la fatigue.

On aurait pu croire que le courrier pouvait avoir un tour plus confidentiel et que les plaintes relevaient plus du conflit entre individus ou d'un certain égocentrisme. En fait, les thèmes relevés montrent le désir de faire prendre conscience à l'équipe de coordination nationale des problèmes de certaines équipes, en souhaitant une solution adéquate.

Nous avons fait du travail en miettes, une sorte de mosaïque à laquelle il manque des morceaux. L'abord des conditions de travail des enseignants des équipes s'est effectué d'après un matériel disparate qui ne pouvait cerner le problème.

Il a été difficile, sinon impossible, de généraliser les chiffres recueillis, les impressions reçues, c'était dans nos prévisions.

Mais nous ne concevons pas d'amertume face à ce travail car nous n'en avons pas le droit. Une trop belle approche ne nous aurait-elle pas conduit à cette attitude trop savante qui d'une seule mesure produit une loi ?

Dans notre domaine, il faut effectuer plusieurs mesures pour se rendre maître d'un fait, et encore nous n'en sommes pas sûrs. Les conditions de l'expérience évoluent, la population, le terrain, se transforment.

Il faut aussi tenir compte des problèmes que soulèvent des travaux de ce genre : un examen des conditions de travail des enseignants devrait nous conduire inmanquablement à leur lieu de travail, et selon nous pour deux raisons :

- tout document sur les conditions de travail n'est qu'un reflet, ou un instantané d'une situation qui se déroule de façon continue.
- la répugnance de nombreux enseignants à revenir sur leur travail, sur leurs problèmes. Nous l'avons vu dans une lettre.
- la fatigue provoquée par l'envoi de documents administratifs à remplir, souvent à l'origine des non-réponses.

Au demeurant, les documents recueillis ne nous donnaient qu'une dimension d'un problème en comportant bien d'autres. Il ne s'agit pas d'effectuer un simple constat, mais de montrer les conditions de la fonction d'enseignants éparpillés dans plusieurs structures, l'articulation de ces structures entre elles, et au niveau de la politique nationale de l'éducation. Il est certain que notre travail, et a fortiori les documents examinés, contiennent les germes d'un travail plus considérable, plus exact.

Nous posons, donc, la finalité d'un tel travail, puis celui des moyens.

Quelle que soit la forme prise par ce travail, il conduira à des données contrôlées (contrôlables) et donnera des précisions importantes sur la catégorie visée. Précisions utilisables par les sujets eux-mêmes, puisqu'elles en seront le reflet ; moyen de se faire connaître d'un public spécialisé ou semi-spécialisé et éventuellement du public tout court ; connaissance d'un aspect particulier de la recherche et de la pédagogie qui serait à verser au débat sur la réforme de l'enseignement ; prise en considération des problèmes de la recherche pédagogique, parent pauvre de l'Education Nationale.

Les moyens sont évidemment le nerf de la recherche en particulier dans notre cas. Il existe selon nous deux types d'approche dans ce travail :

- directement sur le terrain
- l'enquête par questionnaire

Le premier, le plus coûteux, serait plus précis et plus objectif et au moins plus humain (l'enseignant ne refuse pas le dialogue) : il demande du temps et du personnel et l'élaboration d'instruments pour observer la situation de l'enseignant dans l'équipe, dans son travail et pour des entretiens. Il a pour défaut majeur de perturber le maître dans son travail.

Le second rencontre les difficultés que l'on sait : refus de répondre, proportion importante de non-réponses à différentes questions, impersonnalité de l'instrument.

Le moyen de construire un questionnaire viable serait de susciter au préalable, de chaque enseignant, l'exposé de ses problèmes sous forme manuscrite, puis effectuer une analyse des documents et élaborer le questionnaire.

— — — —

N.B. : Nous tenons à la disposition des collègues intéressés les tableaux établis par Michel ROGER, correspondant aux paragraphes 2, 2.1, 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3, 2.2.4, 2.2.5, 2.2.6, 2.2.7, 2.2.8, 2.2.9, 2.3, 2.3.1, 4.1, 4.2, 4.3.

NOTES :

- 1) Il n'existe aucun critère de sélection des élèves à l'entrée dans ce type de classe, quoique, parfois, les futurs élèves soient inscrits depuis trois ou quatre ans sur des listes d'attente (exemple : le Bas-Rhin).
- 2) L'enquête de la revue ENFANCE donne un tableau des motifs d'insatisfaction des maîtres :

Effectifs élevés	39 %	Absence d'information	7 %
Moyens matériels	30 %	Divers (manque de temps, programmes trop lourds)	3 %
Surcroît de travail	11 %	Opposition des supérieurs	2 %
Raisons pédagogiques	8 %		
(n'y croit pas)			

Les préoccupations de nos maîtres sont sensiblement identiques.

- 3) Seuls trois instituteurs ont mentionné la possession d'un diplôme technique ou professionnel, ce sont :
- un B.E.P.S. Section Arts et Métiers,
 - un certificat d'aptitude à l'Enseignement Agricole,
 - un diplôme de sténo-dactylo comptabilité.
- 4) Certains enseignants, après avoir indiqué leur formation professionnelle, ont précisé un autre stage qu'ils ont effectué au cours de leur carrière. Nous avons relevé 17 réponses de ce type.

Ces réponses se répartissent ainsi : 8 stages d'éducation physique, 8 stages dans des matières d'enseignement (maths, anglais, agricole, chant...), 1 imprécisé.

Cette enquête, effectuée sous la direction de Mme Viviane ISAMBERT-JAMATI directeur de l'U.E.R. des Sciences de l'Education de Paris V, est reproduit dans "Repères" avec son aimable autorisation.

RECHERCHES - DESCRIPTION

SEMINAIRE "ANALYSE DE TEXTES D'ENFANTS" (Langue écrite)

24 - 25 - 26 avril 1974

Hélène ROMIAN

Le séminaire "Analyse de Textes d'enfants" organisé à Paris en avril 1974 a réuni les membres des équipes de l'INRDP et de l'Enseignement Supérieur qui, ces dernières années, ont travaillé cette importante question.

L'objectif du séminaire était double :

- permettre un échange d'informations sur les travaux en cours, à l'encontre de l'usage établi selon lequel les chercheurs veillent jalousement au secret de leurs travaux tant que ceux-ci ne sont pas publiés.

- reprendre le travail engagé en 1971 (*) sur les indices de la langue écrite : que recouvre le concept de maîtrise de la langue écrite ? A quels objectifs correspond-il ? Quelles capacités d'ordre général, ou spécifiques à la langue écrite, les maîtres entendent-ils former et/ou créer ? Quels indices objectifs de maîtrise peut-on en déduire, dans l'ordre linguistique, psychologique, voire idéologique ? Sommes-nous capables, dans l'état actuel de notre travail, de construire une grille d'analyse de textes d'enfants répondant à nos préoccupations pédagogiques, utilisable par l'équipe de Nancy sur ordinateur ?

A plus long terme, une recherche-description portant sur l'analyse de textes d'enfants devrait pouvoir aboutir à élaborer des outils de travail pour la formation des maîtres. Il faut pouvoir substituer au relevé de fautes de langue qui sanctionne tout "devoir" et le constelle de "inc." "impr." "m.d" une analyse rigoureuse des productions en tant qu'elles répondent à une situation donnée, selon des critères objectifs, rigoureusement définis.

Les communications de François Charpin (Limoges), de Roberte Thomassone (CRAL Nancy), de Dominique Weill (Strasbourg), de Frédéric François (Paris V), de Rémi Jolivet (Paris V), seront publiées dans un fascicule CRAL-INRDP, en cours de préparation.

Par contre, il a paru nécessaire d'informer dès maintenant les équipes sur les travaux de groupe du séminaire, dont on trouvera le compte-rendu dans les pages suivantes. En effet, à l'issue du séminaire s'est constitué un groupe de recherche permanent dont Georges Jean a accepté de prendre la responsabilité.

Ce groupe de recherche, réuni les 13 et 14 juin 1974 à Paris, doit déterminer sa problématique, dégager des pistes de travail, répartir les tâches. Il apparaît d'ores et déjà, qu'en dehors de comptages relativement frustes, le "questionnement" à élaborer pour l'analyse automatique des textes d'enfants, exige un gros travail théorique et pratique d'analyse qualitative dont l'intérêt en soi est par ailleurs évident. Entre autres choses, le groupe devra trouver les modalités selon lesquelles peut s'établir une relation dialectique entre une analyse manuelle qualitative des textes d'enfants répondant aux exigences d'une méthodologie rigoureuse et une analyse automatique quantifiée procédant de préoccupations pédagogiques qu'il faut donc élucider, expliciter, objectiver.

(*) cf. "Repères" n° 20

ANALYSE DE TEXTES D'ENFANTS

RAPPORT DE LA COMMISSION SYNTAXE/LEXIQUE/ORTHOGRAPHE

Rapporteur : D. MANESSE - Unité lettres 1er et 2ème Cycle.

La commission après avoir débattu des problèmes généraux préalables à un questionnement de l'ordinateur, et cherché à définir les critères propres à orienter ce questionnement, s'est pour la 2ème matinée de travail scindée en 3 sous-groupes chargés de traiter 3 grandes rubriques qu'avait dégagée la discussion :

- 1 - Liste des indices pertinents de maîtrise du code graphique.
- 2 - Liste des indices pertinents rendant compte de la transcription des éléments situationnels à l'écrit.
- 3 - Indices rendant compte de l'organisation syntaxique de la langue de l'enfant; ce groupe s'est orienté vers l'approfondissement d'un point particulier, les relatives.

L'organisation du rapport rend compte de ces étapes.

- 1 - Le problème posé est le suivant : quelles analyses ayant un intérêt pédagogique peut-on mener sur le matériau recueilli par le CRAL. Dans le champ que s'est donné la commission, l'objectif qu'on reconnaît à ces analyses est la description des contraintes et des latitudes spécifiques à la langue écrite de l'enfant.

La commission s'est arrêtée sur cette formulation par souci d'efficacité, mais ce faisant, on a écarté des problèmes qu'on n'était pas en mesure de résoudre, mais qui ont été soulevés :

- 1-1 Toute description suppose une référence à un modèle théorique cohérent. La grille d'analyses proposées par le CRAL (Rép. 20, p 74) admet des présupposés linguistiques sur lesquels tous les participants ne sont pas d'accord.
- 1-2 Une analyse de la complexité syntaxique de la langue écrite de l'enfant ne peut rendre compte par exemple de la déviance d'énoncés peu ou pas conformes à l'expérience linguistique de la communauté : exemple cité : cas limite, puisqu'il s'agit d'une réalisation d'un jeune sourd "la table est sous le parapluie" (énoncé "normal" : le parapluie est sous la table).
- 1-3 L'analyse sur ordinateur de la langue de l'enfant s'en tient à une synchronie, et doit faire abstraction du fait que la langue de l'enfant est en genèse : Elle ne peut donc avoir aucun caractère explicatif. Elle ne peut pas rendre compte par exemple des modes du passage de l'oral - premier dans la genèse - à l'écrit, puisque les indices d'acquisition de l'oral sont eux-mêmes mal connus.

1-4 L'ensemble des critères d'analyse de la langue écrite de l'enfant suppose nécessairement la référence à une norme, matérialisée par les entrées de la grille d'analyse, et les études statistiques permettront de faire surgir des écarts à cette norme : ainsi certains enfants maîtrisent l'expression syntaxique et lexicale des

- relations spatiales
- relations temporelles
- relations causales

d'autres non. Ce point a bien sûr soulevé une discussion sur la norme de référence qui conviendrait le mieux aux objectifs du pédagogue : norme de la langue adulte, qui présuppose donc qu'une étude systématique de cette langue soit réalisée, pour qu'on puisse lui comparer la langue de l'enfant (à cet égard s'est posé le problème de savoir de quoi serait constitué un corpus écrit de l'adulte ...), ou norme constituée de toutes les possibilités virtuelles de la langue.

