Document generated on 08/12/2025 5:58 p.m.

Revue des sciences de l'éducation

De la distorsion qui existe entre ce que les maîtres estiment enseigner en dernière année de l'enseignement élémentaire et ce que leurs élèves ont retenu

Irèna Bousman-Kosowski

Volume 4, Number 1, Winter 1978

URI: https://id.erudit.org/iderudit/900068ar
DOI: https://doi.org/10.7202/900068ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)
1705-0065 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Bousman-Kosowski, I. (1978). De la distorsion qui existe entre ce que les maîtres estiment enseigner en dernière année de l'enseignement élémentaire et ce que leurs élèves ont retenu. *Revue des sciences de l'éducation*, *4*(1), 105–118. https://doi.org/10.7202/900068ar

Article abstract

En Belgique et en France, la communication ne passe guère entre les maîtres des cycles primaire et secondaire.

Le silence, l'absence d'informations et de contacts entraînent l'insécurité, l'angoisse, l'autocensure et l'amertume chez l'ensemble des maîtres. Les premières victimes de cet état de fait sont évidemment les enfants.

La recherche diptyque entreprise ici vise deux objectifs précis :

a) informer les deux « espèces » de maîtres : ceux du primaire et ceux du secondaire

1. sur l'importance accordée à 108 matières ponctuelles choisies dans le cadre du « savoir écrire ».
2. sur les ajustements apportés à cette liste.
3. sur les buts généraux poursuivis par chacun.
4. sur les difficultés rencontrées dans l'apprentissage d'une langue première difficile et élitiste.
5. sur les moyens proposés afin de briser le mur existant entre les enseignants des deux cycles.

Cette information se fera en envoyant aux 1930 maîtres les résultats globaux d'une enquête à laquelle ils avaient accepté de répondre.

b) informer les maîtres des performances de leurs propres élèves soumis à 5 épreuves portant sur des objectifs cognitifs que tous considéraient comme essentiels. Cette double information entraînera vraisemblablement certaines prises de conscience et, nous l'espérons, un désir de remédier à la situation.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1978

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

De la distorsion qui existe entre ce que les maîtres estiment enseigner en dernière année de l'enseignement élémentaire et ce que leurs élèves ont retenu

Irèna Bousman-Kosowski *

RÉSUMÉ

En Belgique et en France, la communication ne passe guère entre les maîtres des cycles primaire et secondaire.

Le silence, l'absence d'informations et de contacts entraînent l'insécurité, l'angoisse, l'autocensure et l'amertume chez l'ensemble des maîtres. Les premières victimes de cet état de fait sont évidemment les enfants.

La recherche diptyque entreprise ici vise deux objectifs précis :

a) informer les deux « espèces » de maîtres : ceux du primaire et ceux du secondaire
   1. sur l'importance accordée à 108 matières ponctuelles choisies dans le cadre du « savoir écrire ».
   2. sur les ajustements apportés à cette liste.
   3. sur les buts généraux poursuivis par chacun.
   4. sur les difficultés rencontrées dans l'apprentissage d'une langue première difficile et élitiste.
   5. sur les moyens proposés afin de briser le mur existant entre les enseignants des deux cycles.

   Cette information se fera en envoyant aux 1930 maîtres les résultats globaux d'une enquête à laquelle ils avaient accepté de répondre.

* Bousman-Kosowski, Irèna : professeur, Université de l'État de Mons (Belgique).

b) informer les maîtres des performances de leurs propres élèves soumis à 5 épreuves portant sur des objectifs cognitifs que tous considéraient comme essentiels.
Cette double information entraînera vraisemblablement certaines prises de conscience et, nous l'espérons, un désir de remédier à la situation.

1. *Position du problème*

En Belgique et en France, la coordination entre les instituteurs de fins d'études primaires et les professeurs enseignant au début du secondaire est INEXISTANTE. Aucun moyen n'a été mis en œuvre, jusqu'à ce jour, pour qu'une telle situation changeât.

Tous les maîtres déplorent cet état de fait qui crée chez les enseignants un sentiment d'angoisse, d'isolement et d'insécurité.

Quant aux élèves, déjà inquiets et bousculés dans leurs habitudes par le seul changement de cycle, ils sont les premières victimes de cette absence TOTALE de communication entre les maîtres du primaire qui les ont éduqués et formés durant 5 ou 6 ans et les maîtres du secondaire qui vont les prendre en charge pour plusieurs années.

