Zeitschrift: Éducateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 115 (1979)

Heft: 33

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 20.08.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

33

Montreux, le 26 octobre 1979

éducateur

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

1172

FORUM

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

krokus® 69S

NOUVEAU: d'un «air professionnel»

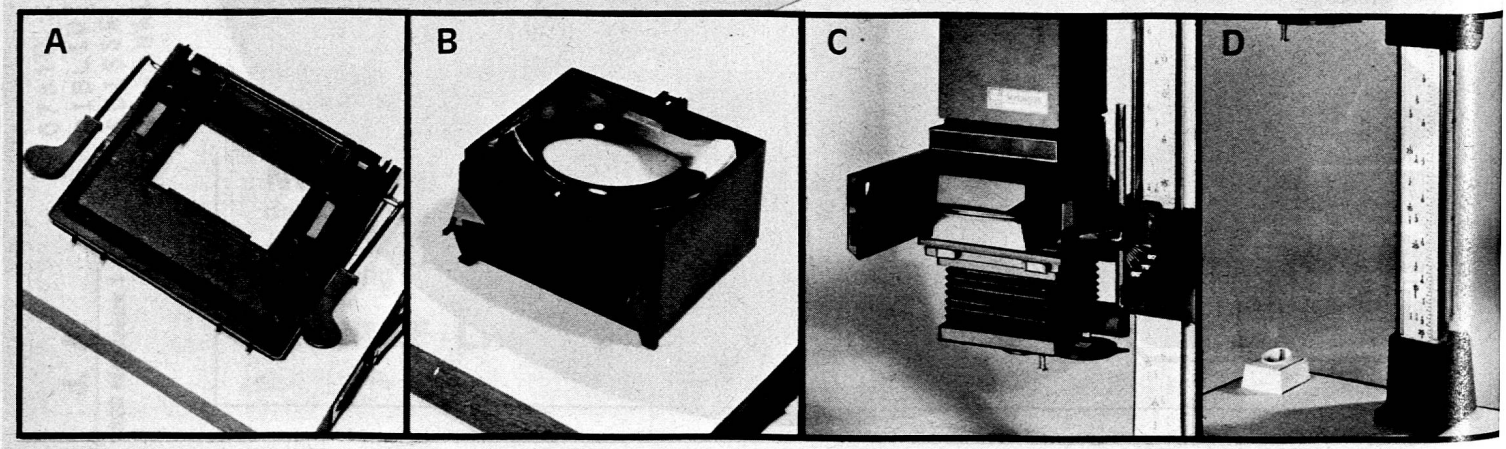
Un agrandisseur de haute performance permettant aux amateurs de travailler sur négatifs en couleur et en noir et blanc, ainsi que sur diapos jusqu'au format de 6 x 9 cm.

- formats de négatifs de 11 x 17 mm jusqu'à 6 x 9 cm
- A avec porte-négatifs réglable en continu par caches coulissants
- B 2 condenseurs pour formats 24 x 36 mm et 6 x 6 cm
- C soufflet de grande section, jusqu'à 170 mm pour des diminutions
- D colonne graduée à section rectangulaire de 90 cm de haut (plateau 50 x 50 cm)
- restitution possible (selon Scheimpflug)
- éclairage: lampe opale 220 V/150 W centrable verticalement et de façon axiale
- porte-objectif ∅ 39 mm (Leica) et M42

Livrable en tant qu'accessoires spéciaux:

- tête couleur avec lampe 12 V/75 W et trafo, équipée de filtres dichroïques (densité 140)
- dispositif de reproduction avec 4 lampes, objectifs 50 mm, 80 mm, 105 mm

Choisissez Krokus – et qualité et prix s'égalent! L'agrandisseur de haute performance pour l'amateur exigeant!



Représentation générale pour la Suisse
BEROFLEX SA, 8052 ZURICH
Schaffhauserstr. 491, tél. 01 50 13 20

SOMMAIRE

ÉDITORIAL 1000

INFORMATIONS ET RECHERCHES SUR L'UTILISATION ET L'ACQUISITION DU LANGAGE

Qu'est-ce qui est écrit dans une phrase écrite? Une réponse psychogénétique, E. Ferreiro 1001

LA NOUVELLE MÉTHODOLOGIE DU FRANÇAIS EN SUISSE ROMANDE

— «Maîtrise du français», B. Lipp 1007
— Quelques remarques sur la nécessité et les limites de la terminologie, B. Lipp 1008
— La commission d'examen de la Méthodologie du français, L. Nicolas 1009
— Les moyens d'enseignement pour l'étude du français, A. Perrot 1011
— Le recyclage genevois, R. Nussbaum 1012
— Le recyclage vaudois, E. Savary 1013
— L'introduction du programme CIRCE en Valais, F. Mathis 1014
— L'observation du programme renouvelé du français, J. Weiss 1015

COURRIER DES LECTEURS 1017

BIBLIOGRAPHIE CRITIQUE 1017

DIVERS

Lecture du mois 1018
Le coin des guildiens SPR 1020
Au jardin de la chanson 1021
Télévision éducative 1023

FORUM

Comité de rédaction

M.-J. Besson, J.-P. Bronckart, M. Corbellari, E. Genevay, B. Lipp, M. Maquard, J. Weiss.

Abonnements (2 numéros par an):

IMPRIMERIE CORBAZ S.A., 1820 Montreux, CP 18-379
Prix de l'abonnement annuel: 6 fr.

ÉDUCATEUR

Rédacteurs responsables:

Bulletin corporatif (numéros pairs):

François BOURQUIN, case postale 445, 2001 Neuchâtel.

Educateur (numéros impairs): René BLIND, 1411 Cronay.

Comité de rédaction (numéros impairs):

Lisette BADOUX, chemin Clochetons 29, 1004 Lausanne.
André PASCHOUD, En Genevex, 1605 Chexbres.
Michael POOL, 1411 Essertines.

Administration, abonnements et annonces:

IMPRIMERIE CORBAZ S.A.,
1820 Montreux, av. des Planches 22,
tél. (021) 62 47 62. Chèques postaux 18-379.

Prix de l'abonnement annuel:

Suisse Fr. 38.—; étranger Fr. 48.—.

EN GUISE D'ÉDITORIAL

Aujourd'hui paraît le troisième numéro de l'«Educateur» consacré à FORUM. Contrairement à ce que certains collègues peuvent penser, il ne s'agit nullement de faire de ces pages les agents propagandistes de la «Nouvelle méthodologie de français», mais bien plutôt d'aider les enseignants à œuvrer avec plaisir et efficacité dans l'enseignement de notre langue maternelle.

FORUM, comme son nom l'indique, et je me plais à le répéter, doit être le lieu d'une discussion la plus large possible; or nous ne pouvons, à ce propos, que souligner notre déception: les collègues ne se manifestent que trop peu, leurs suggestions, leurs remarques ou leurs critiques sont rarement codifiées par écrit. Du côté de l'oral par contre, ça va fort bien merci! et les discussions de paliers, de salles des maîtres ou de bistrots s'animent comme par enchantement lorsque l'on parle de l'enseignement du français et de ses «nouvelles méthodes».

— Mais alors, qu'est-ce que cela signifie? Que l'enseignant est un timide?

— Allons donc, à d'autres!

— Qu'il ne sait pas écrire?

— Mieux vaut ne pas l'imaginer!

— Qu'il n'a pas la force de ses opinions, qu'il est lâche?

— C'est une insulte que je préfère ne pas relever!

— Qu'il est égoïste et qu'il préfère garder ses trucs et ses rélexions pour lui?

— J'ose espérer qu'un telle attitude est dépassée!

— Alors je ne vois plus grand'chose... Ah si, peut-être pense-t-il que cela ne sert à rien, que sa voix ne sera pas entendue, que les pontifes de l'enseignement n'ont que faire des remarques de la base?

— Là je crois que vous avez mis dans le mille! En effet, depuis que je suis instituteur, ce genre de fatalisme idiot m'a été servi à toutes les sauces et à propos de tout et de rien et...

— Je me permets de vous couper, il s'agit là d'un laxisme révélateur: l'enseignant est fatigué de ces changements continuels, de ces recyclages qui n'en finissent pas, de ces remises en question fondamentales, de ces autoritarismes départementaux annihilant toute discussion...

— Oui, peut-être y a-t-il un peu de tout ça! Toutefois, je conteste à l'institutrice et à l'instituteur le droit à la fatigue quand il s'agit de l'avenir de ses élèves et du sien, je lui conteste aussi le droit de se taire publiquement pour mieux se miner et miner ses collègues en des discussions oiseuses. Je lui concède cependant volontiers qu'il n'est guère utile de faire entendre une voix par le canal des DIP!

— Bon... et alors?

— Alors qu'il nous écrive, nous fasse part des ses satisfactions et ses errances, la SPR est mieux armée que jamais pour faire entendre la voix des enseignants, ne serait-ce que par le canal de l'«Educateur»!

— Les belles promesses rendent les...

— Ce n'est pas le genre de la maison!

R. Blind

Editorial

La plupart des articles qui constituent ce troisième numéro de FORUM sont consacrés à la nouvelle méthodologie romande pour l'enseignement de la langue maternelle — Maîtrise du français — *ainsi qu'aux moyens mis en œuvre pour sa diffusion dans les différents cantons.*

Ce qui transparaît au travers de ces articles, c'est, avant tout, l'expression d'une volonté commune. Celle des auteurs de l'ouvrage, évidemment, mais celle, surtout, de ceux qui les ont mandatés — autorités politiques, autorités scolaires, corps enseignant — tous désireux de mener à chef l'entreprise périlleuse que suppose l'instauration d'une nécessaire rénovation de l'enseignement du français.

Ainsi que le dit B. Lipp, Maîtrise du français *trouve ses fondements dans le Plan d'études romand dont elle explicite, tant du point de vue théorique que du point de vue pratique, les idées force, idées adoptées dans un consensus général. A cet égard, l'ouvrage est à considérer comme le prolongement d'un travail lancé et poursuivi en équipe, dans la ligne des objectifs voulus et admis par les porte-parole des diverses instances romandes. Ces objectifs, rappelons-le, entendent placer l'enseignement du français dans une double perspective: favoriser, en vue de la communication, l'expression orale et écrite; assurer corollairement une meilleure maîtrise de la langue.*

L. Nicolas décrit, quant à lui, les longs cheminements de la commission chargée d'examiner l'ouvrage; ce faisant, il met en évidence la circonspection avec laquelle ont été étudiées, soupesées, amendées et finalement adoptées en connaissance de cause, les propositions — jugées trop audacieuses par les uns ou trop timorées par les autres — contenues dans la méthodologie.

A ces propositions, pour qu'elles passent dans les faits, doivent être apportées des réponses concrètes. A. Perrot expose les problèmes auxquels doit faire face l'IRDP (Institut de recherche et de documentation pédagogiques) — COROME (Commission romande des moyens d'enseignement) en particulier — concernant l'élaboration des moyens d'enseignement et montre les efforts entrepris pour satisfaire, tout en sollicitant sa participation, les besoins du corps enseignant.

E. Savary, R. Nussbaum et F. Mathis relatent comment va se développer dans les cantons de Vaud, de Genève et du Valais, le recyclage du corps enseignant, déjà amorcé dans ces trois cantons.

Si les modalités de ces recyclages diffèrent quelque peu, l'idée d'une prise en charge par les intéressés de leur propre perfectionnement comme celle d'une extension progressive dynamique est sous-jacente aux procédures délibérément souples qui sont décrites.

Comme le note J. Weiss dans son article sur l'observation de l'enseignement renouvelé du français, «la pratique quotidienne de l'enseignement est à inventer». C'est dire que les expériences des maîtres doivent être communiquées, leurs réactions entendues et que les interprétations cantonales, voire personnelles, peuvent trouver place dans l'harmonisation souhaitée.

Travail en équipe, esprit de collaboration, d'ouverture, telles sont les caractéristiques de l'action engagée.

L'article d'E. Ferreiro, de ce numéro qui n'a pas trait directement à l'introduction des programmes renouvelés du français en Suisse romande, nous invite à étendre nos horizons. L'auteur, se fondant sur les investigations récentes et fécondes conduites dans le domaine de la psycholinguistique, nous renforce dans l'idée qu'il n'est pas de progrès possible en pédagogie sans la contribution de la recherche fondamentale et sans la mise en commun — à quelque niveau que ce soit — de toutes les compétences, de tous les enthousiasmes.

Marie-Josèphe Besson

Informations et recherches sur l'utilisation et l'acquisition du langage

Qu'est-ce qui est écrit dans une phrase écrite? Une réponse psychogénétique[1]

par **Emilia Ferreiro**

1. Introduction

Nos vues concernant l'acquisition du langage chez l'enfant ont considérablement changé depuis 15 à 20 ans. Aussi différents que soient les avis proposés par divers auteurs, ils s'accordent pourtant tous sur une même idée: le processus d'acquisition est considéré de l'intérieur plutôt que de l'extérieur. Le sujet lui-même est devenu le centre de notre intérêt. Là où l'on voyait, auparavant, des erreurs dues à un manque de connaissance, nous reconnaissons maintenant des productions originales, construites par l'enfant, à l'intérieur d'un système propre gouverné par des règles. Là où, avant, on voyait un sujet qui était surtout passif et qui apprenait grâce à des conditionnements et des associations — et dont la seule activité était une tendance à l'imitation et à la généralisation — nous voyons maintenant un sujet actif qui catégorise, établit des relations, construit des hypothèses et cherche des règles, un sujet qui, en d'autres termes, reconstruit le langage pour le faire sien.

Ces idées sont maintenant admises par la plupart des psycholinguistes, des psychologues et des éducateurs qui étudient les processus d'acquisition du langage chez les jeunes enfants; il n'en va pas de même pour les personnes qui s'occupent de la lecture et de l'écrit. Certes, quelques auteurs (Frank Smith, Kenneth Goodman, Carol Chomsky, Charles Read et d'autres) ont insisté sur le besoin de réviser complètement nos idées concernant la manière dont l'enfant acquiert la connaissance du langage écrit; mais une telle révision commence à peine.

Le processus par lequel l'enfant arrive à une compréhension d'un type particulier de représentation du langage oral, par exemple l'écriture alphabétique, ne peut pas être réduit à la formation d'une série d'habitudes et de dextérités, aussi complexes soient-elles. Dans ce processus d'apprentissage, la compétence linguistique et les capacités cognitives de l'enfant jouent nécessairement un rôle. En outre, pour les enfants citadins, le langage écrit fait autant partie de leur environnement que d'autres objets culturels; il est donc difficile d'imaginer qu'ils attendent l'entrée à l'école primaire pour commencer à se poser des questions sur la nature, la valeur et la fonction de cet objet particulier.

Les enfants qui commencent leur instruction formelle en lecture et écriture ne partent pas à zéro; comme dans d'autres domaines, ils ont déjà acquis un certain nombre de connaissances à propos desquelles, jusqu'à présent, nous ne savons presque rien. Ceci est un fait qui ne s'applique pas uniquement aux quelques enfants qui apprennent à lire et à écrire avant d'aller à l'école (dont certains réalisent ce tour de force, apparemment sans enseignement explicite). Tous les enfants, dans un environnement urbain, développent des idées sur le langage écrit, bien que ces idées ne correspondent pas au type de notions qu'un adulte attendrait. Les enfants débutent dans leur approche de la langue écrite bien avant qu'ils ne soient capables de poser des questions comme «Quelle est cette lettre?» Pour formuler une telle question, l'enfant doit déjà avoir acquis la capacité de distinguer des lettres parmi d'autres éléments graphiques. Mais est-ce que l'enfant pense que le texte représente les sons de la parole? Et même si c'est le cas, l'enfant doit encore décider quels aspects de la communication orale sont représentés graphiquement.

Aucun système d'écriture ne retient tous les aspects de la communication orale; chaque système est le résultat d'un choix entre les différents aspects de la parole qui pourraient être représentés et l'histoire de l'écriture donne de nombreux témoignages quant aux difficultés d'un tel choix. Notre système alphabétique n'ignore pas seulement certains aspects importants de l'émission orale, comme l'intonation — que la ponctuation suggère de manière inadéquate — mais il introduit aussi certaines conventions qui ne sont pas présentes dans le discours, comme les séparations entre les mots. L'omission de certains aspects du discours, aussi bien que l'introduction de conventions qui ne sont pas présentes dans la parole, sont des problèmes auxquels l'enfant va se confronter.

Aucune des théories actuelles de l'acquisition de la langue orale ne peut être directement appliqué au processus de compréhension de l'écrit; mais tout ce que nous savons sur la manière dont l'enfant apprend à parler va certainement être pertinent. La compétence linguistique de l'enfant est sans aucun doute importante, mais nous devons chercher soigneusement comment, et dans quelles conditions, cette compétence peut être utilisée dans son approche de l'écrit. Une nouvelle élaboration, à un niveau différent, de la connaissance implicite qui caractérise la compétence linguistique de l'enfant, semblerait nécessaire, avant qu'il puisse arriver à comprendre la nature de l'écrit. En d'autres termes, il paraît plausible que la compréhension de l'écrit demande une certaine réflexion et une conceptualisation du langage parlé, une certaine «conscience métalinguistique».

La compréhension du système d'écriture suppose aussi une activité cognitive plus générale, et tout ce qui est connu des processus d'acquisition de connaissance dans d'autres domaines sera également pertinent pour ce domaine spécifique. Comme Piaget l'a démontré, l'enfant reconstruit les catégories de base de la pensée logico-mathématique pour comprendre le monde réel. L'acquisition des connaissances, dans cette théorie, n'est pas le simple fait d'une appropriation de pièces toutes faites de connaissance; mais c'est le fait d'une reconstruction, dans laquelle l'enfant reconstruit activement l'objet avec ses propriétés.

Avec cet arrière-fond théorique, notre hypothèse est la suivante: pour comprendre n'importe quel système d'écriture, l'enfant doit s'engager dans un processus actif de construction de nature cognitive.

Les enfants de milieu urbain sont constamment en présence du langage écrit de leur culture, ainsi que de son système numérique. Mais être capable de compter n'implique pas nécessairement une compréhension du concept de nombre; être capa-

[1] *Une partie de ces données ont été présentées au «Simposio Internacional sobre el Lenguaje Infantil», Mexico, en novembre 1976. Ici, nous présentons seulement un aspect particulier d'une plus vaste étude, poursuivie à Genève et au Mexique et soutenue, depuis 1978, par une bourse commune de la Fondation Ford et de la Fondation Spencer.*

ble de nommer les lettres ou de prononcer leurs sons n'est pas suffisant pour saisir les principes de base de l'écriture alphabétique.

