

REPÈRES

POUR LA RÉNOVATION
DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

BULLETIN DE LIAISON ET D'ÉCHANGE DES ÉQUIPES EXPÉRIMENTALES DE FRANÇAIS

33

1975

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES

Service des Études et Recherches Pédagogiques

Français 1^{er} degré

"Recherches Pédagogiques" n° 61 - 1973

"L'enseignement du français à l'école élémentaire"

Plan de Rénovation

Hypothèses d'action pédagogique

- Un instrument de travail utile à la réflexion collective et individuelle des maîtres, des formateurs de maîtres.

Une analyse des contenus sociologiques, linguistiques, psychologiques, pédagogiques sous-jacents aux Instructions Officielles de 1923 et 1938 par rapport au Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire de 1970.

Elle peut éclairer l'étude des Instructions Officielles de 1972 et des pratiques pédagogiques actuelles.

Pour toutes bibliothèques de documentation pédagogique.

- Un document, un témoignage utile aux chercheurs en éducation, aux sociologues, aux linguistes, aux psychologues intéressés par les applications pratiques de leurs travaux.

Une description de la problématique propre à la recherche-innovation (ou recherche opérationnelle en éducation) :

illusion de recherche ? impasse ? ou ébauche d'une méthodologie d'avenir ?

Des pistes de travail pour les chercheurs soucieux de relier leurs travaux aux besoins des enseignants, de la recherche sur la pédagogie du français.

Au sommaire :

Louis LEGRAND	Avant-propos
Hélène ROMIAN	Une analyse du Plan de Rénovation Pour quoi faire ?
Hélène ROMIAN	La recherche-innovation Une problématique complexe
Hélène ROMIAN - Christine de MINIAC	Analyse de contenu : "traits pertinents" du Plan de Rénovation par rapport aux I.O. de 1923 et 1938 et au projet d'I.O. de 1957
	- analyse de contenu
	- hypothèses pédagogiques à valider
	- thèmes de recherche

Annexe - Les terrains expérimentaux (Année 72-73)

REPÈRES

POUR LA RÉNOVATION
DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

BULLETIN DE LIAISON ET D'ÉCHANGE DES ÉQUIPES EXPÉRIMENTALES DE FRANÇAIS

S O M M A I R E

Recherche-Innovation

La lecture

- . Apprentissage de la lecture rapide
Monique Sandrini - Montauban p. 4
- . Pour une pédagogie de l'écoute au CP et dans le cadre de la F.P
Evelyne Denis - Laon p. 9
- . De l'apprentissage de l'acte lexique à la connaissance du
fonctionnement de la langue (CP)
Eveline Charmeux - Toulouse p. 28

Recherche-Description

Description des pédagogies du français au CP
Annette Lafond - INRDP

- 0 - Résumé p. 53
- 1 - Introduction générale p. 54
- 2 - Définition des objectifs. Elaboration du projet général p. 55
 - 2.1 - Comment choisir et identifier les variables p. 56
 - 2.2 - Champ d'investigation p. 57
 - 2.3 - Mode de recueil des données p. 58
 - 2.4 - Projet général p. 59
- 3 - Exécution du projet p. 61
 - 3.1 - Première élaboration des instruments p. 61
 - 3.2 - Mise au point d'une batterie p. 64
 - 3.3 - Recueil des données p. 65
 - 3.4 - Dépouillement du questionnaire p. 67
- 4 - Bilan p. 78
- 5 - Annexes p. 80
 - . Annexe I : Liste des participants p. 80
 - . Annexe II : Grilles d'observation de la communication p. 81
J. Blaize - ENF Nantes
 - . Annexe III : Les exercices psycho-moteurs p. 90
M.C Rolland - ENF Nantes
 - . Annexe IV : Classement au niveau des finalités des exercices p. 99
Y. Coz - ENF Nantes
 - . Annexe V : Projet de grille d'observation des méthodes
pédagogiques d'approche de la "chose écrite" au CP p. 100
B.A.Bolo - Nantes

- . Annexe VI : Elaboration du questionnaire sur les activités de lecture-écriture
J. Beauté - ENM Angers p. 102
- . Annexe VII : Axes factoriels - Attitudes et opinions
A. Lafond - INRDP p. 110
- . Annexe VIII : Axes factoriels Lecture/Ecriture
A. Lafond - INRDP p. 113
- . Annexe IX : Axes factoriels Activités orales
A. Lafond - INRDP p. 116

Problèmes de fonctionnement

- . " Repères " Hélène Romian - INRDP p. 119

Bulletin réalisé par : Hélène ROMIAN
Responsable de l'Unité de Recherche
Français 1er Degré
Secrétariat : Françoise DELAIR
Dactylographie : Paule BRUNEL
Françoise DELAIR

"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".

Des expériences effectuées au moyen d'enregistrements électro-myographiques montrent qu'il existe une activité subvocale chez beaucoup de lecteurs adultes. Une telle activité nuit à la qualité de la lecture, les lecteurs entraînés subvocalisant beaucoup moins que les autres.

b) l'activité subvocale ne doit s'exercer qu'à l'occasion, pour obtenir une meilleure discrimination ; il s'agit alors de stimulus distinctifs supplémentaires que le lecteur se donne à lui-même, pour être capable en cas de difficulté spécifique, de mieux mener ses autres activités de perception et de traitement de l'information.

2 - l'habileté perceptive est déterminante dans la lecture rapide. Cette habileté perceptive est fonction d'un entraînement à l'exploration d'un champ perceptif visuel avec identification rapide d'indices pertinents permettant de différencier le signifiant graphique et de construire immédiatement son signifié sans retour en arrière ni déchiffrage préalable.

3 - le nombre de signes perçus par point de fixation est statistiquement proportionnel à la vitesse de lecture ; l'augmentation de la vitesse de lecture implique donc l'élargissement du faisceau actif de vision et nécessite de ce fait des exercices d'assouplissement des mouvements oculaires.

4 - le temps de lecture, même amélioré, reste fonction de la nature du texte à lire ; la rapidité de lecture sera fonction d'une adaptation flexible aux difficultés rencontrées et nécessitera un entraînement à la capacité d'effectuer un choix en fonction d'indices prélevés.

5 - le choix de la cadence de lecture est fonction de l'objectif du sujet qui lit. Il s'agira donc de rendre l'enfant capable, selon l'objectif proposé, de sélectionner dans un texte ce qui peut être lu de façon rapide et ce sur quoi il est nécessaire de s'attarder. Cette activité se doublera d'une activité de mise en relation et de classement des éléments prélevés.

o

PLAN D'ENSEMBLE DU TRAVAIL ENGAGE

1 - 1972/1973, décembre-février : 1ère mise au point embryonnaire d'un jeu d'exercices-tests permettant de jauger le niveau de rapidité de lecture, de compréhension et de mémoire du texte :

a) dans les classes d'expérimentation
b) dans les classes témoins de même niveau, CM 1, CM 2 de l'Ecole d'application filles.

2 - permettant d'évaluer l'habileté perceptive des enfants dans les classes d'expérimentation

3 - d'essayer des exercices destinés à améliorer chez l'enfant la perception du mot par sa forme.

NB : l'absence de Mme Sandrini au 2ème semestre 1972-1973, (stage de formation continue des professeurs d'Ecole normale à Toulouse), explique la brièveté de cette 1ère étape.

1973/1974 : reprise du travail amorcé en décembre-février 1972/1973.

A - remaniement des textes destinés à tester le niveau de rapidité de lecture, de compréhension et de mémoire du texte, en fonction de critères apparus lors de la passation en décembre 1972 (contenu - longueur des textes, questionnaire proposé, nombre de questions, temps imparti).

Exemples : augmentation du temps de lecture de une minute : nombre de questions porté à 8, de sorte que chaque paragraphe important du texte puisse donner lieu à une réponse de compréhension ; remaniement du questionnaire pour le rendre plus précis.

B - le test d'évaluation de l'habileté perceptive (perception d'un mot par sa forme) a été conservé.

C - passation d'un test de compréhension de mots pouvant prêter à confusion entre eux.

La passation de ces deux tests nous a amenés à construire des exercices d'identification rapide d'indices pertinents, car les résultats portant sur les deux années permettent de constater que, pour la moitié des enfants du CM, les mots ne sont pas perçus dans leur totalité, mais par retour en arrière et/ou déchiffrage. Ces exercices ont été proposés aux enfants 2 fois par semaine, pour chacun pendant deux mois environ. Des tests ont été proposés périodiquement pour constater l'état des résultats.

D - mise au point d'une batterie d'exercices destinés à diminuer la subvocalisation.

Ces exercices sont proposés dans les classes au rythme d'une fois tous les quinze jours environ, selon les possibilités des maîtres.

Ces exercices s'effectuent sur des textes de difficulté variée et croissante. L'enfant veille à l'immobilité du larynx et des lèvres, et s'efforce d'augmenter sa cadence de lecture, sans sauter un seul mot des yeux

Ces exercices, comme ceux qui suivent, sont suivis d'exercices de détente.

E - amélioration de la capacité de lecture par élargissement du faisceau actif de vision

1) travail à partir des points de fixation :

lecture en un point
deux points
trois points

de fixation. Ces exercices s'effectuent une fois par quinzaine environ.

2) recherche, dans une pyramide de couples de deux signes ou lettres répétés deux fois ou plus, à partir d'un point de fixation au centre.

Exemple :

B 1
T V 1
O
T V A B
1 B T B 1

F - entraînement à la lecture sélective à partir, dans un premier temps, d'exercices systématiques :

- 1) recherche de mots-signaux
- 2) exercices pour entraîner la vision verticale

Au cours de chaque trimestre, des textes tests qui restent à dépouiller ont été proposés aux enfants, pour évaluer ponctuellement le niveau de rapidité de lecture, de compréhension et de mémoire du texte atteint ; les résultats devront être comparés aux résultats observés en début d'année.

3 - Programme pour 1974/1975

- 1) évaluer, par de nouveaux tests l'amélioration de la capacité de lecture atteinte
- 2) continuer l'entraînement systématique engagé au cours de cette année scolaire, à partir des exercices sélectionnés cette année.
- 3) utiliser l'habileté acquise sur des textes :
 - choix de la vitesse de lecture en fonction d'un texte donné
 - découpage d'un texte en fonction de ses passages importants
 - recherche des moments d'accélération ou de ralentissement de la cadence de lecture en fonction de ce découpage
 - construction de plans de lecture
- 4) bilan de l'activité à partir de la passation de tests dans les classes témoins et les classes expérimentales.

ANNEXE

ANALYSE DU FONCTIONNEMENT DE L'EQUIPE

L'équipe se heurte à de grosses difficultés de fonctionnement : les réunions ont lieu de façon très irrégulière, étant donné l'absence de disponibilité des membres : les maîtres des classes élémentaires ne disposant d'aucune décharge n'ont pas toujours le temps nécessaire à consacrer à ces réunions ; ils ont en effet à recevoir les normaliens dans leurs classes pour les stages ou les séances de travail et d'observation, dans les différentes disciplines. Ils sont sollicités par d'autres professeurs, pour des travaux en mathématiques ou en disciplines d'éveil qui s'ajoutent à leur tâche quotidienne, et à la recherche en français.

Les professeurs ; l'Ecole normale ne disposant que d'un seul professeur de français, celle-ci doit faire face à des tâches multiples : recyclages de 3 mois et 6 semaines des instituteurs, service de suite en formation continue - formation initiale en FP 1 et FP 2 ; la décharge de deux heures qui lui est attribuée au titre de la recherche n'est pas une décharge effective, mais s'ajoute à ses heures supplémentaires déjà lourdes.

Or, l'expérience engagée nécessiterait plus de concertations ; un gros travail de préparation des exercices de sélection, outre les tâtonnements, les reprises, les erreurs. Nous ne disposons pas du temps nécessaire. Un gros travail aussi de dépouillement qui ne peut avancer que très lentement, étant donné les moyens dont nous disposons. Les documents nécessaires sont d'abord rédigés à la main, puis tapés à la machine par la Secrétaire de Direction de l'Ecole Normale, qui, ne disposant d'aucune décharge, ne peut être mise à notre disposition que de façon irrégulière ; ce travail s'ajoutant à son service de secrétariat déjà lourd.

Il nous est donc difficile de respecter une cadence régulière dans le travail effectué au niveau des classes, ce qui nous paraît très fâcheux pour le bon déroulement de l'expérience.

De plus, notre année scolaire se limite à 1 trimestre $\frac{1}{2}$, car il nous est absolument impossible d'engager sérieusement le travail avant JANVIER, les professeurs ayant à charge, pour le 1er trimestre, les deux types de stages de recyclage de 3 mois et 6 semaines conjointement à la formation initiale.

De même, il nous est impossible de nous partager en fin d'année scolaire, entre les épreuves du C.F.E.N et le travail de recherche.

Le manque de moyens, de temps, le fait de ne pouvoir fonctionner de façon continue constituent de lourds handicaps pour la conduite à bonne fin de nos travaux.

Si elle s'engage à dépouiller les travaux effectués, si elle espère terminer l'expérience engagée, l'équipe n'est pas certaine de pouvoir entamer un travail de recherche après l'achèvement de l'expérience en cours.

RECHERCHE-INNOVATION

POUR UNE PEDAGOGIE DE L'ECOUTE AU CP ET DANS LE CADRE DE LA F.P.

ECOLE NORMALE D'INSTITUTRICES DE LAON

Classe de Mlle Scolari
Ecole d'Application L. Macault
Laon

- Introduction : Mlle DENIS, professeur E.N.F
- Description du travail : Mlle SCOLARI
- Retentissement sur la formation des maîtres : Mlle DENIS

- 1975 -

o o o

L'expérience que nous avons tentée depuis septembre 1975 est encore en cours. Nous ne sommes pas en mesure de tirer des conclusions sinon partielles, ni de nous prononcer définitivement sur son résultat. Il semble cependant - en mars - qu'elle s'avère positive et doive être reprise en 1976 et sûrement mise au point.

Hypothèse de base :

En s'appuyant sur une pédagogie de l'"écoute" telle qu'elle a été décrite par A.M. HOUDEBINE dans "Repères" n° 20 et 21 était-il possible de faire sortir les phonèmes par opposition dans le cadre d'une méthode à point de départ global et qui reste - le plus possible - naturelle ?

Conditions de travail :

Cette expérience a été réalisée dans une seule classe d'application (effectif normal 25, recrutement normal). Il faut préciser que la maîtresse de la classe a reçu une formation en phonétique et rééducation de la parole chez Mme BOREL-MAISONNY. Elle avait eu jusqu'alors la classe de perfectionnement de l'école annexe et utilisait : "Bien lire et Aimer lire" de S. de Sacy.

Cette expérience a été suivie de près sur le plan phonologique par Mme la Directrice de l'Ecole Normale et a permis la réalisation de séquences filmées, toutes les deux à trois semaines, pouvant servir de sensibilisation au cours des recyclages CP de 6 semaines prévus en 1975.

Objectifs et moyens :

1) La maîtresse voulait d'abord que le maximum d'enfants sache lire, c'est-à-dire comprendre un message et l'énoncer de façon naturelle en fin de CP. Elle voulait pallier le plus possible les difficultés individuelles mais dans le cadre d'un groupe, alors qu'en perfectionnement, elle pratiquait la rééducation individuelle.

2) Pour prévenir ces difficultés, il nous est apparu que l'écoute des autres, l'écoute de soi, la prise de conscience par l'enfant de l'inscription des phonèmes dans son propre corps, la description des conditions de sa production des phonèmes, telles qu'elles étaient avec insistance mises en évidence par A.M. HOUDEBINE, étaient sans aucun doute des moyens sûrs... outre toute la portée psychanalytique et sociale d'une telle orientation pédagogique.

3) Madame la Directrice et la maîtresse ont pensé que si l'enfant découvrait les phonèmes par opposition - au niveau du CP précisons, et ces enfants ont 6 ans - il avait plus de chances de ne pas faire (à moins de handicap physiologique) les confusions fréquentes au CP - ex : k - t..., ou que, s'il les faisait, on pouvait lui donner les moyens de les corriger...

Avant l'exposé du travail par la maîtresse, je tiens à faire remarquer que :

- le travail de découverte des phonèmes s'appuie essentiellement sur l'oral.
- les graphies seront découvertes d'après les mots connus globalement, cf. sorties des graphies de / k / en février d'après les mots qu'on sait écrire et dans lesquels on a entendu / k /.

o o o

A. Méthode "naturelle" - ses acquisitions globales

Mon point de départ fut, comme dans toute méthode "naturelle", le langage des enfants.

A l'entrée en classe, on bavarde, on raconte à la maîtresse, puis aux autres, ses joies, ses peines, on parle de ce que l'on a vu, de ce que l'on a fait... moments privilégiés de communication.

Lorsque le sujet intéresse l'ensemble des enfants, discussion et dialogues s'établissent, il est alors facile de vouloir écrire quelques énoncés à partir de cet échange.

C'est ainsi que nous avons vécu différents moments d'acquisition globale et voici quel était notre bagage à la Toussaint :

- . titi gros minet
- . ludovic a vu *titi* et *gros minet*
 lundi
- . papa a vu un lapin
- . qui a un vélo ?
 jeudi
- . ludovic joue avec un marron

- mardi
- . la mamie de lina
a fait un gâteau
 - il est bon
il est au citron
 - samedi - vendredi
 - . on a un petit lapin tout noir : noirette
 - . le loup tout noir
vit dans le bois
 - ... peur
 - ... du
 - ... ne ... pas ...
 - . on a pesé noirette
avec des marrons

Peu de choses en fait, car en ce début d'année, la classe vit pour et par d'autres activités que la lecture.

Bien entendu, ces activités seront poursuivies tout au long de l'année scolaire, mais elles évolueront vers le domaine de la recherche (individuelle, ou de groupe), vers la créativité ... devenant parfois l'illustration d'une lecture.

Ce sont, l'éducation motrice, avec comme principaux objectifs :

- . la découverte de son corps, la prise de conscience de son fonctionnement, de ses possibilités.
- . une analyse progressive de l'espace proche ———> lointain
- . une possibilité d'approche, puis de maîtrise de certains objets, matériaux...

l'éducation manuelle qui, elle aussi, permettra l'approche de la matière, des outils, et favorisera le besoin de création

puis, ce que j'appellerai l'éducation de l'écoute que je vais développer un peu.

B. L'éducation de l'écoute

Différents points de départ qui ont amené des activités de caractère différent, mais activités menées de front, bien souvent.

1) "au sens large"

- A partir d'instruments

différents "instruments" (xylophone-métal, xylophone en bois, clochettes, flûtes, pipeaux, galets, appeaux...) ont été déposés par la maîtresse sur une table au fond de la classe, près du coin bricolage.

Les enfants découvrent ces instruments, les essaient (j'avais été sensibilisée à l'importance de l'éducation sonore les années précédentes par un professeur d'école normale), en tirent différents bruits... peu à peu on joue à reconnaître les bruits, on découvre selon le procédé d'utilisation, une différence au niveau des bruits obtenus.

Les enfants se mettent à construire d'autres objets qui "font du bruit" en utilisant des matériaux du coin bricolage. Ils en découvrent et inventent d'autres, à la maison, réalisés bien souvent d'ailleurs avec l'aide des aînés ou des parents.

- Ecoute de bruits environnants

De même, nous avons pris l'habitude d'écouter les bruits de notre univers : ceux de la classe, de la classe voisine, de la cour, des rues, de la ville ... Nous essayons de faire revivre les différents bruits entendus pendant le temps écoulé entre deux signaux donnés par la maîtresse. On joue "avec sa bouche" pour imiter ces bruits ainsi que les bruits familiers des différentes machines utilisées à la maison. On imite aussi les cris des animaux.

Un jour, le chant d'un oiseau dans la cour nous fait prendre conscience du rythme / tui / tui / tui / ——— / tuitui /

Les enfants vont spontanément le reproduire sur un xylophone. On peut alors jouer avec des rythmes, s'amuser à partir du même rythme, avec différents instruments, garder le rythme en se le transmettant l'un à l'autre, tous ensemble l'accélérer puis le ralentir...

Il est aussi possible de vivre ce rythme, avec son corps, avec sa bouche, de produire pour cela des onomatopées, de construire des jeux de parole, d'inventer des sortes de comptines...

2) de l'écoute au codage

Les enfants ainsi amenés à jouer à plusieurs s'organisent peu à peu. On prend conscience que (le tout le monde ensemble - et comme il veut "n'étant pas beau" et "faisant mal à la tête"), les instruments s'écoutent, se répondent: "on a fait une belle musique".

Mais on n'arrive pas toujours à s'en souvenir, nous n'avons pas toujours le magnétophone comment faire ? et les enfants se mettent à dessiner les divers instruments utilisés l'un après l'autre, dans le sens gauche ———> droite
ex : 3 coups frappés sur le xylophone et 2 fois le bruit d'une tasse en plastique frappée sur la table donnent alors 3 dessins de xylophone et 2 dessins de la tasse.

- "c'est trop long à dessiner"

alors les enfants se constituent un code

▭ représentera le xylophone

○ représentera la tasse

soit ▭ ▭ ▭ ○ ○

On invente d'autres "musiques"

- "je peux en écrire une autre" et Valérie nous écrit

○ ▭ ○ ▭ ▭ au tableau en demandant aux camarades de la jouer.

Nous sommes dans le domaine du codage et du décodage, n'est-ce pas une approche de lecture/écriture ?

3) "sens plus restreint" - Ecoute des phonèmes

. les onomatopées les jeux au niveau des mots, nous font prendre conscience que "ce que l'on dit, ce sont des bruits". J'amène donc les enfants à écouter des énoncés simples, qui changent de sens par substitution d'un seul phonème :

Ex : Eric prend un bain	j'ai vu une boule
" " " pain	" " " poule
	" " " moule

Bien entendu, ces énoncés sont produits en situation de communication. Pour les enfants, il s'agit d'un jeu : découvrir quel est l'énoncé qui "marche" pour une situation donnée.

Selon les paires phonologiques, différents jeux sont possibles ... et amusants.

Ex : je lance ? une moule
je mange ? une boule
qui vole ? une poule

. Nous sommes donc amenés à faire quelques analyses auditives de mots simples.

Ex : nous parlons d'un chapeau, d'un château
nous dessinons un chapeau de cow-boy...

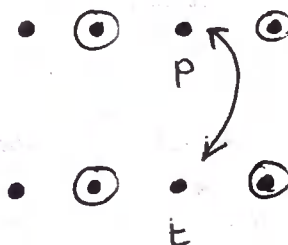
le château de Compiègne (Sabine est allée visiter le musée des vieilles voitures et a rapporté différents documents)
puis nous recherchons les différents bruits constituant ces mots.

Travail d'analyse auquel chacun doit participer; pour contrôler la possibilité d'analyse de chaque enfant, je leur demande de poser un petit caillou pour chaque "bruit" entendu.

Les enfants s'adaptent facilement à cette exigence.

D'une de leurs remarques; "il y a des bruits que l'on entend plus que les autres", on distingue voyelles ou consonnes. On dessine chaque petit caillou, et on entourera "les petits cailloux qui font des bruits que l'on entend fort"

Ex : un chapeau



un château



même structure, seul le troisième phonème "bruit" change, et le sens est différent.

* Je tiens à préciser

- que les signes phonétiques ne sont jamais donnés aux enfants.
- que les enfants étaient capables de toute analyse auditive d'un mot, en donnant chacun des phonèmes le constituant, bien avant d'avoir découvert la transcription graphique.
- qu'au fur et à mesure de ces découvertes, nous avons pu écrire la graphie sous le petit caillou correspondant.

C. Historique du travail

Dès le début novembre, les enfants, par leurs remarques, m'ont amenée à travailler */ i / et / A / (je n'ai pas différencié), / a / et / a / (les enfants ne faisant aucune différence). Chaque fois que pour une acquisition globale, nous observions un mot, au milieu de leur langage imagé les enfants me parlaient du a ou du i

Ex : lapin

"une grande boucle en haut
un a
une canne avec son petit pont
un i
et deux petits ponts"

Nous avons cherché des mots où l'on entendait / A /, des mots où l'on entendait / i / et essayé de trouver ce qui se passe dans notre bouche quand on les prononce.

Un des enfants nous a dit : "mon" petit frère s'appelle Yvan, c'est pas le même / i /" d'où découverte

/ i / s'écrit i } et nous gardons comme préférence le "y de yvan"
ou y } |i|

Nous avons donc compris qu'à un phonème peuvent correspondre plusieurs graphèmes.

Par la suite, nous travaillerons

- * /o/ , par opposition à /A/ et /i/
- * /ɔ/ , par opposition à /o/
- * /p/ et /t/ , premières consonnes, sorties par opposition aussi
- * oi - oy } la correspondance son-graphie ayant été découverte par
- * u /y/ } les enfants

o o o

Voici, à titre d'exemple, le déroulement du moment d'acquisition de /o/ opposé à /A/ et à /i/, le 7 novembre.

I. Oral

1) prise de conscience du /o/, opposé à /A/ et /i/

- phrases données par la maîtresse avec la consigne de trouver les mots qui "se ressemblent tant qu'ils n'ont qu'un bruit différent" puis on isole "ce qui n'est pas pareil"

- . le chien a montré ses crocs [kʁo]
- François a poussé un cri [kʁi]
- . Dominique, tu n'as pas arrosé le pot
- . puis nous parlons
 - d'un gros lapin
 - d'un lapin gras
 - d'un lapin gris

Remarque : Il va de soi, que tantôt, c'est la situation de communication qui fait naître les énoncés, tantôt j'apporte ces énoncés sous forme d'une histoire, mais il y a immédiatement retour à une situation de communication qui permet aux enfants de produire des énoncés du même type.

- par une observation devant une glace, les enfants découvrent les variations dans la position des lèvres et le degré d'ouverture de la bouche en notant les différences /o/ ~ /i/ ~ /a/

- d'où pour /a/ " la bouche est grande ouverte" tandis que
- pour /i/ " les lèvres s'écartent, on fait un sourire" et
- pour /o/ " les lèvres font un rond",
- etc...

2) jeu de reconnaissance

- déjà commencé lors du travail sur /ɔ/ opposé à /i/

- la maîtresse donne 2 ou 3 mots ou énoncés :

Ex : cabane
cabine

je mange du riz
j'ai vu un rat
bébé a fait un rot

quel bon repas !
quel bon repos !

Les enfants écoutent, prononcent à voix basse, puis disent s'ils entendent / a /, / i / ou / o / dans ces énoncés et situent où l'on entend / i /, / o / ...

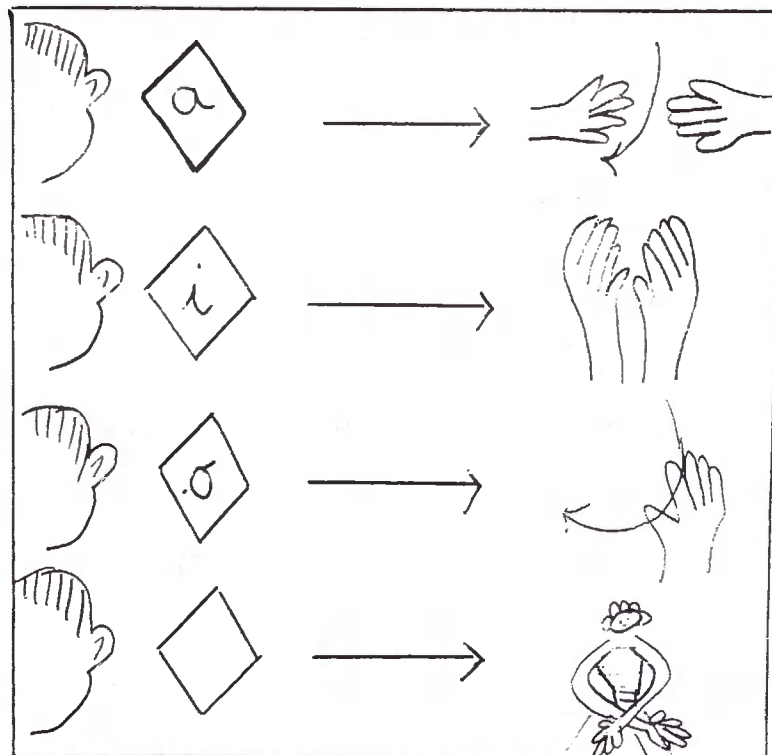
Je suggère un codage

Les enfants décident que si l'on entend / a /, on fera un jeu de moulinet avec les mains, si l'on entend / i /, on frappe dans ses mains

Ayant donné un mot ne contenant ni / a /, ni / i /, les enfants décident que si l'on n'entend "rien" on se croisera les bras.

Aujourd'hui nous ajoutons donc, un geste pour / o / : un rond sera tracé en l'air par un doigt

Notre codage sera, plus tard, résumé au tableau sous cette forme :



Remarque : il fallait, par le choix des mots, éviter un certain automatisme : consonne - voyelle - consonne - voyelle, et trouver des mots de 3 à 5 phonèmes, des mots dont le premier phonème est une voyelle...

2) sur une feuille polycopiée

- différents dessins, à colorier si l'on entend / o /

. cochon - bateau - raison - collier - auto - maison ...

Difficulté : faire un dessin très représentatif pour tous

- dans des mots connus globalement, entourer la graphie de / o /, si l'on l'entend :

. salon - gauche - loup - au - olivier - citron - marron - vélo

Exercice très sélectif donc difficile et probant

- compléter - mots connus globalement

. lud vic a fait un gr s gât citron

Exercice facile (automatisme du mot acquis globalement)

- dessiner : un lapin gris
 . un gros marron

o o o

En décembre, nous travaillons

* / f / et / s / par opposition

les graphies trouvées / f / f - ph
mots de référence : farine - philippe

* / s /

 s ss c
sabine tapissé citron

* / ø / =

[œ] [ə] ou [ø] par opposition à / y /
graphies e eu oeu
 le jeudi oeuf
 pesé

* / v / par opposition à / f /

 graphie v valérie

o o o

A ce propos, je dois dire que j'ai essayé de suivre au maximum les remarques des enfants pour l'ordre de sortie des phonèmes, mais que cette intention de travail par opposition m'a obligatoirement menée à un système, ce qui au plan théorique se justifie puisqu'il s'agit en fait d'une prise de conscience du fonctionnement

de la langue comme système (similitudes et différences dans les unités phonologiques et à partir d'elles, similitudes et différences dans l'articulation)
cf. tableau ci-dessous

- pour les voyelles, l'ordre d'acquisition est donc venu des enfants, les voyelles nasalisées n'étant toutefois étudiées que lorsque la voyelle orale correspondante a été vue.

