

D1  
P-4784

10 AVR. 1978

Lemaitre Va

# REPÈRES

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

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

## LANGUE ECRITE

### Apprentissages premiers de la langue écrite

Phonologie et orthographe  
Les pictogrammes à l'école maternelle

### Orthographe et milieu socio-culturel

### Lexique des manuels de lecture

45

1978

NOUVELLE SÉRIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Département des Études et Recherches Appliquées aux Enseignements Généraux  
et à la Vie Scolaire

Français 1er Degré

# S O M M A I R E

## LANGUE ECRITE

### Recherche Innovation

- . Phonologie et mise en place des premières bases orthographiques  
Pierrette LACHASSAGNE - Périgueux p. 1
- . Les pictogrammes et leur pratique à l'école maternelle  
André SEGUY, Gilles MORA, Dominique GAIGA - Agen p. 59

### Recherche Description

- . Analyse oppositionnelle de la liaison entre la production des fautes d'orthographe et l'appartenance à un milieu socic-culturel  
Claude GRUAZ - Evreux p. 70
- . Le lexique des manuels de lecture de CE 2  
Elie BAJARD, Danièle GOETZKE-RICAULT - Chalons-Sur-Marne p. 79

### Fonctionnement des équipes

- . Equipe de Saint-Brieuc E.N.F  
André ANGOUGEARD p. 85
- . Equipe d'Agen E.N.M  
André SEGUY, Gilles MORA, Dominique GAIGA p. 87
- . Equipe des E.N du Morbihan  
Marguerite CHAUMONT p. 90

### Dans le courrier de "Repères"

- . Voir pages 69, 86; 89, 93 et suivantes.

o - 0 - o

Bulletin réalisé par : Hélène ROMIAN  
Responsable de l'Unité de Recherche  
Français 1er Degré

o - 0 - o

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.

o - 0 - o

Droits de reproduction et de traduction réservés pour tous pays.

RECHERCHE - INNOVATION

PHONOLOGIE ET MISE EN PLACE DES PREMIERES BASES ORTHOGRAPHIQUES

Pierrette LACHASSAGNE  
Equipe de Périgueux - Année 1975-76

Ce travail s'inscrit dans la continuité d'une action de rénovation pédagogique qui avait commencé voici 3 ans à la Grande Section de l'Ecole Maternelle.

Grande section d'Ecole Maternelle

Travail d'articulation et d'audition sous forme de jeux pour préparer les enfants à un apprentissage de la lecture selon une méthode phonologique à point de départ naturel, ceci en référence à une hypothèse pédagogique du Plan de Rénovation selon laquelle la maîtrise de l'écrit passe par une maîtrise chronologiquement antérieure de la langue orale.

Cours Préparatoire

Méthode phonologique à point de départ naturel. Les enfants sont habitués à différencier très nettement les activités d'analyse auditive, et les activités d'analyse visuelle.

Cours Elémentaire 1ère Année

Les maîtres qui recevaient les enfants avaient été informés de la méthode pratiquée au CP. Ils avaient reçu plusieurs séances d'information de la part des professeurs d'Ecole Normale et ils ont d'ailleurs vite constaté que les élèves étaient plus habiles qu'eux à analyser les suites sonores constituant les mots de la langue.

Néanmoins, très vite, au CE 1, s'est posé le problème de la correspondance entre l'analyse de l'oral et l'analyse de l'écrit.

En effet, si, au Cours Préparatoire, l'objectif est de faire "passer" les enfants d'un oral déjà relativement connu d'eux à un écrit qui pose des problèmes beaucoup plus complexes d'encodage et de décodage, au Cours Elémentaire première année, une fois les mécanismes de ces deux types d'opérations maîtrisés, on est conduit avec les enfants à opérer un travail plus spécifique d'observation de l'écrit en vue de la mise en place des premières bases orthographiques.

Or, si par exemple le digramme ch ne pose pas de problèmes, et si ce n'est pas une hérésie de faire observer que c + h sont les deux lettres qui permettent de représenter dans l'ordre de l'écrit le son /ʃ/, il n'en va pas toujours de même pour les 36 phonèmes du Français et il n'est qu'à penser notamment au son /ʒ/ dont nous avons repoussé l'étude au C.E. 2 à cause des problèmes d'analyse qu'il posait.

En fait, le choix d'un travail longitudinal en suivant une population d'enfants nous a permis de mettre plus nettement en évidence plusieurs problèmes posés par une méthode phonologique d'apprentissage de la lecture.

.../...

### Problème d'acquisition orthographique :

Par exemple en ce qui concerne l'acquisition orthographique, les maîtres ont été parfois gênés par le fait qu'il n'y avait pas toujours unanimité sur les correspondances entre l'oral et l'écrit.

ABEILLE / *abeja* /

Quelles sont les lettres qui transcrivent le son /*ε*/ ?

Quelles sont les lettres qui transcrivent le son /*j*/ ?

A-t-on intérêt dans des cas comme celui-ci, qui font problème, à maintenir les procédures de classement que l'on utilisait au CP ? Ne doit-on pas, au contraire, chercher à travailler davantage sur des séries, sortes de micro-systèmes au sein de la langue, dans une approche plus globale ?

Il n'est pas question bien entendu (ni pour les maîtres qui la pratiquent, ni pour les PEN qui en observent l'application) de revenir à une méthode mixte d'apprentissage de la lecture mais nous avons constaté par exemple le caractère très analytique de cette méthode, même s'il est compensé dans la plupart des cas par des activités de lecture rapide obligeant à une saisie globale de l'ensemble du message.

### Problème des "mots" à acquérir par une activité systématique d'orthographe

A la fin du Cours Préparatoire, les enfants d'une même section avaient travaillé plus spécifiquement sur un certain nombre de mots dont la liste différait souvent assez sensiblement de la liste du Cours Préparatoire voisin, ceci étant dû en partie au fait que les méthodes de lecture s'appuyaient sur les intérêts propres aux enfants d'un groupe donné (point de départ naturel).

Comment coordonner à partir de tout cela le travail d'acquisition orthographique systématique que voulaient entreprendre les maîtres du CE 1, puis l'année suivante les maîtres du CE 2 ?

Nous avons décidé, au début de l'année scolaire 1975-76, c'est-à-dire avec les maîtres du CE 2 de travailler à partir de l'échelle Dubois-Buyse (1). Elle avait au départ pour nous l'avantage de nous permettre d'établir un "programme minimum commun". A mesure que l'année s'est écoulée, nous avons constaté que de nombreux problèmes se posaient souvent, dus au choix de cet outil de travail.

### Travail au CE 2 à partir de l'Echelle Dubois-Buyse

Par un curieux détour le choix de cet outil nous a conduits à nous poser un autre problème :

Quel vocabulaire faire acquérir aux enfants ?

En effet, sans mettre en doute le caractère scientifique de ce travail, nous sommes obligés de constater le vieillissement d'un nombre considérable de mots de ce vocabulaire ainsi que l'absence de mots dont on a vraiment besoin dès le Cours Préparatoire à l'Ecole Primaire.

-----  
 (1) F. TERS, G. MAYER, D. REICHENBACH, "L'échelle Dubois - Buyse d'orthographe usuelle française", Paris, O.C.D.L, 1977, 5ème édition revue et corrigée. .../...

Par exemple les noms des jours de la semaine sont vus et écrits journalièrement dans les classes. Songeons qu'un mot comme garage ne figure pas dans la liste alors que écurie se trouve à l'échelon 12 ! Le nom des nombres jusqu'à 10 se trouve inclus dans des échelons supérieurs au niveau CE 2, exception faite de ; un, deux, trois .

Nous avons donc cruellement ressenti l'absence d'un outil correspondant aux besoins réels des enfants de l'Ecole Primaire. Nous pensons qu'il y a là une piste de recherche-description qui nous paraît vraiment nécessaire pour donner un caractère plus fonctionnel aux activités systématiques d'orthographe et de vocabulaire à l'école élémentaire.

Nous aimerions notamment savoir si d'autres équipes se sont penchées sur ce problème et ont trouvé des réponses satisfaisantes (2).

Les maîtres, dans leur pratique hebdomadaire se sont "rabattus" sur les manuels d'"Orthographe fonctionnelle" de SATRE et RICHARD (Editions Fernand Nathan) dont les listes de mots ont paru plus satisfaisantes sans toutefois utiliser la démarche qui, comme dans beaucoup de manuels présente une rigidité quasi rituelle.

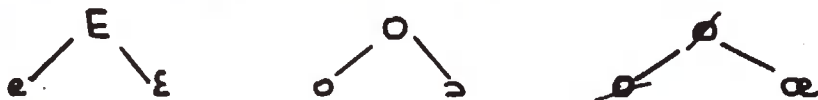
En effet les leçons programmées peuvent très vite donner une impression répétitive de monotonie et le petit texte de départ est en contradiction formelle du point de vue de la motivation avec les habitudes de travail des maîtres et des enfants (classes dans lesquelles on utilise de façon très large les livres de bibliothèque et les textes en rapport avec les activités d'éveil et d'expression, etc...).

Que pouvons-nous faire à partir de ces constatations ? Nous avons décidé de partir quand même de l'échelle Dubois-Buyse dans un premier temps pour essayer de mettre au point un outil d'analyse des difficultés orthographiques que les enfants étaient susceptibles de rencontrer.

#### Formation à l'analyse phonologique

Nous nous sommes réparti les mots des échelons 1 à 15 en demandant à chaque petit groupe de trouver un principe de classement en fonction des difficultés de passage de l'oral à l'écrit. Après confrontation des diverses propositions nous avons retenu la présentation suivante (préférée par les maîtres car elle leur est apparue comme un répertoire de travail très utile).

Horizontalement nous mettons les phonèmes avec notation de l'archiphonème pour les sons "à problème"



Verticalement apparaissent les mots à traiter, ce qui permet de lire dans les colonnes verticales toutes les graphies d'un même phonème dans chaque échelon. Ainsi apparaissent les points délicats sur le plan orthographique.

----- .. / ...  
 (2) Rappelons une enquête I.N.R.P dirigée par E. SATRE, à partir de 1 328 textes libres recueillis au CE 1 en 1972-73. Faute de moyens pour automatiser le traitement des données, ce traitement - manuel - ne pourra être terminé qu'en 1978.

### Notation des accents régionaux :

Le mot "saute" par exemple ou "haut" "haute" présente deux types possibles de réalisation du son /O/ :

saute /sotə/ accent du Nord  
 /sɔtə/ accent du Midi

ou si l'on veut Français standard (3) / Français régional. C'est pourquoi la graphie "au" est répertoriée dans les deux colonnes /O/ et /ɔ/ avec le signe ↔ qui signale que les deux prononciations sont possibles selon les régions.

### Frontière des semi-voyelles :

Pour ce qui concerne le /j/ le traitement sera le suivant

son /ɛ/ on aura dans la colonne des graphies e(i)  
 son /j/ on aura dans la colonne des graphies (i)lle

Ceci montre que dans un cas comme celui-ci, on ne peut pas trancher et décider si la lettre i fait partie de la graphie du son /ɛ/ ou de celle du son /j/. Ainsi le maître évite de conduire une analyse phonologique trop poussée de ce terme et choisit plutôt de travailler sur des séries identiques (abeille, corbeille, pareille, etc.)

Le phonème /ə/ a lui-même été systématiquement mis entre parenthèses car son existence dépend tantôt de sa position à l'intérieur du mot, tantôt de la position du mot dans le contexte, tantôt de l'accent régional. Il nous a donc paru pédagogiquement rentable de le mettre en évidence dans certains mots comme cheval par exemple car dans notre région il est effectivement articulé.

En Périgord, en position finale absolue /ə/ est prononcé distinctement.

Que fais-tu de ce livre ? Je le range

L'articulation de ce /ə/ est même accompagnée dans le Sud du département d'une intonation légèrement montante.

### Intérêt de ce travail :

Outre qu'il a permis aux maîtres de se former très rapidement à une analyse phonologique plus sûre, nous y avons trouvé d'autres avantages.

La sensibilisation à des accents différents : nous avons, après des difficultés et parfois des réticences, admis l'existence d'autres pratiques que la norme du Français Standard et en ce sens, nous avons constaté le problème posé par la notation phonétique dans les dictionnaires actuels qui tendent à renforcer la norme et ainsi à encourager les enseignants dans cette voie.

Ne parlons pas des dernières nouveautés pédagogiques qui mettent à la mode dictées phonétiques et exercices à trous phonétiques !

Les maîtres ont bien compris que l'information et la formation phonologiques étaient du plus haut intérêt pour eux mais que les signes phonétiques n'étaient qu'un codage ponctuel commode pour les enfants qui ne devait en aucun cas donner lieu à des apprentissages systématiques.

-----  
 (3) Concept qui se discute. H.R.

### Le classeur phonologique individuel :

Chaque élève possède un classeur à feuilles mobiles qui est aménagé en répertoire. Les onglets de ce répertoire ne sont pas les lettres de l'alphabet mais les signes de l'alphabet phonétique international:

Toutes les fois que des mots ont donné lieu à une activité orthographique systématique, chaque élève doit le noter dans ce classeur aux diverses rubriques-son.

Prenons le mot "chauffage". Nous le retrouverons classé aux divers onglets /sofaʒə/. L'élève aura donc à écrire 6 fois ce mot dans son classeur, en prenant garde de respecter les graphies.

Par exemple, au phonème /ʃ/, s'il a déjà rencontré les graphies f et ph, il ne pourra classer ce mot qu'après avoir ouvert une nouvelle colonne ff.

Ainsi se construit activement l'orthographe des mots les plus utiles à l'enfant au cours de sa scolarité. Ainsi se trouve à sa disposition un dictionnaire phonologique des termes étudiés, dictionnaire qui s'enrichit d'une année à l'autre. Ainsi nous espérons créer une attitude systématique de doute orthographique de la part de l'enfant qui prend l'habitude de s'interroger ou d'interroger l'adulte face à ce qui lui apparaît comme une difficulté de codage.

### Limites de ce travail :

Elles viennent de la constatation que nous avons faite : cette liste de mots n'est plus du tout adaptée à la vie moderne, aux intérêts de l'enfant, aux besoins que nous avons dans le domaine de l'écrit.

Reste à faire une enquête qui ne soit pas trop intuitive et qui devrait être une véritable recherche-description du vocabulaire enfantin.

De cette constatation nous avons déduit aussi que les désirs de l'enseignant étaient disproportionnés par rapport aux possibilités de l'enfant. Certains ont pris conscience du caractère trop littéraire voire conventionnel du vocabulaire qu'ils cherchaient à activer dans leurs classes.

Ce travail enfin est intéressant pour mettre un peu d'ordre dans le domaine souvent chaotique de l'orthographe d'usage mais il n'embrasse qu'une partie du problème orthographique sans tenir compte des lois générales de fonctionnement de la langue sur l'axe syntagmatique (lois du genre, du nombre, accord entre les divers groupes, etc...).

### Perspectives pour 1976-77

Les maîtres de CE 2 de l'an dernier souhaitent continuer à travailler cette année sur cette piste. Voici les objectifs qu'ils se sont donnés lors de la première réunion qui a eu lieu le 12 octobre 1976.

A. A partir d'une lecture verticale des diverses échelles, constituer un plan de travail pour les difficultés les plus notoires :  
au CP, au CE 1, au CE 2,

Progression de travail

Fabrication de types d'exercices possibles

- . analyse de l'oral dans l'oral,
- . comparaison ORAL / ECRIT,
- . exercices plus globaux d'observation et de classement de l'écrit en recherchant des micro-systèmes.

../...

B. Dépouillement de textes d'enfants des dernières années pour opérer un repérage des mots fréquents que l'on ne retrouve pas dans l'échelle Dubois-Buyse.