2. Les résultats expérimentaux

En 1975, une étude a été entreprise avec un groupe d'enfants vivant dans des quartiers très pauvres de Buenos Aires, en Argentine. Ils ont été interviewés plusieurs fois au cours de leur première année primaire. Cette étude permet un grand nombre d'observations intéressantes, qui sont rapportées dans deux autres ouvrages (Ferreiro, 1977; Ferreiro et Teberobsky, sous presse). Pour poursuivre ces observations, une autre étude a débuté en avril 1976. Elle visait à évaluer la connaissance du système d'écriture chez des enfants qui n'avaient pas encore reçu d'instruction en lecture, ni en écriture.

Pour cette étude, 68 enfants de 4, 5 et 6 ans ont été interviewés. Ils ont été choisis dans deux groupes socio-économiques différents: l'un appartenant à des familles de la classe bourgeoise moyenne, intellectuelle (la plupart de professions indépendantes); l'autre appartenant à des familles de classe ouvrière (la plupart étant des manœuvres exerçant un travail temporaire et à faible revenu). Les enfants de six ans ont été interviewés dans les premières semaines de leur première année scolaire élémentaire, avant que l'enseignement en lecture et en écriture ne débute; les enfants de quatre et cinq ans fréquentaient le jardin d'enfants où ils n'ont reçu aucun enseignement spécial sur ces sujets.

Les enfants étaient interviewés individuellement selon la méthode expérimentale utilisée communément dans les études de Piaget. Une variété d'épreuves ont été préparées spécialement pour eux; on discutera ici des résultats d'une seule étude. Cette étude ne s'occupe que de la capacité qu'ont les enfants à établir des correspondances entre les éléments d'une phrase normalement écrite et les éléments de cette même phrase présentée oralement.

PROCÉDURE

1) L'expérimentateur écrit une phrase devant l'enfant, par exemple, *«Papà patea la pelota» («Papa lance le ballon»).*
2) L'expérimentateur lit la phrase avec une intonation normale, suivant avec son doigt, d'un mouvement continu, le texte écrit.
3) L'expérimentateur demande à l'enfant de répéter la phrase.
4) L'expérimentateur demande à l'enfant: *«Est-ce que tu penses que j'ai écrit x quelque part?»* (x étant l'un des noms de la phrase). Il arrive que l'expérimentateur demande le sujet en premier (par exemple: *«Est-ce que j'ai écrit «papa» quelque part?»)*; parfois il demande l'objet en premier *(«Est-ce que j'ai écrit «ballon» quelque part?»).*
5) Si la réponse est *«oui»*, l'expérimentateur demande: *«C'est écrit où? Montre-moi».* Si la réponse est *«non»*, l'expérimentateur choisit une des alternatives suivantes:
   a. Il demande à l'enfant: *«Qu'est-ce que tu penses que c'est écrit ici?»* (montrant la phrase écrite).
   b. Il pose la même question qu'au point 4, mais il insère le mot dans une plus grande unité. Par exemple, si la première question concernait l'objet, la question 5 sera: *«Est-ce que j'ai écrit «lance le ballon» quelque part?».*
6) Si l'enfant répond *«oui»* à la question 4 et répond à la question 5 en montrant seulement un mot écrit (qu'il soit juste ou non), l'expérimentateur choisit une des alternatives ci-après:
   a. Il pose la même question qu'au point 4, mais demande l'autre nom.
   b. Il pose la même question qu'au point 4, mais demande le verbe.
   Si l'enfant répond *«oui»* à la question 4 et qu'il répond à la question 5 en montrant plus d'un mot écrit, l'expérimentateur demande: *«Qu'est-ce que tu penses que c'est écrit ici?»* (désignant la partie restante du texte écrit).
   Si l'enfant répond *«oui»* à la question 4 et répond, à la question 5, en montrant la totalité du texte, l'expérimentateur essaie de focaliser l'attention de l'enfant seulement sur une partie du texte.
7) Tenant compte des diverses possibilités offertes au point 6, l'expérimentateur montre du doigt un mot écrit qui n'a pas été indiqué préalablement (du moins pas comme élément isolé) par l'enfant et demande: *«Qu'est-ce que tu penses que c'est écrit ici?»*
8) Si l'enfant hésite, l'expérimentateur essaie de l'encourager à réfléchir davantage, répétant la phrase originale comme au point 2, mais sans suivre le texte avec le doigt.
   Dans tous les autres cas, l'expérimentateur accepte la réponse, en évitant de la corriger mais en essayant de comprendre les raisons du choix fait par l'enfant.
   Si la réponse semble contredire les réponses préalables aux questions concernant la même phrase, l'expérimentateur les répète et demande à l'enfant de toutes les comparer. Par exemple, *«Souviens-toi, tu as dit qu'ici* (en montrant le mot) *«ballon» est écrit et maintenant tu dis que «ballon» est là* (montrant un autre endroit). *Peux-tu m'expliquer ceci encore une fois?»*
9) L'expérimentateur procède, de la même manière, avec les autres mots écrits, y compris les articles.
10) Finalement, l'expérimentateur demande à l'enfant: *«Qu'est-ce que j'ai écrit ici?»* (montrant toute la phrase écrite). *«Dis-le et montre-le moi.»*
    L'épreuve permet de répondre à la problématique suivante. L'enfant peut penser que les graphèmes montrés sont une représentation de la phrase prononcée; mais, pour lui, cette phrase prononcée peut constituer une seule unité (d'intonation, de sens, une structure syntaxique complète), tandis que le texte montre des coupures, est fragmenté. Pour les adultes, les coupures séparent les mots; mais, quel est le sens que les enfants y attachent? Quelle fragmentation de la phrase prononcée correspondra, pour l'enfant, aux éléments séparés du texte écrit?
    Laquelle des multiples analyses possibles d'une phrase prononcée l'enfant choisira-t-il?

Dans cette recherche, on n'a utilisé que des verbes transitifs et des syntagmes nominaux composés de noms avec ou sans article. Les phrases utilisées furent les suivantes:

PAPA PATEA LA PELOTA.	(en lettres capitales — *«Papa lance le ballon.»*)
La nena come un caramelo.	(en lettres cursives — *«La fillette mange un bonbon.»*)
ou alternativement	
La nena compro un caramelo.	(en lettres cursives — *«La fillette a acheté un bonbon.»*)
elosocomemiel	(en lettres cursives ou capitales, mais dans les deux cas sans les fragmentations normales — *«loursmangedumiel»*)
EL PERRO CORRIO AL GATO.	(en lettres capitales — *«Le chien a poursuivi le chat.»*)

On a obtenu 228 groupes de réponses (on appelle groupe de réponses, toutes les réponses données, par chaque enfant, aux questions décrites dans la procédure et ceci pour chaque phrase). Ces groupes de réponses peuvent être classés dans six catégories différentes ordonnées selon des critères évolutifs, mais qui ne correspondent en fait qu'à quatre niveaux différents de conceptualisation. Ces catégories seront présentées dans l'ordre inverse de l'évolution observée, c'est-à-dire en commençant par celle qui est la plus proche des conceptions adultes.

A. TOUT EST ÉCRIT, Y COMPRIS LES ARTICLES

Les enfants qui partagent, avec les adultes, la présupposition fondamentale de notre système d'écriture (c'est-à-dire que chaque mot prononcé est écrit) donnent naturellement des réponses justes à toutes nos questions. Mais les caractéristiques du processus qui mène à de telles réponses finales exactes sont parfois très remarquables; les enfants font chaque fois une déduction réelle pour trouver la place juste de chaque mot prononcé puisqu'ils sont encore incapables de déchiffrer le texte, lettre par lettre.

Voici un exemple:

(Texte: La nena come un caramelo.) — Réponses d'Isabelle, 6 ans

C'est écrit où «caramelo»?	(Elle montre «*la*» mais se corrige immédiatement et montre «*caramelo*»)
Comment est-ce que tu as découvert que c'était là?	*«Parce que j'ai réfléchi, je l'ai dit pour moi-même et je me suis rendu compte.»*
C'est écrit où «la nena»?	(Elle montre «La nena».)
Qu'est-ce qui est écrit là («come»)?	*«mange»*
Et ici («un»)?	*«Je ne sais pas.»*
Est-ce que tu peux dire la phrase entière?	*«La fillette mange [des] bonbons.»**
J'ai écrit «la fillette mange un bonbon».	*«Oh, alors ici, c'est écrit «un».*

Ce niveau est caractérisé par l'idée que tous les mots prononcés sont écrits et qu'il y a une correspondance entre l'ordre des parties du texte et l'ordre des mots dans la phrase prononcée.

B. TOUT EST ÉCRIT, SAUF LES ARTICLES

Dans toutes les catégories de réponses, à part la précédente, les enfants ne partagent pas la supposition de l'adulte que tous les mots prononcés dans la phrase sont transcrits graphiquement. Au niveau que nous considérons maintenant, les enfants ne pensent pas aux articles comme à quelque chose qui peut être écrit séparément des noms, ou même comme à quelque chose que l'on peut écrire; pourtant, ceci ne les empêche pas de lire la phrase écrite exactement comme l'expérimentateur l'a dite, c'est-à-dire qu'ils la répètent correctement, en suivant avec leur doigt la phrase écrite. Les articles présentent un double problème: en tant que mots et en tant que représentations graphiques. L'étude évolutive, par I. Berthoud, du concept «mot» (1974, 1976) a montré que, jusqu'à l'âge de sept ans environ, les enfants ne considèrent pas les articles comme des mots. Quand on leur demande si certains noms, verbes, adjectifs, prépositions et articles sont des mots, les enfants acceptent les noms et les verbes, mais déclarent que les articles ne sont pas des mots. Quand on leur demande combien de mots il y a dans une phrase (présentée oralement par l'expérimentateur), ils omettent systématiquement l'article dans leur calcul.

D'autre part, en utilisant une autre technique, nous avons découvert que, pour des enfants à partir de quatre à cinq ans, la simple présence de lettres ne suffit pas pour que quelque chose soit à lire. Il faut un certain nombre minimal de lettres et, pour la plupart des enfants, il en faut au minimum 3; s'il y en a moins, ce n'est pas «à lire». La double difficulté des articles — qui ne sont pas considérés comme des mots et qui, quand ils sont écrits, sont considérés comme étant trop courts «pour être lus» — apparaît très clairement dans les réponses des enfants. Ceux-ci se heurtent à l'un ou à l'autre de ces problèmes.

Cynthia (5 ans) trouve une place pour les deux noms et le verbe. L'expérimentateur demande: «*Qu'est-ce qui est écrit ici?* (montrant *LA*)». Cynthia répond: «*Je ne sais pas... papá patea la pelota...*» (Elle répète, pour elle-même, la phrase en suivant le texte de gauche à droite; ensuite elle s'arrête à «LA» et demande: «*Qu'est-ce que c'est? Pourquoi tu l'as mis là?*»

Maria (4 ans) lit «*papá patea lapelota*» et indique seulement les trois fragments qui ont plus de deux lettres. Quand nous lui demandons ce que «LA» veut dire, elle proteste: «*Je t'ai déjà dit qu'avec deux lettres, on ne peut pas lire! Ne les mets pas comme ça... si loin des autres*», en montrant clairement que l'article devrait, selon elle, être joint à l'une des unités principales.

Marina (5 ans), quand on lui demande si le texte dit «la» quelque part, répond «*non*». A la question: «*Et tout ensemble, qu'est-ce qui est écrit?*», elle répond: «*Papá patea la pelota*».

Beaucoup d'enfants soutiennent, à propos de l'article, que «rien n'est écrit là»; certains proposent de l'éliminer et d'autres acceptent de le laisser, sans toutefois pouvoir l'interpréter comme un élément indépendant. Pablo (6 ans) répond, par exemple: «*Ici, cela dit rien* (en montrant «LA»). *Sans cela* (montrant «PAPA» et «PELOTA»), *ça ne veut rien dire.*»

Ce sont là diverses manières de résoudre le conflit entre d'une part, ne trouver que trois éléments dans la phrase prononcée et, d'autre part, avoir quatre éléments dans le texte écrit. Le problème de savoir ce qu'il faut faire avec l'élément superflu (presque toujours l'article écrit) peut être résolu différemment; par exemple, il peut être appréhendé comme un élément syllabique d'un des mots importants de la phrase.

Cette solution est fréquente:

Alexandre (6 ans) affirme que «LA» est «une partie de pelota, pe». Isabelle (6 ans) trouve le verbe dans les deux derniers fragments du texte écrit, où elle lit «pa-tea», montrant «LA» comme la première syllabe et «PELOTA» comme la seconde.

L'autre phrase utilisée dans cette expérience, «la nena come un caramelo», soulève deux fois le problème de l'article. L'article indéfini est traité de la même manière que l'article défini. Les interprétations suivantes, données par différents enfants, illustrent le traitement syllabique des fragments de deux lettres:

«ne — na» pour «la nena»; «co — me» pour «come un»; «ca — ramelo», «cara — melo», «unca — ramelo», etc., pour «un caramelo».

C. LES DEUX NOMS SONT ÉCRITS SÉPARÉMENT, MAIS PAS LE VERBE

A ce niveau, comme dans les autres catégories traitées ci-dessous, les attentes de

*[des] parce que, en espagnol, l'article indéfini pluriel est sous-entendu: «la nena come caramelos».

l'enfant divergent radicalement de celles de l'adulte. Ana (4 ans), en considérant la seconde phrase que nous lui avons présentée, établit les correspondances suivantes avant qu'aucune question ne lui ait été posée: «caramelo» pour «la nena», «nena» pour «compró», et «compró un caramelo» pour «un caramelo».

Diego (4 ans) commence, de manière hésitante, à diviser la phrase prononcée et le texte en deux parties et, finalement, établit les correspondances suivantes:

«un caramelo» pour «la nena», «la nena» pour «compró», et «la nena compró un caramelo» pour «un caramelo».

Ces deux exemples sont semblables: le résultat final consiste à placer les deux noms dans deux parties du texte, suivi de la phrase entière avec ou sans le sujet (ce qui est grammaticalement juste en espagnol). Quand les enfants imitent la manière dont l'expérimentateur lit la phrase, en suivant le texte avec leur doigt, ils semblent placer le verbe à un endroit précis; mais au moment d'identifier chaque fragment du texte écrit, en donnant en même temps une interprétation orale, il apparaît clairement que leurs façons d'agir, face au problème, diffèrent fortement de celles qu'on trouve dans les catégories A et B.

Il est difficile, pour ces enfants, de concevoir que le verbe pourrait être écrit comme un fragment indépendant. Ceci est très clair dans leurs réactions: quand nous demandons à une enfant si, selon elle, un des noms est écrit, elle est immédiatement d'accord et montre un fragment du texte. Mais quand nous demandons si le verbe est écrit, l'enfant répond souvent affirmativement mais elle répète le verbe en ajoutant l'objet. Par exemple, Roxane (4 ans) répond à la question: *«Dice «come» en alguna parte?»* («Est-ce que «mange» est écrit quelque part?») par *«come caramelo»* («mange [un] bonbon»), comme si le verbe ne pouvait être considéré, en tant que partie du texte écrit, seulement lorsqu'il est attaché à son objet.

D. IMPOSSIBILITÉ DE TROUVER UNE DIVISION DE LA PHRASE QU'ON POURRAIT FAIRE CORRESPONDRE AUX FRAGMENTS DU TEXTE

Les indications les plus claires dans cette catégorie de réponses ont été trouvées dans les comportements suivants. Quelquefois, on trouve plusieurs de ces comportements chez le même enfant, d'autres fois on n'en trouve qu'un seul.

Quand l'expérimentateur demande si un mot particulier est écrit quelque part dans la phrase, l'enfant montre le texte sans aucune précision, ni régularité (montrant soit le texte entier, soit un ou plusieurs fragments, ou encore une lettre unique). D'ailleurs, la même question, posée plusieurs fois, appelle différentes réponses de la part du même enfant, celui-ci ne percevant aucune contradiction quand il montre différents emplacements pour un même mot. Par exemple, Javier (4 ans) pense que la phrase, prononcée dans sa totalité, est écrite dans n'importe quelle partie du texte et, en même temps, que chacun des mots est écrit n'importe où. Tout ceci ne l'empêche pas de donner une réponse correcte quand nous lui demandons de montrer la phrase et de la dire tout entière.

Quand l'expérimentateur demande si un mot quelconque est écrit, l'enfant répète la question mais ajoute d'autres mots à celui que l'expérimentateur a mentionné; ainsi, il n'exprime pas qu'un seul mot mais un bout de discours — ce qui indique que selon l'enfant, les mots isolés ne sont pas écrits et que l'on n'écrit que des mots «connectés» (liés). Dans d'autres cas, l'enfant répond négativement aux questions concernant des mots isolés, mais soutient que la phrase entière est écrite. Par exemple, Atilio (5 ans) soutient que «miel» n'est pas écrit, ni «come» («mange»), ni même «come miel» («mange du miel»), mais quand on lui demande ce qui est, en fait, écrit, il répond: *«Oso come miel»* («ours mange du miel»). Il n'y a évidemment aucune contradiction dans son esprit; il peut accepter que la phrase entière est écrite, mais il ne peut pas conclure de ce fait que chaque mot isolé est écrit.

Quand l'expérimentateur demande ce qui est écrit dans un mot particulier qu'il ou elle indique, l'enfant répond généralement en disant une partie de la phrase qui comprend plus d'un seul mot.

E. LA PHRASE ENTIÈRE EST ÉCRITE SEULEMENT DANS UN FRAGMENT DU TEXTE; POUR LE RESTE DU TEXTE, L'ENFANT PROPOSE D'AUTRES PHRASES COMPATIBLES AVEC LA PREMIÈRE

Cette catégorie de réponses a ceci en commun avec la catégorie précédente: l'enfant est incapable de trouver une fragmentation de la phrase prononcée qui pourrait correspondre à la fragmentation du texte écrit. D'ailleurs, cette catégorie est proche de la dernière catégorie (F), traitée ci-après, en ce sens que les enfants introduisent de nouveaux éléments dans le texte qui n'appartiennent pas à la phrase d'origine. Les hypothèses de l'enfant apparaissent être comme suit: la phrase entière est dans un fragment du texte; dans les autres fragments, il y a probablement «des choses semblables», c'est-à-dire des phrases sémantiquement proches de la première.

Ximena (4 ans) attribue à chaque mot écrit une phrase et garde l'unité du tout en utilisant le même sujet pour chaque phrase. Pour les fragments de «PAPA PATEA LA PELOTA», elle propose: «papá patea la pelota» («papa lance le ballon»), «papá grave» («papa est malade»), «papá escribe la fecha» («papa écrit la date») et «papá se va a dormir» («papa va se coucher»).

Liliane (5 ans) travaillant sur le texte «la nena come un caramelo», s'identifie au sujet de la phrase et propose «Comi caramelo» («J'ai mangé un bonbon») pour «la nena», «Comi chocolate» («J'ai mangé du chocolat») pour «come un», et «comi galletita y comi un chupetin» («J'ai mangé du biscuit et j'ai mangé une sucette») pour «caramelo». Ces deux exemples illustrent bien la manière de résoudre le problème auquel les enfants de chaque catégorie (sauf A) sont confrontés: le texte écrit leur présente plus de fragmentations qu'ils ne peuvent en imaginer quand ils entendent la phrase prononcée.

