

REPERES

POUR LA RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE

~~~~~  
BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES

EXPERIMENTALES DE FRANÇAIS (1er degré)

~~~~~  
INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES
Service des Etudes et Recherches Pédagogiques
Enseignement Élémentaire - Français

N° 14

JANVIER 1972



POUR LA RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE

~~~~~

BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES

EXPERIMENTALES DE FRANÇAIS (1er degré)

~~~~~

"Ces documents de travail sont la propriété de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques. Les droits de reproduction et de traduction sont réservés pour tous pays. Toute reproduction est interdite. Une copie ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, photographie microfilm, bande magnétique, disque ou autre, constitue une contrefaçon passible des peines prévues par la loi du 11 mars 1957 sur la protection des droits d'auteur."

S O M M A I R E

. Du côté de l'innovation :

- . Grammaire intuitive / Grammaire réflexive à l'école élémentaire P. 3
J.C. AIRAL E.N.F. Chambéry
- . Les quatre grammaires
L. MALOSSANE E.N.F. Limoges P. 18

. Problèmes de validation :

- . La méthode expérimentale appliquée à la pédagogie
M. REUHLIN I.N.O.P. P. 39
- . Remarques méthodologiques sur l'élaboration des grilles
d'observation de la langue des enfants
J. SIMON Université Toulouse P. 60
- . Premières approches de l'estimation d'un devoir d'enfant
ou d'adolescent
J. WITWER Université Bordeaux P. 73

. Informations diverses :

- . Liste des terrains expérimentaux 1971 - 1972
Additifs et rectificatif P. 82
- . Thèmes d'innovation contrôlée et de recherche ponctuelle
1971 - 1972 P. 83

D U C O T E D E L' I N N O V A T I O N

GRAMMAIRE INTUITIVE / GRAMMAIRE REFLEXIVE
à l'ECOLE ELEMENTAIRE

Equipe de CHAMBERY

J.C AIRAL

Septembre 1971

Préambule : 0 - Notre travail s'inspire de principes bien connus, qu'il convient pourtant de rappeler :

O1 - L'exercice grammatical n'est pas un exercice qui a son but en soi. Comme le dit très justement le plan de rénovation : "l'enseignement grammatical ne vaudra que s'il concourt au progrès linguistique de l'élève".

O2 - Il faut bien admettre que l'enfant a une intuition assez sûre de sa langue. Il est capable d'utiliser, d'une façon spontanée et juste, des mots outils, capable de former des phrases sans les avoir entendues. C'est cette intuition qu'il s'agit de guider, préparant le chemin à une grammaire plus réflexive : du cours élémentaire au cours moyen.

O3 - Il est évident que nous refusons une conception de la grammaire ou plutôt de l'enseignement de la grammaire, qui fait de la langue un simple objet d'études abstraites.

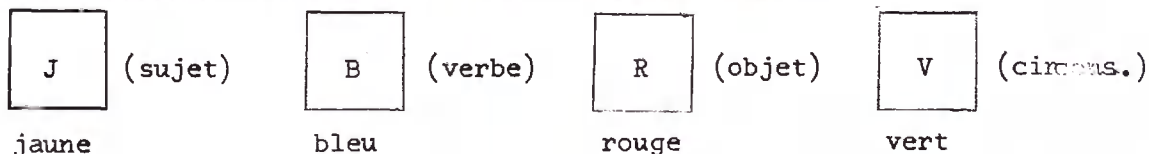
De même écartons-nous certaines pratiques qui nous paraissent néfastes, comme :

- le repérage des "fonctions" par des questions
- la règle à mémoriser (les définitions, notamment)
- la réception passive par la classe : il s'agit de pratiquer (oralement), pour découvrir ensuite.

I - La grammaire intuitive au cours élémentaire :

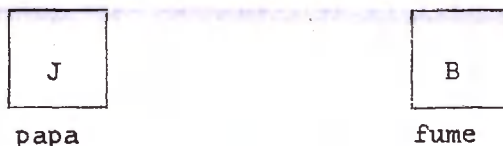
II - Il s'agit d'un travail qui est d'abord exclusivement oral ; d'un travail qui est conduit avec des cartons de couleur (où rien n'est écrit, évidemment), auxquels l'enfant pourra toujours se référer s'il est dans l'embarras, plus tard.

- 12 - Nous utilisons quatre couleurs, et quatre seulement :



Ces couleurs sont utilisées tout au long de la scolarité mais ne constituent qu'un simple code, qui pourra être dépassé. Notre but est d'éviter, le plus possible, les pièges de la nomenclature.

- 13 - Soit la phrase : papa fume, qu'on peut faire surgir à partir d'une image (bande dessinée, illustration...).
- 131 - On propose une "lecture" de la phrase à l'aide de deux carrés :



Des enfants viennent la "lire", en touchant les carrés.

- 132 - Invité à créer des phrases semblables (à partir de verbes proposés) l'enfant dira :

papa mange	maman tricote
" dort	" coud
" court	" balaie

(toutes phrases qui se couleront dans le même moule)

Chaque enfant viendra "faire" SA phrase, avec un camarade et deux cartons, devant les autres.

- 133 - On pourra favoriser l'expansion du "carré jaune", et les commutations utiles :

le petit frère de Jacques	dort
Pierre	dort
il	dort

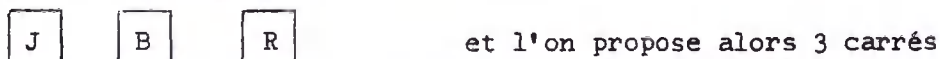
On remarquera que, pour "faire" ces phrases, on n'a besoin que de deux carrés.

- 134 - Ainsi, pour faire une phrase, on aura toujours besoin de la relation



- 14 - On peut développer ensuite, à partir de la même phrase :

- 141 - papa fume la pipe



- 142 - On pourra obtenir (en proposant des verbes, pour guider l'enfant) :

papa	mange	une tartine
"	prend	son livre
"	observe	le vol des oiseaux

143 - On remarque que le carré rouge peut parfois disparaître (papa mange), mais qu'il est parfois obligatoire (papa prend son livre).

144 - Soit les deux phrases, réalisées devant la classe avec des carrés de couleur (sur lesquels, rappelons-le, rien n'est écrit) :

maman achète des poireaux

maman achète des épinards

[J] [B] [R]

[J] [B] [R]

Comment obtenir la modification, réalisée d'abord oralement :

maman achète des poireaux et des épinards ?

Les enfants sont conduits à écarter deux carrés : I [J] et I [B]

[J] [B] [R] [R]

Puis l'un d'entre eux, pour jouer le rôle du ET, prend par le bras les deux élèves chargés d'un carré rouge :

[J] [B] [R] -et- [R]

Il y a là une activité créatrice, et une participation au code. (Plus tard les mêmes élèves découvriront le et entre deux phrases ou propositions).

15 - On essaie d'affiner la perception du carré rouge par d'autres éléments de reconnaissance : c'est le moment choisi pour introduire le "carré vert" (circonstanciel). En effet le critère du retournement de la phrase, au passif, avec ses limites, est évidemment réservé à plus tard.

151 - exemple : Jacques entend le bruit de l'auto derrière lui

[J] [B] [R] [V]

Le déplacement des carrés est "visualisé", puisque des enfants les tiennent, face à leurs camarades, et que d'autres viennent les "lire" :

derrière lui, Jacques entend le bruit de l'auto

Jacques entend, derrière lui, le bruit de l'auto

etc...

Les critères de reconnaissance sont alors :

la (relative) mobilité

le caractère non-essentiel à la phrase (pour le fonctionnement, bien sûr, sinon pour le sens)

N.B. Il est arrivé que les enfants prennent ainsi contact avec l'étrange "comportement" de la langue :

si le "vert" peut se placer entre le J et le B dans le cas de :

Jacques, derrière lui, entend le bruit de l'auto

ce n'est plus possible quand on fait commuter Jacques avec "il".

La prise de conscience de ces "limites" est certainement une très bonne chose.

152 - La mobilité du carré vert est nette surtout dans l'expression du temps ; elle existe aussi dans le cas du "lieu", quand il ne s'agit pas d'exprimer un changement de lieu.

153 - Le carré vert peut être présent dans la phrase, en l'absence du carré rouge :

par exemple papa fume sa pipe dans le jardin

 J B R V

on peut avoir :

J B R ou J B V

papa fume sa pipe papa fume dans le jardin

154 - Il y a là comme une approche du vert "obligatoire" (non permutable et qu'on ne peut supprimer) : par exemple, dans la phrase : demain j'irai à Paris

- C'est là, on le sait, un motif de querelle pour les linguistes : s'agit-il d'une circonstance ? d'un objet ?

- Nous en ferons, nous, comme cela va être précisé plus loin, une des phrases de base, aisément perçue d'ailleurs par l'enfant.

- Si l'enfant n'a pas de mal à proposer un carré vert dans le cas de "à Paris" c'est probablement un critère de sens qui le guide. Or, que lui fournir d'autre, dans ce cas précis ? Il y a là un problème.

16 - Jusqu'où peut-on aller, dans le sens qui est ici indiqué ?

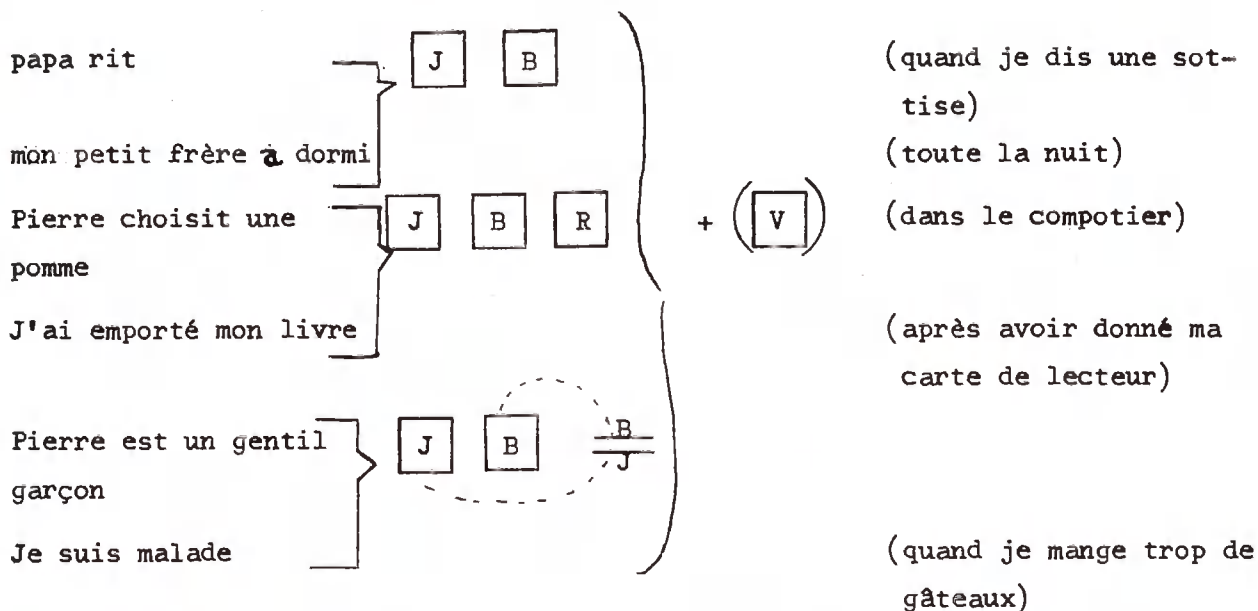
On lit, dans le plan de rénovation qu'écrire c'est "savoir choisir son expression, c'est-à-dire disposer des éléments d'un choix". Et, plus loin : "Il semble que la découverte des lois élémentaires de la syntaxe par la manipulation organisée d'énoncés qui les mettent en oeuvre puisse développer chez l'enfant ces capacités".

161 - Il s'agirait, en somme, de préparer la conscience que, quand on parle, et surtout quand on écrit :

- on opère des choix : travail sur la précision - rôle des commutations, permutations

- on retrouve toujours les mêmes éléments de base :

par exemple, à la fin du C.E.2. :



On prépare ainsi un travail plus réflexif qui sera entrepris au cours moyen.

162 - On peut imaginer une approche intéressante de la relative au C.E, propre à éclairer, plus tard, le fonctionnement délicat de ce type de subordonnée. Cette approche est double :

- La relative présentée comme une expansion du nom :

par exemple : j'ai /un chat / R
 /un petit chat gris / R
 /un petit chat gris qui miaule sans arrêt / R

Il s'agit alors d'élargir le cadre.

Il s'agit aussi de "sentir" la relative avec sa valeur de qualifiant :
 j'ai entendu un bruit effrayant /un bruit qui m'a effrayé.

- La relative présentée comme une construction délibérée, par effacement d'un groupe : par exemple

J'aperçois trois beaux arbres. Ces arbres dominent les autres

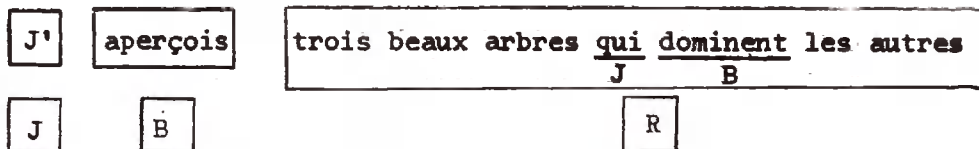


Ce qui peut devenir :

J'aperçois trois beaux arbres qui dominent la forêt.

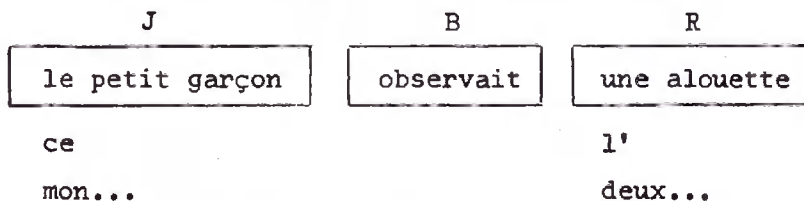


- Le but est d'obtenir, quand il y a relative, le grand groupe (ou carré) de l'expansion, et, à l'intérieur, le rebondissement de la relation jaune/bleu :



- 17 - Comment pratiquons-nous ce travail, dont viennent d'être exposés les principes?
- 171 - D'abord en donnant beaucoup d'importance à l'activité, manuelle et orale, de l'enfant : les cartons sont manipulés, montrés, déplacés : face à la classe, mais aussi individuellement (découpages de phrases en groupes, etc...)
Il faut, surtout au début, que ce soit un jeu, c'est-à-dire une forme d'activité où l'enfant agit, participe et si possible crée.

