

*J. Pecheux*

# REPÈRES

pour la rénovation  
de l'enseignement du Français  
à l'école élémentaire

BULLETIN DE LIAISON ET D'ÉCHANGE  
DES ÉQUIPES EXPÉRIMENTALES DE FRANÇAIS  
(1<sup>er</sup> DEGRÉ)

INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL  
Département de la Recherche Pédagogique  
Enseignement élémentaire - Français

N° 4 / AVRIL 1970

## SOMMAIRE

Motivations .....	Mme Romian	1
Sur la motivation .....	Mme Malossane	2
Langue parlée - langue écrite .....	Mme Malossane	14
La motivation de l'expression .....	Mme Ramboz	21
L'entretien .....	Mme Jolibert	23
Correspondance interscolaire .....	{ Mme Caron M. Lotti M. Pruvost	26
Sur le contenu du journal scolaire .....	Mlle Algret	32
Expérience pédagogique sur le langage des élèves .....	Mme Méresse	33
Les insuffisances de notre enseignement en orthographe .....	Mme Lcuche	42
Exercice d'orthographe sous forme de reconstitution de texte .....	{ Mme François M. Girard	47
Quelques réflexions sur la pédagogie de l'orthographe	Mme Manesse	51
Le calcul au service de l'expression .....	{ M. Bonafos M. Soulié	54
Vers l'expression élaborée .....	M. Soulié	57
Notes de lecture .....	Mlle de Miniac	60

J.P. Pecheux

## MOTIVATIONS

Il semble qu'un large accord se soit établi pour condamner tout exercice fondé sur un fonctionnement du langage à vide. Le mot de « motivation » est d'ailleurs en passe de devenir le « sésame ouvre-toi » de la pédagogie du français. Il y a là, certes, une dimension fondamentale de toute rénovation de l'enseignement de la langue, à condition d'explicitier cette notion, en fonction des situations, des moyens fonctionnels choisis, de l'« entretien », à la correspondance ou au journal scolaire.

Mais la motivation à la communication, à l'expression orale ou écrite, qui « dynamise » l'activité scolaire par l'élan de l'affectivité ou de la curiosité intellectuelle naissante, dans une ouverture de plus en plus objective au monde et à autrui, suffit-elle ? Pourquoi ne pas étudier, sous l'angle de la motivation - celle du maître - les exigences d'une action éducative qui se fixerait pour objectif de permettre à l'enfant un usage de plus en plus efficace, de plus en plus adapté, de plus en plus créateur de la parole ? Il conviendrait donc d'étudier les problèmes de la motivation selon une double optique : celle des enfants, comme celle du maître, et d'observer les relations qui en résultent.

C'est poser en hypothèse que la classe, lieu de communication, est aussi lieu d'apprentissage, les exercices d'apprentissage s'enracinant dans les besoins d'une communication progressivement enrichie, approfondie. C'est poser en hypothèse seconde que le maître sera d'autant plus libre dans le jeu des échanges verbaux, des relations qui naît dans la classe, qu'il s'imposera une méthode de travail plus rigoureuse, plus scientifique.

C'est là, du moins, une interprétation possible des contributions d'équipes qui rendent compte d'essais axés sur la recherche d'une systématique : essais d'observation du langage, essais d'entraînement à l'orthographe, essais d'une approche « globale » de l'entraînement au raisonnement mathématique et du fonctionnement linguistique des termes de relation. A condition d'entendre par systématique - non pas l'application mécaniste de principes établis a priori - mais la recherche d'une transposition psycho-pédagogique des principes fondamentaux selon lesquels se structurent les descriptions de la langue en tant que système, dont nous pouvons disposer.

Mais est-ce bien là l'interprétation de tous ? A vous de nous le dire.

H. ROMIAN



Motivation : Etat de tension qui met en mouvement  
l'organisme jusqu'à ce qu'il ait réduit cette  
tension  
p 21 D. Lagache

## SUR LA MOTIVATION<sup>(1)</sup>

### INTRODUCTION GENERALE

Eprouvés par 2 ans d'expérience, les principes directeurs de notre expérience ne sauraient être remis en cause, notamment :

- la motivation, condition d'une expression orale ou écrite authentique et heureuse, l'enfant s'exprimant plus volontiers et mieux quand il dit ce qu'il a envie de dire et qu'il le fait avec ses moyens propres.

- l'imprégnation des formes de langue plus élaborées par le moyen :

- de la lecture
- de la reproduction de textes littéraires
- d'exercices structuraux.

Ces formes étrangères créant peu à peu chez l'enfant des modes de pensée adultes.

L'opposition entre les 2 pôles étant admise, il s'agit d'y voir, non une contradiction, mais 2 valeurs complémentaires entre lesquelles l'enseignant doit maintenir un équilibre dialectique dont la réalisation est l'affaire d'une personnalité jouant avec les circonstances : la personnalité de chaque enseignant.

Voilà donc les 2 pivots de notre réforme. Cependant, si ces 2 termes reviennent souvent entre les expérimentateurs, il n'est pas sûr que les uns et les autres y mettent le même contenu. Nous voici parvenus à un point de l'expérience où les difficultés de l'application appellent et permettent une définition de ces 2 mots clefs.

### I - UN ESSAI DE DEFINITION DE LA MOTIVATION D'APRES LES DIFFICULTES SOULEVEES PAR L'APPLICATION DE CE PRINCIPE

Admettre la motivation c'est admettre un primat psychologique : l'intérêt naturel, réel, de l'enfant, pour ce qu'il fait. Or, on se heurte tout de suite à 2 conséquences gênantes :

- l'intérêt des enfants change vite en fonction de ce mode de conscience que Piaget appelle « papillonnante ».

- la motivation des uns n'est pas la motivation des autres.

Je dis : gênantes, car on voudrait

et { unifier des intérêts dispersés.  
faire converger

Et cela, parce qu'il y a en même temps, 2 valeurs à sauver, qui sont apparemment en opposition à ce primat psychologique.

- un approfondissement du travail qui ne peut se réaliser que

- dans l'unité et la continuité du thème,

1) Rapport de Mme Malossane présenté au stage régional de Limoges (29-30 mai 1969)

- on pourrait même ajouter
- dans la convergence de toutes les disciplines.

-une socialisation du travail qui a ses vertus propres, car c'est notre crédo, elle n'est pas seulement une contrainte liée aux conditions matérielles du travail collectif, la contrainte que déplorait Montaigne qui ne voyait de salut que dans l'enseignement individuel. Nous croyons, au contraire, que le travail en commun peut avoir une valeur formatrice aussi bien sur le plan intellectuel que sur le plan moral.

Dire que l'école est un milieu artificiel est un jugement de valeur qui ne nous avance guère, mis à part le progrès qui peut résulter de toute auto-critique. Il vaut mieux partir d'un jugement de fait: l'école est devenue un milieu humain, c'est un fait. Je ne dirai même pas qu'il faut en faire un milieu naturel, ça n'a pas de sens. Qu'est-ce qui est naturel pour l'homme ? La famille, chez nous, n'est plus ce qu'elle était il y a 30 ans, et elle est peut être en voie de disparition ou du moins de mutation. *L'équipe des journalistes de la télévision forme-t-elle un milieu naturel ? Et les 6 heures de vie quotidienne que l'institutrice passe avec ses élèves est-ce de la vie naturelle ou de la vie artificielle ?* Vercors a défini l'homme comme un animal dénaturé et c'est bien la meilleure définition qu'on en ait jamais donnée.

Donc, partons du fait : l'école est un milieu humain entre beaucoup d'autres et qui représente presque la moitié du temps de veille de l'enfant : 6 h sur 14. Il s'agit de savoir comment on va exploiter cette cellule sociale pour que l'épanouissement individuel soit accru et non limité par l'intégration au groupe.

Or, il y a des facteurs intellectuels aussi bien que moraux qui peuvent jouer dans la vie du groupe pour que la socialisation du travail soit entièrement positive. Notre expérience doit se donner pour but de les dégager.

Nous voici donc en face d'un problème de technologie pédagogique : comment concilier :

1°) - le respect des intérêts individuels ;

2°)

a) - la convergence des attentions au même point  $\left\{ \begin{array}{l} \text{de recherche} \\ \text{ou de réflexion} \end{array} \right.$

b) - la collaboration de tous à un travail suivi, la dimension temporelle s'ajoutant pour donner à la convergence une plus grande efficacité ;

c) - et peut être, dans une ambition plus haute, la convergence de toutes les disciplines dans un même cadre de recherche.

Démarche proposée : nous allons décomposer la difficulté en l'analysant à travers des situations concrètes ; à partir de là, nous proposerons des solutions orientées :

vers  $\left\{ \begin{array}{l} \text{l'unité} \\ \text{la continuité du travail.} \end{array} \right.$

Cette difficulté, on la rencontre :

#### A - DANS L'EXERCICE DE CONVERSATION

Il est bien connu que l'attention des enfants, surtout des plus jeunes, se lasse vite, par conséquent, qu'elle saute facilement d'un sujet à l'autre et d'autre part, qu'elle sort difficilement du cercle du moi. Les enfants ont tendance à ne s'intéresser qu'à leur expérience personnelle. (Le dialogue chez eux, prend la forme : moi, je... moi, je...).

Ces données psychologiques sont bien connues mais elles ne faisaient pas problème pour la pédagogie traditionnelle ou plutôt elles ne posaient qu'un problème de discipline : l'enfant qui manifestait son indépendance en s'écartant du sujet débattu, commettait une infraction à la règle qui réservait d'office au maître le choix du sujet.



Le problème se repose en termes nouveaux pour les expérimentateurs d'une pédagogie qui se fonde sur la motivation. Car, selon nous, le maître n'a plus qu'un rôle d'arbitre, assez délicat du fait que chaque situation exige une *évaluation rapide et objective* de la meilleure direction.

1<sup>er</sup> exemple : CM 2 - Les Shadocks.

Un lundi matin, on est sur un sujet de conversation traditionnel qui se révèle stérile une fois de plus, les sorties de la veille : week-ends sans histoires à la campagne. Une des fillettes qui n'était pas partie de Limoges dit :

«moi, j'ai regardé les Shadocks»

-«Oh ! c'est bien bête !» réplique une autre,

et la contradiction d'amorcer un débat passionné. La maîtresse a vu qu'il fallait lâcher la bride au courant imprévu.

2<sup>e</sup> exemple : CP de Mme Fondanèche.

Des étangs à la Saint-Loup.

On est au lendemain de la Saint-Loup. L'intérêt étant centré depuis quelque temps sur la pêche, une petite fille raconte une histoire de baignade dans un étang. Mais la Saint-Loup, foire annuelle, est encore un événement pour beaucoup de Limougeauds qui ont gardé des attaches avec la campagne. Il a suffi qu'une élève en dise un mot pour que la majorité de la classe y fasse écho. La maîtresse a dû arbitrer un conflit entre 2 spontanés successives et peut-être inégales en nombre. Elle est restée juge en dernier ressort du courant le plus fort.

Le 3<sup>e</sup> exemple nous offre le cas inverse.

La classe de CP déjà citée avait vu un film sur la naissance des poussins. Comme certaines élèves étaient absentes, celles qui étaient présentes ont raconté à leurs compagnes ce qu'elles avaient vu. Mais à un moment, les informations ont buté sur la question du germe. Très intriguées, les unes et les autres se demandaient : «qu'est-ce que le germe ?». La maîtresse a préféré ajourner d'autorité la question : «je vous apporterai un oeuf demain et nous verrons bien ce que c'est», jugeant qu'il aurait été mauvais de se lancer dans une improvisation verbale sur le germe.

On conclut qu'il faut éviter le piège du bavardage au nom de la spontanéité.

4<sup>e</sup> exemple : CM 1 de Mme Lemattre.

Des élèves d'un CM 1 avaient apporté en classe des têtards et des grenouilles dans des bocaux. Leur observation avait suscité un vif intérêt pour l'étude des batraciens. On était arrivé à la distinction des ovipares et des vivipares. Alors, certaines ont fait le rapprochement avec les vipères qu'un homme était venu montrer dans la cour de l'école et de là, la majorité des élèves a voulu faire dévier l'entretien vers la question plus générale des modes de reproduction de la vie. «Les mamans sont vivipares», a dit l'une...

L'institutrice a cru bon de ramener la conversation aux batraciens.

QUESTION PROPOSEE A UNE DISCUSSION GENERALE :

-Faut-il se maintenir toujours dans l'axe d'un sujet pour le traiter à fond (sujet choisi par les enfants, rappelons-le).

Ou peut-on y greffer des prolongements qui n'ont avec ce sujet que des rapports lointains, quoique logiques ?

Autrement dit : est-ce qu'à l'école la conversation peut avoir l'allure beaucoup plus libre qu'elle a dans la vie ? Ou doit-elle maintenir très étroitement des limites établies au départ ?

- Réponse d'un participant : «Je ne pense pas qu'il faille trancher absolument. Tout dépend de

la situation concrète de la classe à ce moment-là. Ou bien, on sent que l'intérêt peut se maintenir autour des batraciens ; ou bien, on sent qu'il faut le renouveler par l'afflux d'idées nouvelles.

- Finalement c'est le primat des facteurs psychologiques qui paraît être retenu.

- Mais on peut aussi sauver la valeur d'information complète en faisant déboucher l'exercice sur une enquête qui ajournera mais enrichira l'information pendante.

## B - LA DIFFICULTE DU TEXTE LIBRE

Ceux qui le pratiquent se sont sûrement heurtés à cette situation embarrassante : la surabondance et la diversité des textes individuels.

Le conflit est ici très aigu entre l'expression spontanée et son intégration à un travail collectif.

Que faire de la moisson des textes individuels qu'on ne peut tous exploiter.

- parce qu'on n'en a pas le temps
- qu'ils ne s'y prêtent pas
- que leurs auteurs ne le voudraient pas.

Nous avouons que nous continuons à nous poser ces questions. Nous nous en tenons, pour le moment, à la solution généralement adoptée. Le choix d'un texte qui va servir de base à un travail collectif. C'est la convergence des attentions au même point de réflexion.

Les problèmes :

- du choix { par le maître  
ou par les élèves
- des facteurs de ce choix

sont des questions que nous laissons entre parenthèses parce que le cadre de 2 journées de réflexion a forcément limité notre propos.

Nous allons plutôt nous attarder à l'analyse d'une autre technique pédagogique qui nous paraît propre à surmonter :

l'opposition : individu et collectivité

qui est aussi sous un autre angle,

- l'opposition { indépendance et contrainte (l'individu contraint par le groupe),  
liberté et dirigisme (l'élève contraint par le maître).

## C - LA TECHNIQUE DE LA SOCIALISATION DU TRAVAIL

Nous parlons, cette fois, d'une socialisation en profondeur qui ne se limite pas à la demi-heure de réflexion commune dirigée par le maître et portant sur un problème de grammaire, de style ou de logique.

1°) Le travail par équipes est un premier aspect de cette technique. Il permet de diminuer la distance de l'individu à la collectivité par la réduction de celle-ci à des groupes de 4 ou 5 élèves.

Cependant, au sein de chaque équipe, le problème subsiste : comment respecter l'indépendance de l'individu, nécessairement liée à sa personnalité sans que cela soit pour lui :

- une prime à la paresse
- une limite
- un isolement



a) - une prime à la paresse : c'est le problème des « poids morts ».

L'apathique n'est motivé par rien. Mme Barillier, directrice de l'Ecole Annexe, les a mis ensemble dans sa classe (C.E.2). ~~L'activité des autres groupes les a stimulés~~

On entrevoit déjà ici que les facteurs sociaux puissent intervenir pour greffer une motivation seconde sur la motivation naturelle ou primaire.

b) - une limite : ce qui est à craindre, c'est que la liberté d'action de l'élève au sein du groupe n'accuse aussi bien ses déficiences que ses dons.

La mini-société que forme le groupe risque de très bien fonctionner sur le principe de la division du travail qui va dans le sens du moindre effort. Notre société d'adultes est déjà bien trop marquée par cette spécialisation des individus pour que nous la préparions, dès l'école primaire. *La maîtresse ne doit-elle pas intervenir pour corriger une motivation trop étroitement personnelle, trop souvent orientée dans la même direction ? Discussion-conclusion. Eviter la fixité des équipes ; favoriser la répartition des élèves en des regroupements divers.*

c) - un isolement. L'isolement est parfois nécessaire à l'expression personnelle, c'est pourquoi il est bon que l'enfant continue à produire des textes libres en dehors du groupe.

Mais l'activité au sein du groupe, loin de niveler les différences individuelles, peut développer des qualités d'esprit et de caractère qui enrichissent une personnalité.

S'intéresser à ce que font les coéquipiers, c'est sortir de soi. On voit tous les *défauts d'esprit*, et *parallèlement les qualités*, qui peuvent être respectivement 

}	combattus	par le travail d'équipe
	éveillées	

La jalousie remplacée par l'esprit de collaboration

- l'étroitesse de vue
  - et la dispersion
- par 

}	une plus grande curiosité intellectuelle
	l'esprit critique
	l'esprit de synthèse

puisqu'on collabore à une oeuvre commune.

(On pourrait rappeler ici la formule, bien connue, de Montaigne : « frotter et limer sa cervelle contre celle d'autrui »).

On voit alors se préciser *les facteurs sociaux de la motivation* :

A partir du moment où l'enfant fait partie d'une communauté, son activité n'est plus seulement motivée par des intérêts strictement personnels et individuels. La motivation peut prendre ses racines dans les impératifs du groupe, donc, hors des goûts et des désirs personnels. le « hors de » implique toute la série des rapports possibles avec autrui : accord, prolongement, opposition (bénéfique).

La motivation est souvent dans l'attachement à une oeuvre commune que tout le groupe prend à coeur. Mais c'est au niveau de la classe entière que cette motivation prend sa forme la plus riche, *quand toutes les volontés et toutes les disciplines sont mises au service du même thème sur une période de travail assez longue.*

C'est ce qu'on pourrait appeler :

2°) *la convergence totale du thème socialisé*

A - *j'en donnerai d'abord 2 exemples* : Le premier est certainement connu de beaucoup des participants puisqu'il avait été rapporté par un instituteur de Belleville au stage de novembre. Mais je pense qu'il y a des auditeurs de cette salle qui ne le connaissent pas et je le retiens aussi parce qu'il est d'un type différent du second qui vient de Limoges.