Au Québec, d'une manière plus ou moins sensible selon les C.R.S., un effort a été fait dans le sens d'une collaboration primaire-secondaire.

Les résultats de notre enquête auprès de 2 milliers de maîtres montrent, en effet, que les opinions et avis des instituteurs québécois sont infiniment plus proches, en ce qui concerne le domaine cognitif, des avis des professeurs québécois que dans les deux autres pays : Belgique et France.

En bref, l'institution scolaire belge et française n'ayant ménagé aucun moment privilégié pour que des contacts pertinents aient lieu entre les maîtres du primaire et du secondaire, est en partie responsable des nombreux échecs et des nombreuses désillusions qu'entraîne le passage des enfants de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire.

Le fossé est de taille. Tous les maîtres vivent ce problème intensément ; le continuum scolaire relève de l'utopie et pourtant, seules quelques initiatives ponctuelles, comme cette recherche, essaient de pallier ce flagrant hiatus.

2. *Cadre théorique*

En Belgique du moins, nous avons pu interroger 1200 maîtres. Leurs noms et adresses ont été conservés et nous comptons envoyer à chacun d'eux les résultats globaux recueillis

a) pour le primaire belge
b) pour le primaire français

c) pour le primaire québécois
d) pour le secondaire belge
e) pour le secondaire français
f) pour le secondaire québécois.

en ce qui concerne l'enquête à laquelle ils avaient accepté de répondre.

Les résultats, ainsi rassemblés, sont souvent si explicites en soi que la plupart des commentaires sont inutiles pour tout maître attentif.

Il est clair que nous nous trouvons, dans ce cas, dans la phase 2 de *la technique DELPHI* [1].

3. *Présentation succincte de cette recherche*

3.1. Ce dont elle traite :

De la distorsion qui existe entre ce que les maîtres croient avoir enseigné (ou désirent que l'on enseignât) et les compétences réelles des enfants qui leur sont confiés.

3.2. La branche choisie :

Langue maternelle, en particulier la grammaire, l'orthographe grammaticale et la pratique de la conjugaison.

Ces trois appellations ont été reprises dans le programme de français, langue maternelle, édité par le Ministère de l'Éducation Nationale Belge.

3.3. Les moyens utilisés (dispositif expérimental) :

3.3.1. L'enquête envoyée aux maîtres

— elle s'adressait à des maîtres de la dernière année de l'enseignement élémentaire. Pays touchés : la Belgique, le Québec, le Nouveau-Brunswick, l'Ontario et la France (huit académies).

— elle s'adressait aussi aux professeurs de français de la première année du secondaire dans ces mêmes régions.

— contenu de l'enquête

a) première partie : 108 contenus puisés pour la plupart dans la liste de concepts grammaticaux fournie par le Ministre Habby (Ministre de l'Éducation nationale française) aux établissements d'enseignement primaire.

Certains contenus, plus centrés sur l'orthographe, ont été repris aux programmes belges et aux programmes établis pour la Commission scolaire de Sainte-Foy, Québec.

Tous ces contenus se retrouvent d'ailleurs dans la plupart des manuels destinés aux élèves se situant à la charnière de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.

b) Deuxième partie : quatre questions ouvertes :

1) la première question ouverte permettait aux maîtres de compléter la liste volontairement pointilliste.

2) la deuxième question ouverte exigeait des maîtres qu'ils expriment les objectifs généraux personnellement poursuivis lors des heures consacrées au français.

3) la troisième question ouverte les interrogeait sur les difficultés éprouvées lors de cet enseignement.

4) la dernière question ouverte demandait aux maîtres de proposer des moyens permettant une réelle coopération entre les maîtres du primaire et les professeurs du secondaire.
Cette coopération aurait évidemment pour effet de protéger la réalité du continuum scolaire.

— Les précautions prises :

a) Lettre aux maîtres expliquant succinctement les tenants et les aboutissants de la recherche entreprise.

b) La promesse écrite de leur fournir individuellement les résultats globaux.

c) Adjonction aux documents d'une enveloppe oblitérée pour un renvoi aisé.

d) Adjonction d'une note assez longue permettant aux maîtres de comprendre le sens des termes utiles lors de la sélection de la hiérarchisation des contenus.