- 172 - Quand pratiquons-nous ce type de travail ?
- Il s'agit très souvent d'une activité orale collective, qui débouche sur un "écrit" collectif :
 - . soit qu'on retrouve la trame d'une histoire contée
 - . soit qu'on revive et résume une émission de TV
 - . soit qu'on raconte un incident vécu par la classe, etc...
- Il apparaît nécessaire, pour ce "moment" de grammaire, qu'il y ait une expérience collective.
- En fait l'approche grammaticale des phrases créées n'est jamais systématique. Ce n'est ni fréquent, ni long.
 - Quand on maîtrise une phrase, on la maîtrise autant que possible dans son ensemble. Et telle ou telle phrase pourra être le point de départ ultérieur d'une autre leçon :
cf. par exemple l'approche (plus réflexive) du déterminant grâce à la phrase d'un texte, ressurgie :



- 173 - L'importance est capitale d'une progression très lente, dont nous ne pouvons donner le détail ici. Nous nous sommes bornés à indiquer notre démarche.
- 174 - Il est évident que nous privilégions toujours la relation jaune/bleu (le travail de conjugaison, notamment, y conduit), et que les autres groupes peuvent rester dans l'ombre tant qu'une difficulté majeure se présente.
Il est non moins évident que cette approche, disons intuitive, de la langue, dans son fonctionnement, n'est pas la seule manière de travailler sur la langue au C.E. Mais notre propos aujourd'hui n'était pas de nous étendre sur l'exercice structural, notamment, ou sur le vocabulaire dans son environnement syntaxique.
- 18 - Ce que nous avons apprécié dans cette recherche d'une nouvelle approche grammaticale, au CE, après quelques années :

- l'intuition réelle de l'enfant, face à la langue
- sa participation active, joyeuse
- l'impression de préparer, avec une rigueur relative, une réflexion sur les problèmes de la langue, qui n'ait pas pour but un simple étiquetage, souvent incertain, mais qui conduise à une certaine maîtrise de la langue, tant orale qu'écrite (grâce notamment aux situations de choix constamment proposées).

Ce qui fait encore, pour nous, problème :

- la progression, délibérément très lente, que nous modifions sans cesse, et revoyons d'une année sur l'autre.
- le sentiment de ne pas respecter la distinction que la linguistique opère entre thème et prédicat.

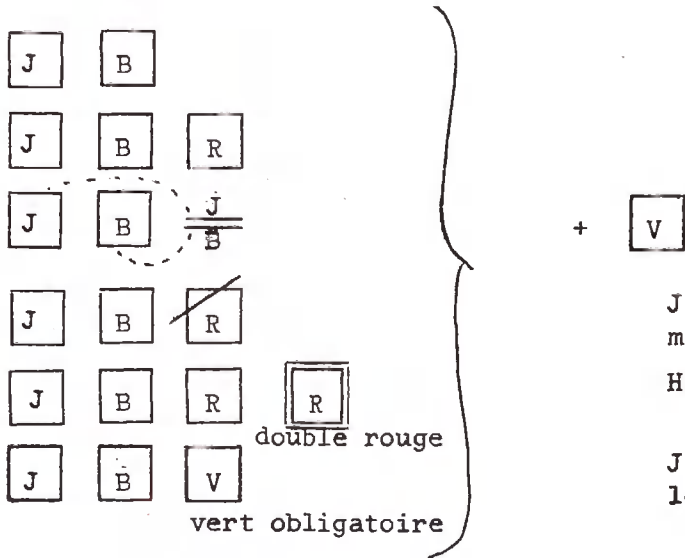
Mais cette distinction (qui est à la racine des graphes "à la manière de Chomsky") est-elle pédagogiquement rentable ?

Les linguistes eux-mêmes n'en discernent-ils pas les limites ? cf. dans le dernier numéro de "Langue Française" (N° 11 - septembre 1971) ces lignes sous la plume de M. Gross (p. 12) :

"L'intérêt d'une notion syntaxique de prédicat (groupe verbal GV, encore appelé syntagme verbal) n'est pas évidente. Il est parfaitement possible de l'ignorer dans toutes les descriptions, et pourtant de nombreux auteurs l'utilisent".

2 - La grammaire, réflexive, au cours moyen :

- 21 - Pendant les deux années que dure le CM on a pour but de compléter la liste des phrases de base, et de les "habiller" de façon très diverse (relatives, temporelles, adverbales, etc...) :



J'obéis à mon père quand il me demande quelque chose

Hier j'ai donné un livre à Claire

J'irai à PARIS quand j'en trouverai le temps

- 22 - On remarque que, ces schémas étant fixes et limités en nombre, pour varier l'expression, on ne peut "jouer" que sur le carré vert (circ.) ou encore sur l'expansion du nom (parfois, sur la place du jaune).

Il est également intéressant de rechercher tout ce que peut être le "vert" :

par exemple :

je joue à la balle

fort mal
quand j'en ai envie
en maudissant ma maladresse
tous les jours
contre un grand mur
avec mes camarades
avec deux jolies balles rouges

etc...

- 23 - On revoit les trois premières phrases-types, déjà abordées au CE, mais en systématisant un peu.

- 231 - On développe la structure attributive :

Pierre est sage

/ semble un charmant garçon

/ a l'air d'une fille

- 232 - On ne se borne plus à repérer le rouge (objet direct) intuitivement, ou par affinement (par rapport au carré vert). On a recours au critère du retournement de la phrase :

le chat a mangé la souris / la souris a été mangée par le chat

- On peut ainsi apercevoir les limites, imposées par la langue, à l'usage d'un critère pourtant toujours possible, théoriquement :
- ex. j'ai mangé trois tartines / trois tartines ont été mangées par moi
- On aborde ainsi une présentation possible du passif.
- On découvre une "modalité" de la structure J-B-R (sujet-verbe-objet direct)

le chat a mangé la souris

J

B

R

la souris a été mangée par le chat

J

B

J

double jaune

(cette "codification", proposée par les enfants, et qui n'est pas sans rappeler le contre-sujet cher à certains grammairiens, nous a donné d'autant plus satisfaction qu'ainsi était respectée la limitation à 4 couleurs : jaune-bleu-rouge-vert)

24 - On complète la liste des phrases-types :

241 - Avec les phrases du type :

je vais à Paris dimanche
[J] [B] [V] [V]

cf. les incertitudes ^(essentiel) à ce propos, indiquées en 154.

242 - L'objet indirect :

au C.M.2 seulement - à partir de l'exposé "théorique" qu'on peut trouver dans le livre de Genouvrier-Peytard : "Linguistique et enseignement du français".

243 - L'objet second, ou attribution : pour nous "double rouge"

(sur une proposition des enfants) :

[J] [B] [R] [double rouge]

L'approche de ce type de phrase est aisée si l'on a mis en place un exercice structural, du type :

j'ai donné le livre à maman / je l'ai donné à maman / je le lui ai donné

On utilise, dans ce cadre, des verbes divers : envoyer, offrir, raconter, demander, annoncer...

On choisit d'observer le fonctionnement d'une phrase proposée :

ex. A Noël j'ai offert un bouquet à la maîtresse.

On travaille sur des ressemblances et des différences :

le groupe "à Noël" n'est pas essentiel, est mobile ; la pronominalisation est impossible

le groupe "à la maîtresse" est essentiel - ne peut permuter qu'avec "un bouquet", etc...

On pourra remarquer, si par exemple on a achoppé, lors de l'exercice systématique, sur "maman a expédié un colis à la poste", que la pronominalisation, là en effet, ne marche pas, et que c'est donc différent du cas "maman a expédié une lettre à nos cousins".

Notre but, on le voit, n'est pas d'obtenir immédiatement une étiquette ou une couleur, mais d'entraîner l'enfant à rechercher toutes sortes d'indices avant de décider, à réfléchir en manipulant...

25 - Les subordonnées trouvent place dans ces moules : on les observe désormais :

- Il y a les subordonnées qui ne sont que le développement d'un groupe nominal prépositionnel :

à l'arrivée des hirondelles / quand arrivent les hirondelles

- Il y a les subordonnées qui peuvent se substituer à un groupe nominal

- construit de façon directe :

j'attends l'arrivée des hirondelles pour... / j'attends que les hirondelles arrivent...

- Il y a les relatives qui sont de véritables qualifiants :
les élèves bavards / les élèves qui bavardent

26 - L'étude des subordonnées notamment prendra tout son relief si on l'inscrit dans un système de re-création des différents rapports qui existent entre les groupes qui composent la phrase, mais aussi entre les mots qui composent les groupes.

Nous utilisons pour cela le stemma de Tesnière (cf. "Eléments de syntaxe structurale") parce que c'est le "système" le mieux maîtrisé par les animateurs mais aussi parce qu'il nous paraît particulièrement "rentable".

C'est de toute façon un stemma adapté (comme cela se passe aussi pour ceux qui utilisent les graphes de Chomsky).

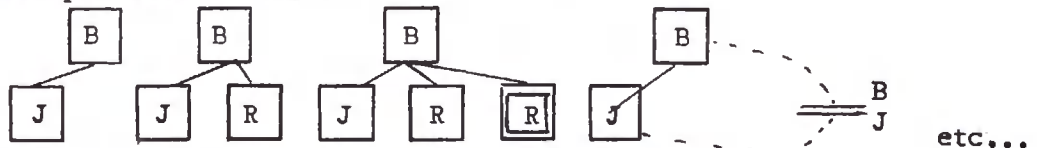
261 - Ce que nous apprécions dans ce mode d'approche de la phrase :

- L'enfant construit sa phrase, ou la recompose, de l'intérieur en quelque sorte.
- Tous les rapports entre les mots et les groupes de mots lui apparaissent : d'où la vanité de la distinction : analyse grammaticale / analyse logique : cf. les exemples présentés plus loin.
- La représentation graphique est étroitement liée à l'approche intuitive réalisée dès le C.E :

a. la relation privilégiée sujet-verbe (jaune-bleu) :



b. les phrases de base :

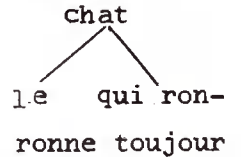
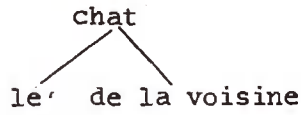
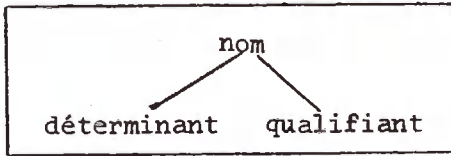


c. le groupe vert :



N.B. La place des groupes, suivant leur couleur, est fixe. Mais la "lecture", disons "stylistique", peut opérer des permutations, surtout au niveau du carré vert : c'est tout le problème des choix, parfois nombreux, parfois très restreints.

d. à l'intérieur des groupes nominaux on pourra avoir :



- Il y a une conscience progressive qu'à partir de la phrase de base on "travaille", pour l'expression :

sur les qualifiants
sur les groupes verts

- Il s'agit bien sûr de ne jamais faire du schéma un but. Il n'a de raison d'être que s'il éclaire quelque chose.
- Le schéma procure la possibilité d'éviter tout langage d'analyse, mais il y a certes une lecture toujours possible du schéma (fût-ce en termes d'analyse). Même le métalangage (SN - D - N - A - etc...) peut faire son apparition, "en fin de course"...
- Autre avantage : le schéma fait apparaître très nettement les transformations qu'on appelle parfois "fonctionnelles" : rôle semblable joué par la préposition et la conjonction de subordination :
qu'on se reporte à l'exemple présenté en 262 :
tout le monde se réjouit à l'arrivée du printemps / quand le printemps arrive

262 - L'étude de la subordination dans cette perspective :

- Il s'agit de dégager un certain nombre d'oppositions (cf. Recherches pédagogiques n° 47 : p. 36) :

coordination / subordination
sub. à un groupe nominal / sub. à un groupe verbal
préposition, conj. de sub. / conj. de coordination
préposition / conj. de subordination

- Les grandes lignes de notre progression :

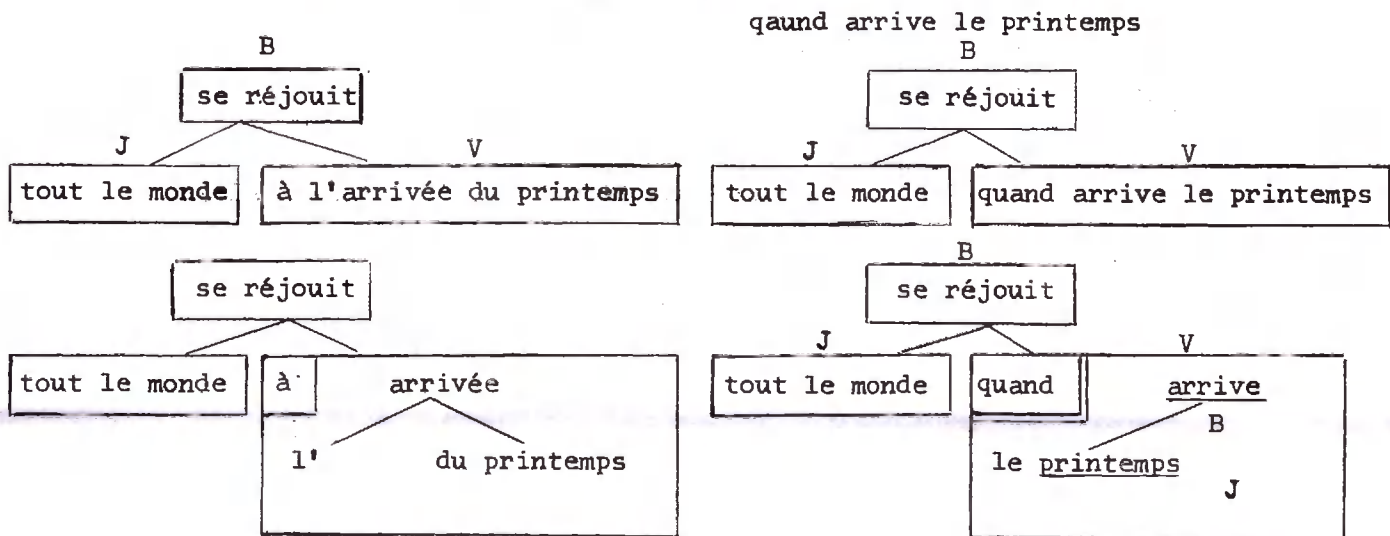
A. La subordonnée de temps :

1) Travail oral sur des groupes du type :

à l'arrivée des hirondelles / quand arrivent les hirondelles
(transformations fonctionnelles)

2) Observation du fonctionnement : les ressemblances et les différences :

ex. tout le monde se réjouit à l'arrivée du printemps



3) Reconnaissance et mise en place des temporelles quand il n'y a pas la même correspondance prép./conj. de subordination :

ex. dès que vous verrez mon frère vous lui direz...

N.B. On pourra étudier de la même manière certaines subordonnées causales :

ex. je ne suis pas venu à cause de la pluie/
parce qu'il pleuvait

B. La "complétive" par que :

1) Travail oral : j'attends l'arrivée de la benne/ j'attends que la benne arrive

2) Observation du fonctionnement : schéma
(là s'efface le parallélisme prép. - conj. de sub.)