2 - A partir de cette discussion s'est posé un problème de méthode : allions-nous, pour déterminer les aspects de la langue de l'enfant sur lesquels on souhaitait que l'ordinateur nous renseigne, partir d'un modèle a priori, ou de points particuliers relevés empiriquement par les pédagogues. On s'est arrêté à cette deuxième solution, on a constitué l'inventaire des aspects de la langue de l'enfant qui semblaient faire problème, lequel a été réorganisé et repris en trois rubriques que 3 sous groupes ont cherché à approfondir :

3 - Transcription des éléments situationnels à l'écrit

en termes a) d'absences b) de fautes

3-1 Problèmes relatifs à l'organisation des relations temporelles

- a) temps des verbes
- b) utilisation des adverbes

oral		(ici / maintenant / aujourd'hui / demain)
écrit		(là / à ce moment là / ce jour là / le lendemain)

3-2 Relations spatiales

confusion -	→		(ici / là
discours	→		_____
récit	→		à cet endroit / à cet endroit là

3-3 Cohésion dans les relations entre les référents

- les pronoms : il - ils - on -
- relevé de la redondance des pronoms
- utilisation des présentatifs

3-4 Traduction des éléments situationnels par la ponctuation, disposition typographique

- oral : simultanéité des gestes avec la production verbale -
- importance de l'intonation, que l'écrit doit réintégrer (ponctuation).
 - importance de la disposition (paragraphes etc ...)

3-5 Organisation des circonstants

<u>ORAL</u>	<u>ECRIT</u>
parataxe	subordination
présentatifs	articulation des circonstants
en chaîne	dans la phrase
circonstants	mobilité moins grande des
(articulés entre autre par	circonstants
l'intonation)	

4 - Éléments pertinents dans l'organisation de la syntaxe

- . Discussion sur l'intérêt d'un tel travail repris en conclusion
- . Intérêt de la mise en relation avec l'épreuve syntaxe (cf. Repères)
- . Choix arbitraire d'un point particulier avec essai d'approfondissement : les relatives.

4-1 Demande à l'ordinateur

- . sur l'ensemble du corpus
- . texte par texte
- . par rapport aux variables socio-culturelles

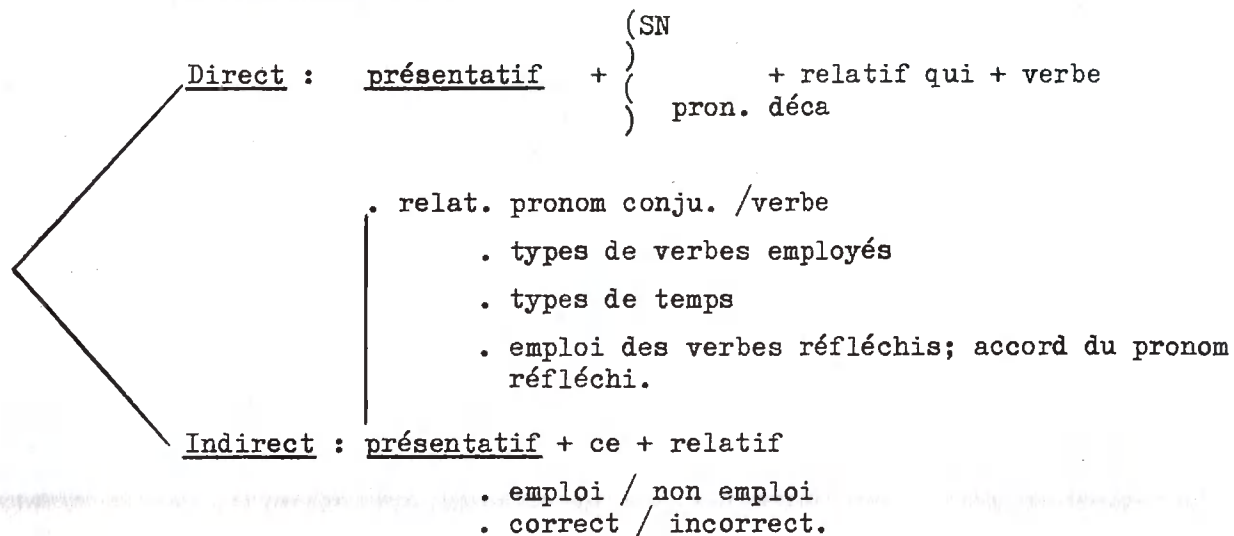
a) relevé des relatives

- . qui $\left\{ \begin{array}{l} \text{correct} \\ \text{incorrect} \\ \text{correct} \end{array} \right.$
- . que $\left\{ \begin{array}{l} \text{correct} \\ \text{incorrect} \end{array} \right.$
- . quoi $\left. \begin{array}{l}) \\) \\ (\end{array} \right\} + \text{contexte phrase}$
- . dont $\left. \begin{array}{l}) \\) \\ (\end{array} \right\} + \text{contexte phrase}$
- . lequel $\left(\right.$

b) place de la relative

- . dans le groupe sujet
- . dans le SN2
- . dans le groupe propositionnel

c) Etude du contexte



Intérêt de ce travail "Le pédagogue peut-il tirer parti des résultats de l'ordinateur"?

Valeur descriptive

→ telle structure n'apparaît pas

quelle que soit $\left\{ \begin{array}{l} \text{la situation} \\ \text{la pédagogie} \end{array} \right.$

→ dégager des ordres de priorité

4-2 Valeur comparative

. Connaître les variantes pour un type de population donnée

a) permet d'essayer

de moduler en fonction de $\left\{ \begin{array}{l} \text{l'action pédagogique} \\ \text{la situation de production} \end{array} \right.$

b) permettrait de ne plus moduler uniquement en fonction de la langue → la logique de la description imposant seule la progression d'acquisition.

c) Aurait l'avantage de tenter de faire passer d'une pratique pédagogique empirique à une pratique moins empirique

- . ce travail ne pourra en aucun cas être explicatif.
- il n'y a pas de mise en évidence de cause à effet
- mais simplement mise à jour de faits par catégorisation et comptage.

4-3 Analyse à faire --> "à la main"

- . textes : emploi non fréquent des relatives
↳ analyse des substituts à la relative
- . Analyse des emplois peu fréquents

dont lequel

--> cf. Recherches Pédagogiques n° 57.

3 - Problèmes de l'écriture (code graphique)

1 - Renseignement CRAL --> découpage en "mots" : les erreurs dans la segmentation sur devoirs de CM1

liste en tenant compte de l'ordre de fréquence.

2 -

Accord

1	--> <u>non respect des marques d'accord à l'intérieur du GN</u>
	D + N
	D + N + épith.
	D + épith. + N
	D + adj. + N + adj.
2	rel. sujet/verbe. temps
3	S + V

3 - Relevé des verbes les + fréquents

4 - Orthographe d'usage.

Ce travail exige évidemment un approfondissement. Aucune question n'a été traitée à fond, et les problèmes du lexique n'ont quasiment pas été abordés.

ANALYSE DE TEXTES D'ENFANTS

Compte-rendu des TRAVAUX DU GROUPE I chargé de
L'ANALYSE DU TEXTE DANS SON ENSEMBLE

Animateur du groupe : M. CARON Psychologue
Rapporteur : G. PERRICHON Professeur de lettres

I - POURQUOI CONSIDERER "LE TEXTE DANS SON ENSEMBLE" ?

Le groupe a voulu poser ce problème fondamental, nouveau à tous égards, de ce qu'est un texte d'enfant, et plus particulièrement au niveau du C.M., au moment où l'élève devrait révéler une certaine "maîtrise de la langue écrite".
3 types de questions ont été abordées et ont fait successivement, et parfois simultanément, l'objet des discussions.

1°/ Pourquoi apprendre à "écrire" ?

2°/ Que faut-il entendre par "maîtrise de la langue écrite" ?

3°/ Quels sont LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES de ce qu'on peut appeler écriture au C.M. ?

La discussion, lancée par les linguistes, sur un plan général, s'est "critallisée" autour de la notion de COHERENCE INTERNE des textes (*)

Peut-on justifier cette impression de CONTINUITE ou de DISCONTINUITE que donne, à la lecture, tel ou tel texte ?
s'impose la NECESSITE DE DEGAGER DES CRITERES D'ORDRE FORMEL, critères qui permettront au pédagogue de porter un jugement objectif.

Partant de l'exemple du RECIT, un linguiste propose de considérer

3 types de succession d'énoncés :

- UNE SUCCESSION motivée du point de vue CHRONOLOGIQUE
- " marquée par REPRISE DES ENONCES PRECEDENTS
- " qui est REPRISE de ce que, à tort ou à raison on appelle DETERMINATIONS SUCCESSIVES

./.

(*) Encore que d'autres problèmes se posent : l'appropriation de l'espace graphique par exemple.

II - ESSAI D'ANALYSE DES PROBLEMES

Linguistiquement le problème est celui de
L'ANALYSE SEQUENTIELLE

A l'intérieur de la phrase on sait où l'on va, mais au-delà on n'a aucun document scientifique permettant cette analyse (malgré les travaux du C.L. de Prague, ou les travaux sur la grammaire des textes).

LE PROBLEME EST DOUBLE :

- il faut considérer les relations entre phrases
- " les relations entre énoncés

(On peut étudier les reprises d'un mot par le pronom de 3ème personne,
) par le démonstratif, par un synonyme etc ...
(on peut même compter (manuellement ou mécaniquement) ces reprises,
) indices de continuité du récit ...
(on peut étudier les types d'insertion du sujet dans tel ou tel récit...).

On se heurte au fait que "LA THEORIE DU TEXTE N'EXISTE PAS" ; et l'on se retrouve devant le problème immédiat : DEFINIR DES (OU LES) INDICES OBJECTIFS DE CETTE COHERENCE. D'autre part on risque en définissant d'abord - et théoriquement - ces indices, d'exiger ensuite ces caractéristiques pour le récit de l'enfant. Ainsi surgit LE PROBLEME DE "LA NORME" et même de la "SURNORME" (c'est-à-dire une "certaine" image culturelle de la cohérence en milieu scolaire).

De ce premier débat, le groupe est ramené à l'examen des textes produits par les enfants au cours de l'essai de validation de mai 1972, et à l'ANALYSE DE LA SITUATION dans laquelle ils ont été écrits.

- PEDAGOGIQUEMENT et METHODOLOGIQUEMENT cette ANALYSE est INDISPENSABLE.

L'animateur souligne les effets du thème, de la consigne, de l'atmosphère de la classe, de toutes les conditions de production.

((Ainsi avec "le genre" LETTRE apparaît un autre problème celui de
) l'implicite : dans la "vraie" lettre à la famille l'implicite est
) énorme, dans la lettre à un camarade réel l'implicite a aussi sa
) part; mais dans le cas de la LETTRE DEMANDEE PAR L'INSTITUTEUR pour
) un destinataire fantasmagique, le PROBLEME est ENCORE PLUS COMPLEXE -
) En conséquence ce type de sujet est à éviter pour tester la cohérence
) d'un texte).

- On souligne également les dangers de la pseudo-analyse, de la critique impressionniste, et on revient au coeur du problème pour le pédagogue, celui de

DEFINIR NON LA COHERENCE DES TEXTES en général (et le pourrait-on ?).

mais bien LA COHERENCE DE CES TEXTES PRODUITS DANS TELLE ou TELLE SITUATION

- Connaissant les conditions de production des textes, une perspective s'offre :

DECRIRE, ANALYSER DES TYPES DE COHERENCE

Mais va-t-on, en conséquence

PORTER UN JUGEMENT DE VALEUR ?

