

# MAITRISE DE LA LANGUE ET COHÉRENCE PÉDAGOGIQUE, DIDACTIQUE

## Apprentissages de la lecture/écriture au cycle 2

Hélène ROMIAN, INRP

---

**Résumé :** L'article tend à montrer la complexité de la notion de cohérence à partir de recherches INRP sur les apprentissages de la lecture/écriture en SG-CP-CE1 menées entre 1970 et 1980, qui sont l'une des sources de la problématique des cycles. Cette cohérence tient à la conception - évolutive - de la maîtrise de la langue qui structure les contenus, la démarche d'enseignement/apprentissage. La problématique des années 70, d'abord pédagogique, vise essentiellement une démarche d'appropriation active du code de la langue écrite. Celle des années 75-80 se didactise : impliquant une conceptualisation/description des contenus, elle met l'accent sur les usages sociaux, individuels de l'écrit, en relation avec l'oral et l'image, usages qu'il s'agit à la fois de pratiquer et d'observer.

---

La mise en cohérence des apprentissages est l'un des deux principes de la problématique des cycles dans *Les cycles à l'école primaire* (désormais CEP, 1991) : continuité et cohérence des apprentissages (p.12). Dans la mesure où nos recherches des années 1970-1980 en amont et en aval du *Plan de Rénovation* (désormais PR, 1971) sont l'une des sources probables de cette problématique, il a paru intéressant de remonter précisément à ces sources. Ont-elles un intérêt purement historique ? Quel peut être l'apport potentiel de la problématique du «cycle des apprentissages premiers de la lecture/écriture» (Section des Grands - Cours Préparatoire - Cours Élémentaire 1ère Année) telle que nous l'avons mise en oeuvre et conceptualisée, à la réflexion sur la problématique de CEP (1991) ? Notre propos sera limité au problème - complexe - de la cohérence pédagogique, didactique, s'agissant de l'enseignement/apprentissage de la langue écrite au cycle 2.

Notons cependant d'entrée de jeu que CEP (1991) envisage la cohérence essentiellement du point de vue de l'organisation pédagogique de l'école : le projet d'école, le conseil des maîtres du cycle, les instruments d'évaluation, le livret scolaire (pp. 18-20). En ce qui concerne le «cycle 2» dit des « apprentissages fondamentaux », sa cohérence tient au fait qu'il assure une «fonction essentielle» de «structuration des apprentissages fondamentaux et instrumentaux» privilégiant «lecture, production d'écrits et calcul» (p. 27). Notre point de vue est différent, compte tenu de l'objet des recherches évoquées. Nous voudrions traiter ici d'un principe de cohérence, décisif selon nous à l'école primaire : la conception de la maîtrise de la langue qui structure les contenus, la démarche d'enseignement/apprentissage en Français, mais «traverse» sans doute aussi toutes les activités scolaires, comme le souligne CEP.

Ceci dit, la problématique de nos recherches a évolué entre 1970 et 1980, d'une centration pédagogique à une centration didactique, évolution significative de la manière dont s'est constitué le champ didactique en Français, du moins en ce qui concerne l'école primaire. Mais la double perspective a toujours, en fait, été présente, et c'est toujours le cas, comme en témoignent les articles de Maurice Mas, Gilbert Ducancel & Suzanne Djebbour, Éveline Charmeux, André Séguéy dans ce même numéro, qui portent eux, sur nos recherches des années 1980.

## **1. UNE PROBLÉMATIQUE PÉDAGOGIQUE D'APPROPRIATION ACTIVE DU CODE DE LA LANGUE ÉCRITE (années 1970)**

Les apprentissages premiers de la lecture/écriture en SG, CP, CE1 se situent, dans PR (1971) en rupture avec les conceptions et les pratiques de l'époque qui ciblent essentiellement des méthodes de lecture basées sur le déchiffrage. Pratiquement rien sur la production d'écrits. Hors du manuel et d'une progression linéaire pré-établie, point de salut. On présuppose qu'il faut savoir lire à Pâques, voire à Noël l'année du CP, faute de quoi on est en retard. Les recherches expérimentales en milieu scolaire de ces années-là se situent implicitement dans ce cadre et ne peuvent guère fonder qu'une psychologie appliquée dans le cadre d'un manuel de plus (Inizan, 1963). La problématique PR, elle, cible la maîtrise de la langue écrite dans sa double dimension (lire/écrire) en tant qu'ensemble cohérent de capacités pluri-dimensionnelles à construire dans la durée, et à inscrire dans l'ensemble des activités de Français.

### **1.1. Principes de cohérence pédagogique des activités de Français**

D'entrée de jeu, PR pose comme première l'exigence de cohérence des activités de Français en réaction contre les Instructions Officielles de 1923, 1938, à la fois obsolètes et divergentes, et contre le morcellement traditionnel des leçons/exercices de lecture, écriture, récitation, vocabulaire, grammaire, orthographe, élocution, rédaction (sic). La mise en cohérence de la démarche, des contenus d'enseignement/apprentissage posée comme une nécessité d'ordre social (réduire l'échec scolaire imputable à une insuffisante maîtrise de la langue) est opérée par référence conjointe à l'expérience des maîtres, des formateurs, et à des principes théoriques dérivés de courants forts de la linguistique, de la psychologie. Démarche et contenus se structurent à partir de plusieurs notions-clés qui, aujourd'hui encore, dans leur principe, seraient de nature à donner un contenu efficient à l'objectif de maîtrise de la langue affiché par CEP (1991), moyennant bien sûr une actualisation théorique.

La notion centrale, organisatrice de la démarche, est celle d'activités, de situations de communication fonctionnelles, à la jonction du modèle des fonctions du langage de Jakobson (1963), de la linguistique «fonctionnelle» de Martinet (1968), et du courant fonctionnaliste en psychologie. Cette notion marque un changement du centre de gravité de l'enseignement du Français par rapport à une centration exclusive sur les écrits et non sur l'activité qui permet de les lire ou de les produire. Nous citerons à ce propos Pierre Oléron (1966) dans un numéro du *Bulletin de Psychologie* particulièrement éclairant, «Aspects du langage» : «Ce qui intéresse le psychologue, écrit P. Oléron (1966, pp. 434-435), ce n'est pas le produit, (à la

différence du linguiste) et surtout un produit détaché de l'activité, mais l'activité elle-même». Il souligne l'intérêt d'études sur «les fonctions remplies par les activités verbales (...) (en tant) qu'elles concernent le comportement d'un organisme appréhendé dans son ensemble et dans le cadre concret de ses actions et interactions avec autrui». D'où l'importance de la communication, où «parole pour soi» et «parole pour l'autre» sont indissociables, où le langage est conçu comme pluriel, selon des dimensions sociales, cognitives et comme mode d'action. Il faudra des années pour que nous tirions toutes les conséquences de cette position : l'un des problèmes constitutifs de la didactique du Français est sans doute qu'elle s'intéresse à la fois au produit et à l'activité et que toute activité, tout objet langagier réfèrent à des pratiques sociales données. C'est le développement de la socio et de la psycholinguistique qui permettra, dans la décennie suivante, de commencer à «traiter» didactiquement cette complexité.