- le 1<sup>er</sup>, donc celui de Belleville, part d'une expérience qui est tout de suite une aventure commune ;



- le 2<sup>e</sup>, nous présente le cas d'un thème personnel socialisé.

o) - L'expérience de Belleville : elle se situe dans une classe de CM 2.

Au début de l'année scolaire 1966-1967, cherchant l'orientation à donner à l'activité de sa classe, l'instituteur a été frappé par l'esprit de quartier, voire l'esprit de clocher très accentué de ce coin de Paris. Les lettres des parents d'élèves avaient pour en-tête : Belleville le....

Il a donc pensé à faire écrire par ces enfants l'histoire de leur quartier. Le 2<sup>e</sup> lien à exploiter était malheureusement la communauté de la misère. Les conditions de logement sont épouvantables. On s'entasse à 8 ou 10 personnes dans une pièce.

Enfin, un 3<sup>e</sup> trait d'union était la cohésion assez paradoxale que crée parfois le rassemblement au même point de races diverses. Une forte colonie d'Israélites, de musulmans, mêlés à des portugais et des espagnols forme îlot en ce point de la capitale.

On a cherché s'il existait d'autres Belleville en France et dans le monde. Par équipes, on a consulté le dictionnaire et, après appel complémentaire aux P.T.T., on a constitué sur la carte l'ensemble des Belleville entouré de fil rouge. Il y en avait 11.

Un questionnaire collectif a été adressé à tous et a donné suite à un échange d'histoires locales. Les échanges de correspondance individuelle se sont révélés moins fructueux que les échanges collectifs, sans doute parce que c'était, dès le début, *une aventure commune*. Puis elle a pris, de plus en plus, *une ouverture toujours plus grande sur le monde*. A travers les Belleville de France et les Belleville étrangers on a découvert l'immense diversité du monde : de Chicago aux Indes en passant par le Guatemala, la Russie et la Grèce.

La communication a pris tout naturellement la forme du travail écrit quand les pays étrangers ont demandé des cartes postales et qu'on a constaté que cette marchandise avait complètement disparu des kiosques parisiens. *La description a été puissamment motivée.*

Puis, cette forme étant épuisée, on a introduit des histoires dans le décor du quartier, *passage tout aussi naturel à la narration.*

Les élèves se sont passionnés pour ce travail.

La collaboration et le travail en équipes se sont spontanément instaurés pour une meilleure efficacité. Tous les textes étaient pris. Ils passaient par l'équipe spécialiste des fautes d'orthographe, puis par celle de la ponctuation. Ensuite, l'auteur restait seul devant son texte, subissant le feu roulant des questions et des critiques. Finalement, il se débrouillait pour la rédaction.

L'enthousiasme a même gagné les classes voisines auxquelles on faisait appel pendant l'étude du soir. De tout cela est sorti l'album « quartier Rampo » (l'école est dans la rue Ramponneau) qu'on a vendu ; et avec l'argent, on est allé passer 4 jours à Belleville s/mer dans la Seine-Maritime.

Un complément de culture était apporté par la lecture suivie de 4 ouvrages :

- le vieil homme et la mer
- l'assassinat du Père Noël
- les disparus de Saint-Agyl
- le pays où on n'arrive jamais

de manière à initier les enfants aux tours de la langue élaborée.

CONCLUSION : Ce qui est remarquable dans cette expérience c'est que l'histoire du travail d'une année scolaire se confond avec 1 an de vie de cette communauté d'enfants. On pourrait dire que la pédagogie se perfectionne dans la mesure où elle se fait oublier.

b) - Une expérience de même nature se situe dans la classe de Mme Barillier (C.E. 2)

Elle a commencé par une histoire de hamsters.

«L'an dernier, dans une classe de CE1, un jour, une fillette est arrivée encore tout émue de l'événement familial de la veille : la naissance de six hamsters. La maîtresse l'a installé dans le coin du magnétophone où vont les enfants quand ils ont envie de parler tout seuls sur un sujet dont ils sont «pleins». La bande étant remarquable par son élan, ses précisions, la correction - relative - de la langue, la maîtresse l'a fait passer un autre jour devant toute la classe. L'intérêt a été soutenu ensuite par l'exploitation collective d'un texte libre d'Yseult, la propriétaire des hamsters. D'autres textes sont venus s'accrocher au premier et, de textes en illustrations a germé l'idée du premier album personnel.

«Mon hamster a eu des petits. Six ! Je voudrais bien savoir si c'est des garçons ou des filles. La maman les porte dans sa gueule et elle les pose dans son nid.

Ils sont tous nus, ils sont tout rouges, avec un oeil noir et la peau transparente. Les bébés hamsters auront des poils dans douze jours.

Il faut que mon papa achète une deuxième cage.

~~La nuit, les hamsters jouent, et le jour ils dorment, mais quand la maman a eu les bébés, elle a dormi longtemps parce qu'elle était fatiguée.~~

La maman hamster a deux poches de chaque côté du museau et parfois elle les remplit de graines de tournesol et alors sa tête est plus grosse que son corps. (a1)

Roselette mord les barreaux de sa cage pour faire ses dents, les hamsters ont deux dents en haut, deux dents en bas. Elle aiguise ses dents pour qu'elles coupent toujours très bien.

Cette nuit les hamsters se sont sauvés. Kiko a mangé tout un coin du tapis et en rentrant maman n'était pas contente.

Les bébés hamsters sont grands. Ils ont des poils. Quand ils veulent téter, la maman se met sur le côté pour les laisser faire. Il y en a un qui est plus coquin que les autres». (1)

Les autres élèves s'intéressaient de loin à cette histoire jusqu'au jour où le papa d'Iseult a fait cadeau à la classe de deux hamsters. Ils ont alors «fait partie de la famille». On leur a acheté une cage sur la caisse de la coopérative. Il a fallu se documenter sur leur nourriture, les soins d'entretien. Cette fois, c'était l'affaire de tout le monde. On l'a racontée aux correspondants :

«Chaque équipe soigne les hamsters pendant une semaine. Cette semaine c'est nous qui les soignons : Marie-Pierre, Pascale, Amina, Nadine. Pendant la récréation nous avons enlevé les hamsters de la cage, vidé la corbeille à papier, et nous avons mis les hamsters dans la corbeille... On a soulevé leur petite maison en bois et on a enlevé le tiroir. On a vidé les granulés dans un papier et on a nettoyé le tiroir ; on l'a mis dans le lavabo et on l'a lavé, puis on a mis d'autres granulés.

Un album collectif a fait suite à l'album d'Iseult sans le répéter : *l'histoire* étoffée d'épisodes amusants : «un soir nous les avons vu faire de l'acrobatie... Ils montent sur une barre accrochée à la grille de la cage, pattes en l'air et tête en bas, après ils sautent et cela fait plouf ! dans le coton. Quels diables ces hamsters !... savez-vous ce qu'ils ont fait ces coquins de hamsters ? Ils ont bourré leur maison en bois, de coton, de salade, de graines, et ils se sont fourrés dedans. Ils ont bouché la porte avec une carotte. Ils ne veulent pas se réveiller tellement ils sont bien ! Nous avons bien ri quand ils ont essayé de faire entrer la carotte tous les deux... Maintenant la petite cabane a un gros nez : c'est la carotte, une jolie barbe blanche : c'est un peu de coton qui dépasse de la fenêtre. La cabane a l'air d'un gros masque ! ».

L'observation glissant vers le tour général, scientifique : du fait qu'elle est collective et qu'elle veut se communiquer «la cage a coûté 26 francs» «les hamsters sont de petites bêtes, mais rassure-toi, plus grosses qu'une puce. La souris est de la taille de nos hamsters. Ils ressemblent à des rats des champs, mais ils ont la queue plus petite».

*sur recherche suivie de quel animalier on peut rapprocher le hamster et l'on aboutit à l'idée que le hamster appartient à la famille des rongeurs, comme la souris, l'écureuil, les caprimulgus.*

(1) Etat définitif du texte après correction.



«La famille des hamsters est la famille des rongeurs. Ils rongent le bois, des graines de tournesol et de maïs».

~~«Les hamsters ont des cousins et des cousines : les écureuils, les rats des champs, la souris, les marmottes, les lapins».~~

«Les écureuils font des provisions de noix ;  
les hamsters font des provisions dans leurs bajoues, puis ils se cachent pour les manger». (a2)

Que l'on compare les deux phrases a1 et a2 et on verra le passage intéressant de l'observation à la compréhension. C'est aussi le passage du point de vue subjectif au point de vue objectif du groupe. D'ailleurs, tous les traits caractéristiques de la vie sociale sont apparus dans cette extension au groupe, d'une expérience individuelle : division du travail, solidarité, objectivité des connaissances, partage des émotions, car il y a eu le rire mais aussi les soucis communs : qu'allaient devenir les hamsters pendant les vacances de Pâques ? Un autre papa a bien voulu s'en charger ; et nous voilà retournés au cercle de ~~un papa qui a toujours été dans la classe et dont nous étions partis. Si le thème s'est épanoui, c'est justement parce qu'il s'était enraciné dans la vie. En somme, il en est des enfants comme des adultes. Une vie nouvelle s'ébauche quand l'actualité des uns devient l'actualité des autres. L'important est de savoir que ce n'est pas un donné de la cohabitation mais une chose créée, c'est-à-dire tissée au jour le jour avec la trame des événements et des participations individuelles, les voulues et les spontanées.~~

#### Conclusions partielles :

1°) La différence entre les 2 expériences tient au fait que dans la première, à Belleville, le thème commun a été d'emblée l'affaire de toute la classe alors que dans la deuxième à Limoges, un thème personnel s'est diffusé peu à peu dans la vie commune.

Le second exemple nous offre donc une très bonne solution du problème : comment respecter les thèmes personnels en les socialisant.

2°) Cependant, dans l'un et l'autre cas, l'aspect naturel de la chose vécue ne doit pas nous faire oublier le rôle de guide discret et vigilant tenu par le maître. (Savoir à quel moment et par quel moyen l'inflexion favorable doit être donnée).

3°) L'opposition  $\left\{ \begin{array}{l} \text{motivation individuelle} \\ \text{contrainte du milieu scolaire} \end{array} \right.$

est surmontée à partir du moment où la classe crée sa propre motivation autour d'un centre vital qui est né par un heureux concours de circonstances où la personnalité du maître joue un rôle essentiel sans en avoir l'air.

Ces deux derniers exemples nous proposent un modèle qui n'est pas toujours réalisable. On peut cependant en retenir :

b) - Quelques directives pédagogiques valables en tout temps

a) *utiliser les convergences du hasard* et l'appétit de connaissances au lieu d'imposer une étude qui ne serait justifiée que par le milieu en géographie ou en histoire, ou l'ordre chronologique en cette dernière discipline, il faudrait insérer une étude dans un cours naturel d'événements qui semble l'appeler.

1 - A Limoges, il y a des usines de porcelaine. C'est une raison pour en visiter une et en tirer une monographie. Mais c'est beaucoup mieux d'y aller parce que des correspondants du Canada vous ont posé des questions sur les modes de fabrication et les décors de la célèbre porcelaine de Limoges. (Classe de Mme Nouhaud CM2).

2 - On est dans le Limousin, c'est une raison pour étudier les *montagnes vieilles* et le type géographique : prairies, forêts et bocages. Mais voici qu'une incidence de la politique sur la géographie actualise la question : à propos du référendum, les élèves du CM 2 de Mme Nouhaud ont découvert tout

à coup, par la voie du conditionnel, la réalité de «la région» qui n'avait eu pour elles jusqu'alors qu'une existence livresque : «si le oui l'avait emporté au référendum, le Limousin aurait été...» et elles se lancent actuellement dans une étude très approfondie de la Montagne, plateau dont le centre est Millevaches.

3 - A Limoges, il y a une assez belle *cathédrale gothique*. On peut décider un jour qu'on va y conduire les élèves. Ce qui est mieux, c'est d'avoir reçu dans la classe de Mlle Léobardy (CM1) cette question des correspondants d'Ajaccio : est-ce que les églises de Limoges sont des églises romanes ou des églises gothiques ? Voilà une motivation plus profonde pour la visite de la cathédrale. De plus, on va au-devant de l'objet avec une question à poser. L'observation en sera différente et plus curieuse.

En somme, qu'il s'agisse de la Montagne ou de la cathédrale, on a l'impression que c'est la vie qui a posé ces questions et qu'on a voulu y répondre parce que c'était la vie qui les posait. *C'est le processus de la culture plutôt que de l'étude. C'est ainsi qu'on se cultive dans la vie : parce qu'on doit aller en Yougoslavie, on réétudie l'histoire de cette mosaïque de peuples où l'on est tout étonné de retrouver des reminiscences de la question d'Orient. Dans la culture il y a toujours une part de hasard. Une culture personnelle se fait par le miel tiré de conjonctures particulières.*

A l'école primaire, du fait qu'il n'y a pas encore la contrainte des programmes on a la chance d'être dans une situation analogue à celle des adultes qui s'attachent à ce qui leur fait signe. Il faut en profiter. Actuellement on a l'impression que dans ces écoles primaires, on se cultive alors que dans le secondaire et même le supérieur, on se bourre le crâne. Pour que la motivation de l'étude soit vraie il faut qu'elle soit humaine. Celle des études secondaires et supérieures, lorsqu'elle existe, a souvent quelque chose d'inhumain.

#### *b) La motivation objective*

Ce qui est aussi une valeur, dans un enseignement unifié, c'est cette boule de neige que forment les questions s'enchaînant logiquement les unes aux autres. Par exemple, les interférences de la littérature et des questions économiques ou ethniques ont conduit des élèves d'un CM2, d'un texte de Jean Nesmy aux rapports du climat et de la végétation et, de là, au réseau hydrographique, à l'élevage, et à la densité décroissante de population.

Il y a là, une autre motivation qui joue : *la motivation objective.*

*L'objet appelle son étude complète et suscite le désir du travail bien fait. C'est une adhésion certainement plus logique qu'affective mais non moins vive. Il arrive qu'on ait le plus vif désir de continuer une tâche, simplement parce qu'on l'a entreprise et qu'elle exige d'être terminée.*

L'idéal serait que l'enfant ait le sentiment d'un enchaînement nécessaire entre ses activités, d'un rapport aussi inéluctable qu'entre l'établissement d'un itinéraire de voyage et la consultation d'une carte du pays.

Cependant, je pense que ce soutien de l'étude par l'objet sur lequel elle porte n'existe que dans le travail collectif car l'enfant tout seul se sentirait non pas porté mais écrasé par la tâche. Au contraire, les élèves sont très heureuses de voir cette chose commune se faire peu à peu et se faire bien par la collaboration de toutes.

*c) Enfin la motivation objective peut s'énoncer d'une autre manière* qui semble apparemment nous mettre en contradiction avec notre point de départ : on peut partir d'une information préalable qui peut motiver une connaissance plus complète, du fait que la curiosité s'est déjà amorcée pour le sujet. C'est la situation présente des élèves de Mme Nouhaud qui ont envie d'aller vérifier sur le terrain les connaissances qu'elles ont recueillies dans les livres. Lundi prochain, elles vont passer une journée sur le plateau de Millevaches avec leur institutrice.

Nous avons là, la démarche inverse de celle qui conduit une classe de la visite d'une usine ou d'un chantier à un compte rendu. Or, la première optique n'est-elle pas meilleure ? La vision déjà informée est plus riche et plus passionnante. Valéry dit quelque part, en substance, que l'oeil ne voit



que ce qu'il est allé voir, et une émission de télévision commentée par une inspectrice des écoles maternelles se basait récemment sur cette idée, montrant que l'enfant s'intéresse plus vivement aux spectacles réels lorsqu'ils s'accrochent à quelque image dans la mémoire.

On pourrait peut-être tirer de là, une autre approche des films de la télévision scolaire (leur projection pourrait être préparée) et même... une autre philosophie de la pédagogie. Rappelons le mot de Planchon au colloque de Villeurbanne : «Je me moque de ce que veulent les gens, je veux provoquer des besoins qu'ils n'avaient pas».

Reste, bien sûr, le problème de l'amorce. Il faut mettre l'élève en appétit. La leçon bien faite ne suffit pas. Et c'est pourquoi nous ne sommes pas en contradiction avec notre point de départ. Il faut partir de la vie, aller de là aux livres et il est très bien que les livres nous renvoient ensuite à la vie ou à d'autres sources d'information.

#### Conclusion générale :

~~Au terme de notre analyse, nous sommes en mesure de donner une définition plus complète de la motivation, et cela d'après les difficultés d'application auxquelles nous nous sommes heurtés.~~

Le maître prendra pied d'abord sur la base assez étroite 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 appâts fournis par un contexte socio-culturel : ce sont les facteurs sociaux de la motivation.

On parvient alors à une *motivation seconde* bien plus puissante que la première par un passage dont l'enfant n'a pas conscience, l'adhésion restant toujours volontaire.

Nous n'avons pas débordé le cadre du terme, nous en avons montré seulement les dimensions possibles. La motivation enrichie sort l'enfant d'un univers étroitement personnel en le dotant d'appétits nouveaux (la curiosité intellectuelle) et de qualités nouvelles celles que nous avons déjà énumérées : l'esprit de collaboration.

- critique
- de synthèse, auxquelles nous ajoutons : le goût de la chose bien faite.

Maintenant, je pose la question .

## II - OU EST LE BUT ? OU SONT LES MOYENS ?

Je vais suivre le mouvement pascalien du pour au contre, non par jeu, mais parce que c'est un moyen d'accéder à un autre niveau de vérité.

Quand j'ai affirmé qu'il fallait donner de l'unité et de la continuité à l'enseignement, j'avais l'air de subordonner toutes les disciplines au thème conducteur. *En réalité, le thème est le moyen et non le but*, comme on le disait à une émission récente de radio sur la valeur du thème dans les classes de transition.

*Le thème, motivé d'une part, est lui-même motivation.* Il met en œuvre de façon plus naturelle tous les langages : lecture, écriture, dessin, c'est-à-dire qu'il permet l'acquisition d'un certain outillage mental : exercice des jugements de relation et de valeur, entraînement aux méthodes des sciences expérimentales (celle de l'historien et du naturaliste), *le but restant la formation de l'esprit et de la personnalité.*

Il s'agit non de fixer des connaissances mais les fonctions de la Connaissance.

