

PLAN POUR LA RENOVATION
DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS
A L'ECOLE ELEMENTAIRE

DOCUMENT DE TRAVAIL
RESERVE AUX EQUIPES ENGAGEES
DANS LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

REPERES N° 2

JANVIER 1970



HR/MFW

INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL
Département de la Recherche Pédagogique

Enseignement élémentaire - Français
RP/3100

NOTE AUX EQUIPES EXPERIMENTALES

PLAN POUR LA RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT
DU FRANCAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE

TEXTE PROVISOIRE

Un Séminaire réuni à Paris du 24 au 27 Novembre 1969, a travaillé sur le projet d'Instructions Officielles, et l'a réélaboré sur la base des proportions d'amendement faites par les équipes. Ces propositions seront communiquées intégralement, dès que possible aux équipes expérimentales.

Le texte ci-joint est un texte provisoire. Deux chapitres y manquent : lecture et écriture - vocabulaire. Ils seront réélaborés à l'issue des stages nationaux d'étude et de recherche qui se tiendront sur ces thèmes :

- du 14 au 17 Janvier à Marseille
Lecture - Maternelle et C. P.
- fin février ou début mars à Paris
Enseignement du vocabulaire.

Un Séminaire est prévu également sur les problèmes généraux que pose la lecture et en particulier le choix des textes. La date n'en est pas encore fixée.

Nous avons cependant tenu, dès maintenant à communiquer le texte, dans l'état où il est. Il est évident que les modifications ultérieures ne sauraient porter sur l'essentiel qui résulte, parfois textuellement du texte initial et des propositions d'amendement des équipes. Les modifications viseront simplement à unifier, clarifier, pour des raisons "pédagogiques" évidentes.

L. LEGRAND

Directeur de Recherches,
Chef du Département de
la Recherche Pédagogique.

POURQUOI RENOVER L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE ?

L'enseignement du français à l'Ecole élémentaire a jusqu'ici été régi par différentes "Instruction officielles". Remarquables par la générosité de l'inspiration, la richesse des conseils pratiques, elles ont rendu les plus grands services. Leur ensemble constituait une somme et reflétait une sagesse pédagogique que la pratique a confirmée durant de nombreuses années. Elles répondaient aux besoins et aux conceptions du moment.

Mais il est évident que l'évolution des institutions et des théories avait introduit avec chaque "instruction" nouvelle des éléments se trouvant en contradiction avec certains aspects des instructions précédentes. Le souci de continuité dans la doctrine que les auteurs successifs tentaient de maintenir ne parvenaient plus à masquer ces incohérences. De plus et surtout, les années ont passé, fertiles en événements et en mutations de tous ordres. Et il n'est plus possible d'envisager une simple refonte des textes antérieurs. Une nouvelle définition des finalités de l'enseignement du français et notamment de l'enseignement élémentaire est donc nécessaire.

Une expérimentation, actuellement en cours dans des classes élémentaires vise à fonder plus scientifiquement la rénovation profonde de cet enseignement que de nombreux pionniers de la pédagogie moderne, avaient, il faut le dire, déjà entreprise. Il apparaît possible et indispensable de faire connaître dès maintenant les principes essentiels, les lignes de force du travail ainsi engagé et les données théoriques et pratiques auxquelles devraient pouvoir se référer les maîtres, ceux qui ont pour tâche de les former et de les aider et tous les responsables de l'Enseignement élémentaire. Ce plan, pour une rénovation du français à l'école élémentaire se trouve donc substitué à toutes les Instructions antérieures.

I - UNE RENOVATION NECESSAIRE

A/ - LA VOCATION ACTUELLE DE L'ECOLE ELEMENTAIRE

Depuis l'ordonnance et le décret du 6 janvier 1959 la prolongation de la scolarité obligatoire entraîne une modification profonde des structures et, par conséquent, des finalités de l'école élémentaire. La création d'un premier cycle du second degré que fréquenteront tous les enfants jusqu'à 16 ans, conduit à concevoir l'enseignement du français à l'école élémentaire d'une tout autre façon.

Autrefois, le but en était double. D'une part, il fallait permettre à la grande masse des enfants destinés à quitter l'école à 14 ans de savoir lire et écrire assez bien pour s'insérer valablement dans la vie active.

D'autre part il fallait que le petit nombre de ceux qui entraient dans l'enseignement du second degré à 10 ou 11 ans possèdent les connaissances que l'on disait nécessaires à l'acquisition de la culture secondaire en général et à l'apprentissage du latin et des langues vivantes en particulier.

La conjonction de ces deux objectifs en une même école "primaire" et le développement historiquement tardif de la scolarité obligatoire à 14 ans avaient conduit naturellement à concentrer en 5 années d'études l'ensemble du programme de français. Passé le cours moyen les programmes ne prévoyaient plus que des exploitations ou au mieux, des approfondissements.

Ces perspectives sont aujourd'hui profondément modifiées, et cela d'autant plus que l'évolution rapide des sciences et des techniques oblige à concevoir toute formation comme la base d'une formation permanente devenue nécessaire et non plus seulement dans l'optique de l'obtention d'un "certificat de fin d'études primaires".

B/ - LES EXIGENCES DE LA DEMOCRATISATION

Le nombre important des retards scolaire (plus de 50 % au C.M. 2), montre, ainsi que de nombreuses études docimologiques que le programme actuel n'est pas assimilé comme il le devrait. La réussite scolaire est largement conditionnée par la maîtrise de la langue dont les enfants peuvent faire preuve, et ceci quels que soient les efforts des maîtres. Des recherches sociologi-

ques ont en effet confirmé que les enfants retardés, le sont principalement par des déficits de langage, et qu'ils appartiennent le plus souvent aux couches défavorisées de la population. La plupart de ces enfants sont conduits à aborder prématurément des notions qu'ils assimilent mal et ne peuvent répéter qu'en les déformant. Certaines de ces notions sont d'ailleurs inutiles à la pratique de la langue, péri-mées et même gênantes dans la mesure où elles constituent des obstacles à la prolongation d'études sérieuses.

Un entraînement plus méthodique à la pratique de la langue française doit tenir compte de ces faits et donc, être adaptés au niveau réel des enfants tout en mettant en oeuvre les moyens propres à pallier les déficits de langue sociologiquement déterminés.

C/ - L'APPORT DE LA LINGUISTIQUE

Les progrès de la linguistique conduisent à considérer comme caducs certains présupposés antérieurement admis. Les instructions officielles de 1923 et surtout la pratique pédagogique traditionnelle se fondent sur une idée réflexive de la construction linguistique. On en trouverait maints exemples, non seulement dans les méthodes progressives de rédaction (de la phrase à la rédaction en passant par le paragraphe), mais encore et surtout dans un enseignement grammatical construisant les fonctions à partir des natures, allant de la proposition indépendante à la phrase complexe et faisant fond au départ sur la réflexion abstraite pour améliorer l'expression. Or, depuis un quart de siècle, la linguistique a permis de mettre en oeuvre d'autres méthodes plus intuitives et plus efficaces pour l'enseignement des langues vivantes. Le moment semble venu d'en faire profiter, dans la mesure où elles peuvent s'adapter à la réalité de la langue première, de jeunes écoliers, qui, sans ignorer la langue française sont loi de la dominer.

D/ - L'APPORT DE LA PSYCHOLOGIE

Le développement de psychologie - conjointement à celui des méthodes d'éducation nouvelle - justifie une remise en question du concept même d'éducation. La psychologie contemporaine tend à dépasser la notion de facultés innées, ou de systèmes d'associations acquis mécaniquement. Elle pose les problèmes d'apprentissage, de formation et de développement de l'intelligence et de la personnalité en termes dynamiques, en termes de construction continue de structures d'ensemble liées étroitement à l'activité créatrice de l'enfant et fondée sur des intérêts, des besoins profonds, individuels ou collectifs. Il s'agit d'apprendre à apprendre, d'apprendre à innover, à créer, plus qu'à recevoir une connaissance tout élaborée.

Des notions fondamentales, comme celles d'assimilation, d'intégration, les études faites sur les lois de la perception, de l'apprentissage, sur la fonction symbolique, la dynamique des "groupe-classes" ou les mécanismes d'acquisition de la langue, ouvrent à la pédagogie du français des perspectives d'action éducative plus efficaces parce que mieux adaptées aux capacités réelles des enfants. La psychologie apporte donc à la pédagogie d'indispensables connaissances sur les étapes, l'acquisition de la connaissance chez l'enfant, les phénomènes de maturation, les fonctions de la sensibilité et de l'imaginaire. Elle montre en particulier qu'il existe des périodes favorables à une acquisition donnée et en conséquence, le danger d'interventions prématurées comme les limites d'interventions trop tardives. Tout donne à penser que la période "sensible" pour l'établissement des structurations verbales fondamentales se situe de 0 à 7 ans. C'est dire le rôle décisif de l'école maternelle et du Cours Préparatoire dans l'apprentissage de la langue et par conséquent l'évolution de l'enfant.