Une autre notion-clé organisatrice de la démarche PR («libération de la parole/structuration de la langue») est l'opposition parole/langue (Saussure, 1949) à laquelle fait écho l'opposition performance/compétence (Chomsky, 1969). Nous en retenons une conception duelle de la maîtrise de la langue, ciblant à la fois la diversité des réalisations de la parole dans des situations concrètes de communication et le système qui rend compte de la structure du matériau linguistique par lequel la langue signifie. Dans un cas, les critères de maîtrise sont dans l'ordre de l'acceptabilité, de l'adaptation à la fonction dominante de la situation ; dans l'autre, ils sont dans l'ordre de la connaissance, de la grammaticalité des énoncés. Dans un cas, les enfants ont à intégrer des normes qui admettent des espaces de liberté ; dans l'autre, ils ont à intégrer la norme linguistique qui est la condition de l'exercice de cette liberté : «Si toute langue est à la fois contrainte et liberté, la liberté de langage de l'enfant est d'autant plus grande qu'il domine mieux la langue qui en est le moyen» (PR p.12).

La conception générale de l'apprentissage, résolument constructiviste, réfère à une «construction continue et dynamique de structures d'ensemble, construction liée étroitement à l'activité créatrice de l'enfant, et fondée sur des intérêts, des besoins profonds, individuels ou collectifs» (PR p. 3). C'est pourquoi les points d'ancrage des apprentissages ne sont pas des textes d'auteur ou des textes de manuels, modèles inaccessibles du bon usage, mais l'activité langagière socialisée/personnalisée des enfants (Piaget, 1969 ; Wallon, 1941) et ses produits sur lesquels portera l'observation des fonctionnements réels de la langue. La construction des savoir-faire, des savoirs, procède donc d'une démarche ternaire qui articule des approches globales dans et par le faire (des connaissances en actes, dit Gérard Vergnaud), des investigations analytiques et des synthèses progressives (Galifret-Granjeon, 1966, pp. 466-474). Cette construction s'opère selon deux principes : un principe d'analyse qui implique des opérations de segmentation, différenciation/analogie, classement/catégorisation (Jakobson, 1963 ; Martinet, 1968) ; un principe de «manipulations syntaxiques» dérivé de Chomsky (1969).

C'est la mise en relation de ces notions qui fonde la démarche, les contenus d'enseignement/apprentissage définis par PR (1971) à la fois sur des situations de communication fonctionnelles diversifiées et sur des situations d'analyse des structures et des fonctionnements de la langue. On postule que l'articulation de ces deux types de situations devrait donner du sens à l'analyse de la langue, celle-ci accroissant en retour, par transfert, les compétences communicatives (postulat affiché également par CEP, 1991, p. 47). Cette articulation, problématique, est

conçue dans la durée d'une construction progressive, cohérente d'apprentissages interactifs. D'où l'idée d'un cycle des apprentissages premiers de la lecture/écriture, rendant possible l'appropriation par de jeunes enfants d'activités et d'objets langagiers complexes.

### **1.2. La «découverte progressive du code de la langue écrite sur 3 ans de la SG de l'école maternelle au CE1» (PR, 1971, p. 18)**

Inscrite dans le cadre d'ensemble qui vient d'être évoqué, la démarche pédagogique d'appropriation de la langue écrite répond à des caractéristiques spécifiques dont le point d'ancrage est un modèle de compétence qui renvoie à des travaux de psychologie sur la perception, la compréhension du langage et l'intelligence de la langue et un modèle d'apprentissage qui inclut l'affectif, le perceptif et le symbolique dans une dynamique interactive.

Nous nous référerons pour traiter ce point à des documents non publiés, communs aux équipes INRP d'école maternelle et élémentaire des années 1970 convaincues de la nécessité de «réduire le cloisonnement artificiel entre la S.G. et le C.P.» (Romian & Laurent-Delchet, 1970), dans la mesure où ils explicitent les sources théoriques de PR (1971). L'idée première du cycle est là. Le rôle décisif de l'échec en lecture au CP dans les processus d'échec scolaire étant connu (Chiland, 1970), ces équipes postulent qu'un cycle de 3 ans englobant le CP devrait permettre de réduire l'échec. On constate en effet que le fait de fixer une date impérative pour la fin des apprentissages perturbe les élèves, dont beaucoup n'atteignent à une maîtrise suffisante de la lecture/écriture qu'en fin de CE1 (PR, 1971, p. 25, exclu dans la version officielle de PR, «Recherches Pédagogiques», 1971).

Par ailleurs, l'accès à la lecture/écriture représente pour l'enfant une véritable mutation dans la mesure où il s'approprie un «nouvel objet relationnel» (Mucchielli, 1970) grâce auquel il entre dans de nouveaux modes de communication, de structuration, un nouveau rapport au langage et au monde qui l'entoure. Cette mutation implique à la fois un changement qualitatif des savoirs et une prise en compte des acquis. Ainsi J. Beaudichon (1970), faisant le point sur les données concernant l'activité perceptive, explicite ce concept comme une «restructuration de l'acquis face à de nouveaux stimuli où l'expérience du sujet joue un rôle tout aussi important que celui des caractéristiques de l'objet à percevoir». D'où l'incitation forte de PR (1971) à prendre appui, tout au long du cycle, sur les systèmes de référence dont disposent les enfants et les méthodes d'enseignement du maître de la classe précédente pour renforcer les acquis et les faire progresser. Cette idée sera posée par CEP (1991) comme principe pédagogique général. Notons ici une fois pour toutes l'influence déterminante des travaux sur la perception dont les principes sont transposés non seulement à la lecture mais aussi à la production d'écrits : c'est discutable et historiquement daté.

Au plan de la démarche, des contenus d'enseignement/apprentissage, PR (1971) est organisé selon trois notions en relation d'interaction : vouloir/pouvoir/savoir lire/écrire (Galifret-Granjeon, 1966, p. 466). Cette option épistémologique, qui inclut l'affectif, le perceptif et le symbolique dans l'unité dynamique d'un processus de socialisation/personnalisation où le langage joue un rôle déterminant, paraît particulièrement heuristique dans la mesure où elle situe les problèmes hors de la polémique stérilisante sur les méthodes de lecture. On est là en rupture par rapport

à la théorie pédagogique dominante dans les années 1970, qui réfère à un montage de mécanismes d'associations Signe-Son-Sens.

La notion de vouloir lire/écrire se rattache à celle d'activités fonctionnelles de communication, orales, écrites, et gestuelles, graphiques, en relation avec la fonction symbolique (Wallon, 1942 ; Piaget, 1945 & 1966). Lire/produire des messages en classe devrait répondre à une « motivation », c'est-à-dire à des besoins d'ordre cognitif ou affectif où le désir, le plaisir ont leur place. D'où l'importance donnée au choix des textes à lire/produire, dont la littérature enfantine, qui n'a pas encore droit de cité à l'école dans ces années-là, parce que seuls les auteurs institués (par les manuels...) en sont jugés dignes.

La notion de pouvoir lire/écrire, qui s'inscrit contre le courant des années 1970 selon lequel la motivation suffirait à tout, tend à souligner la complexité pluri-dimensionnelle des capacités d'ordre linguistique, psychologique mises en jeu par la lecture/écriture, l'inégal développement de ces capacités à un moment donné et la maturation nécessaire d'apprentissages longs qu'on ne peut réduire à 3 ou 6 mois de CP sans nuire à leur solidité. La justification majeure du cycle se trouve là. D'où la mise en garde contre des apprentissages systématiques trop précoces ou trop rapides.