Ressurgit le problème de la "NORME" qui soulève bien des difficultés ...

(A partir d'un exemple LA REPRODUCTION ORALE par un enfant de classe
) maternelle (G.S.) d'un CONTE connu (Le petit crabe) l'un des parti-
) cipants montre que l'enfant avait raconté l'histoire en commençant
) par le dénouement (Le petit crabe retrouve enfin sa maman après tou-
) tes sortes d'aventures) - pour des raisons affectives, il avait mo-
) difié l'ordre chronologique, tout en respectant parfaitement l'en-
) chînement des évènements. Pour le psychologue ce jeune élève révé-
) lait une maîtrise de l'organisation temporelle très sûre. Or la maî-
) tresse avait critiqué cette manière de procéder et avait cherché à
) imposer la continuité chronologique du récit "modèle").

- On attire l'attention sur deux faits :
- il existe une continuité du récit qui peut n'être pas linéaire
- il existe, d'autre part, des adultes qui peuvent réduire l'univers de l'enfant à l'univers rhétorique du milieu scolaire.

Avant d'amorcer l'étude d'une typologie des cohérences, on précise ce qu'est

"LA SITUATION SCOLAIRE" afin de poser les problèmes en d'autres termes :

- 1°/ "Quand dit-on que l'enfant domine la situation" ?
- 2°/ "Quels sont les éléments observables dans le texte qui montrent que l'enfant la domine effectivement" ?

- Peu à peu se précise cette notion

d'ADAPTATION A UNE SITUATION

quand se nuancent les questions :

- Qu'est-ce que "comprendre et utiliser la langue écrite" selon des hypothèses du PLAN DE RENOVATION ?
- Quel rôle joue "la maîtrise de la langue écrite" dans le développement intellectuel et affectif de l'enfant ?

A cette dernière question des psychologues, les pédagogues ajoutent :

- Mais qu'appelle-t-on "texte" ?

(Est-ce la lettre, le rapport ou compte-rendu, l'histoire à compléter, le texte libre ? est-ce la "rédaction" que le P.R. refuse ?).

- Y-a-t-il des productions enfantines qui seraient refusées, comme "textes" en milieu scolaire (ce que l'on pourrait, au nom de la cohérence, appeler des "non-textes").
- L'enfant d'aujourd'hui, quel que soit son milieu socio-culturel, est-il motivé à l'écriture ?

(Un psychologue souligne que la motivation peut correspondre à un plaisir ou à un besoin, mais qu'il ne faut pas ignorer les faits;)
(on apprend à écrire à l'école primaire pour pouvoir écrire à l'école secondaire, et au-delà ... Il y a "auto-reproduction" de)
(l'école, et elle passe par les pédagogues qui ont parfaitement)
(intériorisé la norme écrite...)

- Quelles sont les finalités de "l'écriture" ?

. Certes on pense à des FINALITES SOCIALES mais - il y a aussi des FINALITES AUTRES : l'écriture a pour fin LE DEVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITE (développement cognitif, affectif, construction personnelle ...).

. On donne à l'enfant "la palette la plus riche possible" pour qu'il en fasse, aujourd'hui et demain, ce qu'il voudra. Il peut d'ailleurs JOUER AVEC LA LANGUE, "avec les mots en liberté". (G. Jean) : il suffit, parfois, d'ouvrir une bibliothèque de POESIE pour motiver les enfants à écrire.

. Il est bien vrai que "l'apprentissage de l'écrit est orienté vers l'usage socialisé de la parole" vers la communication - mais il ne faudrait pas oublier ou négliger les autres orientations.

. D'ailleurs on constate "un phénomène de récursivité" : la langue écrite (langue plus élaborée, avec ses contraintes spécifiques) influe sur la langue orale, sur toute "l'activité langagière" de l'enfant.

En conséquence :

III - NECESSITE D'ELUCIDER CES OBJECTIFS DE L'APPRENTISSAGE

Selon l'esprit du Plan de Rénovation il faut donc

1°/ APPRENDRE à l'enfant UNE UTILISATION FONCTIONNELLE DE LA LANGUE ECRITE

C'est-à-dire lui apprendre à formuler des réponses adaptées aux situations de communication écrite les plus diverses adaptation du "message écrit" réalisée quand se manifestent

- a) l'intégration des contraintes graphiques, syntaxiques, lexicales, orthographiques propres à l'écrit
- b) la cohérence interne du message
- c) la présence des informations nécessaires (explication d'éléments hors situation immédiate etc ...)
- d) l'adaptation du "texte" à ses fonctions propres

2°/ CREER chez l'enfant UN NOUVEAU TYPE DE RELATION A LA LANGUE

(décentration nécessitée par l'énonciation écrite, capacité à "distancier" par rapport à ses propres productions, aux productions du groupe-classe, d'un autre groupe).

L'inventaire est-il complet ? Peut-on partant de ces objectifs et des problèmes posés, passer à la recherche proprement dite "L'ANALYSE DES TEXTES".

./.

Au point de vue pratique 1°/ pédagogiquement qu'attend-on de cette étude des productions écrites ?

2°/ dans l'état actuel des choses que peut-on demander au groupe de NANCY ?

- EST-IL POSSIBLE DE FORMULER DES CRITERES OBJECTIFS PERMETTANT UNE VASTE ANALYSE MECANIQUE PAR ORDINATEUR ?

Pour la commodité de l'étude nous examinerons les TEXTES D'ENFANTS DU C.M. , textes qui devraient correspondre à notre attente, représenter un aboutissement. A partir du matériau dont nous disposons il faudrait élaborer une méthode d'observation, d'analyse.

IV - METHODE DE TRAVAIL

A/ Ce n'est pas UNE DESCRIPTION LINGUISTIQUE EXHAUSTIVE que nous pouvons faire.

Ce n'est pas UNE DESCRIPTION permettant une ETUDE PSYCHOLOGIQUE car nous ne sommes pas des spécialistes, mais nous souhaitons avec l'aide des linguistes et des psychologues, faire une description utile aux pédagogues.

B/ UNE DESCRIPTION UTILE AUX PEDAGOGUES

d'où le retour, une fois de plus, après la discussion générale à la LECTURE et à la CRITIQUE des textes.

S'inspirant de l'essai méthodologique du groupe A (stage national de 1971) déjà cité, des suggestions de G Jean, le groupe fait à nouveau un inventaire des directions de travail possibles, essentiellement pour préciser la notion

de "COHERENCE INTERNE DU TEXTE"

Les demandes du pédagogue et les "réponses" de l'enfant sont multiples, différentes, contradictoires même en fonction des "SUJETS"

N'y-aurait-il pas une STRATEGIE DE LA CONTINUITE PROPRE A CHAQUE TEXTE ?

. On revient ainsi au problème du CHOIX DES SUJETS

(H. ROMIAN, rappelle dans quelles conditions matérielles ce choix a
) été fait pour les "épreuves" sur lesquelles travaille le groupe de
(NANCY (délai très limité, problème pratique des envois, etc), pédago-
) giques (quelles classes ont participé à l'expérience). On a cherché
(surtout 3 conditions de production différentes mais il est de fait que
) les 3 sujets donnés en mai 1972 ressortent surtout d'une pédagogie tra-
(ditionnelle. Il est certain que l'importance de la situation de produc-
) tion a été nettement sous-estimée et que les possibilités d'analyse se
(trouvent limitées de ce fait. Compte tenu de la "situation imparfaite"
) on essaie de faire l'inventaire des stratégies d'articulation des récits
) tels qu'ils sont.

. On aborde le problème des "STRATEGIES VOLONTAIRES et des AUTRES ...
Les psychologues posent le PROBLEME DE LA "DISTANCIATION" par rapport
à la "CHOSE ECRITE"

- (L'enfant est-il capable de cette "distinction" ?
-) N'y aurait-il pas plutôt "DECENTRATION" au sens piagétien ?
- (Dans ces conditions le maniement du pronom "JE-MOI" paraît très
-) révélateur. Quelques enfants du C.M. sont gênés par l'utilisation
- (des PRONOMS, justement dans un sujet du type (explique à un camarade
-) la règle d'un jeu que tu aimes pratiquer) Peut-on utiliser "ce maté-
- (riel" ? Les autres sujets paraissent, pour les psychologues comme
-) pour les pédagogues plus intéressants à étudier.

... Devant les difficultés que posent la connaissance de la situation scolaire, il est décidé - dans un premier temps, en raison de la durée limitée du séminaire - de

NE PAS TENIR COMPTE DU THEME INDUCTEUR sur
LA PRODUCTION ENFANTINE

et d'esquisser néanmoins un projet :

V - TABLEAU - PROJET DE RECHERCHE

sur "LA COHERENCE" DES TEXTES * (1)

1°/ Examen de la JUXTAPOSITION ou COORDINATION DES PHRASES

- . l'analyse de l'ordinateur peut donner un relevé statistique intéressant
- . MAIS L'APPRECIATION QUALITATIVE du maniement de ces relations syntaxiques NE PEUT ETRE FAITE QU'AVEC DES PEDAGOGUES

2°/ Maîtrise des RELATIONS TEMPORELLES

a) Nombre de TEMPS EMPLOYES ou relation avec le nombre total des VERBES CONJUGUES (indice de fréquence).

- . cette information statistique pourrait encore être donnée par l'ordinateur
- . MAIS L'APPRECIATION DE "LA PERTINENCE" ou de la NON-PERTINENCE dans l'emploi des temps employés au cours du récit ressort d'un "traitement manuel" (non automatique).

b) CONCORDANCE DES TEMPS

- . cette appréciation du passage, judicieux ou non, d'un temps à un autre à l'intérieur du récit appartient encore au traitement manuel.
- . l'emploi ou le non-emploi de tel temps, PASSE SIMPLE par ex. est difficile à "apprécier" : quelle influence exerce le maître ?
les lectures hors de l'école ? le milieu socio-culturel sur l'enfant ?

./.

* (1) Il nous faudrait étudier successivement :

- pour chaque élève les 3 textes produits en mai 1972
- " " " classe l'ensemble de tous les textes
- pour chaque groupe de classes R.T.F, l'ensemble des textes correspondant à chaque sujet donné, l'ensemble des textes correspondant aux 3 sujets.

c) REFERENTS TEMPORELS AUTRES QUE VERBES CONJUGUES

Le maniement des repères chronologiques à l'intérieur du récit est significatif de la cohérence

- { ex . présence ou absence des présentatifs : il y a 3 jours
- } ex . " " des gérondifs "en allant à ... j'ai vu ..."
- { ex . " " de la particule "en" : en promenade j'ai rencontré ...
- } ex . présence ou absence des adverbes etc ...

3°/ Enchaînement logique :

a) PRESENCE ou ABSENCE DES ARTICULATIONS LOGIQUES REELLES

(emploi des conjonctions de coordination, de subordination ...).

MAIS

- b) dangers de cette étude 1) privilégier des marques formelles qui ne sont pas nécessairement indispensables à la cohérence du texte
- 2) problème de l'utilisation : l'enfant possède un certain nombre de structures, d'outils logiques et il ne les utilise pas ou il les utilise mal
- c) ne serait-ce pas plutôt, souligne G. Jean au niveau des "CORRELATIONS SYNTAXICO-LEXICALES, qu'il faudrait travailler ?

[question abordée par l'autre groupe]

Au-delà de cette CONTINUITÉ RHETORIQUE, il est nécessaire d'examiner d'autres types de continuité du récit.