F. SEULS LES NOMS SONT ÉCRITS

Aussi surprenant que cela puisse paraître de supposer que seuls les noms de la phrase sont écrits, les enfants pensent en fait souvent ainsi. L'enfant pense que la lecture de la phrase telle que: «papá patea la pelota» vient d'un texte où seuls «papa» et «pelota» sont écrits; l'enfant ne ressent aucune contradiction à dire que le verbe n'est pas écrit, tout **en lisant** une phrase complète. Ces enfants pensent-ils que seuls les noms sont représentés en tant que parties de la phrase prononcée, ou bien pensent-ils que seuls les objets ou personnes indiqués sont représentés comme des éléments de la réalité (même si c'est une manière assez étrange) et non pas comme des parties d'une phrase prononcée? La seconde interprétation semble plus probable si l'on tient compte du fait que les noms peuvent être considérés, par les enfants, comme des éléments de la réalité en ceci qu'ils leur apparaîtraient en tant que propriétés des objets. Quand les enfants ont localisé les deux noms de référence, nous leur demandons ce que sont les autres fragments écrits qui n'ont pas été identifiés. Quand nous montrons ces segments, en demandant: «Qu'est-ce qui est écrit?», plusieurs enfants introduisent d'autres noms qui sont en rapport avec le sens de la phrase et qui, comme objets ou personnes, constituent «l'arrière-plan» ou la «scène» familière ou possible de l'événement exprimé dans la phrase.

Par exemple, dans le texte écrit «la nena compró un caramelo», l'enfant localise en premier «nena» et «caramelo» et quand nous lui posons des questions sur les fragments qui restent, il déclare que c'est écrit «almacén» («magasin») ou «kiosco» («kiosque»), puisque l'enfant a acheté les bonbons à l'un ou l'autre de ces endroits

Des réponses similaires sont observées pour «papá patea la pelota»; dans les parties qui restent, on trouve les mots «mamá» parce que si papa est là, maman pourrait très bien être là aussi; ou «arco» («but») parce que papa lance le ballon dans le but; ou «jugadores» («joueurs») parce que, quand papa joue au football, il ne joue pas tout seul; ou «cancha» («terrain de football») parce que c'est là qu'on lance un ballon, et ainsi de suite.

Si le texte écrit est considéré comme une représentation des objets ou des personnes (ou de leurs noms) mentionnés dans la phrase prononcée, et non comme une représentation de l'énonciation, alors il n'y a rien d'étrange à ajouter les détails qui complètent simplement la signification sans la modifier.

Il en est de même quand l'enfant dessine une maison, un arbre ou une route; d'autres détails peuvent accompagner le thème central. Ces détails ne changent ni l'intention première, ni le résultat final; l'enfant peut dire qu'il a fait le dessin d'une maison même s'il y a également des arbres, des routes et d'autres détails.

Un dernier résultat expérimental mérite d'être mentionné: les réactions des enfants face à la phrase écrite sans espace entre les mots, «elosocomemiel» («loursmangedumiel»). Parmi les cinquante-six enfants interviewés, seuls onze d'entre eux s'opposent à cette manière d'écrire. La majorité convient que le texte est «bien écrit», sans les espaces; quelques-uns proposent même de remplir les espaces blancs de la phrase normalement écrite quand on leur demande de les comparer et de juger laquelle est «mieux écrite».

Les onze enfants qui refusent l'écriture sans espace ne sont pas d'accord sur le nombre de parties qui devraient être séparées. En fait, seul un enfant de six ans propose les quatre parties conventionnelles, et seulement un autre propose de couper la phrase en trois parties (de longueur approximativement égale), localisant le verbe au milieu.

Six enfants suggèrent de couper le texte en deux parties, correspondant soit au sujet/prédicat soit, plus fréquemment, à «oso» et «miel», les deux noms de la phrase. Même si l'expérimentateur insiste, la plupart des enfants de quatre et cinq ans refusent toute séparation dans le texte. Un petit nombre accepte la partition, mais ils isolent chaque lettre ou proposent un nombre arbitraire de coupures, prenant un autre texte écrit comme modèle. Ximena (4 ans) nous donne un bon exemple de la difficulté de passer d'une division en deux à une division en trois. Elle demande à l'expérimentateur de récrire la phrase et indique où les coupures doivent être faites. Elle propose une division en trois parties, mais quand elle se trouve face au résultat, elle est perplexe et se dit: «el oso... el oso come miel... ah, ya se! Hay dos osos y la miel» («l'ours... l'ours mange du miel... oh, je sais! Il y a deux ours et le miel»).

3. Discussion

Il n'est pas exagéré de dire que les séparations entre les mots sont des éléments troublants pour l'enfant; en effet, les espaces, dans le texte écrit, ne correspondent pas aux importantes divisions syntaxiques, pas plus qu'ils ne sont proportionnellement plus grands ou plus petits (la séparation entre un sujet et un prédicat pourrait être représentée par un espace plus grand qu'entre un nom et un article). Néanmoins, un enfant très jeune tient déjà compte des séparations puisque même le moins avancé parmi les sujets interviewés essaie d'une manière ou d'une autre d'établir une correspondance entre les segments graphiques et ses propres analyses de la phrase (dans ce test-ci aussi bien que dans d'autres tests apparentés, qui ne sont pas rapportés ici). Pour un adulte, le problème est simple: les espaces blancs séparent les mots. Mais comme nous l'avons remarqué, même si l'enfant fait une telle hypothèse, son concept de «mot» ne correspond pas à celui de l'adulte.

La comparaison entre les deux groupes de sujets du même âge (classe bourgeoise et classe ouvrière) montre qu'aucune des différentes catégories de réponses recensées ci-dessus n'est donnée par un seul des deux groupes: seules les fréquences diffèrent (voir figure 1, en annexe).

D'ailleurs, 90% des sujets interviewés se situent soit dans une seule catégorie, soit dans des «catégories contiguës».

Par exemple, si un enfant donne des réponses à la catégorie B, il peut aussi en donner de la catégorie A ou C, mais non des autres (voir Figures 2 et 3, en annexe). Ceci suggère fortement l'idée qu'il existe une succession de séquences génétiquement ordonnées (le «passage» par la première étape étant nécessaire pour atteindre la deuxième, etc.). Le cours de cette évolution peut être résumé brièvement, et à titre d'essai, comme suit:

1) Sauf au niveau qui coïncide avec les conceptualisations de l'adulte, le texte écrit n'est pas considéré comme une représentation graphique reflétant la phrase parlée. Au contraire, le texte écrit est considéré comme un système de symboles qui, d'une manière ou d'une autre, mais pas directement, se rapporte au langage parlé. On peut dire des choses à partir de ce qui est écrit, mais pour passer du texte écrit à la parole, on pense qu'un processus de reconstruction a lieu.

2) Au début de cette évolution, l'enfant s'attend à ce que seuls les éléments de réalité mentionnés dans la phrase prononcée (ou leurs noms) soient représentés dans le texte — c'est-à-dire seulement le contenu référentiel du message et non pas sa forme verbale. Pourtant, ceci ne veut pas dire que le dessin et l'écrit sont assimilés l'un à l'autre, ni qu'un enfant de quatre ans ne voit pas de différence entre les deux modes de représentation graphique. Des données supplémentaires, qui ne sont pas rapportées ici, montrent qu'une distinction entre les deux existe en effet, mais que la distinction est plutôt vague et qu'il est possible de passer de l'un à l'autre sans changer de mode de symbolisation.

   Cette conception est remise en question lorsque l'enfant essaie de trouver une correspondance entre le nombre d'objets ou de personnes mentionnés dans la phrase prononcée et le nombre de fragments du texte écrit.

   Une manière de résoudre le conflit est d'introduire de nouveaux substantifs: par exemple, les noms des objets ou des personnes qui constituent l'arrière-plan de l'événement exprimé dans la phrase prononcée.

3) Au même niveau de développement, l'enfant peut aussi se fixer sur la phrase prononcée, considérée comme un tout (un changement de centration, selon les termes de Piaget). Dans ce cas, le conflit n'est pas résolu parce que l'enfant est incapable de trouver un critère de fragmentation qui puisse jouer avec le texte écrit.

4) Les réponses de la catégorie E réconcilient ces deux manières possibles de considérer le texte, parce qu'elles combinent leurs caractéristiques principales. D'une part, la phrase prononcée comme un tout ne permet pas de représentation fragmentée, et elle est ainsi attribuée à un seul fragment du texte écrit; d'autre part, l'enfant pense qu'il doit y avoir des choses semblables dans les autres fragments, c'est-à-dire des phrases sémantiquement proches de la première. L'enfant est ainsi amené à introduire de nouveaux objets (ceux auxquels réfèrent ces phrases).

5) Un gros progrès est fait quand l'enfant pense que le verbe peut aussi être représenté dans l'écrit (ou plus précisément quand il suppose que non seulement les objets ou personnes mentionnés, mais aussi le rapport existant entre eux, peuvent être représentés graphiquement). Pourtant, il reste une difficulté à résoudre à ce niveau: bien que le verbe puisse être considéré comme une relation susceptible d'être représentée par écrit, l'enfant ne conclut pas encore qu'il peut être représenté comme un élément isolé.

Parce que le verbe représente une relation (par exemple «manger» implique «un mangeur» et «quelque chose de mangé»), l'enfant a beaucoup de peine à admettre que le verbe peut néanmoins être écrit comme une unité isolée.

6) Le dernier problème à résoudre pour l'enfant concerne l'article, qui est considéré pendant longtemps comme un élément du langage que l'on doit naturellement introduire en composant une phrase orale, mais qui n'est pas un mot et ne contient d'ailleurs pas assez de lettres pour être «à lire». Une fois de plus, les règles et les restrictions du langage oral (que l'enfant de cet âge-là suit facilement) ne sont pas immédiatement transposées dans des règles qui régissent le texte écrit.

Des recherches complémentaires, qui visent à une compréhension plus profonde du processus évolutif esquissé ci-dessus, se poursuivent actuellement. Pourtant, on peut déjà arriver à une première conclusion: l'enfant commence très tôt à essayer de comprendre le système de l'écriture, et procède par des chemins qui sont ignorés des pratiques pédagogiques traditionnelles. C'est un processus qui implique une activité complexe où toutes les capacités cognitives et linguistiques de l'enfant sont à l'œuvre. Les analogies avec l'histoire de l'écriture sont très suggestives et le lien étroit avec la théorie de Piaget sur l'acquisition des connaissances est évident. Pour comprendre le système d'écriture que la société a forgé, l'enfant doit le réinventer, pour le faire sien.

Références bibliographique

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, *La réflexion métalinguistique ch l'enfant*. Thèse de doctorat non publié Université de Genève, 1976.

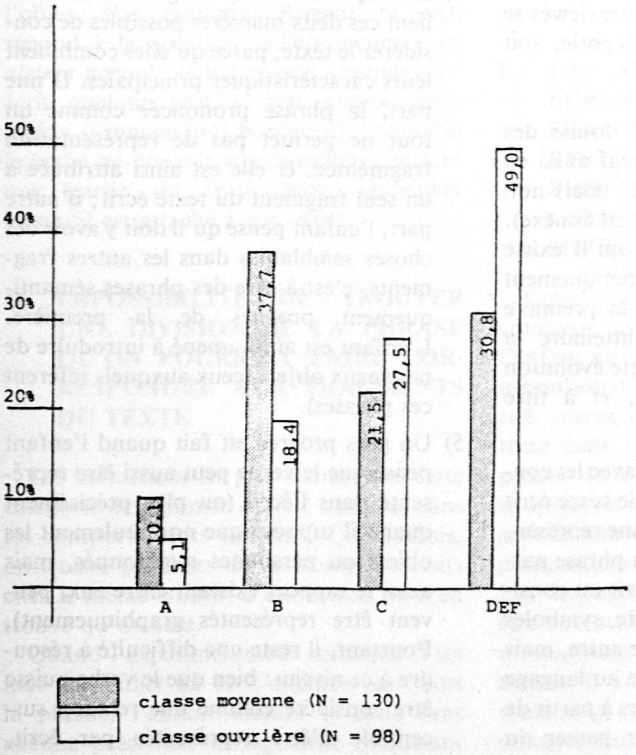
BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. SINCLAIR, H. *What is a word?* In «Human Development», 17, 197 p. 214-258. (Le périodique porte la men tion: PAPANDROPOULOU, I.; SIN CLAIR, H.).

FERREIRO, E. *Vers une théorie génétiq de l'apprentissage de la lecture*. In «Revue suisse de psychologie», 36 (2 1977, p. 109-130.

FERREIRO, E.; TEBEROBSKY, A. *L sistemas de escritura en el desarroll del niño*. Mexico: Siglo XXI Editore sous presse.

Figure 1

DISTRIBUTION DES REPONSES APPARTENANT AUX DIFFERENTS NIVEAUX DE CONCEPTUALISATION (EN POURCENTAGES)



(Note: Les catégories DEF appartiennent au même niveau de développement des conceptualisations.)

Figure 2

SUJETS QUI PRESENTENT AU MOINS TROIS GROUPES DE REPONSES DE LA MEME CATEGORIE (EN POURCENTAGES)

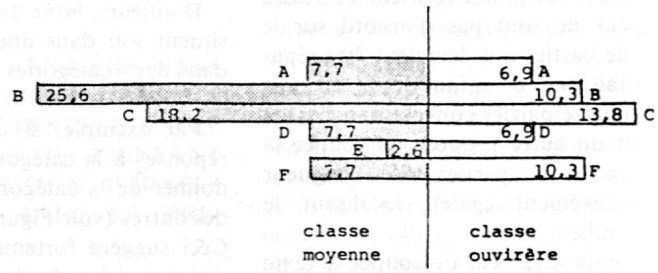


Figure 3

SUJETS QUI PRESENTENT SEULEMENT DES GROUPES DE REPONSES D'UNE MEME CATEGORIE OU DES GROUPES DE REPONSES DE CATEGORIES CONTIGUËS (EN POURCENTAGES)

	A	A & B	B	B & C	C	C & D-F	DEF	Autres
classe moyenne (Σ = 39)	5,1	12,8	20,5	17,9	2,6	10,2	20,5	10,2
classe ouvrière (Σ = 29)	-	3,4	3,4	13,8	-	34,5	34,5	10,3

Total (Σ = 68) une seule catégorie = 26,5
catégories contiguës = 63,2
autres = 10,3

La nouvelle méthodologie du français en Suisse romande

Maîtrise du français[1]

par **Bertrand Lipp**

Un donné: le Plan d'études romand

«... L'enseignement de la langue doit... être conçu, d'une part, comme un encouragement à la communication — orale d'abord, écrite ensuite — et, d'autre part, comme un entraînement à découvrir et à maîtriser progressivement les moyens d'expression.»

En introduisant ainsi le programme de français, les rédacteurs du *Plan d'études romand* plaçaient l'enseignement de la langue maternelle dans une double perspective: d'un côté des activités propres à favoriser et à développer l'expression orale et écrite chez l'enfant; de l'autre, des activités susceptibles d'amener l'élève à maîtriser toujours mieux les structures de la langue.

Selon les termes de notre mandat, nous avions à élaborer un ouvrage de base qui permette la mise en œuvre quotidienne, dans la réalité de la classe, d'un programme dont je viens de rappeler les fondements. On retrouvera donc, dans MAÎTRISE DU FRANÇAIS, la double perspective tracée par les auteurs du programme. Après une partie consacrée aux objectifs de l'enseignement du français, deux parties proposent et développent une démarche qui vise à libérer la parole chez l'enfant (activités d'expression orale et écrite). Suit une quatrième partie, réservée aux activités de la langue (apprentissage de la lecture, étude systématique de l'élocution, de l'orthographe, de la grammaire, de la conjugaison, du vocabulaire).

Les activités d'expression

Le *Plan d'études romand* pose que l'enfant éprouve *«le besoin de s'exprimer... le besoin de comprendre»*.

Affirmation capitale, à laquelle nous adhérons pleinement; non que nous y voyions un postulat séduisant ou un audacieux pari sur l'avenir, mais parce qu'elle est fondée sur l'expérience de nombreux enseignants. Ces enseignants ont su, savent obtenir de leurs élèves qu'ils prennent spontanément la parole pour se dire et, se disant, entrer en contact avec autrui. Introduisant dans leurs classes de façon régulière — et non comme des activités marginales et exceptionnelles — la pratique de la correspondance scolaire, la publication d'un journal, la préparation d'un spectacle ou d'une exposition, ces enseignants ont su, savent amener l'enfant à exprimer ce qu'il porte en lui, à vivre la prise de parole ou de plume comme une nécessité. En témoigne un ouvrage récemment paru, ce CARRÉ DE SOLEIL[2] qui rassemble des textes venus d'une trentaine de classes de Suisse romande. Elèves exceptionnels? Certes pas. Il s'agit d'enfants, d'adolescents normaux, mais placés, sans doute, dans des conditions exceptionnelles. Ce que propose MAÎTRISE DU FRANÇAIS: faire de l'exception la règle, afin que chaque enfant puisse vivre ainsi la nécessité de la communication orale et écrite.

Les activités d'analyse et d'apprentissage

Dans ce domaine également, nous proposons de partir de l'activité de l'enfant. On va l'amener à découvrir lui-même les règles du fonctionnement de sa langue, de la langue orale et de la langue écrite, qu'il convient de ne pas confondre: l'élève constatera, par exemple, que syllabation orale et syllabation écrite ne coïncident souvent pas, comme ne coïncident pas les marques de genre ou de nombre à l'oral et à l'écrit.

Quel que soit le domaine exploré — orthographe ou grammaire, conjugaison ou vocabulaire — la démarche proposée est la même. On part, dans toute la mesure du possible, des productions des enfants. Conduits par le maître, les enfants vont, en un deuxième temps, soumettre les phrases produites, les mots rassemblés, à diverses opérations (transformation, déplacement, substitution, dérivation...). Vient le troisième temps, celui des observations, des essais de classement, des constats. Par exemple: à partir de *mes amis*, le jeu des substitutions (*les amis*, *ces amis*, *quels amis*, *quelques amis*) permet de constater l'existence d'une classe de mots qui jouent le même rôle syntaxique: la classe des déterminants. Ce terme — il figure dans la terminologie prévue par le *Plan d'études*, terminologie limitée à un strict minimum — a, entre autres mérites, celui de permettre de faire l'économie, en début de scolarité, de l'arsenal des articles (définis ou indéfinis, élidés, contractés ou partitifs) et des «adjectifs déterminatifs» (possessifs, démonstratifs, indéfinis, et j'en passe...).