Mais ce n'est pas là une position attentiste. PR (1971) pose en principe la nécessaire gestion pédagogique de l'hétérogénéité des itinéraires d'apprentissage des enfants (thème important dans CEP, 1991). Deux principes guident cette gestion : le suivi individuel des enfants, si possible avec la contribution d'un psychologue, ou du médecin le cas échéant, en vue d'une intervention pédagogique adaptée aux difficultés de chacun ; une organisation « stimulante » du travail de la classe, en groupes mobiles, hétérogènes, diversifiés selon des tâches finalisées qui donnent sens aux apprentissages qu'elles appellent, en tablant au maximum sur la médiation des groupes de pairs dans ces apprentissages ( Piaget, 1969 ; Chiland, 1970). En somme une pédagogie basée sur une interaction socialisation/individualisation des apprentissages. PR (1971) exclut donc explicitement le redoublement et l'organisation de la classe en groupes de niveaux stables établis sur la base de tests prédictifs ou de bilans ponctuels, contestables dans leur principe même, d'un point de vue psychologique. Comme d'autres, nos équipes ont tenté cette formule et constaté les effets pervers d'attentes négatives sur les comportements des enfants. Exclue dans la version officielle de PR, ces principes se retrouvent dans CEP (1991), encore que l'accent y soit mis surtout sur l'individualisation.

Les aspects du pouvoir lire/écrire mis en évidence par PR (1971) sont respectivement : « l'entraînement psycho-moteur », « l'exercice de la fonction symbolique », « l'exercice de la langue parlée ». Ce modèle de compétence renvoie aux travaux de psychologie sur la perception visuelle et l'élaboration de rapports spatiaux, la perception auditive et l'élaboration de rapports temporels, la compréhension du langage et l'intelligence de la langue (Galifret-Granjeon, 1966, p. 469). Il permet d'intégrer les apports de travaux ponctuels, cloisonnés dans un cadre théorique qui met en évidence un processus diversifié mais cohérent de construction des savoirs. Ainsi, s'agissant de perception, Bresson (1958, pp. 156-184 et 186-202), Bruner (1958, pp. 1-44) montrent que celle-ci relève d'une stratégie d'exploration qui procède par prélèvement(s) d'indices puis inférence(s) d'une hypothèse de signification, vérification(s). « Percevoir, c'est apporter une signification à plutôt que tirer

une connaissance de» (PR, 1971, d'après Galifret-Granjeon, 1966, p. 470). C'est opérer des inférences à caractère probabiliste (Bresson, 1958) en fonction d'un modèle perceptif qui permet d'associer les indices prélevés à des catégories données au moindre coût (Bruner, 1958 ; Piaget, 1961). Plus le modèle intégré par le sujet est opérant, plus le prélèvement d'indices est rapide, économique. C'est pourquoi la perception de l'écrit est liée à l'intelligence de la langue en général, et celle de la combinatoire oral/écrit en particulier. L'activité de production d'écrits est définie en miroir par rapport à cette conception de la lecture. Faut-il préciser que ces idées, dans les années 1970, n'avaient pas encore pénétré le monde de l'école et que les recherches sur la production d'écrits sont, pour l'essentiel, à venir ?

Il importe qu'il s'agisse bien d'intelligence de la langue, et non de catégories pré-établies inculquées par le manuel, le maître. Les catégories d'analyse de la langue ne peuvent faire sens pour les enfants que s'ils les ont construites eux-mêmes, avec l'aide du maître. Ce principe (PR, 1971) renvoie à la fois à la psychologie (Wallon, 1942 ; Beaudichon, 1970) et à la phonologie (Jakobson, 1963 ; Martinet, 1968) : de la pratique expérientielle globale, indifférenciée de la langue à la discrimination de ses composantes, par identification/ différenciation (*«c'est pareil, pas pareil que... , je le vois à...»*), repérage de «paires» (haut/bas...), d'oppositions pertinentes pour la communication [kar]/[gar], puis classement (*«on peut mettre ça avec ça.»*) et catégorisation progressive (consonnes sourdes/sonores...), jusqu'à constitution de modèles d'intelligibilité (ex : le système phonologique, la combinatoire oral/écrit...) qui sont à construire par les apprentissages.

Le savoir lire/écrire relève de l'ensemble des principes explicités ci-dessus. Faire pour comprendre et comprendre pour savoir faire, selon un principe piagétien. L'essentiel, selon PR (1971), (sous entendu, hors des querelles de méthode), c'est que le maître s'attache à «favoriser une relation dynamique entre les trois pôles de l'apprentissage» : la recherche (ou la construction) active de la signification qui est première, la «découverte» (on dirait aujourd'hui la construction) de la combinatoire oral/écrit par analyse/synthèse, l'utilisation fonctionnelle de cette combinatoire (terme exclu de la version officielle de PR, de même que les exigences de formation des maîtres en linguistique et psychologie hors desquelles le cycle ne peut faire sens pour eux).

Dans PR, comme on a pu le constater, les principes organisateurs de l'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture sont dominés par une problématique pédagogique où s'inscrivent les contenus. Il s'agit avant tout de mettre en oeuvre dans des classes des processus de changement susceptibles d'induire une rupture significative avec l'inculcation du déchiffrage selon la progression pré-établie du manuel utilisé par le maître et de faire entrer les élèves dans un processus cohérent d'apprentissage où ils auront à pratiquer/observer la langue écrite. Cette démarche a pour corollaire didactique des contenus d'enseignement de l'activité de lecture/écriture, référés à des notions-clés construites au carrefour de la psychologie et de la linguistique, notamment la notion pluri-dimensionnelle de «fonctions» ou l'opposition «signification»/«combinatoire». Le caractère toujours heuristique des positions adoptées, quant à leur principe, tient probablement à ces caractéristiques par lesquelles les recherches échappent relativement aux dérives de la linguistique appliquée, dominantes dans ces années-là. Les limites sont celles-mêmes de l'état des connaissances et des pratiques de «recherche pédagogique» encore très tâtonnantes. A l'évidence, les référents théoriques de cette conception de la cohérence pédagogique sont historiquement datés.

## **2. OÙ LA PROBLÉMATIQUE SE DIDACTISE : LectureS/Ecritures (années 1975-80)**

Cinq ans après, les recherches innovantes des années 70 autour de PR (1971) ont donné lieu d'une part à une évaluation qui montre entre autres l'importance de la cohérence des objectifs, des pratiques d'enseignement comme facteur de meilleure réussite des élèves (Romian & coll., 1983), et d'autre part à des recherches focalisées sur des aspects jugés particulièrement problématiques : l'oral (Brunner, Kerloc'h & Fabre, 1985), l'approche poétique de la langue (Sublet & coll., 1982), les fonctions de l'écrit dans les activités d'éveil scientifique (Ducancel dir., 1980), l'analyse de la langue, activité d'éveil scientifique (Nique dir., 1979), et les « apprentissages « premiers » de la lecture/écriture en S.G. - C.P - C.E.1 qui sont ici notre propos. La conception de la maîtrise de la langue se complexifie et le travail didactique sur les contenus d'enseignement devient premier, en relation avec une problématique pédagogique formulée en termes de démarche d'éveil à la langue. Dans ces années 1975-80, il est à noter que le terme « pédagogie » seul en usage, (« didactique » n'apparaîtra que dans les années 1980) peut recouvrir en fait une problématique didactique en émergence. Le cas échéant, nous l'indiquerons entre parenthèses.