C. Envoi de la liste de Dubois-Buyse à toutes les classes de CP, CE 1, CE 2 du département en leur demandant de faire des propositions de suppression ou d'ajout.

En dépouillant ce travail, on pourrait faire ensuite une recherche des critères de suppression ou d'ajout de tel ou tel terme.

D. Etablissement d'une liste minimale par niveau qui serait obligatoirement structurée à l'école, c'est-à-dire travaillée systématiquement au cours de l'année et communiquée au niveau supérieur.



Supplément à l'échelle Dubois Buysse

Nous inscrivons -ci dessous la liste des 32 mots outils non inclus dans l'enquête mais correspondant à 54% de la fréquence des mots de toute page de français. Il est évident qu'ils ont une place prioritaire dans l'apprentissage de l'orthographe. Nous les classons du CP au CM<sub>2</sub> d'après la répartition établie dans "Orthographe fonctionnelle" Sate Richard - Fernand Nathan éditeur CE<sub>1</sub>, CE<sub>2</sub>, CM<sub>1</sub>, CM<sub>2</sub>. collection Louis LeGrand (pages récapitulatives)

Cours préparatoire

de, du, des  
[də] [dy] [de]

en  
[ɑ̃]

il, ils  
[i] [i]

je, me  
[ʒ] [ʒə] [m] [mə]

le, la, les  
[l] [lə] [la] [le]

mon, ma, me  
[mɔ̃] [ma] [me]

ni, ne  
[n] [nə]

nous  
[nu]

qui, que  
[ki] [kə]

sa, ses  
[sə] [sə]

ta, tes  
[ta] [te]

te  
[te]

t, te, tu  
[t] [tə] [ty]

un, une  
[ɑ̃] [ynə]

vous  
[vu]

CE<sub>1</sub>

a  
[a] avoir (verbe)

avoir  
[avwaʁ]

et  
[e] être (verbe)

être  
[ɛtʁə]

ne... pas  
[nə] [pa]

pas (adverbe)  
[pa]

CE<sub>2</sub>

au, aux  
[o] [o]

d'  
[d]

moi  
[mwa]

notre, nos  
[notʁə] [no]

on  
[ɔ̃] ou (cf. CM<sub>1</sub>)

se  
[sə]

soi, vos  
[vɔʁə] [vo]

vo  
[vɔ]

y  
[i]

CM<sub>1</sub>

e, ce  
[s] [sə]

ne... que  
[nə] [kə]

ou ≠ ou  
[u] [u]

CM<sub>2</sub>

une, unes  
[ynə] [ynə]



















































































ECH.14.5	a	e	ø	é	ai	i	j	y	u	u	w	o	o	œ	è	ø	õ	õ	õ	z	s	g	k	d	t	p	b	t	f	v	l	m	n	r	r	
prière		è			(e) i	i																			P									r	r	
prairie	(ai)	ai			ie																				P									r	r	
fibre					(e) i	i																		tr											re	
douze					(e)				ou											ze				d											re	
conduire					(e) i	i		u															d c											r		
forme					(e)							o																			me					
paille	a				(e)																				P											
genre					(e)																														re	
signature	a				(e) i	i		u																t											regn	
chocolat												o																								
muraille	a				(e)																															
plaque	a				(e)																														r	
politesse	e				(e) i	i																														
savoir	ai											o																								r
cousin																																				
action	a																																			
venir					e																															
couvrir																																				
hiver					e																															
presque					e																															
demande					(e)																															
					(e)																															

EH-14-6	a	e	ε	œ	ø	ə	i	j	y	ɥ	u	w	o	ɔ	œ	ɛ	ã	õ	ã	õ	ç	z	s	ʒ	f	v	i	m	n	r	ʃ
Foin											o					in							f								
respiration	a	e					i	i									on														
avertir	a	e					i																v								
peuple				eu		(e)											pp														
outré						(e)			ou																						
naturellement	a	e				(e)		u								ent															
sport														o								s									
engager	a	er														em															
voyageur	ya			eu			y		o																						
favorable	a					(e)																	f	v							
ouvrier	er						i	i	ou																						
gerbe		e				(e)																									
régime	le					(e)																									
ciel		e					i																								
pratiquer	a	er					i																								
reprandre																en															
fenêtre																															
éclier	é	er				(e)																									
fidèle						(e)																									
compliment																ent															
soulagement	a					e			ou							ent															





ECH 14-8 (km)	a	e	œ	ø	ə	i	j	y	u	w	o	œ	è	à	ç	p	b	t	d	k	g	s	z	ʒ	f	v	l	m	n	r	ʁ
convenable	a				e(e)									on		b				c					v	l	m	n	r	ʁ	
hier		e_				ikhi																							r		
monstre					(e)									on		t				c		s					m		ʁ		
escalier	a	er	e_			i																s									
boulangère				e		ie		ou						an		b							g						r		
écrire		e			(e)	i							in					t <sup>t</sup> t <sup>t</sup>		c									r		
instituteur			eu			i	u															s							r		
corbeille		(di)			(e)	ille			o							b				c									r		
jour						i		ou																					r		
industrie					ie	u							in				t	d				s							r		
serviable	a	e_		(e)		i							in			b						s			v	l			r		
inspecteur		e_	eu										in		p		t			c		s							r		

ECH.15-1	a	e	œ	ø	æ	ɛ	ā	ɔ̃	ɔ̄	u	w	o	œ	æ	ɛ	ā	ɔ̃	ɔ̄	g	s	z	f	v	l	m	n	r	ʒ
oui										ou															m	n	r	ʒ
montagne	a					(e)		on																m	n	r	ʒ	
montre						(e)		on																m	n	r	ʒ	
mouche						(e)				ou										ck								
grandeur							eu												g							r		
ombrage	a							om													g(e)					r		
lever		er				e																	v	l				
dieu						eu																						
salle	a					(e)														s								
oiseau	i									o	eau									s					m	n	r	
mur																												
échapper	a	ér																			ch							
doux										oux																		
réponse		é				(e)		on																		r	s(e)	
four																						f				r		
soie	ie									ou										s								
racine	a					(e)	i													c						n	r	
vert							e																					
lutte						(e)																						
bourse						(e)																					r	
calculer	a	er																										

	a	e	ɛ	æ	ɔ	œ	ø	ɘ	ə	i	j	y	ɥ	u	w	o	ɔ	o	ɔ	ɔ	g	s	z	ʒ	f	v	l	m	n	ɲ	r							
partout	a													out																								
nul											u																											
sud											u											s																
chose									(e)							o						sch																
mais			ais																																			
bonheur																																						
trou														ou																								
livrer																																						
volée																																						
franc(n)																																						
frère																																						
moment																																						
franc (adj)																																						
lumière																																						
poisson																																						
bain																																						
happe																																						
postal																																						
série																																						
mai																																						
obliger																																						

ECH. 15	a	e	ɛ	œ	ə	i	ɥ	y	u	w	o	ɔ	œ	ɛ	ə	ɔ̃	ɔ̃	p	b	t	d	k	g	s	z	ʒ	f	v	l	m	n	r	ʁ
repas	as				e													p															r
ligue					(e)	i												p					g										r
plaisir	ai →																	p					s										r
bureau						u			œu										b														r
course					(e)			ou													d	c	(e)										r
comparer	a en																	om p				c											r
salon	a																	on					s										r
heure					(e)																												r
depuis					e	is		u										p			d												r
pierre	e				(e)	i												p															r
pompe					(e)													om p															r
puis						is		u										p															r
devant					e																												r
moineau	i								o																								r
échelle	é e				(e)																												r
migrateur	a					i																											r
encrier	en					i																											r
dépenser	é en																																r
tomber	en																																r
ici						i																											r
esprit	e					it																											r

ECH 15-4	a	e	ε	ε	œ	ø	ə	i	j	y	u	u	w	o	œ	ə	ɔ̃	ɔ̃	p	b	t	d	x	g	s	z	s	f	v	i	m	n	r	re						
pendre							(e)												p		d																			
point											o								p																					
surtout									u		out																													
répondre																			on		d																			
charité	a	é						i													t																			
éclat	at	é																			t																			
étoile	i	é					(e)						o								t																			
cuire							(e)	i		u											t																			
juger							(e)																																	
Villa	a							i																																
unique							(e)	i		u																														
rentrer																																								
raison																																								
parole	a						(e)							o																										
pupitre							(e)	i		u																														
rarement	a						e																																	
périr																																								
pitié																																								
Coutume																																								
brusque																																								
journalier	a	er																																						

ECH 15-5	a	e	ε	œ	ø	a	i	j	y	u	w	o	œ	ø	ε	ã	õ	ã	õ	ã	õ	p	b	t	d	K	G	S	Z	V	I	M	N	R	JL				
gare	a					(e)																				g													
mirer		er					i																									m					r		
armée	a	ée																													m						r		
forge						(e)						o															g(e)F											r	
pendant						(e)										en																							
tante						(e)										an																						r	
tramway	a	way									w																												
panier	a	er					i																																
éternel		é	e																																				
poésie		é	e				ie					o																											
car	a																																						
garnir	a						i																																
compagnie	a						ie																																
troupe						(e)																																	
religion						e	i																																
étrange		é				(e)																																	
trésor		é																																					
secré	a	e																																					
doux																																							
doux																																							
minute																																							
rocher																																							





ECH 15	a	e	ɛ	æ	ɔ	ɪ	j	y	4	u	w	o	ɔ	œ	ɛ	æ	ɔ̃	ɔ̃	p	b	t	d	k	g	s	z	ʒ	f	v	l	m	n	r	ʁ															
pourquoi								ou											p				qu																										
coq																																																	
réunion		é				i											on																																
langue				(e)												an																																	
corne				(e)																																													
croire																																																	
tombeau																	om			b	t																												
entrevoir																				t																													
balcon																	on			b																													
jusque																																																	
utile																																																	
liberté		é																																															
cirque																																																	
écluse																																																	
carnet																																																	
perdre																																																	
demi																																																	
wagon																																																	
traverser																																																	
parcourir																																																	
proposition																																																	



ECH 15 - 9	a	e	é	o	o	o	o	u	u	y	i	i	e	e	a	e	e	é	a	e	é	o	o	u	u	y	i	m	n	r	ju				
satin	a																																		
pour voir	i				ou	o																			v					r					
contribuer	er							u			i																				r				
domestique	e					o					(e)	i																			m				
ensuite											i																								
grenouille								ou			ille																					n	r		
confondre											(e)																						te		
objet	et																																		
garden	a										i																								
cung																																			
bouquet	et							ou																											
frusement																																			
produit											it																								
madame	a										(e)																								
revivre											(e)																								
piété	e										(e)	i																							
taille	a										(e)	ille																							
fuite											(e)	i																							
saison																																			
locomotive											(e)	i																							

ECH15-10	a	e	É	æ	ø	i	y	u	w	o	œ	ē	ī	~	p	b	t	d	k	g	s	z	ʒ	f	v	l	m	n	r	ʁ	
mouchoir								u														ch					m				
fauvette																								F							
tenir		e				i											t											n	r		
indigne		(e)				i					in							d													
merveille		g-			(e)	ill(e)																								gné	
directement		e-			e							ent					t	d	c								m		r		
fontaine		ai			(e)							on					t						F					m			
instrument												in	ent				t													r	
toit																	t														
billet		et			i	ill											t														

LES PICTOGRAMMES ET LEUR PRATIQUE A L'ECOLE MATERNELLE /

Equipe de l'E.N. D'AGEN  
André SEGUY, Gilles MORA,  
Dominique GAIGA

1. FONDEMENTS THEORIQUES ET HYPOTHESES

1.1. Il en est du pictogramme comme de toutes les "techniques" ou "activités" : sans une réflexion conduite sur les deux plans théorique et pédagogique, le pictogramme risque de devenir un "gadget", mode inutile ou dangereuse pour les uns, panacée pour les autres.

Or, il s'agit d'inscrire le pictogramme dans une démarche globale d'apprentissage de la lecture/écriture ; ce n'est qu'intégrée à cette démarche que toute activité prend son sens. Les objectifs assignés à telle technique précise doivent concourir à la réalisation d'objectifs plus vastes.

1.1.1. Le développement du pouvoir lire/pouvoir écrire

. Le pictogramme entretient des rapports étroits avec l'entraînement psychomoteur ; il met en oeuvre structuration de l'espace et du temps (structuration du plan et latéralisation, succession ordonnée...); il concourt d'autre part à affiner perception et mémoire visuelles,

. Le pictogramme concourt à préciser et affiner l'utilisation du langage : d'une part, il suppose que l'étape du langage "explicite" est atteinte, que l'enfant est capable d'une première analyse en éléments successifs du message à transcrire ; d'autre part, la phrase codée en pictogrammes ne saurait être une phrase orale spontanée : il est donc nécessaire de pénétrer dans le domaine de la langue écrite qui implique une structuration différente des messages.

. L'exercice de la fonction symbolique : nous reviendrons plus loin sur ce point essentiel, qui constitue l'intérêt majeur du pictogramme.

1.1.2. Le développement du pouvoir lire/pouvoir écrire

Le pictogramme permet d'emblée la communication différée propre à l'écrit, et ce, dans ses deux aspects essentiels : émettre un message, recevoir et comprendre un message.

C'est donc un pouvoir nouveau - certes limité - que s'approprie l'enfant : celui de communiquer par un autre canal que le geste ou la parole. La nature du message permet de franchir des obstacles tels qu'espace ou temps. On trouve là des situations de communication qui sont celles de l'écrit.

En outre, le caractère idéographique du code permet une "lecture des yeux" qui conduit directement au sens ; les problèmes techniques du déchiffrement, réduits au minimum, n'empêchent pas l'enfant d'accéder très vite à une véritable lecture/écriture conçue comme une activité sémiotique.

1.2. Le pictogramme et le développement de la fonction symbolique

Nous ne définirons pas ici la fonction symbolique et son développement chez l'enfant ; nous nous contenterons de citer les travaux de psychologues tels que Wallon et Piaget et leurs définitions de termes

.../...

tels que : signal - indice - simulacre - symbole - signe. (Piaget : "Psychologie de l'Intelligence", Wallon : "De l'acte à la pensée").

On retiendra que l'enfant accède peu à peu au plan de la représentation en agissant sur son milieu, sur lui-même. La dernière étape est celle qui permet de penser et d'agir sur des représentations ayant acquis leur indépendance vis-à-vis de l'objet représenté.

Tous les termes cités plus haut (signal ... etc) désignent des éléments à deux faces : signifié et signifiant.

Le signifiant peut être de nature très diverse : geste, son, suite de phonèmes, graphisme, dessin, etc.

Quant au signifié, c'est un concept renvoyant à un référent lié au vécu de l'enfant. Nous verrons que la confusion peut parfois s'établir entre signifié et référent.

A la suite de Saussure, linguistes et psychologues établissent une distinction entre :

- signe non arbitraire : le signifiant entretient avec le signifié un rapport de ressemblance (iconicité dans le langage de la sémiologie) par exemple le dessin d'une maison "ressemble" à une maison, le chapeau géant placé en enseigne indique que le chapelier vend des chapeaux ..

- signe arbitraire : le rapport entre signifiant et signifié est purement conventionnel : par exemple, la couleur verte indique que la voie est libre.

Le pictogramme s'inscrit dans ces définitions ; on peut trouver en effet :

- des pictogrammes "non arbitraires", dessins iconiques.

exemple :



le chat

- des pictogrammes "semi arbitraires" dans lesquels il existe un rapport de "ressemblance" entre Sé et Sa, mais un rapport codé par la stylisation quasi-abstraite du dessin.

exemple :



sur



sous

- des pictogrammes purement arbitraires ; on peut décider par exemple que le verbe rire sera représenté par



ou



...