3) Les complétives par "que" où le passage par le groupe nominal objet est impossible ou difficile (et donc à bannir) :

ex. je pense qu'ils ont trouvé leur chemin

C. La relative :

- elle a déjà été abordée dans plusieurs de ses aspects (expansion - construction - valeur de qualifiant)

- elle est désormais abordée comme mode complexe de la subordination :
. subordination à un groupe nominal (donc à l'intérieur de ce groupe)

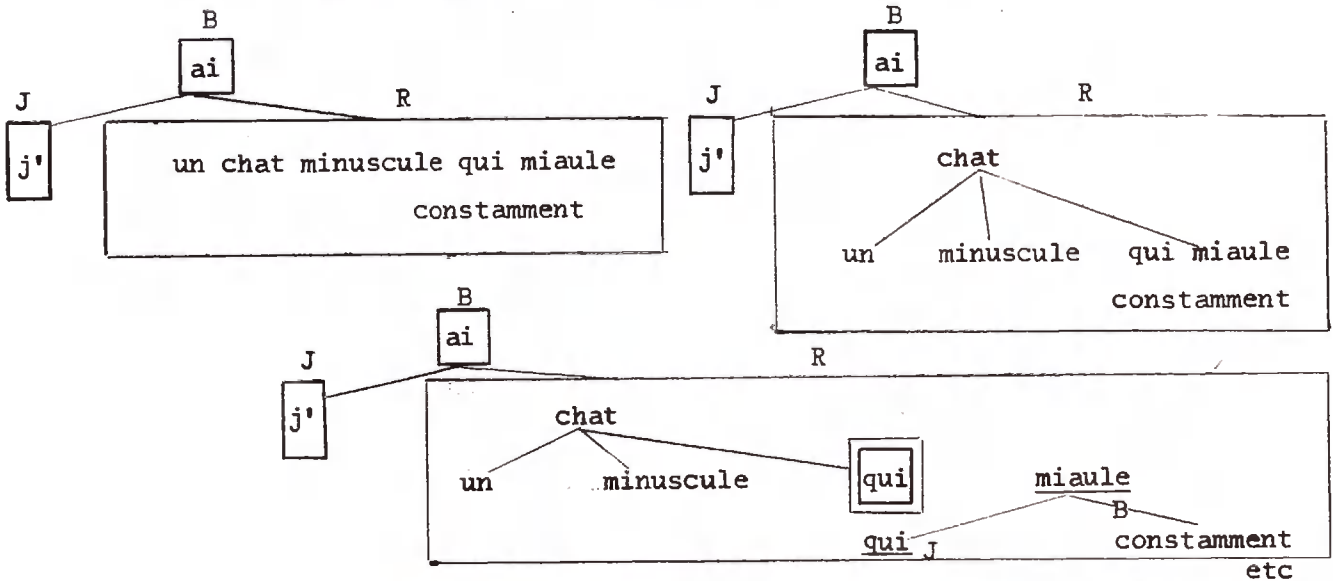
. double valeur du relatif :

il est mot de subordination (comme les conj. de subordination)

il occupe une fonction

D'où par exemple le schéma progressif de la phrase :

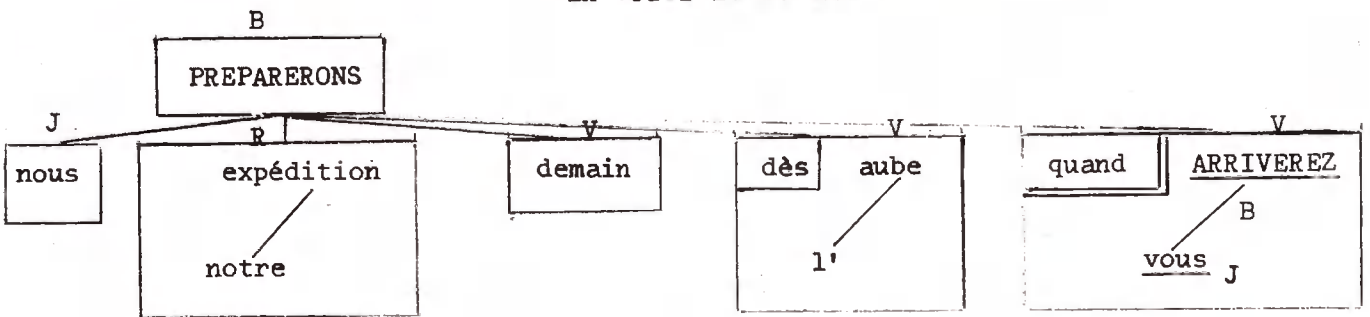
j'ai un chat minuscule qui miaule constamment.



N.B. L'expression du temps et l'analyse ditelologique : Soit la phrase :
Demain, dès l'aube, quand vous arriverez, nous préparerons notre expédition.

Les groupes (groupes de lecture, déjà) sont évidents.

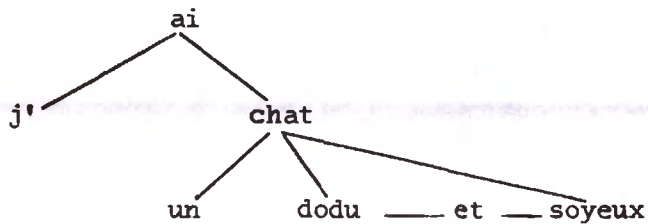
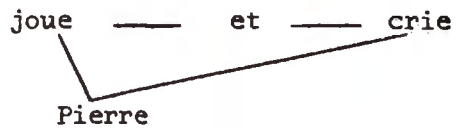
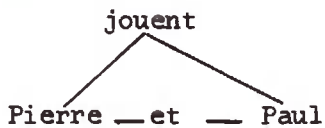
En voici le schéma :



- apparaissent sur le même plan : l'adverbe - le groupe nominal et la subordonnée
- sont évidentes les ressemblances et pourtant la différence qualitative du groupe prépositionnel et de la subordonnée conjonctive
- analyse grammaticale et analyse logique sont "fondues"
- la "lecture" du schéma peut varier suivant le locuteur (mobilité des "verts")

263 - La coordination :

- elle est apparue au C.E (cf. 144)
- elle est visualisée dans les schémas, à tous les niveaux :

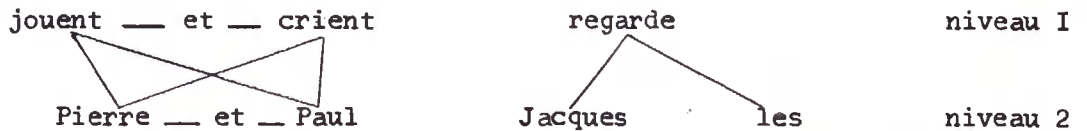


- La coordination complexe peut être l'occasion d'un travail utile sur l'expression :

Soit la phrase, un peu maladroite, trouvée dans un texte d'élève :

Pierre et Paul jouent et crient et Jacques les regarde.

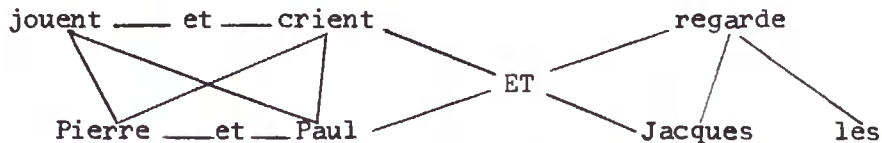
- Le schéma est facile à établir :



- La seule difficulté, c'est de placer le dernier ET : certains élèves proposent le niveau I, d'autres le niveau 2 ;

manifestent ^{en fait} ils n'ont ni tout à fait tort ni tout à fait raison.

- On tranche en "inventant" le code :



- On constate aussi que la difficulté aurait pu être résolue en supprimant ce dernier ET :

Pierre et Paul jouent et crient ; Jacques les regarde.

- Si on désire pourtant maintenir la phrase initiale, il faut prendre la précaution de marquer par une virgule la pause après "crient" (le dernier "et" n'étant pas tout à fait semblable aux deux autres) :

Pierre et Paul jouent et crient, et Jacques les regarde.

27 - Ce que nous apprécions dans cette manière d'éclairer les problèmes de la langue :

- l'activité de l'enfant qui construit ou reconstruit la phrase.
- L'obligation où il est de prêter attention à tous les rapports qui existent entre les groupes de mots, mais aussi les mots entre eux.
- une réelle cohérence dans le "système" (sans qu'on veuille nécessairement l'appliquer à des phrases de 10 lignes !)

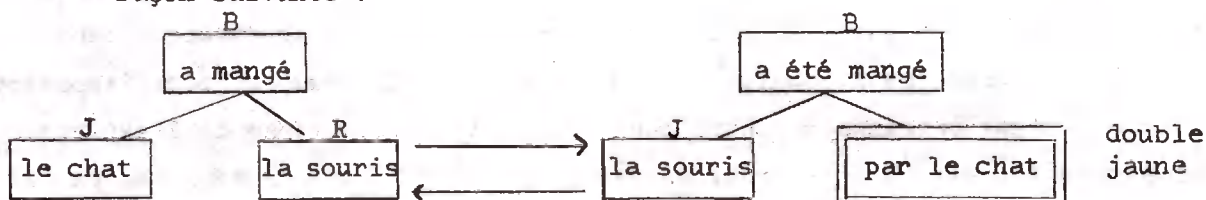
N.B. On part toujours du linéaire, auquel on peut toujours faire référence, et on garde les groupes de couleur.

Ce qui fait problème pour nous :

- difficulté d'utiliser le schéma quand il s'agit d'étudier les transformations dites "syntaxiques" : négation et interrogation surtout.

Mais quel est le graphe qui peut rendre compte de ces transformations ?

N.B. Dans le cas de la transformation passive, on peut le figurer de la façon suivante :



- Le "devenir" du "système" :

Faut-il simplement, en fin de C.M.2., habiller le schéma à la mode ancienne, pour faciliter l'accès en 6^e traditionnelle (espérant seulement avoir ouvert l'esprit de l'enfant à autre chose) ?

Ne peut-on imaginer/espérer que des approches plus abstraites (Chomsky par exemple), prenant le relais au cours du 1^o cycle des études secondaires, et peut-être du 2^o cycle même, permettront d'affiner le sens grammatical ainsi éveillé ?

3 - Conclusion :

Semblable exposé donne, à celui qui le fait, le sentiment d'avoir tellement développé, sur le thème choisi, qu'il pourrait venir à l'idée du lecteur que, dans les classes où ce travail est mené, on ne fait que cela.

On voudra bien nous croire si nous affirmons qu'il n'en est pas ainsi.

Simplement, souhaiter donner à l'enfant une emprise sur sa langue, grâce à une approche qui allie cohérence et continuité, nous a paru toujours très important.

Equipe de recherche expérimentale de
Limoges sous la responsabilité pédagogique
de Mme MALOSSANE.

LES QUATRE GRAMMAIRES

NOVEMBRE 1970

La question de la grammaire est actuellement à la pointe de notre recherche. Nous entrevoyons une solution dans la synthèse des travaux en cours :

- exercices structuraux
- reconstitution de texte
- liaison français-mathématiques.

A ces divers types d'activité correspondent des grammaires différentes. Au départ, nous pensions que les applications de la linguistique devaient tendre vers un nouveau programme. Maintenant, la méthode nous paraît beaucoup plus importante que les contenus. C'est un exemple, entre tous, de la logique interne de l'expérience qui nous a conduits à cerner chaque problème à son heure et à le voir dans ses rapports avec les autres.

L'avant-projet avait prévu une timide réforme grammaticale qui n'a pas résisté à la pression de la linguistique?

On s'est aperçu qu'il était aberrant de rénover un enseignement du français sans tenir compte des progrès réalisés par une observation scientifique du langage, déjà riche d'un siècle de travaux.

Il est apparu de plus en plus contestable que les analyses dites logiques ou grammaticales contribuent à l'élévation du niveau de langue. Nous avons donc posé comme hypothèse de travail :

- 1° que l'enseignement de la grammaire pourrait fort bien être éliminé de l'Ecole Élémentaire ;
- 2° que, s'il était maintenu, nous ne savions pas quelle forme il prendrait.

A l'étape suivante, il y a un an environ, nous avons distingué une grammaire implicite d'une grammaire explicite.

- la première correspondant à la compétence des locuteurs qui parlent correctement mais inconsciemment leur langue ;
- la seconde consistant en une prise de conscience progressive des règles de fonctionnement de cette langue.

Mais nous n'avions pu définir avec précision ni le contenu, ni les méthodes d'enseignement de cette grammaire explicite.

Or, la pratique intensifiée des exercices structuraux d'une part - y compris ceux de vocabulaire - la reconstitution de texte et les analyses mathématiques d'autre part, nous ont permis de distinguer 4 types de grammaire qui peuvent avoir leur place à différents moments des activités de français.

- une grammaire implicite
 - une grammaire semi-réflexive
 - une grammaire logique
 - une grammaire spéculative
- (Gr. explicite.)

1° - une grammaire implicite est possédée inconsciemment par les sujets parlants (elle correspond à ce que les linguistes appellent la compétence). Elle permet aux locuteurs de former un nombre infini d'énoncés sur un nombre de règles limité, non formulées abstraitement dans leur esprit, mais connues par l'usage qu'ils en font.

C'est cette grammaire là qu'on peut fixer du C.P. au C.M.2 par les exercices structuraux.

Un répertoire, sinon une progression des tournures à fixer peut être établi pour chaque cours d'après les fautes caractéristiques de ce niveau et corrigibles. Elles constituent un seuil situé légèrement au-dessus du niveau de l'enfant et dont on peut hâter le dépassement. Ne pas séparer grammaire et lexique (structures lexico-syntaxiques de Galisson).

la structure :
Exemple : pour que ne pas.

Les situations vécues l'appellent dans la langue spontanée dès le C.P. Les élèves disent : "on mettra une feuille de papier sur la table pour pas qu'elle se salisse".

- "pour pas que je salisse mon tablier"
- "pour pas qu'il y ait courant d'air"
- "pour pas qu'on s'enrhume".

Il faut fixer la forme correcte par un exercice structural au niveau d'une compétence active. L'attention est attirée sur l'aspect articulatoire de la structure : il s'agit d'effacer un mauvais pli : pour pas que, et de la remplacer par le bon : pour que ne pas.

- 2° - une grammaire semi-réflexive aurait sa place :
- dans les exercices de conjugaison
 - et certains exercices d'orthographe
 - dans le cadre de la reconstitution de texte
et de la correction du texte libre.

Elle serait plus particulièrement motivée dans la reconstitution de texte par la surprise, la gêne que provoque souvent un tour encore étranger aux jeunes.

L'arrêt de la réflexion est propice à l'observation d'un rapport entre une forme et un sens. Ainsi, s'ébauche l'idée d'une règle. On peut en faire prendre une conscience plus nette par un exercice structural écrit.

Mais à ce stade, on ne sépare jamais le sens de la forme. La forme n'est pas étudiée en elle-même.

Exemples : - 1 - pour que ne pas (suite) stade II.

point de départ : deux phrases d'élève juxtaposées

- (il est interdit d'allumer du feu en forêt
-) il y a souvent des incendies
- (les cloisons sont insonorisées
-) on n'entend pas les bruits d'un appartement à l'autre.

correction : on enchâsse une des deux propositions dans l'autre pour entraîner les élèves à une écriture intégrante.

" il est interdit.... pour qu'il n'y ait pas d'incendies"

" les cloisons..... pour qu'on n'entende pas....."

On remarque des formes spéciales entraînées par la "transformation", ne serait-ce que pour des raisons d'orthographe (ait, entende, qu'on n'entende). Mais les rapports forme / sens sont saisis à travers une situation.

Une batterie de situations similaires permettra de fixer la tournure par un exercice structural écrit. A la fin de la série, on pourra obtenir une première ébauche de formalisation par un équivalent général de toutes ces situations :

Les incendies de forêt sont très dangereux : on veut les éviter

Les bruits des voisins sont gênants, fatigants : on veut les éviter

.....pour que.. ne pas..... = on veut éviter quelque chose.

- 2 - "pas très" : la méthode est la même bien que le point de départ soit différent.

point de départ : une phrase d'un texte de Simenon à reconstituer :

Un jeu de bowling : "la lourde boule semblait l'entraîner, mais à un moment donné, elle se détacha de lui et roula le long de la planche, pas très vite, animée d'un mouvement de rotation sur elle-même".

On est dans un CM 1. Un élève (niveau faible), ne comprend pas l'expression : "pas très vite". Les deux structures (d'accroissement et de réduction) se brouillent dans son esprit en se superposant. Elle se demande si la boule roule vite ou lentement.

On se contente d'éclairer l'expression "en situation" : vitesse moyenne ; on

s'en étonne, on s'attendait à ce que la boule roulât plus vite au départ.