Ex : $\left\{ \begin{array}{l} / \tilde{ɔ} / \text{ fait le 15 novembre} \\ / o / \text{ avait été travaillé le 7 novembre} \end{array} \right.$
 $\left\{ \begin{array}{l} / \tilde{ɛ} / \text{ fait en février} \\ / \tilde{a} / \text{ était connu depuis novembre} \end{array} \right.$

Si le 15 novembre, nous avons travaillé $/ \tilde{ɔ} /$, c'est que les enfants pour la plupart, l'avaient sorti - comme ils ont sorti oi - oy lors de la constitution de nos pancartes de remarques. En cette période de l'année, où les acquisitions globales sont prédominantes, les enfants sont conduits à observer, décrire les mots, travail qui permet aux enfants de formuler des remarques du type : "à la fin de citron et à la fin de salon, on entend la même chose - et on voit un o avec deux petits ponts".

On écrit donc ces mots sur une pancarte qui se complètera par la suite.

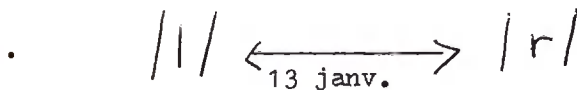
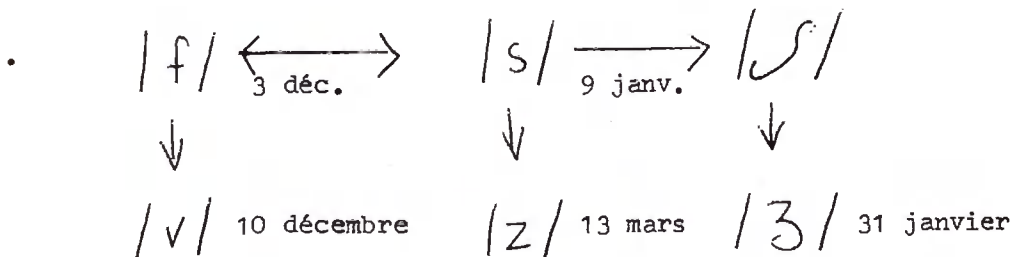
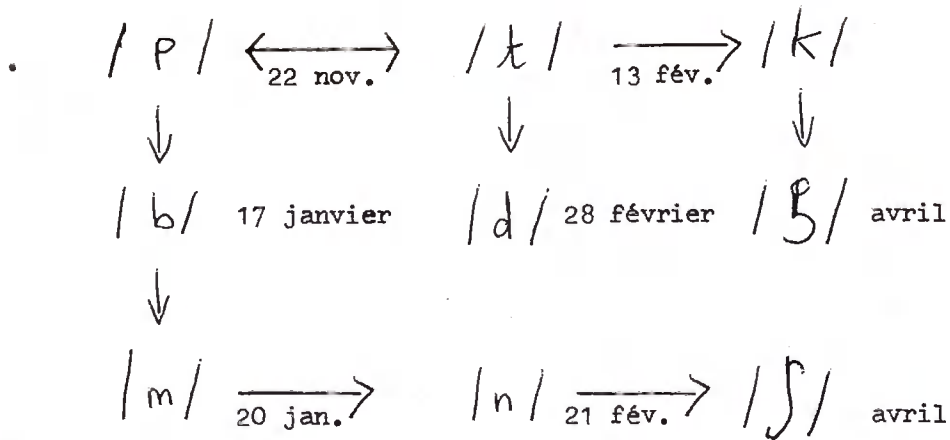
La pancarte des $/ \tilde{ɔ} /$ au 15 novembre, comprenait : citron, marron, bon, raconté, son salon, bonjour, liste suffisamment longue pour que l'on puisse travailler $/ \tilde{ɔ} /$.

Tableau des acquisitions

Voyelles

octobre	$/ a /$	a	$/ u /$	i - y
novembre	$/ o /$	o au eau	$/ \tilde{ɔ} /$ on	oi oy $/ y /$ u
décembre	$/ \emptyset /$	eu o eu	$/ \emptyset /$ / $/ \tilde{e} /$	
janvier	$/ u /$	on	om	$/ \tilde{e} /$ in im ain un
février	$/ \tilde{ɛ} /$	an - am en - em aon	$/ \tilde{e} /$ é et les - des er ez	il est è tu es è ai ei $/ \tilde{e} /$

Consonnes



- Pour les consonnes, ayant réfléchi au "système" auquel j'aboutissais, j'avais deux possibilités de départ :

- le groupe / f / , / s / , / ʃ /
- le groupe / p / , / t / , / k /

Si j'ai décidé de travailler le 22 novembre, l'opposition difficile / p / et / t /, c'est que nos pancartes relatives à / p / et à / t / contenaient plus de mots que celles relatives à / f / et / s /

- bien que les fricatives soient plus faciles à sentir que des explosives
- et parce que la pancarte relative à / p / avait été commencée avant la Toussaint.

Remarque : Nous avons

tout titi tapissé te

papa petit pesé peur pas papier
--

fait fini

samedi salon sabine

Les enfants s'étaient alors limités à la remarque "... commence comme ..."
(exploitable au niveau des relations en mathématiques)

Le / t / de petit, ainsi que le / p / de tapissé n'ont été découverts qu'après le travail d'acquisition (autre exploitation mathématique - intersection de deux ensembles).

En janvier, février, mars :

Le travail fut poursuivi de façon identique - le tableau ci-joint permettra d'en comprendre le déroulement - mais les acquisitions globales perdirent de l'importance pour laisser une plus grande place aux acquisitions de phonèmes.

o o o

Voici un second exemple de séquences : le 13 février, acquisition de / k / par opposition à / p / et à / t /, acquis depuis le 22 novembre.

I. Oral :

1) prise de conscience de / k /, opposé à / p / et / t /

Cette fois encore, à partir de phrases données par la maîtresse

- "passe-moi cette tasse, ne la casse pas ! "
- "le car part trop tard"
- "quand auras-tu le temps de venir voir mon paon ?"

Remarques :

Les enfants trouvent aussitôt les paires phonologiques.

• Alors on joue avec les mots ou les énoncés, on cherche d'autres "jeux"

- j'ai un poussin jaune	{ je mange ?	
" " coussin "		une carte
	{ je regarde ?	une tarte

On décrit ce qui se passe dans sa bouche, lorsqu'on prononce - par ex -
paille - taille - caille -

En prononçant / p /, / t /, / k /, à la suite, on porte attention aux différents mouvements de la langue, en rapprochant la production de ces phonèmes, on en découvre la similitude et les différences.

/ p / (occlusive labiale sourde), les enfants ont senti le souffle provoqué par l'explosion, ont vu les lèvres se rapprocher puis s'écarter pour laisser passer ce souffle.

/ t / (occlusive dentale sourde), les enfants ont senti l'apicodentalité de la langue "la pointe de la langue est sur les dents du haut" avant l'explosion

/ k / (occlusive palatale sourde), cette fois, avant l'explosion, "la langue touche le palais"

2) jeu de productions de mots (phase de production articulatoire)

Les enfants sont alors capables de donner des mots "où l'on entend" ces différents phonèmes

- . série de mots pour / p /
- . série de mots pour / t /
- . série de mots pour / k /

Remarque :

- les erreurs sont rares, mais elles se produisent. Le mot est alors refusé par l'ensemble des enfants
- certains enfants - moins mûrs - restent attachés au sens
- il arrive souvent que les mots se suivent par série, par ex : car - carriole - carré - cartable ... kart - karting - midi et quart...

3) devinettes

A partir d'un mot donné par la maîtresse, les enfants extraient le phonème entendu dans ce mot, et essaient de le remplacer par l'autre ou les autres phonèmes dont on parle

Exemples : pou ----> / p /
 on trouve (tout
 et (cou

de même poussin ----> coussin
 tarte ----> carte

Remarque :

- il est alors nécessaire d'avoir à sa disposition un assez grand nombre de paires phonologiques
- actuellement (fin du second trimestre 1975), les enfants s'amuse à en rechercher.

II. Ecrit :

De même, nous recherchons quels sont parmi les mots que nous savons écrire ceux dans lesquels on entend / k /

Les enfants viennent écrire ces mots au tableau et nous découvrons les graphies

- Ⓚ qui - que - dominique - quatre - quand
- Ⓚ cinq
- Ⓒ carole - cadeau - raconté - cuire - écouter - comment - écrit - encre - sucre
classe - avec - ludovic - éric -

et choisissons nos mots - références :

- c de carole
- qu de qui
- q de cinq

III. Exercices

- collectifs

- . déchiffrement d'un texte écrit au tableau

"une poule sur un mur
qui picote du pain dur
picoti, picota
lève la patte
et saute en bas"

texte qui sera imprimé l'après-midi par un groupe d'enfants

- . deux histoires à compléter

. choisir entre page et cage :

à la 8, il y a un oiseau dans une

. choisir entre comme et pomme

ta est grosse un oeuf.

- individuels

- . plusieurs dessins à classer

j'entends / p /, / t / ou / k /.

- . mots à compléter

. choix de la consonne adeau - aris - apis

. choix de la syllabe : po - fac - teau

teur - lisson - manteau -

. former des mots avec ces différentes syllabes

co - lo - mo - lis - co - tive -

{ locomotive
colis

Remarques :

- les enfants ont aussi trouvé Christophe et Christine, que nous retenons dans le cahier des "mots-bizarres". Cette graphie étant peu courante, je pense inutile de surcharger.

- la graphie "k" n'a pas encore été rencontrée, nous compléterons donc plus tard la liste des différentes graphies de / k /.

- la réaction des enfants fut très nette: "mais alors, le crochet, des fois il fait / s /, des fois, il fait / k /".

Ils sont venus écrire des mots où "le crochet" (la lettre c - son nom sera appris par la suite) fait / s /.

Je pensais alors rester sur cette liste de mots, mais la découverte fut rapide :

"il fait /s/, quand il y a un e ou un i derrière, mais avec a, o et u, il fait / k /".

Ce travail fut bien sûr approfondi le lendemain.

o o o

Ces diverses connaissances et les remarques quant à l'analyse des mots, nous permirent peu à peu un travail de synthèse.

Janvier et février furent notamment le temps du vouloir-écrire et vouloir lire, très favorisés par nos échanges (individuels ou collectifs) avec un CP de ROZOY-sur-SERRE.

Le vouloir-lire fut plus difficile au départ que le vouloir-écrire..

Les enfants n'ayant pas eu l'habitude de passer par la syllabe ne faisaient pas toujours l'effort d'analyse au niveau du mot inconnu.

Ce fut plus facile, lorsque j'écrivis de couleurs différentes les syllabes composant le mot.

En mars, nous avons commencé à lire,

- de petits textes (comptines) relevés dans la série Chanterimes - Ecole des Loisirs - notamment dans Farfelettis et Kangourourimes

- les livrets O.C.D.L "Je lis tout seul", en lecture individuelle ou par petits groupes

- pour toute la classe, lecture de Roule Galette - Albums du Père Castor.

Est-il possible en mars de parler d'un bilan ?

5 à 6 enfants sur 25 éprouvent des difficultés mais

. les erreurs commises ne peuvent être appelées confusions de phonèmes.

. je ne note pas d'inversions du type tar - tra (ordre dans la chaîne orale, a été senti avant chaîne graphique, voir exercices avec "petits cailloux")

Il s'agit plutôt d'un manque d'acquisitions

(absences nombreuses et longues, enfants moins stimulés lors d'un moment d'acquisition vécu par une normalienne, maturité insuffisante, niveau du langage au départ, niveau intellectuel ...)

Actuellement, il me semble possible d'en récupérer au moins 4, dont un enfant au niveau de langue très pauvre, qui n'articulait correctement que peu de phonèmes, écrivait en miroir...

o o o

Nous avons bien conscience qu'il s'agit d'un travail de recherche avec tous ses tâtonnements, travail qui sera poursuivi en 1976 dans une ou deux classes suivies par la même équipe soucieuse alors d'accentuer la recherche sur l'aspect communication (oppositions phonologiques ---> sens différent)

Retentissement de cette expérience sur la formation des maîtres

Il se situe à trois niveaux :

a) au niveau des Recyclages 6 semaines de CP

Le groupe de quinze maîtresses nous avait en priorité demandé une information sur "méthode à point de départ global", "méthode naturelle", chacune mettant une réalité différente sous ces vocables. Ceci a donc été fait par contact avec des classes d'application, et avec quelques classes de circonscription bien suivies par la Conseillère pédagogique, et mené de pair avec une information théorique pendant les quatre premières semaines.

L'expérience de Mlle SCOLARI nous a permis d'amorcer les deux dernières semaines une information en phonétique - phonologie qui s'avère très nécessaire :

1) La projection de bandes magnétoscopées a suscité une réelle discussion avec la maîtresse : cette démarche était neuve et les maîtresses se sentaient démunies, mais elles ont immédiatement prêté une grande attention à tout l'aspect "pédagogie de l'écoute".

2) Divers manuels en mains, elles ont d'elles-mêmes abordé une critique de ces manuels du point de vue phonétique, à coup de remarques judicieuses.

3) Nous avons pu travailler le tableau des consonnes, celui des voyelles (d'après le Précis de phonétique de M. Léon et un cours de Paris V). La description, à leur niveau, de la production des sons a été une véritable découverte - qui les a fortement intéressées. Cela a été une découverte de l'oral en tant que tel : lors de la sortie de / k /, nous étions dans la classe, les maîtresses cherchaient autant que les élèves, constataient qu'elles trouvaient moins de mots, obnubilées qu'elles étaient par une graphie privilégiée, le C. Il n'était pas besoin de discours sur notre conditionnement antérieur à l'écrit...

Elles ont cherché aussi, immédiatement des moyens de correction simples : le / t / donné au lieu du / k /, fréquent paraît-il dans la langue des enfants de 5 ans. Certaines d'entre elles travaillent dans des milieux sociaux très défavorisés, et se heurtent sans cesse à de vraies difficultés d'articulation chez leurs élèves scolarisés plus tardivement en milieu rural. Il leur est apparu indispensable de continuer leur information.

Je passerai rapidement sur la classification des perspectives qui a pu être réalisée : dans le système de la langue, seuls existent phonèmes, graphèmes correspondants, associations de phonèmes. Cela nous a permis, au plan pédagogique, d'abandonner le vocabulaire hétéroclite : Ex : "sons inversés", "sons contraires".

Plus importante encore me semble la réflexion sur la langue qui a pu être menée. Bien souvent, inconsciemment d'ailleurs, la maîtresse prend pour la norme, sa propre langue. Ici c'était le rapport maîtresse-enfant qui était mis en cause sur le point bien précis de l'écoute et du respect de la prononciation propre. Les enfants de l'Aisne disent...

Au lieu de le déplorer (pourquoi ?) nous nous sommes au moins posé la question. La langue de l'école ne risque-t-elle pas d'être... très artificielle, et abandonnée une fois le seuil passé ?

Ce qui est sûr, c'est que si j'avais voulu commencer par une information théorique dans ce domaine, je ne pense pas que l'intérêt aurait été aussi réel - car il l'est et l'on se trompe si l'on affirme un peu trop vivement que les instituteurs sont allergiques à toute réflexion sur la langue.

b) au niveau des maîtresses d'application

Une information en phonétique - phonologie avait été timidement démarrée l'an dernier. La présentation des bandes magnétoscopées a suscité des réactions d'intérêt, et il est sûr qu'avec des volontaires, une information - nettement plus sérieuse - pourra être reprise à partir de ces documents de travail, en linguistique. Depuis, les essais d'écoute des enfants par les enfants sont nombreux, les tentatives pour "trouver" des mots nouveaux - à partir d'un autre - en changeant un seul son" le sont aussi et nous sommes toujours étonnés de l'intérêt qu'y portent les enfants. Il est net aussi que les maîtresses découvrent par là l'aspect oral de la langue, ce qui n'est pas le moindre des bénéfiques... et réfléchissent sur la relation phonie-graphie... au lieu de se heurter à elle.

c) avec les élèves-maîtresses

A l'inverse des maîtresses pré-citées, ces élèves ont reçu depuis cinq mois une formation très sérieuse en phonétique, et en phonologie par un jeune assistant de Paris V.

Cela a aidé énormément à ce qu'elles suivent très facilement la projection des bandes, trouvant très normal le travail d'écoute, la prise de conscience de l'inscription du phonème dans le corps de l'enfant ... voire le travail par opposition ----- et je crois qu'en même temps cela a tout à coup éclairé le pourquoi du travail fait en cours. Il devenait évident maintenant qu'il fallait avoir soi-même une information réelle pour ne pas accepter de l'enfant n'importe quelle description de la production du phonème.

Finalement, ce travail de recherche mené par une petite équipe, avec des tâtonnements, des enthousiasmes et des découragements, débouche en tout premier lieu sur une sensibilisation réelle des adultes et des enfants à la langue orale et ceci me paraît important. En pédagogie de la lecture, nous essayons de concilier les données de la phonologie avec celles de la vie de la classe. La démarche plaît réellement aux enfants et leur donne sans aucun doute un contact plus étroit avec leur propre langue, aux moments propres de lecture-écriture. Elle leur permet une recherche collective et personnelle... et les habitue à jouer avec leur propre langue, à en trouver les contraintes eux-mêmes.

Le but visé est atteint : ils décodent, comprennent et énoncent facilement des messages simples à leur niveau... et l'aptitude d'écoute qu'ils ont acquise est sûrement importante pour leur vie future.

RECHERCHE-INNOVATION

DE L'APPRENTISSAGE DE L'ACTE LEXIQUE

A LA CONNAISSANCE DU FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE AU CP

Eveline Charmeux
Equipe de l'E.N.G de Toulouse
- Bilan 1973 - 1974 -

A. FONCTIONNEMENT DE L'EQUIPE

1. Il convient tout d'abord de remarquer que l'équipe E.N.G de Toulouse est le point de rencontre de deux Recherches Pédagogiques, apparemment distinctes, mais dont les rapports et la complémentarité sont apparus de plus en plus évidents tout au long de l'année :

a) une recherche-innovation portant sur l'accès à l'écrit en cherchant à explorer les hypothèses du Plan de Rénovation et centrée plus particulièrement sur les trois années de l'apprentissage lecture/écriture.

b) une recherche-description portant sur les pédagogies de la lecture/écriture au CP (*).

Distinctes dans leurs objectifs comme dans leur méthodologie, ces deux recherches ont en effet alimenté le travail de l'équipe d'une manière extrêmement fructueuse, prouvant une fois de plus, s'il en était besoin, à quel point elles sont complémentaires et combien chacune d'entre elles serait appauvrie par l'absence de l'autre.

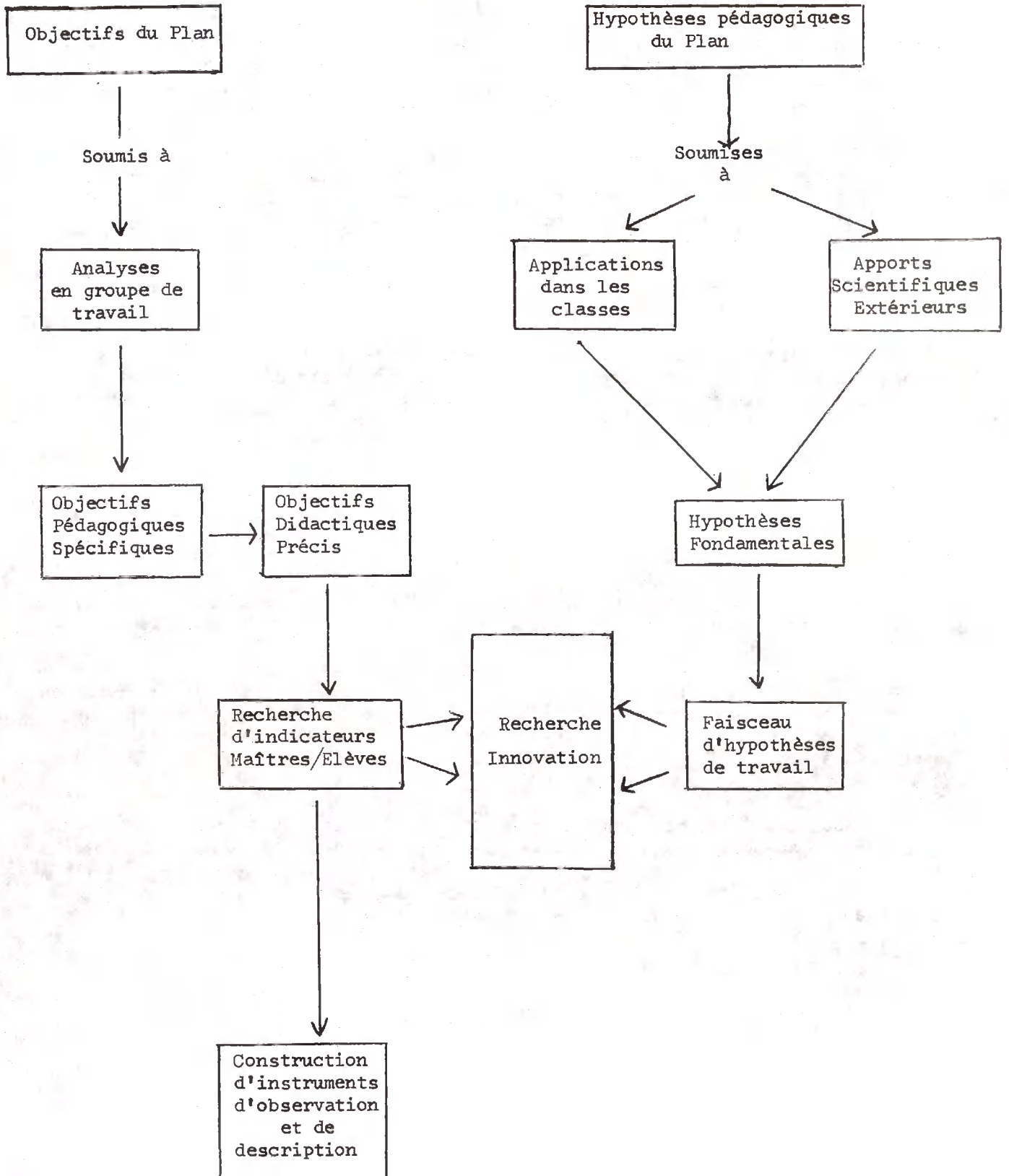
Le schéma suivant (voir p. 25) permet de représenter assez bien l'articulation de ces recherches et la stratégie de notre équipe depuis trois années.

2. Malgré les apports très positifs de cette convergence - qui a permis en particulier une vision beaucoup plus nette de ce qu'il y avait à faire, et une théorisation plus sûre - l'équipe a rencontré cette année d'énormes difficultés de fonctionnement :

- Tout d'abord, l'équipe a été complètement perturbée à la rentrée de 1973 par le départ de plusieurs de ses membres, nommés Conseillers Pédagogiques, et remplacés par des non titulaires pour la plupart (alors que des collègues motivés et intéressés par la Recherche avaient sollicité les postes sans pouvoir les obtenir).

Précisons que cette situation s'est améliorée à la rentrée 1974 et que l'équipe semble s'être reconstituée de façon stable.

(* cf. "Repères" n° 31



- Cette perturbation a eu pour conséquence un isolement très désagréable de Madame Patte, maîtresse du CP, et seule institutrice à faire un travail de recherche-innovation suivi et, en quelque sorte programmé. Le deuxième CP, confié à une personne non titulaire du CAEA et peu intéressée par la Recherche a travaillé de manière tout à fait traditionnelle, ce qui a eu pour autre conséquence de désorienter et même de "démobiliser" en partie les institutrices du CE 1.

De même, les collègues des autres classes d'application se sont trouvés eux aussi un peu isolés et c'est au prix d'une énorme dépense de temps, d'énergie, et de volonté, qu'ils sont parvenus à constituer des mini-groupes de travail sur le vocabulaire, la grammaire et la lecture.

- A ces difficultés, il faut ajouter la quasi-impossibilité de réunir l'équipe pour une durée permettant un véritable travail : les réunions ont été irrégulières et beaucoup trop brèves.

- De plus, l'intégration de la maîtresse d'école maternelle a été très malaisée : elle est en effet directrice non déchargée de classe et il lui était pratiquement impossible de quitter sa classe pour assister à une réunion - et ce, d'autant plus, qu'elle n'est pas maîtresse d'application.

- Enfin, la réduction de crédits accordés au CRDP n'ont pas permis de réunir aussi souvent qu'il était souhaitable, les équipes de la région qui travaillent sur le même thème - toutefois, la commission "lecture" a pu fonctionner tant bien que mal : deux interventions extérieures ont permis d'enrichir les bases théoriques de notre travail :

. celle de Madame AKNIN, de l'Institut de Visiologie d'Albi, qui nous a apporté d'intéressantes précisions sur l'aspect visuel de la lecture et sur ses conséquences pour l'apprentissage.

. celle de Madame DAMPERE, animatrice à l'Institut de Promotion Commerciale, qui nous a présenté les méthodes actuelles de lecture rapide ; nous avons pu grâce à elle mieux cerner les données de ce problème au niveau de l'apprentissage.

Tous ces problèmes rendent d'autant plus méritoire le travail dont nous rendons compte ci-après et que l'on doit presque uniquement à l'intelligence pédagogique et au courage de Jeanne PATTE, Institutrice du CP. Ils permettent aussi de comprendre pourquoi il n'est pas possible de présenter un rapport de ce qui fut fait en section des Grands de l'Ecole Maternelle - ni de ce qui s'est passé au CE 1.

B. TRAVAIL EFFECTUE en 1973-1974 dans la Classe de Jeanne PATTE
Ecole annexe de l'E.N.G de Toulouse :
CP = 21 élèves.

HYPOTHESE DE TRAVAIL

a) Hypothèses fondamentales :

1.1 L'apprentissage de la lecture est inséparable de l'ensemble des problèmes pédagogiques, psychologiques, linguistiques, posés par l'apprentissage de la communication à distance, dont la lecture ne constitue qu'un aspect.

1.2 Lire, c'est en effet, exercer dans une situation de communication à distance (dans l'espace et/ou dans le temps) et à partir d'une perception visuelle la fonction de récepteur.

1.3 Lire est donc un acte de communication où la fonction de récepteur implique celle d'émetteur - Lire, c'est répondre.

1.4 Si l'acte lexique authentique (H 1.3) apparaît dès l'apprentissage, ce dernier est plus efficace et plus durable.

1.5 La maîtrise de l'écrit est favorisée par un apprentissage qui met l'enfant en état de découvrir la spécificité de l'écrit par rapport à l'oral et la diversité des registres de langue qui constituent l'un et l'autre.

b) Conséquences pratiques pour la recherche-innovation :

1. Nécessité de travailler à "préparer" et "entretenir" le "terrain". On essaiera de dépasser la notion de "prérequis", qui suggère l'idée dangereuse qu'il s'agit seulement de conditions préalables que l'on pourrait oublier dès qu'elles sont remplies. Nous préférerions une notion proche de celle "d'environnement" de l'apprentissage, qui souligne avec plus de netteté ce qu'il y a de permanent dans sa nécessité.

2. Distinguer dans l'apprentissage ce qui ressort de l'acte lexique -inséré lui-même dans une situation de communication spécifique - et ce qui ressort de la connaissance de la langue écrite.

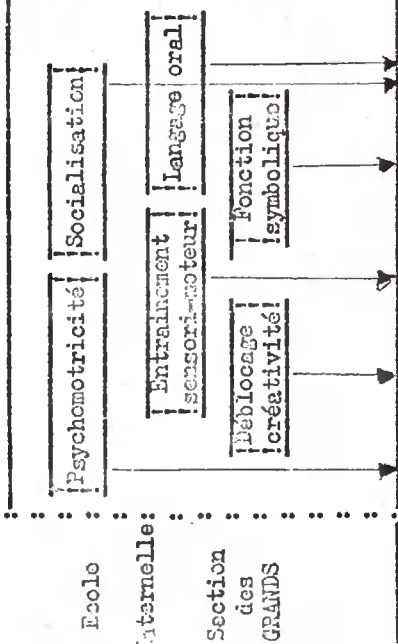
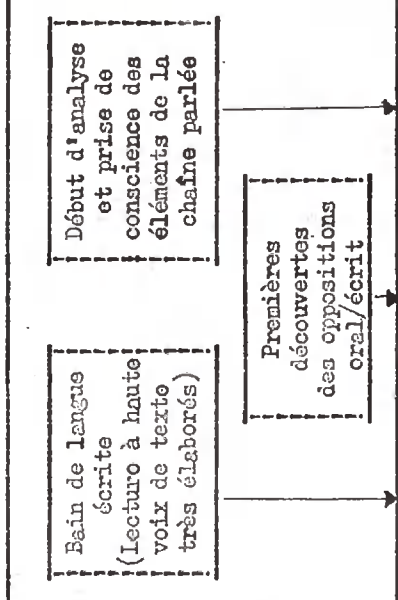
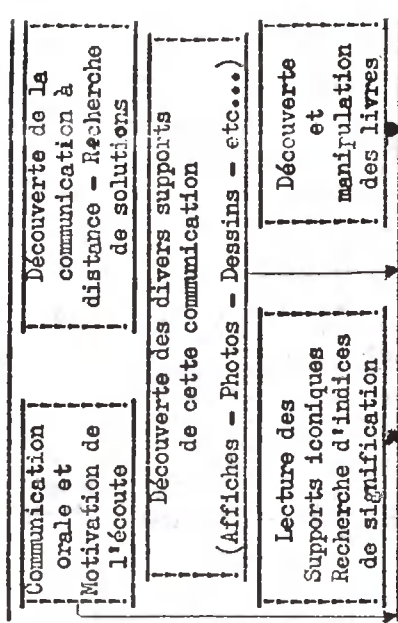
3. Ce qui nous conduit à envisager trois secteurs de travail simultanés, à la fois convergents et distincts, étant bien entendu, qu'à l'intérieur des trois années de l'apprentissage, aucune barrière, aucun "niveau à atteindre" ne doit entraver les progrès de l'enfant.

c) Planification du travail :

cf. Tableau page suivante.

d) Dialectique - Libération/Structuration :

Un apprentissage, aussi fondamental que celui de la lecture, doit être enraciné de façon à la fois profonde, durable et féconde. Il importe donc que les moments de structuration (acquisition de techniques et/ou de connaissances)



- Maîtrise de l'intonation et du rythme de la parole.
- Communication différée vécue sous diverses formes à l'émission et à la réception.
- Recherches actives de signification en diverses situations et sur divers supports.
- Manipulation et émission de divers messages dans des situations diverses.
- Entraînement de divers registres.
- Entraînement spécifique du regard.
- Familiarisation avec les livres.