4°/ ETUDE DES "ATTAQUES DU DISCOURS" (début des textes et début de phrases pertinents ou non)

5°/ CONTINUITÉ AU NIVEAU DU SIGNIFIANT

(répétition litanique par exemple).

6°/ CONTINUITÉ AU NIVEAU DE L'IMAGINAIRE

- (- continuité thématique (relevé et fréquence des lexèmes préférentiels ou de leurs substituts)
- (- continuité métaphorique
-) N.B - Le langage métaphorique chez l'enfant, qui n'est pas conscient comme chez le poète, ne doit pas apparaître comme un obstacle à l'apprentissage de la langue scientifique; en fait c'est peut-être un relai nécessaire pour passer au langage conceptualisé.
- (

7°/ CONTINUITÉ AU NIVEAU DE L'ÉNONCIATION

- (- emploi des pronoms anaphoriques
-) - passage de l'indéfini au défini (de un à le ... par ex).
- (- utilisation des "embrayeurs"
-) tous les mécanismes qui, au cours d'un énoncé, montrent la capacité
- (de "changer la prise de vue".

COHERENCE INTERNE DU RECIT PAR RAPPORT AU NARRATEUR

- (dans le "discours" "JE" est IMPLIQUE
-) dans "l'histoire" le narrateur est à l'extérieur du récit
- (or chez l'enfant la relation de "l'écrivain" au texte est souvent
-) ambiguë. Les psychologues l'ont souligné -
- (
-) car
- ("TOUT LE SYSTEME LINGUISTIQUE EST ENCORE EN VOIE DE FORMATION"
-) d'où nos difficultés d'analyse.
- (Il paraît nécessaire de traiter à part la

8°/ QUESTION DU DISCOURS DIRECT, DU DISCOURS INDIRECT ou INDIRECT LIBRE

(particulièrement complexe et liée à d'autres problèmes déjà posés).

Les modalités d'intégration de l'oral dans l'écrit devraient fournir des indices de maîtrise de la langue écrite intéressants.

Nous retrouvons "LA CONTINUITÉ STYLISTIQUE" déjà évoquée à propos de l'utilisation de la métaphore, ou d'une suite de TROPES en général. Après avoir essayé de déterminer quelques INDICES OBJECTIFS DE "LA COHERENCE" - qui est restée au cœur de nos discussions - nous avons vu surgir d'autres problèmes posés par le TEXTE D'ENFANT celui de la

"CONTINUITÉ NATURELLE ou de la CONTINUITÉ "STEREOTYPEE" ?

et à propos du contenu celui du

"CONTENU INFORMATIONNEL et du CONTENU CONNOTATIF"

CONCLUSION

- . Voici des BASES DE TRAVAIL à partir desquelles le groupe doit "CHOISIR EN FONCTION DE CRITERES PEDAGOGIQUES" des directions de travail
- . Ce choix impliquera peut-être (ou sûrement) UNE SPECIALISATION DE TELLE PARTIE DU GROUPE" Analyse de textes d'enfants" DANS UNE RECHERCHE SUR TEL POINT PRECIS.
- . Ce choix impliquera des ECHANGES d'informations ou de conclusions de TRAVAUX afin d'arriver à DES SYNTHESSES

Actuellement le groupe n'a pas la possibilité de "THEORISER SES BESOINS" de "PROGRAMMER SCIENTIFIQUEMENT" une recherche qui pourra, plus tard, être, en partie au moins, automatisée.

- . Cependant avant de pouvoir ELABORER "MANUELLEMENT" UNE GRILLE D'ANALYSE, le groupe exprime le BESOIN D'UNE INFORMATION THEORIQUE pour "l'analyse du texte dans son ensemble

("Dans quelle mesure les travaux de SPECIALISTES comme BARTHES, KRISTEVA" sur l'analyse textuelle, ou sur la sémiotique littéraire en général, peuvent-ils nous éclairer sur LES PROBLEMES DE L'ECRITURE ADULTE, nous amener à UNE REFLEXION FECONDE SUR L'ECRITURE DES ENFANTS ?).

- . Le groupe estime fondamentales les "HEURES DE TRAVAIL HUMAIN" préalables aux "HEURES DE TRAVAIL - MACHINE"

Les crédits ont manqué pour permettre au groupe "Analyse de Textes" créé à Dijon en mars 1972 de se réunir avant avril 1974. Il est essentiel pourtant que nous puissions formuler au groupe de Nancy des demandes de travaux correspondant à nos objectifs pédagogiques. Le problème à résoudre, celui de l'adéquation des catégories d'analyse à l'objet de notre recherche : des textes d'enfants d'un niveau donné produits dans des situations scolaires données, est loin d'être simple. Les membres du groupe se trouvent devant la perspective d'un travail d'analyse qualitative long et difficile - qui ne débouchera pas en tous points sur des quantifications manipulables sur ordinateur - du moins dans l'état actuel des connaissances théoriques. Mais il n'est pas évident que l'analyse qualitative seule ne puisse fournir des indications précieuses aux pédagogues.

- . souhaite faire ce "TRAVAIL PREPARATOIRE D'ANALYSE MANUELLE" indispensable.
 - Ainsi, dans l'immédiat, les membres de l'EQUIPE feront une première RECHERCHE SUR LE MEME MATERIEL (une trentaine de textes environ) appartenant au "CORPUS" fourni par le GROUPE "CREATIVITE" (textes poétiques produits à partir de mots inducteurs : établiront, dans la mesure du possible, un CALENDRIER DE SEANCES DE TRAVAIL DE SYNTHESE avant la fin de l'année scolaire.
-

PROBLEMES DE RECHERCHE

ANALYSE DU FONCTIONNEMENT DE L'EQUIPE D'AGEN

André SEGUY

E.N.M. - AGEN

1 - Composition de l'équipe.

1.0. L'équipe, en 1972-73 était composée comme suit :

- Mademoiselle MAILLET, Directrice de l'Ecole Normale Mixte d'AGEN.
- M. SEGUY André, professeur de lettres à l'E.N. mixte d'AGEN chef d'équipe
- Madame LAURETTE Claude, professeur de lettres à l'E.N. d'AGEN
- M. ANDRIEU, instituteur faisant fonction de surveillant général à l'E.N.
- M. BARRA, instituteur maître adjoint à l'E.N.
- Mme TEMPLIER, Directrice de l'Ecole annexe, déchargée de classe.
- Mme VAN HAECKE, Directrice de l'Ecole maternelle annexe.
- Mme GUILLOT, institutrice, école maternelle annexe.
- Mme JOURDES, institutrice C.P. (Ecole annexe).
- Mme CORTINOVIS, institutrice C.E.2. (Ecole annexe)
- Mme MASO, institutrice C.P. (Ecole d'application J. Bara)
- Mme RACOIS, institutrice C.P. (Ecole d'application J. Bara)
- Mme CHEVALIER, institutrice SE - CP - CE1 (classe d'application de Saint Pierre de Clairac)

1.1. Le choix des classes expérimentales

Ces classes sont toutes, en même temps, des classes d'application, qui participent à la formation des élèves-maîtres et instituteurs remplaçants, ce pour des raisons administratives (notamment facilité d'organiser les réunions de travail au sein de la circonscription de l'Ecole Normale).

Les conséquences nous semblent être les suivantes :

1.1.1. Risque de confusion entre deux tâches de nature différente :

- tâche de recherche qui n'implique pas forcément une généralisation immédiate des résultats;
- tâche de formation des maîtres qui implique au contraire que l'on puisse montrer des classes où se pratique une pédagogie applicable par des débutants.

1.1.2. Le nombre réduit des classes conduit à ne disposer que de très peu de classes de niveau identique : on aimerait pouvoir comparer plus largement avec des classes parallèles (par exemple, la classe de Madame Chevalier, classe à trois cours SE - CP - CE1 est la seule de sa catégorie; on relève le même inconvénient pour les classes maternelles).

1.1.3. Enfin, on a parfois l'impression de travailler trop en "secteur fermé", ce secteur étant de nature particulière : un secteur d'application vivant très près d'une Ecole Normale, ayant des conditions de travail particulières (décharge des maîtres, présence de stagiaires épisodique ou régulière, etc...).

L'équipe a pensé qu'il serait bon d'ouvrir et de diversifier le secteur expérimental.

./.

1.2. Problèmes posés au sein de l'équipe par sa composition.

Certaines améliorations ont pu être apportées cette année 1972-73.

1.2.1 - Un point positif: la désignation d'un secrétaire pédagogique permanent (M. BARRA) qui a assisté à toutes les réunions, accompli le travail de secrétariat; les comptes rendus des séances ont été photocopiés et diffusés régulièrement aux membres de l'équipe.

1.2.2 - Quelques difficultés.

- en premier lieu, l'absence de psychologue scolaire qui a pesé lourdement (une solution est cependant trouvée pour 1973-74).

- en second lieu l'indisponibilité partielle des membres "administrateurs" qui nous a privés de leur concours régulier.

Ce problème de la disponibilité de tous au même moment se trouve posé dans bien des organisations ; la diffusion des comptes rendus a permis de pallier quelque peu cette difficulté.

1.3 Quelques problèmes matériels

1.3.1 - Le lieu de réunion

Notre équipe ne dispose pas d'un local particulier. L'école annexe a bien voulu nous accueillir dans sa salle de peinture; cadre agréable et sympathique mais qui a l'inconvénient d'être un peu un facteur de dispersion : on est tout près des classes où travaillent certains membres de l'équipe, parfois sollicités par des questions urgentes à régler ... quand ce n'est pas par des appels téléphoniques.

1.3.2 - Périodicité des réunions.

Nous nous sommes réunis effectivement toutes les semaines : le vendredi de 14 à 17 heures.

Périodicité et durée des séances nous ont permis de suivre au jour le jour les travaux entrepris. Cette formule nous semble très satisfaisante.

2 - Fonctionnement de l'équipe.

2.1 Les objectifs ont pu apparaître de façon confuse. Notamment, il y a eu hésitation (voire confusion) entre les activités que nous avons nommées. Recyclage - Innovation concertée - Recherche. Il est nécessaire d'éclairer ces trois termes. (pour ne pas alourdir le compte rendu, je renvoie à l'article d'Hélène Romian publié dans "Le Français aujourd'hui, numéro 22 - mai 1973"... Cet article n'était pas publié lorsque l'équipe d'Agen a analysé son fonctionnement, mais il explicite bien des remarques que nous avons pu faire).

2.1.1 - Recyclage : Il s'agit essentiellement de modifier une pédagogie des comportements pédagogiques, ce qui suppose que l'informateur ou l'animateur maîtrise les modifications; c'est donc une phase de diffusion qui comporte différents aspects, information, réflexion, prise de conscience du vécu, etc. Cette phase de généralisation s'adresse à la masse.

2.1.2- Innovation concertée. On suppose que le recyclage est déjà effectif ou en cours; il s'agit d'une recherche de pratiques nouvelles, forcément limitées, mais qui dépassent toutefois la simple pratique individuelle; le travail collectif est important, même si la phase de travail personnel est fondamentale.

2.1.3 Recherche pédagogique appliquée. Implique une démarche beaucoup plus scientifique ... Analyse des données et des objectifs; choix d'hypothèses permettant d'agir sur des variables; validation de ces hypothèses...

Il est donc nécessaire de s'entourer de garanties scientifiques à toutes les étapes; les chercheurs doivent avoir une formation qui dépasse le simple "recyclage".

2.1.4 Ces trois types d'activités ont souvent été confondus; on entendait parfois parler de "recyclage", parfois "d'expérience". En fait nous avons hésité entre recyclage (nécessaire à certains moments du travail) innovation concertée (qui a sans doute constitué la plus grande part de nos travaux) recherche appliquée (lorsque nous avons essayé de mieux cerner nos hypothèses et nos objectifs).