Stade III. Une grammaire logique pourrait prolonger la grammaire semi-réflexive en dégageant la structure logique sous-jacente au rapport forme/sens qui a été d'abord perçu dans des phrases particulières.

Ce serait la véritable "analyse logique" du discours, méritant mieux son appellation que l'exercice de même nom inscrit aux traditionnelles "questions sur la dictée"; en somme la grammaire de Port-Royal revue à la lumière des mathématiques modernes car le schéma, le tableau mathématique, éclairent les opérations de la pensée d'un support figural commode, ce qui ne veut pas du tout dire qu'on ramènerait toutes les structures grammaticales à des structures logiques mais qu'on verrait dans quelle mesure les unes recouvrent les autres et dans quelle mesure elles s'en distinguent.

L'écart de temps entre le stade II et le stade III est à expérimenter. Il diffère selon les cas.

exemples : 1° pour que ne pas (stade III).

Il s'agit d'expliciter, donc, de distinguer les deux rapports exprimés par cette locution - rapport de but
- rapport d'exclusion

Il y a donc deux étapes de l'analyse :

1 - la relation de but formalisée par un "opérateur".

<u>Situation I</u>	pour que	<u>Situation II</u>
arroser (1)		pousser
donner de l'air		respirer
donner de la lumière		pousser
lui téléphoner		venir (aspect modal de la
le lui répéter		comprendre (structure marqué
lui faire porter des lunettes		voir (par la morphologie
		(du verbe vienne,
		(comprenne, voie)

2 - Le rapport d'exclusion correspond à la relation de complémentarité.

Elle est traduite par les éléments de la négation : ne pas. Quand on dit : "pour qu'il n'y ait pas d'incendies", il y a un rapport implicite entre l'absence et la possibilité d'incendie, rapport qu'on peut représenter par le schéma habituel :

(1) amorce : une plante : tu l'arroseras pour qu'elle pousse

ne pas
→

malade	non malade
utile	inutile
courir	ne pas courir
incendie	non incendie

donc : structure "pour que ne pas" = composition (d'un opérateur
(d'une relation de complémentarité

2° "Pas très vite" pose le problème délicat de la "fonction négative" et de ses recoupements avec la notion de contraire, et d'opposé. C'est un des pivots du fonctionnement de la langue puisqu'on a pu définir celle-ci comme un système d'oppositions. La question vaut donc qu'on s'y arrête.

En logique, le propre de la fonction négative est de ne porter que sur une "proposition" (1). Elle fonde la vérité de 2 phrases contradictoires simples :

La cheminée fume (1)
La cheminée ne fume pas(2)

Si (1) est vrai (2) est faux
Si (2) " " (1) " "

Elle fonde d'autre part l'existence de 2 classes complémentaires dans l'ensemble de l'univers : ce qui fume/ce qui ne fume pas.

Déjà à la maternelle, au C.P et au C.E on familiarise les élèves avec la notion de complémentarité :

- soit par des classements effectués d'après des critères qualitatifs,
 - . dans des manipulations du matériel logique (l'ensemble des carrés jaunes, complété par celui des carrés non jaunes, etc...
 - . dans des fiches de travail du type : animaux de 2 sortes dessinés en ordre dispersé avec la consigne : entoure séparément :
- les animaux qui volent
- les " " ne volent pas (2)
- soit dans le domaine des nombres : la soustraction : $12 - 5 = 7$
signifie que 7 est le complément à 12 de 5.

Dans tous ces cas la compréhension du rapport des complémentaires est facilitée

(1) au sens où l'entendent les logiciens

(2) Crépin R. : "De la vie à la mathématique" C.P (CH. Lavauzelle)

- parce que l'ensemble total est donné
- " " la négation porte sur les phrases les plus simples :

(S + V + Attribut

(S + V

Dès que la phrase se complique par expansion du groupe verbal ou du groupe nominal, des sous-classes interviennent et il n'est pas toujours facile de démontrer sur quoi porte la négation. La difficulté tient à 2 causes :

- 1°) au fait que fait remarquer Blanché (I) : les langues naturelles sont mal faites : "l'usage y est d'insérer la négation dans le corps de la phrase, en la faisant généralement porter sur le verbe. Il peut en résulter des équivoques."

Il serait plus clair de faire précéder la phrase d'un opérateur initial qui signifierait : non.

- 2°) au fait que la langue exploite une même forme à des fins diverses pour exprimer des points de vue différents (selon une loi générale de son fonctionnement). Quand on dit : "...ne.. pas.." il y a le plus souvent une affirmation implicite ; mais, "la salle n'est pas très enfumée" sous-entend : elle est enfumée,
et, "il n'est pas très malin"["] sous-entend :
il n'est pas malin du tout.

A ces causes on peut rattacher 2 problèmes distincts :

- Un problème formel : Sur quoi porte la négation ?

- dans les phrases de base les plus simples :

- . la phrase attributive : "Patrick n'est pas malade"

- . " " à V. intransitif : "Patrick marche".

- dans les phrases complexes comportant :

(une expansion et/ou des attachements de groupes nominaux

(" " " " " " " " verbaux

- Un problème de fonctionnement : Quelle exploitation la langue fait-elle de la forme négative ?

Nous verrons que du point de vue formel il y a un fonctionnement théorique de la langue où la négation crée toujours le même rapport d'opposition et de complémentarité entre 2 classes de faits : le ou les faits niés et les faits corrélativement possibles ; c'est la structure particulière de la phrase qui permet de préciser l'une et l'autre.

Mais d'autre part l'information "par défaut" est pauvre, il est rare qu'elle soit hautement significative :

"Il n'arrive pas".

"Il n'est pas intelligent".

La langue choisit donc en sus une opposition de la chose niée avec un des possibles complémentaires. Ce rapport est déterminé par la situation et il n'est pas formalisable.

I - La négation dans les 2 phrases de base les plus simples

Remarquons d'abord qu'elle affecte toute la phrase, donc qu'elle porte à la fois :

- soit sur le sujet
et le V. intransitif
- soit sur le sujet
et l'attribut

a) sur l'attribut

Du point de vue formel, l'attribut est obligatoirement et seulement :

- un nom : c'est un champignon (1)
- un adjectif : c'est bon (2)
- un adverbe : c'est bien (3)
- un infinitif : c'est voler (4)

4 formes qu'on peut représenter par 4 symboles abstraits : X1, X2, X3, X4. Ces 4 formes constituent une seule classe fondée précisément par l'apparition possible de ces 4 "X" au même point d'articulation de la phrase. On peut donc simplifier ainsi la formule de l'attribut : c'est "X"

qui devient à la forme négative : ce n'est pas "X".

Si on donne une valeur particulière à un des ces "X" : c'est un champignon

puis qu'on la nie : ce n'est pas un champignon,

on crée une classe complémentaire de cet élément, comprenant théoriquement, non seulement tous les autres éléments de "X1", mais tous les éléments de X2, X3, X4.

Pratiquement on pourra avoir ainsi les phrases réalisées :

"ce n'est pas un champignon, c'est un éléphant" (I)

"ce n'est pas un champignon, mais c'est bon"

"ce n'est pas bien mais c'est bon"

"ce n'est pas voler mais c'est mal"etc...

(I) par ex. : dans les situations : devinette, dessin d'enfant.

b) sur le verbe

On pourrait en dire autant de la classe des verbes. La phrase "Il ne marche pas" du point de vue formel (c'est-à-dire du fonctionnement de la langue) délimite les complémentaires de "marcher", soit tous les verbes de la langue.

La négation porte aussi

c) sur le sujet

Couramment cette négation-là n'est "sentie" que sous sa forme emphatique : "ce n'est pas moi qui mens". Mais elle est déjà impliquée dans la forme simple : "je ne mens pas".

Car l'effet réducteur de la négation porte aussi bien sur le sujet que sur le verbe. Ce qui est nié c'est : "je menteur" et pas seulement le verbe, sinon on serait à l'infinitif : "ne pas mentir".

En somme le sujet de la phrase négative suppose une division de tous les éléments nominalisés de la langue en 2 classes :

- celle qu'on peut combiner avec le prédicat "X"
- " " ne " pas combiner avec le prédicat "X" (I)

Les 2 types de phrases que nous venons de considérer délimitent une classe complémentaire du mot nié qui n'est autre que son axe paradigmatique, et la phrase la plus simple ayant au moins 2 termes (II), a 2 axes de négation :

- le sujet
- l'attribut ou le verbe

Les élèves prennent une notion empirique de ces rapports dans les exercices structuraux de substitution qui y sont fondés. On y voit varier tantôt un axe tantôt deux.

1° ex. l'axe attribut : dans l'exercice fixant la forme négative au C.P. par le jeu de devinettes (un objet ou un portrait). On cerne l'objet, le personnage, par élimination de tous les noms, de tous les adjectifs qui représentent des complémentaires de ses traits spécifiques.

- C'est un vêtement ? - non, ce n'est pas un vêtement.
" une plante ? - " " " " une plante.
" rond ? - non, " " " rond.
" long ? - " " " " long.
" pointu ? - " " " " pointu. etc...

(I) le verbe "être", copule, est hors de cause ; c'est un outil syntaxique dans la phrase négative comme dans la phrase affirmative.

(II) l'impératif ne fait pas exception : puisque sa règle de constitution comprend l'effacement du S.N. sujet, il cumule les oppositions lexicales et de personnes.

2° ex. 1'axe sujet : Comme tous les exercices à dominante lexicale, les exercices du type suivant seront motivés par la rencontre d'un mot peu connu dans un texte lu ou reconstitué ou par une impropriété dans un texte libre.

ex. au C.M.1 : "friable".

la craie est friable	le granit n'est pas friable
le plâtre " "	" plastique " " "
" buvard " "	la porcelaine " " "
les pastilles de Vichy sont friables	le verre " " " .

La liste de tous les mots qu'on peut opposer à celui qui est à deviner dans le 1° ex. ou qu'on peut répartir en 2 séries à l'ex. 2 forme un ensemble de complémentaires qui constitue la classe grammaticale des mots en question. Ce sont des opposés et non des contraires.

Nous venons de voir là un fonctionnement théorique de la langue où tous les sujets, tous les verbes, tous les attributs possibles s'opposent au sujet, à l'attribut, au verbe nié.

Pratiquement, la langue utilise un registre d'oppositions plus réduit

- tantôt le pivot en est le sujet ; c'est alors qu'on emploie la forme emphatique : "ce n'est pas moi qui ai cassé le vase".

(un autre coupable est sous-entendu.)

- tantôt c'est l'attribut ou le verbe qui est le pivot de l'opposition.

3 cas se présentent :

1. On se contente de la négation absolue : "il ne fume pas". Si on ne laisse rien entendre d'autre, cela signifie qu'on a choisi la case vide dans l'ensemble de tous les verbes complémentaires de fumer.

2. Le plus souvent la négation s'accompagne d'une affirmation, explicite ou implicite, mais qui de toute façon, fait un choix dans l'ensemble des complémentaires du mot nié. Ex. : Il ne fume pas, il boit.

C'est la "négation provisoire" qui est précisée ensuite par une opposition entre le mot nié et les autres de la même classe grammaticale.

Ces oppositions sont en nombre illimité et imprévisibles :

Il ne chante pas, il bêle.

Comme tout ce qui relève du sens, elles ne sont pas formalisables. C'est le contenu de l'adjectif "X" ou du verbe "Y" qui entre en jeu.

Toutefois on peut remarquer qu'elles sont souvent déterminées par un ordre d'idées dans lequel s'incluent les mots confrontés, ce que les linguistes appellent un champ notionnel : couleurs, formes, chaleur, saveurs, etc...

Quand on dit : "le plat n'est pas chaud"

on entend : il est froid

ou : il est tiède

mais non : il est ovale, bien que ce soit possible ou même vrai. La règle est que sont exclus les ordres d'idées entre lesquels il y a une intersection possible pour l'objet considéré.

On dira : "il ne roule pas, il fume" seulement s'il ne s'abstient de fumer qu'en conduisant.

Il ne faudrait pas croire que ces ordres d'idées sont des cadres naturels de la pensée. Au C.P on constate que les oppositions ne jouent pas strictement dans leurs limites.

Dans l'exercice structural de synthèse qui combine : formes interrogatives, formes négatives par un jeu de devinettes, s'il s'agit d'un des objets du matériel logique courant, construits d'après 3 ou 4 critères : couleur, forme, taille, (épaisseur), on passe d'abord par une phase de tâtonnements où les oppositions : "est X/n'est pas X" ne se maintiennent pas dans la classe d'un critère.

Par ex. : (question : est-ce-que c'est un objet bleu ?

le couple

(réponse : non, ce n'est pas " " " .

sera suivi de la question : est-ce-que c'est un objet bleu ?

aussi bien que " " " : " " " " " objet rouge ?

Cela prouve qu'à cet âge les oppositions sont encore réglées par la loi la plus générale de la fonction négative dans la langue : à la place du mot nié on peut avoir en principe n'importe quel mot de la même classe grammaticale.

D'où les phrases caractéristiques de cet âge mental :

Jeu dialogué : maîtresse / élève (à la maternelle)

La maîtresse

L'élève

le papillon n'est pas lourd.....	il est blanc
le brin d'herbe " " épais.....	" " vert
la lune " " carrée.....	elle " blanche
la porte " " haute.....	" " blanche
la bague " " carrée.....	" " rouge
la poupée " " laide.....	" " blanche

le panier n'est pas plein..... il est marron
rond

(Corinne F. 4ans 10 mois est à l'école depuis 2 mois)

Nota : erreurs du même type chez d'autres enfants qui ont subi le même test. La catégorie "couleur" fournit le mot ignoré dans la catégorie impliquée par la phrase attributive négative.

Les oppositions catégorielles semblent jouer plus rigoureusement dans la classe des verbes : avec la même élève : Corinne F. nous avons obtenu :

7 adjectifs "faux" sur 8p. attributives du type : "X" n'est pas... il est.

5 verbes "justes" sur 8 p. à V. intrans. du même type.

(La voiture ne court pas..... "elle roule")

(le bateau ne coule pas.... "il nage sur l'eau" etc...)

Expliquer ce type de phrases par une ignorance de vocabulaire, c'est postuler que l'ordre d'idée préexiste dans la pensée aux mots correspondants, alors que c'est sans doute le contraire (au moins génétiquement) ; les mots créent la notion qui les englobe, ou du moins la fixe.

Une des premières étapes de la formation logique, conduite parallèlement à un développement du vocabulaire, consisterait donc à faire jouer les oppositions de noms, d'adjectifs, de verbes, dans une gamme d'idées donnée et limitative : formes, consistances, saveurs, plaisir, douleur, qualités du caractère, etc... Chacune de ces notions abstraites serait fixée par l'opposition systématique des éléments concrets qu'elle comprend.

Par ex. : à 6 ans la moyenne des enfants ne comprend pas les questions : "De quelle forme / de quelle taille est cet objet ? A la première il répondra souvent : "grand" ou "petit". La notion choisie serait, bien entendu, motivée par l'actualité de la vie scolaire.

Les oppositions les plus strictement délimitées sont celles des contraires.

On peut décrire leur fonctionnement de plusieurs points de vue.

- du point de vue morphologique, il y a parfois des équivalents lexicaux de : "ne pas", "ne plus".

- par les préfixes : pour "ne pas" : inutile, amoral, contre-nature,
anti-démocratique, non-violence.

: pour "ne plus" : démodé, décousu.

- par des mots différents : ne pas partir / rester

n'habite plus (a quitté
ne fréquente plus (

n'est pas naturel / est artificiel, monstrueux
" " libéral / " autoritaire /
directif, etc.