Nous ferons ici trois remarques liminaires. Les recherches évoquées constituent une unité cohérente au sens fonctionnel du terme, et s'interpénètrent. On notera également que certaines publications sont nettement postérieures aux recherches : des financements irréguliers, puis l'arrêt des recherches pendant deux ans auront eu pour effet de les freiner puis de les bloquer, tout comme les publications qu'elles ont produites. Enfin, et les exemples de classe cités en témoignent, aucune équipe n'ayant pu réaliser le cycle en raison de cloisonnements institutionnels redhibitoires, la recherche se focalise sur la cohérence didactique, pédagogique sans pouvoir réellement travailler la continuité des apprentissages dans le cadre du cycle.

### **2.1. Vers une différenciation (didactique) des pédagogies de la lecture/écriture au C.P.**

Les recherches des années 1975-80 sont centrées respectivement sur l'approfondissement de certaines pistes innovantes ouvertes par PR (1971) et sur la description des pratiques des maîtres dont on cherche à étudier la variation. Leur dénominateur commun est le concept de variables dites pédagogiques (didactiques). Nous entendons par là des principes dont la mise en oeuvre en classe a des effets différenciateurs sur les comportements langagiers et métalinguistiques des élèves, en relation avec ceux de leurs maîtres. Compte tenu de nos recherches antérieures, nous posons que ces variables ne sont pas à chercher dans des caractéristiques ponctuelles, de surface, des situations d'enseignement, mais dans les concepts, les principes organisateurs des contenus, de la démarche d'enseignement/apprentissage qui permettent de comprendre la logique des activités et situations de classe, leur signification pédagogique (didactique).

L'enjeu de la question est, bien entendu, scientifique. Mais il est aussi social. En effet, l'étude de la conjoncture scientifique montre le rôle de l'échec en lecture dans

les processus d'échec scolaire (Chiland, 1971 ; Zazzo, 1978) sans fournir pour autant de réponses pédagogiques suffisantes au problème posé. Significativement, la revue de questions d'E. Malmquist (1973) n'évoque les facteurs pédagogiques que d'une manière globale. Des psychologues s'intéressent cependant aux facteurs pédagogiques de la réussite en lecture, récusant la pathologisation des problèmes, mais leur perspective reste psycho-pédagogique (Diatkine, 1972, p. 47 ; Inizan, 1972, pp. 103-114). Par ailleurs les évaluations de diverses méthodes de lecture donnent des résultats peu concluants ou contradictoires. Nous posons que ces résultats pourraient s'expliquer par le fait qu'il s'agit de variantes d'un même style pédagogique (didactique) ou de styles effectivement différents non identifiés en l'absence d'une conceptualisation des contenus d'enseignement. Ce qui est sûr, c'est que la variable pédagogique : «pédagogie rénovée ou non», dans ces recherches sur la lecture reste indéterminée et ne renvoie qu'à une appréciation globale subjective. Notre analyse de ces années 1975 sera confirmée plus tard par une revue de questions concernant les recherches américaines (Gagné, 1985).

C'est pourquoi, dans le cadre de l'évaluation évoquée plus haut, nous avons défini neuf variables dites pédagogiques (didactiques). Selon nos observations, les plus différenciatrices des pratiques des maîtres et des performances des élèves (à nos épreuves) sont d'une part, les référents théoriques des objectifs, des pratiques de classe : référence à des fondements linguistiques des activités de classe/à la norme, d'autre part la nature (didactique) des activités de communication orale, écrite : activités diversifiées selon des fonctions du langage données/focalisées sur la fonction référentielle du langage. Ces variables renvoient nettement à des conceptions opposées de la maîtrise de la langue et partant, de la cohérence didactique.

Cette notion de cohérence est au cœur des recherches des années 1975-80 sur les apprentissages de la lecture/écriture au C.P. Elle implique des choix quant aux contenus, à la démarche d'enseignement/apprentissage, choix rationalisés par rapport à des variables explicitées, dans le cadre d'un «schéma théorique» (didactique) (Romian, 1978, pp. 126-172) dont l'élaboration procède à la fois d'une focalisation de la recherche-innovation globale entreprise autour de PR et d'une recherche descriptive.

## **2.2. Mise en oeuvre dans des classes et théorisation du «style PR» : *LectureS/EcritureS en S.G. - C.P. - C.E.1***

Ce titre, prémédité (Romian & coll., 1982), de l'un des ouvrages collectifs qui présentent la synthèse théorisée des essais d'innovation réalisés dans des classes dans les années 1975-80, est représentatif d'une conception de la maîtrise de la langue écrite qui met l'accent sur la pluralité de ses composantes et des activités qui la mettent en jeu. C'est par là-même, dans le droit fil de PR (1971), prendre position contre toute réduction de cette maîtrise à l'une des composantes (la combinatoire hier ou la conscience dite phonologique aujourd'hui).

Les recherches-innovation des années 1975-80 évoquées plus haut convergent vers la définition d'un «style PR» d'appropriation des activités de lecture/écriture qui se différencie à la fois de l'apprentissage traditionnel de mécanismes associatifs «Signes-Sons-Sens» censés conduire à la lecture, et d'un apprentissage rénové de techniques d'écriture, de lecture par tâtonnement expérimental. Il s'agit (Romian,

1981, p. 8) d'objectifs exigeants qui visent «l'appropriation de l'ensemble des usages sociaux et individuels de la langue écrite en tant que mode de communication, et d'un «éveil» à la langue en tant qu'aspect de l'environnement. C'est dire que l'apprentissage de la lecture se trouve en relation avec l'apprentissage de l'écriture (au sens large, orthographe comprise) et que l'apprentissage de la langue écrite s'enracine d'une part dans le vécu linguistique des enfants - et ce vécu procède essentiellement d'une pratique orale, et secondairement d'une imprégnation visuelle (l'écrit est présent partout dans notre vie) - et d'autre part de leur vécu sémiotique, c'est-à-dire de l'expérience qu'ils ont de divers modes de communication, notamment les albums illustrés, les bandes dessinées, la télévision, l'affiche, etc.». La conception de la maîtrise de la langue s'est didactisée par rapport à PR (1971), autour des notions d'usages de l'écrit et d'éveil à la langue travaillées par les recherches évoquées au début de ce point 2.

### **2.2.1. Le temps et les moyens d'enseigner/apprendre**

Le cadrage pédagogique de PR (1971) n'est pas abandonné : on l'actualise en fonction des questions vives du moment, on le finalise.

Les objectifs posés supposent deux conditions. La première est «le temps et les moyens de vivre les apprentissages premiers» sur 3 ans, thème des années 70, mais aussi le «droit à l'erreur», le «droit de trouver son plaisir» dans l'apprentissage. E. Charmeux (1985, p. 17) y insiste : «ces trois années permettent non pas d'avancer plus lentement, mais d'aller plus loin, mieux», de manière à ce que chaque enfant «puisse s'approprier la totalité des éléments du savoir lire/écrire». Le problème n'est pas dans un «rythme» d'apprentissage qui serait propre à chaque enfant - notion contestable (Plaisance, 1977, pp. 17-18) - et pas davantage dans des constats psychologiques nécessairement ponctuels, circonstanciels, sur lesquels il serait dangereux de fonder une organisation de la classe en «niveaux», mais dans des contenus, une démarche d'enseignement qui soient susceptibles de stimuler les apprentissages de chaque enfant. «Ce qui importe pour tout enfant, dit E. Charmeux qui évoque ces questions toujours vives encore aujourd'hui, c'est d'arriver bien, non d'arriver vite». CEP (1991) reprendra l'essentiel de cette position, qui ne fait que concrétiser le discours de PR (1971).