- Découverte systématique de l'écrit et recherche des différences pour établir le réseau des corrélations.
- Découverte des rôles différents des graphèmes (phonies - lexique - grammair).
- Découverte des registres de langue.
- Grammaire implicite.

- Coordination psychomotrice.
- Finesse sensorielle (ouïe - vue).
- Entraînement à la communication orale
- Créativité.
- Fonction symbolique - Manipulation de signes et de codes (mathématique)

- Diversité des situations (d'émission/réceptic (d'émadidgr./décodage)
 - Lectures
 - rapide
 - Écrémage
 - Pelecture
 - Littéraire et/ou poétique
- Lecture à haute voix (entraînement spécifique
- Mise en distance de l'acte lexique (exploitations - discussions - entretiens),

- Bilan du rôle des graphèmes :
 - Phonies
 - Lettres
 - Phonèmes
 - Lettres
 - Lexique
 - Poids
 - Grammaire
 - Enfant / Enfants
- Consolidation de la notion de registres de langue :
 - au niveau du lexique
 - au niveau de la syntaxe
- Début de la grammaire explicite.

- Elaboration du schéma corporel.
- Entraînement de la perception visuelle (rapidité).
- Créativité.
- Fonction symbolique.
- Communication.

toujours brefs et denses, puissent s'insérer (tout en s'y opposant) dans un vécu global, libéré -libérant- et motivé pour l'enfant : en aucun cas, l'apprentissage ne doit apparaître comme un rituel, se reproduisant, semblable, même avec des variantes, tout au long de l'année et produisant un progrès régulier et mesurable chez l'enfant mais au contraire, comme le résultat de tout un faisceau d'activités convergentes, aussi diversifiées que possible -

C'est pourquoi les "leçons de lecture" dans ce qu'elles ont de structuré - et de structurant - et par conséquent de plus spectaculaire pour un compte-rendu, ne sauraient constituer à elles seules tout l'apprentissage. Elles n'ont de sens qu'insérées dans tout un ensemble d'activités globales dont il est assez difficile de rendre compte sans les dénaturer.

On peut regrouper toutes les activités portant sur la manipulation de l'écrit et sur le passage de l'oral à l'écrit autour de quatre grands types - dont seule la convergence - la synthèse - constitue le travail d'apprentissage véritable.

1. Les moments de communication et d'échanges - où l'écrit est manipulé en situation authentique et motivée : il s'agit essentiellement de la correspondance interscolaire : un CP d'un village voisin Fenouillet, a toute l'année entretenu avec notre CP une correspondance régulière - non dépourvue d'ailleurs de difficultés - A cette correspondance, pouvait s'ajouter- mais ce n'est devenu effectif que cette année - des échanges avec les autres classes de l'école (spectacles - marionnettes - compte-rendus divers).

2. Les moments de "contact" avec les livres - et avec tous les autres "supports" sémiologiques (images - BD - affiches - etc...).

3. Les moments de jeux sur la langue - aussi libérés que possible - où l'imagination, la créativité et la fantaisie se donnent libre cours.

4. Les moments où l'on découvre, observe, analyse le fonctionnement de la langue écrite.

Seuls ces derniers sont des moments de structuration et nous nous sommes efforcés de ne pas les privilégier au détriment des autres - sans pour autant les négliger.

LA VIE DE LA CLASSE DURANT L'ANNEE 1973 - 1974

a) Les moments d'échange et de communication : la correspondance avec Fenouillet. Il s'agissait d'un CP de l'école d'un village voisin dont nous pouvons préciser tout de suite qu'il ne travaillait ni en lecture, ni en mathématique dans l'esprit de la rénovation. Cette différence n'a entraîné aucune difficulté particulière et cela me paraît important à noter.

Mais laissons la parole à Jeanne Patte elle-même :

- "Comme pour l'heure il me faut être optimiste, je commence par le bilan positif.

A. Cette correspondance a permis de motiver bien des activités et de leur donner une réelle authenticité. C'est à mon avis un aspect très important.

Ainsi pour :

- le passage de l'expression orale à l'expression écrite.

Les autres motivations (écrire pour les parents, le CP voisin) sont apparues "inutiles" aux enfants : "on peut leur dire".

- la création d'images séquentielles, de bandes dessinées (prolongeant un conte, une histoire, ou livres). Alors ont été mis en lumière tous les problèmes de la communication à distance. C'est là encore un aspect très important. Il fallait pour être compris être précis, clair, logique et ces nécessités trouvaient leur justification. Les enfants admettaient l'exigeance.

- les moments de poésie :

. si la classe choisissait un poème pour "elle", il est arrivé que les enfants se demandent si ce poème pourrait plaire à Fenouillet.

. on a souvent été "poète" pour Fenouillet pour les étonner - poésie avec les mots n'existant pas pour les faire "rire" - M. et Mme PIE

- des échanges de travaux de mathématique ont aussi permis aux enfants de comprendre la nécessité du symbole universel.

B. Pourtant cette correspondance m'a laissée souvent insatisfaite. Nous avons connu de nombreux fléchissements. Je pense que cela est la conséquence de difficultés inhérentes au CP :

- difficulté au décodage

- difficulté au niveau de la transcription du message.

On a peu de moyens !

Je redoutais, quant à moi, l'arrivée des lettres individuelles (car à la joie de recevoir du courrier succédait la déception de ne pouvoir venir à bout du message écrit) sollicitée par tous, mais "attends, je vais t'aider" ne semblait pas suffisant.

C. Comment avons-nous tenu ?

Les visites ont été la solution et n'ont pas été assez fréquentes. Le contact réel semble indispensable au CP. Très vite, ils ont éprouvé le besoin de voir leur correspondant. Ils n'avaient d'ailleurs voulu se choisir qu'après une première visite.

Après chaque visite, il y a eu un re-démarrage. De même avant chaque visite, régnait une effervescence souvent créatrice. "Ils venaient ! Qu'est-ce qu'on pouvait faire ? " ... Ainsi se sont montés un spectacle de marionnettes, une présentation de poèmes; certains cherchaient à préparer un petit cadeau pour l'ami

b) Présence effective du livre dans la classe

Malgré de réelles difficultés matérielles, un "coin bibliothèque" a pu être aménagé dans la classe ; les livres, relativement nombreux - un peu plus de cent pour vingt cinq élèves - sont disposés sur des étagères et librement accessibles. Bien qu'il ait été impossible d'y placer, comme nous le souhaitions, des meubles différents de ceux de la classe (en particulier, de petits fauteuils nous semblaient indispensables, ainsi qu'un petit carré de moquette), on s'est efforcé de personnaliser ce coin en habillant deux tables de nappes en intissé et en les isolant bien du reste de la classe.

Parmi les livres proposés, il y a, bien sûr, des livres "pour enfants" : albums divers (Père Castor, Editions de l'Ecole des Loisirs etc...), de petits livres de lecture individuelle (OCDL) mais aussi des romans sans illustrations, ou peu illustrés.

Il nous semble capital de familiariser très tôt l'enfant avec le livre - et surtout avec le livre non séduisant : le goût de lire ne s'obtient pas, à notre sens, en escamotant les difficultés, ni en ajoutant des séductions plus ou moins parasites, - mais c'est la difficulté elle-même qui provoque le vrai plaisir à condition qu'on donne à l'enfant les moyens de la surmonter - c'est en ce sens que nous pensons pratiquer une pédagogie de l'effort.

Le succès de cette bibliothèque présente un profil en dents de scie : au début, - et à chaque apport de livres nouveaux venus de la bibliothèque municipale - c'est une véritable explosion d'intérêt. Joie de feuilleter les livres, de les toucher, d'essayer à travers les illustrations, d'en percevoir le mystère. Ces moments nous semblent présenter deux intérêts essentiels :

1) Le désir d'entrer dans ce mystère du livre a conduit les enfants à effectuer sur eux une véritable exploration de tous les indices accessibles : mise en pages, couverture, illustrations, etc... C'est-à-dire à effectuer -sans savoir lire - un véritable acte de lecture au sens le plus strict du terme.

2) Mais le sentiment, très vite exprimé, que cette exploration est insuffisante pour tout comprendre, a motivé de façon très profonde l'apprentissage lui-même. Il est d'ailleurs intéressant de noter que cette motivation - élément positif s'il en est - a entraîné, pendant un certain temps, une chute sensible du succès de la bibliothèque : "il faut attendre qu'on sache lire !" tel était le sentiment général de la classe.

Au second trimestre, la bibliothèque est "repartie" tout d'un coup : "maintenant, on peut lire !" et tout de suite, s'est installée l'habitude de proposer au reste de la classe une lecture à haute voix de ce que l'on avait pu lire tout seul. Précisons que cette habitude est née spontanément chez les enfants, et que seuls, les enfants intéressés par cette lecture constituaient le groupe des auditeurs. Ici encore, il nous semble très important de ne pas "scolariser" ce qui doit rester vivant, donc souple.

A partir de ce moment, un très bon travail s'est installé. La maîtresse était oubliée et c'était le groupe des auditeurs qui formulait ses propres critiques : "il lit trop lentement", "on ne comprend pas", "on n'entend pas". Critiques qui ont motivé tout naturellement un travail systématique d'entraînement à la lecture à haute voix : respiration, groupes de souffle, intonation, etc...

Une autre conséquence de ces "présentations" de lecture spontanées, c'est que, sans être le moins du monde sollicitées, des questions relatives à l'histoire lue ont jailli du groupe des auditeurs. Des échanges d'information sont ainsi apparus, créant dans le groupe des enfants un nouveau type de relations. Et puis, un jour, un enfant que les remarques de ses camarades avaient un peu agacé, a eu une idée extraordinaire : "je vais voir, moi aussi, si vous avez bien écouté !" et il s'est mis, de lui-même, à poser des questions "de contrôle" à ses camarades. La lecture est devenue ainsi un objet de discussions souvent passionnées entre les enfants. C'était là un de nos principaux objectifs.

c) Les autres moments de "lecture-découverte"

Outre ces moments de lecture sur des livres, il existe dans la classe deux autres sortes de moments où la situation de lecture est motivée et authentique, c'est-à-dire, où il s'agit d'une "lecture-découverte" :

1) la lettre des correspondants : individuelle ou collective, elle n'est jamais lue à haute voix et fait toujours l'objet d'une exploration strictement visuelle et d'une recherche des indices autour desquels peut se construire un niveau de signification. Dans cette recherche, tout l'acquis antérieur est constamment utilisé comme référence et documentation et la maîtresse se borne à orienter ou réorienter ceux qui s'égarerent et à veiller à l'efficacité de cette quête active.

2) "l'énigme" de la semaine . Il s'agit d'un jeu proposé par la maîtresse, fort apprécié des enfants, et qui permet un type d'échanges aussi peu scolaire que possible entre elle et eux. Précisons tout de suite qu'au bout de très peu de temps, les enfants ont à leur tour voulu proposer leur "énigme" au reste de la classe, rétablissant ainsi un équilibre absolument indispensable dans les échanges.

Un petit texte, ayant souvent la forme d'une devinette, est proposé aux enfants. Ils doivent, individuellement ou par groupes, en percer le secret. Les résultats de leurs observations font l'objet d'un débat collectif où sont passés en revue tous les indices permettant l'élaboration de la signification : les signes de ponctuation, les majuscules, la mise en page sont toujours observés d'abord et interprétés ; des hypothèses sont formulées puis confirmées ou rejetées par une observation plus approfondie du détail.

Un moment de ce genre a fait l'objet d'un enregistrement au magnétophone à l'E.N.G. L'énigme qui est proposée par la maîtresse est celle-ci :

Qui est mon ami ?
Mon ami est un animal.
Mon ami ne parle pas.
Mon ami est rouge.
Mon ami ne marche pas.
Dans le lit de mon ami, j'ai mis de jolies pierres.
Sais-tu qui est mon ami ?

Des enfants sont invités dans un premier temps à explorer le texte et à rechercher tous les indices leur permettant de "trouver quelque chose". Cette recherche s'effectue par groupes et provoque une intense activité. Les premiers indices retenus sont les points d'interrogation : "il y a deux questions posées". Puis, premières hypothèses : "il y a la réponse à la première question et après il y a une autre question qui n'a pas de réponse !" "c'est à nous de trouver la deuxième réponse !".

Pour valider ces hypothèses, on observe alors de plus près les deux questions "se ressemblent-elles ? - Oui ! - Non !. Il y en a une qui est plus longue que l'autre ! Il y a un morceau qui est pareil ! Finalement, un groupe propose : "c'est la même question - on ajoute juste "sais-tu" à la deuxième".

La maîtresse alors demande : "est-ce que le milieu peut être une réponse ?"

- Bien sûr que non ! Il n'y aurait pas besoin de répéter la question.
- Alors qu'est-ce que ça peut-être ?
- Des renseignements pour nous aider à trouver la réponse !

Ici, commence alors le travail de lecture proprement dit : "cherchons les renseignements que nous donne le texte". Lorsqu'ils ont tous été identifiés, la maîtresse propose de ne pas donner tout de suite la réponse afin de permettre un autre petit jeu. Elle a écrit sur quatre feuilles les réponses suivantes :

Mon ami est un poisson gris.
Mon ami est un rat rouge.
Mon ami est un poisson rouge.
Mon ami est un rat gris.

Après avoir dessiné ce qu'ils pensent être la réponse, ils sont invités à copier la phrase qui donne cette réponse. Un deuxième travail de lecture est ainsi proposé - lecture-choix, qui conduit l'enfant à un autre type d'activités, une recherche d'adéquation entre sa pensée et les diverses formules qui lui sont proposées - c'est déjà une situation de production de l'écrit - mais en quelque sorte "balisée" et par conséquent efficace et fructueuse.

Très vite, des enfants ont proposé des textes à la place de celui de la maîtresse. Environ la moitié de la classe a été "auteur", et Jeanne Patte a veillé à ce qu'aucun texte produit ne soit oublié. Ceci est apparu dès le second trimestre et a provoqué une vive stimulation de cette production. Dans ce cas, bien entendu, l'enfant prenait totalement la direction du travail de ses camarades. Cela a paru d'emblée à tous une conséquence normale de la situation "d'auteur".

Mais cette situation particulière a entraîné une petite modification dans le déroulement de la séance. On a très vite éprouvé le besoin, après lecture, d'améliorer le texte proposé. Pourquoi ce besoin n'est-il jamais apparu lorsqu'il s'agissait du texte de la maîtresse ?

Est-il possible, est-il souhaitable de le faire apparaître alors ? Nous nous sommes posé la question sans y trouver de réponse, mais avec le sentiment très vif qu'il y a là un reste de quelque chose que nous voudrions dépasser et que nous ne savons guère comment dépasser !

En tout cas, cette volonté "d'améliorer" le texte a été soigneusement et fortement coupée de tout souci de le juger et de toute recherche d'élégance ou de "joli". Seuls, les problèmes de compréhension et de communication ont été retenus comme critères : en particulier, la chasse aux répétitions a été menée, non point "pour faire plus joli" mais parce qu'elles fatiguent inutilement le lecteur. De même, la ponctuation, la précision des termes à employer, ont fait l'objet d'un travail à la fois actif et approfondi.

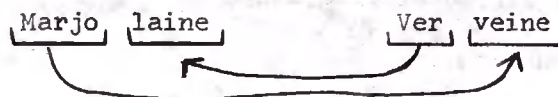
d) Les jeux de libération et de créativité

Il faut préciser d'emblée que la classe est l'objet également d'un travail de libération/structuration musicale, mené sous la direction du professeur d'Education Musicale de l'E.N.G - et d'un travail similaire en Education Physique - C'est dire que les moments de créativité sont à la fois nombreux et diversifiés et ne se bornent pas aux exemples, un peu particuliers qui suivent. Je les cite néanmoins parce qu'ils sont nés spontanément des activités de lecture et qu'ils n'étaient nullement prévus par la maîtresse. Je les cite aussi parce qu'ils nous ont semblé être les indices d'un comportement à la fois chercheur et créateur qui constitue l'un de nos objectifs essentiels.

Le premier exemple est apparu lors de l'étude du poème de DESNOS suivant :

"La marjolaine et la verveine
La marjoveine et la verlaine
La verjolaine et la marveine
Chez Catherine, ma marraine
On fait son lit de marjolaine
Et de verveine".

Les enfants ont commencé par s'étonner de ces mots bizarres qu'ils ne connaissaient pas ; une discussion s'est engagée sur les mots qui existent et ceux qui n'existent pas. Comment peut-on faire des mots qui n'existent pas ? Comment DESNOS a-t-il fait ? ----> On cherche la règle de son jeu : Elle devient très vite évidente



Et aussitôt la proposition est lancée : "si on en faisait autant ?" Les mots sont alors construits par petits groupes et collectivement on produit le poème suivant :

"La marveine et la joveine
La joveine et la marveine
La verlaine et la marveine
La marjoveine et la laineveine
La verjolaine et la reinelaine".

Le deuxième exemple a été provoqué par l'étude d'une comptine - calembour qui a été pour les enfants une véritable révélation :

"Un gogne
Deux gognes
Trois gognes
Quatre gognes
Cinq gognes
Cigognes !"

Outre toutes les remarques d'orthographe que ce texte a pu provoquer, et qui a révélé combien le fonctionnement des graphies du français était déjà bien assimilé, c'est la règle d'écriture qui a préoccupé surtout les enfants. Ils l'ont dégagée rapidement et ont cherché encore une fois à en faire autant :

- Corinne a proposé :

"Une gare
Deux gares
Trois gares
Quatre gares
Cinq gares
Cigares !"

- Valérie :

"Une gale
Deux gales
Trois gales
Quatre gales
Cinq gales
Cigales !"

- Nathalie :

"Une balle
Deux balles
Trois balles
Quatre balles
Cymbales !"

e) Les moments de structuration de la langue écrite

e.1. Principes de travail et problèmes rencontrés :

- Rôle de la phonologie -

Il n'est pas aujourd'hui très original d'intégrer la phonologie dans l'apprentissage de la lecture. Mais, plus que sa présence dans un travail d'apprentissage, c'est la signification qu'elle revêt et les objectifs qu'elle vise, qui ont une véritable importance. De même, il importe de préciser ce que l'on entend exactement par ce terme de phonologie : la distinction phonétique/phonologie n'est pas toujours claire dans les travaux qui s'en réclament, et les objectifs visés ne sont pas toujours explicites.

e.1.1. Objectifs visés

Pour la commodité de l'exposé, nous préférons expliciter les objectifs avant d'élucider le terme de phonologie. Cette élucidation est en effet étroitement liée aux objectifs de notre travail, et provisoirement nous admettrons une acception très générale de "travail d'analyse de la chaîne parlée permettant de repérer, d'identifier et de reproduire les unités qui la constituent".

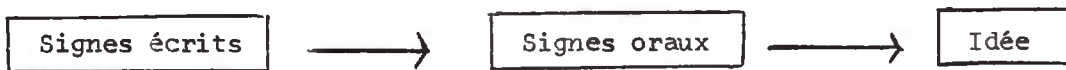
Une étude un peu approfondie des travaux existants sur l'apprentissage de la lecture à partir de la phonologie permet de distinguer deux objectifs pédagogiques distincts, correspondant à des présupposés linguistiques différents :

- Si l'on admet qu'il existe entre les éléments de la chaîne parlée - les phonèmes, et les unités de l'écrit - les graphèmes un réseau complexe, mais structuré de correspondances terme à terme, en d'autres termes si l'on admet que l'orthographe française est essentiellement phono-graphique, et que ce sont bien les phonèmes qu'elle cherche à transcrire, il est normal d'en conclure que la connaissance des phonèmes est utile et même indispensable à celle des graphèmes.

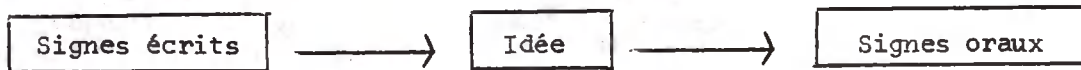
Ce raisonnement n'est d'ailleurs pas nouveau et sous des formes à prétention scientifique (Le Sablier) ou non, une telle préoccupation est présente dans de nombreuses méthodes déjà anciennes.

On s'efforce ainsi de donner à l'enfant une sorte d'alphabet phono-graphique à l'aide duquel il pourra passer aisément du code oral au code graphique et inversement.

- Mais si l'on admet l'hypothèse inverse, que des analyses linguistiques récentes permettent de formuler, et qui est la nôtre, à savoir que la langue de l'écrit et celle de l'oral fonctionnent aujourd'hui de façon autonome et que l'orthographe française a oublié ses origines phonographiques pour fonctionner essentiellement de façon idéo-graphique et devenir un système de communication directe, indépendant de l'oral, alors l'étude de la langue orale prend une signification très différente : la connaissance précise, non seulement des éléments de la chaîne parlée (les phonèmes) mais aussi de tout son fonctionnement, peut servir de base de comparaison et de référence permanente, grâce à laquelle l'enfant saisira avec netteté le caractère spécifique de l'écrit. Il ne s'agit plus alors de donner à l'enfant un alphabet "bi-face", mais une méthode d'observation et d'analyse, mettant en évidence un réseau de différences entre les deux codes, différences qui apparaissent non seulement au niveau des unités minimales (phonèmes/graphèmes) mais à tous les autres niveaux, lexical, grammatical, syntaxique. A la place du schéma traditionnel



nous appliquons le schéma suivant :



C'est-à-dire, même si nous établissons une corrélation entre les signes de l'écrit et ceux de l'oral, cette corrélation aura toujours besoin du relais de la compréhension et nous éviterons toujours de mettre l'enfant en état de passer directement de l'un à l'autre : c'est pour cette raison que nous avons supprimé tout travail systématique au niveau de la syllabe - et que nous limitons au maximum le travail au niveau de mots isolés : sauf dans quelques cas très précis (noms propres en particulier), le mot isolé n'est pas porteur de signification. Dans une telle perspective, l'écrit n'est proposé à l'enfant qu'en situation de communication et d'échanges de messages - et l'observation de l'écrit ne s'effectue qu'à partir d'un message reçu et décodé, à propos duquel on va comparer la réalisation écrite, toujours donnée à l'enfant, et la réalisation orale : jamais l'enfant ne sera sollicité à construire de l'écrit ou à le déduire de règles préalablement apprises, mais à observer son fonctionnement et à reproduire ce fonctionnement après observation.

e.1.2 En quoi consiste exactement notre travail "phonologique"

A partir de l'objectif défini ci-dessus, il est plus facile de préciser ce que l'on peut entendre par "étude de la langue orale".

Dans la mesure où il s'agit de permettre la prise de conscience des différences de fonctionnement, il ne peut être question que d'une étude fonctionnelle, donc phonologique, de la langue orale. Ce qui entraîne un premier type de difficultés : il faut entraîner l'enfant à percevoir dans ce qu'il entend et émet, des différences "qui comptent" et d'autres qui "ne comptent pas" parce qu'elles n'entraînent point d'oppositions significatives : que je dise

[ilefɔR] ou [ilefɔr] pour "il est fort"

n'entraîne aucune différence d'interprétation - Par contre, si j'oppose

[fɔR] et [fɔl] mon message diffère !

La nécessité d'opposer clairement ces deux types de différences s'est fait d'autant plus sentir pour nous, que la prononciation locale est fort éloignée de la prononciation "officielle", telle que le D . F . C . la transcrit par exemple.

Ici encore, l'explicitation de nos objectifs nous a permis de résoudre cette difficulté ; dans la mesure où nous désirons donner à l'enfant par la phonologie :

- une méthode d'observation et d'analyse ;
- une base de comparaison pour l'observation de l'écrit,

il devenait évident que le français standard et "l'orthoépie" en général ne nous étaient d'aucun secours et présentaient même pour nous de réels dangers. Nous refusons énergiquement l'idée de faire disparaître l'accent toulousain au profit de la "prononciation du bourgeois parisien cultivé" (!! ??) et nous souhaitons donner à l'enfant un outil utilisable et non un carcan. Il nous fallait donc nous appuyer sur une étude phonologique de la langue effectivement entendue des enfants. Avec l'aide des travaux des linguistes occitans et en particulier de l'ouvrage d'A. SEGUY "le parler toulousain", nous avons pris les décisions suivantes sur tous les points qui faisaient difficulté :

. Opposition [a] / [ʌ] A Toulouse et, de façon générale,

dans tout le secteur occitan, cette opposition n'existe pas. Aucune différence sensible ne permet d'opposer à l'écoute "les pattes du chien" et "les pâtes alimentaires". La réalisation du phonème est l'intermédiaire entre [a] et [ʌ]. C'est pourquoi, nous avons adopté le signe de l'archiphonème [A] pour uniformiser la transcription.

. Opposition phonétique [R] [r] [ʁ] Comme elle n'est pas

phonologique, elle n'intervient point dans les analyses et le seul problème était celui du signe phonétique (arbitraire) à choisir. Nous avons opté pour [R]

. Opposition [ɔ] / [o] Cette opposition existe à Toulouse

mais selon une répartition très différente de celle du français standard ; la répartition se fait à partir du caractère ouvert ou fermé de la syllabe :

Elle saute : [elasoʁa] syllabe fermée → [ɔ]

Il est sot : [ileso] syllabe ouverte → [o]

. Opposition [e] / [ɛ]

Nous avons, ici aussi, pris

délibérément nos distances par rapport à la norme (d'ailleurs discutable même à Paris) du français standard : la prétendue opposition entre

"je le ferai demain" [ʒalafəRE]

et "je le ferais encore si j'avais à le faire" [fəRE]

n'existe que dans les livres de grammaire et dans les dictées de Topaze. Elle est en tous cas totalement absente du parler toulousain qui prononce :

Pierre est parti [PjɛRɛpARTi]

et Pierre et Marie [PjɛRɛmARi]

sans différence sensible entre "est" et "et"

Là encore, la répartition se fait en fonction de l'ouverture de la syllabe :

Il est prêt [ilɛpRɛ]

Il est père [ilɛpɛR]

. Opposition [ɸ] [œ] [ə]

Ce fut là pour nous la plus

grosse difficulté. Après des recherches assez peu fructueuses auprès des linguistes, et des heures d'écoute de nos prononciations respectives, il est apparu que l'opposition [œ] [ɸ] n'était sensible que dans les oppositions du type

"peu" / "peur"

[pɸ] / [pœR]

C'est-à-dire que nous n'avons réussi à identifier avec certitude [œ] qu'en syllabe fermée.

Par contre, en syllabe ouverte, l'opposition [ə] [ɸ] nous a paru à la fois incontestable et assez difficile à situer. A Toulouse, en effet, l'"e" muet se réalise de façon très différente selon sa place dans le mot et surtout dans la phrase :

- en fin de mot, suivi d'une voyelle, il s'élide :

"la fille est partie" : [lafijɛpARTi]

- en fin de mot, suivi d'une consonne, il se réalise sous la forme [ə] ; ainsi qu'en finale absolue :

"les portes sont ouvertes" : [lɛpɔRTəsʒtuVɛRtə]

- à l'intérieur d'un mot et dans les monosyllabes, il se réalise sous la forme [ϕ] :

"Le repas est prêt" : [lɔʁøpAepʁeʒ]

"Il demande l'heure" : [il dɔmãdãlœʁ]

Nous avons donc adopté cette règle pour la transcription, ce qui, après avoir donné des cauchemars à l'équipe, s'est révélé sans problèmes pour les enfants.

. Le problème des voyelles nasales

On sait qu'à Toulouse, la

réalisation des nasales est assez sensiblement différente du français standard :

"tombe" n'est pas prononcé [tɔ̃bã] mais [tɔmbã]

avec un degré de dénasalisation plus ou moins accentué. C'est la prononciation des non-toulousains de l'équipe qui nous a aidés à résoudre le problème, encore que d'une manière imparfaite ; il a suffi de leur faire remarquer que le signe [ɔ̃] ou [ã] correspondait en fait à la prononciation "pointue", mais que l'on pouvait très bien le prononcer à la manière toulousaine : dans la mesure où cette assimilation n'entraînait aucune confusion, elle est très bien passée.

. Problème du "OI"

Le problème ne se pose pédagogiquement qu'à

cause de nos habitudes de pensée dont il est bien difficile de se défaire. Je pense que ce graphème correspondant de façon constante à la syllabe [wa], rien ne doit empêcher de l'aborder en même temps que les autres mots contenant des syllabes avec [A] :

la [lA]
oie [wa]
pas [pA] etc...