Une dernière remarque. Pour conduire ses élèves dans des recherches de ce type, dont l'expérience nous a montré qu'elles sont susceptibles de passionner les élèves, le maître doit bien comprendre lui-même le fonctionnement de sa langue; il a donc besoin de maîtriser, lui, l'adulte, un certain nombre de données théoriques. Mieux il les maîtrisera, plus son action auprès des enfants gagnera en clarté et en simplicité. Ces données théoriques, nous les présentons dans MAÎTRISE DU FRANÇAIS — ouvrage destiné aux enseignants — nous référant pour cela aux recherches linguistiques de ces dernières décennies.

Nous le reprochera-t-on? Il faudrait alors reprocher de même aux auteurs d'ouvrages de science actuels de ne pas s'en tenir à la description de l'atome ou de la cellule qui avait cours au XIXe siècle.

[1] *Article paru dans le N° 12 (juin 1979) de COORDINATION.*

[2] *«Carré de Soleil». Textes et poèmes illustrés d'enfants et d'adolescents. Editions Ouverture, Romanel-sur-Lausanne, 1978.*

VAUDOISE ASSURANCES
Mutuelle Vaudoise + Vaudoise Vie

Pour répondre à la première lettre de M. Pavillard[1]

Quelques remarques sur la nécessité et les limites de la terminologie

par Bertrand Lipp

«Les consonnes fricatives sont celles dans l'articulation desquelles le souffle s'écoule avec un bruit de frottement résultant d'un rétrécissement considérable du canal buccal. Ce sont: f, v, s, z, ch, j.»

«Le futur antérieur du passé est un futur antérieur vu d'un point du passé; il indique qu'un fait, vu du point du passé où se place en esprit le sujet parlant, serait, à tel moment alors à venir, accompli...»

D'où sont extraites ces citations? De *Maîtrise du français*? Que non point! Du *Bon Usage*, de M. Grevisse (pp. 32 et 583 de la 6e édition), un ouvrage qui pourrait inspirer à M. Pavillard d'autres juxtapositions de citations que celle à laquelle il se livre à partir de *Maîtrise du français*.

Et pourquoi se limiter au domaine grammatical?

«Le bateau est équilibré lorsque la force aérodynamique totale et la force hydrodynamique totale sont égales, opposées et dans le prolongement l'une de l'autre.»

«Sur un bateau dont le foc ne monte pas en tête, la tenue du mât est assurée conjointement par le gréement dormant, le gréement courant et la voilure.»

«En étarquant sa bordure on diminue le creux. En étarquant son quindant, on empêche le creux de reculer quand le vent fraîchit.»

Cueillies sur trois pages du *Cours de navigation des Glénans* (pp. 110, 118 et 122), ouvrage hautement apprécié de tous les navigateurs, ces trois citations, mises bout à bout, sont propres à dissuader quiconque de s'intéresser jamais à la voile et aux voiliers.

Bref. La lettre de M. Pavillard, tout comme d'autres réactions suscitées par certains termes habilement glanés au long des pages de *Maîtrise du français*, appelle quelques remarques.

Il convient, tout d'abord, de lever un malentendu. *Maîtrise du français* est un ouvrage destiné aux enseignants, non aux élèves. A propos de chaque domaine de l'enseignement du français, nous fournissons d'une part des données théoriques en vue de la formation du maître, d'autre part des exemples d'activités à conduire en classe. Or la quasi-totalité des termes incriminés par nos censeurs vient des *exposés théoriques rédigés à l'intention des adultes, exposés dans lesquels chaque terme nouveau est expliqué*. Mais l'on fait comme si ces termes devaient aller encombrer l'esprit de malheureux gosses sans défense. En fait, il s'agit exactement du contraire. La terminologie grammaticale prévue par le programme romand — et reprise dans les exemples d'application de *Maîtrise du français* — est considérablement simplifiée par rapport à la pratique actuelle (voir à ce propos, dans l'article précédent, 3e colonne, ce que nous disons de l'introduction du terme *déterminant*).

A propos de la terminologie traditionnelle, deux remarques.

Il serait faux, tout d'abord, d'affirmer que l'enseignement renouvelé du français évacue tous les termes en usage jusqu'ici. On continuera à parler de *nom*, de *verbe*, d'*adjectif*, de *préposition*, de *passé composé* ou de *futur*.

Mais — deuxième remarque — cette terminologie traditionnelle mérite-t-elle vraiment le saint respect dont on l'entoure? Est-elle d'une cohérence à toute épreuve? On continuera, ai-je écrit, à parler de *passé composé*. Le terme fait néanmoins problème. On convient, en effet, d'étiqueter *ils sont venus* comme un «passé composé». Fort bien! Et la forme *ils étaient venus*? N'évoque-t-elle pas aussi un événement passé? N'est-elle pas également composée? En dépit de la logique, l'usage restrictif du terme «passé composé» est maintenu: son remplacement susciterait trop de difficultés.

Nous renonçons, en revanche, à *diphtongue*, terme en usage dans beaucoup de nos classes pour désigner des groupes de lettres tels que *ai*, *ou*, *an*, c'est-à-dire l'association de deux lettres pour rendre un seul son[2]. En effet, *diphtongue* signifiant «association de sons», le terme n'est pas adéquat. Les élèves constateront simplement que certains sons, en français, sont rendus par un groupe de lettres. Quant au maître, il trouvera, dans la théorie qui lui est destinée, le terme de *digramme* pour désigner des groupes comme *ai*, *ou*, *an*. Ce terme vient du grec (di = deux, gramma = lettre) et remonte à 1870.

Mais le maître a-t-il vraiment besoin du terme *digramme*? Ne peut-il pas enseigner sa langue en faisant l'économie de tout appareil théorique? Grave question à laquelle je n'apporterai, en conclusion, qu'une esquisse de réponse, une réponse en deux points, deux points d'interrogation.

Première question: peut-on enseigner une discipline quelconque sans recourir à des termes spécialisés, des termes qui permettent de désigner de façon précise les objets étudiés, qu'il s'agisse de grammaire ou de navigation à voile?

Je reprendrai ici un exemple que j'ai eu l'occasion de donner ailleurs déjà. On peut dire «Il sentait son cœur battre dans ses veines» ou «Il sentait son sang battre dans ses artères», sans se demander lequel des deux mots est ici le plus adéquat. Mais dès lors que l'on étudie l'anatomie — par exemple tout simplement, dans un cours pour secouristes — on découvre que les deux termes sont nécessaires et qu'il vaut mieux ne pas employer l'un pour l'autre!

Deuxième question: l'enseignant appartiendrait-il à une corporation particulière dans laquelle, contrairement à toute autre on pourrait — s'agissant de la formation professionnelle, celle de l'adulte — se passer d'une langue spécialisée? Le maître n'aurait-il pas besoin d'en savoir plus que ses élèves, plus que les parents de ses élèves?

Pour diriger les recherches des enfants pour les amener à constituer eux-mêmes la classe des déterminants, selon la démarche évoquée dans ce numéro, ou à découvrir les règles du système graphique (orthographe) qu'il vaut mieux ne pas confondre avec le système phonique (ensemble des sons), ce que montre l'usage abusif du mot «diphtongue», pour cesser d'enseigner des règles aberrantes du type «On forme le féminin des noms en ajoutant E au masculin»[3], le maître doit en savoir plus que ses élèves et que les parents de ses élèves. Il ne lui suffit pas de savoir parler et écrire le français. Il doit — et c'est en quoi il est un spécialiste — connaître le fonctionnement oral et écrit de sa langue.

Faut-il vraiment rappeler cette évidence? Ou l'enseignant refuserait-il son statut de spécialiste, au moment où l'on insiste — à juste titre — sur la nécessité d'une solide formation professionnelle, au moment où l'on revendique — avec raison — une revalorisation de la profession?

---

[1] *cf. FORUM N° 2 («Educateur» du 13 mars 1979, p. 393).*

[2] *L'emploi du terme* diphtongue *pour désigner des groupes de sons tels que /jɛ̃/ dans* chien, *ou /wa/ dans* roi *est également contestable, pour des raisons qu'il n'y a pas lieu de développer ici. Disons simplement que les diphtongues, fréquentes en allemand (*Baum, heute*) ou en anglais* (like, dear), *n'existent plus en français standard contemporain.*

[3] *Voir, à ce propos, dans FORUM N° 2 QUELS DICTIONNAIRES? POUR QUELLES ACTIVITÉS? (pp. 366 sqq.).*

La commission d'examen de la Méthodologie du français

par **Léon Nicolas,**
président de la Commission

En même temps qu'ils décidaient de coordonner l'enseignement dans les différents cantons romands, les chefs de département arrêtaient une stratégie en vue de l'introduction des nouveaux programmes.

Après l'élaboration des programmes, devaient intervenir, pour chaque branche, la rédaction d'une méthodologie et la création de moyens d'enseignement.

Quant aux recyclages proprement dits, ils étaient laissés aux cantons, qui les organisaient selon leur convenance. Un calendrier était même établi; il prévoyait, pour le français, les échéances suivantes:

juin 1977:
édition de la Méthodologie et des moyens d'enseignement;
année scolaire 1977/1978: recyclage des maîtres;
année scolaire 1978/1979: introduction des programmes en première année;

Ce calendrier était trop optimiste. La rénovation de l'enseignement du français s'est bientôt avérée une entreprise de beaucoup plus grande envergure qu'on n'avait pensé. Les cantons romands ont retardé ces échéances de trois ans au plus; le canton de Vaud d'une année.

Coup d'envoi pour la Méthodologie

Juste après l'adoption des programmes CIRCE, en 1972, M. S. Roller, directeur de l'IRDP, fidèle à la stratégie adoptée, désignait sans retard les quatre auteurs de la Méthodologie. Leur mandat fut délivré en février 1973; ils avaient à rédiger une méthodologie pour l'enseignement du français, abordant toutes les disciplines de cette branche, sauf l'apprentissage de la lecture qui faisait l'objet des études d'un autre groupe.

Dès l'origine, la rédaction de l'ouvrage fut placée sous la caution scientifique et universitaire de M. Eddy Roulet, alors professeur de linguistique à l'Université de Neuchâtel, auquel les auteurs ont soumis tous leurs textes. Ils ont ainsi, en cours de travail, tenu compte des remarques qui leur ont été faites.

Dès le départ aussi, et sans attendre l'achèvement de l'ouvrage, une commission d'examen était désignée, composée de deux membres par canton, au total 12 membres. Chaque canton avait délégué un représentant de l'enseignement primaire et un représentant de l'enseignement secondaire.

Commission d'examen de la Méthodologie

Mon propos n'est pas ici de faire un historique des travaux de la commission, qui n'intéresserait que médiocrement le lecteur d'aujourd'hui; je choisis de reprendre les divers points sur lesquels l'unanimité n'a pas pu se faire au sein de la commission et de les réexaminer deux ans et demi après le rapport final.

Disons cependant qu'un large accord s'est fait autour de la Méthodologie. L'énumération des objectifs, la démarche proposée par les auteurs et les exemples qui illustrent cette démarche n'ont pas soulevé d'opposition. Les exposés techniques et les exemples d'ateliers sur l'orthographe, le vocabulaire et l'élocution ont rencontré un accord quasi unanime. Un seul membre de la commission a refusé l'ouvrage dans son entier, tout en reconnaissant la remarquable somme d'informations qu'il représente pour les maîtres. Les autres oppositions, au nombre de trois, n'étaient que partielles. Elles concernaient tel chapitre ou tel aspect de l'ouvrage.

Si la commission ne fut pas unanime pour adopter la Méthodologie, en revanche, c'est à l'unanimité que la Commission romande pour les moyens d'enseignement (COROME), dans sa séance du 10 mai 1977, se prononçait en faveur de l'ouvrage.

Rappelons encore qu'avant cette adoption, les cantons ont procédé, pour leur propre compte, à une consultation dans les deux ordres d'enseignement, tant primaire que secondaire; et qu'enfin, M. Roller prenait une ultime précaution en convoquant à Neuchâtel, le 28 avril 1977, soit treize jours avant la réunion de COROME, trois experts universitaires:

Mme Hélène Huot, professeur de linguistique à Nanterre, M. Jean-Paul Bronckart, professeur de psycholinguistique à Genève, M. Eddy Roulet, professeur de linguistique à Genève.

Tous trois se sont exprimés devant les responsables des différents cantons romands et se sont montrés tout à fait positifs à l'égard de la Méthodologie.

Problèmes discutés en commission d'examen

J'ai choisi de présenter les quatre problèmes suivants qui ont été particulièrement discutés en commission d'examen:

1) La terminologie et la difficulté des exposés théoriques.
2) Le problème de la syntaxe.
3) L'édition de l'ouvrage.
4) Les raisons du refus d'un des membres.

1) Terminologie et difficulté des exposés théoriques.

Ces deux problèmes peuvent être traités ensemble, dans le cadre de cet article. On sait que «Maîtrise du français» comporte un certain nombre de termes nouveaux que l'on a rarement ou jamais rencontrés, en tout cas dans les manuels scolaires, et même dans les ouvrages pédagogiques réservés aux enseignants, du moins jusque dans les années 60: *axes syntagmatique* et *paradigmatique*, *phonèmes* et *morphèmes*, *grammaire distributionnelle* ou *générative-transformationnelle*, etc.

Sur ce point, la commission n'a pas balancé longtemps. Elle s'est trouvée unanime pour estimer qu'il fallait appeler les concepts nouveaux par leur nom. Tôt ou tard, les maîtres les auraient rencontrés, puisqu'ils sont admis dans l'ensemble de la littérature actuelle concernant la pédagogie de la langue maternelle.

Ce problème de terminologie en soulevait toutefois un autre, beaucoup plus important: celui de la difficulté et de la densité de certains exposés théoriques. Cet aspect n'a pas échappé aux membres de la commission qui se sont sérieusement interrogés, et non sans une certaine appréhension, sur ce que

seraient les recyclages des maîtres dans les différents cantons. Il y avait là une responsabilité lourde à prendre, et c'est ce qui a vraisemblablement poussé l'un des membres à adopter une position qui peut paraître paradoxale: ne garder de la Méthodologie que les exemples pratiques — et l'on sait qu'ils sont nombreux puisqu'ils couvrent les deux tiers de l'entier — et écarter tous les exposés théoriques.

Finalement, il fut entendu, au sein de la commission, que les maîtres avaient droit à toute l'information désirable, que la Méthodologie était pour eux l'occasion d'une première approche des théories nouvelles et qu'elle avait pour objectif de leur simplifier la tâche en les dispensant d'aller chercher leur information de base dans des ouvrages et des articles de revues nombreux, et parfois savants.

2) Le problème de la syntaxe.

Le programme CIRCE I proposait, en 1972, d'utiliser en vue de la description syntaxique de la phrase les hypothèses distributionnelle et générative-transformationnelle. Le choix était audacieux et la sous-commission de français de CIRCE I a dû faire un travail en profondeur pour le proposer en pleine connaissance de cause. Les événements lui ont donné largement raison: le modèle génératif-transformationnel est de loin celui dont la pédagogie peut tirer le parti le plus efficace. Pour l'analyse de la phrase, c'est le seul qui ait inspiré les grammaires scolaires parues en France ces dernières années — avec souvent, il est vrai, des incohérences dangereuses. C'est un modèle clair et simple: en proposant un découpage de type binaire de la phrase d'abord, puis de ses différents constituants, il instaure une progression naturelle, très «pédagogique», dans l'étude de la syntaxe.

Malgré ces avantages, le chapitre «Syntaxe» n'a pas rencontré un accord unanime. Une critique lui fut adressée, très vive. Elle fut le fait des deux représentants neuchâtelois.

La critique de ces deux membres mérite qu'on s'y arrête. Le modèle génératif-transformationnel est un modèle de syntaxe qui n'aborde pas l'analyse du sens; les critères d'analyse sont syntaxiques et morphologiques. Ils ne sont pas sémantiques. Cette mise à l'écart de la dimension sémantique ne satisfait pas les deux représentants neuchâtelois. Sans renoncer à une étude syntaxique de la phrase, ils souhaitent que l'analyse parte d'un point de vue plus général et, selon eux, plus accessible aux enfants: les actes de langage, tels que l'affirmation, la demande, l'ordre, etc.

Il serait trop long de montrer de quelle manière les auteurs ont abordé la dimension sémantique du langage, notamment dans les chapitres «Lexique» et dans certains ateliers de syntaxe. Ce que nous voulons dire ici, c'est qu'à nos yeux l'hypothèse générative-transformationnelle ne saurait représenter à elle seule toute «La» grammaire et que, par conséquent, les programmes des années 5 et 6 et surtout 7 à 9, sur la base de cette première approche syntaxique de la phrase, auront à élargir le champ des études grammaticales, notamment dans le sens préconisé par ces deux membres de la commission.

3) Edition de l'ouvrage

La commission s'est aussi demandé sous quelle forme il convenait d'étudier l'ouvrage. La majorité s'est prononcée pour une édition sous forme de fascicules séparés ou de classeurs. COROME a donné suite à la volonté des auteurs de voir l'ouvrage édité en un seul volume. Leur objectif était de décrire une démarche cohérente, formant un tout; à leurs yeux, isoler les chapitres techniques de l'ensemble, n'aurait pas bien montré l'importance toute relative qu'ils entendaient leur donner.

On ne peut pas nier que l'ouvrage, sous cette forme, a un impact très différent de celui qu'il aurait eu s'il avait paru par fascicules.

4) Raison du refus d'un des membres de la commission

Un membre de la commission refusait l'ouvrage entier; son objection me permettra de conclure cet article. Tout en reconnaissant la richesse d'information de l'ouvrage et les possibilités d'ouverture qu'il offre, il juge l'ensemble difficilement acceptable. Il estime — je le cite — «qu'il y a trop d'indices dans l'ouvrage qui montrent qu'on risque plus d'imposer aux élèves des modèles de langage que de promouvoir une véritable réflexion sur la langue qu'ils parlent». Cette critique, on le voit, se place sur un plan très général et fondamental. Elle rappelle que l'enseignement de la langue maternelle est primordial. Il doit permettre aux enfants de se découvrir eux-mêmes. C'est dans ce sens surtout qu'on peut le dire «formateur».

Nous adoptons volontiers ce point de vue. Mais une telle pédagogie nécessite de la part de l'instituteur une maîtrise parfaite de son métier. Tout d'abord, il doit avoir un projet pédagogique clair; ensuite il doit être très conscient de son action auprès des enfants et juger à tout moment si elle est en accord avec ses intentions. Enfin il doit aussi connaître les mécanismes de sa langue, tels que la recherche actuelle les a décrits. «Maîtrise du français» propose une démarche et une méthode d'autocontrôle — la théorie des objectifs — ainsi qu'une description fouillée, actuelle, de notre langue. Elle permet de pratiquer une pédagogie «libératrice» et solidement fondée.