- du point de vue sémantique M. DOMERC (I) nous propose la classification suivante :

- un rapport de complémentarité stricte : les 2 termes opposés recouvrent l'ensemble des possibilités :
vertébré / invertébré
partir / rester
présent / absent

- un rapport d'incompatibilité : la négation du terme admet plusieurs équivalences :

(est laid	(est ouvert
n'est pas beau (" contrefait	n'est pas fermé (" entr'ouvert
(" hideux	(" entrebaillé etc.
(recule	
n'avance pas (piétine	
(stationne	

à noter : un "contraire" lexical n'est pas forcément un équivalent de la forme négative de même racine sémantique :

découdre \neq ne pas coudre, ne plus coudre
détruire \neq ne pas construire, ne plus construire

Entre : "construire" et "ne pas construire", il y a un rapport de négation absolue. Le second est le degré 0 de l'action, et il n'a pas d'équivalent lexical. Entre : "ne pas construire" et "détruire" il y a un rapport de négation provisoire. "détruire" est un des possibles impliqués par "ne pas construire", disons celui qui marque le plus grand écart de sens.

Par contre, au participe passé adjectif, contraire et forme négative (ne plus) ne recouvrent :
décousu = n'est plus cousu

détruit = n'est plus construit

Tous ces rapports d'opposition peuvent donner lieu à des exercices de vocabulaire enrichissants, ajustés au niveau lexical du cours, toujours motivés par l'occasion, mais de type structural et systématique. Ils pourraient venir en prolongement d'un exercice de type syntaxique.

(I) Assistant à la Faculté de Lille.

	C. P.	C. E.	C. M.
ex. synt.	la fenêtre est fermée " " n' " pas "	la fenêtre s'est ouverte " " ne " pas "	la fenêtre a été fermée " " n'a pas " "
ex. lexi- co-synt.	la fenêtre n'est pas fermée/elle est ou- verte.	la fenêtre n'est pas fer- mée/elle est entr'ou- verte	la fenêtre n'est pas fermée elle est entrebâill ^é ée.

3. ne que est l'inverse de la négation. Comparons :

Il roule (I)

Il ne roule pas (2)

Il ne fait que rouler (3)

(3) nous ramène à la situation (I) mais chargée d'un rapport sous-entendu avec les autres ^{verbes} de la langue, qui est l'inverse du rapport sous-entendu par (2).

En (2) tous les verbes autres que rouler deviennent possibles, en (3) ils sont tous exclus.

Nous avons situé au C.E.2. le fonctionnement de "ne que" en exercice structural, son explication logique devrait donc ^{être} repoussée au moins au C.M.1

II - La négation dans les phrases complexes, c'est-à-dire qui comprennent :

une expansion du groupe verbal

et/ou " " " " nominal.

Pour qu'il n'y ait pas de confusion entre le plan logique et le plan linguistique, anticipons sur la 4^e grammaire (spéculative cf. ci-après) et rappelons l'explication linguistique de la phrase complexe c'est-à-dire les montages par lesquels on peut la construire à partir de phrases de base. Ces phrases élémentaires sont contractées en une seule au moyen de certaines règles de transformation (principalement : les nominalisations : on obtient un groupe nominal par effacement du verbe de la phrase de base ; seule la phrase matrice garde le sien) ex. : la phrase :

"J'ai perdu la montre neuve en or qu'on m'avait offerte", résulte de :

P. matrice : j'ai perdu cette montre.

P. trans- (la montre était neuve --> la montre neuve (effacement du verbe
formées (" " en or --> " " en or (être
(on m'avait offert cette montre --> qu'on m'avait offerte

L'analyse logique, elle, consiste à constater que tout ce qui sert à l'expansion du nom (épithète, G.N. prépositionnel, relative)

ou du verbe (objet, circonstances), diminue, dans une phrase affirmative, le nombre des objets ou des situations désignés en les précisant, et dans la mesure où on les précise ; autrement dit délimite des classes de plus en plus restreintes au fur et à mesure que l'expansion croît (I)

"j'ai des outils" restreint le champ du verbe avoir.

"j'ai de bons outils" le restreint encore plus

"j'ai de très bons outils", encore plus, etc...

La négation de ce genre de phrase porte sur le groupe nominal sujet et/ou le groupe verbal. Portant sur un sujet ou un prédicat de plus en plus réduit en extension, elle délimite un champ complémentaire de plus en plus étendu.

"Il ne fume pas en classe" est moins réducteur que "il ne fume pas"

" " " " " souvent en classe" encore moins.

"les maisons de brique crue ne résistent pas aux tremblements de terre" est moins réducteur que : "les maisons ne résistent pas aux tremblements de terre"

Pratiquement, la langue exploite diversement le rapport établi entre le domaine de la négation et le domaine complémentaire des affirmations implicites possibles (nous disons seulement : "possibles", parce que ici encore il peut y avoir négation absolue : "elle n'a pas fait les petites vitres du salon" n'implique pas forcément un rapport avec d'autres vitres ni même avec d'autres travaux).

a) - généralement, l'opposition s'établit à partir du dernier élément subordonné

"Ce n'est pas un champignon vénéneux"

l'opposition se fera sur "vénéneux" et non sur champignon

La phrase "ce n'est pas un champignon vénéneux, c'est une voiture décapotable" serait rigoureuse dans le cadre formel de la P. attributive la plus simple analysée ci-dessus ; elle ne l'est plus si on tient compte des lois de composition du groupe nominal parce que dans ce cas "vénéneux" serait inutile.

Pour compléter la règle a) on pourrait dire

b) - qu'il y a une négation intentionnelle qui s'accentue sur le dernier élément subordonné du G. N. ou du G. V.

(I) selon la loi bien connue : la compréhension est inversement proportionnelle à l'extension.

Il ne marche pas bien : la négation s'accentue sur "bien"
Il ne marche pas très bien : " " " " "très".

Les élèves seront préparées à reconnaître ce rapport par l'exercice structural suivant qui prolongerait et compléterait au C.E.1 la fixation des formes négatives commencée au C.P. sur les phrases les plus simples :

Je n'ai pas de poupée blonde mais j'ai une poupée brune

Je n'aime pas les gâteaux secs mais j'aime les gâteaux à la crème, etc...

Cet exercice représentant le stade "grammaire implicite" pour cette structure, l'analyse logique pourrait en être faite au C.E.2. sur des cas concrets.

Il nous reste à voir la différence entre 2 autres exploitations des formes négatives

- l'exploitation objective

- " qui exprime un jugement de valeur.

soit la forme : "pas très" qui avait dérouté la fillette de C.M.1 :

"la boule commença à rouler... pas très vite..."

"très vite" précise un degré de vitesse.

"pas très vite" recouvre logiquement toutes les vitesses au-dessous de ce degré, aussi bien la lenteur que la vitesse moyenne.

Maïs pratiquement, la langue fait un choix dans ce champ négatif en fonction de la situation et de la nuance à exprimer.

Objectivement, au pied de la lettre, "pas très vite" est le degré immédiatement au-dessous de "très"; c'est déjà une certaine vitesse (la négation ne porte que sur "très"). Alors pourquoi pas tout simplement : "vite" ? pensait sans doute la petite fille de C.M.1. qui ne comprenait pas le rôle de ces 2 éléments dont l'un semble annuler l'autre. Mais si la pensée se réfère d'abord à un fort degré de vitesse pour le nier ensuite, c'est pour marquer une distance par rapport à ce qui pourrait être. Ici la nuance est l'étonnement. On s'attendait à une grande vitesse étant donné l'élan du geste qui a lancé la boule. La nuance peut être différente :

- la raillerie : "Il ne roule pas très vite" !

"Il n'est pas très éloquent" !

- le doute : "Il n'est pas très malade"..

Dans ces 3 derniers ex. l'écart est très grand entre les complémentaires : positif et négatif : la moquerie est dans la distance entre le superlatif et la réalité implicite.

Il semble donc que la "fonction négative" soit d'abord connue de l'enfant dans

son champ d'action le plus large : lorsque la négation exclut par rapport au terme choisi tous les autres possibles de la même classe grammaticale. Les exercices structuraux de type "substitutions" sont fondés sur ce mécanisme et en assurent le fonctionnement.

Mais du C.P au C.M.2 l'enfant ne maîtrise pas encore l'outil linguistique "négation" lorsque les oppositions "X" / non "X" jouent dans un secteur plus réduit et sont commandées par le sens. Des exercices à dominante "vocabulaire" permettront de fixer ce mode de fonctionnement ; il fournit à la pensée des cadres qui ne sont pas ceux de la logique formelle puisqu'ils dépendent des concepts mis en relation, mais qui ont néanmoins leur rigueur dans la mesure où ils sont communs à tous les locuteurs d'une même langue.

Parmi les problèmes d'analyse logique, on peut encore aborder - sinon traiter à fond - à l'école élémentaire : les diverses valeurs de : "et", "ou", "est".

4° La grammaire spéculative est celle des grammairiens.

Elle prend la langue comme objet d'étude. Elle l'observe dans son fonctionnement comme l'outil que l'apprenti prend un jour en main, non plus pour s'en servir mais pour en comprendre le principe. Sa connaissance reste tout de même intéressée s'il en es-compte une plus grande habilité à l'ouvrage (par exemple un geste plus efficace quand il a vu l'importance d'un certain angle avec le point d'application).

On peut prendre la même attitude de recul par rapport à la langue, la considérer comme un jeu d'éléments qu'on combine, qu'on transforme selon certaines lois. Pour plus de commodité, on donne un nom à ces éléments, à ces rapports : phrase, nom, déterminant, marques, sujet... Mais on n'abuse pas d'une terminologie spéciale.

Nous pensons qu'à l'Ecole Elémentaire, la grammaire spéculative peut avoir sa place tout en conservant le point de vue intéressé du technicien qui vient d'être évoqué.

Par conséquent :

- il y aura des secteurs prioritaires (problèmes d'orthographe (1))
- et une association constante du point de vue pratique et du point de vue spéculatif.)problèmes de syntaxe.

Quelques exemples :

- 1 - en priorité : prise de conscience de ce qu'est une phrase.

Pour cela, point de définition (surtout d'ordre psychologique).

(1) Cf. la méthode dans "communication" d'avril 1971 : "Le problème de l'orthographe"

Plutôt la constatation d'un fait : on parle, on écrit par unités séparées. Mais il importe de le savoir dès le C.E.1 quand on commence à écrire sans ponctuation. Pour sortir les élèves de ce magma verbal, on les entraîne à mettre les points finals dans des textes qui soient à leur niveau linguistique, ou dans les leurs. On fait ainsi très tôt de la grammaire à la fois spéculative et pratique sans autre terminologie spéciale que le mot "phrase".

Ce travail peut s'étendre sur des semaines et des mois. Il n'a plus rien de commun avec l'ancienne leçon de grammaire qui logeait cette question dans un chapitre et dans la demi-heure d'une semaine datée.

2 - La phrase est aussi un assemblage de mots qui prennent un sens, précisément par cette combinaison. C'est la notion de fonction.

On peut y préparer de très jeunes élèves (du C.E.2) par des exercices de découpage portant progressivement sur 1, 2, 3 phrases déjà connues. Morceler, reconstituer les groupes, ou en trouver d'autres valables, c'est considérer la langue en objet qu'on démonte et qu'on reconstitue pour en comprendre et en posséder mieux le mécanisme. C'est encore de la grammaire spéculative et pratique, mais sans terminologie.

3 - L'observation se précise quand elle est attirée sur l'articulation principale sujet / verbe. On y est d'ailleurs amené par les règles de conjugaison. Savoir conjuguer un verbe, c'est savoir faire varier parallèlement les marques de nombre et de personne du sujet et du verbe. Or, c'est par là que se matérialise la fonction sujet.

On peut en donner une idée dès le C.E.1.

- On prend appui (sans le rappeler aux élèves) sur un acquis antérieur fixé au C.P. par exercices structuraux, (grammaire implicite).

- 3e personne du pluriel introduite par attachement de 2 sujets singuliers.

Ma poupée Josy à les yeux bleus
et ma poupée Eliane à les yeux bleus mes poupées E. & J. ont...

- 1ère personne du pluriel par attachement de Je et de X...

J'ai les cils noirs très foncés
Mon papa à les cils noirs très foncés mon papa et moi avons...

par emploi du nous collectif (pour remplacer le "on" seul usité)(1)

(1) On met nos manteaux ? On attend les mamans. On a oublié notre argent.

Nous somme en classe / en automne /...

Nous faisons du dessin / des mathématiques / ...

- 2ème personne du pluriel par introduction d'un autre personnage (la maîtresse)

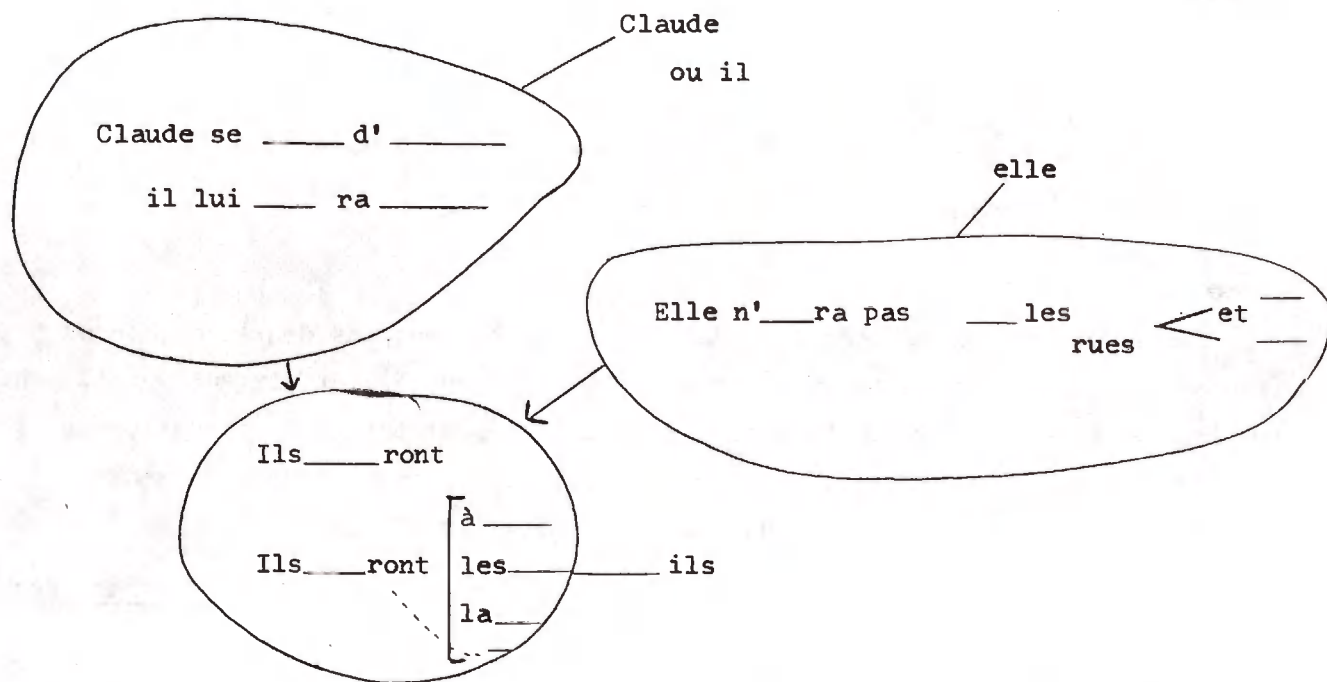
Vous avez les cheveux blonds / une robe longue /...

etc...