Par rapport au langage écrit, le système pictogrammique est relativement simple : tel signifiant est réuni immédiatement à un signifié global, et très souvent le rapport non arbitraire permet une lecture facile.

Nous savons que tel n'est pas le cas de la langue écrite dans laquelle la forme écrite d'un mot n'a aucun rapport avec le concept qu'il véhicule et dans laquelle apparaissent deux articulations correspondant grosso-modo, mais avec de nombreuses distorsions, aux unités distinctives et unités significatives.

Le pictogramme permet donc de mettre en oeuvre un code intermédiaire très simplifié :

- réduction de l'arbitraire des signes ;
- code à une seule articulation.

Nous insistons toutefois sur la notion de code : pour qu'un dessin devienne un pictogramme, il est nécessaire :

- qu'il "représente" un concept et non plus un référent



la maison et non telle maison particulière.

- qu'il entre dans un système de signes :

. les rapports paradigmatiques permettent d'opposer les signes entre eux grâce à des traits pertinents :



le chat



le renard

. les rapports syntagmatiques permettent de construire des messages différents à partir des éléments stables du code



le papillon



se pose



sur



la fleur

Un dessin isolé, représentant globalement une situation d'ordre référentiel n'est pas un pictogramme, aussi stylisé soit-il. Ce qui demeure essentiel, c'est la pratique d'une combinatoire.

### 1.3. Le pictogramme et la langue

Nous avons défini rapidement le code pictogrammique ; il est nécessaire de dire qu'il ne se structure que dans et par le langage. La différence fondamentale entre pictogramme et dessin est que le pictogramme est un reflet fidèle du langage ; la structuration du réel par le pictogramme dépend étroitement d'un découpage en concepts par les mots de la langue.

On saisira par cette série d'exemples

- référent (par nature non linguistique ...)
- une abeille en train de se poser sur une fleur.
- représentation par le dessin (ou la photographie)



Ce dessin peut recevoir toutes les traductions linguistiques possibles, voire n'en recevoir aucune.

- représentation par les images séquentielles



.../...

Ces images représentent le déroulement dans le temps d'une action, décomposé en trois phases : ce n'est pas le langage qui structure ce déroulement mais une succession de moments pouvant être décrits de façons diverses.

- Pictogramme :






L'abeille                      se pose                      sur                      la fleur.

Le pictogramme est la traduction de la phrase elle-même ; on établit une correspondance précise entre les éléments graphiques et les mots ou groupes de mots.

Il s'agit donc de coder le message d'abord en termes linguistiques puis de passer de la phrase à sa traduction en pictogrammes. On trouvera dans cette traduction le découpage en unités, le sens de lecture de gauche à droite, la nécessité de combiner les éléments entre eux pour construire le sens global du message.

#### 1.4. Les limites et les dangers du pictogramme

Code intermédiaire, le pictogramme donne le pouvoir de coder et décoder des messages avant que l'enfant ne connaisse la pratique de la langue écrite.

1.4.1. Il serait aberrant de perdre de vue l'objectif essentiel : conduire l'enfant vers la langue écrite ; en ce sens, disons nettement que les limites mêmes du pictogramme seront un argument pour remplacer ce système par celui de l'écrit... On ne cherchera donc pas à reculer ces limites au-delà du raisonnable ; les excès en ce domaine expliquent les réserves de certains à l'égard d'une activité qui normalement trouve en elle son caractère provisoire.

Les limites du pictogramme tiennent à la nature du code ainsi constitué :

. On ne peut communiquer qu'avec ceux qui possèdent le même code : or ce code n'est pas universel puisque chaque classe élabore le sien ; en revanche, la langue écrite est commune à tous ; c'est une clé qui donne accès à tous les textes.

. Puisque chaque mot (ou groupe de mots) est traduit par un dessin différent, la double articulation n'existant pas, il va y avoir très vite pléthore de signes. La lourdeur du système va apparaître rapidement.

. Enfin, et c'est là la limite essentielle : il va être impossible de représenter ce qui fait le propre du système linguistique ; les marques du pluriel, les personnes de la conjugaison, les temps des verbes, la différence entre les déterminants, etc.

Les tentatives pour coder ces différents aspects morphologiques aboutissent à des codes d'une extrême complexité, alors qu'il est si facile de concevoir que ce que le pictogramme ne peut pas, par nature, transcrire, la langue écrite le transcrit, elle, par définition.

Tout cela peut être découvert par les enfants qui accueilleront alors l'écrit comme un système plus universel et plus souple.

.../...



1.4.2. Parmi les dangers du pictogramme, on signalera le risque de confusion entre signifié et référent, ce qui aboutit à ne pas voir dans le pictogramme un élément de code, mais un dessin analogique de la réalité.

Par exemple, nous avons pu constater que les signes non arbitraires étaient souvent dessinés avec des variantes et des détails nombreux, non avec la stylisation qui ne retient que les traits pertinents permettant d'opposer tel signe à tel autre. En revanche, les éléments arbitraires ou semi-arbitraires ne comportent pas une telle fantaisie. N'y a-t-il pas danger à mêler ainsi en un code unique des signes perçus par l'enfant comme différents ?

1.5. A la suite de ce tour d'horizon, il nous semble possible de formuler quelques hypothèses de travail :

- La pratique du pictogramme facilite l'accès de l'enfant à la langue écrite.
- Cette pratique doit s'inscrire dans une démarche globale d'apprentissage de l'écrit.
- C'est notamment, une construction active de l'enfant en situation motivée.
- Le pictogramme conduit à la langue écrite ; il ne s'y substitue que dans une phase transitoire qu'il y aurait danger à prolonger artificiellement.

## 2. NAISSANCE DU PICTOGRAMME

Section de Moyens : Classe de Mme BOUZERAN

### 2.1 Familiarisation avec l'icône

Durant la première partie de l'année scolaire, les enfants s'habituent à faire de petits dessins qui "racontent" des situations vécues en salle d'éducation motrice. Exemple :



Il est demandé aux enfants de veiller à bien traduire la situation donnée (position des pieds, des mains, de l'objet...) tout en ne perdant pas de temps à soigner particulièrement le dessin. Ils feront de plus beaux dessins dans un autre moment : dessin libre, activités créatrices .. L'accent est mis sur la valeur symbolique du dessin plus que sur sa valeur représentative.

On peut "raconter" aussi :

- . des trajets vécus en salle d'éducation motrice, dans la cour ou en classe-promenade ; les objectifs restant les mêmes : dessins stylisés, dépouillés de détails.
- . des recettes de gâteaux et de cuisine. Tout ce travail est motivé car il correspond à des échanges qui s'effectuent entre la classe des Grands et celle des Moyens.

Puis il est demandé aux enfants de faire des dessins qui "racontent des histoires.

.../...

Exemple :

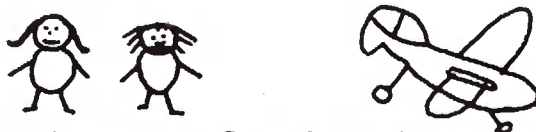


Après avoir réalisé son travail, l'enfant dit : "la petite fille cueille des fleurs et rentre à la maison". C'est un signifié global.

## 2.2. De l'icône au système pictogrammique

Exemple de situation :

Après une classe-promenade au terrain d'aviation, les enfants décident de dessiner l'histoire suivante : "Les enfants vont dans l'avion" et nous obtenons :

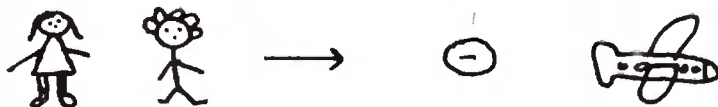


Le message parvient aux Grands qui proposent en décodage beaucoup de solutions dont : "les enfants regardent l'avion"

"les enfants vont monter dans l'avion"

"les enfants descendent de l'avion".

La nécessité de coder de façon univoque "vont" et "dans" s'impose et après de nombreux essais, voilà que ce message sera compris.



Il ne restera plus qu'à découper la phrase dessinée sur une bande de carton en quatre parties et à manipuler les étiquettes obtenues pour reconstituer l'histoire.

## 3. PRATIQUE DU PICTOGRAMME

Section des Grands : Classe de Mme GUILLOT

3.1. Segmentation et symbolisation : à la suite d'une réflexion et d'une discussion communes.

Phrase choisie par les enfants (personnage familier, activité commune, conte). Exemple : "Petipaton monte sur le manège".

Procédé de découpage et de symbolisation :

- "Qui monte sur le manège ? - Petipaton
- Qui peut encore monter sur le manège ? - Le garçon, la fille, Frédéric..."

Les enfants proposent de représenter Petipaton (personnage d'un livre de la classe caractérisé par ses cheveux raides et ses grands yeux). Certains souhaitent dessiner Petipaton en entier : mais il peut y avoir confusion avec le pictogramme "le garçon". De plus, la rapidité d'exécution fait prendre la décision de ne représenter que le visage :

.../...





("le garçon")



("Petipaton")

- "Où monte Petipaton ? sur le manège.
- Où peut-il encore monter ? sur la table, sur le banc, dans la voiture..."

"Dans" : pictogramme connu (Section des Moyens) :   
 d'où proposition pour "sur" :  (trait sur le rond)



(sur le manège)

. Nous ordonnons les différents pictogrammes en reprenant le découpage de l'énoncé :

"Petipaton monte"







Nous n'avons pas choisi de pictogramme pour "monte". Des enfants proposent des dessins représentant Petipaton en train de monter.

Nous reprenons alors : "Nathalie monte  
la dame monte..."

Cherchons pour "monte" un pictogramme pouvant être utilisé quelle que soit la personne qui "monte".

Un enfant mime l'action de monter sur une chaise, les autres enfants observent et notent le déplacement des jambes.

d'où le pictogramme  pour "monte".

    (Petipaton monte sur le manège)//

Il faut noter que les pictogrammes sont toujours choisis collectivement et adoptés par tous les enfants de la classe.

Mais deux démarches sont possibles :

- recherche graphique individuelle puis confrontation des résultats, discussion, choix d'un pictogramme adopté par tous.
- quelques enfants viennent dessiner au tableau ce qu'ils proposent pour représenter le pictogramme. Discussion et choix.

3.2. Mémorisation de la phrase : exercices collectifs ou groupes de 12 enfants. Grandes étiquettes représentant chacune un pictogramme de la phrase.

. à chaque étiquette, associer oralement le mot ou groupe de mots correspondant

. le mot ou groupe de mots étant dit par la maîtresse (ou un enfant), montrer l'étiquette correspondante.

. reconstitution de la phrase à l'aide des étiquettes

. lire la phrase en pictogrammes ; montrer le premier, le dernier... pictogramme de la phrase.









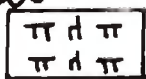
. Jeux des erreurs : - l'éducatrice (puis un enfant) déplace ou enlève une ou plusieurs étiquettes ; les autres enfants doivent lire la phrase sous sa nouvelle forme puis remettre les éléments à leur place en cas d'incorrection.

### 3.3. Utilisation des pictogrammes au cours de diverses activités






















#### Les ordres-consignes :

Les enfants ont chacun un message sur papier, écrit en pictogrammes. Ils doivent exécuter ce qui est indiqué. Il n'y a pas, dans ce cas, de traduction orale du pictogramme : lecture des yeux et application immédiate de la consigne.

Exemples :

- .    "monte sur le banc"
- .    (\*) "dessine une fleur rouge"
- .    "marche dans la classe"













Reconstitution d'un parcours à l'aide d'une succession de phrases en pictogrammes. Texte en pictogrammes à lire des yeux comme ci-dessus.

-    "monte sur le banc"
-    "marche sur le banc"
-    (\*) "saute dans le cerceau bleu"
-    "ramasse le sac"
-    "monte sur la chaise"
-      "jette le sac dans la corbeille"
-  "saute".

N.B. Le même pictogramme indique à la fois un indicatif et un impératif. Cela pose un problème dont nous sommes conscients.

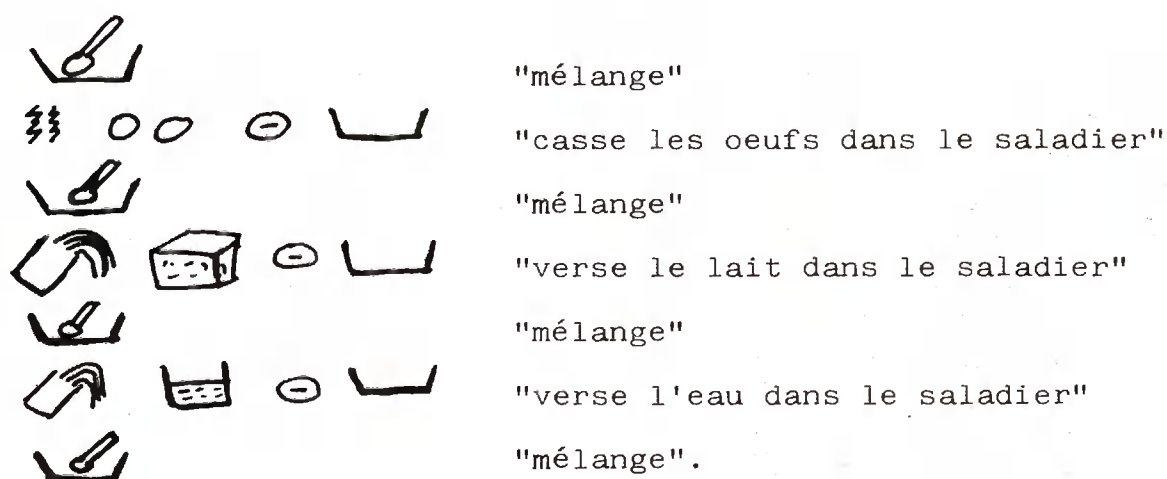
#### Utilisation des pictogrammes dans une recette de cuisine :

Les proportions voulues ont été préparées à l'avance avec les enfants. Les enfants doivent suivre l'ordre des ingrédients et des actions, indiqué par les pictogrammes.

-     "verse la farine dans le saladier"
-     "verse le sucre dans le saladier"
-     "verse l'huile dans le saladier"

.../...

(\*) Nous n'avons pu, ici, pour des raisons techniques, reproduire les couleurs : rouge, puis bleu.



### Devinettes :

. L'éducatrice écrit au tableau une phrase en pictogrammes comportant un ou plusieurs pictogrammes inconnus des enfants (parmi les pictogrammes connus).

. L'éducatrice écrit au tableau une phrase en pictogrammes connus. Puis à haute voix, elle dit une phrase ; les enfants doivent dire s'il y a correspondance entre l'oral et l'écrit. Nommer les erreurs s'il y en a.

Exemple :

Phrase écrite :



Phrase dite : "la petite fille dessine une fleur".

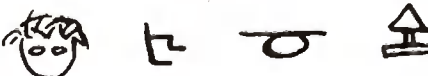
### Activités de libération :

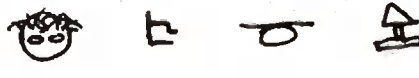
. inventer phrases en pictogrammes pour faire deviner aux camarades, à l'éducatrice, aux parents ...



. mettre en pictogrammes un parcours de psycho-motricité ou une recette pour envoyer aux correspondants, à une autre classe de l'école.

Les enfants ont la possibilité d'utiliser des pictogrammes connus mais aussi d'en inventer.