Telles sont, brièvement résumées, les raisons majeures qui ont conduit à repenser l'enseignement du français à l'école élémentaire.

II - LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE

1°/ - Le premier de ces objectifs consiste à mettre l'enfant en possession de sa langue maternelle en lui donnant la possibilité d'en utiliser toutes les ressources. La maîtrise de la langue française contemporaine orale, et écrite, par l'entraînement à la communication et à l'expression, par l'apprentissage et le maniement de structures de plus en plus élaborées, de plus en plus complexes, de plus en plus adaptées au "niveau de langue" qui convient aux situations dans lesquelles l'enfant est amené à s'exprimer.

2°/ - Parallèlement et progressivement est poursuivie l'ouverture à la création personnelle, à la littérature et particulièrement à la poésie.

3°/ - Enfin, l'apprentissage et la pratique de la lecture, l'accès à la langue écrite, l'initiation à l'étude critique de documents, parlés, écrits, filmés, etc... et à leur utilisation constructive, permettent de faire de la langue maternelle l'instrument privilégié et nécessaire d'une vraie culture générale.

L'enseignement rénové du français devrait donc faire accéder tous les enfants à une langue d'un niveau tel que la communication avec autrui soit enrichie, et que la poursuite des études secondaires longues devienne possible pour un plus grand nombre d'entre eux. Cet enseignement pourrait ainsi agir sur le niveau de maturité intellectuelle et affective, le sens esthétique et le sens social des enfants.

III - SITUATION DE CE PLAN DE RENOVATION

Un plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire ne saurait aujourd'hui comporter des directives rigides ou des leçons - types.

Bien des questions restent ouvertes, que l'état des connaissances théoriques et les recherches expérimentales en cours ne permettent pas de trancher. Ce plan représente une étape dans une évolution, un moment dans une création continue dont le sens cependant se dessine de manière irréversible.

Il ne s'agit nullement de simplifier un enseignement jugé trop ambitieux mais de l'ouvrir aux inévitables et nécessaires mutations qu'appelle le développement des connaissances actuelles, notamment en linguistique, en psychologie et dans toutes les sciences qui se rattachent à l'éducation. Dans ce domaine, des évolutions sont prévisibles, qui imposeront des adaptations périodiques.

Ces mutations - dont il faut dire qu'elles exigeront des maîtres de gros efforts - devront impliquer un certain nombre de mesures et notamment : le développement de la recherche, l'information et la formation des maîtres, l'information des parents, des moyens matériels à la mesure de notre temps, l'harmonisation de l'enseignement du français dans les différents cycles.

L'enseignement du français ne saurait donc se définir comme intangible. Tout donne à penser que, dans les années à venir, il sera en constante transformation. La conjonction d'une rénovation dans le domaine du français, de la mathématique et des activités d'éveil ouvre en ce sens des perspectives qu'il n'est pas encore possible de définir avec rigueur mais dont on peut augurer un enrichissement mutuel et global certain.

PRINCIPES FONDAMENTAUX DE LA RENOVATION

I - Le français moyen de communication.

II - L'apprentissage de la langue.

I - LE FRANCAIS EST ESSENTIELLEMENT UN MOYEN DE COMMUNICATION

Sans entrer dans un débat théorique ce qui n'est pas l'objet de ce texte, rap- pelons : d'une part que le langage en dehors de la fonction essentielle de communication comporte :

- a) Une fonction d'expression (où le locuteur manifeste sa personnalité sans souci de l'auditeur ou du lecteur).
- b) Une fonction d'élaboration de la pensée.
- c) Une fonction esthétique au sens large.

d'autre part que la communication est toujours un acte complexe dans lequel interfèrent sans cesse des composantes linguistiques, psychologiques, sociologiques.

A/ - PRIORITE DE LA COMMUNICATION

Un premier point doit être immédiatement précisé : l'objet de l'enseignement du français à l'école élémentaire est le maniement et le développement des moyens linguistiques de la communication ; il s'agit de rendre l'enfant capable de s'exprimer oralement et par écrit et capable de

comprendre ce qui est dit et écrit. Il pourra paraître superflu de rappeler une telle évidence. Pourtant, un examen critique des pratiques les plus répandues montre que ce but était souvent perdu de vue au profit d'études plus fragmentaires et orientées différemment. L'enseignement du français éclatait en effet traditionnellement en domaines d'études partielles : lecture, écriture, grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire, récitation. Ces domaines d'étude définis par des programmes précis tendaient naturellement à conquérir une autonomie d'autant plus facile que l'entraînement à la communication ne paraissait pas relever de ces préoccupations. L'expression apparaissait comme le terme final d'une construction où chaque étude particulière apporte sa contribution. C'était une pratique fort répandue dans nos classes de cours moyen que d'organiser les leçons, devoirs et exercices autour d'un thème hebdomadaire dit "centre d'intérêt". La lecture, la leçon de vocabulaire, la leçon de grammaire et d'orthographe apportaient des matériaux. En fin de semaine, il suffisait d'agencer ces éléments pour construire la rédaction. Cette vue va à l'encontre de la véritable démarche psychologique de la création. Nul ne songe à contester que les disciplines d'acquisition apportent à l'enfant des connaissances nouvelles ; on ne voit pas qu'il puisse en être autrement. Mais l'utilisation de l'acquis, sa mise en oeuvre, ne sauraient procéder d'une construction immédiate. Pour être disponibles, ces connaissances doivent être assimilées le plus souvent de longue date et s'intégrer dans le comportement linguistique. Elle ne surgiront et ne se mobiliseront dans le courant de communication que lorsqu'elles auront été véritablement intégrées.

Le fait qu'il soit possible de faire fonctionner le langage à vide, conduit trop souvent à négliger l'enracinement affectif des exercices d'élocution et de rédaction. La psychologie génétique montre qu'il n'y a pas de progrès durable dans le langage sans besoin de s'exprimer et de comprendre. De même qu'une habitude ne peut se constituer ni survivre sans l'actualisation d'une tendance qui la porte, de même l'activité linguistique ne peut s'enrichir ou se maintenir sans la communication. C'est pourquoi il convient d'affirmer avec force que l'essentiel de l'enseignement du français doit être l'entraînement à la communication orale et écrite.

B/ - DEMARCHE PEDAGOGIQUE DE L'ENTRAINEMENT A LA COMMUNICATION

Dans la perspective qui vient d'être énoncée, les techniques particulières ne doivent être que des auxiliaires, indispensables certes mais sans objet spécifique, et intimement motivées et associées à l'exercice de la communication. Celui-ci, bien loin d'être l'aboutissement d'une construction synthétique doit précéder tout approfondissement analytique, le motiver, l'accompagner, et finalement le justifier. C'est pourquoi, contrairement à l'habitude, la plus grande partie de l'horaire impartie au français doit être consacré à l'entraînement à la communication.

Une démarche "ternaire" analogue à celle de la méthode dite globale d'apprentissage de la lecture paraît susceptible d'opérer des convergences efficaces entre plusieurs modes d'approche de la langue, selon les principes suivants :

L'entraînement à la communication :

1° - Procède des "activités" de communication écrite et orale. ("Temps" global).

2° - Se renforce dans le maniement puis l'observation de structures syntaxiques et lexicales de plus en plus élaborées, de plus en plus adaptées au niveau de langue impliqué par une situation donnée. ("Temps" analytique).

3° - Débouche sur l'exercice et le fonctionnement plus conscient de la communication écrite et orale. ("Temps" synthétique où devrait s'observer un transfert des structures acquises antérieurement).

C/ - LANGUE PARLEE - LANGUE ECRITE

1° - Priorité de l'expression orale :

A l'école élémentaire le maniement de la langue orale doit être distingué du maniement de la langue écrite, sans exclure les interférences qu'elles comportent nécessairement. Dans un enseignement simultané, concernant des classes nombreuses, la difficulté essentielle réside dans une organisation du travail scolaire qui puisse donner à la communication orale la place qui est la sienne. C'est pourquoi il convient de considérer la classe, non plus comme un lieu où le maître parle à des élèves, mais surtout comme un lieu où s'échangent des informations de maître à élèves et tout particulièrement d'élève à élève, de groupe à groupe.

2°/ - L'entraînement à l'expression écrite :

Pour écrire comme pour parler, l'enfant doit avoir besoin de communiquer. C'est pourquoi ce qui a été dit de l'expression orale vaut pour la communication écrite. On soulignera cependant que la communication écrite introduit des dimensions nouvelles dont l'enseignement doit tenir compte pour l'exploiter. D'abord, c'est la distance dans le temps ou dans l'espace qui appelle la communication écrite. Ensuite l'énoncé écrit doit nécessairement introduire les éléments qui auraient été fournis par la "situation" orale. Enfin on ne peut négliger le désir et le goût, qu'a l'enfant de laisser une trace écrite de son activité et de sa personnalité.