Cette unité d'esprit de l'enseignement, c'est dès la maternelle qu'on peut la créer, par exemple dans la liaison français-mathématiques.

Mme Lissandre, directrice de l'Ecole Maternelle, veut bien nous donner une idée de la méthode à travers un exercice d'analyse qui est à la fois :

- un exercice de langage
- un montage de structures logiques.

Les enfants sont en correspondance avec une école maternelle de Vannes. Lorsqu'ils ont exprimé des situations sous forme de schémas mathématiques, ils se les transmettent réciproquement et leur déchiffrement devient un jeu, une devinette.

A Limoges, l'intérêt était axé sur la nourriture, les diverses façons de se nourrir. On avait traduit en tableau cartésien les menus de la cantine. Puis, après avoir fait des crêpes pour le Mardi-gras, on a voulu écrire la recette sous une forme analogue et on a été amené à compléter un des axes du tableau par d'autres recettes : le clafouti, typiquement limousin, le baba qu'un enfant avait vu faire par sa maman. Le tableau A fut envoyé à Vannes avec la demande, en retour, de recettes locales de gâteaux, transcrites sous la même forme. On a reçu le tableau B, on l'a déchiffré, puis on a comparé les 2 tableaux (tableau analytique C).

Mme MALOSSANE  
Professeur à l'Ecole Normale  
d'Institutrices de Limoges

Tableau A

	Sucre	Oeufs	Lait	Beurre	Farine	! • •	Huile	Maïzena	Levure	Rhum
Clafouti	0	0	0	0	0	0				
Crêpes	0	0	0	0	0		0			
Baba	0	0			0		0	0	0	0

Tableau B

	Farine	Sucre	Oeufs	Beurre	Levure	Pruneaux	Lait	Angélique
Galette bretonne	+	+	+	+	+		+	+
Far	+	+	+	+		+	+	
Quatre quarts	+	+	+	+	+			



Tableau C

Le plan de la lecture	Le plan linguistique	Le plan de la logique	Le plan de la logique
<p>«far» : Lu «fra»                      (le problème des syllabes inverses)                      ga - let - te : signe non identifié                      signe aveuglé                      gallette : signe identifié devenu signifiant</p>	<p>opposition { il y a / il n'y a pas }                      il n'y a pas dans tous les gâteaux du lait ni d'angélique                      les comparaisons : { c'est les mêmes qu'à Limoges / les crêpes bretonnes sont plus fines / que les nôtres }                      un retard de l'œil linguistique sur la compréhension logique →                      chez Muriel : «il n'y a pas beaucoup de levure dans toutes les gallettes», rectifié par X... : «Je pense que Muriel veut dire : dans beaucoup de gallettes il n'y a pas de levure».</p>	<p>lecture d'un tableau curvésien analysé dans les 2 sens                      les relations                      structures de la pensée logique plus précoces que les structures du langage (cf. Piaget : ébauche du concept sensori-moteur chez l'enfant de 12 mois qui ne parle pas encore)</p>	<p>les secrets de fabrication : un fait ethnique qui remonte au Moyen Age.</p>
	<p>une maladresse moins grave parce que l'information n'est pas modifiée : «il n'y a pas dans tous les gâteaux de lait ni d'angélique» (il n'y a pas de lait dans tous les gâteaux) c'est l'aspect distributionnel des éléments du discours qui est en cause : il ne répond qu'à un impératif de l'usage et n'a pas d'incidence sur le plan logique.</p>	<p>Compréhension des rapports</p>	

**Conclusion :** Le langage apparaît ici comme un instrument de la pensée, dont la rigueur est indispensable, et l'occasion nous est fournie d'obtenir cette rigueur. Les crêpes n'ont été que le moyen d'y parvenir.





Corollaires : *il n'y a pas de langue neutre.*

Donc : proscription d'un "français scolaire" qui a servi à tout exprimer : du souvenir de vacances au raisonnement du problème d'arithmétique.

*il n'y a pas de valeurs absolues (langue pure, langue précise, beau langage etc...) mais seulement des valeurs relatives.*

*L'efficacité, seul objectif naturel de la langue détermine la valeur relative de ses formes.*

## II - QUELQUES EXEMPLES :

A - Le thème doit être subordonné à la finalité du discours, nous le montrons aujourd'hui par les contre-exemples.

Voici d'abord, 2 cas de langue uniquement déterminée par le thème.

1<sup>er</sup> exemple : les mariniers, fourni par la fiche du 20.F.1969 de M. Fournier (école publique rurale de Rimaize - CM 1)

1<sup>ère</sup> remarque :

La fiche nous dit : "les enfants parlent librement sur le sujet" ; mais nous ne savons pas pourquoi les enfants se sont mis à parler de cette émission. Question capitale à notre avis. Le "librement" ne nous renseigne pas suffisamment.

2<sup>e</sup> remarque :

Nous lisons : "le maître écrit au tableau les phrases prononcées par les élèves" (1). Donc, le code oral n'est pas distingué du code écrit.

3<sup>e</sup> remarque :

Ces phrases ne s'adressent à personne et elles ne résultent même pas du choix délibéré de l'optique du documentaire où on pourrait les situer. Seul le contenu du thème détermine la structure linguistique. Les personnages mis en place fournissent les sujets :

- "les mariniers vivent dans une péniche" \*
- "les enfants ne vont pas souvent à l'école" \*\*

En même temps, ou ensuite, on les situe à l'aide des coordonnées temporelles, spatiales, causales, finales, etc... Ainsi sont apportés les compléments de circonstance et les expansions du nom :

- 1 - Cf. phrases \* et \*\* dans une péniche.. souvent à l'école
- 2 - "le marinier, sa femme et ses enfants vivent en permanence sur leur péniche"
- 3 - "pour que l'enfant ne tombe pas à l'eau..."
- 4 - "leur habitation exiguë ne comprend qu'une seule pièce qui fait office..

Le même travail de précision opère sur les enfants du marinier, en fonction des différences entre leur mode de vie et celui des enfants sédentaires. Là encore, c'est le thème qui informe le choix linguistique car relève aussi du thème, le principe de composition qui ordonne les détails autour de l'idée dominante, par exemple ici : les moeurs des mariniers qui les classent dans un certain type de nomadisme.

Supposons une autre démarche pédagogique : Connaissant la date de l'émission télévisée, on l'aurait annoncée 2 ou 3 jours à l'avance en laissant les enfants s'informer ou rêver, à leur gré, sur le seul mot "marinier". Les images du film auraient répondu à une curiosité déjà éveillée.

(1) C'est nous qui soulignons.

Après l'émission :

- l'expression orale aurait pu être motivée
  - par la confrontation de ce qu'on a vu avec ce qu'on se représentait ;
  - par un engagement personnel à l'égard de ce vécu : aimerait-on ou n'aimerait-on pas mener la vie des marinières ?
- l'expression écrite aurait pu prolonger dans sa forme spécifique et seulement pour ceux qui le désiraient la prise de position personnelle.

Dans les 2 exercices on aurait retrouvé les mêmes éléments bruts que dans la langue neutre mais intégrés à une autre structure linguistique par laquelle on aurait exprimé l'affirmation de soi en relation avec le monde.

Cet exemple n'implique pas que toute expression écrite intentionnelle soit nécessairement subjective. Voici un exemple d'expression objective.

2<sup>e</sup> exemple : suite à l'émission de R. T. S. du 24.1.1968 : l'élevage des chevaux.

~~Cette fois on aurait pu donner à la rédaction écrite la motivation suivante~~ : on joue à l'assistant de cinéma. On est chargé d'écrire l'argument de chaque séquence. Pour cela on indique tous les êtres et les objets qui entreront dans le champ de l'objectif et l'ordre de leurs mouvements, sans plus. Voici donc ce que deviendraient les phrases de la fiche, élaborées sans optique déterminée.

PHRASES DE LA FICHE	ARGUMENT DES SEQUENCES
1 - Les puissants (vigoureux) chevaux de labour traient la lourde (pesante) charrue.	1 bis - Les chevaux de labour traient la charrue.
2 - Au printemps, sur un lit de paille fraîche, la jument donne naissance à son poulain.	2 bis - Au printemps, sur un lit de paille fraîche, la jument donne naissance à son poulain.
3 - Sitôt né, le poulain se dresse difficilement sur ses pattes fragiles (frêles) et tête sa mère.	3 bis - Sitôt né, le poulain se dresse sur ses pattes et tête sa mère.

La règle de notre jeu élimine d'office : les adjectifs : puissants, vigoureux, lourde, pesante, fragiles et l'adverbe : difficilement, qui seront donnés par l'image.

A la motivation indirecte du jeu correspond une situation imaginaire mais c'est une conduite spécifiquement humaine et dans ce cadre particulier la corrélation de la situation et du langage est respectée.

3<sup>e</sup> exemple : Il nous montre que l'optique de départ doit être respectée.

Dans une classe de CE 1 (Nancy), on a étudié *les glaciers*. Par chance, il y a dans l'école un instituteur alpiniste. Les élèves ont voulu l'interroger pour complément d'information (1). Après l'interview, l'alpiniste a projeté devant toute la classe une série de diapositives prises au cours de son ascension du Mont-Rose. Ensuite, les élèves ont été invités à "exprimer leurs impressions sur ce qu'ils ont vu et entendu".

Puis, on a procédé à une rédaction collective par amalgame de textes personnels remaniés. Dans un des textes retenus, il y avait cette phrase : "il a vu des marmottes qui mangeaient une carotte". L'institutrice : cette carotte était offerte par les alpinistes.

(1) Notons en passant l'excellence de la démarche : la curiosité à demi-informée est la meilleure disposition d'esprit pour l'acquisition de nouvelles connaissances.



C'est donc un fait exceptionnel. On pourrait croire au contraire, d'après le texte, que les marmottes ont l'habitude de manger des carottes. Il vaudrait mieux choisir un détail qui s'accorde mieux avec la vie habituelle des marmottes". On choisit dans un autre texte d'élève : "qui sortaient de leur terrier".

Il y a incohérence avec l'objectif de départ : le texte retenu devait-il être oui ou non une interview de l'alpiniste ? On glisse vers la rédaction d'un résumé de géographie. On en a le droit mais il faut en décider sciemment au départ.

C'est l'occasion de remarquer *combien est délicate l'exploitation collective d'un texte individuel. Eviter la confusion entre correction et transformation.* On regrette ces marmottes qui viennent manger des carottes au voisinage des alpinistes (où ? comment ?) et qui nous en disent bien plus long, de toute façon, qu'"en sortant de leur terrier".

#### B - Valeurs absolues et valeurs relatives.

Voici 3 exemples de valeurs relatives qui sont souvent données comme valeurs absolues.

- dans l'ordre positif : la précision
- " " négatif : la répétition, le il y a.

1°) Une qualité relative : la précision.

Le 2<sup>e</sup> exemple (les chevaux) nous a montré que la précision apportée par l'adjectif ou l'adverbe n'est pas d'une nécessité absolue.

Il y a plus : elle peut trahir la situation au lieu de la traduire.

4<sup>e</sup> exemple : - revenons à la fiche de Mme Lombard : thème : les glaciers, complété par l'interview de l'instituteur alpiniste.

*Texte retenu* pour une mise au point collective : "M. GEOFFROY, instituteur et alpiniste, va en vacances dans la montagne. Il est monté sur une montagne. Il a vu des marmottes qui mangeaient une carotte, des bouquetins qui mangeaient l'herbe de la montagne, des vaches avec de grosses cloches. Il a filmé tout ça".

*Explicitation* : l'expression : "va en vacances" est jugée un peu lourde. Un élève propose : "a passé ses vacances" qui est accepté. "Montagne" est répété dans la phrase suivante. On pourrait éviter la répétition et en même temps, donner une précision (1). Où se trouve la montagne qui a été escaladée ? Réponse : en Suisse. On remplace : dans la montagne par : en Suisse. Il est monté : n'y a-t-il pas un verbe plus précis pour exprimer la même chose ? Plusieurs élèves proposent : escalader, qu'ils ont utilisé dans leur propre texte. Une haute montagne : Quel est le nom de cette montagne ? Réponse : le Mont-Rose. On précisera davantage en indiquant ce nom."

*Critique de la fiche* : "va" n'est pas lourd mais impropre parce que ambigu : il évoque un présent réel. "Passe" exprime mieux une habitude. Mais "a passé" est faux puisque le fait n'est pas accidentel, unique. C'est parce que M. GEOFFROY passe ses vacances à la montagne que c'est un alpiniste et c'est pour cela qu'on l'a interrogé. Pour la même raison "la montagne" convient parfaitement ; le terme général correspond à la valeur d'habitude du présent.

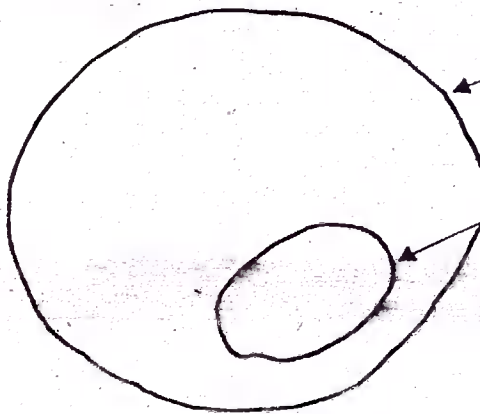
Quant à l'événement particulier : l'escalade d'un certain mont, il est plus logique de l'intégrer au cadre de cette habitude par la fonction de relation des pronoms : "il en a escaladé une...", en précisant cette montagne plutôt par un adjectif significatif : "... une très haute ..." que par un nom propre qui ne joue plus aucun rôle dans la suite

(1) C'est nous qui soulignons.

des événements : les bouquetins, les vaches, les marmottes ne sont particuliers ni à la Suisse ni au Mont-Rose.

L'intégration peut se poursuivre au niveau des détails :  
"il y a vu ...".

#### Schéma logico-grammatical



ensemble *des* montagnes = *la* montagne.

(le cas non marqué : le singulier, contient le cas marqué : le pluriel <sup>(1)</sup>).

*une des* montagnes.

2 rapports - *une* : 1 élément de l'ensemble : aspect cardinal du nombre.

- *des* : articulation de la relation d'appartenance, traduite par *en* dans la phrase : "il en a gravi une très haute".

**Conclusion** : La précision n'est pas une qualité absolue.

**Conseil** : ne pas superposer les vêtements, ne choisir que celui qui convient à la situation.

2°) - 2 défauts relatifs

- la répétition
- le il y a

Ces formes, souvent proscrites comme des défauts absolus sont à l'occasion, des formes parfaitement valables. Quand elles correspondent à des défauts, il faut attaquer le mal à sa racine et non à ses effets.

a) - *la répétition* n'est pas, en soi, un défaut. On sait comment en usent les poètes et les effets qu'en tirent les meilleurs prosateurs. ("misérable à mon gré, qui n'a chez soi où être à soi").

Elle choque quand elle est le signe d'une pensée prélogique c'est-à-dire d'une pensée discontinue qui repart à zéro à chaque phrase. Elle disparaît dès qu'on se soucie d'exprimer des relations entre les aspects ou les phases d'une situation.

1<sup>er</sup> exemple : fourni par le texte précédent : "M. GEOFFROY passe ses vacances à la montagne. Il *en* a escaladé *une* très haute. Il y a vu...".

2<sup>e</sup> exemple : les mariniers. On avait obtenu séparément 2 phrases :  
"le marinier, sa femme et ses enfants vivent en permanence sur leur péniche".  
"L'habitation exigüe du marinier ne comprend qu'une seule pièce qui fait office à la fois de cuisine, de salle de jeu et de chambre".

Le maître intervient :

- n'y a-t-il rien qui vous choque ?
- Bernard - répétition du mot marinier
- le M - que proposez-vous pour supprimer la répétition ?
- B - leur habitation exigüe...

(1) J. Dubois : Tome I. le nom, le pronom p. 47.



Remarquons que la répétition s'explique d'abord par le procédé d'écriture qui ajoute des phrases empruntées à divers élèves, chacune formant une unité indépendante où tout doit être nommément exprimé.

De toute façon, au lieu de proscrire la répétition comme telle, il vaudrait mieux fonder la correction sur une logique explicitée chez le maître et justifiée au niveau des élèves par un langage adéquat.

Le maître saurait qu'il entraîne ses élèves à une *pensée plus organisée* (valeur relative des substituts : pronoms, adjectifs dits possessifs, certains adverbes : dessus, avant, etc...) et il en donnerait une conscience au moins empirique à ses élèves. disant par exemple : "Nous voulons faire avec toutes ces phrases un texte *continu* ; à tout moment, nous nous servons de ce qui a déjà été dit pour parler plus brièvement". Fréquemment répétée, cette sorte d'indication assurerait, parallèlement, une autre méthode d'écriture et une autre manière de penser.

Qu'on n'objecte pas que "cela revient au même" puisque en cherchant à éviter la répétition on trouve souvent la bonne formule. Entre les 2 démarches il y a toute la différence qui oppose la compréhension de ce qu'on fait au tâtonnement intuitif et à l'application de recettes.

D'ailleurs, si on attaque le mal à ses effets et non à sa racine, on en vient à la mauvaise correction qui consiste à éviter la répétition par l'emploi du synonyme ou de la périphrase.

3<sup>e</sup> exemple : atelier de pédagogie du 7 mai 1969.

C.E.2. On a imaginé une nouvelle aventure de Renart.

Texte retenu pour la correction : "Goupil sort du bois. Il se dirige vers l'étang. Le renard roux aperçoit le héron dans la rivière. Le renard se cache dans les roseaux. Le renard veut dévorer le grand oiseau. Mais le héron au beau plumage n'est pas seul. Le martin-pêcheur fonce sur le renard et lui pique les flancs. Le héron s'envole sur un peuplier. Le renard fuit dans le bois".

On cherche à éviter la répétition du mot "renard". Mais la correction n'attaque pas le texte par son véritable défaut qui est *l'isolement et la juxtaposition des séquences*.