La seule difficulté consiste alors à analyser le "costume" de [A] qui se révèle être - ie - dans le mot cité. Dans la mesure où nous débarrassons le terme de "costume" de toute nécessité logique par rapport au phonème, on peut affirmer que rien n'est gênant dans cette description. Jeanne Patte, toutefois, a été gênée et a préféré étudier seuls et à part les mots contenant ce groupe de lettres.

Cette année la question sera traitée différemment.

e.2 Ordre d'apparition des phonèmes

Nous avons associé deux types de progression :

- l'ordre des fréquences des phonèmes en français, tel qu'on le trouve dans l'ouvrage de PEYARD et GENOUVRIER "Linguistique et Enseignement du Français" (cf. annexe page suivante).

- Une progression plus pédagogique faisant intervenir la facilité plus ou moins grande d'identification. Ainsi les "continues" [R] [V] [S] etc... sont plus aisées à repérer que les "occlusives".

-ANNEXE

Extrait de : "Linguistique et enseignement du français " - PEYTARD et GENOUVRIER
Editions Larousse

Tous les phonèmes n'ont pas dans la langue la même fréquence d'emploi ; le pédagogue sait d'instinct que son élève risque plus souvent de rencontrer un [ə] qu'un [ʁ]. On peut donc comme le fait P.R. Léon dans sa prononciation du français standard signaler avec chaque phonème sa fréquence d'emploi. Ce dernier ouvrage nous apprend ainsi que, dans la langue orale, le [i] a une fréquence de 5,6 p. 100 ; le [j] (rue) de 2 p. 100, etc...

En nous fondant sur les fréquences qu'il indique, nous obtenons un classement hiérarchisé (voir tableau ci-dessous).

Les voyelles étant au coeur de chaque syllabe, elles auront évidemment des fréquences importantes ; cependant, certaines voyelles comme le [ø] (feu) sont beaucoup moins employées que certaines consonnes comme le [ʁ] ([ʁ] : 0,6 p.100 ; [ʁ] 6,9 p. 100). Aussi confondrons-nous cette fois tous les phonèmes pour ne les classer que selon le critère de fréquence. Le classement part des phonèmes les plus employés pour aller à ceux qui ont les fréquences les plus basses. Nous considérons ici la langue orale (par rapport à la langue écrite, seule existe une différence très importante pour le [ə]).

LA FREQUENCE DES PHONEMES EN FRANCAIS					
Phonèmes	Exemples	Fréquence (p. 100)	Phonèmes	Exemples	Fréquence (p. 100)
[a]	plat	8,1	[y]	rue	2,0
[ʁ]	rat	6,9	[ʒ]	ton	2,0
[l]	lait	6,6	[ø]	jeu	1,7
[e]	dé	6,5	[ɔ]	bosse	1,5
[s]	soc	5,6	[ɛ̃]	brin	1,4
[i]	lit	5,6	[f]	fin	1,3
[ɛ]	paix	5,3	[b]	bain	1,2
[ə]	cheval	4,9	[j]	taille	1,0
[t]	tas	4,5	[w]	oui	0,9
[k]	cas	4,5	[ʎ]	puis	0,7
[p]	pas	4,5	[z]	zèbre	0,6
[d]	dos	3,5	[ø]	pneu	0,6
[m]	mot	3,4	[ʃ]	vache	0,5
[ɑ̃]	blanc	3,3	[œ̃]	brun	0,5
[n]	nid	2,8	[œ]	coeur	0,3
[u]	cour	2,7	[s]	gare	0,3
[v]	vie	2,4	[a]	pâte	0,2
[o]	mot	2,2	[ʁ]	borgne	0,1

- De même, nous avons recherché les oppositions pertinentes :

Sourdes/sonores	:	[v]	[f]	Voir/Foire
		[ʒ]	[ʃ]	Joue/Chou
ou articulatoires	:	[s]	[ʃ]	Sou/Chou
		[ʒ]	[z]	un jeu/des oeufs etc...

- Enfin, les oppositions graphiques ont permis des rapprochements intéressants :

m / n n / u etc... (cf. remarques sur l'écriture)

e.3 Vocabulaire utilisé

- Les lettres sont toujours appelées par leur nom de lettre :

[te] pour t

[ɛf] pour f

- Le phonème est appelé "son" ou quelquefois "bruit".

- "Le signe" : désigne le signe phonétique (très vite, on s'est passé de l'adjectif).

- "Les costumes" : désigne les graphies, ou plutôt l'ensemble des lettres correspondant, dans un mot donné, à un phonème.

Au niveau du CP, c'est le groupe des lettres tout entier qui est considéré comme étant le "costume"

Exemple : Grands : [g R ã]
 Costume de [ã] - ands.

Progressivement, on affinera l'analyse et on amènera l'enfant à découvrir que seules constituent le "costume" de [ã] les lettres - an - et que le - d -, comme le - s - jouent en fait un autre rôle. (C'est d'ailleurs un des objectifs du CE 1 que de mettre en place ces notions).

- "Le domaine" : terme adopté par la recherche en mathématique pour éviter celui "d'ensemble".

e.4 L'écriture

Au début de l'année, et sans commentaires, Jeanne Patte a utilisé au tableau l'écriture liée et l'écriture script - Etonnement des enfants :

"Tu attaches les lettres, et là tu ne les colles pas !"

A partir de cet étonnement, une discussion s'est engagée : il a fallu admettre que les deux écritures existent et que, par conséquent, il faut les connaître toutes les deux, ne pas les confondre, et en choisir une pour soi.

- Décision des enfants :

1ère année (1972 - 1973) : - on changera tous les jours

2ème année (1973 - 1974) : - on changera d'écriture pour chaque nouveau texte d'étude d'un son.

Remarques de la maîtresse :

- En début d'année, la script permet un travail intéressant dans l'espace et au niveau du geste.

Mais dès qu'ils ont commencé à écrire davantage, les enfants ont abandonné la script (2ème trimestre)

A la même époque, quelques élèves ont découvert le stylo encre qui a détrôné le stylo bille. Mais, le problème de la recharge les a découragés : ils n'ont pas apprécié qu'un instrument se permette ainsi de les abandonner sans crier gare !

e.5 Un exemple : une semaine de travail

- le point de départ : la comptine

Pendulette, pendulette
Souricette, souricette
Sauve-toi, sauve-toi
L'aiguille te rattrapera

- travail préalable : Chant

Danse, rythme, mime, etc...

- travail phonologique : recherche du phonème [t]

. repérage dans la chaîne parlée -----> jeux variés
. travail d'opposition :

Point d'articulation [t] [p] [k]

Sourde / Sonore [t] [d]

----> Jeux de "Pigeon vole" : tard / dard
tire / dire
pire / tire / quitte tu / du
tare / pare / car te / de
pot / tôt

- accès à l'écrit : le texte est proposé aux enfants sur feuille polycopiée et au tableau.

Les enfants remarquent vite la répétition des mots (----> identification) demandent le signe phonétique pour composer le domaine des mots où l'on entend [t] remarquent que le signe ressemble à l'un des costumes du son. retrouvent des costumes des phonèmes déjà étudiés : [l] [r] [s]

- Enrichissement par une recherche des textes précédemment lus. Cette recherche permet aussi de trouver beaucoup de mots où l'on voit la lettre - t - sans que l'on entende le son [t]

- Lecture-découverte : le "message" de la maîtresse :

"Voici la petite locomotive de Patrice. Elle est rouge. Voici la clé qui remonte la petite locomotive rouge de Patrice. Patrice remonte avec la clé sa petite locomotive rouge : "En route, petite locomotive !" dit Patrice. Et la petite locomotive se met en route : elle va sous le lit puis sous la table".

Un enfant a tout de suite reconnu son prénom dans le texte. Les mots nouveaux étaient : "locomotive" et "clé". Après quelques hypothèses, la solution est donnée et les enfants en groupe élaborent la signification du message.

Le mot "lit" va permettre de lancer un jeu qui se poursuivra longtemps. Les enfants s'aperçoivent qu'ils peuvent l'écrire en phonétique : cette découverte les remplit de joie. Mais très vite, on précise que ce n'est qu'un jeu : les signes phonétiques ne sont jamais utilisés pour écrire "vraiment".

- Contrôle et consolidation de la lecture : entraînement de l'acte lexique par la perception de différences.

"Voici la petite locomotive de Nicolas. Elle est blanche. Elle va sur le tapis rouge...".

- Exercices :

1) Dessine ce que tu as lu :

"La petite locomotive rouge est sur le lit. La petite locomotive blanche est sur la table".

2) Délimite le domaine [t]

le toit

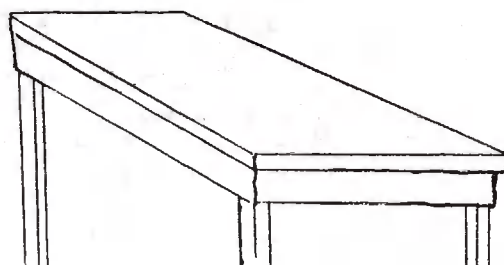
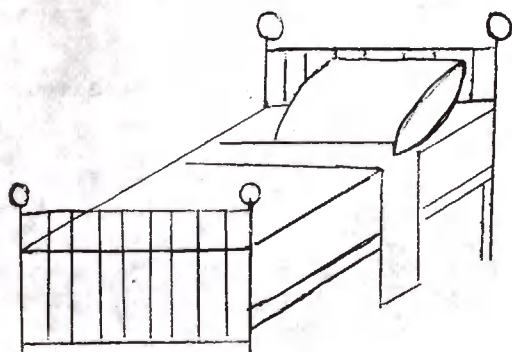
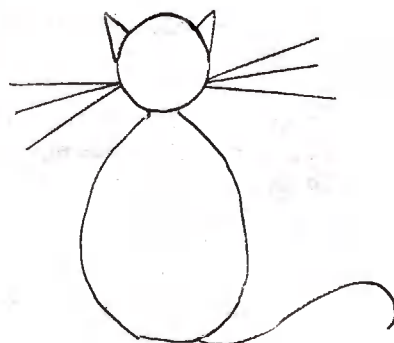
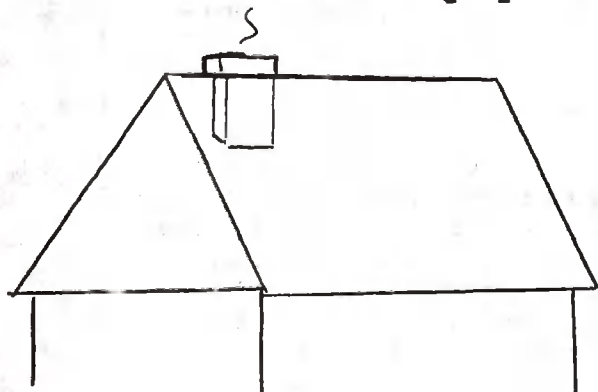
le rat

l'aiguille

la tourterelle

la terre

3) Voici une fiche [t]. Barre ce qui ne peut pas rester sur la fiche :



e.6 Autre exemple :

[m] [n]

- Point de départ : une comptine

Je suis monté sur mon vélo
Je me suis fait mal au dos
Je suis monté dans mon avion
Je me suis cassé le menton
Je suis monté sur mon bateau
Et je suis tombé à l'eau
Moi qui n'étais même pas pressé
J'aurais mieux fait de marcher à pied .

- Audition : Repérage de [m] : après travail habituel

- Emission : Parenté [m] [n] : travail difficile mais indispensable
qui a dû être souvent repris.

Une nappe	-	une malle
La mie	-	le nid
Nulle	-	mule
Motte	-	note
âne	-	âme

- Ecrit : Domaine : un seul costume

→ il y a des lettres qui se ressemblent

Recherche de différences

- Lecture-découverte : Texte au tableau :

Didi, la petite souris est la plus jolie des souris.
Elle se marie avec son ami
Qui est son ami ?
C'est un animal
Il est gris.
Il mange du lard
Minet n'est pas son ami.
Sais-tu qui est le mari de Didi ?

La mise en page et la ponctuation attirent l'attention des enfants → discussion animée.

Conclusion : c'est une devinette
Il y a des renseignements

On explore la question

Une feuille est distribuée ; C'est le rat gris

Est-ce vrai ? Pourquoi ? -----> Discussion

- Exercices de contrôle :

Maman est dans son lit, elle est malade.
Maman n'est pas dans son lit, mais elle est malade.
Maman est dans son lit, mais elle n'est pas malade.

Souligner la phrase dite - la copier.

- Pour [n] la démarche inverse a été adoptée - le départ s'est fait sur l'écrit

Sur deux feuilles

farine	panier
cuisine	René
nacelle	Nathalie
nez	Corinne
chêne	Simone
une	

maman	Stéphan
pendulette	Laurent
vendredi	lundi
un	dans
banc	gant

Observation silencieuse -----> discussion entre enfants -----> il y a
une feuille où on entend [n] le son
et où on voit n la lettre
et sur la 2ème feuille, on voit la lettre n
mais on n'entend pas le son [n]

----> diagramme de Carroll

	[n]	[n]
illu n		

Placard des graphies de [n] = $\begin{cases} n \\ nn \end{cases}$

- 2 groupes de niveaux

- Un groupe à "soutenir" à qui on propose les phrases suivantes :
(recherche des différences)

Minet dort
Minet ne dort pas
Simone a un petit panier
Simone a un joli panier
Maman met une nappe blanche sur la table
Maman met une nappe rouge sur la table

- Un groupe travaille seul sur un autre texte.

- Exercices de contrôle :

1) Dessine : $\begin{cases} \text{un panier} \\ \text{un gant} \\ \text{Minet} \\ \text{Minet dans un panier} \end{cases}$

2) Mets les étiquettes : $\boxed{[n]}$ $\boxed{\cancel{[n]}}$ \boxed{n}

cuisine
chêne
reinette
Nicolas
René
maman
pendulette
Stéphan

3) Place bien les mots :

farine - nez - une - dans - lundi - panier - nacelle - banc - gant		
	[n]	[ɲ]
n		

- Autre exemple

Texte de départ :

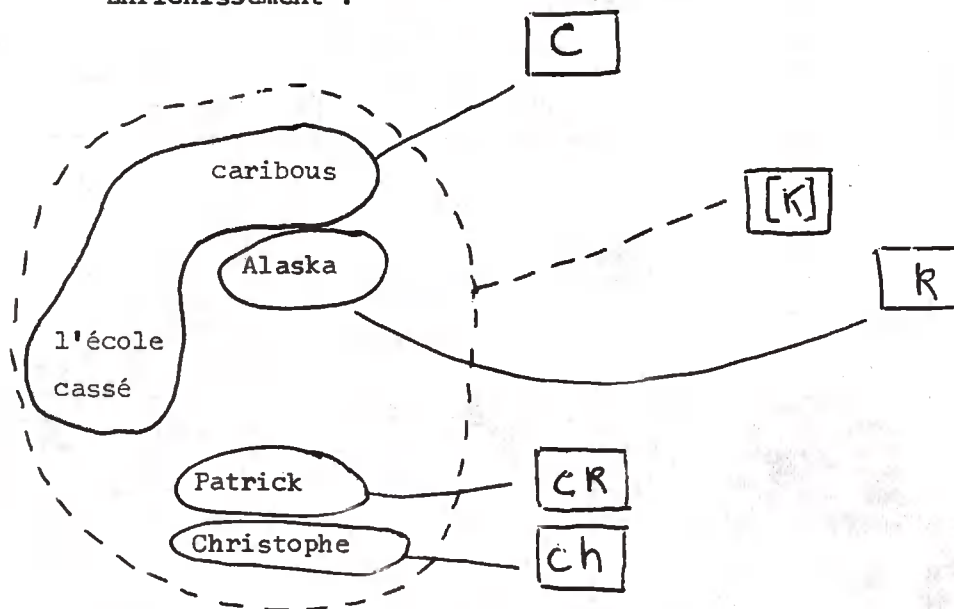
Nous irons chasser les loups
les ours et les caribous
en Alaska
en Alaska

Parenté : [t] [p] [k]

Opposition : [k] [g]

barque / bague
l'école / pagode
coût / goût
gare / car
qui / gui
quitte / guide

Enrichissement :



- Lecture découverte : Extrait adapté du conte MICHKA
suivi à la demande des enfants d'une séance de
dessin et de travail manuel.

CONCLUSION :

Plus solidement théorisé, plus précis dans ses objectifs, le travail de l'année 1973 - 1974 a été infiniment plus satisfaisant que celui de l'année 1972 - 1973.

Tous les phonèmes ont pu être abordés et une base solide a pu être mise en place chez tous les enfants en ce qui concerne aussi bien l'acte lexique que la connaissance du fonctionnement de la langue. Et le travail d'approfondissement et de consolidation se poursuit cette année au CE 1 de façon très encourageante.

Dernière remarque : même si tous les enfants n'ont pas atteint le même "niveau" à la fin du CP, aucun écart vraiment sensible n'est apparu entre eux.

Sans pouvoir l'affirmer de façon certaine, on peut émettre l'hypothèse que le travail effectué en section des Grands de l'Ecole Maternelle a joué ici un rôle considérable.

Recherche-Description

DESCRIPTION DES PEDAGOGIES DU FRANCAIS AU C.P

Annette LAFOND - INRDP

0. RESUME

L'objectif de la recherche était de décrire les pratiques des enseignants au C.P. dans les activités de français, description qui devait passer par une enquête.

Ce travail a été effectué par une équipe pluridisciplinaire, au cours des années 74-75.

Un certain nombre d'instruments (questionnaires et grilles d'observations) ont été élaborés: certains (ayant pu être prétestés) ont été utilisés dans une préenquête; d'autres, plus ardues (et en particulier les grilles d'observation) sont restés à l'état de projet.

Pour la préenquête qui a eu lieu en octobre 74, nous avons utilisé un gros questionnaire composé de trois questionnaires élaborés indépendamment

un sur les opinions du maître (face à l'école, l'enseignement, l'enfant)

un sur les activités de lecture - écriture

un sur les activités orales

96 maîtres, assez diversifiés quant à l'âge et à la localité, y ont répondu.

L'analyse des résultats n'a été que très sommaire puisque le groupe a dû se dissoudre faute de crédits.

Notons cependant qu'une typologie sur l'ensemble des données ne paraît pas possible, les réponses étant très diverses et peu structurées.

Par contre cela semblerait faisable sur les activités de lecture-écriture et peut-être sur les activités orales. Il serait donc nécessaire de travailler plutôt domaine par domaine et de les approfondir.

1 - INTRODUCTION GENERALE

Ce travail a été fait dans le cadre d'une recherche commanditée par le Ministère de l'Éducation. Cette recherche proposait une enquête sur les comportements pédagogiques des enseignants en français au cours préparatoire: ceci afin de voir si de nombreuses divergences existaient et s'il était possible d'établir de grandes catégories (une typologie) de l'enseignement du français au cours préparatoire.

Cette recherche devait contribuer à mettre au point des méthodes d'investigation en matière de description pédagogique. Ces méthodes d'investigation (aboutissant à la construction d'instruments de recueil des données et à leur mode d'utilisation) peuvent servir à des fins purement descriptives (connaissance d'une réalité), à des fins d'évaluation (essayer d'établir des liaisons entre des pratiques précises et des comportements ou performances des enfants), à des fins de formation des maîtres (voir les aspects à développer, à approfondir).

Une équipe pluridisciplinaire a donc été constituée pour effectuer ce travail: elle comprenait des enseignants (professeurs d'EN et instituteurs), des psychologues, une sociologue et un linguiste (voir liste des participants en annexe).

Notons que, pour la plupart, ce travail était un supplément à leur travail normal, la disponibilité de l'équipe entière étant par là même réduite.

Notons également que les professeurs de l'équipe de Saint-Brieuc n'ont pu obtenir les autorisations rectorales pour participer aux réunions de discussion et de mise au point; il n'était donc pas possible pour eux de mener le travail prévu à bien. Ils étaient chargés de traiter de la place et de la liaison des activités de français avec le reste de l'enseignement et en particulier les activités d'éveil et les mathématiques; cet aspect n'a donc été qu'effleuré.

Malgré ces problèmes structurels, le travail entrepris a permis d'éclaircir certains problèmes méthodologiques et d'élaborer un certain nombre d'instruments (questionnaires et grilles) devant permettre d'aborder la réalité complexe et mouvante d'une classe.

Certains ont pu être prétestés, d'autres (pour des raisons diverses que nous explicitons en détail, dans le compte rendu suivant) n'ont pu l'être.

Nous insistons donc sur l'aspect inachevé et insatisfaisant de cet embryon de recherche, et ayant l'impression d'avoir amorcé un travail intéressant et utile, le groupe regrette vivement de devoir (faute de crédits) arrêter une tâche à un moment où elle commençait à prendre tournure.

2 - DEFINITION DES OBJECTIFS
ELABORATION DU PROJET GENERAL

Ce travail a été effectué lors de la première rencontre de l'équipe (deux journées de travail en Février 74 à Nantes).

La première étape a été de définir de façon précise et opérationnelle le champ et l'objectif exact de notre travail.

La deuxième étape : d'explicitier les contraintes méthodologiques et d'essayer dans la mesure du possible de trouver des solutions, les plus satisfaisantes possibles.

La troisième a été consacrée à l'élaboration du projet et à l'organisation générale de l'équipe pour sa mise en oeuvre.

Rappelons que cette recherche se situe dans le cadre de l'ensemble des recherches menées sur la rénovation du français au cycle élémentaire.

Un certain nombre de classes, en France, se déclarent classes expérimentales, c'est-à-dire sont censées appliquer, expérimenter les principes du plan de rénovation du français au cycle élémentaire. Mais au-delà de cette déclaration officielle (dossier signalétique) d'intentions, qu'en est-il exactement ?

Le Plan de Rénovation est encore un ensemble d'hypothèses très vastes et pas toujours opérationnelles (c'est-à-dire que les hypothèses peuvent sous-tendre des pratiques concrètes différentes).(*)

Bien que ce Plan forme un ensemble, et n'en appliquer que certains aspects risque d'en détruire le sens général, il est certain que des maîtres se focalisent sur certains domaines soit par goût personnel, soit par manque de temps pour travailler l'ensemble et ceci est encore une source de différences entre les actualisations du Plan dans les classes.

Nous en sommes donc venus à nous interroger sur la pratique pédagogique des maîtres dans leur classe; en quoi est-elle différente dans les classes dites expérimentales, qu'est-ce qui les spécifie réellement des autres classes ?

D'autre part, ayant décidé de passer à une phase d'observation objective, d'évaluation de cette expérience, ces données nous sont apparues comme essentielles au travail, et même, comme les données premières à obtenir sans lesquelles toute tentative d'évaluation n'aurait aucun sens.

Dans cette optique de validation, dont le principe est une comparaison des comportements et des performances (essentiellement en ce qui concerne la langue orale et écrite) des enfants dans des classes expérimentales et non expérimentales (cf; plan de validation dans Repères, bulletin de liaison des équipes de recherches INRDP), la description de la pédagogie des classes expérimentales devait être complétée par la description de la pédagogie des classes tout venant, dites témoins. Il nous faut donc décrire la pédagogie pratiquée dans l'ensemble des classes françaises de façon à les situer les unes par rapport aux autres et à établir de grandes catégories.

Il s'agit donc, dans cette recherche, d'arriver à obtenir une image des comportements pédagogiques des maîtres, des démarches d'apprentissage mises en jeu, des méthodes utilisées ... afin d'avoir une idée objective dans l'ensemble

(*) Unité des principes, diversité des réalisations individuelles, telle pourrait être la devise du Plan.

des classes et, en particulier, de l'état de la recherche dans les classes expérimentales afin d'amorcer une validation de l'expérience qui irait plus loin qu'un simple constat en permettant d'émettre des hypothèses explicatives (à quoi attribuer les effets observés). Cette recherche devrait également fournir des renseignements utilisables pour la formation des maîtres (points à approfondir dans cette formation...)

Ces objectifs étant définis, nous nous sommes trouvés devant le grand problème de toute recherche en sciences humaines :

2.1 - Comment choisir et identifier les variables

Nous avons donc décidé de sérier les problèmes et de commencer par le C.P début du cursus scolaire (avec comme optique de poursuivre dans les autres classes dans les années à venir).

Ceci dit, il y a probablement autant de façons d'enseigner le français que de maîtres au C.P.; il s'agit donc de choisir les variables qui nous paraissent représentatives de l'ensemble des activités de la classe. Ces variables devraient permettre de mettre en évidence des constantes caractérisant des groupes.

Il est évident que le choix de ces variables est sous-tendu par un certain nombre d'hypothèses explicites et implicites. Pourquoi choisir, en effet, certaines variables plutôt que d'autres ? Sans doute parce que nous pensons que cette variable caractérise la pédagogie du maître et a un impact sur les comportements et performances des enfants.

A quoi nous référons-nous pour formuler cette hypothèse ? à un système d'hypothèses cohérentes déjà élaboré à savoir, par exemple, le Plan de Renovation du français au cycle élémentaire ? N'est-ce pas restreindre un peu tôt le champ ? En effet, les hypothèses du Plan n'amèneront pas à rendre compte de toutes les réalités pédagogiques rencontrées et ainsi notre objectif de catégorisation de l'ensemble se trouverait réduit à une dichotomie : classes expérimentales, classes non expérimentales.

A une théorie précise de l'apprentissage ? Là l'entreprise serait ardue (interpréter et théoriser toutes les activités d'un maître est à la limite impossible étant donné l'état des théories de l'apprentissage de la langue à l'heure actuelle). D'autre part, privilégier une théorie risque également de restreindre trop fortement le champ des observations et de nous faire perdre de l'information.

A des théories linguistiques ? Le risque est le même que précédemment.

Il ne nous a donc pas paru souhaitable de nous focaliser sur un système d'hypothèses particulières, mais plutôt d'admettre la pluralité des hypothèses au départ. Toute variable qui nous paraît opérante dans la classe, c'est-à-dire susceptible d'amener une transformation chez l'élève (selon telle ou telle théorie linguistique, psychologique, psychanalytique, sociologique...) sera relevée. Ce point de départ est donc volontairement empirique, c'est-à-dire que nous ne partons pas d'une hypothèse pour voir sa mise en oeuvre, mais nous commençons par relever une série de données pour formuler les hypothèses a posteriori.

Nous avons donc décidé d'aborder le travail de la façon suivante : après un certain nombre d'observations dites "sauvages" (c'est-à-dire sans cadre

d'observation précis), d'entretiens avec les maîtres, de lecture d'ouvrages pédagogiques... établir une liste de variables paraissant "opérants" et susceptibles de caractériser et de différencier la pédagogie des maîtres en français.

Cette liste, sans viser à l'exhaustivité bien sûr impossible, essaie d'être la plus large possible, le but étant de rassembler le maximum de données au départ. Puis, à partir de ces données, recueillies systématiquement dans un certain nombre de classes, essayer d'établir des regroupements afin d'alléger cet instrument: en effet, si on sait qu'un maître ayant suivi un recyclage en linguistique fait automatiquement tel type d'exercice, il est inutile de demander les deux renseignements, l'un entraînant l'autre.

Ensuite, faire l'enquête à une plus grande échelle avec l'instrument allégé afin d'aboutir à une typologie des enseignements du français au cycle élémentaire.

Ces principes de départ étant posés et le travail ayant été amorcé, un certain nombre de problèmes purement méthodologiques ou liés aux contingences matérielles, apparaissent.

2.2 - Il faut tout d'abord définir concrètement notre champ d'investigations : les activités de français au C.P. Nous savons qu'au C.P. l'enseignement est encore très décloisonné: on rencontre des activités qui développent la maîtrise de la langue toute la journée et aussi bien dans les activités d'éveil que dans le dessin ou autres choses: comment alors focaliser notre travail ? Nous voulons relever les données opérantes, avons-nous dit, et opérantes quant à la maîtrise de la langue en particulier : il faudrait donc relever les activités de la classe en entier et pas seulement en "français"; mais à ce moment-là, pourquoi se cantonner à l'école ? Il faudrait aller encore plus loin et voir les aspects extra-scolaires qui jouent sur la langue; nous entrons dans un projet démesuré. Aussi avons-nous choisi de travailler sur les activités centrées essentiellement sur la langue, même si ce choix est arbitraire. Nous souhaitons que d'autres recherches se joignent à la nôtre pour compléter nos données, mais, pour notre part et étant donné nos moyens, ce champ est suffisamment vaste.

Ceci dit, sur quels critères allons-nous dire qu'une activité est essentiellement centrée sur la langue ?

L'intention du maître : si cela est clair pour certains exercices (entretien, lecture...), cela l'est beaucoup moins pour d'autres. Quand le maître fait des exercices rythmiques en chant, est-ce pour préparer la lecture ou non? Suivant la réponse du maître, nous le classerons ou non en activité de français? Pourtant objectivement l'exercice reste le même.

On voit tout de suite la difficulté d'un tel critère, et en fait, son inefficacité.

Nous nous référons alors à nos propres théories : ceci prépare à la lecture, donc nous le classons dans les activités du français.

Le choix des données sera donc assez arbitraire, ou plus exactement soumis au choix du groupe et aux théories de référence de ses membres, le nombre des participants et la diversité des compétences étant le seul garant de la pertinence de ces choix...

Le groupe a donc choisi de se centrer essentiellement sur les activités étiquetées traditionnellement "Français" sans ambiguïté ; de voir la liaison avec les autres activités mais sans entrer dans leur analyse et de décrire des activités un peu plus marginales (tout ce qui est psychomoteur) mais qui lui paraissent des données essentielles pour analyser l'approche de la langue écrite.

2.3 - Il faut ensuite choisir le mode de recueil des données : en effet, il s'agit de résumer la pédagogie du français d'un maître par des données recueillies en quelques heures et, nous ne disposons pas d'une équipe suffisante en nombre et en disponibilité pour aller dans les classes pendant de longues périodes.