Mais la "liberté de parole" n'est pas un pouvoir inné qu'il suffit d'exercer en situation pour le maîtriser. A la motivation spontanée ou créée - de l'enfant s'ajoute celle du maître. Au besoin de communiquer, de s'exprimer, envisagé du point de vue de l'élève, se conjuguent les exigences de l'éducateur - aider l'enfant à progresser, lui apprendre à utiliser les structures de sa langue maternelle de manière de plus en plus efficace, de plus en plus libre, de plus en plus créatrice.

II - CONQUETE PROGRESSIVE DU LANGAGE ADULTE EVOLUE

L'enfant doit progressivement parvenir au niveau du langage adulte évolué y compris celui des textes d'auteurs. Il doit se l'approprier par une conquête progressive et imitative.

A/ - DE LA COMMUNICATION A L'APPRENTISSAGE SYSTEMATIQUE

Pour trouver sa pleine efficacité, l'apprentissage de la langue orale et de la langue écrite se fonde :

1°/ - Sur le fonctionnement de la langue en situation de communication motivée

2°/ - Sur une action pédagogique continue et permanente procédant d'une imprégnation par la langue adulte, au niveau des automatismes et de la mémoire associative. Celle-ci peut prendre la forme d'exercices très systématisés, inspirés des exercices structuraux d'apprentissage des langues étrangères, ou d'exercices de reconstitution de textes d'auteurs.

3°/ - Sur une grammaire "explicite", d'abord intuitive, puis réflexive.

L'opposition pourrait sembler totale entre la nécessité d'une motivation puisant aux sources individuelles de la communication et la nécessité d'un apprentissage s'inspirant d'une langue élaborée.

La technique pédagogique doit et peut dépasser cette contradiction. L'essentiel est de se convaincre qu'il est difficile de toujours conjuguer ces deux aspects par une organisation étroitement concertée. Le travail patient d'acquisition des moyens d'expression doit faire fond sur le temps et ne pas vouloir déboucher immédiatement dans des activités d'expression spécialement disposées. On peut faire confiance à la maturation et à ce qu'on appelle le transfert. On devrait voir naturellement paraître beaucoup plus tard dans l'expression spontanée, les tournures qu'un travail systématique aura permis d'aborder.

Les recherches en cours auront à montrer dans quelle mesure ces phénomènes de transfert, de maturation, parallèlement à l'action d'une grammaire "explicite", peuvent renforcer l'apprentissage de la langue. Elles auront également à déterminer la durée de l'imprégnation et des transferts.

B/ - LE ROLE DU MAITRE

Si toute activité scolaire est d'abord activité de langage, toute activité de langage ne saurait être envisagée du seul point de vue du français. C'est pourquoi on ne saurait définir le rôle spécifique du maître dans l'apprentissage de la langue sans se référer à une conception générale du "groupe - classe".

1°/ - Rôle du maître dans le "groupe - classe" :

Il importe de définir la situation pédagogique : la classe, le rôle du maître et les conséquences qui en découlent.

LA CLASSE est une société à la fois ouverte sur le monde extérieur et fermée sur elle-même en tant que groupe ayant son devenir et ses objectifs propres : la découverte et la maîtrise de la con-

naissance, la conscience, pour chacun, de ce qu'il est. Les relations dans le groupe, fondamentales, sont au service de ces objectifs.

LE MAITRE a donc un rôle spécifique : il n'est pas un des membres quelconques de ce groupe ; il est responsable de la poursuite de cet objectif et des moyens à mettre en oeuvre pour l'atteindre. Il est révélateur ou créateur d'intérêts répondant au besoin fondamental de l'enfant : être lui-même, devenir adulte et apprendre. Pour cela, il lui revient d'utiliser ou présenter des situations éducatives, d'organiser la classe pour amener l'enfant à la découverte de la connaissance.

Cette démarche s'oppose radicalement à celle qui considérerait la classe comme un ensemble d'individus abstraits à qui on transmettrait une connaissance.

Il s'agit de solliciter et de privilégier la créativité, plutôt que la réceptivité. La découverte de la connaissance est en elle-même une véritable motivation, répondant à un aspect de la psychologie de l'enfant, qui aspire d'une part à une conduite de socialisation et d'autre part à une conduite d'apprentissage.

Cette découverte s'oriente vers 2 pôles :

- Le monde extérieur, et ses rapports avec le groupe-classe (enquêtes, activités d'éveil...)

La classe elle-même :

- Sur le plan relationnel ; le groupe en évolution et la structuration de l'individu par rapport à ce groupe
- Sur le plan intellectuel ; la structuration du groupe et de l'individu par rapport à la connaissance.

Le maître ne peut amener à cette découverte de la connaissance que s'il domine suffisamment les deux composantes de la pédagogie.

- Le contenu, la connaissance elle-même (la linguistique par exemple).
- L'ensemble des données psychologiques, psychologie génétique, lois de la vie des groupes, lois de l'apprentissage.

Seule cette formation lui permettra de ne pas être soumis à un programme abstrait de connaissances accumulées, mais de favoriser une structuration intellectuelle et un épanouissement de la personne par une action éducative adaptée à chaque instant aux possibilités de l'enfant en fonction de sa maturation.

D'où les conséquences sur l'organisation de la classe :

a) Sur le plan de l'évolution du groupe :

La classe est un groupe en évolution, sous l'influence de diverses variables -monde extérieur, relations dans le groupe, apprentissage, temps, maturation...).

Un des rôles du maître est d'observer cette évolution ; il ne peut avoir, sur un enfant, ou une classe, un jugement définitif, mais est appelé à remettre constamment en question sa pratique en fonction de l'évolution du groupe-classe et des individus dans ce groupe.

b) Sur le plan de l'organisation des divers types d'activités :

Un schéma unique, matériel, intellectuel, relationnel, ne pourrait répondre à la diversité des situations pédagogiques.

2°/ - Rôle du maître en français : libération et structuration :

En ce qui concerne l'enseignement du français le travail porte sur la langue. Or, toute langue est à la fois contrainte et liberté. La liberté de langage de l'enfant est d'autant plus grande qu'il domine mieux son instrument. L'expression rencontre à un certain moment une contrainte à laquelle l'enfant doit se soumettre et qui est la condition de ses progrès.

On peut considérer des "moments de classe" qui doivent être des moments de liberté où l'enfant s'exprime à l'oral ou à l'écrit et d'autres moments où il doit se soumettre à une discipline qu'il ne ressent pas nécessairement comme une contrainte. Il semble d'ailleurs que cette contrainte puisse venir des conditions mêmes de l'échange.

Il s'agit en somme d'aider l'enfant à accéder à des niveaux de langue de plus en plus élaborés, de plus en plus pertinents, de mieux adaptés aux situations de communication, dans

un double mouvement de libération et de structuration.

Le point de départ est une motivation qui devrait toujours être conçue de telle sorte qu'elle incite à la communication et à l'expression sous leurs formes les plus diverses parmi lesquelles les besoins de l'enseignement du français conduiront à privilégier les formes orales et écrites.

Le maître partira d'une motivation primaire faite d'élan brefs, d'éclairs de curiosité mais il s'efforcera d'étendre et de consolider ce terrain en étayant la motivation des uns, de la motivation des autres, en la nourrissant des intérêts fournis par les contextes socio-culturels, en l'entretenant par le goût de la chose bien faite, achevée.

On parvient ainsi à une motivation seconde par un passage dont l'enfant n'a pas conscience, l'adhésion restant toujours volontaire. Elle le sort d'un univers étroitement personnel en le dotant d'appétits nouveaux (la curiosité intellectuelle, le goût de l'imaginaire) et de qualités nouvelles : l'esprit de collaboration, l'esprit critique, l'esprit de synthèse, l'esprit d'invention, de création.

Un travail de dépouillement et de regroupement permet alors d'aborder l'étape suivante, celle de l'exploitation qui implique découvertes et apprentissages linguistiques. Cette exploitation n'acquiert une efficacité durable - celle qui importe - que dans la mesure où le maître est conscient de l'indispensable phase de "maturation".

On constatera que les termes de "correction", de "fautes" ne sont pas employés. Au lieu de souligner des "fautes" ressenties sur le plan intellectuel et affectif dans un contexte de culpabilité, de sanction, le maître apparaîtra comme celui qui aide, canalise les efforts, cherche avec ses élèves, et les guide dans leurs travaux.

La nécessité de se faire comprendre d'autrui, d'exclure en conséquence im-
précisions et ambiguïtés, devrait d'autre part permettre une meilleure adéquation entre la langue et les intentions de celui qui parle ou écrit. Enfin les exercices systématiques d'imprégnation peuvent constituer un mode d'élimination des erreurs, particulièrement efficace.