Ces hésitations expliquent sans doute le fait que les tâches des différents membres de l'équipe sont restées parfois mal définies.

2.2 La vie du groupe.

2.2.1 Les différents rôles.

Celui de l'animateur n'a jamais été explicitement défini ... Rôle polyvalent

- responsabilité administrative (relation avec INRDP).
- responsabilité pédagogique : propose les activités, l'ordre du jour
- animation des réunions (rôle de "président de séance")
- information théorique.

Bref, le "chef d'équipe" a cumulé des rôles divers, et cela a pesé sur le fonctionnement du groupe sans doute plus lors des prises d'initiatives que lors des prises de décisions.

Les membres de l'équipe intervenaient de diverses façons :

- faire le bilan de la semaine écoulée;
- suggérer des questions à mettre à l'ordre du jour,
- exprimer des remarques ou des réflexions dans la recherche collective.

Les demandes n'ont pas toujours été convergentes :

- une maîtresse, par exemple, aurait souhaité un apport d'informations très important permettant de guider le travail avec précision ;
- une autre, au contraire, aurait souhaité un travail plus nettement collectif, parfois plus "ouvert" : recherche de convergences entre les différentes classes, besoin d'y voir très clair dans l'analyse de la démarche.

Les maîtresses de classes maternelles ne se sont pas toujours senties suffisamment intégrées au groupe : l'essentiel de notre effort ayant, cette année, porté sur le C.P.

2.3 Les relations dans le groupe

L'atmosphère est sympathique et cordiale.

Toutefois, il s'est avéré qu'il est nécessaire de se connaître en profondeur afin de dépasser certains blocages, de pouvoir s'impliquer franchement et accepter les éventuelles critiques ou remarques.

La diversité des membres de l'équipe n'a pas créé de difficultés insurmontables, alors que les disparités étaient nombreuses :

./.

- âge, catégories (instituteurs, maîtresses d'application, professeurs d'E.N), lieu de travail (maternelle, école annexe, école d'application, école rurale). etc...

Chacun a eu l'impression de vivre une expérience assez intéressante grâce à l'enrichissement réciproque des participants.

3 - Quelques suggestions pour l'an prochain.

3.1 Fixer plus nettement les objectifs du groupe :

- innovation concertée
- ou recherche appliquée

afin de prendre nettement conscience des formes de travail différentes qui en découlent.

3.2 Concernant le contenu :

- rendre très explicites, à tous les niveaux et à toutes les étapes les hypothèses; y rattacher constamment les activités.

3.3 Définir nettement les rôles dans le groupe aux différents moments :

- l'animateur n'est pas forcément "l'informateur",
- ne pas confondre information théorique et recherche pédagogique.

3.4 Assouplir et diversifier les structures de travail :

- créer des sous-groupes (maternelles - CP - CE1) ayant une large autonomie d'organisation mais n'aboutissant pas à la sclérose; les structures doivent évoluer en fonction des besoins, l'unité demeurant l'ensemble de l'équipe.

3.5 Faire un effort pour travailler de façon plus "lucide" :

- quant aux objectifs et sous objectifs;
- quant aux contenus;
- quant au fonctionnement de l'équipe;

ce qui indique que dans une activité de recherche, on doit essayer de se détacher du poids des habitudes : (éviter les références trop nombreuses aux résultats obtenus les années précédentes, accepter les contraintes d'une recherche parfois insécurisante ...).

En guise de conclusion :

Il apparaît dans ce rapport que notre équipe (qui n'est sûrement pas une exception) a découvert chemin faisant les difficultés et les nécessités de la recherche. Existe-t-il une "formation" pour les membres de ces équipes ? doit-elle se faire sur le tas ou ne pourrait-on économiser bien des tâtonnements par une action généralisée ?

RECHERCHES - VALIDATION

Q . I . P . F . (*)

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

Ce questionnaire d'identification des pédagogies du français avait été conçu pour cerner la pédagogie des maîtres dans les classes soumises à la pré-expérience de Mai 1972.

Le compte rendu qui en a été fait au stage de Saint-Germain est très sommaire, car d'une part le temps de travail du groupe était trop court pour faire un véritable compte rendu et il était difficile de choisir parmi les résultats, les plus intéressants à donner; d'autre part, ce travail n'était pas encore terminé, il n'en était qu'à la première phase du traitement.

L'exposé complet du travail sera publié ultérieurement.

Ce qui suit est donc plus le point du travail en cours qu'une analyse des résultats.

1) Méthodologie de construction

Nous ne sommes pas revenus sur ces problèmes qui avaient déjà été débattus au stage de Dijon.

Rappelons cependant l'hypothèse de départ : la pédagogie du français peut se ramener à trois grands types : la pédagogie définie par le plan de Rénovation, la pédagogie dite traditionnelle et la pédagogie Freinet. Hélène Romian a analysé ces modèles théoriques à partir de leurs objectifs, démarches pédagogiques, et pratiques; le questionnaire a été construit à partir des aspects "pertinents" de ces trois modèles (**)

Ce questionnaire (pré-expérimenté auparavant et modifié) a été soumis à 56 maîtres de CM1

- 25 de nos classes déclarées expérimentales (R)
- 23 de nos classes déclarées traditionnelles (T)
- 8 de nos classes déclarées Freinet (F)

(*) Février 1974

(**) Les aspects sont dits "pertinents", si on peut les considérer comme distinctifs. On peut observer pour un aspect donné, une opposition R/F/T ou RF/T ou R/FT ou RT/F cf "Langue française" n° 13.

2) Problèmes rencontrés

En dehors des critiques classiques inhérentes à tout questionnaire, nous nous sommes heurtés à de petits détails techniques qui gênaient l'exploitation :

- un nombre trop important d'items (414) qui rend toute synthèse extrêmement difficile. Il faut travailler sous groupe par sous groupe d'items et la convergence des analyses n'est pas toujours évidente.

- certains items sont ambigus dans le codage, et cela rend maintenant leur interprétation difficile. (En particulier le mode de réponse et le codage de deux grandes questions 3 - 1 et 5 - 1, sont à la fois trop complexes et incomplètes).

- certains items sont ininterprétables, entre autre les questions négatives; malgré notre vigilance quelques unes sont restées et il est toujours difficile dans ces cas là, de savoir ce que signifie la réponse.

- trop d'items sont choisis par la majorité des maîtres, pour de nombreuses questions nous ne demandions pas un choix précis entre x items mais d'accepter ou de refuser chacun de ces x items.

Ceci avait été fait parce que, après l'essai du questionnaire, il nous semblait que les enseignants répugnaient à des choix trop rigides et exclusifs. Or peu de maîtres rejettent des items, et cette tendance à tout accepter rend l'interprétation difficile.

3) Traitement des données

Le premier traitement demandé était très simple, mais était nécessaire avant toute autre chose, afin de trier les questions, et d'émettre un certain nombre d'hypothèses pour les traitements ultérieurs.

Pour chaque item (soit au total 414) nous avons demandé :

- les effectifs bruts de chaque groupe R, T, F et du total

- le pourcentage de réponses données par les maîtres du groupe par rapport à l'ensemble du groupe

ex : 20 maîtres R pratiquent le texte libre, sur 25 cela me donne 80 %

Ceci permet de comparer les résultats de chacun des groupes qui ont des effectifs inégaux

- le pourcentage des maîtres de chaque groupe qui ont fourni une réponse x, par rapport à l'ensemble des maîtres qui ont fourni cette réponse x

ex : si au total 30 maîtres pratiquent le texte libre, les maîtres de groupe R représentent 66 % des maîtres qui le pratiquent.

- pour le total, le pourcentage de réponses à chaque item par rapport à l'ensemble des maîtres ex : 30 maîtres pratiquent le texte libre, soit, sur 56, 53 %

- le calcul du χ^2 : ce test sert à vérifier si la répartition des réponses entre différents groupes est ou non significativement différente de ce que donnerait une répartition au hasard.

Les χ^2 ont été calculé pour chaque question entre R et T
R et F
F et T

Le groupe F étant faible (8 maîtres) le χ^2 n'est pas toujours possible à calculer.

./.

4) Analyse des χ^2 significatifs

- entre R et T

77 items différencient d'une façon significative nos deux groupes, soit sur 414, 18 % des items.

Je ne répondrai pas question par question, car en fait ce qui est intéressant c'est l'orientation générale des points de différenciation.

D'autre part, ce travail est encore inachevé et il est difficile de faire une synthèse de l'ensemble; je me contenterai donc de certaines remarques :

a) Un certain nombre de ces items discriminatifs portent sur la langue orale : un plus grand nombre de maîtres R accordent une place plus importante à l'oral : ceci se manifeste par des activités plus nombreuses et plus diversifiées, par un usage plus fréquent du magnétophone, par un renforcement de l'oral par des activités orales (et non par des activités écrites comme chez la plupart des maîtres du groupe T);

En général les enseignants du groupe R cherchent surtout à apprendre aux enfants à s'exprimer librement, à choisir les termes adaptés aux situations et sont plus nombreux à être sensibilisés aux problèmes de registres de langue.

b) En lecture, les pratiques diffèrent également; les enseignants du groupe R sont plus nombreux à entraîner occasionnellement les enfants à la lecture et pas seulement systématiquement, à rejeter la notion de modèle (lire avant pour donner le ton).

Ils sont également plus nombreux à être sensibilisés aux problèmes d'apprentissage, c'est-à-dire en cas de difficultés à essayer de créer des situations motivantes et à observer le comportement de l'enfant en général.

c) Différences également sur certaines démarches et approches de la grammaire, du lexique, et de l'orthographe; approches plus imprégnées de linguistique chez la majorité des enseignants du groupe R; ceux ci, sont en outre plus nombreux à travailler en équipe.

En grammaire la pratique la plus répandue pour aborder l'analyse d'une phase est celle des manipulations sur la phrase (permutations, commutations, transformations); utilisation également plus fréquente et plus rigoureuse des exercices structuraux (préparation, mode de travail).

En vocabulaire, l'approche des mots par famille et synonymes et le recours à l'éthymologie et à la définition dans le dictionnaire, devient plus rare dans le groupe R.

Quant aux exercices d'orthographe, ils sont massivement utilisés dans tous les groupes. Cependant certaines différenciations apparaissent, à savoir une diversité plus grande des exercices dans le groupe R (choix plus nombreux) et surtout des exercices de grammaire à dominante orthographique, en procédant par permutations et commutations, et des exercices de vocabulaire, à dominante orthographique, en procédant selon des séries dérivationnelles.

En conclusion :

Les domaines où les groupes des enseignants R se différencient de façon significatives des enseignants T portent sur des aspects très importants du Plan de Rénovation mais sont relativement peu nombreux.

Quatre remarques limitent la portée de cette conclusion :

. D'une part travailler item par item n'est pas entièrement satisfaisant car il faudrait considérer des faisceaux de réponses; chaque réponse ayant un poids différent en fonction des réponses données à d'autres questions (faire des dictées par exemple n'a pas la même signification si la dictée est le seul exercice d'apprentissage, si c'est un exercice parmi beaucoup d'autres, si c'est uniquement un exercice de contrôle; or à l'item "faites vous des dictées : oui, non" les réponses sont notées isolément). Cette façon de tout mettre sur le même plan est donc un peu fruste, mais dans un premier temps permet d'y voir plus clair.

. D'autre part, pour interpréter, il faudrait savoir si tous les maîtres du groupe R se différencient (ou ne se différencient pas) des maîtres T de façon à peu près égale, ou si seuls quelques maîtres influent systématiquement dans le même sens (en clair, est-ce que tous les maîtres R appliquent les hypothèses du Plan avec des modulations propres à chacun dans des domaines variés, ou est-ce que quelques maîtres se trouvent éloignés du Plan pour l'ensemble des hypothèses ?).