Je ne reprendrai pas toutes les techniques d'approche possibles (cf. le livre de Lanhsheere : Introduction à la recherche en éducation) mais seulement les voies que nous avons envisagées.

. l'approche directe par l'observation; mais il ne peut s'agir d'observation que de séquences relativement courtes (même, au plus, s'il s'agit d'une journée). L'hypothèse sous-jacente à toute observation est donc que la séquence observée est représentative de l'ensemble des activités du maître, ceci est une hypothèse forte; d'autre part, cela implique que les séquences observées dans des classes différentes sont comparables entre elles (même moments, même type d'activités). D'autre part, une séquence est souvent difficile à isoler et à interpréter si on ne connaît pas ce qui s'est passé avant et après.

Le choix de la séquence et sa durée ne sont donc pas un mince problème, et c'est en tenant compte des restrictions précédentes qu'il faut l'utiliser.

Un autre problème, à l'observation, est celui de l'observateur : la présence d'un corps étranger dans une classe transforme celle-ci et c'est une réalité un peu faussée que l'on observe; ceci est inévitable et ne peut être maîtrisé, on le sait, et il faut en tenir compte dans l'interprétation.

De même, la projection de l'observateur est un phénomène connu; chaque observateur interprétera la réalité selon ses hypothèses explicites et conscientes, mais aussi selon son passé, sa perception des choses et tout ce qui est enfoui dans son inconscient.

Afin de rendre cette observation la plus objective possible, nous avons donc envisagé de travailler sur des grilles.

Les problèmes posés par cet instrument sont aussi nombreux et seront développés plus loin (cf. annexe 2).

. approche indirecte, c'est-à-dire par des renseignements recueillis auprès du maître (on pourrait envisager également auprès des élèves, mais au C.P. cela est un peu précocé!)

Cette approche indirecte a comme inconvénient premier de nous donner, non pas la pratique réelle du maître, mais la perception qu'il en a: sans mettre en cause la bonne foi du maître (lui aussi a sa propre subjectivité), nous savons le décalage qu'il peut y avoir entre les deux.

Si on y ajoute le fait que le maître répond aussi en fonction de l'attente qu'il perçoit chez son interlocuteur, nous voyons que l'hypothèse d'une liaison

forte entre les deux (pratique réelle et pratique perçue) a une probabilité incertaine et, en tout cas, impossible à affirmer.

Cependant, les renseignements recueillis auprès du maître ont leur valeur propre car ils nous donnent une certaine image, une certaine vision de la réalité qui en vaut, sans doute, beaucoup d'autres et les complète. Ils sont même irremplaçables pour certaines données.

Les techniques de recueil, là, sont assez variées :

. entretien semi-directif : qui a pour avantage de laisser le maître s'exprimer dans ses propres termes et d'explicitier ses déclarations: l'inconvénient (et malheureusement nous devons en tenir compte) c'est qu'il est parfois lourd et long à dépouiller.

. questionnaire ouvert : cela permet de sérier plus étroitement les problèmes à cerner que l'entretien, mais reste quand même lourd à exploiter.

. le questionnaire fermé : les critiques de ces questionnaires sont nombreuses et justifiées.

Rappelons l'aspect souvent contraignant des réponses proposées qui ne permet pas à la personne interrogée de nuancer sa réponse; l'aspect parfois inducteur des réponses proposées où la personne interrogée perçoit celle attendue par l'interrogateur...

Malgré ces critiques, pour certaines données précises (utilisez-vous un manuel de lecture : oui, non) on peut penser que la fidélité des réponses est assez bonne.

2.4 - Projet général.

Ces remarques peuvent peut-être paraître trop critiques et restreindre la portée du travail; en fait, nous les avons formulées pour bien montrer les limites du travail que nous entreprenons; limites dont il faut avoir connaissance et conscience.

Mais, à l'intérieur de ces limites, il y a encore de la place pour de nombreuses recherches.

Il n'est sans doute pas possible de décrire l'activité complète d'une classe, de relever toutes les données; mais nous pouvons relever un certain nombre de données, multiplier les approches et amener une image, sinon parfaitement fidèle, du moins assez représentative des classes françaises.

C'est l'option que nous avons prise.

Le champ était défini, nous avons essayé de balayer les éléments qui entraient dans ce champ. Éléments purement de français, mais aussi éléments qui nous paraissaient rattachés de façon indissociable : le "climat" de la classe par exemple. Bien que concernant un champ plus large que le français, il nous paraissait impossible de parler de pédagogie du français sans aborder cet aspect.

Voici donc les éléments qui nous ont paru intéressants:

1/ quelques données sociologiques du maître, permettant de le situer dans sa carrière et son statut professionnel ;

2/ les intentions et attitudes du maître face à des problèmes généraux (la pédagogie, l'école, l'enfant, le français) ; ceci devrait permettre de cerner la perception et les intentions du maître face à l'ensemble du système.

N.B Cela peut paraître un peu éloigné de nos préoccupations, mais nos données, recueillies sur le réel, étant d'une fidélité parfois douteuse, leur fidélité peut être éclairée par ces investigations dans des domaines plus subjectifs.

3/ une photographie physique de la classe (décoration des murs, position des tables...) donnant des renseignements sur ce "climat" général de la classe.

4/ les réseaux de communication dans la classe ; aspect, bien sûr, essentiel quant au développement de la maîtrise de la langue ;

5/ articulation des activités de français avec l'ensemble des activités de la classe ;

6/ place des apprentissages "traditionnels" (lecture, écriture) au C.P dans l'ensemble des activités de français ;

7/ place des prérequis dans l'ensemble des activités de français (c'est-à-dire place de l'éducation de/psychomotricité) ;

8/ activités centrées sur la langue orale. Exercices proposés. Démarche d'apprentissage mise en oeuvre. Attitude devant la langue.

Le champ balayé est déjà assez vaste. Pour les techniques de recueil des données, nous avons pensé mettre en place les deux types d'approche :

- recueillir par questionnaire ce qui peut être recueilli par ce moyen,
- contrôler par quelques grilles, celles-ci étant à leur tour complétées par un entretien.

Donc programme assez lourd, mais qui devrait permettre de neutraliser les inconvénients de chaque méthode.

Afin de mener à bien ce projet, nous avons décidé de l'organisation suivante :

Chacun des neuf aspects à développer a été pris en charge par un ou plusieurs membres de l'équipe, avec pour mission de l'analyser, de voir les variables qui la composent, d'ébaucher le ou les instruments susceptibles de cerner ces variables.

Ces instruments devaient être examinés et discutés par le groupe, afin d'éliminer les redondances, les éléments douteux ne faisant pas l'accord général, de revoir certaines formulations et d'essayer de faire un ensemble cohérent.

Puis ces instruments devaient être prétestés d'ici la fin de l'année scolaire et réexaminés ensuite à la lumière des résultats au cours d'une troisième réunion de travail ; ceci afin de les modifier et de mettre au point la batterie définitive d'ensemble.

La préexpérience générale devait avoir lieu fin octobre et nous pensions faire un bilan de cette préexpérience début 75.

Nous allons donc faire le point de chacune de ces étapes en voyant les problèmes matériels et théoriques qui se sont posés, et expliquer ainsi l'évolution réelle du travail.

3 - EXECUTION DU PROJET

3.1 - Première élaboration des instruments

Chaque membre du groupe ayant élaboré un projet de questionnaire ou de grille, ceux-ci ont été examinés en Avril 74 à une réunion de travail de deux jours à Angers.

Nous allons donc présenter brièvement chacun d'entre eux.

3.1.1. - Données générales d'ordre sociologique (A. Lafond)

Quelques renseignements d'ordre sociologique sur l'école et le maître (âge, formation professionnelle, carrière...) visant d'une part à vérifier l'hétérogénéité suffisante de notre échantillon et, d'autre part, permettant d'éclairer un peu les réponses fournies sur le plan pédagogique, sont demandés sous forme de questions fermées. Ce travail, classique, n'a pas posé de gros problèmes.

3.1.2 - Photographie de la classe (Durand -Nantes)

Ce document se présentait sous la forme d'un répertoire d'éléments à observer dans une classe comme pouvant être des indications d'un certain climat et de certaines pratiques.

Deux types de renseignements ont paru utiles : certains observables de façon ponctuelle (tables, disposition, matériel disponible...); ceux-ci étant simples à recueillir.

certains nécessitant soit plusieurs observations (évolution de la décoration murale par exemple), soit un entretien avec le maître (d'où renseignement indirect).

Il a semblé préférable au groupe de travail de se limiter au premier type de renseignements, (le reste pouvant être recueilli par ailleurs), de façon à ne pas alourdir chaque document et à le systématiser au maximum.

3.1.3 - Intentions et attitudes du maître (R.Sirota, J. Menant, A. Lafond)

L'hypothèse sous-jacente à cette partie est que le comportement du maître dans sa classe, malgré toute la rigueur des observations ou autres modes d'approche, ne pourra jamais être vraiment cerné avec objectivité totale.

L'étude des attitudes et opinions du maître nous semble donc être un indice complémentaire de ce qu'est le maître et il serait intéressant de voir si cela est révélateur de certains comportements, c'est-à-dire si des liaisons existent entre les deux.

Les grandes rubriques de ce questionnaire sont les suivants :

attitude face à l'école
face aux enfants
face à la classe
face aux parents

attitude face à la langue
objectifs du maître

Le problème a été de réduire le nombre de questions et d'en supprimer certaines qui pouvaient paraître comme une ingérence sur des positions personnelles du maître.

3.1.4 - Relations éveil-français et place des premiers apprentissages dans l'ensemble des activités de français
(Equipe de St Brieuc)

L'équipe de Saint-Brieuc a donc élaboré un questionnaire assez important sur ces deux thèmes mais qui n'a pu être discuté ni mené à bien, par la suite, puisque les concepteurs n'ont pu obtenir les autorisations nécessaires pour venir aux réunions du groupe.

3.1.5 - Projet de questionnaire sur l'organisation des activités d'initiation à l'écriture au C.P. (J. Beauté)

Ce document de travail a posé un gros problème de vocabulaire : comment, en effet, poser les questions dans des termes scientifiques et exacts (du point de vue d'un linguiste) mais en restant compréhensible de tous? comment l'adapter sans dénaturer les concepts ?

3.1.6 - Les exercices psycho-moteurs (M.C. Rolland, M. Rivas)

Le problème était de définir précisément ce qui était exercice perceptive moteur et de classer.

Une première liste a donc été élaborée, mais qui reste encore très ouverte (cf. annexe 3).

3.1.7 - Exercices d'expression orale (Y. Coz)

Le premier travail a été de faire un recensementⁿ sauvage des exercices d'expression orale pratiqués dans les classes de C.P.

Puis un essai de classification de ces exercices à partir des catégories définies par B. Toresse dans "La nouvelle pédagogie du français" a été tenté. Mais ces catégories ne permettaient pas une classification satisfaisante et opérationnelle; aussi le travail a-t-il été repris sur d'autres bases, à savoir une classification à partir des fonctions du langage de Jacobson (cf. annexe 4)

3.1.8 - Projet de grille d'observation des méthodes pédagogiques d'approche de la "chose écrite" au C.P. (B. Bolo)

Grille complémentaire du questionnaire visant à recueillir le maximum d'informations sur la façon dont les maîtres de C.P. "enseignent" la lecture et l'écriture (cf.annexe 5)

3.1.9 - Grille d'observation des interactions verbales en classe
(J. Blaize)

Ce travail est parti d'une étude de la grille de Flanders en vue de l'adapter à une classe de C.P. française (cf annexe)

Il s'agit pour tous ces aspects d'un "premier jet" plus ou moins élaboré selon les disponibilités de chacun, certains étant déjà sous forme d'instrument prêt pour un premier prétest, d'autres n'étant pas encore formulés.

La prochaine réunion de travail était fixée pour fin juin; l'objectif d'ici là était de mettre en forme ce qui nécessitait de l'être et de prétester ces instruments, encore individuellement, mais selon un plan expérimental général.

Voici les propositions de travail qui avaient été faites pour ce prétest :

But de ce prétest

Questionnaire : vérifier si nos items sont compréhensibles, exhaustifs (pour les questions fermées)

voir les réponses aux questions ouvertes, afin de les fermer "après"

voir les réactions des maîtres face à certaines questions (trop personnelles, en dehors de la réalité, sans objet..)

Grille : voir si les catégories sont pertinentes

voir si le codage est possible

-----> dans cette optique, nous pensons qu'un échantillon compris entre 10 et 15 maîtres doit être suffisant

Mais il serait souhaitable que les maîtres faisant partie de cet échantillon soient aussi divers que possible, leur diversité portant sur les critères suivants :

- 1/ Sexe : Homme et Femme (entre 3 et 5 hommes)
- 2/ Statut : remplaçant, titulaire, maître d'application
- 3/ Age : contraste entre 25 et 35, 35 et 45, 45 et 55
- 4/ Milieu de recrutement : rural
quartier favorisé
quartier défavorisé
- 5/ type de pédagogie (a priori), traditionnel, "renouveau" (*), Freinet ..

N.B. - 1/ Les maîtres de cet échantillon ne pourront participer à l'enquête proprement dite, car ils auraient alors une attitude différente devant l'instrument.

2/ Les recoupements (même maître pour plusieurs instruments) sont valables (ou même souhaitables, quand c'est possible)

Date : Ceci pourrait avoir lieu entre le 15 mai et le 15 juin, ce qui nous laisserait un peu de temps pour travailler la remise en forme: les mises au point définitives faisant l'objet de prochains séminaires

Consigne : les consignes propres à chaque épreuve (que dire, comment noter) devront aussi être précisées afin que des observateurs ou intervieweurs différents aient absolument le même comportement.

(*) terme condensé qui désigne les classes expérimentales INRDP

3.2 - Mise au point d'une batterie

Ce plan de travail n'a pu, malheureusement, être réalisé car, comme nous l'avons déjà souligné, la disponibilité des membres de l'équipe était réduite, surtout à cette période de l'année;

certaines instruments n'ont pu être retravaillés ;

d'autres ont été prétestés d'une façon plus réduite que prévu :

d'autres ont été prétestés à peu près selon le plan prévu et remis en forme.

Nous disposons donc à cette date (fin juin) d'instruments à des niveaux d'élaboration différents et nous devons réadapter notre stratégie générale.

Notons la réduction progressive de nos exigences méthodologiques, due aux contraintes matérielles, le choix étant sans arrêt entre la production d'un travail imparfait ou une absence de production; pour perfectionner nos instruments, nous avons donc essayé de fournir le meilleur travail possible dans les limites données, mais avons parfaitement conscience des critiques qui peuvent être faites.

Aux problèmes d'ordre matériel se sont joints des problèmes théoriques sur lesquels nous reviendrons ultérieurement.

3.2.1 - Grilles

Le travail d'observation et de codage est tellement complexe qu'il apparaît comme impossible de le faire "sur le vif". Cela nécessite donc d'enregistrer des séquences au magnétoscope.

D'où les problèmes connus :

Comment choisir la séquence ?

Que dire et demander au maître ?

Dans quelle mesure ne perturbons-nous pas totalement la classe au point de dénaturer la réalité à observer?...

Interactions verbales : quelques enregistrements ont permis de revoir les catégories et d'améliorer la grille, mais son codage est encore très complexe et nécessite un entraînement important de la part des codeurs.

Approche de la chose écrite : le plus intéressant dans ce domaine se passant en début d'année scolaire, il était extrêmement difficile de prétester cet instrument; le travail est donc reporté à la rentrée.

3.2.2 - Questionnaires Données sociologiques, attitudes et opinions du maître.

Ces deux questionnaires ont été testés en même temps chez des Maîtres de la région parisienne et de la région de Rouen; ceci permet de modifier un certain nombre de questions mal formulées, peu claires...(procédure classique de mise en forme).

Organisation des activités de lecture - écriture :

Ce questionnaire (remanié après les remarques faites au premier stage) a été essayé sur 11 instituteurs de C.P.

Ceci a encore amené pas mal de modifications et la nouvelle version a encore été prétestée sur 9 maîtres en recyclage; c'est donc d'une forme bien élaborée dont nous disposons pour la rentrée (cf. annexe 6)

Activités orales

Le questionnaire ayant été réélaboré selon les catégories de Jakobson, a été essayé sur 23 maîtres en F.P.

A la lumière de cet essai, il a semblé intéressant de rajouter certaines questions et de restructurer l'ensemble, c'est-à-dire de ne plus faire mention des fonctions des exercices (les réservant pour l'interprétation), mais de présenter les exercices à la suite tout simplement, et de voir a posteriori les structures qui sortent.

Les autres instruments n'avaient pu être modifiés depuis la dernière réunion de travail.

En fonction, donc, de ce dont nous disposons, nous avons élaboré le schéma expérimental suivant :

Faire passer en début d'année scolaire un questionnaire assez important, regroupant les trois aspects déjà prétestés :

- attitudes et opinions
- activités de lecture - écriture
- activités orales

• Dépouiller cette première enquête et en émettant l'hypothèse que déjà, à partir de là, quelques tendances se dégageraient, choisir quelques maîtres caractéristiques de ces tendances. Les autres équipes pourraient continuer à travailler les autres instruments pendant cette période.

• Aller dans les classes pour relever des données à partir des grilles, ce qui serait une façon :

- 1/ de valider les questionnaires
- 2/ d'avoir d'autres données complémentaires permettant d'infirmier ou de confirmer les premières hypothèses sur les tendances.
- 3/ de procéder à des interviews complémentaires afin de savoir ce qui se passait avant et après la séquence observée et ainsi d'en saisir mieux la portée.

3.3. - Recueil des données

3.3.1 - Les données sociologiques et les trois questionnaires dont nous avons parlé ont donc été remis une dernière fois en forme et juxtaposés de façon à se présenter sous la forme d'un gros questionnaire.

Les consignes de passation étaient les suivantes :

Nous voulions le faire passer à une centaine de maîtres, afin d'avoir déjà un échantillon assez vaste;

Ces maîtres devaient être les plus divers possible; c'est-à-dire qu'après avoir procédé à une répartition géographique (Angers 20 maîtres
Nantes 40 maîtres
Rouen 20 maîtres
Paris 20 maîtres)

nous pensions que dans chaque groupe, il fallait contrôler, approximativement :

1. sexe (1/3 d'hommes)
2. statut (remplaçant, titulaire, maître d'application)
3. âge (dans les trois tranches 20 et 30 ans, 30 et 50, au-dessus de 50 ans)
4. milieu de recrutement : rural
quartier urbain favorisé
quartier urbain défavorisé
5. type de pédagogie a priori

Nous avons prévu de réunir les maîtres par petits groupes et de leur proposer le questionnaire :

la passation individuelle, maître par maître, bien que souhaitable, nous paraissait irréalisable sur un aussi grand nombre étant donné la disponibilité des membres de l'équipe.

L'envoi par la poste nous semblait trop aléatoire (et laissait trop de variables incontrôlées); aussi avons-nous choisi ce mode de passation qui permettait quand même d'homogénéiser et de contrôler les modes de réponses au questionnaire.

Les maîtres devaient être volontaires: le choix du moment de la journée et du local était laissé à chacun des organisateurs.

Le relevé devait avoir lieu entre le 15 et le 30 octobre.

Tous les documents devaient être rapatriés à l'INRDP où devait avoir lieu le traitement.

Mais une fois de plus, ce plan, déjà assez peu rigoureux, a subi des déviations.

3.3.2 Conditions de recueil

Une fiche descriptive des modalités de passation étant remplie par chaque membre du groupe, nous pouvons faire un bilan assez précis de l'ensemble.

Une partie des maîtres a été réunie comme prévu par petits groupes. La voie suivie a été la voie hiérarchique, c'est-à-dire que c'est l'IDEN qui a réuni les maîtres; il est impossible de faire autrement dans la structure française, mais cela pose un problème au niveau de l'adhésion réelle des maîtres à l'enquête (ceci pour 69 maîtres sur 96).

Comme nous avons fait le choix d'avoir un assez grand nombre de réponses (ce qui est indispensable pour avoir une analyse statistique valable), nous avons adjoint à cet échantillon un autre groupe de maîtres dont les questionnaires ont

été recueillis par correspondance. Nous avons conscience du biais apporté par ces deux modes de recueil, mais pour un premier essai, il nous paraissait plus important d'avoir de nombreuses réponses que d'être très rigoureux sur les modalités de recueil.

Nous avons (dans la même optique) été très souples sur la composition de l'échantillon, prenant à vrai dire tout maître qui accepterait de répondre.

Ceci, bien sûr, biaiserait une véritable enquête, mais à ce niveau d'essai, cela nous est apparu comme un moindre mal.

Nous reviendrons sur l'analyse sociologique de notre population ultérieurement

Il ne semble pas qu'il y ait eu de gros problèmes au niveau de la passation sauf au niveau d'un groupe où la pression de l'IDEN avait été un peu forte, d'où des réactions de méfiance et même d'agressivité.

Autrement, la collaboration a été assez bonne, malgré la lourdeur et la complexité du questionnaire.

Notons également que, malgré les consignes très strictes sur ce qu'il fallait dire et ne pas dire (par exemple, ne donner aucune explication complémentaire aux questions) afin que tous les maîtres soient dans les mêmes conditions et disposent des mêmes informations, certains membres de l'équipe ont enfreint un peu cette règle en donnant des interprétations propres (ce qui n'est pas une critique mais met en évidence des carences dans le questionnaire et les consignes). Ceci biaise sans doute les résultats.

Enfin, les maîtres ont échangé des commentaires pendant la passation, ce qui gêne aussi des interprétations éventuelles (à quoi sont dues des pratiques communes dans un groupe? au même IDEN, au même courant pédagogique, ou à un échange sur ce propos?)

Tout ceci montre à quel point il faudrait être vigilant dans une véritable enquête.

3.4. - Dépeuplement du questionnaire

Nous avons donc recueilli 96 questionnaires; chaque questionnaire comprend 216 questions qui se divisent en quatre parties :

- . renseignements sociologiques
- . opinions
- . lecture - écriture
- . activités orales

La première analyse a porté sur l'étude des réponses à chaque question par l'ensemble des maîtres (% de oui ou de non...) afin de voir un peu quelles étaient les pratiques dominantes, les questions non discriminatives.

La deuxième analyse avait pour but de faire apparaître des structures de réponses, c'est-à-dire des réponses qui apparaissent fréquemment ensemble et des structures des maîtres, c'est-à-dire des maîtres ayant des patterns de réponses assez proches.

Pour cela nous avons utilisé l'analyse des correspondances.

Dans un premier temps, afin de pouvoir mieux analyser les résultats, nous l'avons faite sur les trois parties (opinions, lecture - écriture, activités orales) séparément.

Nous pensions voir, après cette première décantation, ce qu'il serait utile de faire ultérieurement.

Notons dans ce premier dépouillement que les questions prévues étaient fermées, donc le codage ne posait pas de gros problèmes, exception faite pour trois questions qu'il nous semblait intéressant de laisser ouvertes et que nous avons codées a posteriori en fonction des réponses, les catégories à définir alors n'étant pas toujours simples.

Il resterait à faire sur ces réponses une analyse de contenu qui ne manquerait pas d'intérêt.

Egalement, certains compléments à des questions seraient à analyser aussi :

ex. "Pensez-vous que les parents d'élèves puissent vous aider dans votre tâche ?

oui	2	—
non	0	—

en quoi ?"

Seul le oui ou le non est pris en compte dans l'analyse statistique et l'étude des réponses à "en quoi ?" serait intéressante.

Beaucoup de choses restent donc encore à explorer dans ce questionnaire; choses que faute de temps et de moyens l'équipe n'a pu assurer et ne pourra assurer puisque qu'elle n'existe plus.

Analyse des résultats. Il s'agit en fait d'une présentation des résultats remis en forme plus que d'une analyse qui reste à faire.

3.4.1 - Analyse des réponses des maîtres à chaque question - Analyse sociologique de la population

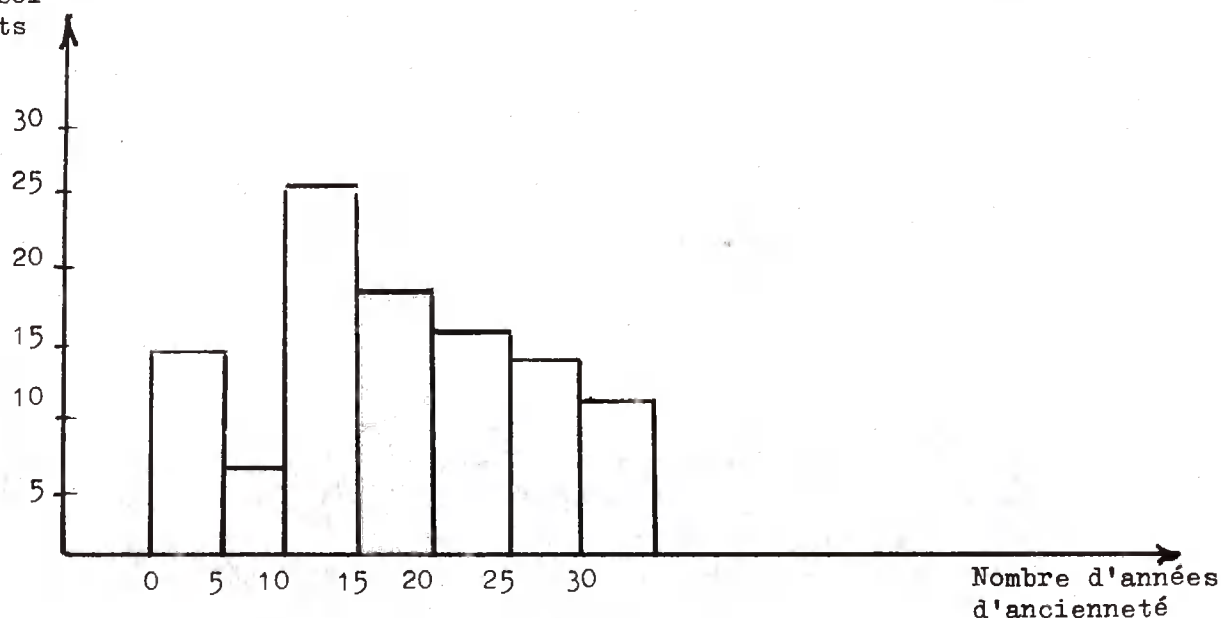
Je ne relèverai pas tous les résultats chiffrés, mais les principaux. Notons que pour la plupart des données, les résultats montrent que notre échantillon est assez équilibré.

Nous avons 78 femmes (80,4 %) pour 19 hommes (19,6 %); la majorité (80,4%) est titulaire, peu de remplaçants ou de stagiaires (6,2 %)

La moitié est passée par l'E N pour la formation.

Peu ont suivi un recyclage ou des cours divers en formation professionnelle; les plus nombreux (14 %) étant les travaux de groupes dans un mouvement pédagogique. Pour l'ancienneté de ces maîtres, nous avons une assez bonne répartition.

Effectifs
d'ensei-
gnants



La plupart de ces enseignants sont mariés (78,3 %) et ont un temps de transport inférieur à 15 minutes (84,5 %). La question sur le nombre d'enfants étant mal posée, elle est difficile à exploiter sinon très analytiquement, ce qui n'est pas utile étant donné le niveau de généralité auquel nous nous situons.

Pour les écoles :

ce sont toutes des écoles de circonscription (aucune école annexe ou d'application).

La diversité géographique est assez bien respectée

Ecoles rurales :	14,4 %
Petite ville	
quartier :	15,51 %
grands ensembles :	7,2 %
Grande ville	
quartier	29,81 %
grands ensembles	35 %

Le milieu de recrutement, évalué par le maître globalement, semble aussi bien diversifié :

Homogène : défavorisé	18 %
moyen	29 %
favorisé	7,2 %
Hétérogène:	4,5 %

Notons que 41 % n'ont jamais de réunion de travail avec des collègues, et seuls 27 % en ont au moins une fois par mois.

- Attitudes et opinions

. Quelques remarques sur ce que doit être le C.P. :

L'objectif essentiel du C.P. est d'apprendre à lire aux enfants pour 59 % des maîtres, et 78 % pensent qu'à la fin de l'année de C.P. il est indispensable que les élèves aient maîtrisé les mécanismes de lecture courante.

Cependant l'ensemble pense que le C.P. doit conserver les attitudes fondamentales de l'Ecole maternelle surtout en ce qui concerne "le climat de la classe".

30 % pensent que l'entraînement à l'expression orale est plus importante que l'acquisition de la langue écrite.

. L'enfant au C.P.

Les aspects du comportement de l'enfant qui gênent le plus les enseignants sont l'inattention, l'instabilité et la passivité. Les qualités les plus appréciées étant le sens de l'effort personnel et collectif.

Les qualités les moins appréciées sont l'originalité, la sensibilité, l'esprit constructif, l'esprit de synthèse et la finesse d'analyse.

25 % des enseignants pensent qu'on peut classer les enfants en bons ou mauvais élèves dès le C.P.

76 % pensent que les enfants ont changé depuis le début de leur carrière (et ceci sur l'ensemble des maîtres, dont 15 % n'a pratiquement pas d'ancienneté). Il faudrait bien sûr l'analyse du contenu des réponses de la question ouverte "en quoi?" pour éclairer cette réponse.

70 % pensent que les redoublements au C.P. sont en général favorables aux enfants (là, pareillement, il faudrait analyser les réponses à "en quoi?").

. Divers.

Les échecs scolaires (comme le montrait également l'enquête faite en 72 avec le Q I P F) sont attribués massivement au milieu socio-culturel de l'enfant, puis au manque de moyens intellectuels de celui-ci, mais la responsabilité de l'école ou des maîtres (manque de formation ou autres) n'est pratiquement jamais mise en cause.

55 % pensent que la linguistique leur a apporté sur le plan pédagogique.

61 % disent avoir modifié leur attitude face à l'enseignement du français après la circulaire de Décembre 72.