Dans ces perspectives le maître crée les conditions d'une meilleure communication, libère les enfants des handicaps, des blocages, qui les empêchent de communiquer, de s'exprimer pleinement : il les aide à maîtriser de mieux en mieux adaptés le fonctionnement de la langue orale, et de la langue écrite par un apprentissage progressif d'autant plus efficace qu'il sera lié organiquement à l'exercice libre de la langue, dans une dialectique constante entre libération et structuration.

Mais il est certain que ce rôle se modifie en fonction des intentions qui président aux différentes activités. On voudra bien, en conséquence, pour plus de précision, se référer aux "activités de français" classées ci-après.

ACTIVITES DE FRANCAIS

I - APPROCHES GLOBALES DE LA LANGUE

A/ - ENTRAINEMENT A L'EXPRESSION ORALE

Certe le langage du maître, comme modèle permanent doit demeurer un élément fondamental dont le rôle principal sera de pallier éventuellement les déficits hérités du milieu. Mais les élèves eux-mêmes jouent un rôle actif comme sources et récepteurs d'informations.

Il appartiendra d'abord au maître de créer les conditions de tels échanges à partir de situations réelles ou ludiques capables de motiver une véritable communication. On veillera soigneusement à éviter les situations artificielles n'engendrant que de pseudo-échanges.

Pour qu'il y ait échange, il faut qu'existent :

- Chez l'un des partenaires (le désir ou l'intention de dire quelque chose à quelqu'un)
- Chez l'autre (le désir ou l'intention d'apprendre quelque chose d'un autre, ce qui suppose que les enfants apprennent à écouter autrui, à entrer dans la pensée d'autrui).

Il est bien entendu que les rôles peuvent être intervertis selon la personnalité des individus, la nature et le développement de la situation etc...

Ces situations seront très diverses. Elles seront choisies en fonction :

- De l'âge, du développement des enfants, des caractéristiques du groupe
- Des objectifs visés :

<u>objectifs pédagogiques</u>		<u>situations de langage</u>
communication	{	entretien correspondance scolaire par bande magnétique
esprit d'observation	{	compte-rendu (de lecture - d'enquête) commentaire - d'un film, émission RTS - d'un évènement de l'actualité
esprit critique	{	critique d'un travail collectif préparation d'une activité (enquête, recherches ...) exposé d'élève
imagination	{	créations imaginaires (terminer un conte...) jeu dramatique : marionnettes scènes dialoguées pantomime
sensibilité	{	improvisations poétiques et autres commentaire d'une oeuvre d'art

Il va de soi que ce tableau n'est qu'indicatif et que les maîtres ont toute liberté pour imaginer d'autres formes d'activités individuelles ou collectives propres à favoriser le fonctionnement du langage oral, avec ou sans leur aide.

Le caractère particulier de chaque situation devrait apparaître aussi dans ses aspects matériels : choix du lieu, disposition des tables et des personnages si on est dans la classe, attitudes et mouvements des enfants ...

D'autre part la situation de départ déterminera la forme linguistique utilisée aussi naturellement que dans la vie : on ne parle pas à un commerçant comme on parle à ses amis, à ses parents, à ses enfants, au public d'une conférence ... on ne raconte pas, on ne parle pas non plus au téléphone comme à table...

Les situations que nous voulons exploiter ou créer à l'école seront des "situations d'expression" ; en aucun cas, on ne devra les confondre avec des "situations d'apprentissage". Le souci de faire accéder à un niveau de langage plus élaboré, plus précis, plus correct, n'est pas absent de l'esprit du maître durant ces moments d'expression mais il conservera - pour lui - tout un matériel qu'il utilisera ensuite dans un autre cadre :

- exercices structuraux
- exercices systématiques de vocabulaire (1) etc...

En effet des expériences déjà concluantes permettent de donner le conseil de ne pas corriger sur le moment les formes impropres ou irrégulières, cette intervention risquant de bloquer l'expression tant dans ses sources affectives qu'au niveau des structures linguistiques qui doivent fonctionner avec le maximum de spontanéité ou d'automatisme.

Le climat de la classe est essentiel à cet égard. Dans toute activité de langage, le maître devra demeurer le meneur de jeu, attentif et efficace, dont le rôle est capital dans sa discrétion : il encouragera les uns, stimulera les autres, tout en n'oubliant jamais que dans l'expression orale l'initiative appartient aux différents interlocuteurs. Et ceci suppose que tous les participants sachent s'écouter les uns les autres.

(1) cf. les activités concernées

Le maître devra donc expliquer le moins possible, parler peu, accepter ou provoquer le débat pouvant s'instaurer entre élèves, ne jamais rejeter brutalement ou ironiquement une réponse incorrecte, de crainte que l'enfant rebuté ne s'enferme dans un mutisme néfaste, encourager au contraire celui qui vient de s'exprimer, arriver à l'expression la plus pertinente par approximations successives.

Cette discrétion du maître ne saurait se confondre avec son effacement. Il arrivera que l'exercice piétine ou s'éparpille. Le maître, en résumant, en faisant le point sur la discussion en cours, en reformulant des interventions d'élèves qui sont mal "passées", joue un rôle important pour éviter les bavardages vides, faire progresser l'échange et l'aider à devenir fertile.

° °
°

B/ - ACCES A LA LANGUE ECRITE : LA LECTURE

Ce chapitre sera réélaboré à l'issue du stage qui doit avoir lieu du 14 au 17 janvier 1970 sur les problèmes de l'apprentissage (maternelle - C.P.). Deux séminaires restreints sont également prévus sur les problèmes de la lecture en général et de l'écriture au début de l'année 1970.

° °
°

C/ - ENTRAINEMENT A L'EXPRESSION ECRITE

Il est souhaitable que les maîtres fassent appel aux activités les plus variées, sans en privilégier ou en refuser aucune, chacune d'elles mettant en jeu une fonction particulière du langage.

Deux types d'activités sont à envisager :

- L'élève met en oeuvre les moyens qu'il possède
- Le maître s'attache à faire préciser et enrichir les formes syntaxiques et lexicales.

1°/ - L'élève met en oeuvre les moyens qu'il possède :

On voudra bien considérer que l'ordre de présentation des activités n'implique aucune hiérarchie et n'est en rien limitatif. Il s'agit, à partir de situations données, d'inciter les enfants à une utilisation fonctionnelle, créatrice, de la langue écrite. Les sujets sont proposés par le maître ou les élèves, dans le cadre de travaux d'équipe ou de travaux individuels découlant de la vie de la classe ou de l'école.

- a) Le "texte d'observation", dans lequel un enfant, ou une équipe, rend compte objectivement d'une observation déterminée, ou d'une information reçue. L'essentiel devrait venir des activités d'éveil, de l'observation des milieux naturels et humains.

Le travail d'équipe joue là un rôle capital dans la communication orale et écrite comme dans la structuration progressive de la réalité et le cheminement vers l'abstraction, dans la socialisation des enfants.

- b) Activités de création individuelles ou collectives. (cf. l'expression orale-transposition possible). Citons par exemple :

- Texte d'imagination à partir d'un terme inducteur proposé plutôt par le maître et incitant à la création originale. Exemple : un objet connu mais susceptible d'éveiller, de stimuler l'imagination, l'affectivité etc...
- Jeux dramatiques (scénarios et dialogues pour marionnette etc...). Romans collectifs. Poèmes individuels ou collectifs.
- Texte libre. L'enfant n'est pas seulement libre du choix du sujet, mais aussi du moment et de la forme, libre également d'écrire ou non, de présenter ou non son texte au maître, à la classe.

- c) Activités d'échange. Type: correspondance - journal de classe, d'école. Notons que les besoins de l'échange peuvent amener à utiliser des textes élaborés à d'autres fins. (cf. ce qui précède).

2°/ - Le maître s'attache à faire préciser et enrichir les formes syntaxiques et lexicales :

a) Mise au point individuelle ou collective de textes d'élèves.

- Auto correction. Elle exige une aide discrète mais vigilante et active du maître pendant l'exécution du travail.
- Mise au point collective de textes d'élèves. Le maître peut, en partant d'un texte d'élève engager la classe, après une mise au point collective de l'orthographe, à apporter une critique constructive sur la façon d'exprimer telle ou telle idée, de manière à faire choisir et adopter une forme qui permette une plus grande précision et une amélioration de style. Il convient ici de distinguer nettement le travail de mise au point d'un texte qui est avant tout un exercice de style, de son exploitation linguistique, qui peut en être faite dans un autre temps, en vue d'améliorer le vocabulaire et la syntaxe de manière systématique (cf. les "activités" correspondantes). A l'expérience, il apparaît bien que c'est surtout en se corrigeant et par une organisation méthodique de la réflexion collective sur un texte d'élève, que l'enfant parvient à maîtriser les techniques élémentaires de la langue écrite, et à perfectionner son style.