- La plupart des questions - pour ne pas pré-déterminer les réponses proposent à chaque maître R, T, F un éventail d'items entre lesquels il peut choisir la formulation qui lui convient le mieux (et non pas un item et un seul). Ainsi, à la question 3 - 3 "En général, quand un élève s'exprime de manière familière, argotique ou patoisante, au cours d'un entretien oral en classe", le maître T devrait (si l'hypothèse de construction est exacte) choisir un ou plusieurs des items suivants : cela ne se produit jamais; vous le faites taire, vous le corrigez sur le champ; votre mimique lui indique qu'il doit se corriger; vous lui expliquez sa méprise.

Deux questions seulement, ne présentent que 3 items "typés" R, T, F (soit 6 items sur 414).

On peut donc supposer qu'il y a là une explication plausible au faible pourcentage de maîtres ayant opté pour les mêmes items dans chaque groupe. Peut-être serait-il intéressant en conséquence, d'examiner la cohérence de chaque groupe R, T, F en fonction des items éliminés plutôt qu'en fonction des items choisis.

- En ce qui concerne certaines questions - et notamment la grille des activités d'expression orale (56 items sur 414), soit un quart environ des items du QIPF, l'hypothèse de construction implique des choix relativement plus homogènes pour les maîtres T et F, l'indicateur d'une classe R étant ici la diversité des activités, donc plutôt que le choix de telle ou telle activité, le nombre des activités pratiquées.

Encore que le fait d'une plus grande dispersion des réponses chez les maîtres R puisse également entraîner une plus forte probabilité de recoupement des réponses.

On peut donc supposer que la dispersion des réponses fournies par les maîtres R s'explique en partie par "construction"

Cependant cette première approche n'est pas inintéressante, car elle permet de mettre en évidence les points particulièrement discriminatifs, qui correspondent aux hypothèses, importantes du Plan de Rénovation (place de l'oral, nouvelles démarches lexicales et syntaxiques).

Deux questions: peut-on considérer que ces aspects, ont été ceux que les enseignants ont le plus travaillé et qui sont donc les mieux "passés" dans la pratique pédagogique ?

peut-on aussi considérer que ce sont les questions du questionnaire les plus valides, par rapport au Plan, (les autres étant plus ambiguës et moins claires) ?

Les deux réponses n'étant pas exclusives d'ailleurs.

- R et F

Les comparaisons entre les groupes R et le groupe F sont affaiblies par le petit effectif du groupe F; un certain nombre de χ^2 sont impossibles à calculer; les domaines où la différenciation est forte ne sont donc pas tous mis en évidence. Sur 414 items, 23 ont un χ^2 significatif, à savoir 5,5 %

Les trois remarques suivantes ne recouvrent probablement pas l'ensemble des pratiques mais les plus marquantes, ce qui déjà, comme nous allons le voir est assez significatif.

a) A l'oral, les maîtres F sont plus nombreux à ne pas intervenir devant une expression familière ou argotique, d'autre part, pour l'amélioration de l'expression orale, ils pensent en majorité, que parler suffit et que la vie de la classe fait naître les répétitions nécessaires. Ceci est sans doute l'indice d'une attitude plus tolérante, moins "interventionniste" face aux lacunes observées.

b) On remarque aussi, mais d'une façon moins nette, une tendance pour le groupe F à privilégier davantage les aspects "personnalité" de l'enfant plutôt que les aspects cognitifs (observations du comportement des enfants entre eux, avec les adultes, recours au psychologue)

c) Le groupe F, refuse plus les tâches "régulières" et systématiques (entraînement à la lecture par exemple) que le groupe R. Un grand nombre des enseignants du groupe R a pour chaque apprentissage (grammaire, vocabulaire) des activités occasionnelles et systématiques. Les maîtres F, sont plus nombreux à privilégier l'occasionnel.

- T et F

Les différences significatives sont nombreuses, mais n'étant pas notre premier objet de préoccupation, nous en reparlerons dans un article plus complet et plus synthétique

5) Cohésion des groupes

A titre indicatif, nous avons recherché les items où 75 % au moins des personnes d'un groupe répondaient la même chose.

. Pour le groupe R nous avons trouvé 75 items soit 17 %, ce qui fait une cohésion assez faible du groupe.

. Pour le groupe T, nous avons 7 items soit également 17 %

. Pour le groupe F, nous avons 103 items, ce qui fait 25 % ; ce groupe serait donc le plus homogène, ce qui était déjà apparu dans les recherches de G de Landsheere.

Les remarques faites précédemment pour les x^2 sont également valables : travailler item par item schématise l'ensemble. Mais ce pourcentage reste quand même un indicateur relatif de l'homogénéité de chaque groupe.

Faut-il en conclure que les modèles théoriques n'ont pas d'actualisation réelle dans les classes ?

que notre questionnaire n'a pas une validité suffisante pour tester l'actualisation de ces modèles théoriques ?

choisi ? que notre échantillon est trop restreint et mal

La suite des travaux permettra, pour de nouveaux éléments, d'éclairer ces problèmes, mais faut-il vraiment attendre pour celui ci, une réponse scientifique, et à la limite n'est-ce pas un faux problème ?

C'est sur cette question et dans la perspective de l'essai de validation de Mai 1972 que la suite du traitement a été envisagée.

6) Perspectives de travail

6-1. L'affinement du 1er train de traitement

6.1.1. Le QIPF est soumis à 15 "juges" (les animateurs régionaux et les responsables de groupes de travail) chacun d'eux doit "coder" les 414 items en points R. F.T.

Ce codage devrait permettre de confirmer ou modifier le schéma de codage prévu par H. Romian.

En fonction de ce codage, on pourra essayer de déterminer des profils R, F, T selon des faisceaux de traits (et non plus des traits isolés), voire d'éliminer les maîtres qui s'écarteraient par trop des profils-types de leur groupe (ex : un maître F qui ne pratiquerait pas le texte libre, un maître R qui privilégierait les interventions normatives ou négligerait l'approche poétique de la langue).

6.1.2. Il serait intéressant de chercher à cerner le taux de cohésion des réponses de chaque groupe (supposé) R, F, T, non plus à partir des items choisis, mais des items non choisis.

Ce premier train de traitement devrait permettre de cerner qualitativement et quantitativement les aspects du Plan de Rénovation qui semblent avoir le mieux (ou le moins bien) "passé" dans les classes. Par ailleurs, on pourrait ainsi soustraire de l'échantillon les maîtres trop marginaux.

6-2. Pour la suite du traitement, nous faisons abstraction des trois groupes formée a priori et nous allons travailler sur l'ensemble des maîtres.

Nous allons rechercher les dimensions essentielles sous jacentes du questionnaire et classer les maîtres par rapport à ces dimensions. Nous espérons retrouver quelques grands groupes, se caractérisant par une position commune sur ces dimensions.

Ce 2ème train devrait permettre d'affiner ensuite l'analyse des résultats élevés en comparant non pas des groupes "empiriques" déterminés globalement selon le fait que tel maître déclare pratiquer une pédagogie de type R, F ou T, ou des groupes, différenciés selon des critères spécifiés, indépendants de la typologie R.F.T.

RECHERCHES - VALIDATION

ANALYSE AUTOMATIQUE DE TEXTES D'ENFANTS

Bernard Combettes - Roberte Thomassone

Nancy II

Présentation générale des travaux

L'objet immédiat de la recherche entreprise en octobre 1971 était de mettre au point une méthode de description aussi complète et aussi précise que possible des productions écrites des élèves et de constituer en quelque sorte un libre service de données linguistiques et statistiques à partir des mêmes productions (cf "Repères" n° 20).

Il faut distinguer 2 étapes dans le travail accompli.

1) 1971-1972 : Choix de la méthode d'analyse

Mise au point et application à un corpus test

1.1. Choix de la méthode Au début de la recherche, deux voies s'ouvraient pour parvenir à l'analyse morphologique et syntaxique des textes d'élèves :

- analyse entièrement automatique
- analyse "semi-automatique", après codification.

Nous avons refusé la première -pourtant de beaucoup la meilleure- pour les raisons suivantes :

- manque de temps : la conception de la méthode et la préparation des programmes d'analyse automatique aurait nécessité plusieurs mois, voire plusieurs années, quand il fallait obtenir des résultats rapides.

- insuffisance de personnel tant en nombre qu'en qualification. A aucun moment, aucun personnel n'a été entièrement attaché à cette recherche, qui n'a pu être menée à bien que grâce au concours bénévole des responsables et au travail de vacataires étudiants. Si ces derniers pouvaient à la rigueur fournir une collaboration suffisante pour la codification de textes, ils n'auraient pu en aucun cas suffire pour une recherche de plus haut niveau.

Il a donc été décidé d'effectuer avant traitement, un précodage très complet des textes.

1.2. Mise au point de la méthode et application à un corpus test Pour que les utilisateurs puissent obtenir un maximum de renseignements concernant la langue des textes analysés, un code très précis a été mis au point : 3 mois de travail au total. Il a été appliqué à un corpus de 200 copies (soit environ 13 000 mots) recueillies au gré des disponibilités. Des programmes de traitement ont été mis au point permettant d'obtenir 5 index :

- index des lemmes (1) par occurrences
- index des lemmes par catégories grammaticales
- index des mots par occurrences
- index des mots par catégories grammaticales
- index des types de phrases

Le résultat de ce premier travail a été publié dans deux fascicules.

(1) Lemmes : différentes formes d'un même mot regroupées dans une même rubrique.
Ex. : chanter, chante, chantai, chanteras, etc.

2) 1972 - 1973 : Début de traitement des 2 000 copies fournies par l'I. N. R. D. P.

La principale difficulté rencontrée a été celle de la préparation des données. Plusieurs mois ont été nécessaires pour coder et corriger un premier échantillon de 378 copies avec un personnel de vacataires ne possédant pas toujours un niveau de connaissances linguistiques suffisant. Le travail de codification, de correction et de perforation est très long.

Sur ces 378 copies ont été obtenus les mêmes index que ci-dessus plus des relevés numériques concernant les 80 variables linguistiques (environ) susceptibles d'être obtenues d'après le code.

D'autres index peuvent être obtenus à la demande.

Etude statistique : Par ailleurs, ces variables linguistiques sont mises en rapport avec des variables socioculturelles suivant des méthodes d'analyse des données multidimensionnelles.

Dans ce dernier domaine, il a été possible de mener parallèlement deux autres enquêtes :

- Etude comparative de données linguistiques et socioculturelles à partir de l'analyse de la grammaire, de la syntaxe et des fautes dans un corpus de copies d'élèves (classe de 5e)

- Etude comparative de copies d'élèves français et luxembourgeois.

RECHERCHES-VALIDATION

ANALYSE AUTOMATIQUE DE TEXTES D'ENFANTS

Rapporteur : F. SUBLET

Bilan du travail (*)

2.1. Rappel du bilan 71-72 :

- Etape préparatoire : - conception et établissement du code
- rédaction et établissement des premiers programmes de traitement
- mise au point et application sur 193 copies (de provenances diverses et de niveaux divers)
- constitution d'index ; relevés numériques.

Sur tous ces points, cf. "Cahiers du C.R.A.L.(1), 3eme série, n° 1, Productions écrites..." Nancy, 1972 et n° 2 : Index.