- On exploite une reconstitution de texte qui s'y prête: "Claude se réjouit d'étonner sa cousine. Il lui montrera les merveilles de Paris. Elle n'osera pas traverser les rues bruyantes et encombrées. Ils monteront à la Tour Eiffel ; ils verront les bêtes du zoo, la Seine, Notre-Dame".

M. et M. TARNIER

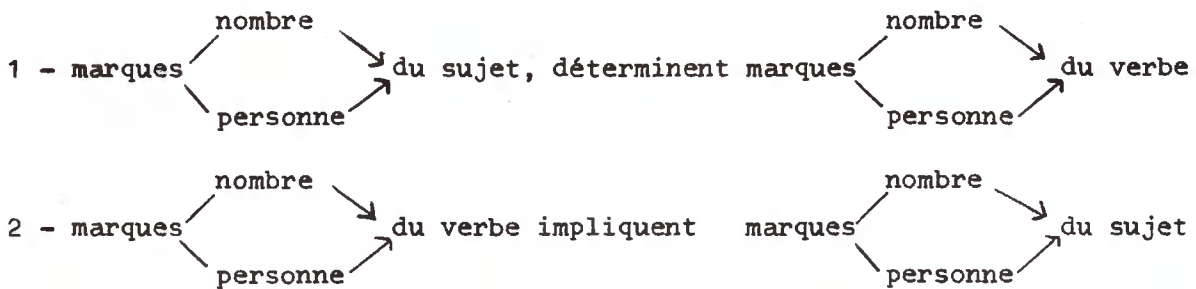
(Claude et Antoinette à la maison Forestière
A. COLIN).



Ici, la relation sujet / verbe a pour support des signes écrits qui se détachent mieux en objets observables que les oppositions phoniques de la conjugaison orale. Mais on est encore au niveau concret du cas particulier où la loi se manifeste.

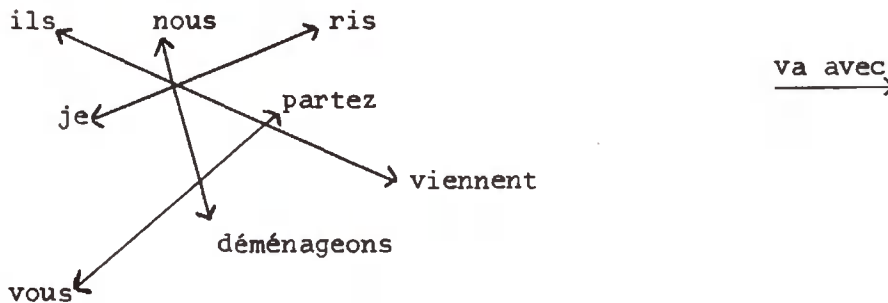
Pour la reconnaître comme loi, il faudra multiplier les exercices systématiques de variations parallèles du sujet et du verbe.

Il faudra surtout faire apparaître la relation dans les deux sens :



On pourra utiliser pour cela des types d'exercices déjà vulgarisés :

- soit exercices de substitution qui font varier tantôt le paradigme du sujet, tantôt le paradigme du verbe pour montrer (les variables) la constante
- soit exercices de correspondance terme à terme entre éléments dispersés :



Pour être sûr que l'enfant conçoit la relation dans les deux sens, on peut ajouter des exercices oraux du type devinette où le groupe sujet, intentionnellement bredouillé sera deviné d'après le groupe verbal nettement articulé (situation assez fréquemment vécue : j'ai entendu : "... ? sont venus réparer la machine à laver". J'en conclus que c'est quelque chose comme : ils ou les...)

L'étiquette "sujet" vient alors à son heure recouvrir un rapport formel réciproque bien connu par de nombreuses manipulations.

Remarquons que l'enseignement de cette notion était donné jusqu'alors dans l'ordre inverse :

- de quelque brèves observations de phrases empruntées à une langue étrangère, celle des écrivains.
- on tirait :
 - . une définition : le sujet est le terme qui désigne celui ou celle qui fait l'action ;
 - . puis une règle : le verbe s'accorde en nombre et en personne avec le sujet.

- enfin on passait aux applications : les dictées.

- Ce point de grammaire spéculative n'introduit que 2 termes spécifiques : le sujet, le verbe, et on ne prétend pas donner une explication complète de la fonction sujet : le sens de ce rapport, question épineuse à réserver pour beaucoup plus tard. On se contente de constater que cette variation parallèle est l'articulation principale qui donne sa cohésion à la phrase.

- Il reste motivé par des problèmes d'usage.

- mettre une orthographe correcte ; entraîner à la maîtrise de la langue par le procédé des substitutions qui fait passer toutes les formes possibles de sujet et de verbe dans les classes respectives de ces groupes.

4° exemple : le groupe nominal.

Nous avons indiqué ci-dessus (p.) le principe linguistique de sa constitution. Il resterait à préciser :

(le processus d'enchâssement des relatives

(le rôle des déterminants et leurs diverses formes.

De toute façon, cette suite de remarques ne prétend pas remplacer une grammaire. Elle ne vise qu'à la recherche d'une méthode d'enseignement du français.

A propos du groupe nominal, nous ajouterons donc seulement 2 remarques :

1° - La différence essentielle entre les analyses traditionnelles et celles de la grammaire générative, ne touche pas à la fonction des termes qui reste dominée par les notions de "complément" (au sens large) et de subordination.

La différence vient surtout de ce que la grammaire classique décrivait des phrases constituées, alors que la grammaire transformationnelle explique les processus de leurs constitution.

2° - L'analyse générative paraît plus complexe, plus difficile à des adultes habitués à l'analyse classique. Il n'est pas prouvé qu'elle apparaisse ainsi à des enfants qui n'ont pas de notions préconçues à vaincre.

La démarche leur paraîtra même d'autant plus naturelle qu'ils l'auront suivie pratiquement et peu de temps avant dans les exercices structuraux qui ont eu pour but de hâter l'apprentissage des formes évoluées tout en respectant leur ordre d'acquisition.

En effet au C.P. les élèves s'expriment encore naturellement par phrases de base élémentaires du type de celles que nous avons données pour expliquer la constitution de la P. de la p. 33.

Si on greffe une explication théorique sur cet acquis I ou 2 ans après, les élèves la comprendront beaucoup mieux qu'à 12 ou 13 ans, âge où les premières "couches archéologiques" du langage sont enfouies, depuis longtemps sous des "structures superficielles" dont l'usage fréquent a fait oublier les règles de constitution, faisant paraître simple ce qui est le résultat d'une transformation et d'un montage :

"j'ai des souliers neufs", résultant de :

"j'ai des souliers. Ils sont neufs."

CONCLUSION

Les programmes des 4 grammaires ne peuvent coïncider et, seule, l'expérience permettra de les préciser définitivement.

- celui de la grammaire implicite est celui des exercices structuraux (cf. rapport de Limoges sur la question. Juin 1970)
- celui de la grammaire semi-réflexive correspondrait aux problèmes de langue écrite de même niveau. Il est lié :
 - aux exercices d'orthographe (I)
 - à la correction des textes libres,
 - à la reconstitution de textes d'auteurs. Problème du choix : pour des raisons pratiques, on ne peut partir de questions grammaticales et aller en chercher les applications dans les textes. On part des textes mais on évalue l'écart linguistique optimum entre le texte retenu et le niveau des élèves. Avec un peu d'habitude on le voit tout de suite.
- celui de la grammaire logique est déterminé à la fois :
 - par le niveau linguistique des élèves
 - et celui de leur formation logique.(Il y a donc intérêt à mener de front les deux réformes de l'enseignement du français et de la mathématique).
- celui de la grammaire spéculative est indiqué par la progression proposée à la p. 44 du plan Rouchette 1970.

Il est évident que cette 4^e grammaire a, sur les autres, le retard que la réflexion abstraite a sur la pratique. (C'est pourquoi nous n'avons pas suivi l'exemple de la structure : " pour que ne pas " jusqu'à l'analyse proprement linguistique qui exigerait un tableau de "transformations" très chargé relevant de la 1^{ère} année de licence).

(I) cf. "le problème de l'orthographe" (- Limoges - mai 1971)

DU COTE DE LA VALIDATION

La méthode expérimentale appliquée à la pédagogie (*)

Maurice REUCHLIN

directeur de l'I.N.O.P

J'ai pris le parti de préparer une sorte ^{de} survol de la validation, et peut-être, plus largement, de la méthode expérimentale appliquée à la pédagogie. Mon propos vous paraîtra peut-être trop général, par moment, mais sachez cependant que je l'ai préparé après avoir lu et étudié de près les documents qui vous servent de base de travail aujourd'hui et que j'espère être arrivé à orienter la généralité de mes propos dans des directions où vous pourrez, vous, rencontrer les problèmes spécifiques. Je voudrais donc vous présenter un survol rapide des problèmes que pose l'application de la méthode expérimentale en pédagogie et, ce survol, je voudrais l'orienter sur deux idées. La première est que la méthode expérimentale, de façon générale, présente des limites qui lui sont propres, intrinsèques ; il faut réfléchir sur ces limites, savoir que certains problèmes se situent en dehors de ces limites. Deuxième idée : on fait à la méthode expérimentale en général, et spécialement à la méthode expérimentale appliquée à la pédagogie, des objections, quelquefois tirées des limites vraies dont je viens de parler, mais qui peuvent reposer sur des malentendus et certaines de ces objections que l'on fait à la méthode expérimentale ne sont pas, peut-être, fondées. Il faut donc faire une distinction, me semble-t-il, entre ce qui est limitations essentielles et puis objections fondées peut-être sur des malentendus.

Avant d'exploiter, si possible, ces deux idées, je voudrais faire une remarque préliminaire, pour justifier le fait que je parle de la méthode expérimentale alors que c'est la validation qui est votre objet. A mon sens la validation fait partie intrinsèque d'une certaine démarche unitaire qui est finalement la démarche expérimentale. Il y aurait danger à dissocier la démarche de validation de la démarche qui a présidé à l'ensemble de vos travaux. Lorsqu'on applique la méthode expérimentale, on a, au moins en principe, des hypothèses dont on déduit des prévisions ; on confronte les prévisions et les faits observés ; c'est de cette confrontation que les conclusions sont tirées.

(*) Communication faite au stage national d'étude et de recherche (22-27 mars 1971)

Rapporteur Henri JEANNET

Ce texte, comme les deux suivants, est la transcription d'un texte oral. On voudra bien le lire comme tels.

La validation, dans ce processus général, c'est le moment où l'on confronte les prévisions et les faits observés. Il est clair que ce moment est inséparable du reste, en particulier si nous n'avons aucune hypothèse il est clair que le problème de la validation ne se posera même pas. L'existence d'hypothèses et le contrôle, la validation sont liés. De même, la nature de ces hypothèses. Il est clair que toutes les hypothèses ne sont pas validables. Nous allons voir à quelles conditions certaines d'entre elles peuvent l'être. L'organisation générale de la démarche expérimentale est aussi une condition nécessaire pour que la validation soit possible. Si le travail expérimental ne permet pas des comparaisons qui aient un sens, il est clair que la validation est impossible également. Finalement, les conclusions que l'on peut tirer de la validation, qui porte sur l'hypothèse initiale pour l'infirmier ou non, ou pour la modifier, ces conclusions dépendent à leur tour, de façon tout à fait stricte, de la procédure qui a été suivie pour la validation elle-même.

J'en viens donc aux deux idées que j'annonçais au début et ces deux idées je vous propose de les examiner à propos de quelques aspects ou quelques étapes d'une recherche en pédagogie ; ces étapes, je les ai choisies en fonction de ce que je sais être vos préoccupations.

La première étape porte sur la nature générale des problèmes pédagogiques pouvant être soumis à l'expérience. Quelle est la nature générale de ces problèmes ? Nous rencontrons là une limitation essentielle à la méthode expérimentale qui va délimiter notre réponse. La méthode expérimentale est limitée fondamentalement à des faits que je qualifierai de publics ; les constatations que l'on fait lorsqu'on expérimente, lorsqu'on valide, un autre doit pouvoir les faire, un autre évidemment averti des techniques que l'on emploie au cours de ce travail. D'autre part, la méthode expérimentale est essentiellement limitée à des faits qui sont répétables. Les observations, pour être publiques, doivent être répétables et de façon générale la méthode expérimentale n'a prise que sur des faits qui soient répétables (cf. Livre de Jean Ulmo : La pensée scientifique moderne). De ces deux caractères fondamentaux, fait public, fait répétable, il ressort que la méthode expérimentale laisse en dehors de son champ une grande part de ce qui constitue la réalité du travail pédagogique. La pédagogie est faite notamment de contacts individuels d'un maître avec un élève ou un groupe d'élèves et ces contacts ont un aspect qui n'est pas public. Ils comportent un vécu subjectif qu'il serait vain et ridicule de nier et d'autre part ces contacts ne sont pas répétables ; ce qui marche un jour ne marche pas exactement de la même façon le lendemain. Il y a donc là une part importante de l'art du pédagogue qui ne se situe pas dans le domaine de la méthode expérimentale. Il faut le dire de la façon la plus claire.

De cette limitation, fondamentale, on pourrait tirer une objection qui se fonderait sur un malentendu : puisque la pédagogie est essentiellement un acte

intersubjectif, puisque la méthode expérimentale ne s'intéresse pas à cet aspect des choses, la méthode expérimentale ne s'applique pas à la pédagogie. Il y a là une fausse généralisation de la limitation fondamentale de la méthode expérimentale. En effet, la méthode expérimentale en pédagogie garde son intérêt dans la mesure où elle permet d'atteindre des conclusions qui soient formulables en termes de probabilité. Il est sûr que l'expérimentateur en pédagogie est tout à fait incapable de prévoir, de décrire à l'avance le contenu vécu d'une relation individuelle ; je crois même qu'il est incapable de prévoir de façon individualisée l'efficacité de telle démarche ou de telle autre. Mais il n'en résulte pas que toutes les démarches soient équivalentes quant aux probabilités de succès qu'elles offrent. Si nous envisageons une population de relations intersubjectives, nous pouvons penser que l'emploi d'une méthode va accroître ou va diminuer au sein de cette population les chances de réussite de chacune de ces relations maître-élèves. Il n'y a pas de détermination individuelle dans ce que l'on fait en recherche pédagogique, mais je suis persuadé qu'il est possible de conclure en termes de probabilité. Or cette conclusion est loin d'être dépourvue d'intérêt, négligeable. Il est très important de savoir qu'en adoptant telle voie plutôt que telle autre on accroît ses chances de réussir ou d'obtenir tel ou tel résultat. Ce problème très général oppose le déterminisme à l'échelle statistique et l'indéterminisme de chaque fait élémentaire.

Il ressort de cela que pour estimer des probabilités il faut faire des observations sur un nombre assez étendu d'éléments, d'élèves, de relations individuelles. Les probabilités, en effet, ne peuvent être estimées qu'à partir du constat d'une certaine fréquence. Cette nécessité de faire de la statistique c'est une raison qui explique, entre autres, le fait que les méthodes que nous devons employer, lorsque nous voulons expérimenter en pédagogie, soient des méthodes qui soient publiques, c'est à dire utilisables par d'autres que par leur inventeur. On ne peut pas rassembler des faits suffisamment nombreux si la méthode repose sur un tour de main, sur un savoir faire personnel et intransmissible. Que de tels tours de mains existent, oui ; qu'ils constituent toute la pédagogie, je ne le crois pas.