Dans un cas comme dans l'autre, le maître se gardera d'un excès d'intervention qui aboutit à faire du texte achevé, non celui de l'élève, mais celui du maître. La mise au point d'un texte devrait être ressentie par son auteur et par la classe comme une aide, et non comme l'exploitation d'une situation d'infériorité, de "faute".

Il importe avant tout de donner à l'enfant le souci et même le goût de la correction de la langue (orthographe comprise). Mais en même temps de l'amener à réaliser l'adéquation entre ce qu'il ressent et ce qu'il exprime de manière à établir une communication réelle entre lui et ses lecteurs éventuels. Il convient donc de respecter le contenu et le ton des textes mis au point.

b) Exercices qui visent à l'acquisition, par imprégnation, de formes syntaxiques complexes ou mal employées.

On ne saurait négliger parallèlement à la mise au point de textes d'élèves, les vertus d'une action pédagogique continue et permanente qui, en développant des réflexes linguistiques utiles et corrects, devrait éviter bien des tâtonnements superflus et le découragement.

Cet entraînement pourra prendre la forme d'exercices systématiques inspirés des exercices structuraux d'apprentissage des langues étrangères, ou d'exercices de reconstitution de textes d'auteurs.

- Les exercices "structuraux". Ils sont destinés dans leur principe à faire acquérir la maîtrise orale d'une langue. (cf. les recommandations sur l'entraînement à la communication orale). Les maîtres pourront essayer cependant avec prudence, d'utiliser des batteries d'exercices "structuraux" écrits au Cours Moyen.
- La reconstitution d'un texte. Le texte doit être assez court et ne doit présenter ni un état de langue vieilli, ni une complexité littéraire trop grande. Après une exploration préalable des rythmes, des structures, des "mots-clés", sous la direction du maître, on s'efforcera d'atteindre une reproduction littérale.

Pour l'appréhension intuitive de différents niveaux sonores, que révèle la lecture, par la perception du rythme de la chaîne verbale, l'enfant accède à la reconnaissance sensible et intellectuelle des rapports entre les différents syntagmes fonctionnels. L'imprégnation joue à la fois au niveau du corps, de l'imagination, de la pensée de l'enfant.

Cette reproduction d'un texte dans sa forme littérale, par le jeu de l'intelligence et de la mémoire associative, exige de l'élève un effort personnel intense pour maîtriser ce texte, pour incorporer cette pensée étrangère qu'il faudra reproduire. Par cet effort de mémorisation structurée, l'élève acquiert de façon quasi inconsciente, non seulement les tournures de la langue écrite, mais encore l'esprit même de cette langue dans son expression la plus fine.

- Cet exercice "global" fait donc converger des techniques de lecture et une approche intuitive de la grammaire ; il peut contribuer à consolider l'orthographe.

N. B. L'ensemble des exercices d'imprégnation par une langue adulte élaborée, orale et écrite, ne peut se concevoir qu'en liaison intime avec des activités fondées sur un fonctionnement de la langue en situation de communication, d'expression motivée.

X
 activité
 > les
 nous écrit

II - APPROCHES ANALYTIQUES DE LA LANGUE

A/ - GRAMMAIRE

1°/ - Grammaire "implicite" : les exercices structuraux :

Les exercices structuraux sont depuis de nombreuses années déjà couramment utilisés pour l'enseignement des langues étrangères. Ils y sont destinés à faire acquérir par la pratique la maîtrise orale d'une langue, tant au niveau phonétique que grammatical et lexical.

Leur principe est en gros le suivant : toute structure linguistique peut-être acquise par sa pratique dans un dialogue organisé où l'élève aura la possibilité de l'utiliser plusieurs fois au fil d'énoncés divers. Il ne s'agit donc pas d'enseigner des règles, mais de les faire pratiquer. Ce qui suppose d'ailleurs que le responsable de l'exercice - c'est-à-dire le maître - dispose des descriptions correctes de la langue qu'il veut enseigner ; de solides connaissances de grammaire descriptive lui sont par exemple nécessaires.

Il semble que l'enseignement des langues maternelles puisse retenir avec bénéfice cette hypothèse de travail. Pour autant que l'on n'oublie jamais qu'il s'agit en l'occurrence d'enfants français on pourra utiliser dans certains temps de la classe l'exercice structural pour enseigner le français. Deux avantages en sont à attendre : l'entraînement à la communication orale ; le développement de la compétence linguistique. On lui assignera notamment pour but, soit de corriger une tournure morpho-syntaxique, par exemple déformée par une pratique dialectisante (cf. dans le Nord : "D'où qu't'as mis ton cahier ?" pour "où est-ce que tu as mis où as-tu mis) soit d'assurer une grammaire de base sur certains points hésitants (cf. l'utilisation du subjonctif, du discours indirect), soit d'entraîner l'enfant à la pratique de séries morphologiques ou de cadres syntaxiques qu'il ignore en tenant compte évidemment de ses possibilités d'apprentissage (cf. des séries de type ; le nôtre, le leur, l'opposition qui / quoi / (à qui / à quoi pense-t-il) l'opposition y / lui (il y pense / il pense à lui). On aperçoit ainsi que cette technique peut à la fois se pratiquer seule, pour l'acquisition des structures hors de portée, à tel stade de la scolarité, de la réflexion de l'enfant ; ou conjointement avec ce que nous avons appelé plus loin la grammaire réflexive ; le maniement d'une structure préparant à son approche.

Il reste impossible pour le moment, de proposer une progression d'exercices structuraux (la nature même de cette pratique excluant d'ailleurs toute progression rigoureuse). Il revient au maître, et à ceux qui ont pour tâche de la guider, de déceler les besoins de ses élèves, et de construire en conséquence ses exercices. Par exemple, s'il a décidé d'accorder son attention aux interrogatifs qui quoi, la consultation d'un ouvrage bien informé lui permettra de mettre en rapport, dans la même opposition animé / inanimé, les substituts y, en, à lui, de lui . . . ; des correspondances s'établissent alors, qu'il s'agira de faire pratiquer par l'enfant :

- | | | |
|---|---|----------------------|
| - La T.V. parle du voyage d'Apollo XII | → | de quoi parle-t-on ? |
| | → | on en parle |
| - La T.V. parle de Jacquou le Croquant | → | de quoi parle-t-on ? |
| | → | on parle de lui |
| - L'enfant pense à sa vie de petit écolier | → | à quoi pense-t-il ? |
| | → | il y pense |
| - L'enfant pense à ses parents, partis très loin vers le Nord | → | à qui pense-t-il ? |
| | → | il pense à eux |

Reste à imaginer la situation qui pourra être le support de ces correspondances et motiver le dialogue.

On doit rappeler que ces exercices ne valent que s'ils excluent la réflexion grammaticale ; il ne s'agit en aucun cas de spéculer sur la langue, mais de la faire "fonctionner"; la grammaire est ici pour le maître, non pour l'enfant ; que les échanges doivent être très rapides, précisément pour exclure la réflexion et laisser place à l'automatisme, comme il se passe naturellement à l'oral ; enfin que la pratique autant que la construction de tels exercices sont plus difficiles qu'il n'y paraît : toutes deux requièrent une solide formation, pédagogique et linguistique.

2°/ - Grammaire "explicite" :

En l'état actuel des connaissances, tant linguistiques que psychologiques, il

paraît prudent de se garder, plus encore qu'en tout autre domaine, de légiférer abusivement. Tout au plus peut-on dégager quelques principes fondamentaux qui soient pour le maître la matière d'une réflexion sur l'enseignement de la grammaire : les recherches en cours viendront plus tard les préciser.

- a) Pourquoi la Grammaire ? Si l'on garde à l'esprit qu'enseigner le français à l'école élémentaire, c'est permettre à l'enfant de mieux dominer la pratique orale et écrite de sa langue maternelle, l'enseignement grammatical ne vaudra que s'il concourt au progrès linguistique de l'élève. La grammaire ne saurait être une discipline trouvant en elle-même sa propre raison d'être. Toute langue a une grammaire, et l'enfant pratique, dès son entrée à l'école, celle de sa langue maternelle. Des exercices appropriés peuvent être conçus qui développent cette grammaire vécue implicitement. C'est essentiellement ce que requiert l'oral.

La pratique écrite exige une autre maîtrise. L'élaboration d'un texte, quel qu'il soit, demande que soient dominées progressivement d'impérieuses contraintes et particulièrement syntaxiques. Ecrire, c'est être capable d'organiser des énoncés parfois complexes. C'est aussi savoir choisir son expression, c'est-à-dire disposer des éléments d'un choix. Il semble que la découverte des lois élémentaires de la syntaxe par la manipulation organisée d'énoncés qui les mettent en oeuvre puisse développer chez l'enfant ces capacités. Aussi paraît-il souhaitable de faire progressivement appel à une grammaire réflexive pour autant que l'on ne revienne pas aux excès d'une analyse qui faisait de la langue un simple objet d'étude abstraite.