Ecole Roche

Rue de la Tour 8 bis
1004 Lausanne
Tél. (021) 22 63 52

NOUVEAUTÉ
CLASSES PRÉ-GYMNASIALES
Age d'admission: 13 ans.
Petits groupes - Cours à niveaux.

TOUJOURS
MATURITÉ - SECRÉTARIAT - COMMERCE - HÔTESSES

Direction
E. Affolter, J.-P. Roche

Les moyens d'enseignement pour l'étude du français

par **Adrien Perrot**

La recherche des moyens d'enseignement pour l'étude du français dans les classes de première à quatrième année a d'emblée posé un certain nombre de problèmes délicats.

La première question fut la suivante: faut-il réaliser de tels moyens ou non? Si oui, une édition romande se justifie-t-elle? Enfin, quelles garanties les moyens souhaités doivent-ils offrir pour être considérés comme des instruments propres à satisfaire aux exigences de l'étude de la langue telle qu'elle est envisagée pour les années 80 et suivantes en Suisse romande?

La Commission romande (COROME) et le Service des moyens d'enseignement à l'IRDP, qui ont interrogé sur ces divers points tous les milieux concernés, sont en mesure de donner quelques réponses.

Il est désormais admis que l'enseignement moderne de la langue maternelle se fait à partir de circonstances propres à chacune des classes où il a lieu et qu'il tire profit, dans toute la mesure du possible, des éléments langagiers utilisés par les enfants. Il s'ensuit que les maîtres, selon des formules qu'ils ont à imaginer, devront produire une partie des moyens qui leur seront nécessaires avec des équipements qu'il faudra mettre à leur disposition, s'ils ne le sont pas déjà. Mais, d'un autre côté, il est utopique de penser que les maîtres généralistes puissent créer et produire pour leurs classes tous les moyens d'enseignement requis par les programmes actuels.

C'est la raison pour laquelle COROME, à la suite des réflexions faites par un groupe de travail, a proposé à la Conférence des chefs de service de l'enseignement primaire qu'un noyau de moyens d'enseignement soit réalisé. L'élaboration de jeux, de documents iconographiques, de tableaux, de moyens audio-visuels, de cahiers ou de fichiers d'exercices s'opérera sur le plan romand. Ils seront choisis ou élaborés assez tôt de façon à pouvoir être remis à temps aux maîtres convoqués aux recyclages. Par ailleurs, l'IRDP/M publiera des informations générales qui permettront aux enseignants d'être renseignés sur les expériences qui ne manqueront pas de se dérouler dans les cantons.

Il va de soi que ces moyens se situeront dans la ligne du Plan d'études et de la Méthodologie du français. On ne peut envisager de contradiction entre les uns et les autres. Les fondements théoriques, les visées linguistiques tout comme la terminologie adoptée dans la Méthodologie doivent être respectés et se retrouver dans les applications.

Enfin, les exercices proposés ne remplaceront pas les ateliers de lecture, d'orthographe ou de grammaire, pour citer quelques exemples, ni les activités-cadres qui restent prioritaires: représentations théâtrales, montages audio-visuels, correspondance scolaire, publication d'albums et autres.

Partant de ces prémisses, COROME s'est adressée aux éditeurs. Ils ont été invités à proposer des ouvrages soit édités (et qui pourraient être adoptés avec ou sans modifications), soit à créer (et pour lesquels ils auraient à présenter des projets).

Pour la lecture, COROME est d'avis que l'essentiel, sur le plan des moyens, réside dans l'équipement en littérature enfantine des coins-bibliothèques, des bibliothèques de classes et de collèges, des centres de documentation, des bibliothèques communales ou régionales. L'abondance des possibilités offertes par ces collections remplace avantageusement les abécédaires et les anthologies. En ce qui concerne plus particulièrement l'apprentissage, tant sur le plan des principes fondamentaux (motivation, fréquentation du livre, primauté de l'oral, correspondance scolaire) que sur celui de la méthodologie (activités de structuration, systématique du décodage de l'écrit), *Maîtrise du français* se présente comme l'ouvrage de référence par excellence. Il n'y a donc pas lieu, pour le moment, de prévoir autre chose sur le plan de la coordination.

Par contre, dans le domaine de la syntaxe, de la morpho-syntaxe du verbe, du lexique et de l'orthographe, on peut imaginer des jeux ou des exercices d'observation, d'investigations, de manipulations sollicitant la participation active des élèves à la découverte du fonctionnement de la langue. Les objectifs visés restent

pour la syntaxe: l'étude de la phrase et des groupes qui la constituent;

pour la conjugaison: l'étude du verbe tant sur le plan syntaxique que morphologique;

pour l'orthographe: l'étude des mots de la liste de base (orthographe d'usage) et des marques du son et du nombre;

pour le lexique: l'étude — à partir de la liste de base — d'un vocabulaire fondamental et la prise de conscience des relations existant entre les mots.

Dans ces différents secteurs, une prospection est en cours. La généralisation du programme romand de français restant fixée à 1982-1983 pour la première année, tous les efforts seront faits afin que les moyens d'enseignement soient entre les mains des enseignants le plus rapidement possible.

CAFÉ-ROMAND

Les bons crus au tonneau
Mets de brasserie

St-François
Lausanne
L. Péclat

CABANE OU HÔTEL POUR LA JEUNESSE?

Bon marché ou de luxe?
Votre demande détaillée transmis à plus de 100 foyers ne restera certainement pas sans réponse — sans frais pour vous!

KONTAKT/CONTACT
CH-4411 LUPSINGEN

contactez CONTACT
4411 Lupsingen.

Le recyclage genevois

par Roger Nussbaum

C'est une procédure en trois étapes qui se développe — et va se développer — à Genève. Conscients de l'importance de l'entreprise, de l'effort aussi qu'elle va coûter, les responsables de la rénovation ont tenté de jouer la carte de la plus grande adhésion. D'où l'information donnée en 1977-1978 à la Conférence des inspecteurs (première étape); la formation de 145 animateurs volontaires en 1978-1979 et 1979-1980 (deuxième étape); d'où cette forme de recyclage proprement dit prévoyant la constitution d'équipes qui seront successivement intégrées à la réflexion, informées, aidées par les animateurs, l'ensemble du corps enseignant devant être atteint ainsi en cinq ans (troisième étape).

On a dit que la rénovation de l'enseignement du français allait causer plus de soucis au corps enseignant que celle de l'enseignement de la mathématique. C'est vrai si l'on pense que, touchant à la langue maternelle, on trouble davantage l'individu. En ce sens, il est plus grave de mettre en cause telle norme linguistique que de proposer une approche nouvelle de la réalité des nombres. C'est moins vrai si l'on se rappelle qu'un maître et ses élèves, quel que soit le courant nouveau qui les surprend, ont une certaine maîtrise de la langue, en deçà de tout enseignement donné ou reçu, qu'ils passent naturellement d'un acte de parole à un autre (Tu m'interroges./Je te réponds.), qu'ils sont sensibles aux modalités (Il est malade./Je suppose qu'il est malade.), qu'ils font le plus souvent le bon choix entre ce qui est grammatical et ce qui ne l'est pas (J'obéis à ma sœur./* J'obéis ma sœur.). Une rénovation en mathématique peut bloquer des activités, des raisonnements; une rénovation en français ne saurait bloquer l'exercice de la langue et, même, si cette rénovation exige d'abord une meilleure réflexion, elle incite conjointement à une plus grande pratique, à une production plus abondante. Cette remarque pour souligner qu'un recyclage en français peut, sans danger, être progressif, en certains points même partiel, à effets cumulatifs, d'une démarche souple, cela non seulement pour éviter d'être impératif, mais, très positivement, pour susciter, comme par contagion, un climat favorable à la rénovation.

Dans cette perspective, en deuxième étape, nous avons souhaité que la majorité seulement des animateurs appartienne aux premiers degrés, les places ainsi disponibles dans les équipes étant occupées par des maîtres provenant de 3e, de 4e, de 5e ou de 6e! Ces équipes — leur effectif n'excède pas 7 personnes — sont animées par un inspecteur d'école et une maîtresse de méthodologie, cette dernière ayant participé pendant plusieurs années aux travaux qui ont préparé la rénovation. Et c'est selon ce modèle de fonctionnement que devra se développer le recyclage de l'ensemble, dans la troisième étape. Dès 1980, en effet, les animateurs de chaque circonscription, la méthodologue et l'inspecteur se mettront à la disposition d'une quinzaine de maîtres chaque année. Le principe de la «verticalité» étant repris, on fera en sorte que la majorité des places disponibles soient réservées d'abord aux premiers degrés mais on admettra du même coup des maîtres dirigeant des classes supérieures.

Cela dit, en quoi consistera l'essentiel de ce recyclage?

Partons de *Maîtrise du français*. Ce n'est pas un manuel, un livre de recettes, de modèles. C'est un ouvrage de référence, un recueil de matériaux, un ouvrage incitant les praticiens à réfléchir, d'une part sur le fonctionnement de la langue elle-même (pas de traces de futur — temps grammatical — dans ces phrases qui traduisent des actions à venir: *J'ai bientôt fini./Il finit demain./Je vais finir tout seul.*); d'autre part sur leur façon d'intervenir en classe (Quand dicter un texte? Pourquoi dicter un texte? Comment exercer les actes de parole? Comment valoriser le TU?).

Or cette réflexion ne saurait être solitaire. D'où les équipes. Elle ne saurait s'alimenter de théorie uniquement. D'où la nécessité d'essais et, d'une façon générale, d'un va-et-vient, d'une navette entre classes et équipes. Un recyclage, donc, à imaginer comme une succession de progressions, sur deux plans: celui des approfondissements théoriques et celui des ajustements pratiques.

Notons ici que le problème des moyens d'enseignement trouve ainsi son cadre. Matériellement, l'ensemble des essais va se traduire par une production de fiches, d'exercices, de textes, d'enregistrements, par une collection de documents, de livres, d'outils divers, certains éphémères, d'autres méritant de durer, de recevoir une forme plus élaborée. Ainsi la solution s'ébauche, en accord avec la théorie: des moyens d'enseignement ouverts, mobiles, adaptables.

1re étape (1977-1978)

20 inspecteurs et les responsables du recyclage travaillent sur le manuscrit de *Maîtrise du français* pendant 12 journées tout au long de l'année.

2e étape (1978-1980)
1978-1979

20 équipes de volontaires abordent pendant 10 journées (ils sont remplacés dans leurs classes) les thèmes essentiels qui inspirent la rénovation, principalement:

1. Les apports de la linguistique (communication, thèmes saussuriens, actes de parole).
2. La démarche pédagogique de *Maîtrise du français* (activités cadres et activités langagières).
   (Les essais d'application des animateurs sont un matériau de réflexion.)
3. La théorie syntaxique (éléments de grammaire distributionnelle et de grammaire transformationnelle).
   Composition des équipes: 1 inspecteur, 1 méthodologue, 7 animateurs(trices).

1979-1980

Même dispositif (10 journées dans l'année) sur d'autres sujets, mais, en plus, pour la pratique, intervention «à la carte» de la méthodologue pour un commentaire, un essai en classe ou même la conduite à deux d'une activité.

3e étape
1980-1981

Par circonscription — il y en a 20 à Genève — 15 maîtres + 5 animatrices (nous supposons que 2 animatrices soient défaillantes ou indisponibles) + 1 inspecteur + 1 méthodologue = 22 personnes se répartissant en 3 équipes. Selon quel programme? Celui que l'expérience de 1978-1980 et l'intérêt des participants détermineront. On voit mal qu'il se distingue de la ligne suivie en 1978-1980.

1981-1982

Année de guidance pour les 15 maîtres, qui ne seront plus libérés dix fois une journée, mais qui pourront bénéficier encore de l'aide d'une méthodologue et qui participeront — une fois par trimestre, par exemple — à des séances de synthèse.

Un mot complémentaire sur la lecture.

Nous avons jugé utile, en effet, de mener, parallèlement au recyclage général, une réflexion sur les aspects théoriques et pratiques de cet apprentissage. Ainsi, en 1978-1979 et 1979-1980, les animateurs lui auront consacré 10 demi-journées supplémentaires, mettant progressivement en place ce qui permettra à la démarche genevoise de se déterminer à partir de *Maîtrise du français*.

Pour conclure, ceci: la procédure genevoise se veut dynamique, souple. Souhaitons que les ajustements successifs qu'elle va susciter la rendent efficace, favorable à cette rénovation que nous appelons tous de nos vœux.

Le recyclage vaudois

par **Edgar Savary**

Pour qu'un recyclage ait lieu, plusieurs conditions doivent être réunies. Les lignes qui suivent présentent la réalisation de certaines conditions nécessaires à toute formation (objectifs, programmes, animateurs, moyens...) et des premières étapes du recyclage proprement dit. Elles débouchent sur quelques considérations.

1. Maîtrise du français, objectifs

La parution tardive de *Maîtrise du français* n'a en rien entravé la préparation des animateurs qui s'est fondée sur une édition provisoire de la méthodologie. (La version définitive a bénéficié des résultats de nombreuses expériences pratiques faites durant les 2 ans de préparation des animateurs.)

Maîtrise du français a été remise au début du recyclage. Elle s'est révélée d'emblée un bon outil de travail qui met en évidence les objectifs de l'enseignement du français, propose les démarches, présente des exemples, les développe...

2. Animateurs

Le canton de Vaud, pour des raisons pédagogiques et d'intendance, a fixé l'introduction de l'enseignement renouvelé du français pour les classes semi-enfantines et de première année primaire au début de l'année scolaire 1979-1980. Dès novembre 1976, il forme des animateurs. Des enseignants du Jura et du Valais, des maîtres des Ecoles normales s'associent à cette préparation.

Les animateurs, tous volontaires, enseignent dans des classes enfantines, semi-enfantines, 1 à 9 P, ou relèvent encore de l'enseignement spécialisé; pris en charge par des formateurs du canton ou parfois de Genève et du Jura, ils fréquentent des cours d'une semaine ou d'un après-midi jusqu'au moment de leur engagement en janvier 1979 (plus de 300 heures)!

La formation est approfondie, astreignante; l'animateur, après chaque étape, rejoint sa classe dont il est resté responsable; autorisé à faire des essais, il rapporte devant ses collègues, prépare des moyens, les soumet à la critique; le corps des animateurs, près de 80 au départ, compte 49 maîtres et maîtresses en janvier 1979; leur formation ne s'arrête pas à ce moment-là; elle se poursuit avec les formateurs à raison d'une demi-journée par mois en moyenne alors que le recyclage a commencé et jusqu'à la fin de celui-ci; les animateurs, comme les enseignants en recyclage, sont formés pour enseigner dans les années 1-4 P.

3. Moyens

Les moyens d'enseignement sont élaborés conformément aux principes de la méthodologie; tout est à créer ou presque; il faut distinguer ici les moyens propres à la formation des maîtres des moyens destinés aux élèves.

Les premiers comprennent des bandes vidéo relatives à des exercices pratiques réalisés dans des classes genevoises, valaisannes et vaudoises, des notes méthodologiques susceptibles de faciliter le démarrage en 1 P, la création et l'utilisation du coin-bibliothèque, l'organisation de la classe, l'exploitation des ateliers... Des directives départementales précisent les objectifs à atteindre, les modes d'évaluation, la répartition des activités dans l'année, le mois et la semaine.

Les seconds vont de la fourniture d'un présentoir pour le coin-bibliothèque, de livres, de jeux de lecture, d'un dictionnaire « J'écris tout seul », d'un cahier de lecture, à la remise de matériel pour la correspondance ou la confection de « livres ».

4. Recyclage

Ce recyclage en cours atteint les maîtres titulaires, en 1979-1980, de classes semi-enfantines, de première et deuxième années primaires, de classes de développement et de l'enseignement spécialisé comprenant ces années; plus de 850 maîtres, y compris de nombreuses remplaçantes qui désirent s'associer à cette préparation. L'organisation est complexe: répartir les maîtres en 53 groupes régionaux, trouver les locaux, les équiper en moyens audio-visuels, donner un ou deux animateurs à chaque groupe, établir le calendrier des rencontres en tenant compte de la disponibilité des animateurs dont la plupart gardent la responsabilité d'une classe; il faut dire que chaque groupe se réunit un après-midi par semaine avec les animateurs et 4 matins par année avec les formateurs. Commencé en janvier 1979, le recyclage prendra fin en juin 1980; à ce moment-là, les maîtresses auront suivi 136 heures et seront à même d'enseigner les programmes de français jusqu'à la 4 P. Cette forme de recyclage — un après-midi par semaine pendant 18 mois — a l'avantage de se poursuivre pendant la première mise en œuvre des nouvelles démarches en 1 P dès août 1979; les titulaires de ces classes retrouveront aussi leurs animatrices une fois par semaine, et de temps à autre, les formateurs, pour échanger expériences, documents et poursuivre leur formation.

Parallèlement à ce recyclage, les maîtresses enfantines suivent une formation complémentaire réparties sur deux ans (2 fois une semaine).

L'opération se répétera dès janvier 1981, sous une forme semblable, avec un contenu très proche, pour un autre contingent de maîtres (maîtres de 3 - 4 P 1981-1982, 1982-1983).

5. Considérations provisoires

L'introduction de l'enseignement renouvelé a l'aspect passionnant de la création continue; des risques existent, des obstacles peuvent surgir; les formateurs, animateurs et une grande partie du corps enseignant concerné par l'introduction du nouveau programme en août 1979 sont convaincus du bien-fondé des nouvelles démarches. La réussite des expérimentations effectuées dans plusieurs classes vaudoises ou d'ailleurs leur donne raison.

Quelques maîtres sont encore hésitants ou réticents: il est vrai que la méthode nouvelle bouleverse bien des habitudes, des savoir-faire, que des maîtres doutent de leurs capacités à enseigner selon les nouvelles démarches. Mais ils ne tarderont certainement pas à être convaincus que le choix de la méthode est judicieux et même qu'il ne pouvait être différent.

La réussite de la généralisation de cet enseignement profondément renouvelé, si elle dépend en grande partie de la formation des maîtres, s'appuie aussi sur l'adhésion des parents, des autorités et du public; une information adéquate, à tous les niveaux et sous des formes variées, s'avère indispensable.

L'introduction du programme «CIRCE» en Valais

par François Mathis

I. Historique

Dès 1970 déjà, avant même la publication du Plan d'études, sont donnés en Valais des cours qui tiennent compte de la nouvelle orientation donnée par CIRCE à l'enseignement de la langue maternelle.

M. Nussbaum et Mme Besson, secondés par des maîtres des Etudes pédagogiques de Genève, ainsi que M. Donzé (Jura) sont appelés à diriger des cours dans le cadre de la session pédagogique d'été organisée chaque année par le DIP. Parallèlement, des groupes de réflexion sont animés par plusieurs professeurs de l'Ecole normale des institutrices à Sion.