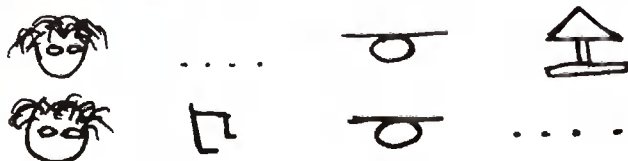
### 3.4. Exercices individuels

- Entourer le premier pictogramme : 

- Entourer le dernier pictogramme : 

- Entourer le pictogramme qui est entre  et 

- . Compléter les phrases :

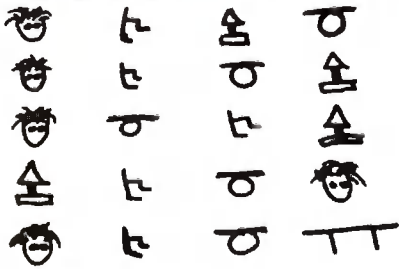


.../...

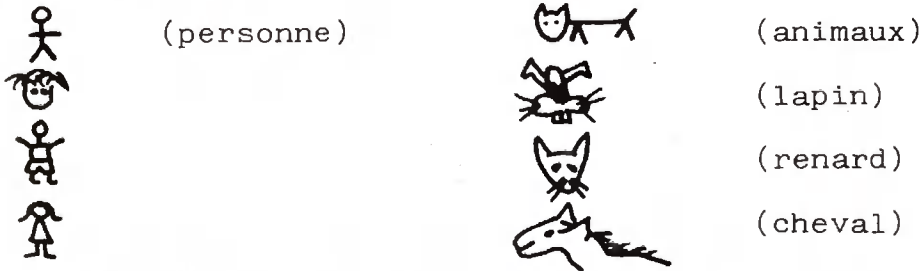
- . Reconstituer la phrase en reliant les pictogrammes :



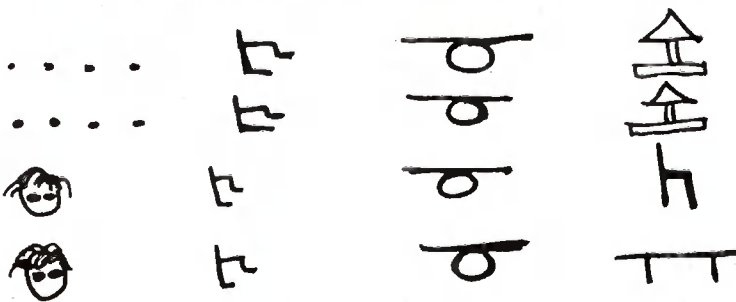
- . Tu barres les phrases impossibles :



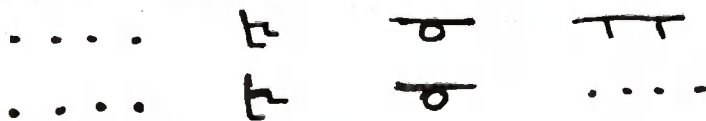
- . Tu classes les pictogrammes :



- . Tu complètes les phrases en changeant les pictogrammes :



- . Tu complètes les phrases :



3.5. Les limites du pictogramme (passage progressif à l'expression écrite)

Phrase choisie par les enfants :

"Petipaton va à la pêche avec son papa".



Pour symboliser "à", difficultés rencontrées par les enfants. Pas de proposition. Un enfant connaissant la graphie "à" propose de l'écrire :



Difficultés encore pour symboliser son et papa. Les enfants connaissent la graphie de "papa", ils souhaitent donc l'écrire. De plus, "papa", mot chargé d'affectivité, est difficilement représenté par un code commun à la classe. D'où :



Danger : bien faire préciser par les enfants s'il s'agit de mots (ou groupes de mots) écrits en pictogrammes ou avec des lettres : ceci afin d'éviter la confusion par le mélange des deux codes.

Il est possible d'utiliser deux couleurs différentes ou de souligner un des codes.

o - o - o

DANS LE COURRIER DE "REPERES" /

"DU JEU POETIQUE A L'ECRITURE - PARCOURS THEORIQUES"

"Cahiers de Poèmes", avril 1977, Numéro spécial V, 15 F

Avec des contributions de Michel DUGUE, Jean-Marie LE SIDANER, Jean-Max TIXIER, Serge MESTRE, Raymond RIVALS, Françoise SUBLET, Daniel BRIOLET, Claudine FABRE.

S'adresser à R. LAFITE, HUOS, 31210 - MONTREJEAU.

RECHERCHE - DESCRIPTION

**ANALYSE OPPOSITIONNELLE DE LA LIAISON ENTRE LA PRODUCTION DES FAUTES D'ORTHOGRAPHE ET L'APPARTENANCE A UN MILIEU SOCIO-CULTUREL**

C. GRUAZ

E.N.G Evreux et Université de Rouen

I. PROBLEMATIQUE

La production des fautes d'orthographe par les enfants constitue un phénomène difficile à interpréter. Nous ferons ici l'hypothèse que les différents types de fautes (1) sont liés au milieu socio-culturel, plus précisément au niveau d'études du père, et nous essaierons de vérifier la valeur d'une telle hypothèse. Nous ne prétendons pas que l'orthographe est liée à ce critère de façon privilégiée ; il a été retenu essentiellement à cause de sa précision. Nous avons pleinement conscience qu'il aurait été souhaitable d'étudier les corrélations entre les fautes d'orthographe et d'autres paramètres extralinguistiques : niveau d'études de la mère, professions du père et de la mère, habitat, par exemple, ainsi que nous l'avons fait par ailleurs sur un autre sujet (2). Il nous était matériellement impossible de traiter un aussi vaste sujet. Quoi qu'il en soit, la confirmation éventuelle de notre hypothèse serait la preuve de l'existence d'un lien entre l'acquisition d'un domaine du langage écrit et les facteurs extralinguistiques, preuve dont l'intérêt s'accroîtrait si l'on pouvait montrer, comme nous essaierons de le faire, qu'à un type de milieu socio-culturel correspond un type particulier de fautes d'orthographe.

II. CONSTITUTION DU CORPUS

Notre corpus global est formé de 280 textes d'enfants de 6 à 11 ans. Nous en avons extrait les 49 textes d'enfants de 8 ans. Ces textes ont été rédigés en janvier et février 1972, dans le département de l'Eure, dans des écoles primaires urbaines et rurales.

Une fiche de renseignements était jointe à chaque texte et tous les textes dont les fiches comportaient les renseignements nécessaires à notre analyse ont été retenus. Nous considérons l'ensemble des textes comme un échantillon aléatoire, selon la définition de C. Muller, du fait que l'on a donné "à chaque individu une chance égale de figurer dans l'échantillon, ... en faisant confiance au hasard pour que la composition de l'échantillon reflète bien celle de la population"<sup>(3)</sup>

- (1) Dans la description donnée par N. CATACH, Directeur de Recherches au CNRS - HESO.  
 (2) Revue "Langue Française", n° 32 : "Aspects socioculturels de l'enseignement du français", décembre 1976, article "Variations socioculturelles des connecteurs interpositionnels de la 6e à la 4e", rédigé par C. GRUAZ et une équipe du CALEF de l'Université de Rouen. Ce numéro, dirigé par C. MARCELLESI traite des variations langagières liées aux milieux socio culturels.  
 (3) C. MULLER : "Introduction à la statistique linguistique", Larousse, Paris, 1968 (dorénavant : I.S.L.)



Ces textes sont des "textes libres". Cette dénomination recouvre des productions très différentes, allant du texte écrit par l'enfant quand il en éprouve le désir, à la rédaction hebdomadaire obligatoire, seul le sujet étant effectivement libre. Nous n'insisterons pas sur l'aspect largement illusoire de la "liberté" d'un exercice scolaire, quel qu'il soit, qui, composé dans un cadre institutionnellement défini, doit toujours être vu comme production d'élèves, conscients du statut qu'est le leur dans l'école.

Ces textes n'ont pas été corrigés. Ils ont été rédigés dans des conditions et sous une forme habituelle. On peut donc estimer qu'ils représentent le type de production écrite normalement élaborée dans les classes.

### III. DETERMINATION DES MILIEUX SOCIO-CULTURELS

Les milieux socio-culturels (dorénavant "milieux S-C") sont déterminés par le niveau d'études du père (ou de la mère si le père n'est pas mentionné). Toutefois il nous a paru que ce critère avait peu de valeur pour les professions de type rural. Aussi un premier tri n'a retenu que les professions de type urbain et c'est à cette seule population qu'a été appliqué le classement selon le niveau d'études paternel.

Cinq milieux **S-C** ont été définis :

- A. Etudes supérieures
- B. Baccalauréat
- C. B.E.P.C.
- D. Certificat d'études
- E. Aucun diplôme.

Les autres diplômes (C.A.P, B.E.P. etc...) ont été assimilés à l'un des cinq milieux **S-C**.

### IV. DETERMINATION DES FAUTES ORTHOGRAPHIQUES

Les groupes de fautes orthographiques sont formés à partir de la description qu'en donne N. CATACH (4).

Groupe 1 : fautes calligraphiques (ex : absence de jambages) et extragraphiques (ex : maintenant pour maintenant).

Groupe 2 : fautes portant sur les phonogrammes "graphèmes chargés de transcrire les sons ; leur usage est réglé par les lois de position, exemple : g dans gare, gu dans gué" (Recherche, p. 950) (5). Dans ce groupe figureront les erreurs relevant d'une ignorance des règles fondamentales (pensser, asise) et les variations ne changeant pas la valeur phonique (invantère, envoiller, acenseur).

Groupe 3 : fautes portant sur les morphogrammes ou morphèmes surtout situés pour les renforcer, aux jointures des mots, maintenus graphiquement identiques, qu'ils soient prononcés ou non". (Recherche)

(4) Revue "Langue Française", n° 20, décembre 1973 : "L'orthographe", en particulier N. CATACH : "Que faut-il entendre par système graphique du français ?" (p. 30 - 44).

(5) Revue : "La Recherche", n° 39, novembre 1973 : N. CATACH : "La structure de l'orthographe française" (p. 949 - 956). Un excellent article de vulgarisation, au sens le meilleur du terme.

p. 950). Les morphèmes fautifs seront grammaticaux (bijoux, on criaient) ou lexicaux (discussion, inabiter).

Groupe 4 : fautes portant sur les logogrammes "cu figures de mots dans lesquels, à la limite, la graphie ne fait qu'un avec le mot, dont on ne peut la dissocier". Ils sont également grammaticaux (ce/se, ou/où) ou lexicaux (voie/voix, doigt/dois).

Groupe 5 : les consonnes doubles, ou lettres muettes (professeur, malgrès).

Toutes les fautes d'orthographe ont été relevées et classées dans tous les textes de 8 ans. On a ainsi obtenu le nombre de fautes de chaque type (1 à 5) dans chaque milieu S-C (A à E).

## V. ANALYSE STATISTIQUE

Nous étions confronté à un ensemble de 49 textes, à des effectifs de fautes d'orthographe très variables, à des textes de longueurs inégales. Comment allions-nous mettre en relation ces données qualitativement et quantitativement différentes afin de dégager un certain nombre de relations ? Une étude en pourcentages pouvait fournir quelques indications du type : la fréquence relative des fautes est-elle la même dans toutes les classes socio-culturelles ? Mais un pourcentage n'est qu'une normalisation numérique, les effectifs étant modifiés pour être comparés entre eux par rapport à un même effectif de référence, 100. La comparaison ne peut alors donner lieu qu'à des appréciations de type "plus", "moins", ou "autant". C'est dire que le pourcentage ne peut permettre qu'une formulation d'hypothèses du genre : il semble que telle classe socio-culturelle soit plus liée à la production de tel type d'écart orthographique que telle autre classe socio-culturelle. Nous avons effectivement procédé à une première analyse en pourcentages afin de savoir si notre corpus mettait en évidence un certain nombre de variations dans la répartition des fautes dans les diverses classes socio-culturelles. Une réponse affirmative nous permettait alors de faire l'hypothèse de l'existence d'une relation entre les domaines orthographique et socio-culturel.

Mais cette relation n'était-elle pas le fait du hasard ? Était-elle suffisamment marquée pour ne pas risquer d'être remise en cause par l'introduction de quelques nouvelles copies dans le corpus ? En d'autres termes, la probabilité de l'obtenir était-elle assez forte pour que cette relation ne soit pas aléatoire ? Nous avons ainsi été conduit à traiter les données numériques par le calcul des probabilités.

Une telle approche statistique demande à être très soigneusement préparée : de la détermination de la problématique dépend la validité des conclusions, beaucoup plus que des tests utilisés.

Il convenait dans un premier temps de choisir une méthode d'analyse statistique appropriée permettant d'aboutir à des conclusions de portée générale. MULLER présente clairement ce problème (I.S.L p. 15) : "pour qu'un sondage fournisse des renseignements valables pour l'ensemble de la population, il faut que l'échantillon soit représentatif de cette population. Il y a, en gros, deux façons d'obtenir ce résultat.

L'une se fonde sur une très bonne connaissance de la population. Ainsi, pour les Français inscrits sur les listes électorales, on connaît avec précision leur répartition géographique, socio-professionnelle,

.../...

par âge, par sexe, etc. On peut donc, fabriquer un échantillon où chacun de ces caractères sera distribué suivant les mêmes proportions que dans l'ensemble du pays, suivant une "stratification" subtile.

L'autre consiste à créer l'échantillon par tirage au sort [ ... ], en donnant à chaque individu une chance égale de figurer dans l'échantillon, et en faisant confiance au hasard pour que la composition de l'échantillon reflète bien celle de la population.

Si l'on veut opérer sur un échantillon très petit, la première méthode est préférable, à condition évidemment de connaître les caractères de l'ensemble ; le prélèvement aléatoire est plus sûr, à condition d'admettre un échantillon assez grand".

Dans notre cas, "les caractères de l'ensemble" sont inconnus, ce qui élimine ipso facto la première démarche. Seule nous reste la seconde, mais celle-ci exige "un échantillon assez grand". Le nombre de textes dans chaque âge est d'environ 30 à 80 pour un total de 280 dans 6 âges ; le nombre de fautes dans les milieux socio-culturels s'échelonne entre 50 et 200, etc... Ainsi, d'une part, nous ignorons tout de la distribution générale des fautes dans les milieux socio-culturels, d'autre part, notre échantillon ne nous donne pas d'effectifs très élevés. Existe-t-il une possibilité d'analyse statistique correspondant à ces deux caractéristiques ? La réponse est affirmative : le traitement sera celui de la statistique non-paramétrique qui a, entre autres, les deux propriétés suivantes : elle "ne suppose pas que les effectifs analysés soient extraits d'une population ayant une composition particulière, c'est-à-dire une population à distribution normale" et "un dernier avantage des tests non paramétriques est leur utilité pour le traitement des petits échantillons" (N.S.p. 7) (6).

Parmi les tests utilisés, un emploi fréquent sera fait du test de  $\chi^2$  ou test de Pearson. (7). Ce test permet de déterminer s'il existe une relation entre deux types de phénomènes, ici les milieux socio-culturels et les classes de fautes orthographiques.

## VI. ANALYSES ET INTERPRETATIONS

1. Première analyse : la fréquence des fautes d'orthographe (dorénavant F.O) par texte est-elle liée à l'appartenance de l'enfant à un certain milieu S.C. ?

Pour répondre, il suffit de calculer le nombre moyen de fautes par texte. On obtient :

Milieu A : 22/4	=	5,5
Milieu B : 120/10	=	12
Milieu C : 77/9	=	8,56
Milieu D : 190/17	=	11,18
Milieu E : 117/4	=	29,25

On distingue trois groupements :

-----  
 (6) "Non parametric statistics", de S. SIEGEL, International Student Edition - Mc Graw Hill - 1956

(7) Présenté dans C. MULLER (I.S.L) et SIEGEL (N.S) ce test est également largement utilisé par C. GRUAZ dans "Etude sociolinguistique de la syntaxe de l'enfant de 6 à 11 ans", thèse de 3<sup>e</sup> Cycle, non publiée.