Travaillant dans ce sens, on aurait pu *contracter* les 4 premières phrases en 3 : "le goupil sort du bois. Il se dirige vers l'étang. Soudain, il aperçoit le héron dans la rivière et se cache dans les roseaux".

Nous avons introduit :

- un lien chronologique : soudain
- " " logique : et

entre les mouvements. Du coup : une répétition disparaît par l'attachement de 2 verbes au même sujet : il aperçoit et se cache...

L'autre répétition : il se dirige. Soudain il aperçoit... est pour ainsi dire oblitérée par la force du lien : soudain. Elle n'est plus perçue car en fait elle n'a pas d'importance.

Au lieu de cela, on a tout de suite cherché des périphrases pour remplacer le 1<sup>o</sup> "renard" (le traître à la queue rousse etc...) comme s'il s'agissait "d'économiser" le mot le plus longtemps possible de manière à pouvoir s'en servir à la fin du récit.

Cette optique transparait dans une autre fiche et je la crois assez répandue.

4<sup>e</sup> exemple : fiche déjà citée : les glaciers → la montagne.

Texte brut : "M. GEOFFROY, instituteur et alpiniste va en vacances dans la montagne. Il est monté sur une haute montagne. Il a vu des marmottes qui mangeaient une carotte, des bouquetins qui mangeaient l'herbe de la montagne, des vaches avec de grosses cloches. Il a filmé tout ça".

On s'est "débarrassé" des 2 premières "montagne" en remplaçant la 1<sup>ère</sup> par la Suisse, la 2<sup>e</sup> par le Mont-Rose ; ensuite, le mot restait libre "il a vu des marmottes... le mot "montagne" n'est donc pas encore utilisé. Nous pouvons nous en servir".

*Conclusion critique* : La langue est traitée comme un arsenal où on va chercher des pièces interchangeables et de valeur constante, en fonction d'une esthétique qui aurait horreur de la répétition comme on croyait au XVII<sup>e</sup> siècle que la nature avait horreur du vide.

C'est méconnaître son fonctionnement naturel :

- utilisation, au service de l'idée, d'éléments polyvalents dont le sens sera fixé par leur emplacement dans le contexte.

- tendance au maximum d'intégration dans la chaîne des informations.

b) - le "il y a".

L'abus de "il y a" choque pour une raison analogue. Ce tour est le signe d'une pensée qui reste au niveau de l'inventaire. Pour le faire disparaître, là encore, il faut attaquer le mal à la racine, dire par exemple : Je ne veux pas que tu me dises ce que tu vois, mais :

comment sont  
ce que font

} les choses, les personnages que tu vois.

Cette attitude est préférable à celle qui fait de "il y a" un tabou littéraire à l'école élémentaire, car enfin, il y a des situations où il faut bien dire : il y a.

*Conclusion générale* :

- il n'y a donc pas, absolument, de langue pure ni de beau style.
- il y a seulement des formes adéquates ou inadéquates à la situation.

Projet de travail : définir et pratiquer *la langue en situation*

- essayer de préciser les rapports entre 

{	la motivation	}	de l'expression.
	la finalité		
	la forme		

à travers une assez grande variété d'exercices.

- en faire prendre conscience aux enfants sur le mode empirique à propos de situations particulières.

Mme MALOSSANE



## LA MOTIVATION DE L'EXPRESSION

I - LA MOTIVATION est de l'ordre de l'AGIR et de celle de l'ETRE ;  
son approche du point de vue expérimental semble difficile et limitée.

*La motivation peut être définie :*

- comme ce qui pousse un individu à agir, à faire (sens existentiel des termes) ;
- comme établissement de relations préférentielles ou non à l'égard de personnes ou d'objets ; dans ce sens plus étroit une conduite, peut être dite, motivée ou non motivée. La poursuite d'un objet-but conscient ou non est capitale.

Il semble que l'on puisse distinguer les motifs conscients de type cognitif explicitant la conduite et les mobiles profonds inconscients [rappel... la fausse motivation en tant que fausse justification de nos actes... la mauvaise foi (in Sartre : l'Être et le Néant) ] .

La motivation est-elle confondue avec la satisfaction des besoins vitaux ? (besoins alimentaires, sexuels, maintien de la vie).

- Exemples pris soit parmi les animaux (cas des antilopes) soit dans la vie quotidienne humaine.

La motivation est-elle une réponse à un stimulus ? (les mêmes stimulations n'entraînent pas les mêmes comportements selon les individus).

- Exemples pris dans la vie quotidienne : les élèves en classe.

Importance des facteurs sociaux et culturels dans le comportement humain.

*La motivation ne se confond ni avec la satisfaction des besoins élémentaires, ni comme une réponse déterminée tout en les incluant tous deux, elle est REALISATION D'UN DESIR, maintien de ce désir, TRIOMPHE de la VIE sur les INSTINCTS de MORT.*

Chaque individu a sa façon singulière de réagir devant l'obstacle, d'accepter ou de dépasser l'échec (ceci n'a pas été développé). Les individus manifestent (surtout lorsqu'ils sont jeunes) un besoin d'accomplissement lié au développement des fonctions cognitives, ils sont les hommes des ailleurs et recherchent les autres. Certains sont en gestation jusqu'à leur mort, ce sont eux qui sont les « modèles ».

*En conclusion :*

La motivation est un état de dissociation et de tension qui met en mouvement l'organisme : jusqu'à ce qu'il ait réduit la tension et recouvré son intégrité. (D. LAGACHE)

II - L'EXPRESSION COMME APPEL VERS L'AUTRE QUI EST AUTRE, COMME APPEL A L'AUTRE QUI EST SOI

Action ou manière d'exprimer, de rendre sensible, par la mimique, le geste, le comportement, le langage, l'art.

L'expression est corrélatrice du silence et le silence est aussi expression.

- genèse du cri humain... du sourire... de la parole...
- pathologie de l'expression (cf. Spitz).

### III - BESOIN HUMAIN D'EXPRESSION

- expression individuelle (journaux d'adolescents : prise de conscience de soi et réflexion sur le Monde)
- expression collective (fêtes, manifestations...).

On ne peut se situer dans un plan statique mais dans une perspective dynamique...

- expression culturelle

- les masques,

~~le théâtre,~~

- le dessin (en classe est-il expression individuelle ou normalisation ?)

- rôle des langages spéciaux (mathématique, technique) rôle contradictoire : ils séparent et permettent de retrouver l'unité.

L'expression en classe ?

- est-elle communication entre l'adulte qui est le « maître » et l'enfant ?
- est-elle communication entre les enfants ? y a-t-il échanges ?

- Contradiction majeure pour l'enseignant : il doit fournir à l'enfant et aux enfants de sa classe des outils pour qu'ils affinent leur expression, par cela même il exerce un rôle coercitif qui mutile les échanges.

La pratique pédagogique (dans le sens d'une action) peut seule permettre de résoudre partiellement le problème ; cela nous amène à poser le problème majeur de l'éducation.

« Quel homme, quelle femme voulons-nous former ? »

\* \*  
\*



## COMMUNICATION ET EXPRESSION ORALE

### UNE "ACTIVITE" L'ENTRETIEN

d'après deux contributions  
de J. Jolibert E.N.F. Montpellier

L'enseignement du français est *un* dans les buts qu'il poursuit, mais dans la pratique de la classe, il s'organise, autour de deux objectifs convergents mais distincts, en :

- activités essentiellement centrées sur l'expression
- ~~activités essentiellement centrées sur l'apprentissage.~~

C'est pour éclairer la nécessité de cette distinction à faire entre deux types d'activités que l'entretien est étudié ici.

I - L'ENTRETIEN n'est pas un moyen détourné, plus plaisant, de faire une leçon de vocabulaire ou de grammaire.

C'est d'abord *une activité d'expression orale*, le rôle du maître étant de créer les conditions (climat affectif, disposition de classe, qualité d'écoute, etc.) pour favoriser une expression *spontanée* et des échanges, les plus riches possibles.

Il y a néanmoins *une part d'apprentissage* dans l'entretien ; il réside non dans la correction immédiate de la langue mais dans l'*entraînement à la communication* des élèves entre eux : pour celui qui parle, il s'agit d'être compris (donc d'être attentif à la précision de ce qu'il dit, à l'enchaînement de ce qu'il raconte, etc.) ; pour ceux qui écoutent, apprendre à *écouter*, précisément, se préparer à intervenir pour mieux saisir ce que son camarade veut lui transmettre (au lieu de n'attendre que le moment d'interrompre son camarade pour « placer son histoire » à son tour).

II - LE ROLE DU MAITRE est donc d'amener les enfants à se répondre, à se poser des questions entre eux, à confronter leur propre expérience à celle - convergente ou divergente - du premier qui a parlé, etc. (« Tiens, chez Michel on fait ça ; chez moi ça se passe plutôt comme ça »). Le rôle du maître n'est pas de transformer l'entretien en « interrogation » en posant lui-même toutes les questions. Il dira, par exemple : « Tout le monde a compris l'histoire que nous raconte Christine ? » plutôt que : « Ton histoire n'est pas très logique, reprends-la depuis le début ». Christine, répondant à ses camarades, sera amenée à réélaborer son histoire, mais dans un autre contexte et avec un autre profit (voir texte en annexe).

La 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 », jouera un rôle important pour éviter l'impression de bavardage oiseux, faire progresser l'échange et l'aider à devenir fertile.

Le souci de l'apprentissage d'un langage plus élaboré, plus précis, plus correct, n'est pas absent de l'esprit du maître durant l'entretien. C'est pourquoi il emmagasine (pour lui) tout un matériau qu'il utilisera ensuite, dans un autre cadre.

Exemple :

- un exercice structural sur « je suis allé / il est allé » pour corriger la liaison défectueuse. ;
- une recherche d'information sur la Camargue (d'où, vocabulaire entre autres) ;
- un exercice systématique de vocabulaire ;

- un travail de grammaire pour amener l'emploi plus fréquent et plus correct des pronoms personnels et éviter la répétition du sujet (« Mon papa a pris la voiture... Mon papa m'a dit... Je suis allé avec mon papa... ») ;
- etc.

Dans le même sens, le maître est attentif à ce qui « passe » dans l'entretien présent, des activités d'apprentissage antérieures.

Il se peut que les événements tirés de la vie personnelle des enfants ne suffisent pas à alimenter des entretiens réguliers. Les événements d'actualité, les documents apportés par les enfants (articles, photos, objets divers etc.), pourront *motiver* un entretien avant de déboucher, si besoin est, sur une étude plus systématique de la question abordée dans ce cadre.

L'entretien est en effet souvent un bon point de départ pour d'autres activités de la classe. Il est très étroitement lié aux autres « moments » d'expression graphique-écrite-gestuelle, aux autres activités d'apprentissage.

Mais l'entretien, exercice original, peut très bien se suffire à lui-même. Il n'est ni un jeu gratuit (parler pour parler) ni une simple transposition dans la classe des échanges de la cour de récréation. C'est un moment qui a ses exigences propres. C'est le moment où l'on retrouve plus particulièrement la fonction essentielle du langage qui est d'être moyen de communication.

## ANNEXE

### Les buts de l'entretien au C.E. 2

définis au début de 1969 par une institutrice travaillant dans le cadre de la recherche ROUCHETTE.

- Etablit un premier contact pour la journée (maîtresse - élèves et élève - élèves) et donne le climat pour la matinée.
- Supprime la coupure *vie familiale* et *extérieure* et *vie scolaire*. C'est « l'escalier » entre la rue et l'école.
- Permet à l'enfant de se *libérer* et de *s'extérioriser*. Fait sortir l'enfant timide de lui-même.
- Lui apprend à *clarifier ses idées*  
ex. : histoire mal racontée  
provoque la question « je ne comprends pas » ;  
obligation de *préciser*, de *communiquer*, de mettre un *ordre chronologique* dans son récit (« c'est avant ou après »).
- Cela apprend à *écouter autrui*, ce qui est si difficile, même chez les adultes.  
Cela n'est plus un « dialogue de sourds ».  
On *écoute*. On *apprécie*.
- *Forme*, par suite, *l'esprit critique*.
- *Ouvre des horizons* aux enfants.

En résumé :

L'entretien n'est pas une « leçon » à proprement parler. C'est un exercice original.

L'entretien est le moment où chacun se fait le plus disponible pour écouter les autres et échanger avec eux. Le maître ne cherche pas à « faire dire » quelque chose qu'il a prévu. Il est disponible pour l'imprévu.



ses possibilités : élaboration des textes, travail de recherches des documents, illustration ... etc.

Tous travaillent, les moins ardents stimulés, voire *encouragés par les autres*.

3) Le travail se fait avec *plus d'entrain*.

Ce n'est pas une contrainte, mais un *effort librement consenti*.

Le plan de travail est souvent établi par les élèves seuls et agréé par la maîtresse.

Les *initiatives sont nombreuses*, discutées. Celui dont les propositions sont retenues par la classe ou par la maîtresse est toujours heureux.

4) Il y a *plus d'émulation* dans la classe.

Les recherches sont plus approfondies, les enquêtes plus poussées. *Eveil de la curiosité* des enfants.

#### V - CE QU'APPORTE ENCORE LA CORRESPONDANCE AUX ENFANTS

1) *Elargissement des vues de l'enfant sur le monde extérieur*.

On vit avec les camarades d'une autre école ; on connaît leur vie d'écolier, leur vie en famille. On découvre une région différente de la nôtre.

2) *Naissance d'un esprit de camaraderie* et du désir de faire connaissance.

Aussi les deux maîtres se sont-ils mis d'accord pour organiser un *voyage-échange* de 2 jours entre les 2 classes.

#### VI - UN AUTRE INTERET DE CETTE INITIATIVE

*Faire participer plus étroitement les familles à la vie de la classe.*

Pour se documenter on questionne les parents qui participent souvent à la recherche des documents. Les parents acceptent de recevoir les correspondants. *Tous veulent que ce soit une réussite*. Grand enthousiasme général.

Les familles sont tenues au courant des travaux qui seront envoyés. On fait circuler les textes libres des deux écoles.

On fera une *exposition de fin d'année* avec les travaux des uns et des autres.

*La correspondance tient une grande place dans la vie de la classe*. Les élèves s'inquiètent déjà de la continuité possible de cette expérience, même s'ils changent de classe.

mai 1969 - Mme CARON - (circonscription des Andelys).

### B) EN CLASSE DE PERFECTIONNEMENT

La correspondance scolaire est source de motivations :

- *Motivation d'expression* sous toutes ses formes :

expression orale : on lit les lettres des correspondants, on commente, on pose des questions. on réalise des enquêtes pour les correspondants.

expression écrite : on peut noter des progrès dans :

la rédaction des lettres aux correspondants (idées, plan, ponctuation);

la présentation : on écrit avec beaucoup d'application, on essaie de ne pas faire de taches, de ratures ...

on illustre et on décore les lettres en s'appliquant à faire de jolis dessins bien coloriés.

Albums et travaux collectifs ou individuels : nous avons réalisé pour les correspondants des albums, des comptes rendus, des enquêtes. (albums collectifs sur "le mulot", "la grenouille rousse" - à la suite de leçon d'observation - ; "le pivert", "les cosmonautes" à la suite d'émissions de télévision -, "Noël à l'IMP" - compte-rendu collectif -, et travail individuel sur "l'atelier du rotin").

- *Motivation d'échanges, de découvertes, confrontation d'expériences :*

Les correspondants nous envoient un album sur "le remorqueur", visitent pour nous et sur notre demande "le port de Rouen", nous fournissent de la documentation sur ce sujet ; nous préparons pour eux une enquête dans une ferme.

Nos correspondants sont venus nous voir, nous irons bientôt passer une journée chez eux et ce sera l'occasion pour nos enfants de la campagne de visiter une grande ville, d'aller dans un grand magasin, d'admirer certains monuments ...

- *Prise de conscience du monde coutumier et révélation d'un autre univers, élargissement du monde social enfantin.*

Pour répondre à la curiosité des correspondants, on interroge, on cherche et on découvre le milieu environnant ; on prend conscience de la vie du village, du quartier, de sa vie personnelle ; on apprend à connaître le monde quotidien.

Par les lettres, les albums, les textes que l'on reçoit on pénètre des coutumes, des modes de vie différents : la foire St Romain, le marché dans la grande ville, la piscine, la vie de nos correspondants à l'Institut de perfectionnement de l'Enfance à Canteleu ...

- *Motivation d'exercices de vie pratique qui revêtent une très grande importance pour les enfants inadaptés : rédiger une lettre, libeller une adresse - se documenter, donner des renseignements...*

faire un colis, l'expédier à la poste, le peser, payer ...

M. LOTTI (Ecouis - Eure - Circonscription des Andelys)

### C) DANS UNE ECOLE MIXTE

Ecole Mixte de Muids (3 classes)  
Classe de Monsieur PRUVOST  
C.M. 1. - C.M. 2. - F.E.P. (24 élèves)

La classe a correspondu durant cette année scolaire (1968-69) avec l'école de ANCY-le-Franc (Yonne)  
Classe de Monsieur JARRY  
C.M. 2. - C.M. 2. - F.E.P. (25 élèves)

#### I - NATURE ET RYTHME DES ECHANGES

1) Des lettres individuelles, une semaine sur deux, ces lettres étant accompagnées des textes libres non retenus pour l'imprimerie.

2) Une lettre collective une semaine sur deux. Ces lettres comportant une partie générale et des études diverses ou résultats d'enquêtes en réponse à des questions posées par les élèves (voir en D : documents reproduits).

3) Des exposés d'élèves laissés à l'initiative des élèves, sur les sujets les plus divers, certains étant accompagnés de diapositives.



4) Des textes libres imprimés pour paraître dans les journaux de chaque classe :  
"Au fil de l'eau" à Muids et "Entre deux coteaux" à Ancy-le-Franc.

5) Des idées de calcul ou énoncés de problèmes se rapportant à la vie scolaire familiale ou locale.

6) Des dessins, peintures, des poèmes, des chansons, oeuvres des élèves.

7) Des colis (un à deux par trimestre) contenant des objets fabriqués, des fossiles, des échantillons de minéraux, des friandises.

## II - PROFIT DES ECHANGES

1) Une énorme émulation pour toutes les disciplines de base et les disciplines d'éveil.

2) De grands progrès dans le soin, la présentation, la forme et le fond des travaux écrits.