- b) Quelle Grammaire ? Il ressort de ce que nous venons de dire que l'enseignement de la grammaire ne saurait se réduire à un ensemble de règles à mémoriser. Une règle telle que "le verbe exprime l'action" est contestable dans un énoncé même ; mais de toutes façons en tant que règle, on ne voit pas comment son apprentissage pourrait concourir à une plus grande maîtrise de la langue de l'enfant. La démarche de l'enseignement grammatical ne doit pas se fonder sur la réception passive par l'enfant de connaissances transmises par le maître, mais sur la découverte par un élève actif, guidé par un maître attentif, du fonctionnement de sa langue maternelle. La distribution des divers éléments d'un énoncé, les transformations qui peuvent le modifier, la possibilité ou l'impossibilité pour tel élément de se déplacer (permutation) ou de s'échanger avec d'autres (commutation), l'attention portée aux variations conséquentes de l'information transmise sont autant de critères de cette découverte.

- c) Quelle démarche ? L'expérimentation a suffisamment montré les limites d'un enseignement fondé sur la séquence : observation, règle, application de la règle. Logiquement impeccable, la démarche coïncide mal avec le progrès pédagogique pour autant qu'on lui donne pour contenu la lente maîtrise de la langue orale et écrite.

Il s'agit bien plutôt de laisser en marge règles et étiquetages fonctionnels pour faire porter tout l'effort sur la pratique des grandes lois syntaxiques du français. Pour telle "leçon" particulière, le maître aura choisi de travailler sur telle relation grammaticale ; s'étant interrogé sur son fonctionnement, sur les contraintes qu'elle impose et qui font difficulté pour l'enfant, il cherchera à construire des exercices de manipulation qui conduiront d'abord l'enfant à pratiquer oralement cette relation ; d'autres qui fonderont sa pratique écrite. Tous pourront, à des degrés différents, concourir à la découverte par l'élève, pour autant que son âge le permette, des lois sous-jacentes à cette relation. Il ne s'agit donc pas d'observer puis d'apprendre, mais de pratiquer, puis de découvrir, c'est-à-dire de s'approprier la connaissance au lieu de la subir.

- d) Quelle progression ? Au lieu de proposer au maître un programme qui risque de l'enfermer autoritairement et de mal tenir compte du caractère spécifique de sa classe, nous avons préféré lui soumettre une progression suffisamment explicite pour le guider, assez souple pour lui laisser l'initiative de ses choix. Il lui est simplement recommandé de tenir compte du niveau de son enseignement, plus intuitif peut-être au C.E., plus réflexif au C.M.

Une séparation a été introduite entre grammaire et conjugaison. Non qu'il y ait en fait une distinction à opérer : dans une langue, tout est solidaire. Mais l'importance et la difficulté du système verbal justifie pédagogiquement cette séparation. Il est recommandé de faire place chaque semaine à un "moment" de grammaire au sens où nous l'avons entendu et à un "moment" de conjugaison, au sens où elle est entendue dans la progression ci-annexée.

PROGRESSION GRAMMATICALE

Niveau C.E.

- I - La phrase comme unité du discours :
à l'oral : pause, intonation,
à l'écrit : points, majuscules.
- II - La phrase peut subir des transformations :
négative,
interrogative,
exclamative,
- III - La phrase comprend des groupes :
certains se déplacent, d'autres non .
tous peuvent s'échanger avec d'autres.
- IV - Ces groupes sont en relation. L'une de ces relations fondamentales est la relation sujet-verbe.
- V - Le groupe sujet peut être formé de plusieurs éléments en relation, déterminant, nom,
éventuellement un ou plusieurs adjectifs.

Il peut être formé d'un seul élément :
par ex. les séries :
- je, tu, il, elle, on, nous, vous,
- Marie, Pierre, Minet
- VI - Le déterminant indique si le groupe du nom est :
- masculin ou féminin,
- singulier ou pluriel.
- IV - Les autres groupes qui seront appelés groupes ou compléments (sans autre précision : circonstanciels, objet, attribut ...) peuvent être formés :
- de plusieurs éléments en relation ; groupe du nom précédemment vu où l'on rencontre parfois un autre terme, par ex. avec son couteau, chez sa soeur, de ce pays ...
- ou d'éléments appartenant à des séries qu'on obtiendra par commutation, par ex :
- le, la, les, l'
- me, te, se
- lui, elle, elles, eux, moi
- lui, leur, me
- le mien, le sien, la sienne
- les miens, les siens
- quelques, certains

Ces éléments sont des pronoms. Certains sont communs à tous les groupes, d'autres non.

° °
°

Niveau Cours Moyen

Il conviendra de s'assurer d'abord que le programme du C.E. a été assimilé. Dans la négative, il sera inutile d'aborder l'étude du programme de C.M. avant une reprise systématique du programme antérieur.

A/ - Les divers énoncés reposent d'une part sur des organisations syntaxiques de base. Il s'agit de les découvrir, c'es-à-dire de mettre en évidence la grammaire des principales phrases simples du français.

On considère comme principales phrases simples les types d'énoncés suivants :

- 1 - Pierre dort.
- 2 - La grêle a abîmé le raisin.
- 3 - Cet homme est heureux.
- 4 - Il obéit au règlement
- 5 - Le boulanger a donné un croissant à mon frère.

Ils peuvent tous recevoir un ou plusieurs groupes circonstanciels, dont il paraît vain ici de circonscrire exactement la nuance.

- 1 - Pierre dort la nuit.
- 2 - La grêle a abîmé le raisin dans la vigne du haut.
- 3 - Cet homme est heureux ici.
- 4 - Généralement il obéit au règlement.
- 5 - En souriant, le boulanger a donné un croissant à mon frère.

Des exercices de maniement pourront permettre de dégager quelques oppositions :

Par exemple :

- Circonstanciels / autres groupes.
- Transformables / non transformables.

- (La grêle a abîmé le raisin.
-) Le raisin a été abîmé par la grêle.
- (Le boulanger a donné un croissant à mon frère.
-) Mon frère s'est vu donner un croissant par le boulanger.

qu'est-ce qu'il s'agit de la langue et non de la parole

Au contraire :

- Pierre dort la nuit n'est pas transformable.
- Cet homme est heureux n'est pas transformable de la même manière.

Ces exercices de maniement porteront aussi sur les diverses commutations possibles au niveau de tel ou tel groupe particulier. On retrouvera notamment les diverses séries pronominales manipulées au C.E.

Il est d'autre part essentiel que les grandes transformations fondamentales, interrogative, négative, soient travaillées à propos de chaque type d'énoncés.

B/ - Les divers énoncés reposent sur deux opérations syntaxiques fondamentales :

- l'une, la coordination, ordonne parallèlement des unités ou des groupes de même statut, ainsi dans :
Le chat et le chien sont des animaux domestiques.
Il viendra ou il ne viendra pas.
- l'autre, la subordination, place dans un rapport de dépendance des unités ou des groupes de statut différent, ainsi dans :
(Je vais te montrer le chat de ma voisine.
) Je vais te montrer le chat que j'ai acheté.
(Il est parti à cause de tes mensonges.
) Il est parti parce que tu as menti.
(Il a demandé que tu viennes.
) Il a demandé si tu viendras.

Quelques oppositions peuvent être dégagées au niveau de la phrase complexe :

- Coordination / subordination.
- Subordination à un groupe nominal / subordination à un verbe.
- Préposition, conjonction de subordination / conjonction de coordination.
- Préposition / conjonction de subordination.

C/ - Tous ces exercices de manipulation grammaticale sont évidemment destinés au progrès de la langue orale et écrite de l'enfant. On sera particulièrement attentif à lui faire saisir par exemple au détour d'exercices de commutation les différentes possibilités que lui offre la langue de construire des énoncés :

Le vigneron a terminé les vendanges avant les premières gelées.

Ses voisins l'ont aidé.

Le vigneron a terminé les vendanges avant les premières gelées parce que ses voisins l'ont aidé.

Comme ses voisins l'ont aidé, le vigneron

Ses voisins l'ayant aidé, le vigneron

Aidé par ses voisins, le vigneron

Grâce à l'aide de ses voisins, le vigneron

CONJUGAISON -

Conjuguer, c'est établir la relation sujet-verbe à l'oral et à l'écrit.

A l'oral, par un dialogue semi-libre d'abord, qui fera naître les formes que l'on se propose d'étudier; par une systématisation ensuite, qui les fixe.

A l'écrit, par une découverte des variations graphiques comparées aux variations phonétiques du verbe; puis par des exercices variés.

Ordre d'approche des modes et des temps.