Une autre conséquence de l'idée que j'avance là, c'est l'usage de la méthode des cas individuels. Cet usage peut être illustratif dans un débat ; mais ce n'est pas par l'usage de cette méthode que l'on peut trancher un problème du genre de celui que nous nous posons ici. S'il est vrai que nous ne pouvons conclure qu'en termes de probabilité et à partir de fréquences, il est clair que nous acceptons l'idée que les faits individuels sont variables et que nous pouvons toujours extraire tel fait particulier allant dans le sens de ce que nous souhaitons ou allant dans un sens inverse de l'idée évoquée par notre adversaire du moment. Cette cause est difficile à plaider

devant des pédagogues qui sont très attachés, et légitimement, au contenu concret de leurs contacts individuels. C'est une méthode dont il ne faut user qu'avec discrétion et en sachant que c'est une illustration qui peut aider à faire passer le propos mais ne peut pas permettre de conclure.

Un deuxième problème, à propos duquel il faut faire une distinction du genre de celle que je vous propose là, c'est le problème relatif à la nature générale des critères utilisables. L'expérience pédagogique porte en général sur le problème de savoir si telle méthode permet ou non d'atteindre un certain objectif et l'expérience peut aussi porter sur le problème de savoir si cet objectif est atteint plus vite par une méthode que par une autre. Dans ce contexte, il y a d'abord une limitation essentielle à la méthode expérimentale : le choix des objectifs est extérieur à la méthode expérimentale. La méthode expérimentale est incapable de dire si tel objectif est meilleur que tel autre. Ce sont pour des raisons extraexpérimentales qu'on décide que tel objectif doit être recherché ou évité. Je souligne la parfaite neutralité, politique, éthique, philosophique, etc... de la démarche expérimentale. On peut la mettre au service des causes les meilleures comme des plus condamnables. Il peut sembler y avoir une exception à cela, mais à mon avis c'est un faux semblant. On peut dire : je vais valider un objectif en fonction d'un objectif plus lointain ; par exemple, je vais me demander si telle méthode d'enseignement du français me permet d'atteindre les objectifs que l'on assigne habituellement à l'école élémentaire. Ce que je disais tout à l'heure est seulement transféré des objectifs immédiats à des objectifs lointains. Ces objectifs de l'école élémentaire, je n'ai aucune raison expérimentale de dire qu'ils doivent favoriser l'épanouissement des capacités intellectuelles ou former des hommes libres.

Les objectifs ainsi définis par d'autres que par l'expérimentateur ou par l'expérimentateur ne parlant pas en tant que tel, il doit être possible de savoir publiquement si on les a atteints ou non. Il n'y a aucune possibilité de valider une méthode si l'on n'a pas des critères qui permettent de dire publiquement si ces objectifs ont été atteints ou non. On appelle quelquefois ces critères des critères opérationnels. Il s'agit de trouver une opération, répétable, dont le résultat nous permette de constater empiriquement et publiquement que nous avons atteint ou non notre objectif. Cette nécessité, qui est une évidence me semble-t-il, peut faire naître des objections qui, elles, sont peut-être mal fondées, en tout cas dont on peut discuter. On pourrait en effet tirer de cette nécessité d'employer des critères opérationnels, qu'elle entraîne l'usage de critères globaux, extérieurs aux processus pédagogiques, mécaniques. Mais on peut trouver des critères opérationnels qui n'aient pas ce caractère extérieur, artificiel, plaqué sur le processus pédagogique. On peut en imaginer beaucoup.

On peut penser que l'enseignant est à même d'évaluer le nombre d'échanges verbaux entre un certain nombre d'enfants dans une situation donnée, par exemple ; on peut envisager de catégoriser les phrases qu'emploie l'enfant et d'en établir la distribution ; on peut envisager de compter le nombre d'ouvrages qu'il lit, d'établir sur des critères externes une échelle de valeur entre ces ouvrages et puis d'évaluer la valeur des ouvrages lus par l'enfant suivant qu'il a été enseigné par une méthode ou par une autre. Il y a une grande multiplicité de critères opérationnels qui ne sont pas nécessairement des épreuves de questions à choix multiple, mécaniques, extérieures et froides. Donc il y aurait là une objection qui ne serait pas fondée si elle était faite. D'autant plus que l'on peut multiplier le nombre de ces critères et finalement fonder la conclusion que l'on entend atteindre sur une multiplicité des critères, bien que techniquement cela représente un certain nombre de difficultés ; mais cela est possible.

A propos d'un troisième problème on peut faire la distinction entre limitation vraie et objection discutable. Ce problème est celui de l'emploi de la mesure et de la notion de précision dans l'expérimentation pédagogique. Voyons d'abord dans ces domaines quelles sont les limites fondées, inhérentes à la méthode expérimentale. La méthode expérimentale n'est pas nécessairement et en droit une méthode numérique, une méthode où l'on doit employer la mesure. En droit, on peut imaginer des expériences non quantitatives et tout le processus que nous décrivions au début se déroule sans emploi de nombres. En fait, la démarche expérimentale requiert de façon très générale, très fréquente et presque dans tous les cas des traitements numériques. L'expérimentateur, lorsqu'il manipule des données empiriques, et particulièrement le pédagogue, est incapable de contrôler tous les facteurs de variation qui ont une action sur le phénomène qu'il étudie, disons l'épanouissement du langage chez l'enfant, par exemple. Il est donc placé devant des variations qui sont aléatoires, non pertinentes à son problème, et il n'a pas les moyens d'empêcher que ces variations apparaissent. Il n'a plus qu'un moyen d'essayer de conclure sans trop d'erreurs, c'est de rassembler des données suffisamment nombreuses pour que ces variations aléatoires n'influent pas sur le résultat, pour qu'elles s'équilibrent et que les statistiques ne soient pas affectées par ces sources de variations non contrôlées. Pour que cela soit possible, pour que l'on puisse compter des fréquences, faire des statistiques et ensuite conclure en termes de probabilités, il faut que nous soyons devant des faits qui soient au moins dénombrables ; sans quoi l'outil par lequel nous comptons neutraliser les sources de variations aléatoires n'a pas de prise sur la réalité, sur la substance que nous voulons lui soumettre. Voilà pourquoi la méthode expérimentale est condamnée dans l'immense majorité des faits à manipuler des nombres.

Partant de cette limitation on peut faire des objections, dont certaines ne sont pas fondées - La première c'est l'allergie que certains peuvent éprouver à l'égard

des nombres. Ces personnes auront de la difficulté à expérimenter en pédagogie de toutes façons - Une autre objection, très générale aussi, c'est que tout ce qui est humain échappe par nature à tout traitement numérique. Les traitements numériques s'appliquent au domaine des objets physiques et l'appliquer à l'homme, c'est aliéner l'homme, c'est faire de l'homme un objet. Ce genre d'objection, ou affective ou méta-physique, fait bon marché d'une réalité dont il faut au contraire discuter et qui est de savoir quelle est finalement la nature des nombres que l'on manipule lorsqu'on expérimente. C'est là-dessus que la discussion de ces objections générales pourrait prendre un contenu. Il faut, en effet, distinguer des niveaux différents dans ce qu'on appelle la mesure ; le mot mesure dans les sciences humaines et spécialement en pédagogie est pris dans un sens beaucoup plus faible qu'il n'est pris en général dans les sciences physiques. On peut dire que l'on mesure en ce sens faible chaque fois que l'on attribue des nombres aux choses selon certaines règles. Cette définition tolère des situations tout à fait compatibles avec la situation pédagogique. Voici quelques exemples, montrant que le nombre en lui-même n'a pas de valeur philosophique ou affective et qu'il n'a que le sens qu'on lui confère. Les nombres ont d'abord la propriété d'être simplement des symboles différents. Le premier usage que l'on peut en faire, lorsque l'on expérimente en sciences humaines et en particulier en pédagogie, c'est de convenir que des choses différentes seront désignées par des symboles différents, par des nombres différents. A ce niveau-là, la seule propriété que nous utilisons c'est celle qu'ont les nombres d'être des symboles différents et la seule propriété que nous devons vérifier dans la nature pour utiliser cette propriété des nombres c'est la propriété que peuvent avoir les choses d'être rangées dans des classes, des catégories différentes. Le seul problème de l'expérimentateur c'est de trouver un critère qui lui permette de répartir les événements dont il traite de façon univoque dans une certaine série de classes disjointes. Dans le cas où nous nous trouvons ici nous pouvons rencontrer nombre de possibilités de ce genre; nous pouvons faire des classes dont les unes recevront les substantifs les autres les adjectifs,... ; on peut distinguer des types de phrases, affirmatives, négatives, etc... ; dans tous ces cas, nous n'établissons même pas d'ordre entre les éventualités que nous distinguons ; nous constituons seulement des classes et nous dénombrons seulement le nombre d'éléments qui tombent à l'intérieur de chacune des ces classes. Ce n'est pas là un engagement métaphysique ; mais nous donnons, parce que nous rentrons dans le domaine des événements dénombrables, la possibilité d'employer des outils statistiques qui vont nous permettre de mouler cette réalité, de la condenser, de l'élaborer de façon infiniment plus efficace déjà que nous n'aurions pu le faire si nous ne nous étions pas donné cette possibilité. Nous pouvons, si nous avons fait une série de classes de ce genre

et que nous ayons compté le nombre d'éléments dans chacune d'elles, savoir laquelle de ces classes est la plus représentative en ce sens qu'elle a le plus grand nombre d'éléments. Cela est simple. Nous pouvons aussi, et cela est un tout petit peu moins simple, apprécier le degré d'incertitude dans lequel nous sommes de voir apparaître dans une situation donnée l'un ou l'autre des éléments que nous aurons ainsi distingués. Cette notion d'incertitude découle de la théorie de l'information, qui a été largement utilisée dans les méthodes statistiques de ce niveau. Et même, avec ce simple emploi des nombres, nous pouvons évaluer des incertitudes conditionnelles, c'est-à-dire l'évènement A s'étant produit, quelle est la probabilité pour que je vois apparaître tel autre évènement B. Or ce genre d'outil statistique, ce genre de raisonnement peut être utile non seulement en linguistique mais aussi en ce qui concerne la vérification de l'effet d'une certaine méthode pédagogique. La signification qui est accordée aux nombres est à ce niveau très limitée. On peut faire des nombres un usage plus ambitieux ; par exemple, se souvenir - et c'est le deuxième niveau de la "mesure" - que les nombres sont non seulement des symboles différents mais qu'ils sont aussi des symboles ordonnés. Et l'on peut alors, si l'on veut ajouter cette deuxième propriété des nombres dans celle que l'on entend utiliser, s'efforcer de trouver dans la nature sur les choses une relation d'ordre, c'est-à-dire trouver des critères empiriques qui permettent de définir la relation entre deux objets. Ce n'est pas toujours facile, mais dans bien des cas c'est possible, même dans certains cas c'est évident. On peut constater que le corpus utilisé par deux enfants différents ne comporte pas le même nombre de termes et l'on peut établir une relation d'ordre entre ces enfants à cet égard. On peut constater que le nombre moyen de propositions dans une phrase varie d'un enfant à l'autre et là encore on peut établir des relations d'ordre entre ces enfants à cet égard. Si l'on se place dans le cas de pouvoir utiliser ainsi cette seconde propriété des nombres on accroît les possibilités que l'on a de faire usage de ces nombres pour condenser l'information que l'on a recueillie et pour confronter des attentes et des observations, ce qui est le propre de la démarche de la validation. Par exemple, les relations entre deux variables sont maintenant définissables de façon un peu plus forte, un peu plus précise. Si nous avons deux variables et que sur l'une d'elles nous constatons que A soit plus grand que B, nous pourrions nous demander quelle est la position relative de A et de B sur la seconde variable. Si les deux variables sont indépendantes, le fait que A ait été plus grand que B sur la première variable ne préjugera en rien de l'ordre entre A et B observé sur la seconde variable. J'aurai aussi souvent A plus grand que B que A plus petit que B. Mais si les deux variables ne sont pas indépendantes, si l'observation que je fais sur l'une est liée à l'observation que je fais sur l'autre dans la réalité des choses, le fait d'avoir

observé A plus grand que B sur la première variable sera associé à une probabilité plus grande d'avoir A plus grand que B sur la deuxième variable. Voilà un exemple de raisonnement qui vous montre comment on peut utiliser cette seconde propriété des nombres pour faire des rapprochements, pour établir des relations ; ces rapprochements, ces relations étant la démarche essentielle de celui qui valide. Au passage, je vous fais remarquer que dans toute cette petite discussion sur les niveaux de la mesure et sur l'emploi que l'on peut en faire, spécialement en validation, on sent bien à quel point doivent être cohérents les différents moments de la démarche de celui qui expérimente. Celui qui recueille des observations, celui ^{qui} en fait le traitement ^e statistique et celui qui tire les conclusions de ces traitements statistiques, ces trois personnes, si elles sont trois, doivent travailler en parfaite cohérence. Celui qui fait des observations a dû découvrir dans la nature une propriété des choses permettant de dire que A est plus grand que B en un sens public, définissable. S'il l'a fait, alors, et alors seulement, celui qui traite les résultats a le droit d'utiliser des statistiques de niveau ordinal ; et celui qui traite les résultats doit être informé de la nature des opérations qu'a pratiquées l'observateur, sans quoi il va utiliser des méthodes statistiques qui sont d'un niveau ou bien trop fort ou bien trop faible par rapport aux observations qui auront été faites avant lui. Celui qui tire des conclusions du traitement statistique doit être parfaitement informé sur le niveau des mesures et par conséquent sur le niveau des traitements que ces mesures ont pu subir. Dire de deux variables qu'elles sont associées, en termes de probabilité conditionnelle ou bien en termes de relation d'ordre, c'est peut-être employer le même mot - les deux variables sont associées, les deux variables ne sont pas indépendantes - et sous cette expression unique se cachent des contenus qui sont nettement différents les uns des autres ; et celui qui doit interpréter de tels résultats ne peut pas le faire s'il ignore quelle est la nature précise de l'information apportée par la mise en relation entre deux variables.