3) Les lettres individuelles, sèches et impersonnelles au départ sont toutes devenues avec des délais divers, plus confidentielles, originales, longues et jolies.

4) Les lettres collectives sont devenues des reflets, des instantanés de la vie des deux classes, manifestant l'intérêt pour tous les aspects scolaires, sportifs, sociaux.

5) Les exposés d'élèves ont gagné en présentation et en contenu et sont devenus plus nombreux.

6) Des élèves se sont éveillés ou ont pris goût au calcul, au dessin, à la poésie, à la musique.

Monsieur PRUVOST (Muids - circonscription des Andelys)

### D) QUELQUES LETTRES COLLECTIVES (Muids)

#### NOUS AVONS APPRIS

- 1) Que vous n'avez pas pu faire votre cross-car il y avait 10 cm de neige.
- 2) Qu'il y a un dentiste à Ancy-le-Franc.
- 3) Qu'il y a des souterrains à Ancy-le-Franc.
- 4) Que Patrice Couchenez a trouvé deux coups de poing préhistoriques et une ammonite.
- 5) Que Jean-Luc Vanderviële fait du cheval.
- 6) Au ping-pong les balles "coupées" sont bonnes à condition qu'elles rebondissent dans le camp de l'adversaire.
- 7) Il n'y a pas de cerfs dans les bois d'Ancy-le-Franc mais les chevreuils y sont assez nombreux.
- 8) Qu'un détonateur sert à faire exploser la poudre que l'on met dans les trous des carrières.

Nelly et Helga.

#### NOUS VOUDRIONS SAVOIR

- 1) Quels sont ceux qui participent au cross cantonal ?

- 2) Pourquoi le frère de Patrice Couchenez a-t-il allumé le détonateur ? Que voulait-il faire ? Etait-ce pour faire un travail ou pour s'amuser ?
- 3) A quoi servaient les souterrains d'Ancy-le-Franc ?
- 4) Combien coûte une leçon d'équitation ?
- 5) Les souterrains ont-ils des noms ? Y-a-t-il des légendes les concernant ?
- 6) Arrive-t-il que des chevaux du club hippique s'emballent ?
- 7) Quel est leur harnachement ?
- 8) Où y a-t-il des carrières qui emploient des détonateurs ?
- 9) Patrice Couchenez trouve-t-il des outils préhistoriques par hasard ou en les cherchant. Aimera-t-il être archéologue ?

Nelly et Helga

### LETTRE COLLECTIVE

Mercredi 5 mars 1969

Chers correspondants

Nous avons reçu votre envoi qui était très copieux. Nous avons apprécié vos exposés qui nous ont appris beaucoup de choses. Le dessin du lion de Patrik Daclon a eu du succès car il est très bien. Xavier Labbé a lu l'exposé sur le lion et Michel Jullien, Helga et Nelly celui sur les Châteaux de la Renaissance.

Nous avons également passé les diapositives sur les Châteaux de la Renaissance qui étaient vraiment très jolis.

A Muids il fait beau.

Les pages sur les cerfs étaient très intéressantes et nous savons que les cerfs qui sont vieux n'ont plus que deux cornes pointues. Deux rectifications. C'est Michel Jullien qui a fabriqué les allumettes et non pas son frère Philippe. Les bornes de Muids ont été posées 300 ans avant la guerre de cent ans en 1195. Nous vous remercions pour tous vos dessins qui sont très jolis. Le maître a joué au pipeau la chanson du hanneton, au début c'était un peu faux car nous n'étions pas dans le coup. Nous l'avons chanté et nous allons l'apprendre. Elle est très bien.

Nous félicitons le maître pour avoir écrit la musique du hanneton.

Nous vous envoyons nos meilleures amitiés.

Nelly et Helga



## LETTRE COLLECTIVE

Chers correspondants

Nous avons reçu votre envoi qui nous a fait très plaisir.

Pascal Carrière a pris l'exposé sur le moineau domestique, Pascal Sanchez celui sur le Renard, Didier Lebret celui sur les dents.

Rectification. Le play-back est une chanson que l'on chante vraiment mais dont la musique d'accompagnement a été enregistré avant.

Nous avons bien reçu vos textes imprimés qui étaient vraiment très amusants. Votre lettre nous a beaucoup plu.

Vous nous avez bien renseignés. Vous nous avez renseigné sur la chaux. Et nous avons entrepris une étude sur la chaux. A Muids il fait du brouillard ce matin.

Tous les matins nous chantons la chanson du hanneton. Le maître et des élèves nous accompagnent à la flûte.

Hier mardi 18 mars nous avons passé notre examen de Prévention Routière. Les meilleurs de l'école ont été : Patrice Bourge, Béatrice Lebret, Pascal Véron qui ont eu chacun 18 sur 20.

Nous vous quittons en vous envoyant nos meilleures amitiés.

Helga et Nelly

## SUR LE CONTENU DU JOURNAL SCOLAIRE

Le journal scolaire tel qu'il avait été conçu durant l'année scolaire 1968/1969 n'était que l'ensemble des textes libres revus et corrigés collectivement.

Il présentait semble-t-il, les inconvénients suivants :

- Il ne permettait pas une liaison suffisante entre les parents, les enfants, l'école. La rubrique nouvelle : "La vie de l'École" fournit une information plus "officielle".

- Le journal, l'an passé, formait un tout, sans prolongement. Il ne maintenait pas le lecteur en haleine jusqu'à la publication suivante.

La page de jeux dont les solutions seront données ultérieurement et les feuillets pallieront cet inconvénient et développeront chez les enfants des qualités d'ordre et de logique.

- Les textes libres ne développent qu'une forme du langage écrit.

Ils n'associent que très rarement la recherche personnelle des enfants dans les livres et les journaux à l'expression écrite.

La rubrique spécialisée "le saviez-vous ?" demande : une lecture silencieuse faite dans les livres les plus divers "Tout l'Univers, encyclopédie ..." suivie d'une lecture expressive devant toute la classe, un débat et un choix justifié.

L'exploitation de l'actualité pour la rubrique "Nous avons lu" conduit les élèves à consulter les quotidiens pour adultes, à opérer un choix et à prendre conscience de ce qu'est un journal.

Créer des devinettes, des charades, construire des grilles de mots croisés sur un thème donné permet la maîtrise du vocabulaire, le développement des acquisitions sûres et exige un style concis. C'est un excellent exercice de stylistique qui apporte au journal une note de détente.

Examinons la rubrique "J'ai aimé". Les textes de poésie ou de prose qui, par leur attrait poétique, ont plu à toute la classe, sont mis dans le journal. Ainsi, l'école correspondante est associée à ce choix d'autant plus que, sur une bande magnétique jointe, les textes sont récités par des volontaires.

Les compte rendus d'enquêtes qui pourraient être insérés dans le journal sont présentés dans des brochures spéciales ou sur bande magnétique.

Il est évident que cette présentation du journal scolaire, après le premier numéro n'est pas définitivement établie, d'autant plus que la création d'une coopérative de classe devrait encore élargir les horizons.

10.11.69 Mlle ALGRET

CM 1 et 2

Directrice de l'école annexe à l'École Normale  
d'Institutrices de Bourges



FP+  
Boutan



## EXPERIENCE PEDAGOGIQUE SUR LE LANGAGE DES ELEVES

### I - PHONETIQUE

Les maîtres d'application de l'Ecole Normale d'Instituteurs d'Arras ont tenté de définir,<sup>(1)</sup> d'une part leur prononciation spontanée des voyelles ouvertes et fermées (qui est aussi celle de leurs élèves), d'autre part les efforts qu'ils exigent d'eux-mêmes et de leurs élèves pour obtenir une prononciation plus conforme à la norme nationale.

Le tableau de leur prononciation spontanée est simple et cohérent :

- est fermée toute voyelle en position finale (ex : pót) - ou inaccentuée en syllabe ouverte (ex : jóli) ;
- est ouverte toute voyelle en position non-finale (ex : sòtte / Saùte) - ou inaccentuée en syllabe fermée (ex : bònneterie) ;
- (a postérieur se comporte comme les voyelles fermées ;  
(a antérieur se comporte comme les voyelles ouvertes).

Les efforts de correction à faire en classe, jugés utiles et possibles pour les élèves, sont notés sur le même tableau entre parenthèses. Ils portent :

- sur l'ouverture des è à l'imparfait et sur une "ouverture" moyenne des a en syllabe ouverte,
- sur la fermeture des ó et oé en syllabe fermée placés devant z, et des ó écrits ô et au.

Il semble qu'il n'est pas nécessaire d'être obnubilé par la "mauvaise" prononciation courante des è, a, ó, oé chez les enfants, mais, sans exiger la correction de chaque mot, qu'il est souhaitable de leur apprendre à distinguer les sons ouverts ou fermés dans les différentes positions, afin qu'ils soient capables le cas échéant et quand ils voudront employer un langage soutenu (diction, examen, exposé par exemple), de les prononcer.

Un sondage rapide fait en cours moyen 1<sup>re</sup> année montrait que sur une trentaine d'élèves, un seul faisait facilement, après exemple donné par le maître, la distinction "un ròc", une voix rauque. Il était fils d'industriel. Les autres semblaient ne pas même entendre la distinction.

Un autre sondage fait en classe de formation professionnelle montre de même sur une classe de 30 élèves-maîtres, tous sont capables de faire la distinction ó / ò, et essaient de la faire en classe, mais, à 3 ou 4 exceptions près, ne la font pas dans leur langage spontané.

Tout cela demanderait à être discuté entre praticiens et théoriciens : en particulier, ne pourrait-on redéfinir des normes de "bonne" prononciation moyenne, valables en tous lieux de France et toutes circonstances ? Jusqu'où faut-il admettre un pluralisme des divers accents régionaux ? La prononciation è des terminaisons de l'imparfait, par exemple,

(1) Les documents ci-après constituent un ensemble utilisé et expérimenté auprès des maîtres d'application par les élèves-maîtres en Cours de formation professionnelle (ENG. d'Arras).

est-elle jugée indispensable par les professeurs de français à l'étranger ? La tradition scolaire ne s'oppose-t-elle pas parfois à une évolution irréversible de la langue ? Faut-il continuer à enseigner *un* différent de *in* ?

(Question évoquée par A. Martinet dans son interview à l'Express).

PRONONCIATION SPONTANEE DES VOYELLES A OPPOSITION OUVERTE / FERMEE

	é	è	ó	ò	oé	oè	â + wâ	a + wa
Accentuées finales	é → été était	è absent <u>à faire</u> <u>-employer</u> ex. il était	ó		oé		â → mois moi	a absent <u>à faire</u> employer ex. moi, quoi
Inaccentuées	et-est-etc é maison		ó joli		oé peut-être		papa etc. â Paris	
Accentuées non-finales		è	ó absent <u>à faire</u> <u>employer</u> ex. jaúne pôle chóse	ò pomme jaúne chóse etc. bonneterie	oé absent <u>à faire</u> <u>employer</u> heureúse	oè ← jeune jeúne heureuse etc.		a  patte pâte vase etc.

II - ENQUETE SUR LE LANGAGE DES ENFANTS

D'une enquête menée, avec la collaboration des maîtres, par une équipe de 35 élèves-maîtres de l'Ecole Normale d'Instituteurs d'Arras auprès de 968 élèves des CP, CE1, CE2, CM1, CM2 des écoles d'application du Pas-de-Calais, il ressort qu'un certain pourcentage de ces élèves n'ont pas, dans leur langue parlée spontanée, le maniement correct de certaines formes simples de la langue :

- voir le tableau ci-joint résumant les emplois incorrects ;
- voir aussi :

- 1) le matériel donné à chaque élève-maître :  
1 jeu de 4 images, 1 feuille de consignes, 1 feuille de notation ;
- 2) un exemple de feuille de notation d'un des 968 enfants testés ;
- 3) un exemple de tableau résumant les résultats d'une des 40 classes testées.

On constate que :

- les erreurs sur les pluriels des verbes diminuent avec l'âge (et aussi avec la répétition au cours même de l'épreuve), au contraire des erreurs sur les pronoms, *elles* (remplacé par ils), *qui* (remplacé



par qui z), qui restent à peu près stationnaires, et représenteraient sans doute des faits du langage populaire plus que du langage enfantin :

- la question D', qui n'a pas été posée partout, donnerait une indication sur l'effet de l'apprentissage scolaire en matière de langage : l'enfant retrouve à cette question une attitude moins spontanée et plus scolaire. On peut apprécier le pourcentage de correction obtenu par la répétition et l'attention sans doute un peu éveillée ;

- on peut se demander à quoi tient l'augmentation à peu près générale du pourcentage d'erreurs sur qui (qui z) aux questions III c et III d. L'indication du pluriel par la liaison z' ont (cf. ils ont) ne l'emporte-t-elle pas dans l'esprit de l'enfant sur le bon usage ? L'avis de spécialistes grammairiens et psychologues pourrait, dans ce cas comme dans beaucoup d'autres, être utile.

Une erreur sur la consigne de notation de *qu'elle* (III B P) est apparue après coup dans la préparation du test : c'est pourquoi sa notation apparaît entre parenthèses, certains élèves-maîtres ayant « rectifié d'eux-mêmes » l'erreur.

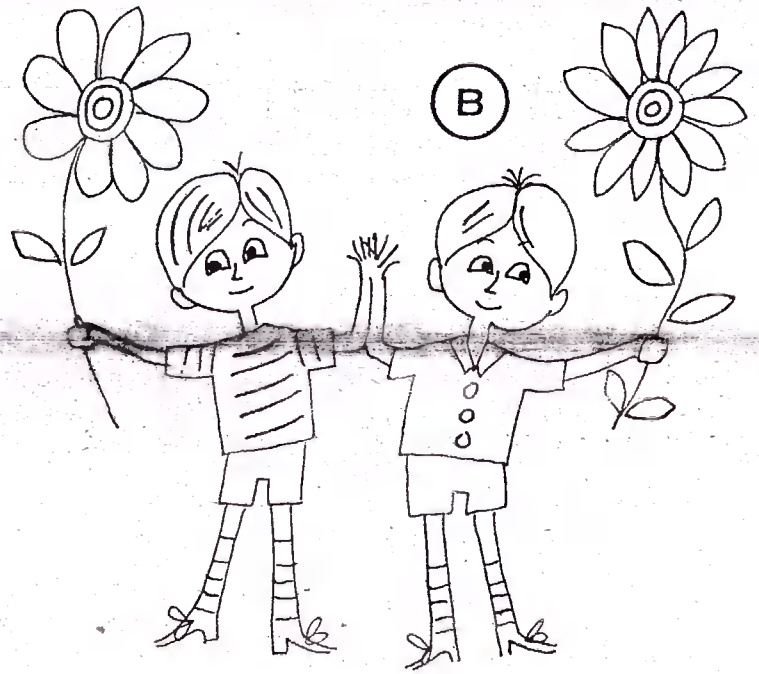
Une difficulté d'interprétation apparaît - toujours après coup - dans la notation de III C<sub>PV</sub> et de III D<sub>PV</sub>. En effet, « qui z a » est vraisemblablement impossible, et a n'est possible qu'après qui. Les pourcentages 46 et 1,4 ; 45 ; 2 et 1,8 du CM2 indiquent imparfaitement et en gros l'erreur « qui z ont », le verbe étant, à ce niveau, généralement employé au pluriel.

Les pourcentages 48,6 et 27,3 ; 50 et 26 du CP indiquent, plus imparfaitement encore, à la fois les erreurs « qui z ont » et « qui a ». Le « test » pourrait évidemment être amélioré - avec l'aide de spécialistes.

Tel quel il peut donner à réfléchir sur les formes grammaticales *urgentes* ou *faciles* à corriger. Il peut donner aussi, associé à d'autres « tests » du même genre, une vue rapide du niveau linguistique d'une classe, comparée à une autre de même niveau scolaire. Des remarques sur les réussites ou échecs collectifs ou individuels (ceux-ci notés sur les fiches individuelles d'élèves mais non encore relevés statistiquement) peuvent donner lieu à des comparaisons des différentes lacunes, selon différents facteurs : âge, milieu social, sexe, etc.

J. MERESSE-POLAERT

ENG - Arras





## TEST DE LANGAGE (4 images)

### Consignes d'application

I - Pour chaque test, montrer la 1<sup>re</sup> image (A). Poser la 1<sup>re</sup> question à l'enfant, lui donner la réponse. (soulignée dans les réponses-types), la lui faire répéter. Puis montrer rapidement chacune des 3 autres images en posant les questions les plus courtes possibles (« et cette petite fille ? » etc.) pour obtenir des réponses spontanées.

Si l'on n'obtient pas la réponse désirée, revenir à la 1<sup>re</sup> image et à la 1<sup>re</sup> question en *insistant* sur la forme de la réponse. Mais toute réponse obtenue au 2<sup>e</sup> essai devra être notée dans la colonne « observations ». Cependant à l'épreuve I-D, si la réponse est incorrecte, on fait répéter l'enfant et on note ce 2<sup>e</sup> résultat en I-D' (colonne pronom).

Pour l'épreuve III, ne pas oublier de montrer avec précision la (ou les) culotte (s) et la (ou les) jupes.

## II - QUESTIONS ET REPONSES-TYPES

1) « Que fait ce petit garçon ? »

- a) *il tient une fleur* (faire répéter)
- b) elle tient un parapluie
- c) ils tiennent une fleur
- d) elles tiennent un parapluie
- d') idem

2) « Que vois-tu sur cette image ? »

- a) *un petit garçon qui tient une fleur* (faire répéter)
- b) une petite fille qui tient un parapluie
- c) des petits garçons qui tiennent une fleur
- d) des petites filles qui tiennent un parapluie.

3) « TU vois, ici... »

- a) *C'est un petit garçon qui a une culotte* (faire répéter)
- b) c'est une petite fille qui a une jupe
- c) c'est des petits garçons qui ont une culotte
- d) c'est des petites filles qui ont une jupe.

N.B. Pour que ce travail puisse être considéré comme objectif il faut absolument que tous les élèves d'une même classe soient soumis à l'examen.

(Le nombre d'élèves de la classe doit être noté, ainsi que le nombre d'absents ; d'où par soustraction le nombre de tests).