La participation des enseignants est facultative; elle permet néanmoins à plusieurs centaines de personnes de prendre peu à peu conscience de l'importance de la linguistique et du rôle de la communication orale dans l'enseignement du français à l'école primaire.

En 1973, à la suite des contacts qui se sont établis à l'occasion de ces cours, Sœur Marie-Rose Genoud est appelée par COROME à faire partie de l'équipe des auteurs de la méthodologie. Professeur à l'Ecole normale des filles, Sœur Marie-Rose va jouer dès lors un rôle prépondérant auprès de ses collègues et auprès des maîtres d'application qui l'entourent et lui permettent de réaliser bon nombre d'expériences dans les classes et en particulier de tester une série d'ateliers.

Dès 1974, les étudiants de l'Ecole normale sont systématiquement formés dans l'optique de la nouvelle méthodologie, ce qui oblige les professeurs de français — en collaboration avec les deux établissements de formation — à constituer des groupes de réflexion et à travailler régulièrement ensemble pour la préparation de leurs cours. En été 1977, une douzaine d'entre eux acceptent de consacrer une semaine de leurs vacances pour suivre un séminaire que dirige Sœur Marie-Rose au Bouveret.

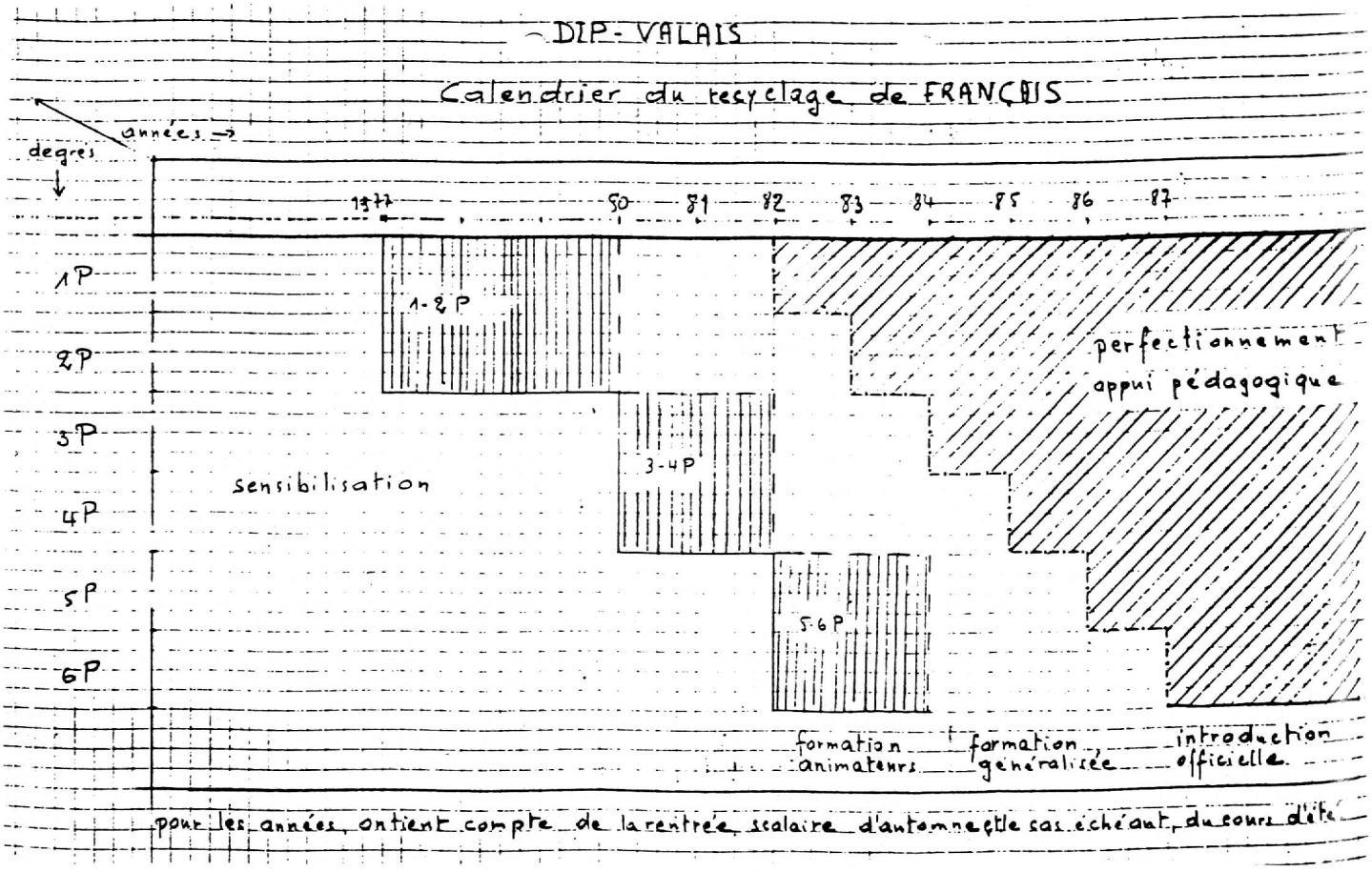
A signaler également qu'un groupe de professeurs et de maîtres d'application de l'Ecole normale des garçons participe régulièrement aux cours de formation des animateurs du canton de Vaud.

C'est en juin 1977 que le DIP propose au Conseil d'Etat de décharger M. François Mathis, professeur à l'Ecole normale des filles, d'un demi-horaire d'enseignement et le nomme responsable de l'introduction de l'enseignement renouvelé du français à l'école primaire. A ce titre, il est chargé notamment de la formation des animateurs et animatrices, de l'information des maîtres, des associations professionnelles, des parents et du public, ainsi que des tâches administratives concernant la planification et l'organisation du recyclage de tous les enseignants.

Dès l'automne 1977 va être constitué un premier groupe de 24 animatrices, maîtresses de 1 P et 2 P, dont la formation, initialement prévue en deux ans, va se poursuivre jusqu'en juin 1980.

II. Recyclage des enseignants

Actuellement le canton du Valais a décidé de fixer à l'automne 1982 l'introduction en 1 P du nouveau programme de français. En fonction de cette échéance, la formation des maîtres est prévue selon le schéma et le calendrier suivants:



Le tableau ci-dessus appelle un certain nombre de remarques.

La période de «sensibilisation» comprend essentiellement des cours d'été facultatifs, ouverts aux enseignants de tous les degrés qui ont ainsi la possibilité de se familiariser peu à peu, avant les dates officielles du recyclage, avec la nouvelle méthodologie. A noter que cette période a débuté bien avant 1977 déjà: qu'on se réfère aux différents cours mentionnés au début de cet article.

Les publications de l'Ecole valaisanne, articles théoriques, «leçons» données par les animatrices, expériences diverses réalisées dans les classes, etc., constituent aussi un élément de cette sensibilisation.

Le choix entre les deux formules de recyclage, celle de la «verticalité» (tous les degrés ensemble) et celle de l'«horizontalité» (cf. mathématique, un seul degré à la fois) a été fait dans le sens d'un système mixte. Une partie de la formation (sensibilisation) est réalisée sans tenir compte des degrés d'enseignement. De plus, la formation généralisée regroupe toujours deux degrés à la fois.

Quant à l'introduction officielle généralisée, il a semblé difficile, au risque de compliquer inutilement le problème, de ne pas la prévoir degré par degré.

Pour les maîtresses enfantines, une partie de leur formation étant déjà réalisée, leur perfectionnement interviendra parallèlement au recyclage des enseignants des degrés primaires.

III. Premières réactions — problèmes à résoudre

Depuis deux ans maintenant qu'a débuté la formation des animatrices de 1 P et 2 P, il est possible d'établir un bilan provisoire. Il faut encore préciser qu'après trois jours d'introduction en septembre 1977, les rencontres ont eu lieu pendant deux ans au rythme d'une journée par mois. Les animatrices ont travaillé en deux groupes de 12 personnes chacun, un à Sion, l'autre à Martigny. En juin 1978, une semaine entière, au Bouveret, a été consacrée à la création dramatique et à l'apprentissage de la lecture. Il est intéressant de noter que les inspecteurs de l'enseignement primaire ont suivi régulièrement ces travaux et ont partagé activement la formation de cette première volée.

Si, dès le départ, l'adhésion n'a pas été automatique et immédiate — on le comprend fort bien — si la critique et les discussions n'ont pas manqué de se manifester, il est très réjouissant de constater comment peu à peu, au fil des expériences réalisées personnellement en classe, les quelques réticences du début se sont assez vite transformées en enthousiasme. Au début de la seconde année on a entendu des réactions telles que celle-ci: «J'étais très sceptique pendant la première année, mais maintenant je commence à y voir clair et je suis totalement convertie.» La qualité des travaux réalisés et présentés aux collègues à l'occasion des rencontres mensuelles est une preuve, si nécessaire, du sérieux avec lequel les animatrices ont accepté leur tâche.

Pour ce qui touche à l'information des parents, nous n'avons pas jugé utile de l'effectuer avant que l'ensemble des classes ne soient touchées par la nouvelle méthodologie. Cela ne risquerait-il pas de créer des problèmes inutilement et de provoquer des réactions négatives avant même que les élèves soient directement concernés? En revanche l'information réalisée dans le cadre de la classe (réunions de parents), au fur et à mesure de l'avancement du programme, semble être la méthode la plus appropriée, et, pour autant que le maître assume personnellement cette information, les quelques expériences faites dans ce sens ont donné d'excellents résultats.

Jusqu'ici assez peu de réactions se sont manifestées, soit dans l'opinion publique, soit parmi les enseignants, à propos des nouveaux programmes de français. Il faut dire — et c'est tout à l'honneur du corps enseignant valaisan — que la Société pédagogique valaisanne et les comités de districts ont eu le souci de rechercher, à l'occasion de leurs différentes assemblées, une information réelle et objective.

Celle-ci, sous forme de conférences ou de débats, n'a peut-être pas permis encore d'entrer dans le détail de tous les problèmes posés, mais a du moins le mérite de respecter une certaine logique, à savoir que l'on commence par prendre connaissance d'une nouveauté avant de la critiquer; même si les faits ont prouvé quelquefois que cette logique-là n'est pas évidente pour tout le monde.

En conclusion, ce serait certainement faire preuve d'un optimisme utopique que d'affirmer que tous les problèmes sont résolus actuellement. Dès l'été 1980, lorsque l'ensemble des maîtres de 1 P et 2 P seront touchés par le recyclage, on pourra se faire une idée plus précise de la situation. Toutefois pour l'instant, il semble que réellement le train soit bien en marche et qu'il n'ait aucune raison sérieuse de risquer de dérailler.

L'observation de l'enseignement renouvelé du français

par **Jacques Weiss**

L'originalité de la voie choisie en Suisse romande pour harmoniser et renouveler l'enseignement du français réside dans une application pluraliste des objectifs pédagogiques et des principes méthodologiques admis sur le plan romand. Cette conception a pour but de maintenir une marge d'adaptation locale tenant compte des particularités de chaque région, de chaque canton et surtout de la personnalité de chaque enseignant. En effet, le plan d'études définit les intentions et le cadre général de l'enseignement; la méthodologie donne les principes, une démarche et des exemples d'application. La pratique quotidienne de l'enseignement du français est donc à inventer, au cours de la période de recyclage surtout, mais encore après avec l'aide des moyens et matériels d'enseignement romands ou cantonaux qui seront mis à la disposition des maîtres. Durant ce travail, les problèmes soulevés par la méthodologie apparaîtront et cela d'autant mieux que les enseignants pourront en débattre dans des groupes de travail. Le mandat de l'IRDP est donc de susciter et de coordonner les expériences des maîtres, de recueillir leurs réactions et d'en faire la synthèse romande. Il sera appliqué pour la première fois dès l'automne 1979.

L'IRDP a par conséquent préparé un plan d'observation en accord avec les modalités d'application du plan d'études. Les principes organisateurs de ce plan ont été approuvés par les chefs des Départements de l'instruction publique de Suisse romande, le 21 avril 1978. Ces principes préconisent la coordination souple d'observations décentralisées.

L'observation est *décentralisée* pour tenir compte des interprétations cantonales et individuelles de la méthodologie; elle est *coordonnée* selon des procédures-cadres et en fonction d'objectifs définis sur le plan romand pour assurer les mises en rapport des résultats des observations et des échanges entre collègues. Une approche expérimentale de ce genre suppose donc une coor-

dination des champs et méthodes d'investigation laissant une autonomie relative aux enseignants.

Cette harmonisation des interventions expérimentales est assurée, sur le plan romand, par l'IRDP, avec l'appui d'une commission romande d'observation du français (COROF), composée de membres appartenant aux milieux directement concernés par l'enseignement du français, des enseignants, des responsables cantonaux de la formation initiale et continue (maître de méthodologie par exemple) et de la recherche (appartenant aux centres de recherche pédagogique). L'IRDP et cette Commission ont pour tâche d'élaborer le programme-cadre de l'observation, contenant notamment les objectifs de cette observation et les procédures méthodologiques générales, de suivre l'application de ce programme et de proposer l'échelonnement des travaux. La commission favorise les contacts et les échanges d'informations entre les divers partenaires de l'observation et propose les ajustements à apporter au plan d'études, aux moyens d'enseignement et aux pratiques pédagogiques.

Chaque canton institue également une Commission cantonale d'observation du français et désigne un responsable scientifique de l'observation qui assurent, selon des modalités spécifiques à chaque canton, l'application du programme-cadre défini sur le plan romand. Plus précisément, cette Commission cantonale se porte garante de la qualité scientifique des travaux entrepris dans les classes et groupes de travail, assurant les liaisons et la circulation des informations et des observations entre les divers groupes cantonaux et entre ces groupes et l'IRDP, par la Commission romande. Elle analyse les résultats et réflexions des groupes de travail, propose les ajustements des moyens d'enseignement strictement cantonaux, à l'exclusion des documents romands. Le responsable scientifique rédige et diffuse les synthèses cantonales.

Les zones d'expérimentation peuvent être plus ou moins étendues, selon les décisions que prendront les cantons. Plusieurs solutions sont en effet possibles:

— Une intégration de la formation et de la recherche permettant d'amener successivement, degré par degré, tous les enseignants à travailler dans des groupes de travail et à participer à l'observation du nouvel enseignement.
— On peut aussi envisager, à l'autre extrême, l'existence d'un seul champ d'expérimentation par canton, constitué de classes rattachées à l'instance de formation (classes d'application) ou de recherche.
— Comme solution intermédiaire, le service de l'enseignement primaire d'un canton pourrait instituer un champ expérimental par région ou par arrondissement, ou encore par zone (rurale, urbaine, de montagne).

Faire participer tous les enseignants à la recherche par le biais de la formation est souhaitable et peut être réalisé. Cela suppose cependant une organisation complexe, dont la priorité reste celle de la formation. Travailler avec quelques groupes expérimentaux semble cependant préférable pour la recherche; ce mode de faire ne serait pourtant pas sans effet sur la formation, en ce sens que les réflexions et essais de quelques-uns pourraient susciter ou enrichir les réflexions et essais personnels de beaucoup d'autres enseignants.

La planification de l'observation romande de l'enseignement renouvelé du français peut être schématisée de la manière suivante:

Niveau	Responsable des champs d'application	Responsable scientifique de la recherche	Agent de la recherche	Activités des agents de la recherche	
				Réalisation de l'observation	Traitement des informations
Romand	Conférence des chefs de service et des directeurs de l'enseignement primaire de la Suisse romande et du Tessin (CS 1)	I R D P	Commission romande d'observation du français (COROF)	Définition du programme-cadre	Synthèse des informations cantonales et éventuelles propositions d'ajustement du plan d'études et des moyens d'enseignement à l'autorité responsable (selon plan d'ajustement Deiss)
Cantonal	Chefs de service de l'enseignement primaire	Centre de recherche ou son tenant-lieu (représenté à la Commission de coordination des centres de recherche - CCCR)	Commission cantonale d'observation du français	Définition des modalités générales d'observation	Synthèse des informations provenant des groupes de travail et ajustement de ce qui est du ressort cantonal
Intra-cantonal	Inspecteur	Responsable cantonal	Groupe de travail	Définition des modalités précises d'observation	Synthèse des informations provenant des classes d'expérimentation et recherche d'ajustements à appliquer et à essayer par les membres du groupe
			Enseignant	OBSERVATION	

Courrier des lecteurs

L'article de M. E. Genevay, paru dans l'«Educateur» N° 13 du 30.3.1979, a retenu toute mon attention et suscité mon admiration pour l'étude sérieuse et approfondie de l'ensemble gravitant autour du mot «Enigme».

Toutefois, comme M. Genevay le dit lui-même, un tel travail dépasse de beaucoup les possibilités d'une classe primaire. Il faudra donc élaguer, et même après élagage sérieux, il restera encore une matière suffisante pour occuper une classe pendant trois, voire quatre semaines. Dès lors, l'enseignant va être contraint d'adapter la méthode. Plusieurs possibilités sont offertes:

a) Chaque ensemble gravitant autour d'un mot (point de départ) est traité de façon sérieuse et l'étude annuelle du vocabulaire comprendra, au maximum, 8 à 10 groupes de mots, ce qui me semble par trop limité.
b) L'élagage rigoureux dans l'exploitation du thème choisi ramène à une étude sommaire. L'enseignant n'utilise que le squelette de la méthode; l'objectif n'est pas atteint.
c) La démonstration proposée, considérée comme un exercice de virtuosité, est traitée comme telle... et laissée aux virtuoses, linguistes et universitaires.

D'autre part, le travail proposé nécessite l'emploi de divers dictionnaires (NLE, MR, DFC) et c'est là que se situe une autre pierre d'achoppement, non plus inhérente au français, mais bien à l'orientation générale actuelle de l'enseignement: le coût!

En effet, pour pouvoir travailler de façon rationnelle et efficace, et selon les méthodes modernes préconisées, chaque classe (je dis bien: chaque classe), devrait pouvoir disposer de son propre matériel, soit au minimum de: une trentaine de dictionnaires (10 pour chacun des ouvrages mentionnés), 1 enregistreur, 1 appareil de projection, 1 écran, 1 rétroprojecteur, 1 salle obscurcissable, 1 tourne-disques, + bandes magnétiques, diapositives, disques, jeux de maths et de français, manuels de références, etc. Un magnétoscope et 1 téléviseur pourraient être mis en commun pour un petit groupe de classes. Nous sommes loin, très loin, d'une telle richesse, et, à l'heure actuelle, nombre d'enseignants perdent un temps précieux à la recherche d'un trop rare matériel collectif, mis à disposition d'un bâtiment.

Ce manque de matériel rend souvent illusoire l'application de méthodes nouvelles, pourtant pleines de promesses.