Ces données brutes peuvent paraître un peu rapides, mais le travail de réflexion et d'analyse n'ayant pas été fait par le groupe, je préfère livrer le matériel brut plutôt que d'amorcer un embryon d'analyse qui serait limité de par ma compétence (en effet, le travail ayant été élaboré par des pédagogues, psychologues, linguistes, il est normal que l'interprétation des résultats soit faite par une équipe pluridisciplinaire).

- Activités de lecture - écriture

95,9 % des maîtres affirment procéder à des acquisitions globales en début d'année mais seuls 23,7 % les poursuivent au-delà de deux mois.

24,7 % pendant cette période apprennent à reconnaître une syllabe.

78 % cherchent, à partir d'un son repéré auditivement à voir comment il est transcrit.

91,8 % font des exercices de reconnaissance auditive;

64 % utilisent un artifice d'écriture (couleur, trait plus fin...) pour distinguer les lettres qu'il ne faut pas prononcer.

Dans les activités de synthèse, peu de résultats intéressants dans la mesure où on a un gros pourcentage de oui à toutes les réponses.

Ceci est d'ailleurs le problème de cette partie du questionnaire; nous avons de forts pourcentages de oui à toutes les réponses; on connaît ce phénomène, dans les réponses au questionnaire : le oui sort toujours plus souvent que le non, mais on peut se poser tout de même la signification de ces réponses où un maître répond oui à des questions que nous pensions contradictoires.

- Les activités orales

Bien que l'analyse du contenu de la question n'ait pas été faite dans le détail, notons que pour la plupart des maîtres, ces activités sont une bonne préparation pour faciliter l'apprentissage de la langue écrite par la suite.

95 % des maîtres surveillent leur langue en classe.

Quant aux activités orales les plus pratiquées (par au moins 50 % des maîtres) ce sont :

Exercices structurants

Exercices de construction d'une histoire à partir d'éléments en désordre.

Chasse aux mots à partir d'un son

Les activités les moins pratiquées (moins de 10 %) sont :

Recherche de mots de la même famille

Chasse aux intrus dans une scène d'expression se rattachant à un même thème

Onomatopées

Jeux de pas d'i pas d'o

Jeux de ni oui ni non

Invention et/ou compréhension d'éléments conventionnels donnés dans un message oral (ex. sch roumpf)

Improvisation de poèmes et de chansons

Jeux de marionnettes

Réunion de coopérative

Remarquons que la répulsion a porté sur toutes les activités intitulées "Jeux", ce qui est un indice que le C.P. est perçu comme la classe où doivent cesser les activités ludiques au profit d'activités centrées sur les apprentissages.

Conclusions

Un gros travail reste à faire sur l'analyse des questions ouvertes suivantes :

- . à quoi attribuez-vous les échecs en lecture ?
- . pensez-vous que les parents d'élèves puissent vous aider dans votre tâche ?
en quoi ?
- . que pensez-vous des redoublements au CP ?

Ils sont en général : . favorables aux enfants
. néfastes pour les enfants

Pourquoi ?

- . pensez-vous que depuis le début de votre carrière les enfants ont changé ?
- . dans quel sens ?
- quelles sont les finalités pédagogiques que vous attribuez aux activités orales?
- . et un tableau à double entrée (cf. page suivante)

Au nom de quoi corrigeriez-vous les fautes suivantes ? (mettre une croix dans les cases correspondantes, si vous ne corrigez pas cette faute, ne rien mettre)

x x x

Ces analyses permettront d'étoffer un peu les résultats donnés ici et de les interpréter un peu mieux.

La principale remarque qu'impose cette première série de résultats est qu'il n'y a pas de grosses surprises : les attentes se trouvent confirmées par ces réponses, le CP reste la classe de l'apprentissage de la lecture-écriture, essentiellement, et le reste ne prend de l'intérêt qu'en fonction de cet apprentissage.

Il faudrait cependant savoir s'il y a des groupes de maîtres qui se distinguent par des caractéristiques particulières, et c'est ce que nous avons essayé de chercher par le deuxième traitement.

	Ceci n'est pas français	Ne se dit pas	Risque de ne pas être compris	Pour enrichir la langue de l'enfant	Pour préparer l'acquisition de l'orthographe
	1	2	3	4	5
1. lait prononcé lé					
2. cheval prononcé ch'val					
3. étricité pour électricité					
4. y sait pas					
5. "ils font pour ils vont"					
6. Je ferai/é pour je ferais					
7. nous "travaillons" pour nous "travaillions"					
8. je m'en rappelle					
9. je mont'rai pour je monterai					
10. vous disez					
11. donne-moi z'en					
12. combien que je vous dois					
13. j'ai amené mon livre					
14. ils sont ben rigolos					
15. ils sont allés (avec omission de la liaison)					
16. regarde la bagnole					

3.4.2 - Analyse des correspondances

- Principe

Le programme de traitement utilisé est un programme d'analyse factorielle des correspondances (méthode de J.P. Benzecri).

Le principe de cette analyse est de condenser un ensemble d'informations dans un espace à faible dimension.

L'idée directrice au départ est de classer ensemble des faits qui apparaissent ensemble, de se dire que si ces faits sont liés systématiquement (raison d'ordre statistique), c'est qu'ils sont probablement sous-tendus par quelque chose de commun appelé facteur (capacité, attitude...)

L'analyse factorielle doit donc permettre de classer les variables en tenant compte de leurs associations. Elle doit permettre ultérieurement de classer les personnes en tenant compte des facteurs dégagés.

L'analyse a été faite sur chacune des trois séries de variables :

- attitudes et opinions (113 variables)
- activités de lecture et d'écriture (66 variables)
- activités orales (68 variables)

L'analyse sur l'ensemble aurait dû être faite ultérieurement, en fonction de ces premiers résultats.

Les résultats que nous obtenons pour chaque série se présentent sous la forme suivante :

1/ liste des axes factoriels ayant pu être dégagés avec leur contribution à l'ensemble des variations; en effet, un facteur ne suffit pas à expliquer plusieurs associations, mais plusieurs facteurs sont nécessaires (ex. la réussite en mathématique est due peut-être à une capacité particulière de raisonnement, plus le travail personnel, plus la méthode utilisée par l'enseignant...) chaque élément ayant un poids différent dans l'ensemble;

2/ liste des variables avec :

- la part que chacune d'elle apporte à l'axe (c'est-à-dire au facteur) soit sa contribution absolue;
- ce que chaque axe (ou facteur) explique de cette variable, soit sa contribution relative.

C'est à partir des variables ayant une contribution assez forte aux axes que nous tenterons d'expliquer ces axes et que, donc, nous dégagerons s'ils existent, les facteurs principaux sous-jacents à notre questionnaire.

3/ la liste des maîtres avec également la part que chacun apporte à l'axe et ce que chaque axe explique de l'ensemble des réponses des maîtres. (ex. un maître qui contribue fortement à l'axe 1 est un maître qui a un pattern de réponses proche de celui qui a permis d'élaborer l'axe 1.)

Ces axes sont orientés et les variables sont classées sur ces axes de - ∞ à + ∞ ; les variables intéressantes à étudier sont les variables élevées (en - ou en +), c'est-à-dire éloignées de 0 qui est la zone neutre, peu discriminante, ne servant pas à interpréter l'axe.

Ces explications brèves et sommaires devraient permettre à ceux qui souhaitent regarder les résultats de plus près, de se reporter aux annexes pour analyser les documents bruts.

- Résultats

Comme je l'ai déjà indiqué, le traitement a été fait sur chacune des trois parties (attitudes-opinions, lecture-écriture, activités orales) séparément.

Attitudes et opinions

C'est pour cette partie que les résultats sont les plus flous; en effet, aucun axe n'explique assez fortement les variations; celles-ci sont en quelque sorte diluées sur l'ensemble des axes :

1° : 5,7 %

2° : 4,4 %

3° : 4,2 %

4° : 3,8 %

5° : 3,5 %

6° : 3,4 %

On peut donc dire qu'aucune structure dominante, claire, n'apparaît dans les réponses à cette partie du questionnaire.

Vous trouverez en annexe 7 la liste des variables contribuant à ces axes; leur interprétation n'ayant pu être faite par le groupe de travail, je préfère, une fois de plus, livrer les données brutes plutôt que d'en faire une analyse hâtive et partielle.

Si nous regardons la contribution des maîtres à ces axes, nous voyons que seuls 19 maîtres y contribuent sur 94.

Il n'est donc, bien sûr, pas question d'amener une typologie sur ces données et nous pouvons nous interroger à ce propos :

Est-ce la réalité ou l'instrument qui est à mettre en cause ?

Le questionnaire a probablement un certain nombre de défauts, mais il avait été prétesté et les questions posées n'avaient pas semblé poser de gros problèmes aux maîtres; et si pour certains, il y avait ambiguïté, nous avons essayé d'y remédier; aucune réaction particulière n'a été remarquée lors de la passation.

L'hypothèse que dans la réalité les maîtres ont des positions très hétérogènes et très diversifiées quant à leur structure (ceux qui pensent que le redoublement au C.P. est favorable, peuvent penser aussi bien que c'est pour développer la créativité que le sens de l'effort), n'est donc pas à exclure.

Le problème est de savoir s'il y a une cohérence théorique (qui serait à définir) et à ce moment là de voir si elle se retrouve ou non dans les opinions exprimées, et pourquoi ?

Lecture - écriture

Pour cette partie là, les réponses sont un peu mieux structurées; en effet, les 6 premiers axes expliquent 41,8 % des variations, ce qui est assez satisfaisants :

- 1° : 11,7 %
- 2° : 7,9 %
- 3° : 6,6 %
- 4° : 5,3 %
- 5° : 5,3 %
- 6° : 4,5 %

Vous trouverez en annexe 8 la liste des variables contribuant aux trois premiers axes.

58 maîtres ont une bonne contribution à ces axes; on peut donc penser que sur ces données, une typologie ne serait pas impossible à déterminer.

Les données pratiques et très concrètes, comme celles que cherchait à relever ce questionnaire ont donc une cohérence interne plus satisfaisante.

Activités orales

Les six premiers axes expliquent 35 % des variations.

- 1° : 7,2 %
- 2° : 6,7 %
- 3° : 5,8 %
- 4° : 5,3 %
- 5° : 4,9 %
- 6° : 4,6 %

On peut donc penser que là une certaine structuration existe et il serait intéressant de la définir (cf. annexe 9)

La moitié des maîtres (48) contribuent de façon satisfaisante à ces axes; là encore une typologie pourrait être amorcée.

Ensemble

J'ai tenté de voir si sur l'ensemble de ces trois séries de données une typologie pouvait être amorcée (à partir des trois premiers axes de chaque série, c'est-à-dire voir combien de maîtres qui contribuent à l'axe 1 pour les activités de lecture, par exemple, contribuent également à l'axe 1, puis à l'axe 2, puis à l'axe 3 pour les activités orales; puis pour les maîtres contribuant à l'axe 2.

cf. par exemple, le tableau suivant :

			LECTURE			- ECRITURE		
			+			-		
			1	2	3	1	2	3
L A N G U E	+	1	602	501				
		2		206		709		
		3	627					
O R A L E	-	1	117 - 201 207		702			623
		2				707		
		3	639					613

Nous voyons donc qu'il y a une très grande dispersion et il semble qu'il n'y ait aucune liaison entre ces trois parties.

Une typologie apparaît donc comme impossible sur l'ensemble des données.

N.B. Les nombres indiqués sont les numéros des maîtres.

Conclusion :

Il ne semble pas possible étant donné nos questions et notre échantillon d'envisager une typologie sur l'ensemble des données.

Cependant, en ce qui concerne les activités de lecture-écriture (surtout) et les activités orales, il y a un regroupement des maîtres autour de certaines pratiques et on peut penser qu'en améliorant l'instrument, il soit possible d'obtenir quelques catégories.

Resterait à définir les caractéristiques de ces groupes et là encore, le travail reste à faire.

4 - B I L A N

Nous parlerons plutôt de bilan provisoire que de véritables conclusions, puisque ce travail est inachevé; il serait nécessaire pour aborder véritablement des conclusions

1° de pousser beaucoup plus loin le dépouillement et l'analyse du questionnaire

2° de le compléter par une observation directe en classe à l'aide des grilles afin de vérifier si les quelques hypothèses émises se trouvent confirmées ou infirmées.

Sur ce qui a été fait, nous soulignerons certains aspects intéressants à retenir soit sur le plan méthodologique, soit sur le plan des hypothèses mises en évidence qui seraient à creuser.

Sur le plan méthodologique, notons la difficulté de recueillir des données d'une façon homogène ; la disponibilité des participants, des IDEN, des Maîtres était réduite. Les réunions par petits groupes de maîtres sont difficiles à organiser.

Notons aussi la nécessité de consignes très complètes et très précises afin d'éviter toute distorsion entre les groupes.

Nous ne reviendrons pas sur tous les problèmes que pose le questionnaire qui est un instrument certes utile, mais incomplet. Mais le fait de vouloir le compléter par des grilles d'observation n'est pas évident.

Une grille opérationnelle est très difficile à mettre au point et nous avons vu la difficulté à coder les informations, de façon précise, lors d'une séquence pédagogique.

Pour mettre une grille au point et entraîner des codeurs, il faut de gros moyens, et cela dépasse les possibilités de petites enquêtes comme la nôtre.

Les données recueillies par le questionnaire nécessitent un travail encore important et nous insistons sur l'intérêt que certaines présentent, car nous avons un échantillon assez vaste (97 maîtres) et assez diversifié.

Comme l'avait déjà montré le QIPF (questionnaire d'identification des pédagogies du français, passé au CM), une typologie des enseignants sur un ensemble vaste de données semble un peu trop ambitieuse ; des catégories sont possibles à établir, mais sur des données plus précises que l'enseignement du français. Cela sera sans doute possible avec les activités de lecture-écriture, et (plus difficilement mais là faudrait-il peut-être mettre en cause le questionnaire, moins élaboré) sur les activités orales.

Par contre sur les opinions, cela semble impossible, du moins sur les opinions exprimées dans ce questionnaire.

Si une véritable enquête avait lieu un jour, il serait préférable de travailler domaine par domaine (ce qui n'exclut bien sûr pas un plan d'ensemble et une unité) pour que les divergences et éventuellement des "types" apparaissent plus clairement. Peut-être une combinaison serait alors possible, a posteriori, aboutissant à une classification générale, mais l'état des travaux à l'heure actuelle ne permet pas de l'affirmer.

ANNEXE 1

LISTE DES PARTICIPANTS

Mme M.C ROLLAND	Directrice E.N.F	Nantes
Mlle Y COZ	Professeur E.N.F	Nantes
M. J. BLAIZE	Professeur de Psychopédagogie ENF	Nantes
M. DURAND	Directeur Ecole d'Application ENF	Nantes
Mme RIVAS	Psychologue	Nantes
M. BOLO	Assistant de linguistique	Nantes
M. J.M DURAND	Professeur de français E.N.F	Saint-Brieuc
Mme UNGARO	Professeur de français E.N.F	Saint-Brieuc
Mme LE COUSTIVNER	Institutrice école annexe	Saint-Brieuc
Mlle RIVIERE	Institutrice	Saint-Brieuc
M. LAVENANT	Psychologue	Saint-Brieuc
M. J. BEAUTE	Professeur de français ENF	Angers
M. J. MENANT	Professeur de psychopédagogie ENG	Rouen
Mlle R. SIROTA	Sociologue	Paris
Mme A. LAFOND	Psychologue INRDP	Paris

ANNEXE II

COMMENT DECRIRE LES INTERACTIONS EN CLASSE

GRILLES D'OBSERVATION DE LA COMMUNICATION

J. BLAIZE

Il s'agit d'essayer de cerner le type de relations que le maître entretient avec les élèves de sa classe et que les élèves entretiennent entre eux (on peut d'ailleurs faire l'hypothèse que la relation maître-élève n'est pas sans influence sur la relation élèves-élèves). Il nous semble en effet qu'il s'agit là d'une variable importante dont il faut tenir compte dans toute tentative de description des pédagogies, faute de quoi une telle description reste illusoire.

Comment alors décrire ces inter relations ? Il est clair qu'elles ne se manifestent que dans des inter actions. Toute la difficulté est d'observer et de caractériser ces inter actions. Pour cela il nous semble indispensable d'utiliser une ou des grilles d'observation. Ceci soulève immédiatement toute une série de questions :

1° les inter actions les plus facilement repérables sont d'ordre verbal. Pouvons-nous poser comme principe que le comportement verbal est représentatif de l'ensemble du comportement ?

2° il semble plus facile d'observer les inter actions pendant des moments d'activité collective. Que fait-on alors des moments de travaux de groupes et de recherche individuelle ? Suffit-il d'en noter l'existence, la fréquence et la durée ? Il s'agit là de difficultés auxquelles se heurte toute tentative d'utilisation des grilles d'observation (autre problème : à partir de quelle durée d'observation et sur quels critères peut-on dire que les informations recueillies suffisent à caractériser de façon relativement fidèle l'objet de l'observation ?)

- d'autres difficultés tiennent à la particularité de notre recherche : elle porte sur les activités de français au C.P. Or, les grilles existantes ne portent pas sur cet objet. Elles ont cependant le mérite d'exister : d'où la double démarche que nous essayons de mener à bien :

1/ examen des grilles existantes du point de vue de la méthodologie de leur construction et de leur utilisation

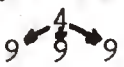
2/ mise au point de catégories adaptées au cours préparatoire à partir d'une première série d'observations et d'enregistrements au magnéscope.

Ces deux points ne sont encore qu'esquissés :

I/ Examen de la grille de Flanders (la seule que nous ayons étudiée et essayé d'appliquer pour l'instant)

1° Les catégories de Flanders

M A I T R E	INFLUENCE NON DIRECTIVE	<p>1/ <u>Accepte des sentiments</u> : accepte et clarifie le climat affectif des élèves d'une manière non répressive. Les sentiments peuvent être soit positifs soit négatifs. Les intuitions et les souvenirs sont inclus.</p> <p>2/ <u>Loue ou encourage</u> : fait l'éloge ou encourage l'élève pour sa conduite ou ses activités. Les plaisanteries destinées à relâcher la tension sans viser un individu, les hochements de tête, les toussotements, les remarques comme "continuez" sont compris dans cette catégorie.</p> <p>3/ <u>Accepte ou utilise des idées de l'élève</u> : clarifie, construit ou développe les idées ou suggestions d'un élève. A mesure que le maître met en avant ses idées, on passe à la catégorie:</p> <p>4/ <u>Questionne</u> : pose une question sur le fond ou la méthode dans le but de faire répondre un élève.</p>
	INFLUENCE DIRECTIVE	<p>5/ <u>Fait cours</u> : donne des faits ou des opinions sur le fond ou la méthode, exprime ses propres idées, pose des questions historiques</p> <p>6/ <u>Donne des directives</u> : directives, commandements, ordres que l'élève doit exécuter</p> <p>7/ <u>Critique ou justifie</u> : déclarations destinées à faire passer l'élève d'un comportement inacceptable à un comportement acceptable; élever la voix, expliquer pourquoi le maître fait ce qu'il fait, avec une référence égocentrique accentuée.</p>
L E L È V E		<p>8/ <u>Répond</u> : au maître, le maître prend l'initiative et sollicite le contact avec l'élève</p> <p>9/ <u>l'élève a l'initiative de la parole</u>: discours des élèves dont ils ont l'initiative. Si donner la parole est seulement indiquer celui qui peut parler, l'observateur doit décider si l'élève avait l'intention de parler. Si tel est le cas, utiliser cette catégorie</p>
		<p>10/ <u>Silence ou confusion</u> : pauses courtes, moments de silence et moments de confusion où la communication ne peut être comprise par l'observateur</p>

L'idée de causalité étant présente implicitement, pourquoi ne pas l'expliciter ? Il reste que le problème se pose : ce sera l'un des points à examiner les 14 et 15 février (*). Il reste aussi que l'hypothèse de Flanders demande à être assouplie : la proposition "toute intervention est en relation de causalité avec une intervention précédente" (exemple de plusieurs réponses quasi simultanées à une même question - ainsi $4 \rightarrow 9 \rightarrow 9 \rightarrow 9$ peut devenir ).

4° Utilisation de la grille de Flanders

L'observateur note (soit en direct soit grâce à un enregistrement) le numéro d'une catégorie toutes les trois secondes, et ce, pendant 5 à 10 minutes. Pour cette notation il suit certaines règles.

Règle 1 : Si l'observateur hésite entre plusieurs catégories, il choisit la catégorie la plus éloignée de la catégorie centrale (5). Cela ne vaut que dans la mesure où la grille est construite comme une échelle. Cependant cette règle ne s'applique pas si l'une des catégories possibles est la catégorie 10 qui ne doit jamais être utilisée quand une autre catégorie peut intervenir. Cette règle vise à augmenter la quantité d'informations recueillie, les catégories éloignées du centre étant souvent peu représentées.

Règle 2 : Si le comportement du maître est constamment directif ou constamment non directif, et si pour une intervention, on hésite entre une catégorie "directive" et une catégorie "non directive", choisir la catégorie s'accordant avec ce qui précède.

Règle 3 : L'observateur essaye de ne pas se laisser influencer par ses propres tendances ou par les intentions du maître : si, le maître essayant d'être spirituel, cela est ressenti par les élèves comme une critique à leur égard, on utilisera la catégorie 7 (cela pose évidemment un problème : comment déterminer l'effet d'une intervention ?)

Règle 4 : Si plus d'une catégorie intervient pendant l'intervalle de 3 secondes, il faut noter toutes les catégories. Si une seule catégorie est présente pendant 9 secondes, la noter 3 fois.

Dépouillement des données : plusieurs possibilités

- calculer le pourcentage de temps consacré à chacune des catégories
- calculer le rapport du temps consacré à certaines catégories au temps consacré à d'autres catégories.

Constitution de matrices : c'est la conséquence de l'hypothèse causale exposée plus haut ; il s'agit de reprendre, dans l'ordre, la série des interventions et de décomposer cette série en paires (cause - effet) :

une série 4 - 8 - 8 - 2 - 3 - 3 - 10 deviendra :

2° - Cette grille ne peut s'appliquer (au C.P.)

- la catégorie 5 (fait cours) est inadéquate : qu'est-ce que faire un cours au C.P. ?
- il faudrait distinguer la critique d'une réponse ou d'un travail de la critique d'un comportement (catégorie 7)
- il faudrait distinguer les temps de recherche individuelle ou en groupe, les temps de réflexion, des moments de silence ou de confusion (de tels moments intervenant fréquemment au cours même d'activités collectives)
- Comment coder le rejet d'une idée d'un élève ou le fait de la passer sous silence
- rien ne permet de distinguer les échanges entre élèves des échanges élèves/maîtres à l'initiative de l'élève : les deux types d'échange relèvent de la catégorie 9 : Dans une série du type 4 - 9 - 9 - 9 rien n'indique si on a affaire à trois réponses parallèles à une même question ou à une discussion entre élèves, le premier 9 suscitant la réaction de deux autres élèves... Or cela n'est pas indifférent.
- la distinction influence directive/influence non directive pose problème : en quoi louer ou encourager (2) est-il moins directif que critiquer(7) : si dans le cas de l'encouragement, cela renforce la direction prise par l'élève, il n'empêche que certains encouragements sont aussi une manière de faire avancer l'élève dans une direction choisie par le maître, donc de le diriger.

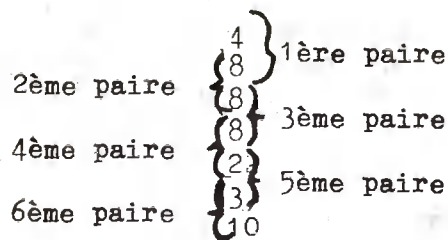
Il serait sans doute possible de faire d'autres remarques. Celles-ci n'avaient d'autre but que de souligner l'inadéquation de cette grille à notre objet de recherche et la nécessité de construire une grille adaptée à la situation à décrire. Cependant cette grille peut nous aider méthodologiquement.

3° - Conception de la grille de Flanders :

Deux points au moins sont à noter :

- Les catégories sont réparties sur une échelle : tant pour ce qui concerne le maître que pour ce qui concerne l'élève, on essaye d'aller de ce qui laisse une plus grande autonomie à l'élève à ce qui lui en laisse le moins. Il s'agit donc de "mesurer" ce degré d'autonomie.
- Surtout Flanders fait l'hypothèse que toute intervention est la conséquence de l'intervention précédente ; autrement dit, ce qui est important, c'est moins le nombre d'interventions relevant de chaque catégorie que les séquences d'interventions : il est plus intéressant de relever que la succession 4 - 8 se retrouve 10 fois que de relever qu'il y a tant de questions et tant de réponses.

On a donc une hypothèse causale. Or la causalité ne va pas de soi, et établir des relations causales entre des faits observés est souvent hasardeux en particulier dans le domaine des sciences humaines. Cependant on ne voit pas comment faire autrement ; refuser de dire: telle intervention a été causée par l'intervention précédente c'est refuser de dire "l'élève répond" (entre autres).



Il s'agit alors de faire apparaître ces paires dans un tableau :

	Catégorie	Trois secondes suivantes									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TROIS	1	1			1				H		
	2		D								
	3			1							
PREMIERES	4								1		
	5										
SECONDES	6	1									1
	7						1				
	8	xx	x^x	xx	xx	xx	xx	xx	2-		
	9	^^	^x	^^	^^	^^	^^	^^		G	
	10						1	1			
	TOTAL	2	1	2	1	0	2	1	3	0	2
%											100

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une échelle au sens strict, les catégories étant centrées autour de la notion de directivité, de telles matrices permettent de déterminer certains types d'interactions et de comparer (quantitativement) le discours du maître au discours de l'élève : cf. tableau précédent :

- A - Discours du maître
- B - Discours de l'élève
- C - Silence ou confusion
- D - Eléments non directifs
- E - Eléments directifs
- F - Réaction du maître au discours de l'élève
- G - Inter communication entre élèves
- H - Actions du maître pour faire parler les élèves

Cela doit permettre de caractériser les interrelations se déroulant dans une classe. Plus que le contenu de cette grille, ce sont ses hypothèses de construction et ses modalités d'utilisation qui peuvent nous intéresser et faire l'objet d'une discussion.

II-MISE AU POINT DE CATEGORIES ADAPTEES AU C.P.

Ce travail est à l'heure actuelle (25 janvier) à peine commencé. La méthode utilisée est la suivante : nous avons enregistré au magnétophone des séquences prises dans des C.P. (3 classes d'application). Ceci devrait nous permettre d'aborder plus sûrement l'examen de la question de la représentativité du verbal par rapport au non verbal. A partir de ces enregistrements il faut distinguer 3 étapes :

1/ Sur des échantillons pris au hasard sur chacune des bandes, établir un protocole : ce qu'on voit - ce qu'on entend.

2/ A chaque intervention faire correspondre une catégorie (à définir)

3/ Restreindre le nombre des catégories et les organiser en grille. Il sera peut-être nécessaire d'enregistrer d'autres séquences dans d'autres classes.

Les deux premières étapes sont entamées et ce travail sera peut-être suffisamment avancé les 14 et 15 février pour qu'un premier compte rendu soit possible. En tout état de cause cette méthode de travail sera aussi l'un des points à examiner lors de cette réunion.

GRILLE D'OBSERVATION de la COMMUNICATION

O R G A N I S A T I O N E	O R D R E S C R I T I V E	OR D GA U NI C	1	Lance une activité ou une séquence. Introduit une nouvelle étape. Amorce une nouvelle direction. Donne une consigne. Arrête l'activité	
		SA C TI A ON D R E	2	Rappelle les règles du jeu, réexplique la méthode, justifie un rappel à l'ordre. Relance, recentre, repose le problème, précise les questions à résoudre (sans faire référence à une norme)	
	O I N T E	OR DE GA LA NI LA SA PA TI PA ON RO LE		3	Sollicite une initiative ou un avis portant sur des directions de travail possibles, l'évaluation du travail, du comportement ou de la langue sans désigner quelqu'un en particulier. Sollicite la participation : "Qui veut... ?"
				4	Donne la parole à la demande
				5	Interroge quelqu'un sans demande de sa part pour qu'il prenne une initiative ou un avis (cf 3)
R E A L I S A T I O N D E L A T A C H E			6	Suggère, propose une information, une opinion. Avance une réponse possible mais sans certitude. Donne une idée.	
			7	Donne une solution, affirme, constate. Donne une information. Fait cours.	
			8	Clarifie, précise, répète, explique, "améliore".	
R E G U L A T I O N	DU TRAVAIL		9	Accepte, approuve, apprécie une intervention ou une activité	
			10	Refuse une intervention ou une activité. Met en doute, s'oppose, se dit en désaccord.	
	DU COMPOR- TEMENT DE L'EX- PRESSION (Référence à une nor- me linguis- tique)		11	Valorise un comportement, une personne. Aide, encourage, met à l'aise.	
			12	Dévalorise un comportement, une personne. Critique, réproouve	
			13	Accepte, valorise une formulation	
	14	Refuse une formulation, la critique.			
R U P T U R E D E L A C O M M U N I C A T I O N			15	Répond de façon inadaptée. Ne tient pas compte de la demande. Rupture dans la communication.	
			16	Activités non essentiellement verbales	
			17	Confusion	

Ce n'est sans doute pas d'une extrême maniabilité. Resterait à en faire réellement l'expérience afin de juger si la qualité des renseignements ainsi mis à jour justifie l'emploi d'un instrument aussi rébarbatif.