Milieu A : 5,5  
 Milieux B, C, D : 8,5 à 12  
 Milieu E : 29,25

Il semble donc que :

1. Les milieux sont liés à la production de F.O. : le nombre de fautes est peu élevé dans le milieu favorisé, légèrement plus élevé dans les milieux intermédiaires, nettement plus élevé dans le milieu le plus défavorisé.

2. Le milieu S.C. le plus défavorisé est lié à un nombre très important de F.O, si on le compare au nombre de F.O dans les autres milieux.

Cependant, cette analyse néglige une variable : la longueur des textes.

2. Deuxième analyse : le rapport entre le nombre de fautes et le nombre de mots d'un texte est-il plus grand dans certains milieux que dans d'autres ?

Le mot est déterminé par la présence d'un intervalle devant et d'un intervalle derrière.

Il est justifié d'introduire la variable du nombre de mots car il est possible que la longueur des textes varie selon les milieux. Cette deuxième analyse devrait donc neutraliser la variable longueur du texte.

Le rapport nombre de fautes / nombre de mots sera exprimé en pourcentages.

On obtient :

Milieu A : 9 %  
 Milieu B : 16 %  
 Milieu C : 12 %  
 Milieu D : 21 %  
 Milieu E : 34 %

On retrouve les conclusions de la première analyse. Toutefois :

1. L'écart entre milieu A et milieux B,C,D est moins net.
2. La fréquence des F.O. dans le milieu le plus défavorisé est accrue (plus d'un tiers des mots est "fautif", contre moins d'un mot sur dix dans le milieu le plus favorisé).
3. L'augmentation du nombre de fautes se manifeste dès le milieu D.

Cependant le milieu B semble avoir une proportion élevée et inattendue de F.O. Ceci apparaissait déjà dans la première analyse, mais de façon moins nette et pouvait être interprété comme accidentel. Une question ne peut plus être esquivée : les phénomènes décelés ne sont-ils pas tous accidentels ? En d'autres termes, notre corpus est-il suffisant pour nous permettre d'aboutir à des conclusions, ou bien les distributions de F.O. qu'il contient sont-elles aléatoires et susceptibles d'être remises en cause par l'introduction de quelques textes supplémentaires dans le corpus ?

Un calcul de proportions ou de pourcentages ne peut fournir de réponse à ce type de question. Nous allons donc procéder à une nouvelle analyse fondée sur la statistique non-paramétrique dont on a vu qu'elle pouvait s'appliquer à nos données. .../...

3. Troisième analyse : un nouveau test permet de répondre à la question suivante, proche de celles qui ont été posées dans les deux premières analyses : la distribution des F.O. dans les milieux est-elle aléatoire ? Si elle n'est pas aléatoire, alors l'appartenance à un milieu est liée au nombre de F.O. produites. Ce test est celui des effectifs cumulés et de l'extension de la médiane.

Les calculs pour être recevables (contraintes en effectifs liées au test), doivent regrouper les milieux A, B, C d'une part, D, E d'autre part. Ils font apparaître que l'opposition entre milieux favorisés et moyens et milieux défavorisés n'est pas très significative ( $P = 0,10 / 0,30$ ). Par conséquent, les tendances qui apparaissaient dans la deuxième analyse (opposition milieux élevés et moyens / milieux défavorisés) doivent être considérés comme des tendances marquées mais non significativement établies.

4. Quatrième analyse : jusqu'ici nous avons dégagé des tendances et apprécié leur significativité. Ces tendances concernent la distribution des F.O. prises globalement dans les milieux. Mais il est possible que la liaison avec les milieux se manifeste davantage au niveau de la production des diverses classes de F.O. Nous allons donc maintenant introduire une nouvelle donnée : la distinction entre les classes de F.O., pour répondre à cette question : les diverses classes de F.O. sont-elles liées aux divers milieux S.C. ?

Le test utilisé sera le  $\chi^2$  (voir Muller, I.S.L., page 95 sv.) et Siegel : N.S page 104 sv.). Le test sera prolongé par un calcul des partiels caractérisant les classes de F.O. (exemple : fautes extragraphiques :  $\chi^2$  partiel = 6,75) et de milieux (exemple : milieux AB :  $\chi^2$  partiel = 6,23).

La répartition des classes F.O. dans les milieux n'est vraisemblablement pas due au hasard ( $P = 0,02 / 0,05$ ), la production des F.O. semble donc être significativement liée à l'appartenance de l'enfant à un certain milieu socio-culturel.

Quels types de fautes sont les plus liés aux milieux ?  
Par ordre décroissant on rencontre :

1. phonogrammes et règles fondamentales
2. fautes extragraphiques.

Ces deux types de fautes sont les seuls à être très vraisemblablement liés aux milieux ( $P < 0,05$ ), le reste du classement indiquera plutôt des tendances :

3. morphogrammes
4. logogrammes.

En cinquième position se trouvent les consonnes doubles et lettres muettes qui ne semblait être que très faiblement liées aux milieux S.C. ( $P = 0,70 / 0,90$ ).

L'interprétation de ces observations fondées sur le calcul est que les fautes de type grammatical (les morphogrammes et les logogrammes) sont moins associées aux milieux. Il peut s'agir d'un effet du nivellement provoqué par l'enseignement de la grammaire à l'école - nivellement tout relatif cependant ( $P$  passant de  $0,02 / 0,05$  à  $0,05 / 0,30$  seulement). Les fautes extragraphiques et phonogrammiques ainsi que celles qui sont dues à l'ignorance des règles fondamentales sont par contre très vraisemblablement liées aux milieux S.C. Peut-être faut-il voir là la manifestation de l'absence, dans l'enseignement primaire,

.../...

d'ouvrages décrivant la structure de l'orthographe française (8).

La conclusion que notre analyse nous autorise à avancer est la suivante : la liaison entre les classes F.O. et les milieux paraît se caractériser par un déficit en fautes extragraphiques et phonogrammiques plus marqué que l'excédent en fautes morphogrammiques et logogrammiques. Nous pensons qu'il faut aussi voir là l'effet de l'insistance des maîtres des petites classes (CP et CE 1) sur la correction de l'écriture de la lettre (contre la confusion de lettre, l'absence ou l'ajout) et de la syllabe ("inventaire" et non "inventère par exemple), les phénomènes d'accord n'étant systématiquement abordés qu'ensuite.

## VII. DETERMINATION DE LA LIAISON MILIEUX SOCIO-CULTURELS / FAUTES D'ORTHOGRAPHE

Quels milieux sont les plus liés à la production de fautes ?

Un seul milieu est très lié à la production des F.O. : le milieu C (P = 0,01 / C,02), la force de la liaison décroissant selon les milieux dans l'ordre suivant :

1. Milieu C
2. Milieux A, B
3. Milieu D
4. Milieu E

L'interprétation de ces observations est délicate.

### 1. Cas du milieu C

Le milieu C correspond à un niveau d'études du type BEPC. Le milieu peut représenter la "classe moyenne", couche sociale souvent d'origine modeste qui, grâce à l'école qui lui a permis d'obtenir le BEPC, a pu acquérir un certain statut social mieux considéré que le travail manuel. Les parents de ce milieu sont peut-être plus convaincus de l'utilité de l'école, ce qui les inciterait à communiquer à leurs enfants le goût du travail scolaire. Ceci traduit une position idéologique selon laquelle l'école est l'institution qui permet de gravir les échelons de la hiérarchie sociale. L'enfant de cette classe s'intégrerait alors naturellement dans l'institution scolaire. Si l'on accepte cette description du milieu C, on comprend que le classement des classes F.O. dans ce milieu par ordre de significativité soit le même que pour l'ensemble des milieux, à savoir :

1. fautes phonogrammiques
  2. fautes extragraphiques
  3. fautes morphogrammiques
  4. fautes logogrammiques
- et 5. autres fautes.

Il n'est donc pas abusif d'émettre l'hypothèse selon laquelle le milieu socio-culturel moyen serait l'image grossie de l'ensemble des milieux, c'est-à-dire de l'école.

(8) Ce type d'étude est actuellement en cours : voir N. CATACH :

"Recherches sur la structure de l'orthographe française", polycopié du séminaire de maîtrise et de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III.

Voir également : "Etudes de linguistique appliquée" (nouvelle série), No 2, octobre - décembre 1972, "Orthographe et système d'écriture" et notamment N. CATACH - "Alphabet et Tables de transcription en français", p. 37, Didier.

Si l'on compare les effectifs réels de F.O. et les effectifs moyens, on remarque que les fautes phonogrammiques et extragraphiques sont déficitaires, les fautes morphogrammiques et logogrammiques excédentaires, les fautes sur consonnes doubles et lettres muettes étant très proches de la moyenne générale. De plus, les fautes phonogrammiques et extragraphiques ont un déficit plus marqué que l'excédent des fautes morphogrammiques et logogrammiques. Le déficit des fautes phonogrammiques étant particulièrement net. Ceci rejoint exactement la distribution générale des classes F.O. dans les milieux. L'hypothèse de l'image grossie donnée par le milieu C de l'ensemble de la population scolaire se trouve ainsi très nettement renforcée. Les écarts entre chacun des autres milieux et la population scolaire considérée globalement permettront de découvrir les fonctionnements orthographiques caractéristiques de chacun de ces milieux.

### 2. Cas des milieux E et D.

Le milieu E est celui des enfants dont le père n'a aucun diplôme

Les effectifs de F.O. dans les différentes classes F.O. sont proches des effectifs moyens de l'ensemble des milieux : les enfants de ce milieu ne se distinguent ni par un excédent ni par un déficit accrus de F.O. dans une classe F.O. quelconque. Les effets de l'enseignement scolaire sur la production ou la non-production accentuées de F.O., effets relevés dans le milieu C, n'apparaissent pas dans le milieu le plus défavorisé. Ce milieu a un comportement orthographique essentiellement neutre.

Le milieu D (niveau d'études du père : CEP) a un comportement très proche de celui du milieu E : les effectifs relatifs des diverses classes F.O. sont proches de ceux de l'ensemble des milieux. L'écart le plus marqué est un déficit en fautes logogrammiques. Ce déficit, pour marqué qu'il soit ( $\chi^2 = 2,58$ ) n'atteint cependant pas le seuil de significativité et n'exprime de ce fait qu'une tendance. Nous serions tenté d'expliquer la production de fautes logogrammiques par une double déficience : lexicale - ou paradigmatique - (confusion entre deux mots) et syntaxique - ou syntagmatique - (non-identification d'un mot par son environnement). Les enfants du milieu D seraient donc particulièrement aptes à combiner ces deux analyses ; le fait que leur production de F.O. soit proche de la production de l'ensemble des milieux montre déjà qu'ils peuvent procéder normalement à chacune de ces analyses : lexicale pour les erreurs extragraphiques et phonogrammiques, syntaxique pour les erreurs morphogrammiques.

En conclusion, le milieu E semble être en position neutre vis-à-vis de l'école dans le domaine de l'orthographe, ainsi que le milieu D. Cependant ce dernier paraît être en mesure de pratiquer une analyse combinée des phénomènes lexicaux et grammaticaux.

### 3. Cas des milieux A, B

Ces milieux ont dans l'ensemble un comportement proche du comportement général. Cependant ils produisent un excédent de fautes extragraphiques. Ceci peut signifier que leur acquis est surtout extrascolaire et fondé sur la lecture. Ces enfants retiendraient l'écriture du code écrit mais éprouveraient des difficultés à traduire leur pratique orale sous une forme écrite : ils liraient et comprendraient le mot "celui" mais l'écriraient "suis" (exemple extrait d'un texte), reproduisant ainsi une prononciation courante et la transcrivant sous une forme existante de l'écrit.

Les difficultés des enfants de milieu favorisé semblent donc résider, non dans une méconnaissance du code écrit, mais au niveau de la liaison code oral --> code écrit.

### CONCLUSION :

Un certain nombre de tendances apparaissent dans la distribution des classes F.O dans les divers milieux. Ceux-ci sont donc liés à la production des fautes d'orthographe.

Le milieu moyen accentue les tendances du profil orthographique général des enfants de 8 ans. Les fautes "lexicales" (portant sur le mot plus que sur l'accord) sont significativement moins nombreuses que les fautes grammaticales.

Les milieux favorisés reproduisent le profil général mais s'en écartent cependant par un excédent de fautes extragraphiques traduisant une difficulté dans le passage du code oral au code écrit.

Les milieux défavorisés se signalent par un comportement qui reprend, surtout pour le milieu le plus défavorisé, les excédents et déficits de l'ensemble des milieux, sans les accentuer. Cette "neutralité" dans la production des F.O peut s'expliquer par l'assimilation combinée des phénomènes lexicaux et grammaticaux qui apparaît à travers un déficit de fautes logogrammiques. Cette assimilation reste cependant limitée puisqu'elle n'entraîne pas un déficit de fautes exclusivement "lexicales" ou "grammaticales".

Le milieu socio-culturel, dans la définition très réductrice qui en a été donnée ici est donc en étroite relation avec la production de certains types de fautes d'orthographe à 8 ans. Nous terminerons par deux remarques :

1. Il nous semble fâcheux d'utiliser le terme de "faute" qui culpabilise l'individu. Peut-être pourrait-on le remplacer par "écart orthographique", bien que cet "écart" soit relatif à une norme dont il conviendrait de déterminer la nature et de préciser avec exactitude le contenu, si cela est possible. Mais ceci est un autre débat (9).

2. Les écarts orthographiques les plus excédentairement liés aux milieux socio-culturels concernent les phonogrammes. Aussi faut-il suivre avec intérêt les recherches (particulièrement celles de N. CATACH et du groupe CNRS - HESO) qui envisagent une simplification de l'orthographe dite d'usage. Une telle réforme répondra sans nul doute à un besoin réel de simplification qu'autorise l'histoire de l'orthographe française ; elle sera d'autant plus appréciée qu'elle se veut formulable en termes simples et précis et suffisamment limitée pour ne pas perturber la compréhension des textes écrits conformément à l'orthographe actuelle. Ce sera là une aide attendue par les maîtres ... et par les enfants (10).

-----  
(9) Le Plan de Rénovation propose : erreur - H.R. -

(10) Il semble que l'importance des fautes phonogrammiques est imputable au fait que l'apprentissage de la combinatoire graphèmes / phonèmes n'est pas systématique mais pointilliste. Une hypothèse à vérifier : dans les classes où l'on pratique un apprentissage systématique fondé sur les descriptions de Cl. BENVENISTE, A. CHERVEL, et J. DUBOIS, et / ou sur celles de N. CATACH, le nombre global de fautes est moindre et les types de fautes hiérarchisés autrement.



LE LEXIQUE DES MANUELS DE LECTURE DU CE 2 (1)

Equipe de l'E.N.M. de Chalons sur Marne  
 Elie BAJARD  
 Danièle GOETZKE-RICAULT

Lire, ce n'est pas seulement reconnaître des mots, c'est aussi reconnaître la façon dont ils s'organisent, c'est une activité syntaxique. C'est pourquoi nous estimons que les difficultés d'ordre lexical, sont en trop, voire inutiles. Contrairement à l'activité grapho-phonétique, l'activité idéographique n'est jamais terminée. Vouloir que tous les enfants sachent lire à la sortie du CP est souvent la cause de nombreux échecs. La conquête de la lecture devrait se poursuivre sur toute la scolarité. Mais en sortant d'un CP, l'enfant est loin d'avoir mémorisé les signifiants de tous les mots qu'il utilise à l'oral, les mots qui font donc partie de son vocabulaire actif. Comment souhaiter que la lecture apporte du vocabulaire nouveau dans ces conditions ? Nous pensons que ce rôle moteur de la lecture peut être assumé au cours du CE 2 ou en fin de CE 2, mais à plusieurs conditions. Il faut que les mots nouveaux d'abord rencontrés dans la lecture soient ou bien ceux du vocabulaire passif des enfants ou bien les mots polysémiques dont les enfants maîtrisent quelques acceptions. D'autre part, il est préférable d'en introduire peu à la fois (un mot nouveau par page nous paraît suffisant, un adulte en supporterait difficilement davantage), et de les placer dans un contexte tel qu'on puisse deviner leur sens. Les enfants doivent sentir que les mots n'ont de sens qu'au milieu d'autres mots et que définir un mot par un autre mot, comme le fait le dictionnaire, reste insuffisant et équivoque. L'usage du dictionnaire transforme la lecture en exercice de recherche intéressant certes, mais souvent difficile car les explications qui y sont données ne sont pas prévues en fonction d'un âge scolaire et qu'elles renvoient à d'autres mots tout aussi inconnus (un mot concret est expliqué par un mot abstrait et inversement...).