— La participation :

1930 maîtres ont répondu à l'enquête. C'est un échantillonnage très important si l'on considère que chaque maître enseigne, par année, à environ 30 élèves (ceci étant un minimum puisque les professeurs de français enseignent souvent à une centaine d'élèves de première secondaire par an).
Ceci nous amène à considérer que les maîtres qui ont répondu ont, chaque année, la responsabilité d'environ 100,000 enfants.

— Les résultats :

a) Six sous-groupes de maîtres ont été déterminés : primaire-belge, primaire-canadien, primaire-français, secondaire-belge, secondaire-canadien et secondaire-français.

b) En ce qui concerne le désir de sélection des contenus et dès lors d'allègement des programmes, deux groupes se distinguent nettement :

1) les maîtres qui ne sélectionnent rien, qui croient tout voir, tout enseigner : 82% des instituteurs belges et français

2) les maîtres qui sélectionnent : ce sont les instituteurs canadiens et les professeurs de français belges, canadiens et français

3) caractéristiques de la sélection :

— Indifférence quant à la logique interne inhérente à certains apprentissages ; [2]

— confusion consciente ou non entre ce qui est important et ce qui est difficile ;

— volonté élitiste parfois très nette ;

— faible sensibilisation à l'utilité de certaines compétences linguistiques fréquemment sollicitées.

c) En ce qui concerne les réponses fournies à la première question ouverte, on peut s'étonner de l'absence totale des leçons dites de synthèse puisqu'un seul instituteur (français) sur 1,930 maîtres a pensé qu'il serait peut-être utile de « faire » une leçon à propos « des mots croches » [2].

> Les instituteurs belges ont tendance à ajouter des contenus spécifiques précis qui permettent d'épuiser le précis de grammaire française de Maurice Grevisse.
>
> Les instituteurs français montrent par leurs « ajoutes » une préoccupation particulière quant à la nécessité de l'orthographe. Ils sont particulièrement exigeants.

d) En ce qui concerne les réponses à la seconde question ouverte, on peut résumer les grandes tendances analysées lors de la réception des résultats en disant que les instituteurs des trois pays se cantonnent dans l'évocation de buts généraux strictement linguistiques alors que les professeurs de français des trois pays ont tendance à fournir des buts dépassant de loin l'étude de la langue. Exemple : améliorer la qualité du raisonnement logique et asseoir une pensée catégorielle basée sur la logique d'attributs.

e) En ce qui concerne les réponses à la troisième question ouverte, on peut dire que la rédaction et la correction de rédaction sont des activités que les maîtres considèrent comme étant les moins satisfaisantes.

f) En ce qui concerne les réponses à la dernière question ouverte, trois grands types d'attitudes peuvent être déterminés :

1) les maîtres qui font un effort de créativité et qui proposent des moyens facilitant l'existence d'une réelle coopération entre les deux niveaux d'enseignement.

2) les maîtres fatalistes, qui se plaignent de l'incommunicabilité existant entre les deux réseaux mais qui affirment que rien ne pourra changer cet état de fait.

3) les maîtres qui agressent les représentants de l'autre groupe, les accusant d'être la source et la cause du fossé existant entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

3.3.2. L'épreuve soumise aux élèves des maîtres précédemment interrogés :

— 7000 élèves belges, français et canadiens ont été interrogés durant le courant du troisième trimestre de leur dernière année d'enseignement primaire.

— contenu de l'épreuve :

a) celle-ci était une épreuve écrite devant s'étaler sur cinq jours.

b) Premier jour : repérage de sujets dans un certain nombre de phrases simples ou complexes.

Des niveaux de difficulté ont été ménagés afin de pouvoir utiliser toutes les techniques statistiques relevant de l'évaluation de maîtrises d'objectifs cognitifs. Règle générale : pour qu'un enfant soit crédité de la maîtrise d'un certain niveau de difficulté dans le repérage des sujets, celui-ci doit avoir réussi quatre items sur cinq relevant de ce type de difficulté.

Si l'on maintient un enseignement frontal, 90% des élèves de la classe doivent avoir réussi quatre items sur cinq.

Cette haute exigence amène inévitablement les maîtres à pratiquer une pédagogie de niveaux et à diminuer, dans le même sens, l'indice de superfluité calculé pour chaque classe lorsqu'un apprentissage est entrepris[3].

c) Deuxième jour : les enfants devaient accorder 70 verbes avec leurs sujets en utilisant le présent de l'indicatif.