3/ Rôle de la catégorie n° 15

Si le maître sollicite un jugement sur une intervention et qu'un élève répond en apportant une information, on codera :

M 3 - E 15 - E 7

En fait, E 15 et E 7 ne forment qu'une intervention. E 15 sert à montrer que E 7 n'est pas ce qui était demandé : en effet, dans M 3 rien ne nous indique quel type d'intervention était souhaité. Tout ce que l'on sait c'est qu'on souhaitait un type précis d'intervention. Il n'est en effet pas possible de faire correspondre une catégorie à chacun de ces types : demande une information, une critique, une précision, une reformulation etc... C'est la succession des numéros qui nous donnera (partiellement) ces informations : M 3 - E 6 : cela signifie que le maître a sollicité, par exemple, une opinion et qu'un élève a effectivement donné une opinion. L'absence de la catégorie 15 entre les deux montre qu'il y a adéquation, et les catégories de "réponse" étant plus détaillées que les catégories de "questions", cela nous permet après coup de retrouver de quel type était la demande.

Reste que cela n'est sans doute pas très simple d'application.

4/ Quant à la difficulté signalée dans le document de Février : comment référer plusieurs réponses à une même question et éviter ainsi de donner l'illusion d'un dialogue entre élèves quand il n'y a que successivité ou simultanéité de réponses au Maître ; elle n'est pas résolue, mais toutes les suggestions seraient les bienvenues.

J. BLAIZE

E.N.F Nantes.

ANNEXE III

LES EXERCICES PSYCHO-MOTEURS

M. Cl. ROLLAND

1° - L'hypothèse de départ était la suivante :

Il devait y avoir place dans les cours préparatoires pour des exercices difficiles à définir mais résultant de convergences d'idées issues de textes actuels et généraux en pédagogie, notamment en pédagogie de la lecture. Par textes, nous entendions tout ce qui pouvait influencer l'instituteur et déterminer son comportement pédagogique, comme :

- a/ actes ou textes officiels comme : la commission de rénovation pédagogique de 1969 - la circulaire du 8 décembre 69 sur l'Education physique - la circulaire sur l'enseignement du français.
- b/ des conférences pédagogiques
- c/ des articles de portée générale parus dans des revues (telles que l'Education, l'Ecole Maternelle française, Cahiers Pédagogiques modernes, Revue E.P.S.)
- d/ des recyclages consacrés aux apprentissages du C.P.
- e/ des ouvrages spécialisés sur la lecture.

Par convergence d'idées dans ce domaine, nous visions :

- les inquiétudes nées des difficultés en lecture, baptisées ou non dyslexies - les hypothèses sur la dyslexie
- les inquiétudes nées de la rupture constatée entre la grande section de maternelle et le C.P.
- les rôles jugés prépondérants pour l'acquisition de la lecture, de l'orientation, la latéralisation, la mémoire des rythmes, la discrimination auditive, la mémoire visuelle, la gymnastique scolaire, le rôle de l'articulation, de la prise de conscience de l'émission des sons etc...

Compte tenu de cet ensemble constaté d'influences possibles, des exercices préparatoires à la lecture étaient postulés comme existant au C.P.

Il fallait alors pouvoir les constater.

2° - Méthodologie adoptée

a/ un groupe de maîtres-témoins fut réuni. Il s'agissait d'un groupe restreint de maîtres d'application, permanents ou temporaires, d'âges variés, réputés pratiquer une pédagogie renouvelée. Le but était de recueillir d'eux un inventaire d'exercices et de contrôler si dans leurs classes les maîtres déclaraient pratiquer ceux du type recherché. Effectivement, ils énumérèrent un nombre important de jeux auxquels ils assignaient d'être une préparation efficace à la lecture.

b/ à partir de cet inventaire, un essai de classification fut recherché.

La classification n'était pas un but en soi, mais devait permettre d'élaborer une liste finie à l'aide de laquelle repérer plus facilement dans une clas-

se pendant l'observation directe les exercices considérés. Les difficultés commencèrent au niveau de la classification. La plupart des jeux proposés par les maîtres étaient complexes, trop pour se réduire à une fonction bien classée.

Exemple I :

Dans un jeu classique pratiqué dans toutes les classes au début de l'apprentissage tel que le repérage de mots "où l'on entend ON" (ou n'importe quel phonème), est-il légitime de décrire le jeu comme un lien entre un stimulus auditif et la réaction commandée ? (par règle explicite de jeu, par exemple : lever la main comme à pigeon vole).

Exemple II :

Dans le jeu dit "de la phrase chuchotée" qui consiste à faire circuler à voix basse une phrase d'enfant à enfant pour contrôler en quel état elle parvient en bout de chaîne, où est le stimulus, où est la réponse ? Le point de départ est-il auditif et comment caractériser la réaction-réponse ?

Après des hésitations, une réduction arbitraire fut opérée pour décrire économiquement chaque jeu.

Repérer l'existence de telles pratiques dans le CP était intéressant seulement si on pouvait en même temps disposer d'autres renseignements sur la fréquence, ou l'importance relative de ces exercices d'une classe à l'autre. Il paraissait utile également d'apprendre si les maîtres s'en servaient occasionnellement ou systematiquement .

La difficulté résidait dans une constatation évidente, à savoir que dans la progression habituelle des CP, ces jeux, mêmes lorsqu'ils étaient pratiqués par les instituteurs très largement n'avaient qu'une saison fugitive, en quelque sorte. Fréquents dans les premières semaines d'apprentissage, ils allaient en diminuant rapidement, ce qui rendait incommode une observation large telle qu'elle aurait été nécessaire. A moins évidemment d'être nombreux à la faire - ce qui n'était pas le cas.

Quelles que soient les difficultés entrevues, il faut cependant convenir de de garder comme traits importants de description :

- a/ la fréquence
- b/ la variété
- c/ le caractère occasionnel ou systématique.

C/ Pour recueillir les renseignements utiles, il était envisagé de pratiquer comme suit :

- 1 - observation directe dans les classes
- 2 - consultation du cahier-journal
- 3 - entretien avec le maître

Il apparut rapidement :

1/ que l'observation dans les classes permettant de noter l'apparition d'exercices dans les plages dites "de français" devait se situer très tôt dans l'année scolaire. Elle permettait d'établir le constat - mais non la fréquence et non la variété. En effet, elle laissait échapper l'essentiel dans le domaine à

explorer, où la plupart des exercices significatifs se déroulaient à l'occasion ou au travers de l'Education physique, de l'Education rythmique, musicale ou des travaux manuels, hors du champ du français.

2/ la consultation du cahier-journal n'était significative que dans un pourcentage infime de cas - les exercices étant occasionnels comme on vient de le dire, ou intégrés dans une activité (voir supra) dont ils ne se distinguaient pas spécifiquement.

3/ l'entretien avec le maître confirmait ce qui vient d'être dit en a et b

La perspective de contrôler l'hypothèse par un questionnaire est une perspective à rejeter - pour de multiples raisons (questionnaire déjà intégré dans la description entreprise, déjà lourd - limites de la technique du questionnaire).

Deux formes de grilles-repères ont été successivement faites - la seconde simplifiée à l'extrême (cf. pages suivantes).

Elles ont servi dans quelques classes - insuffisamment nombreuses.

Elles tendent à montrer que la pédagogie du français au CP est globale, sentie et vécue comme de plus en plus globale, avec une interaction profonde des disciplines entre elles.

LES EXERCICES PERCEPTIVO-MOTEURS - GRILLES 1

Les C.P. pratiquent un certain nombre d'exercices qu'on peut commodément appeler "perceptivo-moteurs". Pour constater leur présence dans une classe sans trop d'ambiguïté, (car en forçant un peu, tout peut devenir perceptivo-moteur.) il a paru utile :

- 1°/ d'en donner une définition (à discuter)
- 2°/ d'en proposer un classement, avec des exemples pour qu'un accord puisse se faire sur le bien-fondé de l'appartenance de tel ou tel exercice dans un sous-groupe.

d'où

DEFINITION

Seront rangés dans cette catégorie les exercices qui visent à développer des perceptions, à les coordonner et à les associer à des réactions différenciées et convenues.

EXEMPLES d'EXERCICES

- | | | |
|---|----------------------------|---|
| 1 | - Auditif
ex. Verbal | Identifier des bruits, des sons, des voix en les nommant d'après la seule audition |
| 2 | - Auditif
Symbolisation | Traduire des hauteurs de sons, des durées, des intensités, des timbres.. par un code convenu/ |
| 3 | - Auditif
Mémorisation | Retenir une suite rythmée et la répéter
Jeu du téléphone
Jeu de la phrase chantée
Jeu du chuchotement |
| 4 | - Auditif
Graphique | Dictée de Sons |
| 5 | - Auditif
Moteur | Evolution au tambourin ou au commandement |
| 6 | - Audition
Attention | Jeu de Pigeon-vole
Chasse aux mots |
| 7 | - Auditif
Phonation | Oppositions phonologiques travaillées systématiquement
Prononciations difficiles
Jeu de chuchotement |
| 8 | - Auditif | Jeux dissonance |
| 9 | - Visuel
Graphique | Repérer, encadrer des lettres
voir et reproduire des signes (graphismes imposés ou libres)
Plumes, pinceaux, stylets. |

- | | |
|----------------------|--|
| 10 - Visuel | Type : jeu de Kim |
| Attention | jeu de lotos |
| Mémorisation | |
| 11 - Verbal | Consignes données à exécuter : jeux de doigts, |
| Moteur | jeux de physionomie |
| 12 - Appréhension | Pictogramme |
| d'une situa-
tion | Images séquentielles |
| Organisation | |

Cette liste n'est pas close.

Elle doit s'enrichir de nouvelles observations dans les classes et de nouvelles subdivisions.

Travail à réaliser

Le principe de classement a été de rechercher les types de stimulus et de former avec leurs réponses des couples stables.

Ce principe de classement est à discuter.

PROBLEMES

I - Certains exercices sont inclassables parce que trop complexes.

Exemple :

A partir de jeux (piste routière, ferme) organiser des déplacements, des situations, des circuits - jeux qui concernent l'orientation.

Cela amène la question :

- Y a-t-il encore des jeux dans un C.P. autres que ceux d'éducation physique ? - Jeux avec jouets.

Si oui, ils poseront un problème.

II - Un certain problème beaucoup plus épineux est le suivant :

Le travail manuel, l'éducation musicale, l'éducation physique, les mathématiques incluent de nombreux exercices perceptivo-moteurs.

En tenir compte, c'est se condamner à tout voir, tout observer dans un C.P.

Ne pas en tenir compte, c'est risquer de n'en pas trouver dans un C.P. qui aient une indépendance, alors qu'ils seront cependant largement représentés dans la pratique quotidienne de la classe.

La réponse n'est pas apportée encore.

Il semble toutefois impossible de retenir la suggestion de tout voir, tout décrire. Pour des raisons matérielles de temps - parce que nous sommes limités par le thème "activités de français au C.P." - enfin parce que c'est de description qu'il s'agit et non d'hypothèses à vérifier; dans ce dernier cas - par exemple s'il convenait de déterminer s'il y a une influence positive des exercices perceptivo-moteurs sur l'apprentissage de la lecture - on/pourrait

faire l'économie de ceux qui sont inclus dans des disciplines telles que mathématiques ...

Quand les exercices dont il vient d'être question sont constatés dans la classe, il conviendrait que l'observateur consigne à leur sujet les renseignements suivants :

- | | | |
|---|---|---|
| 1 | (Il est régulier <input type="checkbox"/> -----> | (Il apparaît au cahier-journal <input type="checkbox"/> |
| 2 | (Il est fortuit <input type="checkbox"/> -----> | (Il n'apparaît pas au cahier-journal <input type="checkbox"/> |
| 1 | { Il est fréquent | { Jour <input type="checkbox"/> 2 jours <input type="checkbox"/> |
| 2 | | { Semaine <input type="checkbox"/> Mois <input type="checkbox"/> Trimestre <input type="checkbox"/> |
| 1 | (Il est indépendant <input type="checkbox"/> -----> | (Il apparaît au cahier-journal et correspond à une motivation du maître |
| | (Il est intégré à un autre exercice <input type="checkbox"/> | (Il apparaît et ne correspond pas à une motivation claire |
| 1 | { Il est pratiqué pour la classe entière <input type="checkbox"/> | { Il est considéré comme un travail |
| | | |
| 1 | (Il est proposé sans autre motivation que lui-même <input type="checkbox"/> | |
| 2 | (Il est provoqué par un incident de la vie de la classe <input type="checkbox"/> | |

(les renseignements peuvent être trouvés : dans un cahier-journal
dans l'interview du maître
par observation directe)

En outre, il conviendrait :

- a/ de déterminer (mais c'est valable semble-t-il pour l'ensemble des exercices de français) la fréquence minimale et maximale d'application de la grille d'observation.
- b/ d'ajouter au tableau une façon de pondérer l'apparition de l'exercice par d'autres facteurs : durée, intensité, etc.

Voir ci-après la première ébauche d'une grille possible :

TYPE	REF.SOMMAIRE	HEURE/ DUREE	REGULIER/ FORTUIT	INDEP./ INTEGRE	CL. ENT./ INDIVID.	/	/
1			/	/			
2							
3							
....							
.....							

Il paraîtrait utile également de connaître les sources de l'exercice :

- Livres généraux
- Manuels scolaires
- Instructions officielles
- Autres documents écrits
- Journaux pédagogiques
- Conférences pédagogiques
- Groupe de travail
- Recyclage

Pour faciliter les réponses - si cette enquête paraît utile, mais personnellement, elle me paraît très importante - à cette enquête, il conviendrait de les limiter et de les rendre précises en offrant un choix sélectionné de livres, journaux ou textes. Cette sélection, si l'idée en était retenue, est à faire. Il est possible qu'une enquête systématique sur les sources de l'exercice soit intéressante pour tout point de pédagogie du français abordé par le présent travail de description.

GRILLE 2

OBSERVATIONS

I - Dans une série d'observations directes faites dans la classe, il a été possible de repérer au moins une fois sur trois des exercices du type suivant :

Qui exercent
l'oreille es-
sentiellement

A

: Reconnaître des bruits, des sons, des voix
1 - sans en voir la source

: reconnaître un son dans un mot
2 - jeu de pigeon-vole

: jeux d'assonance
3 - (un, deux, trois, nous irons au bois...)

: chasse aux mots qui contiennent un même son
4

5 - retenir une suite rythmée et la répéter

6 - retenir un énoncé chuchotté ou chanté et le trans-
mettre

Qui exercent
la vue essen-
tiellement

B

Assemblage et rapprochements de figures (jeu de lotos)

Transformation d'une configuration observée (jeu de Kim)

Observer et reproduire des formes, figures (graphisme
imposé)

Repérer et encadrer des lettres dans un mot, faire des ensembles de mots contenant le même graphisme, à partir d'une liste fournie.

Qui exigent
la prononcia-
tion correcte

C

7 - Traduire des hauteurs de sons par un code convenu,
et exercice inverse de décodage

6 - Exercice 6 de A peut être classé ici

7 - mots difficiles ou cocasses à répéter ou ensemble dif-
ficile (baobab - Nabuchodonosor...)

8 - oppositions phonologiques systématiquement travaillées
(pain/ bain etc..)

9 - exercices d'écoute et correction au magnétophone

Jeux complexes

D

Pictogrammes à utiliser ou déchiffrer
Images séquentielles à organiser
Jeux de situations représentées par l'intermédiaire d'un matériel complexe (ferme, piste routière etc..)

II - Questions aux maîtres

Dans vos séances d'apprentissage de la lecture, incluez-vous les jeux suivants :

LISTE	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT

Dernière question : Pratiquez-vous régulièrement avec vos enfants

OUI

NON

Indiquez par une croix ce qui est privilégié parmi les activités ci-contre

L'éducation Physique	Les T.M.E.	Le Dessin	Le Chant

1 L'expression orale n'est pas la finalité mais le moyen d'arriver à autre chose

- 1.1 - Lecture
- 1.2 - Expression écrite
- 1.3 - Recherche de thèmes intéressant les enfants
- 1.4 - Connaître les enfants
- 1.5 - Observer le langage des enfants en vue de corrections ultérieures.

2 La finalité est dans l'expression orale elle-même

- 2.1 - Expression sauvage libre, sans contraintes (imposées par le maître)
- 2.2 - Contraintes diverses introduites par :
 - le maître
 - les élèves } précisant la finalité
 - 221 au niveau de l'émetteur
 - 1 fonction expressive
 - 222 au niveau du récepteur
 - 2 fonction conative
 - 223 au niveau du référent
 - 3 fonction cognitive référen-
tielle
 - 2231 situationnel { attention
effort de précision, d'observation
 - 2232 Textuel (allusions diverses
 - 224 au niveau du canal de communication :
 - magnétophone
 - correspondance magnétique
 - téléphone
 - 4 fonction phatique
 - 225 au niveau du code
 - 5 fonction métalinguistique
 - 2251 choix de divers registres - prises de conscience
 - 2252 respect de la norme - adaptation à la norme
 - en situation de communication
 - en situation d'apprentissage
 - 226 au niveau du message
 - 6 fonction poétique

(Ce schéma pourrait servir à deux fins : a/ classement par finalités
b/ Observation d'une séquence de classe)

ANNEXE V

PROJET DE GRILLE D'OBSERVATION DES METHODES
PEDAGOGIQUES D'APPROCHE DE LA "CHOSE ECRITE" AU C.P.

B.A. BOLO

Ce projet vise à recueillir le maximum d'informations sur la façon dont les maîtres de C.P. "enseignent" la lecture et l'écriture... et si possible, à déterminer les constantes caractéristiques de tel ou tel type d'approche.

Il ne peut s'appliquer que dans la phase d'acquisitions, c'est-à-dire surtout au cours du 1er trimestre de l'année de C.P.

Hypothèse : Dans la phase d'apprentissage, toute acquisition peut être décrite sous la forme de solution d'un problème.

d'où (une fois le problème identifié et "situé") trois questions :

- dans quel sens le problème est-il posé (lecture ou écriture)?
- qui fait quoi ?
- comment le résout-on ?

COMMENTAIRE DU PROJET DE GRILLE

3.0.0. - Identification du problème

Ici intervient nécessairement une part d'arbitraire de l'observateur : c'est à lui qu'il appartient de "décider" ce qui est problème, puis de le noter sous un numéro d'ordre. C'est ce numéro d'ordre que l'on retrouvera ensuite dans les différentes cases de la grille. Ce procédé (s'il se révèle utilisable) devrait permettre deux lectures différentes de la grille.

1 - Quelles sont les cases les plus remplies ?

2 - Quel (s) cheminement (s) suivent les problèmes ?

- sont-ils constants ? si oui, quel chemin ?
- sont-ils variés ?

3.0.1. - Situation relative du problème

Il s'agit d'indiquer ici si ce problème est une partie d'un autre.

Exemple : Si le problème 1 est : "écrire : le chien de Philippe m'a mordu", le problème 2 pourra être : "écrire : chien".
On notera alors 2 C 1.

Si le problème 3 est : "écrire : $\hat{\text{C}}$ on notera : 3C2

Si le problème 3 est : "écrire : Philippe" on notera
3 C 1

3.1. - Dans quel sens le problème est-il posé ?

Cette rubrique n'appelle pas de commentaire particulier; il va de soi que les rubriques 3.1.1. et 3.1.2. sont exclusives l'une de l'autre et qu'un même problème ne saurait figurer sous les 2 rubriques.

3.2. - Qui fait quoi ?

Cette rubrique (pour laquelle chaque problème doit figurer dans les 4 colonnes) vise à déterminer la part de chacun dans les processus d'acquisition.

3.3. - Comment le résout-on ?

Il s'agit ici de caractériser :

- a/ la dimension des unités sur lesquelles on travaille de préférence
- b/ le type de démarche : analytique ou synthétique (et éventuellement la constance ou la diversité pour chaque maître).
- c/ la nature de l'élément connu qui va aider à explorer l'inconnu (cf. 3.3.2).

REMARQUES

- 1 - Ce projet de grille se veut un instrument d'observation et de description : il est donc nécessairement simplificateur de la complexité du vécu réel de chaque classe.
- 2 - Il suppose une observation limitée. Les limites peuvent être :
 - soit de temps. Exemple : on observera pendant 20 minutes; le nombre de "problèmes" enregistrés par l'observateur au cours de l'unité de temps étant alors une des données caractérisant la pédagogie du maître.
 - soit de "matière". Exemple : on observera jusqu'à ce qu'on ait 5 (ou 4 ou 8 ou 10) problèmes
- 3/ Ce projet est purement théorique et n'a jamais été sérieusement mis à l'épreuve du concret. Peut-être est-il totalement inapplicable; il devra certainement être corrigé. Quoiqu'il en soit, il nous semble que les informations qu'il prétend recueillir doivent - d'une manière ou d'une autre - être recueillies si l'on veut sérieusement décrire la pédagogie du français au C.P. et dégager des "types" pédagogiques.

ELABORATION DU QUESTIONNAIRE
SUR LES ACTIVITES DE LECTURE - ECRITURE

J. BEAUTE

Aucune des questions qui figurent sous cette rubrique n'est totalement innocente. L'élaboration du questionnaire est sous-tendue par un certain nombre de postulats que nous avons à coeur de vérifier, ou d'intuitions acquises par la pratique de la classe que nous nous devons de vérifier. Ce sont ces postulats et ces intuitions que nous allons expliciter ici, en reprenant, par commodité, l'ordre même du questionnaire.

1 - Les acquisitions globales :

Il nous importait de savoir si les maîtres procèdent ou non à une période d'acquisitions globales; en outre, comme nous savions que pratiquement toutes les méthodes actuellement répandues en France attestent un départ global, il nous paraissait important de savoir :

- s'il s'agissait d'un simulacre de lecture globale (quelques jours);
- ou d'un authentique départ global.

Notre sentiment étant que toutes les méthodes, quelles que soient leurs étiquettes, sont en fait des méthodes mixtes. Encore fallait-il faire un tri et voir lesquelles ressemblaient le plus à la méthode globale la plus intégrale, et lesquelles étaient les plus proches de la bonne vieille méthode synthétique, d'où l'intérêt des questions 1.1 et 1.2.

Les deux questions suivantes ont trait à une autre sorte de spéculation que nous retrouvons en 3.1. à propos des activités de synthèse. Le problème est de savoir si l'activité dominante est une activité d'encodage ou une activité de décodage. Plus précisément, il nous semblait intéressant de savoir si les activités de lecture sont essentiellement faites d'écriture de messages ou de déchiffrage d'énoncés. Apprend-on à lire en écrivant (comme le prétend Freinet) ou en lisant ? Schématisée sous cette forme, la question paraît un paradoxe. A regarder de près, nous sommes fondés à penser que la question se pose vraiment et que beaucoup de petits Français apprennent essentiellement à écrire, mais qu'au bout du compte, ils savent lire.

Les numéros 1.4 et 1.5 correspondent d'une part au souci de voir si les acquisitions sont aussi globales qu'on veut bien le dire. Que penser d'une période dite globale où l'on apprendrait à reconnaître globalement "une syllabe" ? Inversement, le fait de dépasser le cadre du "mot", fait problème : s'agit-il d'une véritable reconnaissance ? Ou tout simplement d'une identification synchrétique qui doit plus au hasard qu'à l'apprentissage proprement dit ? D'autre part, la longueur des énoncés dans lesquels sont inclus les éléments acquis, est révélatrice d'une conception de l'acte lexique. En effet, considère-t-on que la lecture est d'abord mise en oeuvre de la combinatoire ? Dans ce cas, cette combinatoire peut s'exercer dans un cadre très réduit (quelques mots). Inversement, on peut penser que la lecture implique une saisie, -fût-elle intuitive - des rapports grammaticaux; auxquels cas, on inclut les éléments sur lesquels s'exercera la sagacité des élèves, dans une phrase. On ne peut pas lire "portions"; par contre "les portions étaient maigres" ou "nous portions des sacs de sable" sont des énoncés suffisamment longs pour que le segment considéré apparaisse comme nom ou comme verbe.

La question 1.6 n'a d'intérêt qu'anecdotique. Elle permet de savoir si les pictogrammes sont connus, si - grâce à eux - il y a une tentative de liaison maternelle-C.P. En outre, on peut penser que le pictogramme, parfois utilisé comme code intermédiaire, valorise l'unité-mot aux dépens de la syllabe ou de fragments plus faibles;

2 - Les activités d'analyse

La question 2.1 vise tout simplement à corroborer la question 1.2. En outre, elle nous permet de nuancer la vision des choses. En effet, bien souvent, les maîtres affirment qu'ils font deux mois de période globale, mais conviennent aussi qu'au bout d'un mois, ils démarrent l'analyse. C'est bien sûr une analyse occasionnelle; peut-être est-elle provoquée par les enfants eux-mêmes qui font des rapprochements et suggèrent au maître des interprétations de ces rapprochements. La vie d'une classe est heureusement plus complexe que ne le laisse supposer la division du questionnaire en phases d'acquisitions globales, d'analyse, de synthèse. C'est cette complexité que nous pouvions faire ainsi apparaître.

La question 2.2. cherche à préciser si la démarche habituelle du maître consiste à aller de l'écrit à l'oral (identification des lettres, donc de l'écrit d'abord), ou au contraire, s'il part du son, qu'on analyse avant de chercher ensuite à le transcrire. A remarquer que le second parti conduit - s'il est adopté en toute rigueur - à découvrir qu'un son donné peut être transcrit différemment selon les contextes. D'où les exemples donnés : "Sophie" et "le ciel".

En 2.3 et 2.4 nous posions le problème de la syllabe qui divise les maîtres. Les procédés traditionnels d'apprentissage valorisent la syllabe; d'aucuns ont pu parler de "religion de la syllabe". Maintenant, le vent souffle dans l'autre sens, et maints linguistes ont dénoncé l'utilisation d'une unité postiche. Donc, les maîtres - quand ils utilisent la syllabe - ont mauvaise conscience; parfois d'ailleurs ils affirment qu'ils ne l'utilisent pas - de bonne foi. La question 2.6 permettait justement de voir ce que le maître entend par syllabe. Il y a gros à parier pour que le maître qui dit ne pas utiliser la syllabe comme étape dans l'analyse, mais qui convient que "tire-lire" en comporte 4, pratique avec ses élèves une lecture syllabique de fait.

Les 2.5 et 2.7 devaient nous montrer dans quelle mesure les maîtres utilisent les acquisitions de la phonologie, ou encore s'ils accordent un certain souci à la réalisation orale des mots ou phrases encodés. A remarquer que la question 2.7 est mal formulée. Il fallait comprendre : "Pour vous le O qu'on entend dans "la rose" est-il le même que celui qu'on entend dans "la robe" (différence entre O "ouvert" et O "fermé"); si non en tirez-vous parti dans votre pratique pédagogique ?" En effet, celui pour qui les deux O sont identiques (réponse oui) ne peut en tirer aucun parti pédagogique. Par contre celui qui convient que vraiment, non, ce ne sont pas les mêmes sons, pourra faire remarquer ensuite, que statistiquement le O "ouvert" correspond le plus souvent à la graphie O, l'autre pouvant renvoyer à : au, eau, os, ot...

Les 2.8 et 2.9. devaient faire apparaître deux partis pédagogiques antinomiques :

- Considérant que le français ne s'écrit pas toujours comme il se prononce, on facilite l'apprentissage en commençant par les mots qui s'écrivent comme ils se prononcent; ou on triche par un artifice graphique, pour masquer les différences entre l'oral et l'écrit (lettres muettes distinguées par une certaine couleur, par exemple). Ce parti privilégié, dans l'apprentissage, la combinatoire.

- considérant que le français ne s'écrit pas toujours comme il se prononce, on met d'emblée l'enfant en face des écarts les plus flagrants pour qu'il ne soit pas trop longtemps victime de l'illusion fallacieuse selon laquelle il suffirait de savoir comment un mot se prononce pour pouvoir l'écrire. Introduit-on ou non, dès le début, le doute orthographique ?

3 - Les activités de synthèse :

Les questions 3.1 et 3.2 reprenaient la préoccupation apparue en 1.3 : à savoir, apprend-on à lire en écrivant ou en lisant ? Le 3.3. reprend le problème de la syllabe, que nous avons tenu à cerner sous différents aspects. Il n'est pas exceptionnel, en effet, que la syllabe ne soit pas utilisée pour l'analyse, mais qu'on ne puisse pas s'en passer pour la synthèse.

Les points 4 et 5 visent également à appréhender la tendance principale qui consistera pour l'un à s'appuyer prioritairement sur l'écrit, pour l'autre, à partir du son. Ce sont deux mouvements opposés qui consistent :-soit à chercher comment se prononcent les lettres (le point de départ est l'écrit)

- soit à chercher comment se transcrivent les sons (le point de départ est l'oral).

En outre, la question 3.5 permettait de retrouver le problème de l'intégralité de l'écrit, avec la diversité des graphies pour un son donné; certaines méthodes évitant d'attirer l'attention sur ce fait scandaleux, ou laissant au hasard et à l'usage le soin de fixer les idées sur cette particularité du système graphique français.

4 - La progression :

La première question permettait d'obtenir deux informations :

- l'importance du manuel dans l'organisation des activités de lecture du maître. Si la progression suivie est celle du livre, il y a fort à parier pour que celui-ci impose aussi un certain contenu, voire une certaine conception du code écrit.

- le degré de directivité du maître à l'égard du vécu de la classe. Certains maîtres savent infléchir leurs projets en fonction des apports des enfants; d'autres au contraire, par tempérament ou par conviction, s'entendent à l'ordre qu'ils ont déterminé.

Le 4.2 n'est qu'une autre manière de poser encore le problème de la syllabe : voir d'abord toutes les voyelles, c'est peut-être qu'on se donne ainsi la possibilité de faire plus ou moins systématiquement défiler ces lettres derrière les consonnes qu'on découvrira ultérieurement. Les manuels qui commencent par les voyelles sont, en général, ceux qui donnent la plus belle part aux mémorisations de syllabes.

Les 4.4 et 4.5 permettaient d'une part d'avoir une idée plus ou moins vague du rythme de croisière. Mais aussi, ils nous donnaient une idée sur l'objectif que le maître assigne au CP. S'agit-il d'une classe où l'on démarre l'apprentissage de la lecture ? Ou s'agit-il essentiellement de faire acquérir la combinatoire ? Or, ce n'est pas la même chose. On peut connaître la combinatoire et ne pas savoir lire au sens propre ; inversement, on peut ignorer bien des règles de la combinatoire et savoir quand même lire.