Les livres de lecture répondent-ils à ces exigences ? C'est ce que nous essayons de tester ici, en comparant le vocabulaire utilisé dans les livres scolaires du CE 2 avec la grille du Vocabulaire orthographique de base (VOB) (O.C.D.L - TERS, MEYER et REICHENBACH). Le VOB n'est pas seulement une grille construite sur la difficulté orthographique des mots, mais sur le vocabulaire actif des enfants d'une classe d'âge. On peut donc formuler l'hypothèse suivante : le vocabulaire des échelons immédiatement supérieurs à une classe d'âge relève de leur vocabulaire passif et celui qui les dépasse est du vocabulaire inconnu.

Nous avons pris des manuels prévus pour le CE (2) et tiré au sort une lecture de chacun d'eux. Si cette méthode ne permet pas de porter un jugement sur chaque manuel pris individuellement, nous pensons cependant avoir eu recours à un échantillon suffisamment représentatif de l'ensemble des lectures proposées aux C.E.

- .. / ...
- (1) Travail conduit en 74 - 75 avec des normaliens de 2ème année.  
 (2) Annexe I.

Chaque vocabulaire de ces textes a été réparti en dix niveaux à l'aide du vocabulaire orthographique de base. Tous les résultats ont été ramenés en pourcentiles exprimés par rapport au nombre de mots que comporte chaque texte.

Le niveau I correspond aux 69 mots essentiels (ou mots outils) le niveau X aux mots qui échappent au VOB. Les autres niveaux correspondent aux 8 années de scolarité du CE 1 à la 3ème de secondaire.

Le tableau A donne la répartition du vocabulaire de chaque texte entre ces dix niveaux. (3).

On sait que les 69 mots les plus fréquents de la langue fournissent plus de 50 % des mots de tout texte. C'est à peu près les résultats que nous avons obtenu (les écarts des textes 1 - 4 - 8 - 10 provenant de ce que nous n'avons pas comptabilisé les auxiliaires des verbes). Le total des pourcentiles de chaque texte n'atteint pas 100 % car, à partir du niveau III nous n'avons comptabilisé qu'une occurrence par mot. Nous avons procédé ainsi pour ne pas surévaluer la difficulté des textes. Un mot répété ne peut être considéré comme une difficulté nouvelle.

Plusieurs critères nous permettent de comparer la difficulté lexicale des 10 textes.

#### 1. Plongée de la courbe (4).

Nous avons porté sur le graphique B, la courbe des 2 textes extrêmes 9 et 6 et d'un texte médian 8., les contraintes de l'impression ne permettant pas de les faire figurer toutes.

Les courbes plongent rapidement. Nous obtiendrions la même plongée avec des textes choisis aléatoirement, sans souci pédagogique, les mots du VOB étant classés par fréquence.

Si les textes avaient été choisis en fonction de leur difficulté lexicale ou expurgés des mots difficiles, les courbes auraient tendu vers 0 au voisinage du niveau IV. (CE 2 = niveau III).

Or certaines courbes ne parviennent pas à 0. Les courbes 1 - 5 - 6 - 7 y parviennent, mais cette chute n'est-elle pas trop tardive ? Ne sommes-nous pas trop loin du vocabulaire du niveau III des enfants du CE 2 ?

#### 2. Remontée de la courbe

Il nous paraît anormal que les courbes effectuent en 9 - 4 - 1 - 2 - 8 - 10 de pareils redressements. Les mots qui échappent au VOB ne peuvent être d'un grand rendement linguistique pour des enfants du CE. Il y a plus urgent. L'ensemble des 8 000 mots du VOB devrait être suffisant pour des enfants du CE 2.

##### a) mots "faciles"

Nous avons comparé sur le croquis C la somme des pourcentiles des 3 premiers niveaux, prévus par le VOB, mots maîtrisés par les enfants du CE 2 et donc "faciles". (5).

.../...

- (3) Annexe II  
 (4) Annexe III  
 (5) Annexe IV

Nous remarquons de grands écarts. 92 % pour le texte 7, mais 68 % pour le texte 1. Ecart plus éloquent encore si on compare les seuls niveaux II et III : 41 % pour le texte 7 ; 24 % pour le texte 1 (en effet, les mots essentiels se retrouvent en nombre à peu près équivalents dans chaque texte).

#### b) mots difficiles

Les mots des 3 premiers niveaux font partie du vocabulaire actif des enfants du CE. Mais les enfants sont capables de comprendre plus de mots qu'ils n'en emploient (vocabulaire passif). Les textes d'adultes proposés aux enfants pourront utiliser un vocabulaire plus étendu à condition qu'il ne dépasse pas l'étendue du vocabulaire passif des enfants. Comment évaluer ce vocabulaire passif ? Nous avons considéré comme vocabulaire passif, le vocabulaire des trois niveaux au-dessus du CE 2. (nous pensons ne pas être assez stricts). Seuls les mots du niveau VIII et au-dessus ont donc été jugés difficiles.

La richesse du lexique qu'on invoque au nom du développement du vocabulaire de l'enfant entraîne l'élève à associer lecture à effort pénible s'il ne va pas jusqu'à s'en dégoûter définitivement ! Nos intentions d'enrichissement aboutissent à l'échec, et atteignent peut être un but opposé : l'enfant rechignera à lire.

Si, pour chaque texte, nous additionnons les pourcentiles des 4 derniers niveaux (mots difficiles), nous obtiendrons les résultats indiqués au graphique D (6).

Or, un mot nouveau dans une page de 250 mots nous paraît un maximum à ne pas dépasser pour les raisons que nous avons données antérieurement. Seul le texte 6 ne dépasse pas ce seuil. Les textes 4 et 9 proposent plus de 17 difficultés par page.

#### EN CONCLUSION

Quels sont les critères retenus par les auteurs de manuels pour le choix des textes ? Certainement pas la difficulté lexicale. L'empirisme et la pratique pédagogique pourraient résoudre cette difficulté. Mais le plus souvent l'addition des connaissances des meilleurs élèves occulte les difficultés individuelles de chaque élève.

Encore ici n'avons-nous étudié que le seul lexique. Que serait-il apparu si nous avions abordé les difficultés syntaxiques ou morpho-syntaxiques et les difficultés de style (images, etc..) ? La déception est déjà suffisamment grande.

-----  
(6) Annexe V.

ANNEXE IMANUELS TESTES

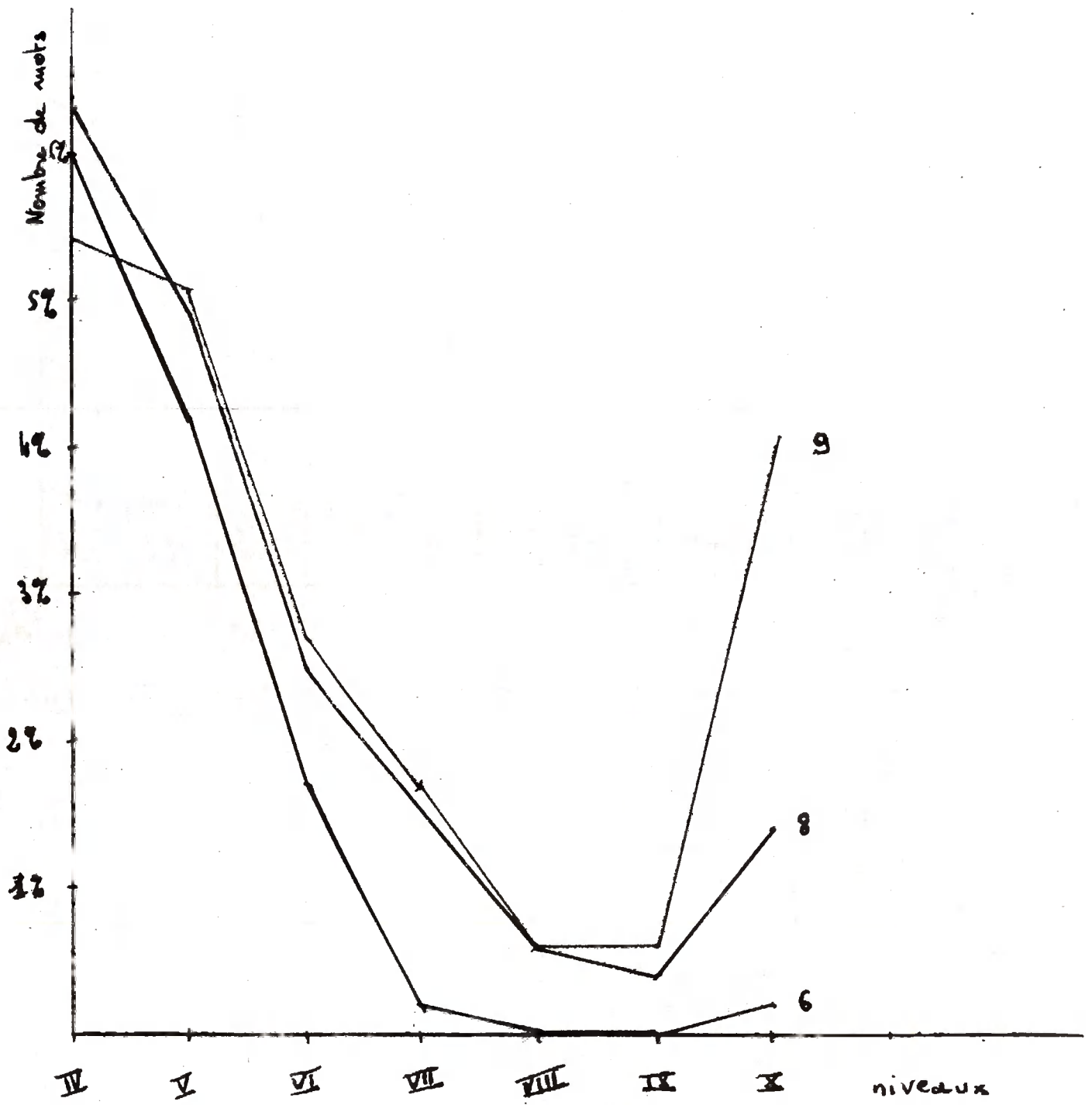
- |     |                                   |           |
|-----|-----------------------------------|-----------|
| 1.  | "Belles lectures"                 | Mame      |
| 2.  | "La maison aux mille bonheurs"    | Delagrave |
| 3.  | "Le vent m'a dit"                 | Magnard   |
| 4.  | "Les nouveaux textes vivants"     | Sudel     |
| 5.  | "Cité nouvelle"                   | Istra     |
| 6.  | "Les rêves et la vie"             | Belin     |
| 7.  | "La lecture silencieuse"          | Nathan    |
| 8.  | "Le goût de lire"                 | Nathan    |
| 9.  | "Avec les mots de tous les jours" | Hachette  |
| 10. | "Belles pages de français"        | Larousse  |

ANNEXE IITABLEAU A

Niveau Texte	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1	44,4	15,3	8,2	6,7	4,7	3,5	2,5	0	0,2	3
2	52	18,3	9,7	4,4	2,5	1,3	0,6	0,4	0,2	1,8
3	55,7	16,5	7	4,7	3,7	1,7	0,5	0,7	0,2	0,5
4	48	15,2	8,2	10,3	7,2	2,1	0,9	1,2	0,6	4,2
5	53,7	15,5	9,6	5,3	2,6	1,6	0	0,5	0,5	0,5
6	51	27,7	7,1	6	4,2	1,7	0,2	0	0	0,2
7	67,6	13	11,5	5,3	2,6	0,7	0,3	0	0,3	0,7
8	48,9	17,8	10,4	6,3	4,9	2,3	1,7	0,6	0,4	1,4
9	50,8	16,3	8,5	5,4	5,1	2,7	1,7	0,6	0,6	4
10	49,7	24,2	7,6	3,5	3,2	3,5	2	0,5	0,5	1,1