C. E. - série I : présent ; futur périphrastique ("je vais sortir") et futur simple ; infinitif (l'infinitif est la "forme non conjuguée du verbe").

série II : passé composé et imparfait ; impératif ; participe présent ; participe passé.

C. M. - série I : subjonctif présent et subjonctif passé ; imparfait et passé simple (au passé simple, on insistera essentiellement sur les formes plus usitées, c'est-à-dire les formes de 3ème personne).

série II : imparfait et plus-que-parfait ; futur simple et futur antérieur ; conditionnel.

Ordre d'approche des verbes.

C. E. - avoir : - ER (type aimer) ; aller ; être ; faire ; voir ; venir ; type finir ; pouvoir / vouloir.

C. M. - - ER avec difficultés (type : lever, jeter, placer, manger) ; partir, dormir, servir, recevoir, rendre, mettre, lire, écrire, boire, vivre, falloir, croire.

VOCABULAIRE -

Chapitre à ré-élaborer après un stage d'étude et de recherche prévu pour le début de l'année 1970.

ORTHOGRAPHE -

Les difficultés de l'orthographe française, maintes fois mises en relief, entraînent dans l'école et dans les familles de véritables drames. Il en résulte une importance exagérée accordée à cette discipline dans les classes et les échecs semblent se multiplier.

1) Action préventive.

- a) Interviennent souvent des raisons physiologiques d'incoordination musculaires et nerveuses, des déficiences dans l'acuité auditive et visuelle etc. . . . Le rôle de l'école est de pallier ces handicaps en s'inspirant des méthodes psycho-motrices existantes de manière à développer entre autres les capacités nécessaires à l'acquisition réelle de l'écriture.

Voici quelques exercices typiques :

- Exercices faisant partie de la connaissance du corps propre et de l'éducation du schéma corporel. Exercices de latéralisation.
- Exercices de structuration d'espace, d'action de l'enfant. Jeux de position, dessins copiés,

labyrinthes pour apprendre à écouter, à voir, à retenir, à synchroniser la perception des symboles auditifs ou visuels et la réaction motrice. Jeux de Kim.

- Exercices de "perception temporelle" par la recherche de la régularité à un temps imposé, ce qui suppose la perception exacte de cadences différentes et la régularité dans leur reproduction.
 - Exercices de coordination dynamique générale, de représentation mentale qui reproduit une situation particulière d'apprentissage par essais et erreurs en tâtonnant. Ces exercices devraient permettre l'acquisition d'un très grand nombre d'habiletés motrices. Ils recherchent une plasticité générale rendant l'enfant capable d'apprendre seul d'autres actions : dessins modifiés - exercices de symétrie, de codes, de crantage, de découpages, dessins dictés faisant appel à l'attention visuelle et auditive.
- b) L'apprentissage de la lecture et de l'écriture, souvent prématuré et trop rapide, devrait se fonder sur une observation véritable de la langue écrite.

La méthode d'observation, utilisée au cours de l'apprentissage de la lecture, devrait l'être tout au long de la scolarité. L'enfant pourrait ainsi appréhender par une découverte personnelle dans un effort de structuration ce qui lui est d'ordinaire donné comme l'application d'une règle, et détermine presque toujours un blocage. Ainsi, l'observation de la terminaison - nt dans les textes lus amènera l'enfant, par référence à la langue parlée, à découvrir et classer la terminaison "- nt" verbe par opposition à "- ent" faisant partie d'un autre mot.

On ne saurait trop insister sur le rôle déterminant que joue l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, de la section des grands - Maternelle au C.E. 1. Ce niveau est certainement le plus favorable à l'acquisition des structures orthographiques de base.

2) Mise au point de textes d'élèves.

Il est légitime que le maître habitue l'élève à surveiller de très près l'orthographe de tout ce qu'il écrit (cf. l'entraînement à l'expression écrite). L'important dans ce domaine est d'obtenir une individualisation aussi forte que possible.

Guidé par le maître, l'enfant se reportera soit à des textes vus antérieurement soit, après apprentissage, au dictionnaire. L'orthographe devient alors pour lui un objet de recherche et non une contrainte qu'il subit passivement.

3) Exercices systématiques d'orthographe.

La dictée n'est pas un moyen d'acquisition de l'orthographe, sous quelque forme que ce soit (y compris la dictée préparée).

Par la complexité de ses difficultés, elle place l'élève en situation d'échec puisque les moyens ne lui sont pas fournis pour résoudre les problèmes qu'il rencontre (hasards du texte qui ne correspondent pas à une progression d'apprentissage) ; d'autre part l'élève doit transcrire une pensée et un style qui ne sont pas les siens et qu'il n'a pas eu le temps d'assimiler (comme ce serait le cas par contre à la suite d'un exercice de reconstitution de texte). L'élève se trouve donc dans une situation que l'adulte ne rencontre fréquemment que sur le plan professionnel.

La dictée ne peut rendre de services que si elle a été travaillée et conçue par le maître en vue d'une "dictée-test" qui permettra d'évaluer les besoins de chacun, la progression des acquisitions, les phénomènes de transfert et de maturation. Elle doit être élaborée, remaniée par le maître en fonction de ses hypothèses de travail et de ses intentions de vérification. Elle doit préciser positivement le niveau de développement atteint et non aboutir à la sanction des "fautes". Elle ne peut être utilisée fréquemment (2 fois par trimestre au plus).

Mais quantité d'exercices sont possibles en dehors de la dictée. Sans jamais perdre de vue que l'orthographe n'est qu'un moyen au service de la communication écrite, les maîtres pourront construire des exercices systématiques d'orthographe, collectifs ou individuels, en fonction des erreurs les plus fréquentes assimilables à ce niveau. Ils auront intérêt à s'inspirer des échelles de fréquence existantes, fondées sur des données statistiques solides (cf. échelle Dubois-Buyse).

Il est établi que dans toute page de français 50 % des mots sont des mots-outils toujours les mêmes, au nombre de 70.

Il faut les maîtriser de bonne heure. Ce sont le plus souvent des monosyllabes et beaucoup sont des homonymes redoutables. Ces mots-outils comprennent une douzaine de verbes d'une importance capitale à peu près tous du 3ème groupe. (Les enfants ont besoin dès le début de maîtriser "il fait - en faisant, nous faisons etc . . . , de même : aller"). Mais il est absolument certain qu'il faut savoir se borner au vocabulaire actif de la langue écrite de l'enfant pendant toute la scolarité du degré élémentaire.

Ces exercices devront viser à faire acquérir et à mettre en oeuvre des structures là où il n'existerait sans eux que du pointillisme, dans tous les cas où il est possible de faire apparaître des systèmes de relation cohérents.

Les recherches en cours auront à montrer dans quelle mesure la phonologie peut contribuer à fonder scientifiquement un apprentissage efficace de l'orthographe.

III - POESIE ET APPROCHE DE LA LANGUE POETIQUE

Dans le cadre des perspectives ouvertes par les présentes recommandations, il serait tout d'abord préférable de remplacer le terme de "récitation" par celui de "poésie". Non que la mémorisation des textes poétiques soit abandonnée mais parce que la récitation proprement dite n'est et ne doit être qu'un moment dans l'activité de poésie qu'il est souhaitable de voir instituer à tous les niveaux de l'enseignement élémentaire. Car la poésie est d'abord un état, et l'enfant, par tout son être corporel, les rythmes fondamentaux de sa vie, sa sensibilité et son imagination, y adhère spontanément.

Il est par ailleurs important de réserver une place essentielle à la "communication poétique" dans l'ensemble d'une démarche pédagogique fondée précisément sur la fonction de communication du langage. Et ceci pour des multiples raisons :

- La langue poétique fut certainement aux époques les plus reculées la forme que prenait le langage de la mémoire pour maintenir, perpétuer et transmettre la culture matérielle, les mythes, les croyances, la sagesse, les rêves des hommes. De très bonne heure également les hommes ont appris à jouer avec les mots et les sons qui les constituent.
- Dans la poésie s'incarnent par ailleurs les sensations premières, les sentiments, les passions, les données de l'imaginaire et du rêve, les spéculations de l'intelligence qui interroge le monde.

Et tout ceci dans un langage maîtrisé capable de redonner à tous par le rythme, le fonctionnement phonétique élaboré, le bon usage des métaphores etc. . . les connotations essentielles de quelques-uns. Le langage poétique peut et doit "tout dire" : il fait passer dans l'expérience commune ce que personne d'autre que les poètes n'avait su dire : il est le langage par lequel les mots "en un certain nombre arrangés" organisent ce qui est proprement indicible et le rendent public.