Les quelques précisions qui précèdent aideront, nous l'espérons, à comprendre le pourquoi et comment des questions posées. Resterait à faire la critique des questions à la lumière des réponses recueillies. Qu'il soit permis, toutefois, de dire que, dans une étape ultérieure, il eût été souhaitable de modifier le libellé de telle ou telle question. L'instrument livré ici devrait - par souci scientifique - être considérablement affiné. On ne peut que regretter que l'occasion ne nous ait pas été fournie.

ACTIVITES DE LECTURE - ECRITURE

N.B. Ce questionnaire était intégré au questionnaire d'ensemble posé aux maîtres.

Code : non 0

oui 2

question peu claire 1

1! Les acquisitions globales

1 - Procédez-vous en début d'année à des acquisitions globales ?

U
41

2 - Dans ce cas ces acquisitions s'étendent :

sur : deux semaines -----> 1
un mois -----> 2
plus d'un mois -----> 3
plus de deux mois -----> 4

U
42

3 - Ces énoncés lus globalement sont-ils élaborés :

par la classe -----> 12
par un enfant -----> 13
par les deux -----> 14

U U
43 44

N.B. - Dans cette situation, on écrit quelque chose dont on connaît la signification

ou par le manuel -----> 21
par le maître -----> 22
par les correspondants -----> 23
cela varie -----> 24

N.B. - Dans cette situation, on cherche la signification d'un texte connu.

4 - Pendant la période d'acquisitions globales, les enfants apprennent-ils à reconnaître :

une phrase

U
45

un membre de phrase

U
46

un mot

U
47

une syllabe

U
48

5 - Ces acquisitions sont incluses dans des énoncés comportant :

une phrase au moins

U
49

un membre de phrase

50

un mot

51

6 - Ces énoncés comportent-ils des éléments "pictographiques" en lieu et place des mots inconnus ?

52

N.B. Pictogramme : dessin stylisé très proche des symboles.

2. Les activités d'analyse

1 - Commencez-vous à faire analyser :

en Septembre	----->	3
en Octobre	----->	2
en Novembre ?	----->	1

53

2 - Le plus fréquemment, l'analyse consiste

à identifier les lettres dans des mots

ex : recherche du S dans "santé"
"Sophie", un "os"

-----> 0

54

à partir d'un son auditivement repéré et à chercher comment il est transcrit

ex : j'entend s et je vois S (Sophie)
ou C (le ciel)

-----> 2

3 - entre le mot écrit et la lettre, procédez-vous au découpage en syllabes ?

55

4 - entre le mot oral et le son à écrire, procédez-vous au découpage en syllabes ?

56

5 - Procédez-vous à des exercices de reconnaissance auditive de sons (ex. distinguer ch de s, g de K, p de b...)

57

6 - Pour vous, entend-on (dans votre région) dans le mot "tire-lire"

- 4 syllabes	----->	4
- 3 syllabes	----->	3
- 2 syllabes	----->	2

58

7 - Pour vous, le O qu'on entend dans "la rose" est-il le même que celui qu'on entend dans "la robe"

-----> non 0

Si oui, en tirez-vous parti dans votre pratique pédagogique

-----> non 2

-----> oui 3

59

8 - Les lettres qu'il ne faut pas prononcer sont-elles distinguées par un artifice d'écriture (couleur, trait plus fin....)?

U
60

9 - Considérez-vous que les mots suivants peuvent être montrés aux enfants en début d'année scolaire :

U
61

un doigt

U
61

un éléphant

U
62

un noeud

U
63

une feuille

U
64

un cow-boy ?

U
65

3 - Les activités de synthèse

1 - Le plus fréquemment, faites-vous :

déchiffrer un mot nouveau (qu'on n'a jamais prononcé) -----> 0

U
66

deviner (ou trouver) comment s'écrit un mot qu'on connaît oralement ? -----> 2

2 - L'écriture d'un mot nouveau se fait-elle habituellement, dans votre classe, par syllabation (écrire un mot à partir de syllabes connues) ?

U
67

3 - le déchiffrage d'un mot nouveau se fait-il habituellement, dans votre classe, par syllabation, en recomposant par syllabes connues ?

U
68

4 - Faites-vous des leçons de récapitulation sur les différentes utilisations d'une lettre donnée en orthographe française ? (ex : "s" prononcé S ou Z, ou non prononcé)

U
69

5 - faites-vous des leçons de récapitulation sur les différentes façons de transcrire un même son ?

U
70

(ex : le son "f" lettre f)
 lettres ph)

4 - La progression

- 1 - Lorsque vous pratiquez des activités d'analyse, suivez-vous :

l'ordre indiqué par le manuel

U
71

l'ordre indiqué par une table de fréquence

U
72

l'ordre dicté par les mots dont vous disposez (proposés par les enfants) ?

U
73

un ordre décidé en équipe de maîtres ?

U
74

- 2-Commencez-vous systématiquement par les voyelles ?

U
75

- 3 - Etudiez-vous les "syllabes inverses" longtemps après les syllabes ordinaires ?

U
76

- 4 - au mois de Janvier : vous étudiez par semaine :

- une lettre (ou 1 son) -----> 1
- deux lettres (ou 2 sons) -----> 2
- plus de 2 lettres ou sons -----> 3

U
77

- 5 - Vous donnez-vous comme objectif de voir toutes les lettres (ou sons)

- avant Pâques -----> 1
- après Pâques -----> 2
- fin juin -----> 3
- plus tard ? -----> 4

U
78

ANNEXE VII

Axes factoriels - Attitudes et opinions

			<u>Axe I</u>	Contribution > 10
			<u>Pôle +</u>	Distance à l'axe > 500
P 30	C 1	C1 60	On peut classer au C.P. les enfants en bons ou mauvais élèves.	
P 37	1	70 (4)	Le C M 1 est la classe la plus déterminante dans le parcours scolaire de l'enfant	
P 41	1	70 (8)		
P 49	1	75 (2)	Causes d'échec : l'apprentissage de la lecture - écriture au départ	
P.50	1	75 (3)	le manque de moyens intellectuels de l'enfant	
P 64	C 2	17 -26(08)	Aspects du comportement de l'enfant gênant :	
				enfant "bébé"
P 68		(12)		maladresse
P 69		(13)		le bavardage
P 76		(20)		le dilettantisme
P 80	C 2	27-32 (01)	Capacités à développer :	l'attention
P 81		(02)		l'originalité
P 85		(06)		le sens de l'effort personnel

<u>Pôle -</u>				
P 25	C 1	C1 55	a été informé de la linguistique par des cours	
P 47	1	75 (0)	cause d'échec : l'organisation répressive de l'école élémentaire dans son ensemble	
P 54	1	75 (7)	insuffisance de la formation des maîtres en psychologie et en linguistique	
P 66	2	17-26 (10)	Aspects gênants du comportement de l'enfant :	
P 73		(17)		manque de sociabilité
P 74		(18)		agressivité
P 79		(23)		cabotinage
P 90	2	27-32 (11)	Capacités à développer :	conformisme
				capacité de tri et de classement
P 92		(13)		Créativité
P 00		(21)		finesse d'analyse
O 09	C 1	cl 1	Echec en lecture dû à des déficits chez l'enfant	
				à des problèmes sensoriels
O,10		3		aux méthodes
O 12		5		

N.B : Ne pas tenir compte de la partie de gauche qui est notre code de repérage.

Axe 2

Pôle +

P 47	C 1	C1 74	Les courants de rénovation peuvent améliorer l'efficacité pédagogique des maîtres
P 54	1	75(7)	Echec dû à l'insuffisance de la formation des maîtres en linguistique et psychologie
P 71	2	17-26 (15)	Aspects gênants du comportement de l'enfant :
P 76	2	(20)	. exhibitionisme
P 79		(23)	. dilettantisme
P 90	2	27-32 (11)	Capacités à développer :
0,01		(22)	. tri et classement
0,07	2	c1 39	Plan de R ^(*) connu par la presse quotidienne

Axe 2

pôle -

P 24	C 1	c1 54	Informé de la linguistique par recyclage
P 25		55	par des cours
P 39		70 (6)	6ème : classe déterminante dans le cursus scolaire
P 53		75 (6)	Insuffisance de la formation linguistique et psychologique des maîtres: est une cause d'échec
P 60	C 2	c117-26(04)	Aspects du comportement de l'enfant gênant :
P 75	2	17-26 (19)	. l'impatience
P 95	2	27-32 (16)	. la vulgarité
0,03	2	35	Capacités à développer : la curiosité
			Plan de R connu à l'occasion de stages de recyclage

(*) Plan de Rénovation

Axe 3

Pôle +

P 21	C 1	cl 51	Lecture d'ouvrages linguistiques
P 22		52	Articles lus dans la presse spécialisée
P 23		53	. la presse courante
P 58	2	17-26 (02)	Aspects gênants du comportement de l'enfant : turbulence
P 94	2	27-32 (15)	Capacités à développer : l'esprit de découverte
P 98		(19)	. l'esprit critique
0,05	2	cl 37	Plan de R connu dans un centre de documentation

Axe 3

Pôle -

P 25	C 1	Cl 55	Informé sur la linguistique par des cours
P 48	1	75 (t)	Echec dû aux contenus et méthodes d'enseignement dans les classes précédentes
P 54		75 (7)	. l'insuffisance de la formation des maîtres en linguistique et en psychologie
P 68	2	17-26 (12)	Aspects gênants du comportement : . maladresse
P 76		(20)	. dilettantisme
P 79		(23)	. conformisme
P 81	2	27-32 (02)	Capacités à développer : . originalité
P 82		(03)	. imagination
P 86		(07)	. spontanéité
P 90		(11)	. tri et classement
0,09	1	cl 1 Cl 47	Echec en lecture dû aux . déficits chez l'enfant
0,10		3	. problèmes sensoriels
0,12		5	. méthodes d'enseignement

Axe 1

Pôle +

L 08	1717	C 2	60L 43-44 rép 23	Situation où l'on cherche la signification d'un texte inconnu élaboré par les correspondants
L 11	406	C 2	col 46	Acquisition globale d'un membre de phrase
L 15	617		50	Acquisitions incluses dans des énoncés comportant un membre de phrase
L 30	425		63	Mot "noeud" montré en début d'année scolaire
L 32	308		65	Mot "cow boy"
L 40	469		73	Activités d'analyse; ordre indiqué par les mots dont on dispose
L 46	902	C 3	cl 17 rép. 1	Réponse donnée le plus fréquemment par les maîtres
L 50	579		18 rép. 3	Résolution de problèmes : - textes affichés
L 50	940		18 rép. 5	- documents individuels
L 29		C 2	col 62	Mot "noeud" peut être montré en début d'année scolaire

Pôle -

L 03	-730	C 2	col 43-44 rép. 12	Énoncés lus globalement et élaborés par la classe
L 06	-954		rép. 21	On connaît la signification par le manuel
L 23	-948		col 58 rép. 4	4 syllabes dans "tire-lire"
L 26	-944		59	"O" de rose et robe différent
L 38	-772		71	Activités d'analyse: ordre du manuel
L 43	-632		76	syllabes inverses étudiées longtemps après les syllabes ordinaires
L 48	-990	C 3	cl 18 rép. 1	Résolution de problèmes pour trouver une solution
L 49	-570		rép. 2	{ aide du livre
L 58	659		cl 24	{ tableaux muraux récapitulatifs
L 59	-998		25	Accepte : j'ai été pour je suis allé
L 69	-651		27	une phrase négative sans "ne"
L 20		C 2	col 55	"Mon Papa, il...."
L 21			56	Entre le mot écrit et la lettre, découpage en syllabes
L 34			67	entre le mot oral et le son à écrire, découpage en syllabes
L 35			68	l'écriture d'un mot nouveau fait par syllabation
L 42			75	" en recomposant par syllabes connues
				commence systématiquement par les voyelles

Axe 2

Pôle +

L 08	C2	cl 43-44 rép. 23	On écrit quelque chose dont on connaît la signification
L 13		CL 48	Pendant la période d'acquisitions globales, les enfants apprennent à reconnaître une syllabe
L.15		cl 50	Les acquisitions sont incluses dans un énoncé comportant . un membre de phrase
L 16		51	. un mot
L 39		42	Activités d'analyse : ordre indiqué par une table de fréquence
L 48	C 3	CL 18 rép. 1	Pour résoudre les problèmes, les enfants trouvent eux-mêmes en s'aidant du livre
L 58		cl 24	Accepte : "j'ai été" pour "je suis allé"
L 59		25	une phrase négative sans "ne"
L 61		27	mon Papa "il"...

Pôle -

L 23	C 2	col 58(4)	Les 4 syllabes dans "tire-lire"
L 26		59	O de rose et robe différents
L 32		65	On étudie "cow boy" en début d'année

Axe 3

Pôle +

L 06	C 2	col 43-44 (21)	Des énoncés lus globalement et dans le manuel
L 15		50	Ces énoncés sont inclus dans des membres de phrases
L 16		51	Ces énoncés peuvent être un mot
L 48	C 3	18 (1)	Pour résoudre un problème les enfants s'aident du livre
L 52		18 (5)	et de documents individuels

Pôle -

L 09	C 2	col 43-44 (24)	Les énoncés lus globalement sont variés
L 28		61	Mot étudié en début d'année : doigt
L 30		63	noeud
L 32		65	cow boy
L 46	C 3	cl 17(1)	Solution donnée par le maître
L 58		24	Corrige j'ai été pour je suis allé
L 59		25	phrase négative sans ne
L 61		27	Mon Papa il...

ANNEXE IX

Axes factoriels : Activités orales

Axe 1

Pôle -

A 15	carte C4	col 22	Parler et s'écouter
A 24		31	Faire ce qui a été demandé dans un certain ordre
A 28		35	Mise au point d'une histoire
A 35		42	Recherche de mots de la même famille
A 36		43	Recherche de mots sur un thème
A 37		44	Chasse aux intrus
A 47		54	Onomatopées
A 49		56	Jeu de ni oui ni non
A 50		57	Jeu de Pas d'I pas d'o
A 51		58	Invention d'éléments conventionnels dans un message
A 52		59	Chercher d'autres formulations pour un énoncé
A 53		60	Jeux de rimes
A 54		61	Poèmes, chansonnettes
A 55		62	Marionnettes
A 56		63	Réunion de coopérative
A 57		64	Discussion sur le plan travail

Pôle +

A 05	C 3	39	Justification donnée souvent : ceci n'est pas français
A 06		40	Ne se dit pas

Axe 2

Pôle +

A 03	carte 3	col 37	Correction sur le champ à l'oral
A 05		39	Justification fréquente : ceci n'est pas français
A 12	C 4	19	Exposé d'enfant
A 35		42	Recherche de mots sur la même famille
A 37		44	Chasse aux intrus
A 48		55	Production de phrases absurdes ou loufoques
A 50		57	Jeux de pas d'i pas d'o
A 50		58	Invention/compréhension d'éléments conventionnels

Pôle -

A 16	C 4	col 23	Interpréter des énoncés sur des tons différents
A 42		49	Analyse phonétique : décomposer un mot en ses différents sons

Axe 3

Pôle +

A 12	C 4	cl 19	Exposé d'enfants
A 35		42	Recherche de mots sur la même famille
A 36		43	Recherche de mots sur un thème donné
A 37		44	Chasse aux intrus
A 48		55	Production de phrases absurdes
A 49		56	Jeu de ni oui ni non
A 50		57	Jeu de pas d'i pas d'o
A 51		58	Invention/compréhension d'éléments conventionnels

Pôle -

A 06	C 3	cl 40	Justification : ne se dit pas risque de ne pas être compris
A 07		41	
A 19	4	26	Jeu de téléphone
A 53		60	Jeu de rimes
A 54		61	Poèmes et chansons

PROBLEMES DE FONCTIONNEMENT

" REPERES " (*)

Mélène Romian
- juillet 1975 -

1 - Identification de la publication

"Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école pré-élémentaire et élémentaire" est le bulletin de liaison et d'échange des équipes expérimentales de Français INRDP. Ce bulletin publie des documents de travail à l'état "brut" issus des Unités de Recherche Français 1er Degré et Langue Parlée / Langue Ecrite (niveau pré-élémentaire). Sa création a été décidée en mai 1969, au cours d'un stage réunissant les équipes de 1er Degré, pour améliorer la circulation des idées, permettre des échanges. Entre septembre 1967 et mai 1969 avaient circulé des fiches pédagogiques rendant compte de séquences pédagogiques ponctuelles. Les animateurs d'équipe ont demandé à la responsable de l'Unité de Recherche de remplacer les fiches par un bulletin, ce qui impliquait un tri et un classement des documents au niveau de la réalisation, et au niveau de la rédaction, une théorisation plus poussée, de manière à faire apparaître la problématique de la recherche, à susciter la discussion.

2 - Objectifs actuels

A la différence de "Recherches Pédagogiques" qui rend compte des temps forts de la recherche, "Repères" présente des questionnements, des bilans provisoires, des perspectives de travail, des projets. C'est dire qu'en aucun cas "Repères" ne prétend fixer une quelconque "doctrine", ou présenter des bilans achevés ; il s'agit au contraire de développer, créer des dynamismes.

2.1 Objectifs d'ordre interne (propres aux équipes de recherche)

. favoriser l'information réciproque, la discussion, la coordination des travaux.

. publication des rapports annuels rendant compte des recherches propres à chaque terrain au plan de l'innovation pédagogique et/ou de la description des comportements verbaux des élèves et des maîtres.

. publication des compte-rendus des journées de travail des groupes de recherche nationaux centrés sur la description des activités de langue orale et de langue écrite et sur l'essai de validation CM 1.

. orienter la réflexion, la démarche des équipes selon les décisions prises au plan national par les animateurs régionaux (chargés de coordonner le travail des équipes d'une région), et les responsables des groupes de recherche nationaux.

(*) Cette note a été établie pour le Service de Documentation de l'INRDP. Il m'a semblé intéressant que les lecteurs de "Repères" puissent en avoir connaissance.

- ex : - choix de priorités dans les travaux à effectuer
- ré-orientation des travaux dans le sens de recherches descriptives etc...

2.2 Objectifs d'ordre externe

. informer les U.E.R universitaires françaises et étrangères concernées par la pédagogie de la langue maternelle des travaux INRDP afin de permettre et favoriser les échanges, voire les collaborations, et de susciter des recherches conformes aux besoins des "utilisateurs" : maîtres et formateurs de maîtres.

. informer les formateurs de maîtres sur les recherches en cours de manière à lier Recherche et Rénovation.

Le bulletin constitue l'un des canaux par lesquels s'effectuent les synthèses nécessaires à la recherche parallèlement aux journées de travail régionales et nationales, conjuguant ainsi la communication écrite à la communication orale, toutes deux étant également vitales pour des Recherches qui ont compté plus de 100 terrains expérimentaux et en comptent actuellement plus de 50, répartis sur toute la France.

Le bulletin tend également à créer des liens entre recherches INRDP et recherches universitaires, recherche pédagogique et formation des maîtres, liens vitaux tant pour la Recherche que pour la Formation des Maîtres.

L'objectif double est actuellement en voie d'être atteint : en témoignent le nombre des Centres de Formation et de Recherche qui ont demandé à recevoir "Repères", le nombre d'universitaires qui collaborent aux recherches INRDP, et récemment, l'orientation explicite de recherches universitaires vers des thèmes suscités par "Repères" (cf notamment à Paris V, UER de linguistique sur la description de la langue des enfants d'école élémentaire, à Nancy, Institut de Phonétique sur la pédagogie d'apprentissage de la lecture/écriture, à Paris-Nord)

3 - Public

3.1 Les équipes et groupes de recherche Français 1er Degré (2 groupes de recherche)

- 96 terrains d'Ecole Normale et de circonscription (3 groupes de recherche) dont 48 pour l'élémentaire et 48 pour le pré-élémentaire.
- 63 directeurs d'Ecole Normale dont 42 pour l'Elémentaire, 21 pour le pré élémentaire
- 147 professeurs d'E.N dont 100 pour l'Elémentaire, 47 pour le pré-élémentaire
- 35 IDEN (et IDEM) dont 6 pour l'Elémentaire, 29 pour le pré-élémentaire
- 726 instituteurs et institutrices dont 550 pour l'élémentaire, 176 pour le pré-élémentaire
- 43 psychologues scolaires dont 18 pour l'élémentaire, 25 pour le pré-élémentaire
- 42 enseignants d'Université dont 25 pour l'élémentaire, 17 pour le pré-élémentaire

Les terrains se situent dans les Académies de Aix-Marseille, Amiens, Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont-Ferrand, Dijon, Grenoble, Lyon, Limoges, Montpellier, Nantes, Nice, Orléans-Tours, Poitiers, Reims, Rennes, Strasbourg, Toulouse, Lille, Nancy-Metz.

Soit : 1050 personnes environ

3.2 Des personnalités diverses françaises et étrangères(à leur demande)

1. Ministères : Direction des Ecoles en France, Ministère de l'Education Québec, Laos.
2. Inspection Générale des Lettres et Inspection Générale du 1er Degré
3. Rectorats et Inspections Académiques
4. UER de Sciences de l'Education, de Linguistique, de Psychologie, de Sociologie, Centres de Recherche en Education en France et à l'étranger : CNRS en France, Suisse, Canada, Pologne, Allemagne, Suède, Algérie, Tunisie, Brésil, Côte d'Ivoire, Angleterre, Italie, Maroc, Niger, Congo.
5. CRDP et CDDP
6. Ecoles Normales et Centres de Formation divers
7. IDEN en France et en Belgique notamment
8. Bibliothèques pédagogiques en France et à l'étranger
9. Equipes de recherche Français 1er Cycle

Soit : 1000 personnes environ

4 - Concepteurs de la publication

4.1 Réalisation

. Choix des contenus : Hélène Romian avec la collaboration de Marguerite Laurent-Delchet, responsables des Unités de Recherche concernées.

- . Réalisation technique :
 - Secrétariat : Françoise Delair
 - Dactylographie : Suzanne Omar

. Impression
CRDP d'Amiens, avec l'aide efficace de Messieurs Poignant et Bellet qu'on ne saurait trop remercier.

4.2 Rédaction

Selon les documents, il s'agit d'une rédaction personnelle ou, le plus souvent la rédaction individuelle de rapports élaborés en équipe. Les numéros 16 et 17 de "Repères" sur la créativité ont été conçus par le groupe de recherche de Toulouse "Langue Poétique", à la demande de sa responsable Françoise Sublet.

Dans la majorité des cas, les rédacteurs font partie des équipes et groupes de recherche. Certains rédacteurs sont des chercheurs de l'Enseignement Supérieur qui ont accepté de participer à un stage de recherche en tant qu'informateurs.

Depuis la création de "Repères", et jusqu'au n° 28 inclus, ont participé à la rédaction, environ :

60 membres des équipes, à titre personnel ou au titre de leur équipe
18 "informateurs" de l'Enseignement Supérieur français et belges : soit par ordre d'apparition dans "Repères" : J. Peytard, F. Chastaing, R. Mucchielli, C. Chiland, M. Reuchlin, J. Simon, J. Wittwer, J. Leclerc, P. Malrieu, A. Mareuil, F. Bayer, F. Bresson, J. Beaudichon, M. Auzias, L. Lurçat, M. Roger, G. Henri (Liège), M. Renard.

5 responsables d'autres Unités de Recherche du SERP.

5 - Contenus abordés (dans l'ordre d'apparition)

5.1 Thèmes généraux de réflexion

- . Linguistique et pédagogie : numéros 2, 21
- . Fonctionnement des équipes de recherche : numéros 1, 8-9, 12, 13, 14, 15, 18, 22, 25, 27.
- . Informations et formation : n° 17
- . Psychologie et pédagogie : n° 22
- . Acte graphique/acte lexique : n° 23
- . Problèmes généraux de l'évaluation : n° 23, 27

5.2 Rapports de recherche : activités d'innovation pédagogique

5.2.1. Exercices structuraux : n° 1, 10-11, 12

5.2.2. Poésie/créativité : n° 1, 16

5.2.3. Plan de Rénovation : 1e état du texte : n° 2

Propositions en vue de l'élaboration du Plan : n° 3

2e état du texte : n° 5

N.B : le 3e état du texte, soumis à la Commission Emmanuel, a été tiré à part (brochure d'octobre 1970)

5.2.4. Motivation : n° 4

5.2.5. Vocabulaire : n° 5, 7

5.2.6. Apprentissages premiers de la langue écrite : n° 5, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27.

5.2.7. Orthographe : n° 5, 12

5.2.8. Grammaire "explicite" : n° 14

5.2.9. Lecture : n° 17, 18

A paraître en 1976, trois fascicules "Spécial Repères" ronéotypés

- . La communication en situation scolaire
- . L'orthographe
- . La reconstitution de textes

5.3 Réunions de coordination nationale

- . réunions d'animateurs régionaux : n° 1, 18
- . stages nationaux : n° 7, 15, 18, 20, 24, 27
- . stages régionaux : n° 12, 18

N.B : Le compte rendu des stages régionaux et nationaux a été publié dans

- "Recherches Pédagogiques" n° 38, 44, 46 (stages nationaux)
- Des brochures éditées par les CRDP de Montpellier, Limoges, Toulouse, Rennes, et les services centraux de l'INRDP.

5.4. Notes de lecture : n° 1, 8-9, 22, 23, 24, 27.

5.5 Rapports de recherche : De l'innovation à la description des pédagogies de la langue enfantine

- Analyses de contenu du Plan de Rénovation : n° 6
- Description de la langue enfantine (travaux d'équipes) : n° 8-9, 14, 26, 28
- Description des pédagogies de la langue maternelle : n° 24
- Groupe de recherche national "Langue Ecrite" : n° 25, 27, 28

A paraître dans les n° 31, 32, 33 :

- groupe de recherche national : Description des pédagogies d'apprentissage de la lecture/écriture au C.P
- groupe de recherche national : Description des pédagogies du français au C.P
- groupe de recherche national : Langue Orale C.P.

5.6 Validation des hypothèses d'innovation

- Projets de travail nationaux : n° 8-9, 13, 18, 19, 20, 24
- Essais locaux : n° 8-9, 13, 15, 17, 19, 28
- Travaux universitaires : n° 14, 15, 21.
- Rapports de recherche dans le cadre du plan national de validation : n° 17, 19, 20, 24, 25, 26

5.7 Programmes de recherche : n° 8-9, 23

5.8 Thèmes d'innovation contrôlée et de recherche ponctuelle propres aux équipes : n° 14, 19, 24

5.9 Bilans et plans de travail annuels des Unités de Recherche Pré-élémentaire et élémentaire : n° 27, 28

6 - Présentation matérielle

6.1 Modalités d'impression

- Du numéro 1 de décembre 1969 au n° 5 de juin 1970

- bulletin ronéotypé de 70-80 pages réalisé par les Services Centraux de l'INRDP
- tirage : 500 ex
- format : 21 x 27 puis 21, x 29, 7

- Numéro 7 d'avril 1971

- bulletin imprimé en off-set, de 100 pages, réalisé au CRDP de Lille :
- tirage : 1 000 ex

• Numéro 6 d'octobre 1970, numéros 8-9 à 21 inclus

- bulletin imprimé en off-set, de 80 pages à 100 pages, réalisé au CRDP d'Amiens
- tirage : 1 000, puis 2 000 exemplaires

• Numéros 22 et suivants : modifications en raison de l'ouverture du bulletin aux équipes du Pré-élémentaire

- tirage : 2 500 exemplaires
- 124 pages

6.2 Périodicité :

- 1969 : n° 1 soit 1 numéro
- 1970 : n° 2, n° 3 (9 fascicules), n° 4, n° 5, n° 6 : soit 13 numéros
- 1971 : n° 8-9, 10-11, 12, 13, soit 6 numéros
- 1972 : n° 14, 15, 16, 17, soit 4 numéros
- 1973 : n° 18, 19, 20, 21, 22, soit 5 numéros
- 1974 : n° 23, 24, 25, 26, 27, soit 5 numéros
- 1975 : n° 28

Sous presse : n° 29 (Langue Orale) A paraître le 1er septembre

Prêt à partir pour l'impression n° 30 (Fonction symbolique) A paraître le 30 septembre.

A la frappe : n° 31 (Description des pédagogies d'apprentissage de la langue écrite)

N.3 : La périodicité de "Repères" a été, et demeure limitée par les possibilités offertes à l'Unité de Recherche Français 1er Degré en matière de dactylographie. Le "creux" de 1972 correspond à des congés de longue maladie de la dactylographe (non remplacée)

7 - Bilan et perspectives

Le bilan de "Repères" est incontestablement positif. En témoignent :

- Les équipes de recherche, très attachées à leur bulletin
- L'élargissement du réseau de diffusion sans aucune "publicité", aucune prospection
- Les nombreuses demandes d'abonnement émanant d'enseignants, de Centres de Formation et de recherche, de bibliothèques pédagogiques, tant français qu'étrangers.

Compte tenu du tirage actuel, il n'est répondu positivement qu'aux demandes émanant de centres de formation, de recherche. Les demandeurs individuels sont invités à consulter "Repères" au CRDP ou au CDDP le plus proche de leur domicile. La commercialisation de "Repères" (avec maintien du service gratuit aux membres des équipes de recherche) serait certainement rentable du point de vue financier et contribuerait utilement à renforcer l'image de marque de l'INRDP en tant qu'Institut de Recherche original. Elle suppose :

- l'attribution d'une $\frac{1}{2}$ dactylo (ou d'heures de contrat) à l'Unité de Recherche Français 1er Degré
- une "publicité" systématique auprès des centres de formation, de recherche, et de documentation susceptibles de s'abonner ou de recueillir des abonnements.