Il serait temps, me semble-t-il, de procéder à l'établissement d'un «budget de la Réforme» envisageant:

— Les dépenses nécessaires à la mise en place de structures nouvelles.
— Les dépenses occasionnées par le matériel nécessaire à chaque classe.
— Le coût d'utilisation des structures mises en place.

Il serait temps, me semble-t-il également, de répondre à cette question qui me paraît primordiale:

— L'Etat a-t-il les moyens financiers propres à assurer les conditions optimales de réussite des réformes proposées?

Il est vain de parler «réformes» si des problèmes financiers empêchent l'Etat de doter les enseignants du matériel indispensable à l'accomplissement de leur tâche.

L'«Educateur» pourra-t-il, dans un proche avenir, répondre aux questions formulées ci-dessus? Je le souhaite vivement.

M. Pavillard, Aigle.

Nous devons d'abord remercier M. Pavillard d'avoir à nouveau pris la plume et d'alimenter si fidèlement le débat que nous essayons d'instituer dans FORUM. Participation doublement utile, du reste: pour le lecteur, qui peut recevoir satisfaction; pour les rédacteurs, qui savent ainsi si leur message est arrivé ou non à destination. Cette fois, il ne s'agit plus d'une incompréhension limitée à des termes spécialisés mais d'un malentendu plus général, plus diffus.

Notre corresondant, après avoir constaté avec raison que *Phases pour une activité de vocabulaire* n'est pas une préparation véritable, toute calibrée pour une classe donnée, nous place devant une singulière alternative: dans son entier la démarche prendrait trop de temps pour trop peu de mots; abrégée la voici promptement squelettique, détachée de son objectif.

C'est bien sur cette question des objectifs que se situe le malentendu, et qu'il convient de répondre.

Rappelons pour commencer qu'il y a des objectifs à long terme, qui ne peuvent être atteints dans une seule activité. C'est précisément de cela qu'il s'agit dans notre démarche: amener l'élève à s'intéresser activement aux mots, lui donner l'habitude et les moyens de les observer, de les grouper, de les comparer, de les opposer les uns aux autres, de les organiser. On voudrait surtout faire en sorte que l'élève aime ces explorations dans le domaine du lexique. L'objectif à long terme que nous définissons sera poursuivi au cours d'activités le plus souvent brèves, ponctuelles. C'est l'ensemble de ces «jeux», leur répétition, leur variété, qui donnera à l'enfant le goût et le pouvoir de mieux choisir son vocabulaire, qui accroîtra peu à peu ses possibilités d'expression et de compréhension.

Si l'article passe en revue, artificiellement peut-être, des directions de recherche diverses, c'est pour en ouvrir le plus largement possible l'éventail, pour montrer qu'un même point de départ n'offre pas une seule piste de travail mais permet au contraire de *rayonner*. Pour ne pas lasser, on se limitera aux recherches les plus fructueuses, à celles qui éclairent le mieux le sens d'une lecture dans le cas particulier, qui permettent le plus riche retour au livre. Il ne s'agit donc pas, dans mon article, d'une démonstration gratuite de virtuosité.

Je n'ai évidemment pas à répondre à toute la fin de la lettre de M. Pavillard, car la démarche décrite n'implique à aucun moment le recours aux équipement coûteux dont il est question. C'est un autre problème, hors de propos ici.

Eric Genevay

Bibliographie critique

B. Combettes, J. Fresson, R. Tomassone, Bâtir une grammaire, **2 vol. parus: classe de 6e, classe de 5e, Delagrave.**

Les auteurs de *Bâtir une grammaire* énoncent clairement ce qui est leur pari initial: une amélioration des capacités de compréhension et d'expression peut passer par une réflexion sur le langage, par une observation de ce dernier, par diverses manipulations qui conduisent l'enfant à constater que le langage fonctionne suivant certaines règles. Cette prise de conscience même, la formulation explicite des lois découvertes, conduit l'enfant à une meilleure pratique de la langue.

Tel est donc le propos des auteurs de *Bâtir une grammaire*. Ils nous offrent en conséquence une grammaire d'investigation, rigoureuse dans sa démarche vers l'abstraction mais également ouverte sur le concret des textes, grammaire mettant en œuvre une pédagogie active. C'est ainsi qu'au cours des deux volumes parus on passe de l'étude des constituants de la phrase à l'examen de ses transformations avec à chaque fois des exercices d'application permettant aux élèves d'utiliser eux-mêmes les possibilités d'expression découvertes et de mieux distinguer les nuances de la langue.

Le seul regret que l'on peut avoir, c'est qu'une grammaire qui a de telles ambitions ne soit pas rattachée à une méthode d'ensemble d'enseignement de la langue maternelle, et qu'elle soit tenue de respecter la terminologie des *Instructions officielles*, lourde et inadéquate. Certains chapitres sont ainsi un peu moins heureux que d'autres. Mais ce ne sont là que des aspects mineurs de cet ouvrage solide, bien étayé du côté scientifique et s'appuyant sur une expérience de longue date avec des enseignants.

Eric Genevay

LECTURE DU MOIS

C'était un bédouin à la peau brune qui nous regardait froidement, comme s'il était habitué à ce genre d'apparition. Ses bras reposaient sur un vieux fusil calé sur ses épaules et adossé à sa nuque. Il portait une écharpe enroulée n'importe comment autour de la tête et une défroque qui ne devait protéger son corps ni du soleil ni du vent. Ses neuf moutons étaient étendus par terre, autour de lui, et soufflaient bruyamment. La chaleur les avait, de toute évidence, épuisés.

Notre chauffeur était descendu et nous entendîmes le dialogue entre l'homme et lui, par la fenêtre de la voiture.

— *Qu'est-ce que tu fais ici?*

Un éclair de surprise passa brusquement dans les yeux du bédouin, comme si la réponse n'avait pas de sens. Il murmura:

— *Je fais paître mes moutons.*

— *Ces moutons?... Qu'est-ce qu'ils trouvent ici à manger?*

— *Les cactus. Ils ont toujours un peu de fraîcheur.*

— *Mais ils paraissent fatigués.*

Il les regarda, comme s'il les voyait pour la première fois. Ses yeux trahirent tout à coup une douleur aiguë. Il hocha la tête.

— *Ils ont soif.*

— *Donne-leur à boire.*

— *Je n'ai pas d'eau. Je n'en ai pas trouvé aujourd'hui une seule goutte.*

La tristesse recouvrit ses yeux. Il me parut au bord des larmes.

— *Et toi,... tu n'as pas soif?*

— *Moi?*

Les bras toujours étendus sur le fusil, il hocha de nouveau la tête et poursuivit:

— *Cela n'a pas d'importance. Mais ces pauvres bêtes ont soif.*

Son regard se fit suppliant lorsqu'il demanda:

— *Vous n'auriez pas d'eau pour ces pauvres bêtes?*

— *Non, nous n'avons pas assez d'eau... Mais, si tu veux, nous pouvons te donner à boire à toi...*

Le bédouin ignora la proposition et se contenta de montrer, d'un signe de tête, la voiture qui transportait des barils d'eau.

— *Est-ce que ce n'est pas de l'eau?*

— *Oui, pour les voitures.*

— *Pour les voitures?* demanda-t-il avec étonnement.

— *Les voitures ont toujours besoin d'eau,* expliqua le chauffeur.

— *Mais ils ont soif... Ils mourront peut-être...*

Il regarda les barils avec une sorte d'effroi; puis il hocha la tête, comme incapable de comprendre, et répéta:

— *Les moutons ont soif. Ils mourront peut-être...*

D'après Ghassan KANAFANI
Contes de Palestine - Stock 1979
Les moutons crucifiés

POUR LE MAÎTRE

L'auteur

« Parmi les tout premiers d'entre les poètes, les écrivains, les artistes palestiniens, et au nombre des plus prestigieux, se détache la figure de Ghassan Kanafani (déchiqueté à Beyrouth en juillet 1972, à l'âge de 36 ans, en même temps que sa nièce, par une explosion déclenchée alors qu'il mettait en marche le moteur de sa voiture).

Militant de première heure, n'hésitant pas à payer de sa personne, il a été à la fois un des penseurs politiques de la renaissance palestinienne, un de ses grands prosateurs, auteur d'une œuvre considérable composée de romans et de nouvelles. »

« Le choix des textes proposés dans « Contes de Palestine » séduira plus d'un lecteur sensible au ton ludique et naïf qu'on retrouve souvent dans la littérature arabe classique. Un univers magique et symbolique derrière lequel la réalité se reconnaît aisément. Néanmoins aucune trace de haine anti-israélienne n'est perceptible dans ce recueil à l'exception peut-être d'un seul récit... Pour l'essentiel, le recueil de Kanafani dépasse l'affrontement présent et traduit un inégalable plaisir de conter. »

OBJECTIFS

Les élèves seront amenés à

1. prendre conscience qu'une « chose » *(ici l'eau)* n'a pas toujours la même importance, la même valeur, pour chacun;
2. justifier l'incompréhension réciproque du bédouin et du chauffeur *(dialogue de sourds)*;
3. juger pour qui l'eau a, semble-t-il, le plus d'importance *(voir schéma de synthèse)*

DÉMARCHE

Les élèves:

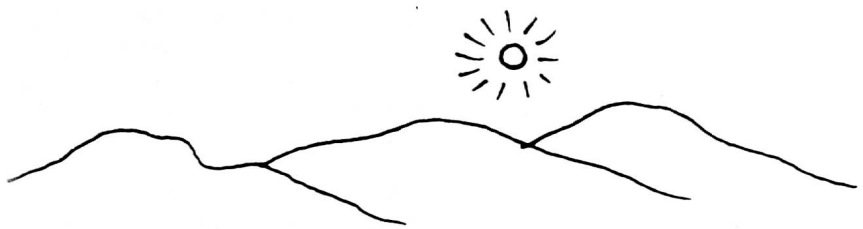
— *situeront le lieu de la rencontre*
— *caractériseront succinctement les interlocuteurs*
— *donneront les raisons de leur « présence » dans le désert*
— *citeront leur besoin commun*
— *expliqueront l'importance de l'eau pour chacun d'eux*
— *détermineront les conséquences d'un manque d'eau pour chacun*
— *concluront (personnellement, selon obj. 3)*

QUESTIONNAIRE

1. Cherche dans le dictionnaire, la définition du mot bédouin.

2. Dans quelle région se passe le récit?

3. Dessine, sur le croquis ci-dessous, un élément du texte qui caractérise bien le lieu de la rencontre.



4. Il y a au moins quatre personnes en cause. Lesquelles?

5. Par contre, il n'y a que **deux interlocuteurs**:

le bédouin	et	**le** .....

6. Que font-ils dans ce coin perdu?

.....	.....

7. Décris-les brièvement:

d'après le texte	*imagine*
.....	.....
.....	.....

8. De quoi ont-ils le plus besoin?

.....	.....

9. Pourquoi?

.....	.....

10. Que se passerait-il s'ils en manquaient?

.....	.....

11. Que demande-t-il? | Qu'offre-t-il?

.....	.....
.....	.....

12. Pourquoi?

.....	.....

13. **Ils sont incapables de comprendre**

pourquoi le chauffeur refuse l'eau demandée	pourquoi le bédouin refuse l'eau offerte

Explique

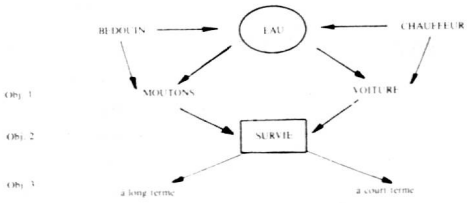
.....	.....

14. Pour lequel des deux, à ton avis, le manque d'eau a-t-il le plus d'importance? Justifie ta réponse.

Exercices de lecture dialoguée

Veiller à ménager les silences indispensables! L'homme du désert est en général réfléchi. Il tourne sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler!

SCHÉMA DE L'ÉTUDE



VOCABULAIRE **L'EAU**

Chasse aux mots

Dans un premier temps: recherche des mots de la 2e colonne *(voir tableau ci-après)*, puis associations, mise en relation des termes avec leur explication, texte lacunaire de contrôle, par exemple.

Dans un second temps: étude de quelques toponymes *(colonne 3)*: décomposition des mots, recherche de leur sens par l'observation de la carte:

— *Les tourbières de La Rogivue/La Rougève, près de Maracon, et leur eau rougeâtre;*
— *Entrèves, à la sortie sud du tunnel du Mont-Blanc, situé entre deux bras de la Doire;*
— *Aigues-Mortes, avec les nappes d'eau stagnante qui entouraient la vieille cité enclose de murailles;*
— ...

La feuille de l'élève porte, au recto, le texte de Ghassan Kanafani; au verso, les 14 points du questionnaire.

On peut l'obtenir, au prix de 20 ct l'exemplaire chez J.-L. Cornaz, Longeraie 3, 1006 Lausanne.

Il est encore possible de souscrire un abonnement au 10 textes parus ou à paraître de septembre 1979 à juin 1980.

Il suffit de le faire savoir à l'adresse ci-dessus en indiquant le nombre d'exemplaires (13 ct la feuille, plus frais d'envoi).

VOCABULAIRE

Voici l'aspect que pourrait prendre le TN au terme du travail de recherche.

EAU

1. Racines		2. Vocabulaire	3. Toponymes
latin:	AQUA	*aquarium* *aquatique* *aquarelle* *aqueduc*	
grec:	HYDR	*hydroglisseur* *hydro-électrique* *hydrophile* *hydraulique* *hydromel* *hydravion*	
patois, puis francais:	AIGUE	*aiguière* *aigue-marine*	*Aigues-Mortes* *Aiguebelle* *Aiguerosse (rouge)* *Aigue-Saussaz (salée)* *Rozaigues* *Ballaigues (belles)* *Noiraigue*
	IGUE		*Mortigue* *Neirigue (noire)*
	IVUE		*Erbivue (blanche)* *Mortivue* *Neirivue* *Rogivue* *Saussivue*
	EVE	*évier*	*Entrèves* *Rougève*
	EUVE		*Albeuve (blanche; d'alba)*

CORRESPONDRE...

oui, mais avec qui?

Deux collègues vaudoises, Francine Henchoz et Hélène Schick, animatrices de français nous écrivent:

«... Dans le cadre de l'enseignement renouvelé du français, la méthodologie propose la pratique de la correspondance scolaire.

Afin d'encourager les collègues à cette activité et de favoriser les contacts, nous avons pensé faire appel à l'«Educateur».

Serait-il possible d'insérer une rubrique permanente de recherche de correspondant?...»

Nous saluons avec plaisir cette initiative et acceptons volontiers de faire l'essai d'une rubrique régulière dont l'idée est appuyée par le centre de perfectionnement vaudois, mais qui doit être alimentée par tous les collègues de Suisse romande. Un bel espoir de collaboration intercantonale!

La rédaction

Cette rubrique est à la disposition des enseignants qui cherchent une classe de correspondants.

Adressez vos demandes à **René Blind, 1411 Cronay**, en indiquant nom, prénom, adresse, genre de classe, effectif, numéros de téléphone (privé et professionnel).

LE COIN DES GUILDIENS SPR

Un peu de poésie...

Parmi les éditions réalisées en 1977-78, nous retiendrons aujourd'hui deux recueils de poèmes particulièrement attachants:

A l'intention des grands élèves (dès la 7e année primaire ou secondaire),

L'ÉTÉ DES CHANSONS

Si la chanson contemporaine charme d'abord nos oreilles par ses airs connus et familiers, elle recèle aussi des trésors littéraires. La richesse poétique des textes qu'elle nous propose a inspiré les auteurs de l'Eté des Chansons, paru en 1977. Ce recueil renferme 50 poèmes qui, isolés de leur support musical, retrouvent leur pleine valeur.

Qui était mieux placé que Bertrand Jayet, l'animateur de l'émission «A vous la chanson», pour procéder à un choix judicieux? On y retrouve Gilles Vignault, Georges Brassens, Guy Béart, Jacques Brel, Michel Bühler, Jean Villard-Gilles, ... et tant d'autres qui avaient, porté par la musique, un autre message à nous livrer.

Bertrand Lipp, fin diseur et homme de théâtre à ses heures, a assorti cette présentation de suggestions qui rendront de signalés services à l'interprète. Si vous souhaitez sensibiliser vos élèves à cet aspect particulier de la poésie du XXe siècle, l'Eté des Chansons comblera votre attente.

N° 291: L'Eté des Chansons Fr. 16.—

Pour les plus jeunes (dès 9 ans), voici

LE POÉMIER D'ENFANCE (Poèmes pour la jeunesse)

Alexis Chevalley est l'auteur de plusieurs recueils de poèmes: Saisons vigneronnes, Jardin de mon Silence, Cherché à dire.

Il a bien voulu nous confier l'édition de son dernier-né et nous lui en savons gré. Ce fascicule groupe 61 poèmes répartis en 5 chapitres: La nature - Les animaux - L'enfance et les jeux - La fantaisie - Fêtes. Comme l'indique le titre, ces textes s'adressent aux enfants sans doute, mais plusieurs, par leurs réflexions et leurs suggestions profondes, touchent les adultes.

N° 201: Poémier d'enfance Fr. 7.—

A la Guilde SPR, ch. des Allinges 2, 1006 Lausanne.

AU JARDIN DE LA CHANSON

Par BERTRAND JAYET

«A VOUS LA CHANSON!»

Emission de radio éducative du mercredi 14 novembre

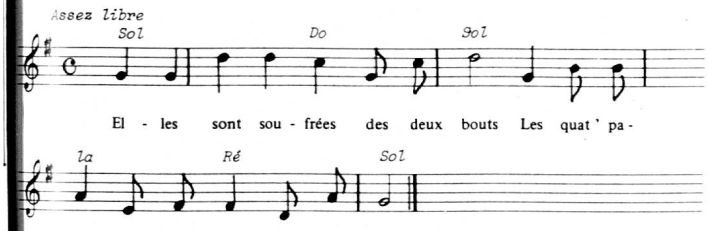
«LE MARCHÉ» par Claude Rochat

Aimer la chanson populaire
Ce n'est pas retomber en enfance
C'est remonter en humanité
Claude Roy

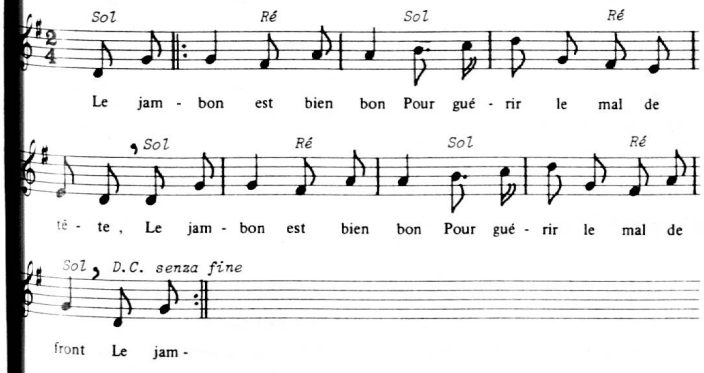
Contenu de l'émission

C'est à une petite fête des chansons que nous invite Claude Rochat, musicien, instituteur à Rances (VD). En s'accompagnant tantôt à la guitare, tantôt à la vielle, tantôt au dulcimer, il interprète, en compagnie des élèves de sa propre classe, des chansons populaires groupées autour du thème «Le Marché». A noter que les enfants de Rances, non seulement interprètent les chansons, mais jouent de divers instruments: flûtes, accordéon, percussions. Les auditeurs participent à la fête en chantant tout ou partie des chansons proposées, selon les indications du meneur de jeu.