La seconde condition permettant de réaliser des objectifs exigeants touche à la finalisation des apprentissages. Le cycle ne prend tout son sens que s'il procède «d'une «(re)mise en question(s) des problèmes fondamentaux «dont la querelle des méthodes a occulté la forêt : «quel citoyen, quel homme ? (...) quelle politique de la langue ? (...) quels rôles de (...) l'école ? quelle langue ? (...) quels apprentissages ?» (Romian, 1981, p. 9). C'est dire que la mise en place d'apprentissages cohérents, efficaces, dépasse largement des questions de techniques de lecture et renvoie d'abord aux finalités éducatives. Elle renvoie non moins à la conceptualisation des contenus d'enseignement qui est sans doute l'apport essentiel des recherches de ces années-là à la didactique de la langue écrite (Romian, 1976, pp. 16-33).

### 2.2.2. Construction de la notion (didactique) de fonctions langagières de l'écrit

La problématique s'enrichit de la notion pédagogique didactisée de projets diversifiés par lesquels les apprentissages peuvent faire sens pour les enfants. La vie de la classe s'organise sur la base de «projets d'activités» collectives, individuelles, induisant des projets de lectures et de production d'écrits (Agniel, Houdebine & Romian, 1981, pp. 131-154). L'écrit lu/produit se vit comme un vecteur d'échanges à distance, en différé, et un indispensable aide-mémoire, un planificateur du travail de la classe et des tâches des groupes, un outil de synthèse irremplaçable, mais aussi l'inducteur des jeux poétiques de «*l'album drôle des oeufs*», ou des «*aventures d'une petite bulle rouge*», ou des fictions débridées des «*histoires d'ogre*». La lecture/écriture a aussi sa place dans le quotidien de l'emploi du temps, de la cantine, de la bibliothèque, des outils de travail, des ateliers, des fiches d'évaluation individuelle... comme dans l'imprévu avec un poème manuscrit de Prévert trouvé par une élève dans le journal local à l'occasion de sa mort.

On a pu rencontrer des écrits différenciés à lire/produire dans des situations fonctionnelles, en relation avec des fonctions identifiables par les élèves de l'écrit, de l'activité de lecture, de production d'écrits (Romian & coll., 1985, voir le double sommaire de l'ouvrage). Ce sont les situations de travail en projet qui permettent de contextualiser l'écrit selon des usages «expressifs, scientifiques ou poétiques», et par là de repérer/construire pour le lecteur des indices divers, de formuler/induire des hypothèses de signification, d'en vérifier l'efficience en fonction des attentes/intentions qui guident l'activité. On a pu ainsi pratiquer par exemple des lectures fonctionnelles différenciées : en lecture approfondie ou rapide, pour soi ou pour d'autres à haute voix. On a pu pratiquer des «écritures» différenciées (on ne parle pas encore de types d'écrits mais...) : prise de notes, légendes de dessins ou de schémas, affiche, album illustré...

Ainsi peut se construire progressivement la notion de fonctions langagières de l'écrit, principe central de cohérence didactique du point de vue de la maîtrise de la langue.

### 2.2.3. Oral/Écrit/Image

L'inscription de l'apprentissage des usages sociaux et individuels de l'écrit dans l'expérience langagière orale et l'expérience sémiotique des enfants élargit la perspective fonctionnelle aux modalités de la communication sociale où le langage oral, écrit joue un rôle déterminant comme mode de communication et de représentation. Cette conception se situe en rupture affichée avec les conceptions, répandues à l'époque, de «préalables», de «pré-requis». Elle postule des «apprentissages fondamentaux» différenciés, interactifs, de diverses modalités de la fonction symbolique, posée dès les années 70 comme le dénominateur commun des activités de construction des significations. Les recherches des années 75-80 tendent à expliciter les voies didactiques de ces interactions dans une perspective de maîtrise de la langue (Nique, 1985, pp. 105 et suiv.).

Le travail sur l'oral est conçu pour l'oral d'abord mais aussi comme un travail en langue. On ne postule plus un «passage de l'oral à l'écrit» comme dans PR (1971) mais un «transfert» de compétences langagières, métalinguistiques. Ainsi on

s'intéresse tout particulièrement aux situations d'oral qui répondent à l'une des propriétés des situations d'écrit : les usages de la langue «à distance» (téléphone...) ou en «différé» (enregistrements..) ou qui appellent l'explicitation (jeu du portrait...). La recherche la plus approfondie a porté sur des activités d'objectivation contrastive des fonctionnements de l'oral, de l'écrit selon des principes méthodologiques dérivés de la phonologie (Agniel, Houdebine, 1981, pp. 154-179 et 1985, pp. 152-158). Il s'agit de faire construire une effective conscience phonologique (rien à voir avec ce que recouvre ce terme abusivement dans la plupart des recherches en psychologie de la lecture actuellement). Cela suppose une sensibilisation des enfants aux notions de «chaîne orale»/«chaîne écrite» comme ensembles signifiants d'éléments ordonnés dans une énonciation. Si l'écrit représente un oral potentiel, il n'y a pas de correspondance simple, terme à terme, entre lettres et sons mais des relations élucidables. (Ferreiro, 1979, p. 76 ; Catach, 1978). Cette élucidation procède d'opérations de segmentation/commutation/catégorisation dont PR (1971) avait posé le principe, et qui s'avèrent faisables. Ainsi les enfants repèrent des «paires minimales» (type chat / chou), discriminent des «traits pertinents» pour la communication («pour /k/ ça bouge pas dans la gorge mais pour /g/ oui») et classent des sons ou des lettres «qui vont ensemble». Ainsi peut s'amorcer l'idée des contraintes de l'écrit, de la convention orthographique opposée aux variations de l'oral («alors on n'écrit pas comme on parle ?»).

Ainsi peut se construire progressivement, et il y faut bien 3 ans, la combinatoire des relations graphèmes/phonèmes à partir des «corpus» constitués par la classe, de ses questions, de ses observations. A noter : le métalangage de la classe n'a recours à la métalangue que lorsque celle-ci est devenue nécessaire (principe de PR, 1971) : «y'a des lettres en plus», puis «oui comme dans : des poules, des coqs, des lapins, y'a toujours s avec des», et plus tard : «c'est un pluriel, y'a s». Cet «éveil à la langue» relève donc d'une conception exigeante de sa maîtrise : partant de l'expérience langagière des enfants, qu'il s'agit d'abord d'étendre, de diversifier, de structurer, on les fait entrer progressivement dans des processus d'analyse des usages sociaux du langage et des fonctionnements linguistiques. Ainsi la maîtrise en actes de la parole sociale, de la parole propre est posée à la fois comme source et résultante de la maîtrise en connaissance des fonctionnements de la langue. On ne peut que constater que cette recherche sur l'articulation oral/ écrit est restée sans lendemain alors qu'il s'agit d'un problème didactique important au cycle 2, en particulier.