2.2. Bilan 72-73 :

- 2.2.1. Codage et traitement de 350 copies environ choisis parmi le corpus de 2 000 textes fournis par l'I.N.R.D.P. (dans le cadre du Plan de Validation)
- 2.2.2. Etudes annexes : deux recherches ont été menées parallèlement suivant les mêmes principes et sur des corpus différents. Si elles n'entrent pas dans le cadre de la validation, elles permettent de tester des méthodes et de voir le type de résultats auquel on pourrait aboutir. cf. Annexes 1 et 2.
- 2.2.3. Résultats:
 - sur le corpus des 350 copies, il est possible de fournir actuellement des données "élaborées" constituées par des relevés divers :
 - relevés numériques portant sur toutes les variables prévues par le code :
 - relevés par élève et par sujet
 - relevés par classe et par sujet.
 - index : Sont prévus dès maintenant les mêmes index que sur le corpus expérimental (cf. fascicule 2) ; on peut envisager de fournir à la demande tout index (et tout relevé numérique) portant sur des caractères prévus par le code (cf. fascicule 1). Il est possible d'envisager de fournir des concordances (formes dans leur contexte).

2.3. Prévisions

- . Analyse statistique globale de l'ensemble des variables linguistiques
- . Comparaison entre les différents sujets.

(1) C.R.A.L. : Centre de Recherches et d'Applications Linguistiques de l'Université de Nancy II

(*) Etabli le 20.12.73 dans le cadre du "stage" national de St-Germain-en-Laye

- . Mise en relation des variables linguistiques et de variables socio-culturelles et/ou pédagogiques.
(Problème soulevé par les lacunes de l'enquête : fiches - élèves et questionnaire sur l'identification des pédagogies parfois incomplets).

Notes : -Autres documents concernant ces travaux : - Article dans Repères n° 20
mars 1973

-Pour toute demande de renseignements, de documents, ou pour une commande de fascicules, s'adresser à : B. COMBETTES, R. TOMASSONE

C.R.A.L. - Université de Nancy II
B. P. 3397

54015 NANCY CEDEX

Discussion à partir de ce bilan / (1)

A - Problèmes matériels

a) Crédits pour coder et perforer les cartes :

- Les crédits sont épuisés, or il reste plus de 1 500 textes à analyser. Codage et perforation coûtent cher.
- Les textes de l'épreuve de créativité (2 fois 150 textes) n'ont pas encore été analysés. Y aura-t-il des crédits ?

b) Crédits pour organiser des séminaires d'études

- Nécessité après analyse des premières données, de voir les données linguistiques à retenir pour cerner ce qu'on appellera "maîtrise de la langue écrite" ou "créativité verbale", (cf. plus loin).

B - Problèmes d'organisation

a) Nécessité de mieux travailler en coordination

- avec l'I.N.R.D.P. (cf. les lacunes de l'enquête) qui devra fournir les renseignements sur les enfants et les maîtres.
- avec les groupes de recherche nationaux : nécessité pour le groupe créativité de fournir le plus rapidement possible à Nancy, la liste des variables linguistiques que l'on souhaite voir étudier dans les textes d'enfants.

b) Nécessité de mieux faire circuler l'information

Les cahiers du C.R.A.L. n'ont pu parvenir qu'avec un an de retard aux gens intéressés.

(1) Rapporteur : F. SUBLET ENF Toulouse

0 - Problèmes linguistiques liés à l'analyse de textes

a) Problème de la cohérence des hypothèses linguistiques qui sous-tendent ces descriptions. Sont-elles, elles-mêmes cohérentes avec les hypothèses linguistiques du Plan de Rénovation ?

b) Qu'est-ce qui crée le/les sens d'un texte ?

- Une analyse purement statistique n'est qu'une première démarche, un inventaire qui, en lui-même n'apprend pas grand chose sur la maîtrise de la langue.

Ex : analyse des textes de l'épreuve de créativité où le sens du mot "nuit" ne dépend pas forcément de la fréquence ou de la rareté de son apparition ; ce sens est créé par les relations que ce mot entretient avec le réseau des autres mots (métaphores, prosodie, représentation graphique du texte, etc.)

Nécessité de faire une analyse globale dans un deuxième temps, à partir de cet inventaire.

- Cependant déjà, grâce à cet inventaire, on peut faire apparaître collocations, co-occurents.

c) Certains aspects des textes sont actuellement laissés de côté par cette analyse (ex : prosodie, présentation graphique)

Mais ils peuvent y être insérés (cf. possibilité d'ajouter une zone descriptive).

Pour la prosodie, nécessité pour le groupe "créativité" de travailler en relation avec le groupe "langue orale".

De toute façon, les index fournis sont un matériel à partir duquel un travail très important d'analyse, d'études de corrélations reste à faire, d'où l'importance de pouvoir organiser des séminaires d'études après les premiers dépouillements.

Annexe 1

LES METHODES D'ANALYSE MUTIDIMENSIONNELLE DANS L'ETUDE COMPARATIVE
DE COPIES D'ELEVES FRANCAIS ET LUXEMBOURGEOIS

(Mémoire de maîtrise soutenu en juin 1973 par Robert Thoss et Antoine Cipriani)

L'objet de la recherche est l'analyse d'un corpus linguistique qui se compose de copies écrites en deux langues différentes par des élèves ayant une situation linguistique différente : élèves français écrivant en français
élèves luxembourgeois écrivant en allemand
en français.

Il s'agit donc d'une étude comparative.

Le corpus : 87 copies écrites par des enfants de 12 ans 1/2 en moyenne à partir d'une même bande dessinée : 30 luxembourgeois racontent la bande d'abord en français puis en allemand ; 27 français racontent la bande en français. Cette structuration du corpus permet la comparaison à 3 niveaux :

- comparaison des trois groupes entre eux,
- comparaison des copies luxembourgeoises dans les deux langues,
- comparaison des deux groupes de copies en français.

La méthode choisie est une méthode d'analyse des données multidimensionnelles : l'analyse des correspondances. Nous considérons un texte comme un ensemble organique de caractères linguistiques indissociables. Pour cette raison, nous refusons d'analyser chaque variable isolément mais nous les étudions ensemble, ce qui permet de rendre compte en particulier des éventuelles redondances et interactions.

Les variables : Dans une première étape, la description linguistique d'un texte concerne le lexique et la syntaxe. Nous remettons à plus tard toute étude portant sur l'ensemble d'un texte, la relation logique entre les phrases, etc. Dans cette première étape, donc, l'analyse porte sur

- l'étendue du texte d'après le nombre de mots utilisés
- les catégories grammaticales
- les groupes fonctionnels, les propositions et les types de phrases
- la richesse du vocabulaire d'après le nombre de vocables.

A chacun de ces niveaux, chaque caractère retenu doit être susceptible d'être dénombré.

Disposant d'un ordinateur pour effectuer les relevés, nous avons décidé de n'écarter a priori aucune des variables que notre code -très détaillé- nous permettait aisément d'isoler, d'identifier et donc de dénombrer. Les relevés numériques d'abord, l'analyse ensuite devaient nous permettre de retenir les variables caractérisant les textes et d'éliminer les autres. Au total 75 variables ont été dénombrées.

Examen des relevés numériques : Un certain nombre des variables prévues ne se rencontraient pas dans les textes analysés : elles ont été éliminées pour cela. Il faut cependant noter que toutes les variables absentes ne le sont pas pour les mêmes raisons. Par exemple, l'absence de verbes au futur et de verbes à la 5ème personne est due sans aucun doute au sujet traité. On peut penser, par contre, que le sujet n'intervient pas directement dans l'absence des variables suivantes :

- présentatives, négatives, interrogatives, interrrogatives, passives sans verbe,
- impersonnelles interrogatives, passives.

Pour que ces conclusions soient vérifiées, il suffirait d'élargir le corpus à d'autres textes des mêmes élèves, de leur faire traiter d'autres sujets.

Enfin, cas particulier de l'étude précédente : certaines variables sont absentes des copies de langue allemande et présentes dans les copies françaises c'est le résultat d'une imperfection de notre enquête : le code permettant de dénombrer les variables a été fait en fonction du système du français et permet imparfaitement de rendre compte de celui de l'allemand.

Résultats de l'analyse : L'analyse montre que les 87 copies se répartissent en 3 groupes formés respectivement

- (groupe 1) - par des copies en langue allemande écrites par des Luxembourgeois
- (groupe 2) - par des copies en langue française écrites par des Luxembourgeois
- (groupe 3). - par des copies en langue française écrites par des Français

C'est-à-dire que nous retrouvons à la fin de l'analyse la partition initiale. Ceci n'est certes pas un argument pour infirmer la valeur de la méthode :

- 1) parce que cette partition n'était pas une des données du problème et donc elle a été retrouvée et cela prouve la validité de la méthode
- 2) parce que la partition donnée impliquait l'hypothèse que les trois groupes de textes devaient présenter des différences du point de vue linguistique et l'analyse a confirmé l'hypothèse en dégageant précisément ces différences.

Voici les principales conclusions :

Les graphiques révèlent que les copies rédigées en allemand sont difficiles à caractériser. Par contre, pour le groupe 3, le caractère dominant correspond au système verbal, alors que le groupe 2 se définit par des variables de la catégorie du nom, de l'adjectif et du pronom.

Nous pouvons en conclure que les élèves français manient plus facilement le verbe, plus précisément le système temporel du verbe. Chez les élèves luxembourgeois écrivant français, on aperçoit une tendance à la nominalisation. Ce trait est inhérent à la langue allemande qui facilite la substantivisation de l'infinitif par l'article.

C'est dans le même sens que s'explique la présence des caractères complément, attribut, apposition qui dominent dans les copies écrites par des Luxembourgeois : ceci, sans exclure des structures plus complexes, dénote une tendance à la phrase sujet-verbe-complément.

Nous ne donnons ici qu'un aperçu des conclusions ; le tableau joint apporte quelques renseignements complémentaires.

Une fois prouvée l'efficacité de la méthode, il resterait à l'appliquer à un corpus plus vaste.

Annexe 2

ETUDE COMPARATIVE DES DONNEES LINGUISTIQUES ET SOCIOCULTURELLES
A PARTIR DE L'ANALYSE DE LA GRAMMAIRE, DE LA SYNTAXE ET DES
FAUTES DANS UN CORPUS DE COPIES D'ELEVES.

(Mémoire de maîtrise soutenu en octobre 1973 par M.H. Juncker et A. Mathieu)

L'objet de la recherche était d'abord de caractériser un ensemble de copies d'élèves d'une part par des variables linguistiques, d'autre part par des fautes, ensuite de mettre en relation caract. linguistiques et fautes avec un contexte socioculturel préalablement connu de manière à déterminer d'éventuelles influences du dernier sur les deux premières.

Le corpus est constitué par 2 classes de 5eme de 34 et 29 élèves respectivement, chaque élève traitant successivement 3 sujets -sujet libre, sujet imposé, bande dessinée-.

La méthode est la même que dans l'étude précédente : analyse des correspondances.

Les variables linguistiques ont été choisies et relevées suivant les mêmes principes et à partir des mêmes codes. Une liste de variables "fautes" a été établie et codée (voir ci-dessous). Enfin, à ce corpus linguistique, il faut joindre 63 fiches contenant des renseignements sur chaque élève.

Les relevés numériques effectués, on a éliminé de même les variables qui n'étaient pas représentées ou qui apparaissaient 5 fois et moins dans les copies, un fait rare ne pouvant pas, dans ce cas, être considéré comme significatif : verbes au subjonctif, propositions présentatives inter., passives, passives-négatives, passives interrogatives, passives inter.nég., propositions impersonnelles de tous types sauf impersonnelles interrogatives, proposition sans verbes.

Une première analyse portant uniquement sur les variables linguistiques révèle l'existence d'un groupe assez homogène de copies du 3eme sujet (bande dessinée), les copies du 1er et du 2eme étant au contraire très hétérogènes. La distinction de classe n'est pas du tout prépondérante.