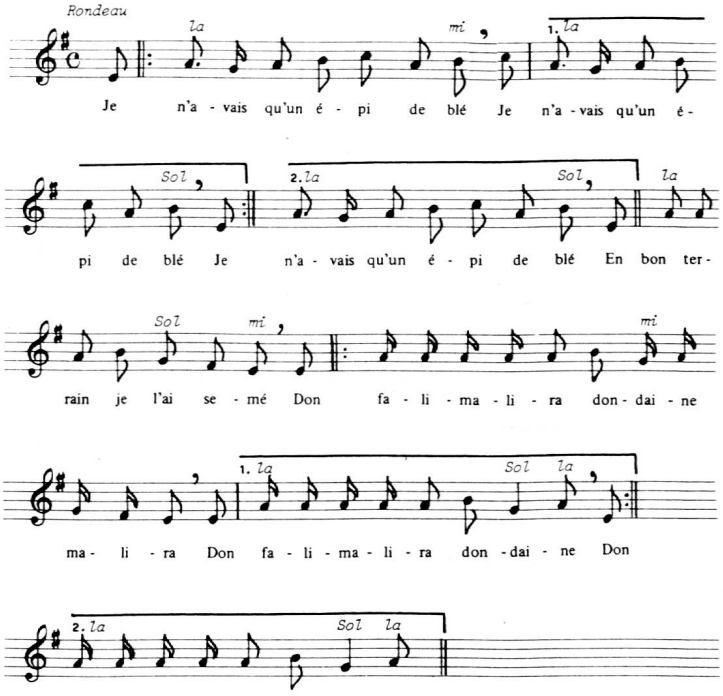
42. CRI DU MARCHAND D'ALLUMETTES



46. LE JAMBON EST BIEN BON



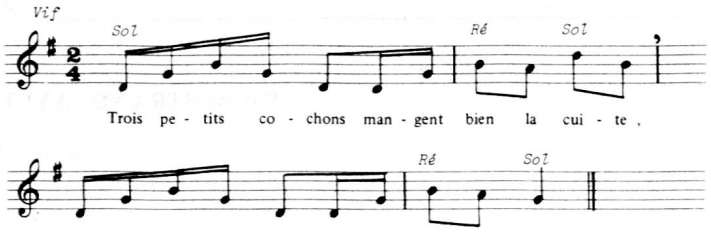
61. L'EPI DE BLE



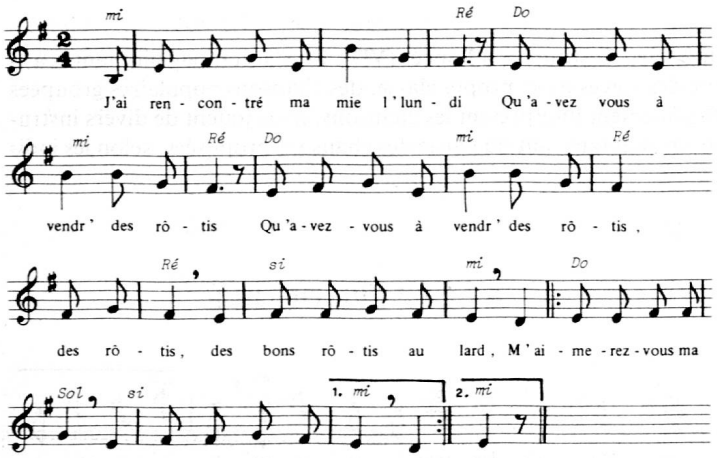
Refrain :
Don Falimalira don daine malira
Don falimalira don daine } *(bis)*

1. Je n'avais qu'un épi de blé *(bis)*
   En bon terrain je l'ai semé
2. *En bon terrain je l'ai semé* *(bis)*
   A pleines mains j'ai récolté
3. ...
   Puis au moulin je l'ai porté
4. La farine vendue au marché
5. Un grand profit m'a rapporté
6. Un bel habit me suis acheté
7. La fille du roi m'a remarqué
8. Le roi m'a fait son conseiller
9. Un grand domaine il m'a donné
10. Voilà comme un épi de blé
11. D'honneurs et de biens m'a comblé.

48. TROIS PETITS COCHONS



29. LE MARCHE



Possibilité d'utiliser un bourdon mi-si.

1. J'ai rencontré ma mie l'lundi
   Qu'avez-vous à vendre des rôtis *(bis)*
   Des rôtis, des bons rôtis au lard

   Refrain :
   M'aimerez-vous ma mie, m'aimerez-vous toujours (bis)

2. J'ai rencontré ma mie l'mardi
   Qu'avez-vous à vendre des radis *(bis)*
   Des radis, des rôtis, des bons rôtis au lard

3. J'ai rencontré ma mie l'mercredi
   Qu'avez-vous à vendre des endives *(bis)*
   Des endives, des radis, des rôtis, des bons rôtis au lard

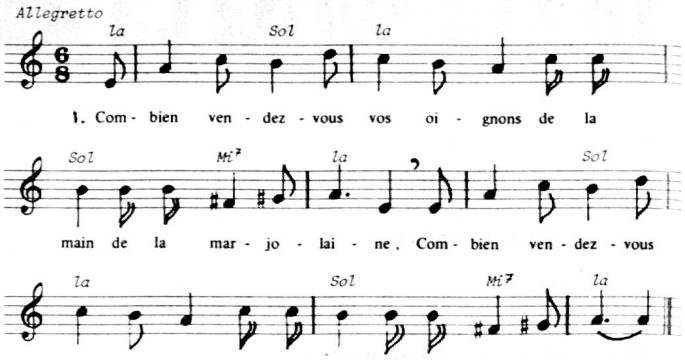
4. J'ai rencontré ma mie l'jeudi
   Qu'avez-vous à vendre du riz *(bis)*
   Du riz, des endives, des radis, des rôtis, des bons rôtis au lard

5. J'ai rencontré ma mie l'vendredi
   Qu'avez-vous à vendre des biscuits *(bis)*
   Des biscuits, du riz, des endives, des radis, des rôtis,
   des bons rôtis au lard

6. J'ai rencontré ma mie l'samedi
   Qu'avez-vous à vendre du whisky *(bis)*
   Du whisky, des biscuits, du riz, des endives, des radis, des rôtis,
   des bons rôtis au lard

7. J'ai rencontré ma mie l'dimanche
   Qu'avez-vous à vendre des oranges *(bis)*
   Des oranges, du whisky, des biscuits, du riz, des endives, des radis,
   des rôtis, des bons rôtis au lard.

38. COMBIEN VENDEZ - VOUS VOS OIGNON

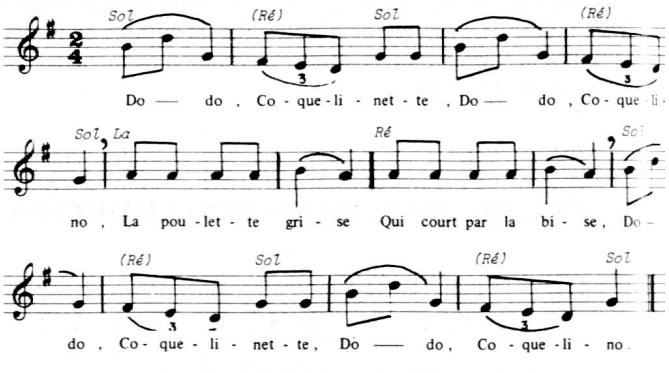


2. Nous les vendons six sous, six blancs
   De la main de la marjolaine
   Nous les vendons six sous, six blancs
   De la main de la marjolon

3. Nous les trouvons beaucoup trop chers . . .

4. C'n'est pas trop cher quand ils sont bons . . .

15. DODO COQUELINETTE



Refrain : *Dodo Coquelinette*
Dodo Coquelino.

1. La poulette grise
   Qui court par la bise

2. La poulette blanche
   Qui court dans la grange

3. La poulette noire
   Qui court dans l'armoire

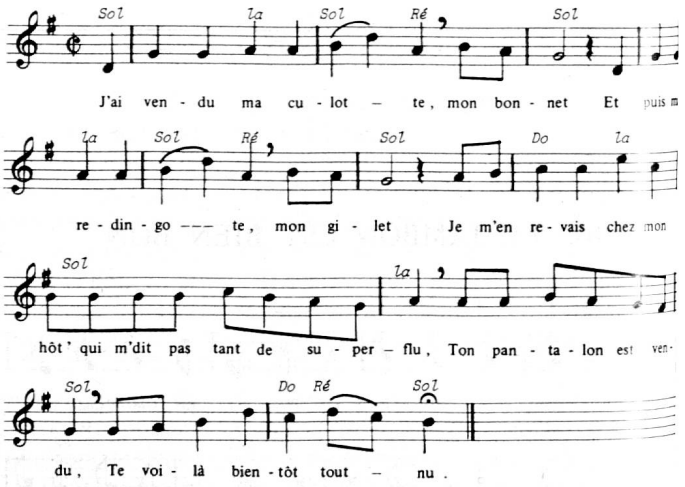
4. La poulette jaune
   Qui court dans le Rhône

5. La poulette brune
   Qui court dans la lune

6. La poulette rouge
   Qui court par Carouge

7. La poulette bleue
   Qui hoche la queue.

17. J'AI VENDU MA CULOTTE



(Publié avec l'aimable autorisation de la Guilde S.P.R. - ch. des Allinges 2 - 1006 Lausanne.)

Bibliographie :

«Falimalira» (65 chansons traditionnelles) par Claude Rochat, Guilde S.P.R., ch. des Allinges 2, 1006 Lausanne.
N.B. Le recueil est accompagné d'une cassette contenant les premiers couplets des chansons.

TÉLÉVISION ÉDUCATIVE

De nombreux enseignants exploitent dans leur classe le thème de l'habitat. C'est dans cette optique que les TÉLÉACTUALITÉS d'octobre 1979 (disponibles dans les centres cantonaux d'initiation aux médias sous forme de cassettes) proposent des images permettant une réflexion ou une motivation sur le thème des habitations chez nous et ailleurs.

«OÙ HABITONS-NOUS?» 16 octobre 1979
et
«OÙ HABITENT-ILS?» 23 octobre 1979
voir fiche classeur RTVE E 121 - E 123

Les émissions suggèrent aux jeunes de découvrir des habitations d'hier et d'aujourd'hui, de réfléchir sur le changement, d'enquêter dans leur environnement proche et de réaliser des travaux sous forme de photos, dessins, maquettes, plans, panneaux, articles ou poèmes, etc...

Le journal «Radio-TV Je vois tout» est prêt à consacrer un reportage aux réalisations et travaux de classe ou d'élèves. Si vous avez, à ce propos, des propositions ou des documents, envoyez-les nous ou prenez contact avec nous, c'est avec plaisir que nous vous rendrons visite avec un appareil de photos!

Nous attendons donc vos photos, dessins, poèmes, articles ou propositions de visites... d'ici le 1er décembre à l'adresse suivante:

TÉLÉVISION SUISSE ROMANDE
TÉLÉVISION ÉDUCATIVE

Case postale 234
1211 GENÈVE 8, tél. (022) 29 33 33
interne 2444

(sans oublier de mentionner vos noms, adresse et N° de téléphone.)

A VOIR...

A FAIRE VOIR...

le film de Samuel Monachon: **L'Aube fantastique** que nous avons eu le plaisir de revoir lors du 7e Congrès culturel de la SPV.

Un film plein de vie et de sensibilité qui nous montre «notre» nature, cette grande inconnue de nous-même et de nos élèves alors que nous avons vu tant de fois à la télévision la faune des quatre coins du monde.

«Le monde appartient à ceux qui se lèvent tôt» dit-on! **L'Aube fantastique** est une brillante démonstration et ce film est une merveilleuse découverte de notre nature, belle et sauvage encore. Cette nature à portée de main et qu'il est pourtant si difficile d'approcher et de comprendre sans une sérieuse initiation.

Ce film en est un excellent moyen et il devrait permettre une riche discussion avec vos élèves. Demandez une projection à Samuel Monachon, 1099 Les Cullayes, tél. 93 18 33.

P. Delacrétaz

CROQUE LE REVE

C'EST...

- Un atelier où, après l'école, les enfants racontent, dessinent, rêvent à des histoires fantastiques.
- L'envie de publier une littérature née du monde sensible et émerveillé des enfants.
- La publication après une année de travail de deux premiers livres.
- Un appel de soutien auprès des éducateurs et parents pour que vive cette aventure née du désir des enfants.

LE COLLECTIF «CROQUE LE RÊVE»

BULLETIN D'ABONNEMENT

A retourner à: **«Croque le Rêve»**
Case postale 270 / 1211 Genève 13

- Je souscris à un abonnement de Frs. 50.— ou plus pour une série de 6 livres.

Je commande:

☐ Histoire du magicien qui rêvait sa ville en couleur, au prix de Frs. 10.—

☐ Voyage du bonhomme de neige au pays du soleil, au prix de Frs. 12.—

Nom/Prénom: .....

Adresse: .....

N° postal: .....

Audio Visual BT

Appareils et fournitures pour la communication audio-visuelle

Av. Tir Fédéral 38
1024 Ecublens VD
Tél. (021) 344 344

La Fouly/Val Ferret 1600 m alt.

Pour vos camps de ski

A louer: 3 chalets pour groupes à 35, 37, 41 places en dortoirs et chambres. Sanitaires modernes, cuisine à disposition. 3 skilifts, piste de fond, ski de printemps, haute montagne.

Encore libre: 12.1.1980 - 10.2.1980 et du 1.3.1980 - 6.4.1980
Michel Darbellay, guide 1931 La Fouly

Pour vos imprimés une adresse

Corbaz s.a.
Montreux

22, avenue des Planches
Tél. (021) 62 47 62

LA CAISSE CANTONALE VAUDOISE DES RETRAITES POPULAIRES

Subventionnée, contrôlée et garantie
par l'Etat

Assure des rentes à tout âge
et aux meilleures conditions, aux Vaudois
quel que soit leur domicile,
ainsi qu'aux Confédérés domiciliés
dans le canton de Vaud.

LA CAISSE CANTONALE VAUDOISE D'ASSURANCE EN CAS DE MALADIE ET D'ACCIDENTS

Contrôlée et garantie
par l'Etat

Assure aux meilleures conditions.

Assurances de base

Cat. A/H: couverture des frais médicaux, pharmaceutiques et hospitaliers, ces derniers jusqu'à concurrence du forfait de la division commune.
Cotisation égale pour hommes et femmes: dès Fr. 42.— par mois.

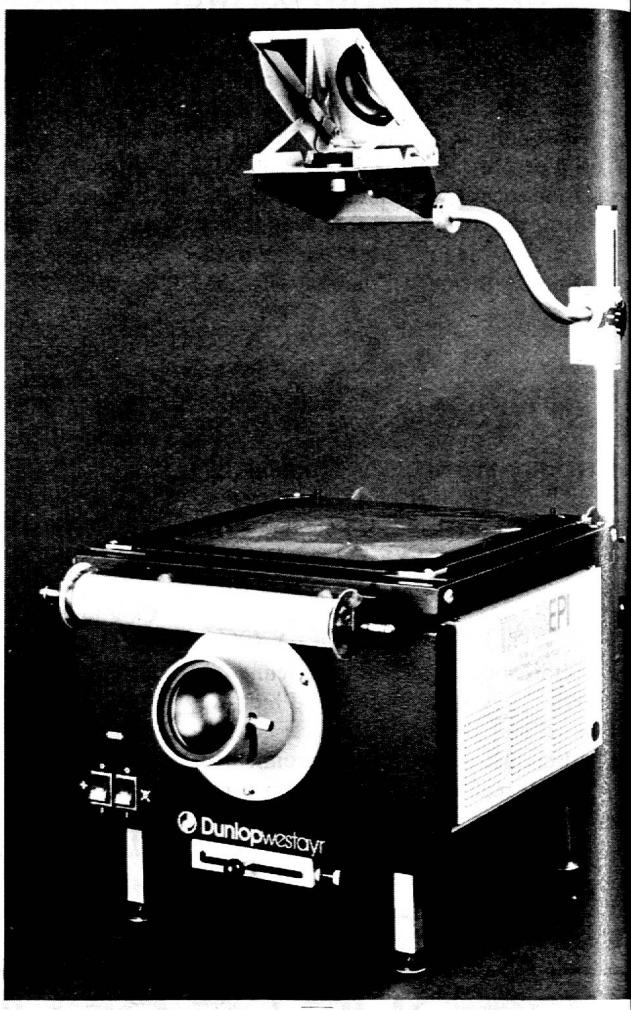
Cat. B/C: indemnité journalière pour perte de gain dès le 1er jour ou à des échéances différées.

Assurances complémentaires

Cat. HG: indemnité en capital, pour frais de traitement **en cas d'hospitalisation en privé;**
Cat. HP: indemnité journalière en **cas d'hospitalisation en privé,** pour frais de chambre, de pension, etc.
Cat. ID: indemnités en capital en cas de décès et d'invalidité par suite d'accident.
Cat. TD: pour frais de traitements dentaires.

Agences pour chaque commune.

Direction: rue Caroline 11
1003 Lausanne
Tél. (021) 20 13 51



TRANSEPI

TRANSEPI — un nouveau système universel d visionnement.

Pour la première fois, il est possible de projete avec un seul appareil, des objets transparents o non transparents ainsi que des objets à troi dimensions. La combinaison d'un projecteur plei jour A4 avec un épiscope très lumineux nous pe met la projection, sans problème, de feuilles trans parentes normales, mais aussi de photos et texte de livres, revues, journaux, de dessins, courbes diagrammes, de plantes, modèles, objets de tou genre sur la même surface de travail avec u rayonnement impeccable et une netteté optimal de l'image.

TRANSEPI — le système de la bonne idée — pou des bonnes idées en classe, dans la salle de confé rence, dans le bureau de construction, dans l laboratoire, aux expositions.

MEMO AV-ELECTRONIC-VIDEO AG

8301 Glattzentrum bei Wallisellen Tel. (01) 830 52 02

07810
BIBLIOTHEQUE NATIONALE
SUISSE
15, HALLWYLSTRASSE
3003 BERNE

J. A.
1820 Montreux 1

Imprimerie Corbaz S.A., Montreux