Quoi qu'il en soit, le travail sur la différenciation et les relations oral/écrit ne prend tout son sens qu'inscrit dans l'ensemble des modes de communication, de représentation. Notons à ce propos que les bases théoriques restent en gros les mêmes que celles de PR (1971) faute d'un modèle intégrateur qui sera rencontré plus tard : la théorie du langage de Vygotsky. Là encore, les recherches des années 1975-80 tendent à vérifier la faisabilité d'un point très prospectif (sur lequel des recherches en didactique restent aujourd'hui encore nécessaires). «Un des premiers problèmes que l'enfant se pose, concerne la nature symbolique de cet objet (l'écrit) et les différences entre deux modes de représentation graphique ; le dessin (ou l'image) et l'écriture (ou le texte écrit)» (Ferreiro, 1979, p. 75) Toutes les situations de classe décrites dans nos publications de l'époque (Romian & coll., 1981 ; Romian & coll., 1985), appellent à la fois des échanges oraux, («faut qu'on discute pour se mettre d'accord»...), des représentations graphiques et des écrits de toutes natures

(dessins cotés et légendés de la «*maison des poules*» en chantier, production d'albums illustrés inspirés de livres de littérature enfantine..). L'«*éveil à l'environnement*» fait sa place aux faits langagiers (enseignes de magasin, noms de rues, panneaux de signalisation, affiches...). Une même démarche se retrouve dans toutes ces activités : «*Agir/ Représenter/ Communiquer*», qui impliquent le repérage ou la production d'indices, leur mise en relation, la vérification de l'efficience de la signification construite par l'activité de lecture ou d'écriture (Ducancel, 1985, pp. 158-172). Comme on peut le voir, la perspective reste psychosémiotique, les dimensions sémiolinguistiques des faits langagiers ne sont qu'entrevues : une recherche ultérieure permettra de premières explorations (Yziquel, 1989).

La conception (didactique) de la maîtrise de la langue qui structure les contenus d'enseignement, dans ces années 1975-80, esquisse en quelque sorte des directions de recherche prospectives. L'écrit y apparaît comme un «*objet culturel complexe apte à remplir des fonctions sociales diverses*» en même temps qu'«*un objet à connaître avec ses propres lois de composition*». Dès 4 ans, l'enfant peut accéder à cette double perspective constitutive du langage (Ferreiro, 1979, p. 74) C'est par là-même se situer bien au-delà de techniques de lecture à inculquer le plus vite possible : on est au cœur du rôle de l'école en matière de politique de la langue, comme agent de différenciation/homogénéisation des usages individuels, sociaux, culturels de la langue orale, écrite (Houdebine, 1979, pp. 106-108). Ce thème sera repris plus tard à partir des concepts de «*variation des pratiques langagières/code commun aux locuteurs d'une langue*» (Romian, Marcellesi & Treignier, 1985). Lieu de pratiques sémiotiques, langagières plurielles, la classe travaille à la fois la construction de la signification de messages complexes à lire, écrire, contextualisés dans des pratiques culturelles données, et la construction de savoirs progressivement explicités, décontextualisés sur les fonctionnements de ces messages. Elle ne peut pas ne pas rencontrer la question des relations, à construire, entre compétences langagières orales, écrites, et compétences sémiotiques en général, en tant qu'elle est constitutive d'une conception didactique efficiente de la maîtrise de la langue. Reprise dans les années 1980, cette question (que CEP, 1991 ne pose pas) reste largement ouverte.

### **2.3. Conceptualisation des pratiques d'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture au CP**

C'est là une dimension constitutive de la didactique. Elle émerge dans nos recherches de ces années 1975-80 comme exigence de conceptualisation d'un champ dont on se propose de décrire les pratiques du point de vue de la cohérence des contenus, des démarches d'enseignement/ apprentissage qui les structurent. On a vu plus haut (2.1.) que cette option méthodologique découle d'une critique de l'état de la question. Le modèle d'analyse construit est significatif d'une voie de «*didactisation*» de la problématique des apprentissages de la lecture/écriture qui met explicitement l'accent sur la cohérence pédagogique, didactique.

D'un point de vue méthodologique, ce modèle se situe à contre-courant d'idées reçues selon lesquelles seuls les comportements directement observables présentent un intérêt scientifique. Il procède d'un postulat selon lequel il importe de chercher la clé des comportements observables du côté des représentations sociales (Herzlich, 1972 ; Tajfel, 1972), qui structurent les pratiques des enseignants. On pourra ainsi

se donner les moyens de repérer et d'interpréter des «constellations» de conduites enseignantes signifiantes (Postic, 1977), en d'autres termes leur logique (didactique).

Le modèle d'analyse construit se présente sous la forme d'un descriptif théorique contrastif des «finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au CP» (Romian & coll., 1982) qui explicite les variables posées comme différenciatrices des styles pédagogiques (didactiques) au CM1 (Romian & coll., 1983) : soit schématiquement au CP, un style I basé sur l'inculcation du déchiffrage et la référence aux «bons auteurs» ; un style II marqué par Freinet et basé sur la production de textes libres socialisés par la correspondance, le journal et le repérage de «règles de vie» par «tâtonnement expérimental» ; un style III, le style PR, qui rompt avec I et intègre II dans un cycle d'appropriation active de l'ensemble des usages sociaux et des fonctionnements de l'écrit dont les référents thoriques majeurs sont Jakobson et Martinet, Wallon et Piaget. Ces styles ont beaucoup à voir avec les «modes de travail pédagogique» de Lesne (1977) dont nous n'aurons connaissance que plus tard : un MTP I «de type transmissif à orientation normative», un MTP II «de type incitatif à orientation personnelle», un MTP III «de type appropriatif, centré sur l'insertion sociale de l'individu (...), point de départ et point d'arrivée de l'appropriation cognitive du réel».

Signalons à ce sujet une évaluation des méthodes de lecture de 117 institutrices menée par l'IRD de Neuchâtel (Cardinet & Weiss, 1976) qui considère elle aussi les options pédagogiques et les interventions déclarées des enseignants comme des variables à part entière. Cette recherche prend en compte les bases théoriques de la méthode (fondements linguistiques et psycho-pédagogiques des objectifs, de la mise en oeuvre) et les modes de réalisation (types d'exercices, moyens d'enseignement, modes d'évaluation). Alors qu'on posait en hypothèse une très grande diversité des styles d'enseignement, on constate que les conceptions, fortement marquées par les manuels ou les méthodes utilisés, se ramènent à deux types selon que leur point de départ est l'écrit ou l'oral.