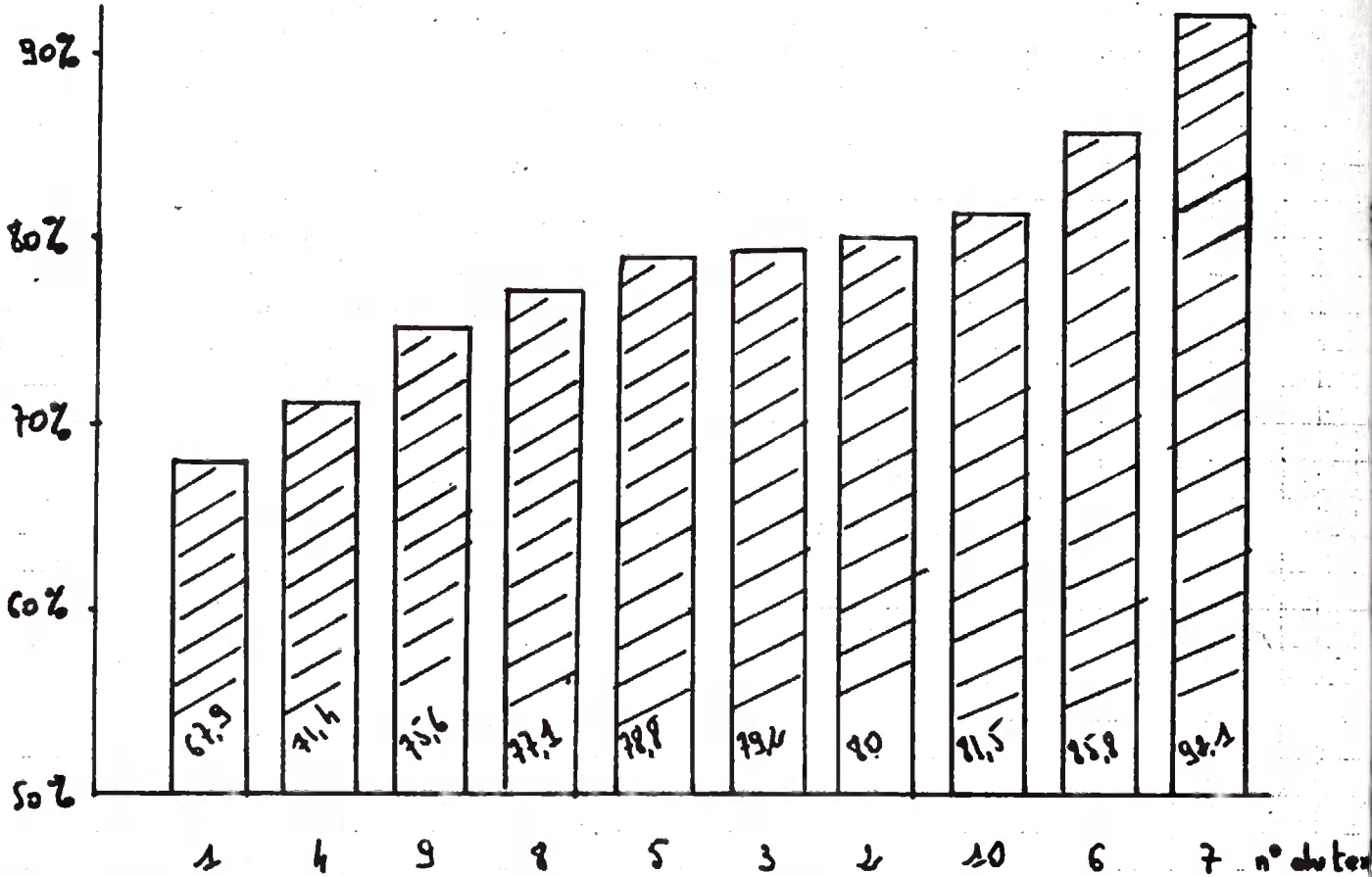
## ANNEXE III

## TABLEAU B



ANNEXE IV

TABLEAU C

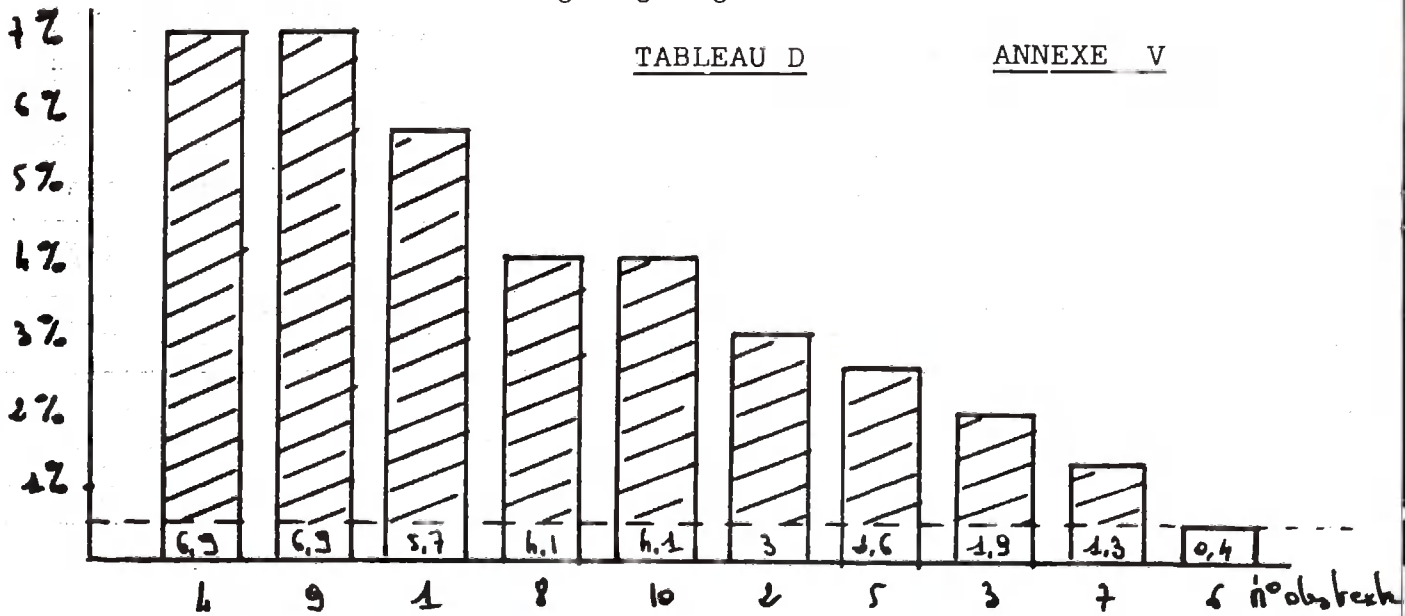


Comparaison pour les mots faciles : classement par ordre de difficulté.

o - o - o

TABLEAU D

ANNEXE V



Comparaison pour les mots difficiles : classement par ordre de difficulté.

F O N C T I O N N E M E N T D E S E Q U I P E S

EQUIPE DE L'ENF DE SAINT-BRIEUC

André ANGOUGEARD

RAPPORT DE FONCTIONNEMENT : ANNEE 1975-1976

1. Composition de l'équipe :

- 1 animateur, professeur de lettres
- 1 professeur de psycho-pédagogie

bénéficiant tous les deux de 2 h de décharge.

- 9 maîtres d'application (5 CM 1, 4 CM 2)
- 1 professeur de lettres, non déchargé.

2. Modalités de travail.

- 2.1. Réunions de l'ensemble de l'équipe : 6 réunions de 3 h, soit une toutes les 6 semaines sur l'ensemble de l'année scolaire.
- 2.2. Interventions ponctuelles du PEN animateur dans les classes des maîtres (comme observateur et/ou animateur d'une séquence de classe).
- 2.3. Rencontres ponctuelles du PEN et d'un maître, en dehors des horaires scolaires de celui-ci.

3. Caractéristiques du fonctionnement, favorables/défavorables :

3.1. Les travaux de l'équipe de recherche étaient en grande partie couplés avec le travail de formation permanente des MEA (1) qui a lieu à Saint-Brieux sous la forme de 8 séances de 3 h où les MEA sont réunis à l'EN avec les professeurs. Cela s'est révélé :

- 3.1.1. Favorable dans la mesure où ont ainsi pu avoir lieu, dans le temps de travail des MEA, 6 réunions de l'ensemble de l'équipe.
- 3.1.2. Défavorable dans la mesure où cela a conduit à une hétérogénéité du groupe des MEA. En effet, certains d'entre eux faisaient déjà partie de l'équipe les années précédentes et y participaient donc dans une réelle perspective de recherche, tandis que d'autres, nouveaux venus, venaient plutôt chercher dans les réunions des informations/propositions d'action pédagogique de type recyclage. D'où :
  - une perte de temps en début d'année, due à la nécessité de rendre compte, et des hypothèses de travail et des résultats déjà obtenus.
  - en cours d'année, quelques abandons de la part de maîtres peut-être satisfaits des informations reçues, mais non désireux de s'engager aussitôt à leur tour dans une action de recherche.

.../...

-----  
(1) Maîtres d'école annexe.

3.2. De toute façon, et malgré ce fonctionnement particulier, nous n'avons pas eu suffisamment de possibilités de rencontres du fait du peu de disponibilité des MEA pour ces actions de recherche : bien évidemment, ces maîtres, qui auraient aimé pouvoir consacrer plus de temps à la recherche, sont aussi ceux que l'EN sollicite le plus pour les actions de recyclage ou de formation des FP.

#### 4. Perspectives :

Le nouveau statut des MEA, qui leur laisse 6 h par semaine de disponibilité pour les actions de formation en liaison avec l'EN, devrait grandement faciliter le travail de recherche, rendant possibles, dans leur temps de travail, de plus nombreuses réunions de groupe, et de plus fréquentes rencontres ponctuelles avec l'animateur.

o - o - o

#### DANS LE COURRIER DE "REPERES"

#### "PRATIQUES DU RECIT"

Jean-François HALTE - André PETITJEAN

Editions CEDIC, collection "Textes et non textes", Paris, 1977

#### Au sommaire :

- . Littérature et idéologie (pour une théorie de l'idéologie des manuels scolaires)
- . Pratiques de lecture : "Le chat noir" d'E.A. Poe , "La chemise de l'homme heureux"(conte populaire), "L'aiguille creuse" de M. Leblanc
- . Exercices d'écriture : "Le château des Destins Croisés" d'I. Calvino.

"Les études présentées ici ont toutes été menées dans des classes de 1er Cycle avec les correctifs empiriquement jugés nécessaires. En tout état de cause, et dans la forme qu'elles ont, elles ne sont, ni des comptes-rendus d'expérience, ni des "fiches" pédagogiques. Elles ne visent qu'à informer des enseignants sur des techniques d'analyse confinées souvent dans des livres peu accessibles. De ce fait, ce petit ouvrage, se veut, tranquillement, vulgarisateur".

(Extrait de l'avant-propos).



EQUIPE DE L'ENM D'AGEN

André        SEGUY  
 Gilles       MORA  
 Dominique   GAIGA

RAPPORT DE FONCTIONNEMENT : ANNEE 1975- 1976

L'équipe se compose des deux professeurs de Lettres de l'Ecole Normale d'Agen, André SEGUY et Gilles MORA, du psychologue scolaire Dominique GAIGA.

Les maîtres et maîtresses d'application (école maternelle et école élémentaire) n'ont pu bénéficier au cours de l'année 75-76 d'une décharge permettant des réunions de travail régulières. Il en résulte un émiettement des activités, mais la bonne volonté de l'équipe, l'intérêt porté par ses membres à l'expérience en cours ont permis de pallier partiellement les inconvénients d'une organisation un peu lâche.

Nous distinguerons deux types d'activités qui feront l'objet de deux parties distinctes de ce rapport :

- A. Activités relevant de l'innovation, souvent conduites en liaison avec le travail de formation des maîtres, formation initiale et formation continue.
- B. Activités relevant de la recherche-description : poursuite du travail entrepris les années précédentes et centré sur la langue orale.

A. Recherche-innovation : Les activités du premier type ont été conduites d'une manière souvent occasionnelle, dans des classes de niveaux divers.

- a) Tentatives d'expérimentation en CM 2 de construction de roman en s'appuyant sur une théorie de fonctions narratives (détermination d'unités séquentielles narratives minimales, logique des possibles narratifs, création de nouvelles policières à partir de squelettes narratifs prédéterminés ...cf Brémond, OULIFO).

Ces activités ont été menées en liaison avec des classes de Formation Professionnelle de l'Ecole Normale.

- b) L'introduction de notions de sémiologie dans le cadre de la formation permanente et de la formation initiale a conduit certains membres de l'équipe à mener en Maternelle des expériences sur l'usage - parfois controversé - des pictogrammes (notion de code intermédiaire, d'arbitraire du signe, de chaîne syntagmatique, d'organisation spatio-temporelle du message).

Ce travail conduit en section des Grands de Maternelle est décrit par ailleurs (classe de Mme GUILLOT).

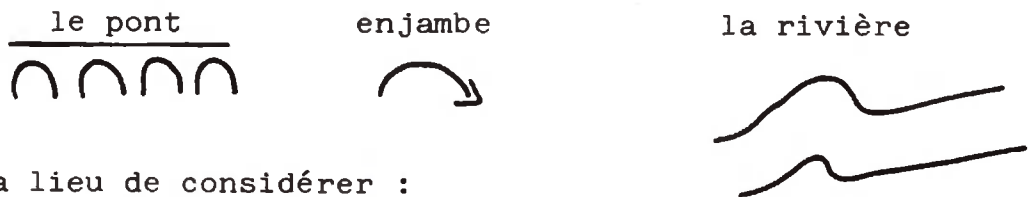
- c) A l'occasion de ces activités, une information en sémiologie s'est révélée nécessaire pour appréhender le mieux possible le champ d'activités créé par ces pratiques de préapprentissage.

../...

- notion de signe (les travaux de Pierce et ceux de ChKodgen et I. Richard ont permis de préciser les concepts si différents et apparemment si proches de signe, symbole, signal, indice, icône, image...). Par ailleurs, nous avons dû nous référer, avec l'aide du psychologue D. GAIGA aux théories de Piaget et de Wallon sur la symbolisation chez l'enfant. Il nous a en effet semblé qu'il y avait là un champ riche en possibilités pédagogiques où la sémiologie et la psychologie génétique pouvaient s'apporter un éclairage mutuel.

Une conférence de M. La Borderie, directeur de l'ICAV de Bordeaux ouvrait très justement les portes à ce type de réflexion, et ce à propos des pictogrammes.

En effet, dans un exemple de schéma pictogrammique tel que :



Il y a lieu de considérer :

1. L'ordre référentiel de l'image ; dans ce cas, il est aberrant de marquer une antériorité des éléments pictogrammiques les uns par rapport aux autres, le seul message iconique convenable étant un signifiant global tel que :



2. L'ordre linéaire du discours ; dans ce cas, et parallèlement à la chaîne parlée, l'organisation spatio-temporelle de cette dernière justifie le découpage et la succession des unités signifiantes pictogrammiques sur le modèle des unités signifiantes linguistiques.

Est-il possible de concevoir une progression vers l'arbitraire du signe pictogrammique, progression qui conduirait l'enfant à passer d'un code référentiel au code totalement arbitraire ?

Le code est-il perçu comme un ensemble d'unités différant entre elles par des traits pertinents ou bien relève-t-il pour l'enfant d'un processus de reconnaissance analogique ?

Les enfants de la Grande Section de Maternelle ont tendance à dessiner des variantes de maisons agrémentées de détails plutôt qu'une unité significative minimale qui serait représentée par un signifiant unique inimitable.

- d) Activités entreprises en 1975-1976, qui feront l'objet de documents publiés dans le "Commentaire Pédagogique du Plan de Rénovation" (Apprentissages Premiers) notamment :

- le plaisir de lire/écrire au niveau des apprentissages premiers
- les lectures différentes d'un même texte dès l'étape des apprentissages premiers. (1)

(1) En chantier, à paraître chez Nathan

- e) Rencontres avec l'équipe de recherche "Activités d'éveil à orientation scientifique à l'école élémentaire" de l'E.N. d'Agen. Ces rencontres nous ont permis de mettre en discussion certaines dénominations, reposant parfois sur des concepts difficiles à cerner. Par exemple, le Français peut-il être classé dans les "disciplines instrumentales" ? Cela laisserait croire que la langue, instrument fidèle, se contente de refléter le réel ; or ce réel est structuré par le langage qui le dit ... Il n'est plus possible de concevoir la transparence d'un discours "scientifique" par opposition à l'opacité d'un discours "littéraire", domaine de la subjectivité et de la sensibilité.

B. Description : langue orale et situations de communication :

Est-il possible de cerner les variations dans la structuration du discours oral dans des situations de communication différentes ?

Nous nous sommes attachés plus particulièrement à jouer sur l'opposition :

- référent commun aux interlocuteurs
- référent inconnu de certains d'entre eux.

Ce problème nous semble important pour les implications pédagogiques :

- Peut-on analyser des situations d'oral et éventuellement les créer à des fins d'apprentissage ?
- Retrouve-t-on ici la distinction langage implicite/langage explicite ? (2)

- (2) Une question se pose : compte tenu de leur disponibilité limitée pour la recherche, les équipes n'ont-elles pas intérêt à focaliser leur travail sur un thème donné ? H.R

DANS LE COURRIER DE "REPERES" /

**L'EDUCATEUR**

Pédagogie Freinet

Glané dans les sommaires :

- . n° 1 : 10 septembre 1977 : G. RUEL, P. LEGOT "Comment je travaille dans ma classe en texte libre"
- . n° 2 : 30 septembre 1977 : G. LAVAL, E. MARQUES "Bilan de correspondance"

Groupe girondin et commission lecture de l'ICEM "L'éducation phonique"

EQUIPE DES E.N. DU MORBIHAN

Marguerite CHAUMONT  
Octobre 76

I. COMPOSITION DE L'EQUIPE 1975-76

Les maîtres des écoles annexes et d'application ayant souhaité un travail plus structuré avec les professeurs de l'Ecole Normale, il a été décidé à la rentrée 1975 que chaque école primaire travaillerait, pour une durée non limitée, dans une seule discipline ; (aucune d'entre elles ne refusant d'ailleurs ses services, celui de jouer le rôle de "classe témoin" par exemple). Pour les années 1975-76 et 1976-77 au moins, l'école annexe de l'Ecole Normale d'Institutrices a choisi de travailler en français, dans le cadre qui avait été défini à l'INRP : celui du Groupe Langue Ecrite. Cette équipe restreinte comprend :

Mme LECLERC, directrice de l'Ecole Normale Mixte	
Mme CHAUMONT, professeur de lettres	
Mme BRILLET, directrice de l'école annexe	
Mme LE GAL, institutrice	CP
Mme MORIN, institutrice	CE 1
Mme GUILLEVIC, institutrice	CE 2
Mme KEROUREDAN, institutrice	CM 1
Mme HEAUTOT, institutrice	CM 2

L'année précédente, nous avons travaillé au sein d'une équipe élargie en relation avec des groupes d'animation dans le département. Nous continuons à penser qu'il est intéressant de ne pas travailler en vase clos et nous avons essayé en 1975-76 de maintenir ce contact avec l'extérieur, en particulier pour tout ce qui concernait la promotion de la lecture. Ce sera encore notre objectif en 1976-77. Cependant, si cet élargissement est bénéfique sur le plan de l'animation, s'il est source de vie et d'enthousiasme pour le bon fonctionnement d'une équipe, il ne permet pas une étude rigoureuse sur un point précis. Sollicité par de multiples tâches, le professeur d'Ecole Normale a intérêt, s'il veut être efficace, à restreindre son champ d'investigation, c'est pourquoi notre équipe est actuellement réduite.