Les verbes ont été choisis pour la plupart, en fonction de leur présence dans des listes de vocabulaire fondamental. Les personnes grammaticales ont été choisies en fonction de leur fréquence d'utilisation.

Les erreurs dues à une méconnaissance orthographique n'ont pas été pénalisées. Les cinquante premiers verbes présentaient des difficultés d'accord relativement élémentaires, les vingt derniers verbes présentaient des difficultés plus sérieuses relevant, pour le chercheur, de l'enseignement secondaire (la médiocrité des résultats confirmera cette hypothèse de départ).

d) Troisième jour : Les enfants devaient repérer, dans des phrases, une série de mots pouvant être soit des participes passés employés seuls, soit des participes passés employés avec l'auxiliaire être, soit des participes passés employés avec l'auxiliaire avoir, soit des mots ou des groupes de mots relevant d'une autre catégorie grammaticale, ceux-ci pouvant jouer des rôles très semblables comme : l'adjectif verbal, le participe passé employé seul et l'adjectif qualificatif ou ayant,

avec les participes passés, des ressemblances morphologiques trompeuses. Exemple : des substantifs se terminant en « é » comme les participes passés du premier groupe.

e) Quatrième jour : Les enfants devaient d'abord classer des mots ou des groupes de mots soulignés dans des phrases en 3 catégories : 1. celle des compléments d'objet directs ; 2. celle des compléments d'objet indirects ; celle des autres fonctions à l'exception des deux catégories précédentes.

Ensuite, ils étaient invités à compléter la définition normative, traditionnelle de complément d'objet direct.

Enfin, ils devaient faire preuve de certaines compétences métalinguistiques à propos des compléments d'objet.

f) Cinquième jour : Les enfants devaient d'abord choisir la forme correcte d'un certain nombre de participes passés inclus dans des phrases. Le chercheur avait volontairement éliminé les cas d'accords relatifs aux participes passés des verbes pronominaux et les cas d'accords relatifs aux participes passés suivis d'un infinitif. Cette décision allait à l'encontre de l'opinion exprimée par les maîtres qui considéraient ces compétences comme étant nécessaires à la fin de l'enseignement élémentaire.

Les élèves furent aussi invités à fournir un certain nombre de participes passés à partir d'infinitifs.

De plus, ils furent astreints à reconnaître des participes passés au sein d'une série de formes paronymiques.

Pour terminer, ils devaient faire la preuve d'une certaine compétence métalinguistique en ce qui concerne les participes passés.

4. *Les résultats :*

La médiocrité relative des résultats obtenus a conforté le chercheur quant au non-réalisme de certaines exigences de maîtres.

4.1. Quelques résultats précis à titre d'exemple.

Afin de ne pas allonger inconsidérément cet article, le chercheur se contentera de relater ci-dessous les résultats globaux des élèves à l'épreuve de repérage des sujets du ou des verbes. Si l'on respecte *la logique interne de l'apprentissage*, il est assez évident que

a) pour accorder adéquatement le verbe,

b) accorder adéquatement certains participes passés (épreuves des 2e, 3e et 5e jours), il est, avant tout, nécessaire de repérer le sujet.

De plus, quelle que soit la taxonomie utilisée, il apparaît que l'opération mentale permettant le repérage est l'une des plus élémentaires.

Dès lors, le lecteur comprendra aisément que les lacunes et les manques se manifesteront d'une manière plus évidente encore dans les épreuves des 2e, 3e, 4e et 5e jours qui exigent la maîtrise de nombreux prérequis et qui mettent en œuvre des opérations mentales plus élaborées.

Considérations générales à propos de l'aptitude à repérer un ou des sujets dans des phrases : [4]

À la fin de l'enseignement primaire, en Belgique, en France et au Québec, les élèves sont CAPABLES DE REPÉRER : [5]

I. UN OU DES SUJETS DÉPOURVUS DE DÉTERMINANTS
s'il n'y a ni inversion ni « écran » entre le sujet et le verbe. [6]

II. UN SUJET ACCOMPAGNÉ D'UN SEUL DÉTERMINANT
(un article ou un adjectif)

III. DES SUJETS ACCOMPAGNÉS CHACUN D'UN DÉTERMINANT

IV. UN SUJET SITUÉ AU SEIN D'UN GROUPE NOMINAL COMPORTANT 3 OU 4 MOTS (article et adjectifs)

V. UN PRONOM PERSONNEL SUJET.

PAR CONTRE, NOUS POUVONS CONSIDÉRER COMME ÉTANT SEULEMENT EN COURS D'ACQUISITION [7], L'APTITUDE À REPÉRER :