## TEST DE LANGAGE (4 images)

### Cotation

Les réponses correctes seront notées par + dans la case correspondante.

Ce sont exclusivement :

	PRONOMS	VERBES
I - B	elle	tient
- C	il ou «i»	tiennent
- D	elles	tiennent
II - C	qui	tiennent
- B	qui	tient
- D	qui	tiennent
III - B	qui	a
- C	qui	ont
- D	qui	ont

N.B. : Pour le pronom en I-C, la forme «i» est considérée comme normale. La forme «il» (avec le I sonore) est considérée comme hyper-correcte.

Elle donne droit au signe + et sera notée de surcroît en toutes lettres dans la colonne «observation».

Les réponses incorrectes types seront notées par -

	PRONOMS	VERBES
I - B	il	xxxxxx
- C	xxxxxx	tient
- D	ils	tient
II - C	xxxxxx	tient
- B	qu'elle	xxxxxx
- D	qu'elles	tient
III - B	qu'elle	xxxxxx
- C	qui'z	a
- D	qui'z	a

Pour les cases marquées xxxxxx il n'a pas été retenu d'erreur-type. On ne peut donc jamais y indiquer le signe -. La réponse fautive sera notée dans la colonne «observation».



ECOLE : CARNOT - Lens à 13 classes

CLASSE : C.P.

NOM du maître : Mr. BEDIEZ

NOM de l'élève-maître : COPPENOLLE

Appréciation des résultats scolaires  
par le maître :

1er quart de la classe - 2e quart - 3e quart - 4e quart

NOM et Prénoms : MERNOUX Pascal

Sexe : Masculin

Date de naissance : 2 juin 1962

Age réel : 6 ans 7 mois

Profession des parents : Peintre

	PRONOM	VERBE	OBSERVATIONS
I - B	-	+	.....
- C	+	-	.....
- D	-	+	.....
- D'	-	-	.....
II - C	+	-	.....
- B	+	+	.....
- D	+	+	.....
- III - B	+	+	.....
- C	+	o	.... y - ont .....
- D	+	o	.... " - " .....





# RESULTATS DE L'ENQUETE

MAUVAIS EMPLOI, EN %, de :

	au CP	au CE 1	au CE 2	au CM 1	au CM 2
17 classes 146 élèves	15 %	7 classes 165 élèves	7 classes 183 élèves	8 classes 198 élèves	11 classes 276 élèves
		5,5 %	7,5 %	2 %	0,76 %
I B Pron. <u>elle</u> (remplacé par <u>il</u> ) Verb. néant					
C P. néant	54	26,6	10,2	8	6,4
V. <u>tiennent</u> (remplacé par <u>tient</u> )					
D P. <u>elles</u> (remplacé par <u>ils</u> )	63	52,7	47,5	50	56,8
V. <u>tiennent</u> (remplacé par <u>tient</u> )					
D' P. <u>elles</u> (remplacé par <u>ils</u> , répétition)	52	25,4	13	6,5	6,4
V. <u>tiennent</u> (remplacé par <u>tient</u> )					
II C P. néant	46,5	45,4	15,8	13,6	5,8
V. <u>tiennent</u> (remplacé par <u>tient</u> )					
B P. <u>qui</u> (remplacé par <u>qu'elle</u> )	13,6	3,3	3,2	4	0,7
V. néant					
D P. <u>qui</u> (remplacé par <u>qu'elles</u> )	16,4	12,1	2	3,3	1,09
V. <u>tiennent</u> (remplacé par <u>tient</u> )	45,2	40	16,9	13,6	10,1
III B P. <u>qui</u> (remplacé par <u>qu'elle</u> )	(10,8)	(3,6)	(4,9)	(3,5)	(1,8)
V. néant					
C P. <u>qui</u> (remplacé par <u>qui z</u> )	48,6	53,3	54,6	35,3	46
V. ont (remplacé par <u>a</u> )					
D P. <u>qui</u> (remplacé par <u>qui z</u> )	27,3	13,3	2,7	4,5	1,4
V. ont (remplacé par <u>a</u> )	50	60	58,4	44,9	45,2
	26	9	1,6	4	1,8

sur  
sur

(1) (2) (3) (3) (3) (4) (5) (5) (6) (7) (7) (8) (8)

(1) faute déjà presque corrigée au CP - pourcentage décroissant selon niveau

(2) faute très courante, pourcentage à peu près stable à tous les niveaux

(3) pour toutes les fautes de pluriels de verbes, pourcentage décroissant surtout à partir du CE 2

(5) (4) faute assez rare, pourcentage décroissant

(8) (7) faute très courante, pourcentage stable

## LES INSUFFISANCES DE NOTRE ENSEIGNEMENT EN ORTHOGRAPHE

Situer le problème de la dysorthographe, après tous les efforts de réflexion théorique et pratique, tentés jusqu'à ce jour.

Faire le point des doctrines en honneur actuellement :

### DEUX GRANDES TENDANCES :

- 1) **Théories assez vieilles et assez traditionalistes accusant des déficiences sensorielles** : théories physiologistes et mécanistes (Doctrines de Mme BOREL-MAISONNY).
- 2) Une théorie plus nouvelle qui est celle du docteur HAIM, membre du groupe Chassagny : théorie appuyée sur la psychanalyse, en fait à l'opposé de la première théorie.

Pour le docteur HAIM, les troubles de l'orthographe sont essentiellement des troubles de la *communication*. C'est l'ensemble de la communication avec autrui qui est déficiente, la relation avec l'univers de l'enfant qui est détériorée.

1°) **objection** émise par l'un des membres de l'équipe de recherche pédagogique, « Il me semble préférable de mettre en cause non les déficiences sensorielles ni les troubles de la communication mais simplement les troubles de l'attention » ;

2°) **objection** : « La cause de cette difficulté devant l'orthographe ne serait-elle pas une insuffisance de mémoire ? ».

A cela la psychologue scolaire fait remarquer qu'il faut distinguer la mémoire qualitative de la mémoire permettant à un stade plus élevé de mettre en jeu les rapports entre les structures.

Réponse à ces deux objections : « Attention et mémoire déficientes sont en corrélation directe avec le refus de communiquer ».

3°) **objection** : désir de connaître l'origine même de ces troubles.

Réponse en fin de conférence.

L'orthographe met en jeu *directement* la communication mais il faut distinguer : *communiquer* et *acquérir les instruments de la connaissance*.

Il faut essayer de se situer entre ces deux théories extrêmes. L'on est de plus en plus persuadé que le noeud du problème se trouve dans les *mécanismes d'acquisition des activités automatiques*.

L'apprentissage de la langue écrite est un apprentissage très spécifique. Le grand principe en est l'*automatisation*. Il est essentiel.

Automatiser l'orthographe signifie être libre pour penser à la construction et au sens de la phrase pour traduire très correctement sa pensée avec des mots.

- Sorte d'automatisation du premier degré permettant de garder à la pensée son activité créatrice.

Pour cela les procédés explicatifs ne sont pas efficaces. Le rabachage des règles n'apporte rien.



- On apprend à faire une *activité automatique en la faisant*.

L'automatisation de la langue écrite est du conditionnement pur et ne doit pas faire appel au raisonnement.

- *Comment arriver à cette automatisation ?*

Il semble exister trois procédés : - la simplification  
- la répétition  
- les exercices d'orientation.

## LA SIMPLIFICATION

a) Par notre attitude : refus d'apprendre et d'expliquer des règles et exceptions inutiles.

b) Par la décomposition au maximum des difficultés.

Toute phrase est une structure, un ensemble organisé où chaque élément entretient avec les autres une relation bien définie.

Si l'enfant achoppe c'est qu'il n'a pas intégré la structure en tant que telle, que les éléments existent pour lui indépendamment de leurs rapports entre eux.

Notre travail se situe au niveau de ces structures. Tout consiste donc à rapporter autant de structures qu'il le faut, le plus simples possibles, de telle sorte que la relation s'établisse entre les éléments de la structure donnée.

Nous procéderons par *identité* de structures jusqu'à automatisation du principe structural des diverses structures concrètes étudiées.

Actuellement le problème est d'attaquer les apprentissages *au niveau de schémas et des structures fondamentales*, de mettre l'enfant à même d'acquiescer et de mettre en oeuvre des structures là où il n'y avait pour lui que du pointillisme.

Le bénéfice se situe à deux niveaux :

- L'enfant « voit » mieux. Il appréhende différemment.

- La pensée analytique grâce à la distance qu'elle permet de prendre par rapport au réel rend la pensée plus disponible pour percevoir les situations ou les structures dans leur intégralité.

Schématiquement, on peut définir ce progrès comme le passage du point de vue subjectif au point de vue objectif, de l'égoïsme au décentrage.

Remarque de l'un des membres : « Les enfants ajoutent des H à tous les mots et procèdent par analogie ayant vu les mots écrits avec H. Ils essaient en fait de simplifier.

Deuxième remarque : L'enseignement de l'orthographe de règles est différent de l'orthographe d'usage. Doit-on ne pas se préoccuper de la grammaire ? Doit-on l'enseigner par identité de structures ? Souci de faire des fiches, des séries, où se trouvent des structures modèles.

Troisième remarque : Les enfants agissent ainsi à cause de l'angoisse, de l'anxiété qu'ils éprouvent devant les difficultés multiples pour l'affrontement, en se précipitant sur la difficulté par peur.

Quatrième remarque : Est-il souhaitable de ne proposer aux enfants que des textes composés de structures connues ?

Que penser de la dictée comme moyen d'enseignement de l'orthographe ?  
Que penser de la dictée préparée ?

L'orthographe d'une structure devenue « correcte » c'est-à-dire conforme à la structure modèle prise en référence doit, pour devenir réflexe, être répétée. Il faut s'entraîner, ce qui ne signifie pas rabacher.

### **Simplification - Répétition... Exercices d'orientation**

Ce troisième point est d'importance capitale, de nécessité première.

#### *Il faut apprendre à apprendre*

Il est des techniques complémentaires à l'enseignement de l'orthographe nées de découvertes récentes en médecine et en psychologie en particulier, qui sont indispensables, non seulement aux handicapés, mais assurément à tous les enfants, car en exerçant toutes les fonctions intellectuelles ou motrices nécessaires pour un apprentissage quelconque, la totalité des enfants en bénéficie.

On ne résout pas les difficultés de l'apprentissage de la langue écrite en travaillant au niveau de l'activité elle-même. Il semble logique de mettre au point, avant cet apprentissage, « les capacités fondamentales » que ces disciplines supposent : « les opérateurs ». Il s'agit de développer ces opérateurs, de les améliorer.

#### *Remarque d'un instituteur de l'équipe :*

Les principes de toutes les matières actuelles enseignées semblent reposer sur les mêmes bases.

Il s'agit donc, par des méthodes psychomotrices, de constituer une relation normalement structurée entre le moi (prise de conscience du corps et de soi-même) et son milieu global (espace - temps - milieu social), il faut que l'enfant se situe lui-même par rapport aux positions des objets, par rapport au temps, par rapport aux buts qu'imposent les adultes.

L'analyse des conditions de la formation de l'Univers orienté aboutit à définir quatre facteurs fondamentaux :

1) *La latéralisation* : l'établissement de la dominance fonctionnelle de la droite ou de la gauche.

- problème du gaucher ; souci de ne pas exercer une pression systématique sur l'écriture en forçant à tout prix à écrire à droite ;
- problème du gaucher à l'école maternelle.

2) *La structuration du schéma corporel* : la perception du corps lui-même, la prise de conscience de son propre corps et, en conséquence, la disponibilité des automatismes moteurs ou sensori-moteurs.

3) *L'orientation : la structuration de l'espace et du temps* : la stabilité de l'organisation droite-gauche, haut-bas, devant-derrrière, avant-après - hier - aujourd'hui.

4) *La stabilisation des valeurs* : c'est-à-dire le repérage de ce qu'il faut faire et de ce qui est mal fait, la possibilité de prévoir les réactions des adultes familiers, la confiance dans les buts, la connaissance des limites.

Il existe plusieurs méthodes psycho-motrices toutes intéressantes.

Citons celle du « Bon départ ».

Examinons celle du Docteur LE BOULCH et celle de Mademoiselle RAMAIN plus particulièrement.

La méthode de LE BOULCH facilite avant tout la latéralisation, la coordination visio-motrice, l'orientation de l'espace, l'écriture et bien entendu l'attention.

La méthode RAMAIN atteint en tout premier lieu la représentation tant mentale que spatiale, favorise la concentration et surtout une certaine attitude faite de disponibilité à tout travail.



Elle s'applique surtout aux enfants ayant des difficultés au niveau de la structuration spatiale et de l'attention.

Ces méthodes opèrent souvent entre autre un déconditionnement, une détente et un réveil de l'intérêt chez les enfants le plus souvent conditionnés très négativement à l'orthographe et parfois même à la scolarité tout entière.

Examinons quelques exercices particulièrement 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, synchroniser la perception des symboles auditifs ou visuels et la réaction motrice. Les dictées muettes pour apprendre à voir ce qui est montré dans un temps court, à se rappeler et à transcrire.
- 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 représente une situation particulière d'apprentissage par essais et erreurs en tâtonnant. Ces exercices veulent permettre d'acquérir 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.

Le principe de tous ces exercices est ici un contre-automatisme.

Les habitudes ne doivent pas se substituer à la disponibilité. Il faut donc prévoir une discontinuité dans les progressions.

Tous ces exercices sont complémentaires et se consolident mutuellement. Cette diversité entretient la disponibilité.

Les méthodes éducatrices de psycho-motricité et de latéralisation dans l'espace et le temps appliqués de façon systématique dans les classes normales des écoles primaires éviteraient le foisonnement d'« handicapés » et plus tard de dissociaux. Elles représentent la base de tout enseignement préparant le terrain sur lequel pourront « prendre » ensuite les connaissances.

Un certain nombre d'obstacles à l'acquisition

1) *Obstacles généraux qui tiennent à la structure de notre civilisation* : d'autres techniques d'expressions : actuellement techniques audio-visuelles.

2) *Des obstacles méthodologistes* : Il faut essayer de faire immédiatement l'action qui sera faite par la suite. Méthodes globales dans tous les domaines. Les méthodes synthétiques et analytiques empêchent, par les décompositions qu'elles imposent trop prématurément, l'action complète, l'action globale.

3) *Autre obstacle important* : Allergies à l'égard de la langue écrite, acquises souvent dans la famille, empêchent l'enfant de se soumettre aux exigences de l'orthographe.

4) L'école elle-même quand elle prend figure d'école autoritaire, quand elle est coupée de la vie. Ecrire alors devient une activité isolée dans l'activité scolaire.

Dans ce domaine on ne peut apprendre qu'en faisant.

S'il y a obstacle à l'action, l'apprentissage n'est plus possible.

Par ailleurs, la pédagogie traditionnelle dispense un enseignement et ne consacre pas toujours

le temps nécessaire à l'acquisition des notions de base qu'elle remplace souvent par des savoir-faire plus rapidement utilisables mais beaucoup moins enrichissants.

Le problème des sanctions pour les erreurs, entravant l'effort volontaire, qui fait l'effort de s'appliquer sans jamais atteindre le but visé<sup>(\*)</sup>.

Les erreurs masquent souvent les causes réelles de l'échec.

On ne peut rien construire de valable, de solide, sur des manques ou des vides. Avant toutes choses, il faut les détecter, amenuiser les causes qui les ont provoqués.

Pour exécuter correctement un travail, pour adapter son comportement aux problèmes posés, il faut posséder en soi tous les « éléments-réponses », puis après avoir pris conscience de l'acte à accomplir, faire un retour sur soi-même par lequel on groupe tout ce qui est nécessaire au bon fonctionnement de cet ensemble sans pour cela oublier ou négliger le but matériel à atteindre.

Les deux systèmes pédagogiques qui sont faits pour se compléter, l'un éduquant, l'autre enseignant, semblent s'ignorer encore, pour l'instant.

Le domaine de la recherche fondamentale devrait être abordé afin de savoir qu'elles peuvent être les origines des troubles de l'orthographe et d'approfondir la psychologie des enfants perturbés devant la pratique de la langue écrite. On pourrait aboutir à l'étude scientifique des meilleures méthodes d'enseignement de l'orthographe : mais dans ce domaine de la recherche, il n'existe rien ou si peu pour tout ce qui touche à la dysorthographe.

Mme LOUCHE

---

(\*) Les exercices scolaires proposent le but à atteindre comme une fin en soi.



## EXERCICE D'ORTHOGRAPHE SOUS FORME DE RECONSTITUTION DE TEXTE\*

### I - SITUATION DE L'EXERCICE

« Ce qu'il est utile et intéressant de fixer dans l'exactitude, c'est la graphie courante, la valeur courante, la valeur d'usage des mots et des accords » (Projet d'instructions).

Or, nous constatons que les élèves font souvent, en s'exprimant spontanément (textes libres, comptes rendus, correspondance scolaire), de grossières erreurs d'orthographe. D'autre part, à la 4<sup>e</sup> question de l'enquête faite par l'I.P.N. auprès des élèves du cours moyen : « Quelle activité n'aimes-tu pas en classe ? Essaie de dire pourquoi », une bonne élève a répondu par écrit : « Je n'aime pas les dictées car elles n'ont pas de sens et je fais des fautes ».

Amenée par la maîtresse à préciser sa pensée ; elle a ajouté, oralement : « Je trouve que les dictées sont des pièges pour nous faire faire des fautes ».

### II - INTENTIONS PEDAGOGIQUES

Il semble que la dictée traditionnelle n'atteigne pas le but qu'on lui fixe ordinairement ; au contraire, elle contribue plutôt à traumatiser certains élèves en accentuant le sentiment de leur faiblesse.

Nous avons donc essayé, en nous appuyant sur l'analyse structurale et en nous inspirant de certains aspects de l'exercice de reconstitution de texte, de faire écrire à l'enfant, un texte dont il comprend à la fois le sens et les relations qui s'établissent entre les groupes comme à l'intérieur de chacun d'eux, et qui gouvernent diverses exigences orthographiques.