Toutes les richesses de l'enfance ne peuvent spontanément s'exprimer dans leur diversité et leur fraîcheur parce que les formes les plus variées du langage manquent encore. La poésie est propre à rendre à l'enfance ce que l'enfance lui a donné. Et à susciter chez l'enfant le besoin de dire, enfin, tout ce que l'on a à dire et à le faire partager. La poésie aurait donc à l'école élémentaire la double fonction de "donner à voir" et de provoquer chez l'enfant le désir de rendre conscient l'inexprimable. Mais on évitera de confondre à ce sujet l'expression poétique des enfants, qu'il convient certes d'accueillir et de susciter, et la poésie élaborée. Et les moments de poésie peuvent devenir justement des occasions pour le maître de montrer comment l'effusion peut devenir poème au terme de ce qui est toujours un travail. Autant il est souhaitable que le maître soit "à l'écoute" des rythmes, des images, des mots nouveaux que l'imaginaire et le langage enfantin produisent, autant il serait néfaste d'en faire artificiellement les noyaux d'une fabrication poétique truquée qui ressort plus de l'infantilisme que de l'enfance.

Dans la mesure où l'enseignement du français devient global, il serait bon d'introduire le plus souvent possible au cours de la classe, des lectures de un ou plusieurs poèmes, lectures faites par le maître où par des enfants que traverse la poésie.

Chaque semaine, le ou les textes ayant obtenu la plus grande audience ou celui qui plaît tout particulièrement à un enfant ou au maître, seraient plus spécialement étudiés en vue de la diction et éventuellement de la mémorisation. Il s'agit alors d'une tout autre imprégnation que de l'imprégnation par les textes d'auteurs décrite dans les présentes recommandations. Il s'agit d'une imprégnation plus globale qu'analytique et qui concerne aussi bien la sensibilité et l'imaginaire que la conscience claire des formes du discours. On ne cherchera pas à fixer des structures mais à faciliter pour les enfants qui le désirent la constitution d'un "trésor" personnel de poèmes, susceptible de renaitre à chaque appel. Cependant on n'oubliera jamais que la poésie est une langue "qui parle et qui se parle" et l'on accordera la plus grande importance à la perception par l'enfant de la respiration, de la prosodie, de l'accentuation, de l'articulation des textes poétiques.

Il faudra alors se garder d'expliquer en détail ces textes, de les découper en tranches : il sera beaucoup plus important de faire découvrir aux enfants et selon des démarches propres à chacun d'eux et à chaque maître, les structures phonétiques, rythmiques, et même syntaxiques

des textes lorsque ceux-ci auront été replacés, par une sensibilisation conduite sans démagogie ni pédantisme, dans les situations et les contextes propres à les éclairer éventuellement.

On accordera alors la plus grande attention à la diction de ces textes en insistant sur la respiration, l'articulation, le phrasé grammatical, le rythme enfin de chaque poème. Le premier souci de celui qui dit un poème devrait être de faire entendre le poème, sans le trahir. En même temps; il devrait chercher à ne pas effacer l'originalité unique de sa voix. Car il ne s'agit pas de sacrifier la personnalité de chaque enfant à une perfection académique ou faussement expressive. On se gardera même dans ce sens d'imposer de l'extérieur une expression, une intonation qui ne peut provenir que du seul respect du texte.

La plus grande difficulté résultant de cette orientation nouvelle concerne sans doute le choix des textes. "Le meilleur choix de poème est celui que l'on fait pour soi" disait Eluard. C'est-à-dire qu'il y a beaucoup à attendre dans ce domaine de la curiosité, de la sensibilité, de la culture des maîtres. Par ailleurs, il n'est pas vain de parler à ce sujet, "d'expériences poétiques", dans la mesure où le maître et les enfants "essaient" les textes les plus divers et retiennent ceux qui semblent convenir aux uns et aux autres, et même s'inscrivent dans certaines circonstances précises.

La poésie est à l'école élémentaire le domaine où l'on peut le plus facilement ne pas tenir compte du "niveau" intellectuel des enfants et par conséquent des difficultés de "compréhension" des textes. Les grands poètes sont toujours clairs et l'enfance ne recule ni devant l'imaginaire, ni devant l'absurde, ni devant les mots ou les phrases dont "la forme est déjà un sens". Les seuls critères à respecter avec le tact qui convient, concernent la longueur des textes, le degré de maturité affective ou intellectuelle nécessaire pour les bien recevoir, et cela va de soi, les incontestables qualités formelles et humaines que recommandaient les précédentes instructions.

Il serait néfaste de condamner la poésie contemporaine au nom de la tradition mais également de rejeter la poésie du passé au nom d'un modernisme de façade. De même on ne se fermera pas totalement au "domaine étranger", un certain nombre de traductions constituant de véritables re-créations de l'original.

Pratiquement l'activité de poésie peut revêtir dans la classe de multiples aspects : il est possible par exemple de découvrir et même de dire tel ou tel poème collectivement ; le "choeur parlé" bien conduit est une activité dans laquelle le groupe qu'est une classe s'exprime et se découvre comme une communauté vivante. Mais le maître devra également veiller à ce que "demeure le secret" pour les enfants qui manifestent le désir de rester seuls avec ou dans le poème.

Il pourra être important enfin de mettre les enfants en situation de poésie en liant cette activité au dessin, à la musique, à l'expression corporelle, pour tout dire à l'apprentissage des rythmes qui sont à retrouver et à réinventer pour toutes les activités d'enseignement.

Cette dernière remarque devrait attirer l'attention des maîtres sur l'importance d'une activité dans laquelle s'incarnent, plus que dans toutes les activités de français et d'une manière totalement originale, la libération du langage inséré aux racines les plus profondes de l'être et de l'enfant, et la rigueur dans l'organisation de ce langage, rigueur sans laquelle la liberté n'est plus qu'aliénation.

ANNEXE AU PLAN DE RENOVATION

A l'issue des séances de travail au cours desquelles ils ont élaboré un Plan pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, les participants au séminaire réuni les 24 - 25 - 26 - 27 novembre 1969 à PARIS estiment de leur devoir de formuler les vœux suivants, afin que les recommandations qui vont être adressées aux maîtres, et à ceux qui ont pour tâche de les former ne restent pas lettre morte :

1°/ Bien des points restent à éclaircir, à contrôler avec toute la rigueur scientifique nécessaire. Les équipes expérimentales du Département de la Recherche Pédagogique de l'Institut Pédagogique National doivent avoir les moyens de poursuivre et de développer leur travail. Cela suppose une disponibilité réelle, des moyens :

- a) Des décharges de service effectives pour les animateurs.
 - Des créations de postes d'instituteurs et de conseillers pédagogiques.
- b) Des crédits de fonctionnement calculés en fonction des besoins réels, soit au moins dans l'immédiat une enveloppe budgétaire trois fois plus importante.

Trois secteurs sont prioritaires :

- Les stages nationaux d'étude et de recherche, les stages régionaux de confrontation.
- La publication des travaux.
- Les contrats avec l'Enseignement Supérieur, de manière à assurer la liaison entre le travail de recherche sur le terrain et la recherche fondamentale en linguistique, en psychologie, en sociologie. Ce qui suppose d'autre part le développement de la recherche fondamentale tant en linguistique que des UER en Sciences de l'Education.

2°/ Aucune rénovation, aucune mutation pédagogiques ne sauraient se faire sans une transformation profonde de la formation des maîtres. Les participants au séminaire estiment que l'application du "Plan pour une rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire" exige :

- a) Une élévation dans la qualité scientifique de la formation de tous les instituteurs, au niveau de l'Enseignement Supérieur.
- b) Le recyclage périodique, la formation permanente de tous les maîtres en exercice : stages d'une semaine au moins ("chafne" éducative à la radio et à la T.V. etc ...).
- c) La formation initiale et permanente de tous les professeurs d'Ecole Normale et des I.D.E.N. à leur tâche de "formateurs de formateurs".
Le recyclage immédiat de tous ceux qui sont actuellement en exercice et dans un premier temps par des stages de longue durée.

3°/ Toute rénovation pédagogique est en grande partie fonction des moyens matériels dont elle dispose. Toutes les écoles devraient disposer d'un minimum d'équipement audio-visuel (T.V., radio, magnétophone) et d'un minimum de crédits de bibliothèque.

4°/ Toute mutation pédagogique est également fonction de la possibilité effective qu'auront les maîtres de se cultiver et de travailler en équipes avec un "animateur" (professeur d'Ecole Normale, I.D.E.N.)

5°/ Il conviendra de mettre en oeuvre toutes les mesures nécessaires pour informer largement les parents.

6°/ Ce "Plan pour une rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire" doit s'intégrer dans un Plan unique de rénovation de l'enseignement du français à tous les niveaux de l'Ecole Maternelle à l'Université, dans un Plan de rénovation de l'Ecole Elémentaire.

Les participants au séminaire insistent pour que ces vœux soient pris en considération car sans cela, le texte qu'ils ont élaboré ne pourrait s'inscrire effectivement dans les faits.