I. LES SUJETS COORDONNÉS DONT L'UN D'EUX, AU MOINS, EST UN PRONOM :
77% de réussite pour les Belges
62% de réussite pour les Français
67% de réussite pour les Québécois

II. LES PRONOMS PERSONNELS SUJETS LORSQUE LA PHRASE COMPORTE DES PRONOMS COMPLÉMENTS PROCLITIQUES.
79% de réussite pour les Belges
74% de réussite pour les Français
61% de réussite pour les Québécois.

III. LES SUJETS INVERSÉS DAN LE CADRE D'UNE INTERROGATION DIRECTE.
69% de réussite pour les Belges
70% de réussite pour les Français
57% de réussite pour les Québécois.

ENFIN, NOUS POUVONS METTRE EN GARDE LES INSTITUTEURS ET LES PROFESSEURS DE FRANÇAIS QUANT À L'INSTABILITÉ, VOIRE À L'INEXISTENCE, DE L'APTITUDE À REPÉRER ADÉQUATEMENT :

I. LES PRONOMS RELATIFS SUJETS (OU LEUR ANTÉCÉDENT)
Moins de 40% de réussite pour les 3 groupes d'enfants.

II. LES PRONOMS INDÉFINIS SUJETS LES PLUS FRÉQUENTS (On-Tous).
42% de réussite en moyenne.

III. LE SUJET INVERSÉ DANS UNE PHRASE NON INTERROGATIVE
42% de réussite pour les Belges
36% de réussite pour les Français
23% de réussite pour les Québécois

IV. LES SUJETS RÉSUMANT UNE SÉRIE DE SUJETS
Moins de 25% de réussite pour les 3 groupes d'élèves.

V. LES SUJETS PRONOMS DÉMONSTRATIFS
41% de réussite pour les Belges
31% de réussite pour les Français
31% de réussite pour les Québécois.

4.2. Quelques mots des résultats dans leur ensemble :

L'analyse fine des résultats tant au point de vue quantitatif qu'au point de vue qualitatif (types d'erreurs) a déjà permis :

I. De déterminer les niveaux moyens de compétence (cf. 4.1.)

II. D'établir un certain nombre de principes relevant des pédagogies et des méthodologies correctrices, repératrices, compensatrices, curatives.

III. De connaître, d'observer un certain nombre de raisonnements entraînant l'erreur.

La détermination d'un certain nombre d'erreurs fréquentes, la reconnaissance d'une série de comportements inadéquats vont permettre aux maîtres de

a) mieux déterminer une série d'écueils,

b) réfléchir aux moyens pédagogiques visant à éviter les pièges ou visant à surmonter les difficultés,

c) d'explorer, d'une manière frustre sans doute, l'éventail des différents styles cognitifs caractérisant les enfants qui leur sont confiés.

5. *Perspectives :*

Dans l'état actuel de la recherche, les données ainsi recueillies (ensemble des réponses fournies par les maîtres et des réponses fournies par les enfants) vont être envoyées à tous les maîtres ayant accepté bénévolement de participer à cette recherche. [8]

Nous pensons, en fonction des qualités pressenties chez ces milliers de maîtres (voir remarque ci-dessous), que

a) la lecture de l'ensemble des exigences du secondaire (plus modestes en général que celles du primaire)

b) la consultation allernative

I. de ce que l'on croit avoir assis

II. les résultats caractérisant les compétences des élèves

permettront à ces maîtres de qualité :

1) d'établir d'une manière plus réaliste la liste des compétences « exigibles » à la fin des études primaires ;

2) de construire des curricula au sein desquels la distinction sera faite entre ce qui doit être maîtrisé et ce qui doit être en train de s'acquérir à un moment précis du continuum scolaire (EX/En fin d'études primaires) ;

3) de se débarrasser d'idées fausses mais courantes véhiculées depuis des lustres dans le monde pédagogique par le biais d'une meilleure connaissance des problèmes des enfants et des collègues ;

4) de mieux expliciter les critères de sélection et de hiérarchisation des objectifs cognitifs que les maîtres veulent atteindre [9] ;

5) d'éviter aux maîtres et aux élèves bien des déconvenues, car les informations recueillies et diffusées permettront à chaque enseignant

a) de faire baisser l'indice de superfluité [10] ;
b) de faire baisser l'indice d'aberrance [11] ;
c) d'augmenter l'indice d'adéquation spécifique [12] ;
d) d'augmenter le gain relatif pour chaque élève.