Ainsi espérons-nous :

- éliminer ce malaise qu'éprouve l'enfant devant un texte qu'il maîtrise mal, si mal qu'il recherche plutôt les pièges que les relations ;
- contribuer à monter des « réflexes orthographiques » aptes à jouer spontanément lors des exercices d'expression écrite libre, donc à réduire le décalage généralement constaté dans le comportement orthographique des élèves entre les cas d'exercice spécifique d'orthographe et ceux des différents autres exercices (pas uniquement de français d'ailleurs).

On peut en effet penser que, compte tenu de la part à la fois d'imprégnation et de réflexion que comporte l'exercice proposé, les élèves s'habitueront grâce à lui :

- à se formuler à eux-mêmes aussi clairement et distinctement que possible, et préalablement à sa transcription, le texte qu'ils se proposent d'écrire ;
- à être attentifs du même coup à l'organisation interne du texte et donc à y découvrir ou y pressentir, fût-ce de façon partiellement intuitive et implicite, les relations qui commandent les accords, les formes verbales, etc.

En effet, bien qu'il s'agisse d'un texte d'auteur, il est devenu quelque peu « leur » quant au fond et quant à la forme, au moment où ils sont invités à l'écrire à la suite des répétitions et réflexions

\* Emission de télévision du 5/3/70 de 9 h 30 à 10 h - 1re chaîne - Fiche qui sera également publiée dans l'Education.

auxquelles il donne lieu. On peut alors espérer que ces précautions ont quelque chance de retentir, par transposition inconsciente, sur leur comportement lorsqu'ils auront à s'exprimer *spontanément par écrit*.

Il semble bien établi que les défaillances orthographiques enregistrées dans ce dernier cas sont, pour la plupart dues au fait que l'enfant est tout entier mobilisé par ce qu'il écrit - ou plutôt par ce qu'il « dit par écrit » - et très peu par la façon dont il l'écrit. Il est en effet tenté de transcrire précipitamment et au besoin quasi-phonétiquement ce qui n'est encore au fond que l'expression orale car il accède à peine au stade véritable de l'expression écrite qui suppose, elle, une élaboration et une formation préalables, à plus ou moins longue portée, de la pensée à exprimer.

L'exercice se propose donc de l'habituer et l'aider, presque à son insu, à mieux maîtriser sa propre expression l'acheminant ainsi vers une expression écrite plus élaborée - et donc plus sensible, fût-ce intuitivement, à certaines exigences orthographiques - au service d'une pensée d'allure plus « rationnelle ».

### III - POINT DE DEPART

Un bon texte d'auteur, simple et facile à comprendre, autant que possible en rapport avec le thème du moment.

*Exemple : « L'araignée » (H. TROYAT). « Elisabeth traversa le jardin en courant, gravit l'escalier et glissa merveilleusement sur les patins de feutre jusqu'à sa chambre. Il y faisait plus sombre que dehors. Elle tourna le commutateur. Une lumière vive l'éblouit. Elle allait s'avancer vers l'armoire quand son coeur se crispa et ses jambes fléchirent. Muette d'horreur, elle considérait fixement le mur en face d'elle. Dans ce désert de plâtre, une énorme araignée noire s'étalait comme une tache d'encre. Accroupie sur ses huit membres pliés, elle était prête à trotter, à bondir.*

### IV - DEROULEMENT DE L'EXERCICE

L'exercice n'est pas présenté comme une dictée, mais comme un exercice de reconstitution de texte.

A) Le texte est d'abord lu par le maître (deux fois en général).

B) Les enfants en dégagent l'idée générale, puis le sens plus particulier des quelques mots ou expressions difficiles à comprendre. A cette occasion, les mots d'usage peu courant ou présentant une difficulté orthographique, sont écrits au tableau.

Ici, idée générale qu'ont dégagée les élèves :

« Une petite fille qui rentre dans sa chambre voit une grosse araignée sur le mur et elle a très peur ».

a) dans ce désert de plâtre

b) muette d'horreur

(Expressions à faire trouver et préciser dans le texte)

A écrire au tableau :

« une fillette muette d'horreur (horrrible) »

« un garçon muet »

« un commutateur »

« une araignée ».

C) Le texte est alors à nouveau lu en entier par le maître puis abordé phrase par phrase ; chacune d'elles fait l'objet collectivement et oralement d'une analyse structurale.

*Exemple 1<sup>re</sup> phrase*

« Elisabeth traversa le jardin en courant, gravit l'escalier et glissa merveilleusement sur les patins de feutre jusqu'à sa chambre ».



- a) suivons la fillette : Que fait-elle ? → elle traverse le jardin  
 → gravit l'escalier  
 → et glisse jusqu'à sa chambre.

b) Organisons les groupes :

- Elisabeth traversa le jardin *en courant*  
 (manière)
- gravit l'escalier
- et glissa *merveilleusement sur les patins de feutre*  
 (manière) (moyen)
- jusqu'à sa chambre  
 (lieu)

La phrase est alors répétée par plusieurs élèves que leurs camarades aident ou corrigent le cas échéant, puis, très vite, elle peut être transcrite de mémoire. Certains élèves risquant d'hésiter encore, et afin qu'un effort excessif de mémorisation ne soit pas un handicap pour l'orthographe, - but de l'exercice - chacune des 3 parties de la phrase est rappelée par un élève volontaire au moment de l'exercice.

« Elisabeth traversa le jardin en courant  
 gravit l'escalier  
 et glissa merveilleusement sur les patins de feutre jusqu'à sa chambre ».

La ponctuation que chacun a mise à son gré est alors étudiée collectivement.

Chaque phrase est étudiée de la même manière, rapidement, mais en mettant bien en relief :

- a) les différentes parties
- b) le rôle des différents groupes dans chacune d'elles.

D) Il y a lieu de préciser que :

- 1°) Les enfants n'ont aucun moment le texte écrit sous les yeux pendant le déroulement de l'exercice, tout se fait oralement (seules exceptions :
  - les quelques mots posant des difficultés caractérisées d'orthographe d'usage,
  - si la structure syntaxique d'une phrase paraît trop complexe, on l'inscrit sous forme de graphique au tableau pour soutenir l'effort de mémorisation : les différents mots sont figurés par des traits sensiblement proportionnels à leur longueur certains pouvant même être précédés de l'initiale du mot qu'ils représentent).
- 2°) L'analyse à laquelle on se livre à propos de chaque phrase ne comporte, sauf cas exceptionnel, aucune allusion explicite à ses conséquences orthographiques.
- 3°) Un élève opère au tableau, hors de la vue de ses camarades, le texte qu'il a ainsi écrit devenant ensuite pour tous le support visuel de la phase de correction collective.

## V - BILAN DE L'EXERCICE

Résultats obtenus sur 4 exercices (2 dictées traditionnelles et 2 exercices du type ci-dessus à propos de textes estimés sensiblement du même niveau de difficulté orthographique).

Dans chacun des cas, le 1<sup>er</sup> exercice s'applique à des fillettes d'un groupe scolaire périphérique (grands ensembles), le second à des garçons de centre-ville.

	DICTÉE TRADITIONNELLE		TEXTE REPRODUIT	
	Fillettes (29)	Garçons (28)	Fillettes (29)	Garçons (28)
moins de 2 erreurs de grammaire	4	4	7	7
moins de 3 erreurs de grammaire	14	11	22	19
+ de 3 erreurs	15	17	7	9
+ de 5 erreurs	7	7	6	5

Il apparaît qu'un nombre important d'élèves ont vu diminuer le nombre de leurs erreurs (plus ou moins de 3 erreurs). Pour les élèves très faibles (plus de 5 erreurs) l'amélioration est moins sensible d'après ce tableau mais très nette cependant dans la réalité : les élèves qui faisaient jusqu'à 10 erreurs et plus dans la dictée traditionnelle n'en font plus que 6 ou 7. Ce sont d'ailleurs eux qui semblent appelés à tirer le plus de bénéfice de l'expérience car la dictée qu'ils redoutaient prend un tout autre aspect et leur plaît beaucoup.

L'expérience n'a pu encore être très approfondie et il est difficile d'en tirer des conclusions mais ces premiers résultats semblent encourageants.

Elle sera reprise et poursuivie au cours de l'année scolaire 1969-1970.



## QUELQUES REFLEXIONS SUR LA PEDAGOGIE DE L'ORTHOGRAPHE

Le passage du plan de rénovation de l'enseignement du français relatif à l'orthographe semble avoir peu satisfait les équipes participant à l'expérimentation. Il faut reconnaître que les principes de base ne sont pas fermement dégagés et que les indications pratiques restent vagues et surtout négatives : la condamnation de la dictée comme moyen d'acquisition de l'orthographe ne paraît acceptable que si l'on propose avec précision "quelque chose" pour la remplacer (~~encore pourrait-on objecter qu'il faut avoir suffisamment contesté un rite pour amorcer la recherche d'une nouvelle formule !~~). Les réserves viennent peut-être aussi de ceux qui pensent trouver dans certains ouvrages récents sur l'orthographe des hypothèses de travail dont le plan aurait pu tirer parti. Lors de la réunion de décembre, l'étude de René Thimonnier sur "le système graphique du français" fut citée par plusieurs participants. Elle présente quelques idées qu'il est intéressant de confronter avec nos hypothèses de travail.

Pour Thimonnier, l'orthographe n'est pas incohérente ; c'est un système qui possède une logique interne. Donc en prenant appui sur ce système, on peut organiser un enseignement raisonné de l'orthographe. Grâce aux "constantes phonético-graphiques" et à des "séries analogiques", "on groupera le plus grand nombre possible de formes hétérogènes en séries homogènes qui toutes présentent un caractère commun immédiatement perceptible". (Mais il a été dit quelques lignes plus haut que ces constantes échappent à l'observation directe). On concède qu'"une partie de notre écriture peut s'apprendre par le simple usage de la langue ... La forme graphique finit par se graver dans la mémoire. Il suffit qu'elle ait fait l'objet de perceptions suffisamment nombreuses. Mais la méthode est longue. Il faut donc faire appel à l'intelligence pour préparer le terrain afin que chaque forme enregistrée trouve sa place dans un cadre préétabli". Le plus souvent c'est à l'étymologie qu'il sera demandé de fournir ce cadre et de mettre de l'ordre dans l'apparent chaos des mots qui se trouvent ainsi groupés en familles. Si le lien qui unit de telles familles n'est pas vraiment senti, alors on le rendra sensible "dans la mesure où il facilitera la solution d'un problème d'écriture". Grâce à une connaissance quasi exhaustive des familles "régulières" on pourra "en toute sécurité conclure du connu à l'inconnu".

Cette réhabilitation des familles étymologiques pour l'enseignement de l'orthographe mérite qu'on s'y arrête un instant avant de confronter les principes du plan et la méthode suggérée ici.

Comment l'enfant d'école primaire sera-t-il aidé par les familles de mots alors que chaque famille ne se révèle à lui que par un petit nombre de mots. L'ouvrage cite en exemple la famille du mot *pierre* (famille régulière comprenant une vingtaine de mots). D'abord, comment l'enfant saurait-il que cette famille est régulière s'il n'en a auparavant fait l'inventaire ? Or, il est probable que le mot "pierre" lui-même est le seul de cette famille qu'utilise un élève de C.E. ; peut-être au C.M. verra-t-on apparaître "pierreux" et "perron". (Mais quel intérêt autre qu'orthographique y a-t-il à rattacher "perron" à "pierre" ? Le doublement du r sera-t-il mieux retenu que par une observation "naïve" du mot ?). Quant aux autres mots, ils sont étrangers au langage de l'enfant d'école primaire.

Autre exemple : l'adjectif "solennel". Il fait partie de la famille de "an" comme "année" (solus annus - célébré chaque année). Donc, il faut doubler le n. Mais si le rapprochement est efficace pour doubler le n, pourquoi n'engagerait-il pas l'enfant à

mettre un *a* comme dans année et non un *e* ? Nous risquons de perdre d'un côté ce que nous aurons - peut-être ? - gagné de l'autre. Et par ailleurs le rapprochement aura peut-être créé une confusion sur le plan sémantique, le mot n'ayant rien conservé de cette notion temporelle (on peut avoir quotidiennement un air solennel !).

Par ailleurs, cet enseignement raisonné que l'on nous propose repose sur une véritable défiance de la langue parlée. C'est aux défauts de la langue parlée, à ses "inconséquences", que serait due la complexité de l'orthographe (P. 348). "Il est *anormal* que les mêmes groupes de phonèmes puissent évoquer des concepts fort différents et que dans bien des cas la langue parlée se révèle incapable de marquer certaines distinctions grammaticales essentielles" (P. 346). L'étude de la grammaire sera donc axée sur la langue écrite. Cette grammaire en outre ne peut être que *normative*. "Elle doit d'abord se préoccuper de définir et d'imposer le bon usage actuel".

Nous voici loin de nos hypothèses de travail. Revenons à notre texte provisoire ; pour la grammaire nous nous appuyons sur ce principe (P. 22 du plan) : "L'enseignement 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 du fonctionnement de sa langue maternelle". L'orthographe - qui est liée au fonctionnement de la langue écrite - doit donc être découverte par l'élève actif qui l'observera, sous sa forme achevée ; elle ne sera *jamais déduite*. L'enfant de l'école primaire est encore trop près du temps où la langue parlée existait seule pour lui, pour que l'écrit puisse être traité en soi sans référence à ce qui s'entend. Même si l'on admet que l'écrit dispose d'un système logique et cohérent, il n'est pas directement accessible à l'enfant, car le système de l'oral (familier) et le système de l'écrit (nouveau) n'ont pas entre eux une correspondance qui constitue un système lui-même. Vouloir prématurément la figer dans un cadre préétabli risque de créer des blocages difficiles ensuite à surmonter. Thimonnier constate lui-même que la connaissance des règles de grammaire ne suffit pas à donner une orthographe "grammaticale" correcte ! Pourquoi alors nous écarterions-nous ici des hypothèses de travail posées à plusieurs reprises dans le plan ? Partout la pratique précède la règle, il faut "pratiquer, puis découvrir". Ce principe peut s'appliquer aussi à l'orthographe. C'est bien ce que préconisent les recommandations sur la conjugaison. De nombreuses difficultés orthographiques au C.E. sont d'ailleurs des faits de conjugaison. Le plan nous fournit ici une progression et une méthode : conjuguer c'est établir la relation sujet-verbe à l'oral et à l'écrit. A l'écrit par une *découverte* des variations graphiques comparées aux variations phonétiques du verbe, puis par des exercices variés ...

D'ailleurs le problème de l'orthographe est présent dans tout l'enseignement du français chaque fois qu'intervient la langue écrite. Avant de chercher des exercices spécifiques d'orthographe, il faut tirer de toutes les activités utilisant l'écrit tout ce qu'elles peuvent apporter à l'orthographe, car jamais une situation réelle ne se présente sous le seul aspect orthographique.

Ainsi le travail de *grammaire* couvre de plusieurs façons le domaine de l'orthographe. Si nous récusons les familles de mots systématiques, qui groupent les mots dans un cadre préétabli, nous pensons que l'élève peut découvrir les procédés de dérivation au cours d'exercices de "manipulation de phrases" où, passant de "la maison est *construite*" à "la *construction* de la maison", de "la *paresse* de l'enfant" à "l'enfant est *paresseux*", il groupe des mots autour d'un radical et établit des "parentés" qui sont une économie pour la mémoire.

La lecture met l'enfant en présence de la langue écrite achevée et elle peut être l'occasion d'observations méthodiques qui déboucheront sur un *classement* susceptible d'organiser l'acquis et ce faisant de mieux le fixer, grâce à des méthodes fournies par la mathématique actuellement enseignée dans nos classes expérimentales.

La voie est ouverte pour des recherches en ce sens.



Voici à titre d'exemple un travail de classement fait au début du C.E.

Diagramme de Carroll pour l'étude des correspondants

Orthographiques du phonème [ɑ]

	Mots où j'entends : [ɑ] (le signe n'est pas donné aux enfants).	Je n'entends pas [ɑ]
mots où on a écrit an	manan - mange	une année (pour certaines régions) une lanière
mots où on n'a pas écrit an	le vent - le temps le paon - une lampe -	

Un tel exercice permet d'observer les mots en partant tantôt de la présence d'un phonème, tantôt de la présence de deux lettres qui ne correspondent pas nécessairement à ce phonème. Ce jeu des "ressemblances/différences" conduit à une organisation qui n'est peut-être pas cette "logique du système" qui permet un enseignement raisonné, mais pourquoi y aurait-il un seul classement possible ? Et d'ailleurs le meilleur classement est sans valeur s'il ne signifie rien pour l'élève.

La reconstitution de textes est elle aussi une occasion d'observation et d'imprégnation orthographique, il est à peine besoin de le souligner.

Il suffirait de rassembler les indications éparses dans l'ensemble du plan pour qu'apparaissent les grandes lignes d'une pédagogie de l'orthographe. Les procédés particuliers s'enrichiraient ensuite par la recherche de chacun. L'essentiel est de se mettre d'accord sur quelques principes.

Le rôle de l'école primaire est de permettre à l'enfant une pratique de l'orthographe qui intervienne assez tôt pour que l'essentiel s'installe au niveau des automatismes. Certes si cette "période sensible" a été peu ou pas exploitée, on peut rechercher ultérieurement des procédés plus conscients, plus systématiques, mais il s'agira davantage d'une rééducation que d'une éducation. Le problème le plus urgent est d'installer l'orthographe dans le savoir-faire de l'enfant au moment le plus favorable. Il sera toujours possible ensuite de déboucher sur une pédagogie qui fera comprendre l'orthographe ... à ceux qui la pratiquent déjà.

Mme Manesse

Directrice de l'Ecole Normale d'Amiens

## LE CALCUL AU SERVICE DE L'EXPRESSION

### I - INTENTION PEDAGOGIQUE

Amener progressivement les élèves à utiliser dans la rédaction des solutions arithmétiques les mots de liaison (prépositions, locutions adverbiales, conjonctions). De tels exercices permettront d'obtenir la disponibilité de ces mots et faciliteront l'expression orale et l'expression écrite.

### II - DEROULEMENT DE L'EXERCICE

Seules, les données d'un problème sont dictées. Un élève est au tableau, les autres enfants travaillent individuellement sur l'ardoise.