Nous signalons cependant qu'en novembre 1975, nous avons participé à l'enquête phonologique proposée par le Groupe Langue Orale. Cette enquête a été faite dans quatre écoles, dont deux non expérimentales appartenant à la Circonscription de Vannes I. Ces deux écoles nous ont ouvert leurs portes sans aucune difficulté.

II. TRAVAIL DE L'EQUIPE.

Deux directions de recherche avaient été retenues :

- 1) la Lecture
- 2) l'orthographe

La première s'inscrivait dans la ligne d'un travail en cours. L'équipe s'était déjà intéressée à une expérience du "livre vivant".

- CP - Rédaction collective d'un conte qui prolonge une histoire lue : (extrait de "La Savane enchantée" d'Andrée Clair). Le conte est destiné aux correspondants de Limoges.
- Dramatisation d'une histoire lue et jouée avec des marionnettes.
- CE 1 - en début d'année, lecture, par groupes de quatre, de séries d'albums. Les groupes se racontent mutuellement l'histoire lue par chacun d'eux. On l'écrit et on l'illustre collectivement ; Ces nouveaux albums sont envoyés dans d'autres classes.
- Lecture collective de l'album : "Au fil des jours passent les jours" (Grasset). Recherche d'un dialogue avec le livre : "moi aussi, j'ai un grand-père, deux oncles ...", constitution d'un arbre généalogique et écriture d'un récit à la première personne.
- Invention d'un conte et présentation avec des marionnettes.
- CE 2 - Jeu dramatique à partir d'un conte africain (rencontre avec l'auteur du livre).
- Jeu dramatique prolongeant un spectacle donné par des comédiens. (Le jeu a été présenté aux comédiens eux-mêmes en janvier 1976 et les enfants ont apprécié les critiques de ces derniers).
- CM - Apprentissage de la lecture de documents.
- Recherche de différenciation entre lecture "intensive" et "lecture extensive"
- Montage audio-visuel d'oeuvres lues
- Rencontre avec des écrivains.

Ces diverses activités qui se situent dans la perspective de la "recherche-innovation" ont surtout mis en évidence le rôle de la lecture comme activité de communication. Elles répondaient au point 312.23 du Plan de Rénovation : "Insertion de la lecture dans les activités de la classe".

"On ne lit guère pour lire entre 6 et 11 ans, mais pour répondre à un besoin d'information, de distraction, d'évasion ou de poésie. L'entraînement à la lecture ne saurait donc être à lui-même sa propre fin. Il s'intègre très naturellement à des activités très diverses".

Ce travail ne constitue pas une recherche méthodiquement contrôlée. Mais il manifeste un intérêt réel pour la lecture ; il a conduit les membres de l'équipe à se poser les questions suivantes :

- Comment développer l'esprit critique des élèves (en relation avec les niveaux de lecture). L'expérience sera faite en 1976-77 à partir de "La maison de Barbapapa" lue à tous les niveaux.
- Comment développer l'imagination (à partir du conte : "Le navire d'Ika" de J. Held), CE 2, CM 1.
- Propositions pour faire vivre un club de lecture au CM 2
- Recherches pour développer la lecture rapide du CE au CM. (en liaison avec les travaux de l'équipe de Bourges).

## 2) L'orthographe

La responsable de l'équipe de Vannes ayant à assurer la rédaction de l'un des fascicules du Commentaire du Plan de Rénovation, toutes les classes de l'école annexe ont accepté de mettre systématiquement en application les grandes lignes du Plan posant comme principe premier qu'une coordination était indispensable si l'on voulait faire une recherche. Dans chaque classe, on a donc "repensé" les points suivants :

.../...

"L'orthographe ne saurait, dans la perspective d'un enseignement de la langue fondé sur la communication, constituer une "discipline", une activité en soi". PR 323 (1)

"La dictée n'est pas un moyen d'acquisition de l'orthographe, sous quelque forme que ce soit ... Mais quantité d'exercices sont possibles en dehors de la dictée. Sans jamais perdre de vue que l'orthographe n'est qu'un moyen au service de la communication écrite, les maîtres pourront construire des exercices systématiques d'orthographe, collectifs ou individuels, en fonction des erreurs les plus fréquentes". PR 312.3223.

Notre effort a porté essentiellement :

- sur la recherche d'une meilleure analyse des erreurs,
- sur le choix des "urgences" aux différents niveaux,
- sur l'élaboration d'un schéma d'apprentissage selon trois perspectives :  
     phonie-graphie  
     morpho-syntaxe  
     morpho-sémantique

"Ces exercices systématiques devront viser à faire acquérir et mettre en oeuvre des structures là où il n'existerait sans eux qu'une orthographe "pointilliste", dans tous les cas où il est possible de faire apparaître des systèmes de relation cohérents". PR 312.3223

Ce travail de mise en place d'un enseignement structuré de l'orthographe dont l'ancrage reste les activités de communication va nous permettre en 1976-77 de nous poser plus nettement des problèmes de recherche portant :

- sur l'analyse des erreurs et l'établissement de plannings pour l'apprentissage.
- sur le rôle que peut jouer un fichier orthographique dans la restructuration permanente par l'enfant de son orthographe.
- sur la définition d'éventuels niveaux de "maîtrise" orthographique du CP au CM 2.

Le travail est en cours.

### III. FONCTIONNEMENT DE L'EQUIPE

Malgré la bonne volonté de tous, les réunions des membres de l'équipe ont été presque impossibles en 1975-76. Seules, les récréations ont pu être utilisées pour établir des liens, lancer le travail ou faire le point. Le travail s'est fait sur le plan individuel : maîtresse et professeur dans la classe et après la classe, le tout agrémenté de nombreuses communications téléphoniques. Cette situation fait perdre beaucoup de temps aux institutrices et au professeur.

Nous ouvrons l'année 1976 avec beaucoup d'espoir. Les 6 heures de remplacement prévues à l'horaire des maîtres d'école annexe nous ont déjà permis d'envisager plus facilement des regroupements en dehors de l'horaire scolaire mais surtout elles ont permis des échanges beaucoup plus riches avec les institutrices. Ces dernières ayant accepté que l'on filme leur classe s'aperçoivent de l'intérêt considérable que présente pour l'équipe la constitution de documents élaborés dans l'esprit de notre recherche. Le visionnement en commun de ces documents imparfaits mais authentiques se révèle fructueux.

-----  
 (1) Ce principe - énoncé en 1969 - mériterait aujourd'hui d'être sérieusement relativisé, à la lumière des travaux de Nina CATACH, que nous ignorions à cette époque.

Cf : "Langue Française" n° 20, Larousse.

"Etudes de linguistique Appliquée" n° 8 , novembre-décembre 72, Didier

"La Recherche" n° 39, novembre 1973

**DANS LE COURRIER DE "REPERES"**

**LA SYNTAXE DE L'ENFANT AVANT 5 ANS**

Frédéric FRANCOIS (Paris V), Denise FRANCOIS (Paris V),  
Emilie SABEAU-JOUANNET (C.N.R.S), Marc SOURDOT (Paris V)

Collection "Langue et Langage", Larousse Université, 1977.

Au sommaire :

- I. Le langage, caractères généraux et modifications
- II. Le circuit de la communication et l'acquisition du langage
- III. Du pré-signe au signe
- IV. Identification et différenciation des unités : les modalités nominales
- V. Syntaxe, lexique et contraintes formelles
- VI. La genèse de la syntaxe : les énoncés à 2 termes
- VII. Le stade 3 : les structures de base
- VIII. Le stade 4 : évolution et diversification du système
- IX. L'expression de l'organisation spatiale et temporelle, son évolution chez l'enfant de 2 à 5 ans
- X. Conduite de récit et genèse des relations inter-énoncés
- XI. Mise en mots et organisation de l'expérience.

Bibliographie : Description de la "langue de l'enfant" - le développement cognitif et le développement linguistique - Discussion du cadre de l'opposition théorique entre mentalisme (innéisme) et mécanisme (behaviourisme) - Concepts linguistiques (compétence, performance) - Concepts psychologiques - Développement de l'enfant, langage et classes sociales.

**"JEU DRAMATIQUE ET EDUCATION"**

Dossier établi par le Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, à partir de textes écrits entre 1947 et 1977, par Marie-Elizabeth DIENESCH, 189 pages.

Au sommaire :

- Jeu dramatique, éducation et thérapie
- Jeux dramatiques à Sèvres
- Jeu dramatique et théâtre
- Réflexions sur l'expérience de Sèvres
- De la pédagogie à la thérapeutique

S'adresser au C.I.E.P, 1, avenue Léon Journault - 92310 - SEVRES.





ORTHOGRAPHE

Nina CATACH

Une série d'articles en cours de publication dans  
"Le Journal des Instituteurs" - Nathan

- Octobre 77 : La lettre et le graphème
- Novembre 77 : Le "pluri-système graphique du français" : la notation des phonèmes.
- Décembre 77 : Le "pluri-système graphique du français" : la notation des morphèmes.
- Janvier 78 : La notation des morphèmes
- Février 78 : Un exemple-type de "pluri-système" : le e caduc et ses diverses fonctions.
- Mars 78 : Les graphies étymologiques et historiques : les consonnes doubles, l'accent circonflexe.
- Avril 78 : La notation des lexèmes et la distinction des homophones
- Mai 78 : Analyser les fautes ou les taxer ?
- Juin 78 : Pour une progression de l'enseignement de l'orthographe.

"L'ORTHOGRAPHE"

Nina CATACH

Collection : "Que sais-je" ?

A paraître.

L'EDUCATEUR

Pédagogie Freinet

30 novembre 1977, n° 5

Relevé au sommaire :

- . "L'enfant et la documentation", Geneviève PATTE  
(L'organisation de la Bibliothèque de Clamart)
- . "Apprentissage de la lecture et méthode naturelle", Monique CHARBONNEAU  
(des réactions, après une rencontre avec Eveline CHARMEUX).

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"PEUT-ON ENSEIGNER ET EVALUER L'EXPRESSION ORALE ?"

Charles MULLER, Arlette OLMOS, Micheline REY - VON ALLMEN, Jacques WEISS.

Réflexions critiques : Jean CARDINET

Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, Recherche,  
Neuchâtel - Suisse - Septembre 1977.

Premières réflexions d'un groupe de chercheurs et d'enseignants chargé de mettre en place, dans 3 ans, une procédure d'évaluation et d'ajustement du nouvel enseignement du français, et notamment celui de l'oral.

Les choix sur lesquels se fonde la pédagogie de l'oral, selon le groupe : exercer des formes vides dont le contenu importe peu ou établir une communication vraie dont la qualité de la forme est secondaire.

"DE LIVRE EN LIVRE" - CM 2

A. JOVENIAUX, F. ORIEUX, G. FREINEX

Hachette, 1977.

Des extraits, sobrement présentés, de :

Marcel Aymé, Frison-Roche, Joseph Kessel, R. Martin du Gard, Raymond Maufrais, Jules Supervielle, Paul-Emile Victor, Robert Sabatier, Claire Etcherelli, Jules Romains, Haroun Tazieff, Maurice Genevoix, A. de Saint-Exupéry, André Chamson, John Steinbeck, Gilbert Doukan, Eve Curie.

"CAHIERS DE POEMES"

Revue publiée par le GFEN et "Encres Vives"

N° 23, novembre-décembre 1977

Relevé au sommaire :

- . Des poèmes de CP, CE 1, CM 2, 6e de SES.
- . "Quand le texte engendre son prochain" CE 2, CM 1, CM 2

S'adresser à R. LAFITE - HUOS - 31210 - MONTREJEAU.

Collection Institut National de Recherche Pédagogique  
Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire  
Ouvrage collectif dirigé par Hélène ROMIAN.

7. ACTIVITES DE GRAMMAIRE

Par Claudine GRUWEZ et Louise MALOSSANE

Editions Fernand Nathan

Au sommaire :

- . Quelle Grammaire ? Quels objectifs ?
- . Grammaire implicite : les exercices structuraux, la reconstitution de textes
- . Grammaire explicite.

Des séquences de classe commentées, des pistes de recherche.

La grammaire, "activité d'éveil" à l'approche scientifique de la langue ?  
Un outil pour la formation des maîtres du 1er Degré, également utilisable au niveau de la 6<sup>è</sup> et de la 5<sup>ème</sup>.

Aucun numéro de "Repères" ne saurait résumer à lui seul une démarche multiforme, dont il ne présente que quelques aspects.

ALLEZ AUX SOURCES :

- "Plan de Rénovation" (dit Plan Rouchette), dans "La réforme de l'enseignement du français vue par ceux qui l'enseignent" (Les Cahiers de la FEN), 1971.
- "Plan de Rénovation - Hypothèses d'action pédagogique" - "Recherches Pédagogiques" n° 61, INRDP, 1973, (analyse de contenu du Plan)
- "7. Activités de grammaire", C. Gruwez, L. Malossane, Collection INRP, Nathan, 1977, (séquences de classe commentées).

CONNAISSEZ-VOUS "REPERES" ?

L'état des travaux en cours sur les 40 terrains de l'Unité de Recherche I.N.R.P. Français 1er Degré  
Des documents de travail qui visent à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange.

CE QU'EN DISENT DES UTILISATEURS DE "REPERES"

Un professeur d'Ecole Normale:

"Un outil de travail indispensable pour les professeurs d'Ecole Normale"

Une directrice d'Ecole Annexe:

"Un stimulant ( ... ). Donne envie de se lancer dans l'innovation"

Une conseillère pédagogique:

"L'intérêt primordial est dans la liaison étroite : travail dans la classe ↔ réflexion ↔ information-documentation ↔ réflexions ↔ travail en classe, etc..."

Un I.D.E.N.:

"Seule ouverture (très souvent) sur une pédagogie ou une recherche pédagogique scientifique"

Un professeur de Sciences de l'Education:

"Informations indispensables ( ... ) auxquelles on peut se référer soit pour les travaux personnels de recherche soit - et ceci est lié à cela - pour l'enseignement universitaire"

ABONNEZ-VOUS A "REPERES"

60 F

6 numéros par an

Abonnement pour

l'étranger : 70 F

Vente au numéro : 12 F

Pour recevoir gratuitement d'anciens numéros de "Repères" encore disponibles, pour vous abonner,

Adressez-vous à : Hélène ROMIAN

I.N.R.P - E.R.P.A

Unité de Recherche Français 1er Degré  
29, rue d'Ulm

75230 - PARIS Cedex 05

Achevé d'imprimer le : **MARS 1978**

Dépôt légal : **1e trimestre 1978**

Directeur de la publication : I.N.R.P.

Imprimerie du Centre  
Régional de Documentation  
Pédagogique  
Amiens.