Cette recherche ne s'achèvera pas avec l'envoi des résultats globaux recueillis par la consultation et l'analyse des réponses fournies par les maîtres et les élèves de ces mêmes maîtres.

Elle trouvera, en effet, sa conclusion définitive lorsque le chercheur aura essayé d'estimer l'impact des informations, celles-ci étant ou non accompagnées de brefs commentaires.

Le chercheur émet à ce propos les hypothèses suivantes :

1) La diffusion des réponses des maîtres des 2 niveaux facilitera la prise de conscience de certaines évidences souvent niées.

2) La diffusion des réponses des maîtres facilitera la communication entre les deux grands groupes de maîtres et fera naître, chez certains, le désir de mener une action dans le sens d'une plus grande collaboration.

3) La diffusion des résultats obtenus par les enfants de ces mêmes maîtres à propos de 4 objectifs cognitifs, jugés par eux-mêmes comme essentiels, mettra en exergue la distorsion pouvant exister entre a) ce que l'on croit avoir assis et b) ce qui l'est réellement.

4) La diffusion des résultats permettra aux maîtres non seulement de prendre conscience des difficultés communes mais aussi de faire naître le désir d'un changement qui ne pourra s'obtenir que par le biais d'une réflexion et d'une recherche collégiales.

BIBLIOGRAPHIE

Anderson, F.T.T., *A modified Delphy Study of the political feasibility of critical issues affecting educational reform in Maryland*, Virginia Polytechnic Institute and State University, 1975 (Ed.D.).

Birchall, L.H. Jr, *An investigation of the main and interaction effects of adjunct questions upon de performance of sixt grade students on a criterion measure consisting of two criteria-literal and interpretation level questions*, University of Maryland, Supervisor : Professor R.M. Wilson, 1975 (Ph.D.).

Bloom, B.S., *Taxonomie des objectifs cognitifs*, Montréal, Éducation Nouvelle, 1969.

Campisi, R., *Error analysis of written french of english-speaking students*, University of Pittsburgh, 1975 (Ph.D.).

Chomsky, N., *Structures syntaxiques*, Paris, Le Seuil, 1969.

Dornseif, A.W., *The relationship of achievement and self-concept to the number years elementary students were assigned to open and traditional teachers*, Northern Illinois University, 1975 (Ed.D.).

Frank, D.E., *Current and recommended instructional role differentiation as expressed by elementary school personnel*, Northern Illinois University, 1975 (Ed.D.).

Gagnon, L., « Le drame de l'enseignement du français », Montréal, *La Presse*, du 5 au 12 avril 1975.

Grevisse, M., *Précis de grammaire française*, Gembloux, Duculot S.A., 1969.

Hotyat, F. et Delepine-Messe, D., *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*, Paris, Nathan, 1973.

Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit, 1963.

Lauritzen, C.A. Fling., *The ability of kindergarten, first, second and third grade children to comprehend, produce and explain selected grammatical concepts in reading*, Kansas City, University of Missouri, 1976 (Ph.D.).

Legrand, L., « L'enseignement de la grammaire », *Pédagogie fonctionnelle pour une école élémentaire nouvelle*, Paris, Nathan, 1973.

Leroy, M., « Le nouveau Limousin », *Le Soir*, du 15 au 16 décembre 1975.

Loucks, S. Feldbauer, *A study of the relationship between teacher level of use of the innovation of individualized instruction and student achievement*, Austin, University of Texas, 1975 (Ph.D.).

Mounin, G., *Clefs pour la linguistique*, Paris, Seghers, 1971.

Piaget, J., « La langue et la pensée au point de vue génétique », *Six études en psychologie*, Paris, Gonthier.

Roche, R., « Le malaise grammatical ou comment s'est rallumée la guerre des grammaires », *Revue de psychologie scolaire*, N° 8, décembre 1971.

Servais, W., *Cours de logique de première candidature*, Presses de l'université de Mons (Belgique), F.S.P.P.