#### a) Enoncé de problème

Dans un immeuble, il y a 6 appartements. Chaque appartement est chauffé, pendant le mois de novembre, par un poêle qui consomme 12 l de mazout par jour. Le propriétaire achète le mazout nécessaire aux locataires 60 c le litre et garde 125 l pour sa consommation personnelle.

#### b) Exploitation

Les questions suggérées par cet énoncé sont découvertes par les élèves et transcrites, sans ordre établi, au tableau noir. On trouve :

- consommation de mazout en un mois ?
- consommation de mazout en un jour ?
- dépense pour chaque locataire ?
- dépense totale ?
- Nombre de litres utilisés par les locataires ?

Ces questions sont classées, en les numérotant pour suivre le raisonnement logique de calcul, ce qui donne :

- (1) - Consommation de mazout en un jour ?
- (2) - Consommation de mazout en un mois ?
- (3) - Dépense totale ?
- (4) - Nombre de litres utilisés par les locataires ?
- (5) - Dépense pour chaque locataire ?

Le problème est ensuite résolu par la méthode traditionnelle et solutions et opérations écrites sur le tableau.

Consommation de mazout en un jour

$$L : 12 \times 6 = 72$$

Consommation de mazout en un mois

$$L : 72 \times 30 = 2\ 160$$



dépense totale

Un élève indique que cette opération est inutile : il faut tout de suite enlever les 125 l utilisés par le propriétaire. Après discussion, la majorité décide de supprimer purement et simplement cette question. Le problème est continué et cette question remplacée par :  
Dépense pour le chauffage des 6 appartements, classée en n° 4.

Nombre de litres utilisés par les locataires

$$L \quad 2 \ 160 \quad - \quad 125 \quad = \quad 2 \ 035$$

Dépense pour le chauffage des 6 appartements

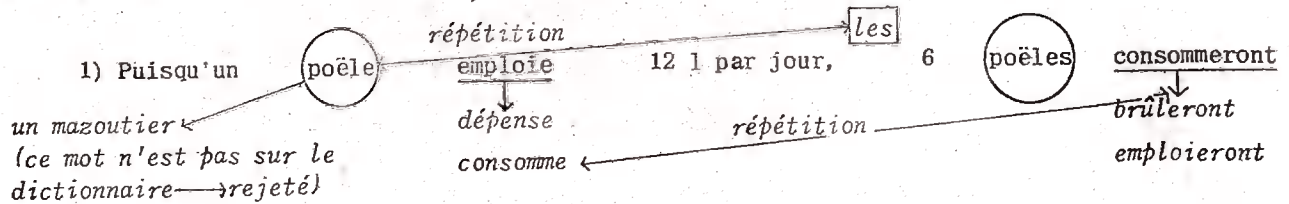
$$C \quad 60 \times 2 \ 035 \quad = \quad 122 \ 100 \quad = \quad 1 \ 221 \ F$$

Dépense pour chaque locataire

$$F \quad 1 \ 221 \quad : \quad 6 \quad = \quad 203,50$$

c) Transformation en composition française

Un élève travaille derrière le tableau, les autres sur l'ardoise. Après chaque opération "raisonnée", on découvre le tableau et la correction collective s'engage.



on arrive à

Puisqu'un poêle consomme 12 l par jour, les 6 brûleront 72 l de mazout.

2) Par conséquent en 30 jours ils dépenseront

alors  
ainsi

consommeront

(déjà employé on cherche ce verbe sur le dictionnaire, pour avoir des synonymes : achever, accomplir, absorber)

Ainsi en 30 jours ils absorberont 2 160 l.

3) et comme le propriétaire garde 125 l, il reste pour les locataires

mais comme  
or comme

il resté que (forme corrigée avec l'aide du livre de grammaire — emploi de ne — que)

Mais, comme le propriétaire garde 125 l, il ne restera que 2 035 l pour les locataires.

4) Si un litre de mazout vaut 60 c, la dépense sera de 1 221 F

alors la dépense s'élèvera à  
coûte (préféré après recherche sur le dictionnaire et rappel d'un problème déjà fait)

Si un litre de mazout coûte 60 c alors la dépense s'élèvera à 122 100 c ou 1 221 F.

5) et si 6 locataires paient 1 221 F, un locataire payera 203,50 F  
donc, chaque locataire paiera pour se chauffer.  
par conséquent, pour que les locataires se chauffent.

donc, pour qu'un locataire puisse se chauffer, il devra payer 203,50 F

La "composition" ainsi obtenue est recopiée, en entourant les mots charnières, et en respectant la ponctuation.

Ce qui donne :

Puisqu'un poêle, consomme 12 l par jour, les 6 brûleront 72 l de mazout. Ainsi,  
en 30 jours ils absorberont 2 160 l. Mais, comme le propriétaire garde 125l, il ne  
restera que 2 035 l pour les locataires. Si un litre de mazout coûte 60c, alors  
la dépense s'élèvera à 122 100 c ou 1 221 F. Donc, pour qu'un locataire puisse se  
chauffer, il devra payer 203,50 F

### III - REMARQUES

- Au début, les problèmes choisis seront simples ; deux ou trois opérations suffisent.
- La correction en commun a l'avantage de faire participer toute la classe, oralement et par écrit ; pourtant après plusieurs exercices du même genre il paraît souhaitable que chaque élève arrive à un travail personnel correct.

### IV - BILAN

- Vocabulaire : recherche de synonymes  
emploi du dictionnaire
- grammaire : locutions
- rédaction : éviter les répétitions  
termes et expressions nouvelles  
acquisition du mot "juste"

### V - PROLONGEMENT

#### a) Liaison avec l'expression élaborée

Recherche dans des textes d'auteurs des locutions et expressions d'introduction ou de liaison qui seront par la suite utilisés dans le raisonnement du calcul.

#### b) Expression écrite

Les élèves utilisent les mots employés dans leur rédaction. Depuis le début de cette expérience, j'ai relevé les phrases suivantes :

"Je voulais un train électrique, alors j'ai demandé à maman : "Veux-tu me l'acheter?"

"Ce jouet est très beau, mais comme il est trop cher j'ai choisi un jeu de l'oie"

"Papa, et si je demandais un vélo ?"

"Pour Noël, j'aurai un jeu de loto ou un baby-foot "

P. SOULIÉ  
I.D.E.N.

Montauban-Falguières  
le 2 Février 1970  
BONAFOS, directeur d'école



## VERS L'EXPRESSION ELABOREE

### INTENTION PEDAGOGIQUE

Tant en expression orale qu'en expression écrite l'enfant manie très mal les mots d'introduction d'une idée ou de liaison entre idées. «Il importe peu à un élève de 9-10 ans de connaître des répertoires». La connaissance par la seule appartenance à une liste, qui peut permettre de réussir tel ou tel exercice d'analyse, n'est qu'une apparence de connaissance. C'est par l'usage que s'obtient, d'abord, la disponibilité de ces mots.

Or, la réalité quotidienne, tant au niveau des classes de C.M. de l'école élémentaire, qu'au niveau des classes de 1er cycle, fait apparaître la méconnaissance du rôle des «mots-charnières». Qu'il s'agisse de l'absence de ces mots, d'un usage abusif, ou encore d'une utilisation inadéquate, la «composition» du texte obtenu en pâtit. Une simple juxtaposition se substitue à l'ensemble structuré. La pensée est mal servie.

Il importe donc, dès le C.M., de donner à l'enfant la disponibilité des conjonctions, prépositions et autres mots ou locutions qui assurent l'enchaînement articulé des propositions et des phrases.

Les deux types d'exercices suivants, parmi d'autres, nous paraissent aptes, pour peu qu'on les systématisé, à acheminer l'enfant vers le but recherché. L'un emprunte son support au calcul, porteur naturel de logique, l'autre à l'expression écrite élaborée des maîtres de la langue.

### 1) - LE CALCUL AU SERVICE DE L'EXPRESSION

(Il s'agit, pour le moment, de calcul à forme traditionnelle. Quand la mathématique moderne sera systématiquement introduite dans nos classes, l'appui offert s'en trouvera sûrement accru).

#### ENONCE DE PROBLEME :

*Je vais chez mon libraire avec 20 F. Je retourne chez moi avec 4,5 F, un livre d'histoire, un livre de géographie. Ce dernier vaut 1,50 F de plus que le livre d'histoire.*

A partir de ces données il est intéressant de retrouver le prix de chaque livre. Activité individuelle de calcul qui doit normalement aboutir à la présentation ci-après :

- prix des deux livres :  $F\ 20 - 4,50 = 15,50$
- prix de deux livres d'histoire :  $F\ 15,50 - 1,50 = 14$
- prix du livre d'histoire :  $F\ 14 : 2 = 7$
- prix du livre de géographie :  $F\ 7 + 1,50 = 8,50$

On pourrait s'en tenir là. Mais, profitant de ce support, l'instituteur-professeur de Français, en travail collectif, va faire transformer, en «composition française» un ensemble de juxtapositions, dont les liens, implicitement présents, vont se matérialiser en liens explicites. Des relations vont être posées, des données de l'énoncé vers le raisonnement d'une part, entre les éléments de ce raisonnement se déroulant chronologiquement, d'autre part. Un tout bien structuré va naître :

«Puisque (conjonction) il me reste 4,50 F sur 20, j'ai donc (conjonction) dépensé 15,50 F.

La géographie vaut 1,50 de plus que l'histoire. Si (conjonction), au lieu de la géographie j'avais acheté une deuxième histoire, je n'aurais dépensé que (locution adverbiale) 14 F.

Par conséquent (locution adverbiale) deux histoires valent 14 F. Le livre d'histoire vaut 7 F.

Et (conjonction) celui de géographie 8,50 F.»

Quand cette «composition française» est montée, on devine tout le travail de recherche qui a dû être conduit. Par ce biais, le professeur exploite une logique existante, mais que l'enfant manie empiriquement, sans pouvoir l'amener au plan d'une conscience claire. Les mots de liaison posés (dont la nature est précisée ci-dessus mais qu'il est bien inutile, momentanément, d'exiger de l'enfant) soulignent les relations existantes. L'architecture du texte apparaît.

Si de façon continue, au fil de l'année scolaire, ce genre d'exercices se poursuit, se donnant pour mission de faire «jouer», sinon l'ensemble des «mots-charnières» de la langue du moins un grand nombre, le calcul venant ainsi, naturellement, en appui, il semble possible d'obtenir le perfectionnement des formes d'expression. Logique et Français y gagneront.

Mais la marche vers la conquête d'une forme élaborée d'expression doit aussi s'alimenter, par imprégnation, à la fréquentation systématique des beaux textes.

## II. L'EXPRESSION FRANÇAISE ELABORÉE AU SERVICE DE L'ÉPIGRAMME

Chaque quinzaine on peut conduire, à partir d'un texte court d'écrivain, extrait d'un passage plus long, une série d'activités se proposant un but identique à celui défini ci-dessus, mais par un autre biais.

### EXEMPLE POSSIBLE

*Texte d'appui :*

*Retour pénible à bicyclette.*

L'eau était trop glacée pour se baigner, mais il s'en aspergea de la tête aux pieds, et, quand il se remit en selle, il s'avisa qu'après tout, ses roues tournaient. En vérité, c'était son corps qui était le plus rouillé. Le remettre en état, ça demandait un vrai travail. Mais, passées les premières courbatures, Henri se sentit tout heureux d'avoir récupéré un si bon instrument. Il avait oublié combien ça peut être efficace un corps. La chaîne et les roues multipliaient son effort ; mais enfin, dans toute cette mécanique, le seul moteur, c'étaient ses muscles, son souffle, son cœur.

Simone de Beauvoir, *les Mandarins* »

Le texte est distribué à chaque enfant, sans ponctuation, sans titre, sans majuscules (sauf pour Henri), sans nom d'auteur. Il devient :

«l'eau était trop glacée pour se baigner mais il s'en aspergea de la tête aux pieds et quand il se remit en selle il s'avisa qu'après tout ses roues tournaient en vérité c'était son corps qui était le plus rouillé le remettre en état ça demandait un vrai travail mais passées les premières courbatures Henri se sentit tout heureux d'avoir récupéré un si bon instrument il avait oublié combien ça peut être efficace un corps la chaîne et les roues multipliaient son effort mais enfin dans toute cette mécanique le seul moteur c'étaient ses muscles son souffle son cœur »

### **1re séance de travail.**

- Lire, ponctuer, titrer (le tout, au crayon léger). Au cours des premières séances de travail il ne pourra s'agir que d'un travail collectif de classe, en vue d'un entraînement des enfants.
- Le travail effectué, quelques enfants lisent leur texte à haute voix et justifient leur titre. On confronte les résultats.
- Il est procédé (si la 1re partie de la séance a eu un caractère individuel) alors, à la mise au point collective du passage, préalablement transcrit au tableau noir. La discussion s'établit. Certaines ponctuations feront l'objet de recherche particulière pour finalement, et par honnêteté, s'en référer à l'auteur.
- La mise au point achevée le titre sera retenu et mis. Viendra alors le nom de l'auteur.
- Cette 1re séance pourra se terminer sur deux bonnes lectures : celle du maître, celle d'un bon lecteur.



## 2e séance de travail

C'est une séance de *lecture* proprement dite.

1° - Si le texte soumis à étude a été emprunté au livre de l'enfant, l'exercice peut prendre le caractère d'une séance de lecture du type le plus classique.

2° - Si l'enfant ne dispose pas du texte entier, mais simplement du feuillet polycopié qui lui a été remis, on peut opérer autrement. Seul le lecteur dispose du texte intégral. Il lit. Ses camarades écoutent, ne suivant des yeux qu'à partir de l'instant où apparaît l'extrait (association des deux mémoires : visuelle, auditive).

Il y a obligation, pour le lecteur, de se faire comprendre et entendre, pour les auditeurs de participer intensément à l'audition.

Dans l'un et l'autre cas, l'extrait de texte lu pourra être enregistré au magnétophone, réentendu et critiqué. Le maître pourra servir de modèle.

## 3e séance de travail

*Reconstitution de texte (chaque enfant disposant d'un texte lacunaire)*

*1er type* : Le texte, préalablement à la classe, est transcrit au verso du tableau noir. Il se présente sous forme lacunaire, tous les mots ou locutions portant une liaison ayant disparu, soit : (titre compris) -à-trop-pour-mais-et, quand-qu'après tout-en vérité-qui-mais- passées - si-combien-mais enfin-dans-ses-son-son.

Collectivement, dans un premier temps (entraînement des élèves) individuellement ensuite, il faut reconstituer le texte.

La mise au point se fait toujours collectivement sur le texte du tableau. Par référence sont corrigés les feuillets individuels.

*2e type* : Le texte lacunaire se présente sous la forme suivante (verso du tableau et feuillets photocopiés):

« - - - trop -- pour - - -, mais - - - - - - - - - et , quand il - - - - - , - - - qu'après tout, - - -. En vérité, - - - qui -- le plus --; - - - en --, - - - - - ; mais, passées - - - - - , - - - tout - - - - - si - - -. Il -- - - - combien - - - - - . La -- et - - - - - ; mais, enfin, dans - - - - - , - - - , -- ses --, son -- , son - - . »

Toujours collectivement, dans un premier temps, aux tout débuts de la mise en pratique du système, individuellement ensuite, le texte est à reconstituer.

L'enfant doit «coller» au texte. En certains cas, viendront peut-être des synonymes. Acceptons-les, momentanément, afin de ne pas trop demander à des mémoires, au début mal entraînées. En fin de séance la correction viendra par comparaison au texte. Alors nous pourrons signer « S. de BEAUVOIR ».

## 4e séance de travail (éventuellement)

Certains des textes pourront tenir lieu de texte de «récitation». Mais cette suggestion est à méditer. De toute façon on ne saurait généraliser. Il est des poésies (même en prose), à résonance si musicale, que leur dissection les déflorerait. Dans la très grande majorité des cas, mieux vaut laisser l'enfant à la joie de la mélodie pure.

## CONCLUSION

Les deux groupes d'activités proposées encadrent dans des limites assez étroites la participation des élèves. Cependant une telle manière de faire n'asservit pas la pensée enfantine. Quand l'enfant connaît la fin recherchée, à savoir, ici, l'enrichissement des moyens d'expression oral et écrit pour une plus grande autonomie, il trouve lui-même motivation à la tâche. Il sait qu'elle le libère.

P. SOULIÉ

IDEN - Montauban

## NOTES DE LECTURE

COYAUD (Maurice). - *Le Problème des grammaires du langage enfantin.* -  
In : Linguistique - 1967 - 2 - pp 99-129. X

Dans cet article M. COYAUD se propose de «sérieier les questions et indiquer des directions de recherche dans un domaine où tout est à faire» :

- ~~Problèmes posés par les déterminations d'échantillons de langage enfantin.~~
- L'établissement des grammaires qui sous-tendent ces échantillons.
- Aspects sémantiques de l'acquisition du langage : «rôle de la signification dans l'élaboration des catégories grammaticales et des règles de construction des énoncés».
- Examen critique des modèles explicatifs de l'acquisition du langage : leur valeur sur le plan de la recherche expérimentale.

Pour chacun de ces aspects M. COYAUD donne un bref résumé critique des recherches effectuées et dégage des perspectives de travail.

Il s'agit d'une revue de questions pouvant servir de préliminaires et de guide à une étude des travaux psycholinguistiques (essentiellement américains et russes) sur la grammaire du langage enfantin.

Pour se procurer ce numéro, s'adresser à :

PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE  
108, Bd. St-Germain - Paris 5e  
( 20 F le numéro)

\*

Madame MERESSE - Inspecteur-Professeur à l'Ecole Normale d'Instituteurs d'Arras  
Coordinatrice de nos équipes expérimentales pour la région du Nord.

*Les tournures syntaxiques dans le langage des enfants de 6 ans.* - Chez Delachaux-Niesle.

Il s'agit d'un énorme travail d'analyse grammaticale d'un corpus de langage recueillis chez des enfants de cours préparatoire.

Cette analyse permet à Mme MERESSE de préciser, pour tous les problèmes grammaticaux passés en revue, «l'acquis et les points sur lesquels se posent les principaux problèmes».

Cette tentative de description objective et précise du langage enfantin est très proche des préoccupations d'une pédagogie du français qui veut «concerner les élèves au niveau réel où ils se trouvent» (Projet d'Instructions).

Ch. de Miniac