Notre modèle d'analyse quant à lui, considère quatre ensembles organisés de variables relatives aux conceptions que se font les maîtres des contenus, de la démarche d'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture au CP

- conceptions des objets d'enseignement : finalités des activités langagières de l'école, représentations du langage, de la langue écrite, de la langue, des modes de communication, conceptions de l'apprentissage (méthode, principe, moteur, rythme, évaluation) ;
- conceptions de la «motivation» à apprendre des élèves : nature de l'objet d'apprentissage (outil scolaire, technique de vie, mode de communication), type d'incitation («goût», «plaisir», «désir» et «besoin»), type de besoins (nécessité scolaire, affective, sociale et affective, scolaire) ;
- conceptions des capacités psychologiques à privilégier : non spécifiques (psycho-motrices, intellectuelles, affectives, socialisation/personnalisation), capacités spécifiques (psycho-motrices, perceptives, langagières et métalinguistiques), capacités sémiotiques (recherche/construction de la signification de messages, utilisation/mise en relation/différenciation des codages) ;
- conceptions du savoir lire/écrire : type d'activité privilégié (montage de «mécanismes» de «déchiffrage», «activité de vie»), type d'opérations (asso-

ciations signes-sous-sens et synthèse d'éléments, essais tâtonnés, repérage et mise en relation d'indices de signification et analyse des fonctionnements de l'écrit par segmentation, commutation, catégorisation), pratiques sociales de référence (manuels, ateliers coopératifs, usages culturels des écrits dans la communication sociale).

Concrètement, le descriptif se présente comme une analyse d'objectifs qui, à la différence de ses référents (Bloom & coll., 1969 ; Mager, 1969), répond à des problèmes pédagogiques et didactiques. Il distingue :

- des «objectifs pédagogiques» explicités à partir d'une analyse de contenu des textes-clés (Instructions officielles, 1923-1938 ; Freinet, 1961 ; PR, 1971) du point de vue de l'enseignement des maîtres ;
- des «objectifs didactiques» qui traduisent les précédents en termes de capacités observables (d'après Malmquist, 1963 notamment) du point de vue des apprentissages des élèves (on notera l'acception restrictive du terme «didactique») ;
- des «indicateurs» Maîtres et Elèves (concept emprunté aux méthodes des sciences sociales) mettant les objectifs en relation avec des discours, des comportements, des faits observables.

Compte tenu de la double finalisation du descriptif comme outil de recherche et outil de formation, nous évoquerons, pour conclure sur ce point dans la perspective des cycles, les résultats de ses essais d'utilisation faits et décrits par les formateurs-chercheurs du Groupe de recherche. Ils ont rencontré les problèmes de mise en situation, de choix, de stratégie inhérents à la transposition d'un outil de recherche en outil de formation. Ceci étant, que l'outil soit utilisé comme point de départ d'une réflexion, comme matrice méthodologique d'une observation de classes diversifiées ou d'une analyse, par les formés, de leurs conceptions sur tel ou tel point, il s'avère qu'il permet un repérage heuristique des problèmes de cohérence pédagogique, didactique entre le dire et le faire, entre objectifs, entre pratiques.

#### **2.4. Esquisses de description des pratiques d'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture au C.P.**

Nous ne dirons ici des esquisses d'observation de ces années 1975-80 que ce qui intéresse le plus directement notre propos. Les observations de classe (n.p.) confirment l'existence de polarisations selon les styles posés par le modèle d'analyse, ce qui n'exclut pas que celles-ci puissent coexister chez des maîtres, selon un principe d'éclectisme non théorisé qui n'est pas des plus favorables à la cohérence des contenus, de la démarche d'enseignement/apprentissage. Il se pourrait que cet éclectisme traduise à la fois une volonté des maîtres à intégrer des pratiques innovantes et leur difficulté à construire une autre cohérence que celle du style I qui marque la plupart des pratiques, faute d'une formation suffisante et de pouvoir travailler en équipe. CEP (1991) insistera sur ce dernier point.

L'étude la plus aboutie concerne l'analyse des préfaces et des aspects phonétiques et phonologiques des 30 manuels les plus vendus en 1974 (Bianco & coll., 1982). Elle confirme l'hypothèse avancée plus haut : si l'habillage des méthodes diffère, les contenus et la démarche d'enseignement/apprentissage relèvent d'un style I. On s'adresse à un enfant abstrait auquel on propose un apprentissage abstrait

priviliégiant au début la lecture de mots isolés, de «syllabes artificielles», et de «sons» (la confusion entre lettres et sons étant quasi générale). Le découpage en syllabes ne réfère qu'à la graphie, et les sons à une prononciation standard qui ne tient pas compte de la variation des systèmes phonologiques des enfants (Houdebine, 1983). L'étude des relations graphies-phonies est généralement lacunaire ou ambiguë. On est là aux antipodes des styles II et III évoqués plus haut et de l'esprit de CEP (1991). Resterait à savoir ce que contiennent réellement les manuels récents qui, peu ou prou, renvoient aux cycles, et ce que les maîtres en font...

A distance de nos recherches d'alors, il n'est pas sûr que la conceptualisation du champ que nous avons faite n'ait qu'un intérêt historique. A condition d'utiliser le modèle d'analyse pour ce qu'il est. Une trame conceptuelle à discuter, contester, réviser en la soumettant à l'épreuve des faits et de l'évolution des référents théoriques disponibles. Une matrice méthodologique transposable en situations et contenus de formation pour analyser contradictoirement les faire et les dire. Mais aussi une trame de débats contradictoires sur les conceptions respectives des maîtres et leurs zones de cohérence, de non-cohérence. Il n'est pas sûr non plus que le style III mis en œuvre et conceptualisé soit obsolète et qu'il n'ouvre pas encore des pistes d'innovation... L'articulation oral/écrit/image demeure une question largement prospective (Romian & Yziquel, 1988 ; Le Cunff & Romian, 1991). Pour n'être pas posée en tant que telle par rapport à l'appropriation de la lecture/écriture dans CEP (1991), elle nous paraît cependant relever typiquement d'une conception de la maîtrise de la langue qui démarque ce texte officiel des précédents dans la mesure où il définit cette maîtrise à la fois comme transversale à l'ensemble des disciplines et spécifique.

En somme, quel est l'apport potentiel de ces recherches des années 70-80 à la mise en place des cycles ? Sans doute une mise en perspective des «apprentis-sages fondamentaux» du cycle 2 qui repose sur une conception théorique de la maîtrise de la langue et un «corpus» de pratiques de classe présentées et décrites qui explicitent et concrétisent cette notion complexe en matière de lecture/écriture. Bien au-delà des compétences évoquées par CEP (1991), c'est vrai, mais dans l'esprit du texte. On peut aussi se demander si le principe d'une méthodologie d'analyse contrastive des conceptions et des pratiques des maîtres et des élèves ne serait pas particulièrement heuristique pour former les maîtres au travail d'équipe en cycle en leur proposant des voies heuristiques d'une mise à distance et d'une mise en cohérence de leurs pratiques.

## ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES (ouvrages, articles cités)

- AGNIEL M. & HOUDEBINE A.M. (1981). «Vivre/Lire/Ecrire en classe» dans *Devenir lecteur...* op. cit.
- AGNIEL M. & HOUDEBINE A.M. (1981). «De la pratique-observation de l'oral à l'observation-pratique de l'écrit» dans *Devenir lecteur...* op. cit.
- AGNIEL M. & HOUDEBINE A.M. (1985). «Mettre en place un apprentissage systématique» dans *LectureS/EcritureS en SG, CP, CE1*. op. cit.
- BEAUDICHON J. (1970). «Données récentes sur l'activité perceptive» dans *Lire-Ecrire...* op. cit.
- BIANCO Y & coll. (1982). «Vers l'analyse des manuels de C.P.» dans *Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au C.P.* op. cit.
- BLOOM B.S. & coll. (1969) *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal, Ed. Nouvelle.
- BRESSON F. (1958). «Influence des schèmes inductifs sur la perception» dans Bruner., Bresson F. & Piaget J. *Logique et perception*. PUF.
- BRESSON F. (1958). «Perception et indices perceptifs» dans *Logique et perception*. op. cit.
- BRUNER J. (1958). «Les processus de préparation à la perception» dans *Logique et perception*. op. cit.
- BRUNNER C., KERLOC'H J.P. & FABRE S. (1985). *Et l'oral alors ?* Coll. INRP. Nathan.
- CARDINET J. & WEISS J. (1976). *L'enseignement de la lecture et ses résultats. Expérience neuchâteloise 1971-1974*. Bern, Herbert Lang & Frankfurt/M, Peter Lang.
- CHARMEUX E. (1985). «Pour une appropriation active de la lecture/écriture» dans *LectureS/EcritureS en SG, CP, CE1*. op. cit.
- CHILAND C. (1970). «Inégalité des enfants devant l'apprentissage de la langue écrite» dans *Lire-Ecrire...* op. cit.
- CHILAND C. (1971). *L'enfant de 6 ans et son avenir. Etude psychologique*. PUF.
- CHOMSKY N. (1949). *Structures syntaxiques*. trad. Le Seuil.
- DIATKINE R. (1972). «Conditions psychologiques nécessaires à l'apprentissage de la langue écrite» dans Stambach M., Vial M., Diatkine R. & Plaisance E.-CRESAS. *La dyslexie en question. Difficultés et échecs d'apprentissage de la lecture-écriture*. A.Colin.
- DUCANCEL G. (1985). «Exercer la fonction symbolique : du vécu à la représentation du vécu» dans *LectureS/EcritureS en SG, CP, CE1*. op. cit.
- DUCANCEL G. dir. (1980). «Interdisciplinarité : Français/Eveil scientifique». *Repères* n° 58. INRP.
- FERREIRO E. (1979). «La découverte du système de l'écriture par l'enfant». dans Romian H. dir. *Repères* n° 56. INRP.

- FREINET C. (1963). *Méthode naturelle de lecture*. Bibliothèque de l'Ecole Moderne. Cannes, CEL.
- GAGNÉ G. (1985). «Quelques commentaires critiques à propos des recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle» dans Petitjean A. & Romian H. dir. *Recherches actuelles sur l'enseignement du Français*. INRP & CNRS. t. II.
- GALIFRET-GRANJEON N. (1966) «L'apprentissage de la langue écrite et ses troubles» dans *Bulletin de Psychologie*, «Aspects du langage» 247 XIX 8-12.
- HERZLICH C. (1972). «La représentation sociale» dans Moscovici S. dir. *Introduction à la psychologie sociale*. Larousse-Université. t.2.
- HOUEBINE A.M. (1979). «De la lecture ou de la langue...à l'école». dans *Repères* n° 56. INRP.
- HOUEBINE A.M. (1983). *Aspects de la langue orale des enfants à l'entrée au CP*. INRP.
- INIZAN A. (1963). *Le temps d'apprendre à lire*. Coll. Bourrelier. A. Colin.
- INIZAN A. (1972). «L'action pédagogique minimisée» dans *La dyslexie en question*. op. cit.
- JAKOBSON R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Coll. Points. Ed. de Minuit.
- LE CUNFF C. & ROMIAN H. (1991). dans *Repères* n° 3 «Articulation oral/écrit». INRP.
- LEGRAND L. (1973). *Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire nouvelle*. Nathan. 2 t.
- Les cycles à l'école primaire*. (1991). Ministère de l'Education nationale. Direction des Ecoles. CNDP & Hachette Ecoles.
- LESNE M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. PUF.
- MAGER M. (1969). *Vers une définition des objectifs de l'enseignement*. Gauthier-Villars.
- MALMQUIST E. (trad. Inizan, 1973). *Les difficultés d'apprendre à lire*. A. Colin-Bourrelier.
- MARTINET A. (1968). *Eléments de linguistique générale*. A. Colin.
- MUCCHIELLI R. (1970). «Constitution de l'univers relationnel dans ses rapports avec les premiers apprentissages» dans *Lire-Ecrire...* op. cit.
- NIQUE C. & coll. (1985). «Ni pré-requis, ni préalables, des apprentissages fondamentaux» dans *LectureS/EcritureS en SG, CP, CE1*. op. cit.
- NIQUE C. dir. (1979). «Pour une pédagogie de l'éveil linguistique. Où la langue devient objet de connaissance» *Repères* n° 55.
- OLÉRON P. (1966). «Aspects du langage» dans *Bulletin de Psychologie*. 247 XIX 8-12.
- PIAGET J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé.
- PIAGET J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Coll. Médiations. Denoël-Gonthier.
- PIAGET J. & INHELDER B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Coll. Que sais-je ? PUF.

- PLAISANCE E. (1977). «Petit lexique critique» dans GFEN. *Réussir à l'école. Pédagogie de soutien ou soutien de la pédagogie ?* Editions Sociales.
- Plan de Rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire.* (1971) version intégrale dans *L'enseignement du Français vu par ceux qui l'enseignent.* FEN. Cahiers de l'Enseignement Public. Version officielle dans «Recherches Pédagogiques» n° 47. INRP.
- POSTIC M. (1977). *Observation et formation des enseignants.* PUF.
- ROMIAN H. & LAURENT-DELCHET M. dir. (1970) *Lire-Ecrire. Stage National de Marseille.* IPN ; Doc. N.P
- ROMIAN H. (1976). «Apprendre à lire/écrire. Pourquoi ? Pourquoi faire ?» dans GFEN, Jolibert J. & Romian H. dir. *Pour une autre pédagogie de la lecture.* Coll. E3. Casterman.
- ROMIAN H. (1978). *Pour une pédagogie scientifique du français.* PUF.
- ROMIAN H. & coll.. (1981). *Devenir lecteur. Trois CP à St-Etienne, Toulouse, Poitiers.* «Recherches Pédagogiques» n° 112. INRP
- ROMIAN & coll. (1982). *Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au C.P.* «Recherches Pédagogiques» n° 116. INRP.
- ROMIAN H., BARRÉ DE MINIACC., DUCANCEL G., & LAFONT A. (1983). *Que peut la pédagogie ? Variables pédagogiques, facteurs sociologiques et performances linguistiques d'élèves de CMI.* INRP.
- ROMIAN H. & coll. (1985). *LectureS/EcritureS en SG, CP, CE1.* Coll. INRP. Nathan.
- ROMIAN H., MARCELLES M. & TREIGNIER J. (1985). «Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière». *Repères* n° 67. INRP.
- ROMIAN H. & YZIQUEL M. (1988). *Enseigner le Français à l'ère des médias.* Coll. INRP. Nathan.
- SAUSSURE F. de (1949). *Cours de linguistique générale.* 4ème éd. Payot.
- SUBLET F. & coll. (1985). *Poésie pour tous.* Coll. INRP. Nathan.
- TAJFEL H. (1972). «La catégorisation sociale» dans *Introduction à la psychologie sociale.* op. cit.
- YZIQUEL M. (1989). «Pratiques langagières et pratiques sémiotiques» dans Romian H. & coll. *Didactique du Français et recherche-action.* INRP.
- WALLON H. (1942). *De l'acte à la pensée.* Flammarion.
- ZZAZO B. (1978). *Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire.* PUF.