Simon, J., *La langue écrite de l'enfant*, Paris, PUF, 1963.

Stage, H.D. Jr, *The future school of Business — A modified Delphy study*, University of Southern California, 1976 (D. Business Administration).

Stalker, G.H., *A syntactically — based deep case grammar*, University of Michigan, 1975 (Ph.D.).

Tourneur, Y., « Effets des objectifs dans l'apprentissage », *Recherches en Éducation*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation Nationale.

Van Waeyenberghe, A., *Essai d'une épreuve objective de connaissances scolaires pour la « charnière »* de 12 ans, Bruxelles, Clerebaut, 1956.

Whorf, B.L., *Language, thought and reality*, London, Chapman and Hall, 1958.

NOTES :

1. D'une manière simpliste, nous caractériserons la technique DELPHI de la façon suivante : si une personne x répond, sur un sujet y, à un questionnaire d'opinion par exemple, et que l'on renvoie à cette même personne, un second questionnaire identique avec l'ensemble des réponses fournies par toutes les personnes interrogées, on constate que les réponses au second questionnaire sont différentes. Le simple fait d'avoir fourni, avec un nouveau questionnaire identique, les résultats généraux, a donc influencé la deuxième série de réponses. Ce procédé peut être répété plusieurs fois (3, 4, 5, 6 fois). De nombreuses thèses américaines ont utilisé cette méthode que les organismes de sondage connaissent bien. Ce n'est pas sans raison qu'en France, dans les semaines qui précèdent les élections, le gouvernement a décidé, en 1977, d'interdire la communication des résultats de ces sondages car ces derniers influnçaient les électeurs d'une patente façon.

   Quelques thèses en éducation ayant utilisé la technique DELPHI :
   a) Buff, J.F., *The Identification of Competences for Teacher Educators through the Delphi Technique*, Ed. D, Supervisor : Professor G. Shearron, University of Georgia, 1975.
   b) Gaston, J.H., *A Delphi Study on Art Education in the Self-contained Classroom in the State of Texas*, Ed. D, Adviser : Dr. B. Bryant, East Texas State University, 1975.
   c) Fleer, G.E., *A Delphi Investigation regarding Training Needs of Counselors with the aged based on physical and psychological Needs of older Americans*, Ed. D., Adviser : G.W. Gattshall, East Texas University, 1975.
   d) Klein, D.L., *Manpower Utilization in Community Mental Health Centers of Pittsburgh, Pennsylvania : a Delphi Study of Roles for Paraprofessionals*, Ph.D., University of Pittsburgh, 1975.

2. Terminologie empruntée aux livres de G. Galichet pour l'enseignement élémentaire.

3. Un enseignement est considéré comme superflu si les élèves auxquels il s'adresse possèdent déjà la ou les compétences visées.

4. Tous les maîtres ayant participé à l'enquête recevront les mêmes renseignements mais à propos de l'ensemble des épreuves.

5. Nous jugeons que l'aptitude est acquise pour un groupe quand 80% des enfants réussissent 8 items sur 10 se rapportant à un objectif cognitif précis.

6. Cette remarque est valable pour les conclusions I, II, III et IV.

7. Voir Circulaire N° 77-208 du 14 juin 1977 paru au « Bulletin Officiel N° 25 » — Ministère Français de l'Éducation — P. 1835 et 1836.

8. Nous sommes consciente du fait suivant : seuls les maîtres motivés qui savent prendre du temps sur leurs loisirs, qui sont sensibilisés à la recherche en pédagogie... ont fourni des réponses. Ce sont donc des maîtres de qualité pour la plupart.

9. Johnson, Mz Jr, « Definitions and Models in Curriculum Theory », *Educational Theory*, Vol. 17, N° 2, avril 1967.
   Dussault, G., *Évaluation de la Validité Interne du Programme-Cadre de Français — Niveau Secondaire — du Ministère de l'Éducation au Québec*, INRS-Éducation, Université du Québec, Québec, 1977.

10. Un apprentissage est superflu quand les élèves (ou une partie des élèves) ont déjà la compétence visée.

11. Un enseignement est aberrant quand le nombre d'élèves ayant perdu une compétence qu'ils possédaient initialement est grand.

12. Une méthode est dite adéquate quand le nombre d'enfants ayant acquis une compétence visée au cours de l'apprentissage est grand. (Voir travaux d'Y. Tourneur — Bibliographie PT 23).