Ce groupe peut à son tour être divisé en 2 sous-groupes, l'un caractérisé par les verbes de la 2eme personne, employés à des temps composés, pronoms singuliers, conjonctions de subordination, nombre de groupes, apposition, compléments circonstanciels prépositionnels, l'autre, par les adverbes de négation, la coordination, les adverbes, les compléments d'objet direct, les sujets, les attributs, les compléments circonstanciels.

Première conclusion : le 3eme sujet, bande dessinée est le moins apte à mettre en lumière les différences individuelles et le plus susceptible de faire apparaître les caractéristiques d'ensemble d'un corpus.

Par ailleurs, il est possible aussi, au terme de cette analyse, de voir quelles sont, dans le corpus, les oppositions entre les variables. Ce second point paraît encore plus important que le premier. En effet, les variables les plus opposées sont celles qui ont le plus fort pouvoir discriminatoire, on peut connaître ainsi dans un corpus les caractéristiques linguistiques permettant le mieux de caractériser les individus ou les groupes. D'autre part, dire que des variables s'opposent, c'est dire qu'elles sont incompatibles, qu'elles s'excluent dans une :

- 1 - erreurs de construction
- 2 - fautes sur les mots de liaison
- 3 - erreurs d'ordre des mots
- 4 - concordance des temps:
- 4 - fautes sur les verbes en -ER
- 5 - fautes sur les verbes en -RE -OIR
- 6 - phrases non terminées, incohérentes
- 7 - fautes sur la concordance sémantique S/V
V/C
- 8 - oubli de ponctuation
- 9 - ajout de ponctuation
- 10 - choix fautif de ponctuation
- 11 - erreurs d'accent
- 12 - fautes d'accord S/V
- 13 - omission d'éléments grammaticaux sur les sb
- 14 - " " " " VB
- 15 - " " " "à l'intérieur du mot
- 16 - ajout d'éléments grammaticaux sur les SB
- 17 - " " " " les prépositions
- 18 - " " " " conj. sub.
- 19 - " " " " VB
- 20 - " " " " à l'intérieur
- 21 - " " " " sur le mot entier
- 22 - choix fautif d'éléments grammaticaux sur les SB
- 23 - " " " " " det.
- 24 - " " " " " adj.
- 25 - " " " " " pronoms
- 26 - " " " " " conj. sub
- 27 - " " " " " VB
- 28 - choix fautif d'éléments grammaticaux sur le mot entier
- 29 - faute sur une forme verbale simple en -ER
- 30 - " " " " " en -IR
- 31 - " " " " " en -RE/OIR
- 32 - " " " " " en -IR
- 33 - faute sur une forme verbale composée en -ER
- 34 - " " " " " en -IR
- 35 - " " " " " en -RE/OIR
- 36 - lettre oubliée.

La présence ou du moins l'utilisation des unes dans des copies va de pair avec la non-utilisation de leurs opposées. Restent à trouver les raisons de cette incompatibilité -voir si elle est imposée par le texte, par les variables elles-mêmes qui sont nécessairement incompatibles par nature. Dans le cas contraire, l'incompatibilité est soit trait stylistique, soit originalité, soit faiblesse linguistique des élèves à laquelle il y a lieu de remédier.

Ainsi dans les copies analysées, il apparaît que :

1) la longueur des textes (en nombre de mots) va de pair avec la richesse en substantifs et en adjectifs et la variété dans l'utilisation des formes du verbe -en groupe, en temps, en mode et en personne (excepté la 6eme). Par contre, ces traits semblent incompatibles avec d'une part l'utilisation des pronoms (et de la 6eme personne des verbes), d'autre part -et surtout- la complexité syntaxique au niveau de la phrase (subordination y compris relative-coordination) et à l'intérieur de la proposition (nombre de groupes différents et différents types de groupes correspondant à des fonctions différentes)

2) Au niveau de la structure de la phrase, deux tendances encore :
- subordination y compris relative, avec à l'intérieur de la proposition, abondance de groupes, particulièrement de groupes prépositionnels et de compléments circonstanciels. Ces traits sont par ailleurs liés à la présence de propositions interrogatives et négatives.
- par contre, la coordination apparaît liée à une structure de phrase simple affirmative sujet-verbe-c.o.d. ou c.o.ind. ou attr. avec adverbes et compléments circonstanciels non prépositionnels.

3) En ce qui concerne le verbe, on note une opposition entre les verbes en ER, infinitif, participe, conditionnel, passé simple; 4eme et 5eme personne, et les verbes des 2eme et 3eme groupes aux autres temps, modes et personnes. Ce qui n'est pas surprenant et confirmé que la seule conjugaison dont les enfants aient une parfaite maîtrise est la 1ere.

En ce qui concerne les fautes il faut tout de suite préciser que l'analyse initiale prévoyait 36 types différents, l'examen des relevés numériques ainsi que les résultats de la première analyse ont prouvé que 19 variables "fautes" pouvaient être écartées car aucune n'apparaissait dans plus de 10 copies, et elles ne permettaient de caractériser aucun groupe. On a donc retenu les 17 types suivants :

- faute d'accord sujet-verbe
- omission d'éléments grammaticaux sur les substantifs
- ajout d'éléments grammaticaux sur les substantifs
- sur les prépositions
- sur les conjonctions de subordination
- faute concernant le mot entier
- choix fautif d'éléments grammaticaux sur les substantifs
- déterminants
- conjonctions de sub.
- verbes
- choix fautif sur le mot entier
- faute sur une forme verbale simple en ER
- faute sur une forme verbale simple en IR (3eme g)
- faute sur une forme verbale simple en RE/OIR
- faute sur une forme composée en ER
- faute sur une forme composée en IR (2eme g)
- lettre oubliée

Quant au résultat de l'analyse elle-même, on peut dire que certaines fautes apparaissent comme caractéristiques de certains groupes d'individus, sans que le sujet ne soit très pertinent.

Il est difficile de discerner les éventuelles implications des groupes de fautes ainsi déterminés.

Plus intéressante paraîtrait l'analyse mettant en relation des caractéristiques linguistiques et les fautes. Malheureusement, à l'heure actuelle, nous ne disposons pas de résultats satisfaisants. L'étude menée dans le cadre du mémoire dont nous rendons compte ici repose sur des données insuffisantes : la première analyse sur les variables linguistiques ayant été mal menée par les auteurs du mémoire, trop de variables linguistiques ont été écartées a priori pour que nous puissions valablement nous fier aux conclusions, d'autant que ces variables écartées sont précisément celles dont nous avons montré plus haut qu'elles étaient importantes. Nous émettrons la même réserve en ce qui concerne la relation entre caractéristiques socioculturelles, variables linguistiques et fautes.

Il importe de ne pas rester sur un constat d'échec et de savoir maintenant qu'une telle étude reste à faire dont les résultats ne manqueront pas d'être intéressants.

RECHERCHES - VALIDATION

EPREUVES DE VOCABULAIRE

(*)

Marcelle PECHEVY

E.N. - BOURGES -

Participaient au groupe, outre Ch. de MINIAC (INRDP) et M. PECHEVY (Bourges), toutes deux membres de l'équipe de conception de l'épreuve, 7 professeurs d'E.N.

S. JOUSSIER	Châlons
J. BEAUTE	Angers
J. ZONABEND	Inspecteur Professeur - Toulouse
H. JEANNET	Troyes
Melle MANZON	Aix
J.C. AIRAL	Chambéry
H. WENDLING	Colmar

et Mme LEGRAND, observatrice déléguée par le S.N.I..

Dans le temps dont il disposait le groupe n'a pu se livrer à une véritable analyse des résultats, et cela pour des raisons d'ordre divers :

. quatre membres du groupe ne connaissaient pas l'épreuve de vocabulaire, les autres en avaient pris connaissance en 1972. Un premier temps a donc dû être réservé à une brève présentation (ou relecture, des documents préliminaires (épreuve proprement dite et questionnaire aux maîtres).

. les résultats du passage en ordinateur n'ayant été communiqués à l'INRDP que 8 jours avant le stage, le travail de dépouillement n'était pas assez avancé pour donner matière à une analyse d'ensemble

. l'épreuve de vocabulaire comporte 6 épreuves partielles; elle s'accompagne, comme nous venons de le rappeler, d'un questionnaire aux maîtres. La présentation, même limitée, des résultats a donc nécessité un assez long exposé de Ch. de Miniac.

Une première remarque a été faite dans cette phase du travail : certaines des épreuves répondent à une conception qui paraît déjà à réviser sur certains points en raison de l'évolution des recherches en linguistique.

L'exposé de Ch. de Miniac a ensuite porté essentiellement sur les résultats du questionnaire et ceux de l'épreuve 6 (épreuve de classement de mots).

Certains points de cet exposé (courbes de hiérarchisation des objectifs de l'enseignement du vocabulaire en pédagogie R, T ou F; absence de différence significative pour l'ensemble de l'épreuve 6) ont amené les membres du groupe à faire deux hypothèses - influence de la rénovation en mathématiques sur les résultats de l'épreuve 6; degré de rénovation opéré, en 1972, par l'ensemble des maîtres des C.M expérimentaux dans le domaine de l'enseignement du vocabulaire - hypothèses qui pourraient

(*) Compte-rendu des réflexions du groupe de travail "Vocabulaire"
Réunion nationale des groupes de travail de l'Unité de Recherche St-Germain-en-Laye
18 - 21 décembre 1973.

éventuellement être reprises dans la suite du travail.

Enfin le groupe émet les propositions suivantes pour le cas où l'exploitation des résultats de l'essai de validation serait considérée comme une tâche prioritaire de l'Unité de Recherche.

- Le compte-rendu et l'analyse des premiers résultats seront réalisés par Ch. de Miniac et M. Péchevy et publiés dans "Repères".

Ce compte-rendu devrait notamment comprendre une présentation précise des épreuves et un commentaire détaillé des tableaux de résultats.

Ce commentaire découlerait d'une première réflexion, opérée dans l'équipe de conception, sur les raisons ou interprétations possibles de tel ou tel résultat.

Il devrait à son tour provoquer un apport des autres équipes : remarques et suggestions diverses, voire travail en commun avec l'équipe de conception sur un certain nombre de points précis.

- Parallèlement à cet effort de réflexions une série de travaux seraient à poursuivre.

. recherche de corrélations entre les épreuves partielles de vocabulaire (entre, par exemple l'épreuve I emplois de terrasser/affaiblir), l'épreuve IV (sens et réemploi du mot gisement) et l'épreuve V (définition et emploi des verbes accumuler/empiler).

. étude comparative de certaines des épreuves de vocabulaire et des travaux effectués ou des résultats obtenus en d'autres domaines (comparaison par exemple entre les travaux du groupe "syntaxe" et l'épreuve n° 3 - complètement de phrases à l'aide de prépositions, articles etc ...

. idem pour les travaux du groupe "Analyse de textes" et l'épreuve n° 2 : réécriture d'un texte.

. étude comparative des réponses au questionnaire propre au vocabulaire et des réponses au Q.I.P.F.

. analyse plus fines, à l'intérieur de chacune des épreuves partielles de vocabulaire (par exemple recherche des critères des classements opérés par les enfants à l'épreuve 6; nombre de fois où un même mot apparaît dans des classements divers etc).

- Ces divers travaux et les réflexions précédemment envisagées devraient permettre

- . un affinement des hypothèses de départ
- . une révision de l'épreuve sur tel ou tel point (simplification, modification de la consigne et/ou du codage de telle épreuve partielle par ex), voire un certain nombre d'expériences ponctuelles susceptibles d'assurer une meilleure mise au point de l'instrument dont nous disposons.
- . éventuellement la détermination de nouveaux thèmes de recherche.