Toujours à propos de la mesure et de la précision qu'elle peut avoir en pédagogie, on se heurte aussi à des difficultés qui sont en partie essentielles et en partie peut-être de fausses difficultés. Je fais allusion à l'opinion suivant laquelle les phénomènes humains, et en particulier pédagogiques, ne seraient pas assez précis pour faire l'objet de traitement numérique. L'emploi des nombres serait impossible dans un tel domaine. Cette conséquence, à mon avis, est fautive. L'emploi des nombres n'est précis que dans sa forme. Ce que dit la personne qui emploie des nombres pour s'exprimer est formellement précis. Mais ce langage numérique, formellement précis, est parfaitement capable d'exprimer tous les degrés d'imprécision. On peut décrire de façon dépourvue d'ambiguïté tous les degrés d'imprécision. Si nous avons appliqué une méthode

donnée dans un groupe d'enfants que nous jugeons homogène, si nous avons observé les résultats par un procédé numérique quelconque, et que nous avons constaté que ces résultats sont extrêmement différents selon les enfants nous pourrions décrire de façon extrêmement précise au point de vue numérique cette dispersion des résultats ; nous pourrions dire que l'entropie de cette distribution est de tant, par exemple ; ce qui est un langage dépourvu d'ambiguïté au point de vue formel. Il n'en restera pas moins que les résultats que nous aurons observé auront varié considérablement d'un enfant à un autre de telle sorte que l'efficacité de la démarche, peut-être son mécanisme même, resteront essentiellement imprécis. Tout ce que nous aurons fait en employant des nombres c'est nous mettre en état de décrire de façon précise une réalité qui pourra présenter tous les degrés d'imprécision. Ce n'est donc pas parce que les réalités auxquelles s'applique la pédagogie sont des réalités mouvantes, incertaines à certains égards, que nous devons employer aussi un langage incertain pour en parler. Il y a donc là une distinction tout à fait essentielle. Cette imprécision, elle n'est pas gênante en ce qui concerne les conclusions propres à la population dans la mesure où elle est amenée par des facteurs qui ne sont pas systématiques, dans la mesure où la diversité des résultats que nous observons dans une classe donnée est une imprécision qui n'est pas liée à un facteur particulier. Il en va autrement si les composantes aléatoires de nos observations cessent d'être aléatoires et représentent alors un biais systématique dans le phénomène que j'étudie. Prenons un exemple, extrêmement général. Chaque fois que l'on essaye des méthodes nouvelles en pédagogie, on ne peut le faire que grâce à des enseignants qui acceptent ou qui souhaitent faire l'essai de telles méthodes. Or il est extrêmement improbable que ces enseignants représentent des gens tirés au hasard. De telle sorte que, lorsqu'on essaye une méthode pédagogique nouvelle, il y a un facteur qui est systématiquement lié à l'emploi de cette méthode. C'est, disons, la présence d'un certain type d'enseignant, pour rester aussi neutre et aussi vague que possible. Là, les résultats relatifs aux effets de la méthode seront imprécis, puisqu'ils cumuleront l'effet éventuel de la méthode et l'effet éventuel d'avoir eu affaire à cette catégorie d'enseignants. Cette imprécision sera beaucoup plus essentielle que celle que je citais tout à l'heure. Nous ne serons pas en mesure là de dissocier l'effet de la méthode et le fait que ce soient des enseignants particuliers qui acceptent d'employer des méthodes nouvelles. Nous nous heurtons à une limite vraie de la méthode expérimentale. Tout ce que l'on peut faire, c'est de dire que tout ce que nous validons c'est l'emploi de la méthode A par les enseignants de type X, A + X constituant un complexe indissociable. Je ne suis pas sûr que cela soit satisfaisant. Cela nous conduit au point suivant qui est celui de l'analyse en variables.

Examinons ce problème sous un angle plus général. La méthode expérimentale utilise un certain nombre de variables ; certaines décrivant les conditions dans lesquelles se déroule l'expérience et on les appelle variables indépendantes ; et puis d'autres variables, décrivant le phénomène tel qu'il est observé sur les sujets d'expérience, et qu'on appelle variables dépendantes. Il y a donc un découpage de la réalité en une multiplicité d'aspects, chacun appelé variable, ces différents aspects pouvant se ranger dans ces deux catégories. La tendance générale de la méthode expérimentale est une tendance analytique et l'on souhaite pouvoir conclure de façon analytique sur les effets de chaque variable. Il faut noter dès maintenant que ce style, il convient de ne pas le caricaturer. Ce style a profondément évolué au cours du dernier siècle. Ce que l'on évoque sous le nom de méthode expérimentale c'est souvent la méthode de Claude Bernard. Or ce style expérimental est à peu près complètement périmé aujourd'hui. Si l'on raisonne sur la méthode expérimentale en se référant à Claude Bernard, on ne raisonne pas sur la structure actuelle de la méthode expérimentale. Claude Bernard réalisait, dans l'immense majorité des cas, sinon dans tous, des expériences univariées. Il faisait varier une variable indépendante et en cherchait l'effet sur une variable dépendante et il disait : voilà les conditions dans lesquelles on peut conclure sans ambiguïté. L'évolution a consisté à passer d'expériences univariées à des expériences multivariées. L'expérimentateur moderne fait varier simultanément, pas n'importe comment, plusieurs variables indépendantes et il est en mesure d'observer les effets sur plusieurs variables dépendantes. Fischer a joué un rôle très important dans cette évolution. Or cette évolution nous concerne, pour des raisons bien évidentes. Si nous en étions restés au stade d'expériences univariées, le problème d'expérimenter en pédagogie serait désespérant. Une seule variable ne suffit pas pour traduire, même de façon schématique, la réalité pédagogique. Si la structure expérimentale nous permet d'utiliser simultanément plusieurs variables, tant indépendantes que dépendantes on commence à concevoir que l'on puisse tenter quelque chose en pédagogie. Mais le nombre des variables que l'expérimentateur peut utiliser reste limité. Nous rencontrons là, dans le domaine pédagogique des difficultés qui subsisteront.

On pourrait objecter que le découpage de la réalité pédagogique en variables, traitées de façon distincte, n'est pas concevable ; qu'en pédagogie on a affaire à des totalités immédiatement perçues, vécues ; cette tentative de découpage est une tentative de dépeçage ; la réalité pédagogique ne saurait s'accommoder d'une telle analyse en variables. Une telle objection, si elle était faite, me paraîtrait un peu trop radicale. Elle mérite des tempéraments. Si la situation individuelle vécue est une totalité immédiatement significative, il est clair que cette situation individuelle vécue n'est pas l'objet de la méthode expérimentale, nous l'avons dit en commençant.

Mais si nous nous intéressons à des méthodes appliquées à des populations, dans ce cas le problème change et il n'est pas sûr que l'on soit véritablement limité à des totalités absolument globales et que l'on ne puisse pas distinguer différents aspects dans la méthode que l'on emploie, et que l'on ne puisse pas aussi distinguer différents résultats à l'issue de cet emploi. Puis, cette objection, si on la faisait, sous-estimerait l'évolution que je n'ai marquée que d'un mot. En effet, on a augmenté le nombre des variables, d'une part, dans l'expérience moderne, et, d'autre part, on a introduit la notion d'interaction. C'est une notion qu'il faut définir de façon un peu précise, parce qu'elle est centrale pour le débat que nous avons en ce moment. L'explicitation de cette notion nous donne prise sur ce qu'on pourrait appeler des totalités non analysables. En voici une illustration sommaire. Supposons que nous employons une méthode A et puis une méthode B, et que nous les employons d'une part sur des garçons et d'autre part sur des filles ; nous utilisons un indicateur numérique quelconque pour évaluer les résultats obtenus sur les garçons et sur les filles par ces deux méthodes et nous obtenons ainsi le résultat moyen de la méthode A employée sur les garçons et le résultat moyen de la méthode A employée sur les filles, de la méthode B employée sur les garçons, de la méthode B employée sur les filles. Nous pouvons comparer les moyennes marginales de A et de B et chercher peut-être si un résultat est supérieur à l'autre. Mais si nous nous intéressons aux interactions possibles, nous pourrions aussi nous demander quelle est la supériorité éventuelle de l'une des méthodes d'une part chez les garçons d'autre part chez les filles, autrement dit nous pouvons prendre en considération la différence entre les deux méthodes estimée sur les garçons et la différence entre les deux méthodes estimée sur les filles. Si ces deux différences sont les mêmes, alors nous dirons qu'il n'y a pas interaction, en ce sens que la relation entre la méthode et le résultat qu'elle suscite ne change pas de forme lorsqu'on change de sexe. Mais si la différence pour les garçons n'est pas la même que la différence pour les filles, nous dirons qu'il y a interaction entre la méthode employée et le sexe. Cela signifiera que la relation entre la méthode et son résultat change de forme lorsqu'une autre variable, ici le sexe change. C'est une interaction simple et nous pourrions dire que la méthode et le sexe constituent un tout inséparable, une totalité inanalysable ; nous pourrions dire cela puisque nous ne pouvons pas conclure sur les méthodes sans tenir compte du sexe ; par conséquent voilà explicité ce concept de totalité inanalysable. On peut avoir des interactions d'ordre supérieur ; ici faire le même travail, non seulement pour des garçons et des filles, mais pour des garçons et des filles qui soient les uns des urbains et les autres des ruraux. Nous avons maintenant un bloc composé de huit cubes, avec huit moyennes partielles. Avec seulement ces trois variables les choses se compliquent pas mal. Nous pourrions en effet nous demander s'il y a interaction entre la méthode et l'habitat, comme nous nous le demandions pour le sexe. Dans ce tableau, il y a deux interactions simples. Il y aura aussi

une petite affaire. Mais cela devient impossible, à mon sens, dans l'état actuel des mœurs, lorsqu'il ne s'agit pas seulement de faire une enquête descriptive, mais lorsqu'il s'agit d'appliquer une certaine méthode, un certain traitement. Personne n'a le pouvoir de faire que l'école qui va sortir du chapeau va accepter d'appliquer une méthode rénovée de l'enseignement du français à l'école élémentaire. On se trouve là dans une situation un peu difficile et qui pose des problèmes. On peut cependant essayer de s'en sortir et, à mon avis, l'objection ne vaut pas que l'on jette là non plus le manche après la cognée, et qu'on renonce à expérimenter. On peut tout de même s'en sortir de façon imparfaite en décrivant de façon aussi précise que possible les caractéristiques des écoles dans lesquelles il a été possible d'expérimenter, et en essayant de tenir compte dans les conclusions des caractères par lesquels ces écoles se différencient, en tant que groupes, de la population des écoles auxquelles on souhaiterait pouvoir appliquer la méthode que l'on expérimente. Ce n'est pas parfait comme solution, en particulier si un certain critère a joué, sans que nous le sachions de façon explicite ; en ce qui concerne le choix des écoles expérimentales, il est clair que ce facteur de variation risquera d'altérer la généralité des conclusions que nous pourrions porter. Mais on ne voit pas trop comment on pourrait faire autrement.

En ce qui concerne le second aspect, il s'agit de la généralisation relative aux conditions dans lesquelles l'expérience se déroule. Là encore, il faudrait pouvoir tirer au hasard, non seulement des sujets, mais un ensemble de conditions (école mixte ou non, école urbaine ou école rurale, maîtres ayant telle formation ou telle autre) de façon que les conditions dans lesquelles l'expérience se déroule soient représentatives des conditions dans lesquelles l'ensemble des élèves et l'ensemble des maîtres se trouvent pour la population globale. C'est un problème encore plus difficile que le premier. Il ne comporte pas même de solution théorique et personne ne sait à quoi pourrait ressembler de façon précise un tirage au hasard de conditions, qu'il s'agisse de pédagogie ou d'autre chose. Là nous touchons, je crois, une limite vraie à la méthode expérimentale. On ne peut qu'essayer des palliatifs. Il en existe en certains domaines de la façon suivante. Lorsqu'on a obtenu, dans certaines conditions, par exemple en laboratoire, un certain résultat et que l'on essaye d'étendre ce résultat à des conditions beaucoup plus diverses, disons sur le terrain, on constate, certaines fois, que la loi qu'on avait établi en laboratoire continue à valoir sur le terrain. Et dans d'autres cas, on constate que cette loi ne vaut plus sur le terrain. Je pense à ce qu'on appelle l'ergonomie, champ d'application de la psychologie où l'on essaye d'étudier les conditions de travail de façon à les rendre psychologiquement aussi bonnes que possible. Les collègues qui font de l'ergonomie travaillent en laboratoire et transposent dans les usines ce qu'ils ont trouvé. Quelquefois cela

une interaction double. Prenons l'interaction pour le sexe, telle qu'elle vient d'être définie ; elle prend, cette interaction simple, une certaine valeur, d'une part pour les urbains, d'autre part pour les ruraux. Est-ce que cette interaction simple prend la même valeur pour les urbains et pour les ruraux ? Si oui, pas d'interaction double. Si la valeur de cette interaction simple change lorsqu'on change d'habitat, alors il y a interaction double et à ce moment-là nous ne pourrions pas conclure sur les méthodes en considérant seulement les différences entre sexes, ni en considérant seulement les différences entre habitats ; il faudra que nous portions une conclusion sur les méthodes pour l'ensemble, méthode appliquée à un certain sexe dans un certain habitat. Donc, vous sentez bien que cette notion de totalité inanalysable, que l'on ne peut saisir qu'intuitivement, en réalité peut se formaliser, peut se décrire selon des schémas qui donnent prise à une analyse explicite. Que cette analyse soit commode, facile, c'est autre chose ; mais, en droit, elle est au moins possible. A mon avis, l'expérimentation pédagogique devrait faire un usage étendu de ces méthodes modernes permettant de saisir des interactions de différentes sortes.

Le dernier point, c'est celui qui concerne la généralisation des résultats. Nous en avons dit un mot déjà. Une expérience se déroule toujours sur un certain nombre d'élèves, de classes, avec un certain nombre de maîtres et puis elle donne certains résultats. Tout cela se déroule aussi dans certaines conditions. Ce que l'on voudrait être capable de faire, c'est de dire que ces résultats sont transposables à d'autres élèves, d'autres écoles, d'autres maîtres et qu'ils valent pour d'autres conditions.

A strictement parler, les résultats ne valent que dans les conditions particulières qui ont servi à les établir. Très souvent, cependant, et dans d'autres disciplines que la pédagogie, on généralise les résultats d'une expérience à d'autres conditions ou à d'autres sujets. Dans quelle mesure cela est-il légitime ? Il faut distinguer, à mon avis, deux aspects différents. Le premier problème, c'est celui de la généralisation à une population de sujets plus générale que l'échantillon particulier sur lequel l'expérience a porté. Réponse théorique à cela : on devrait pouvoir expérimenter sur des échantillons extraits au hasard des populations d'élèves et de maîtres. Or ces conditions de travail sont extraordinairement difficiles à rassembler. On peut quelquefois s'en approcher pour des enquêtes qui sont purement descriptives ; si l'on veut faire un test de connaissances en français ou en mathématiques pour avoir une idée du niveau des connaissances en France dans les classes de 3e, on peut, à la rigueur, tirer un échantillon d'établissement comportant des classes de 3e et puis, après mille difficultés, appliquer ce test dans tous ces établissements et avoir un échantillon représentatif de la population nationale des élèves de 3e. Ce n'est pas

marche, quelquefois non. Quand cela ne marche pas, on passe au crible tous les facteurs qui sont présents à l'usine et qui n'étaient pas présents au laboratoire et l'on essaye de savoir lequel ou lesquels de ces facteurs sont responsables du changement dans la loi observée. Il y a un va et vient entre le laboratoire et le terrain. Lorsqu'on a émis une hypothèse sur le facteur responsable du changement, on peut revenir en laboratoire et tester les effets éventuels de ce facteur en laboratoire, c'est à dire dans des conditions où l'on peut maîtriser les autres variables. Cet échange entre laboratoire et terrain pourrait peut-être inspirer la recherche pédagogique. Je sais bien que vous ne travaillez pas en laboratoire ; vous travaillez dans des écoles bien réelles, avec des enfants bien réels ; mais dans la mesure où les conditions dans lesquelles l'expérience se déroule ne sont pas parfaitement représentatives des conditions que l'on rencontre dans toutes les écoles et par le fait de tous les éducateurs, dans cette mesure-là, les deux situations présentent un certain degré d'analogie et l'on pourrait se demander ce qui se passe lorsqu'on étend à une école non volontaire, non expérimentale, etc... une méthode pédagogique préalablement mise au point dans une école expérimentale et dans des conditions précises. C'est peut-être par cette voie que nous pourrions sortir de cette seconde difficulté.

D I S C U S S I O N

Questions

Groupe I -

Dans le cadre de cet enseignement rénové du français, quel domaine rentre dans le cadre de la méthode expérimentale, quel domaine échappe, quelles hypothèses peuvent donner lieu à validation ? Y a-t-il toujours succession chronologique : définition des hypothèses, expérimentation, validation, le cadre temporel étant un, deux, trois ou cinq ans suivant qu'il s'agit d'une validation à moyen ou à court terme ?

Pouvez-vous nous donner des exemples d'incertitudes conditionnelles ?

Il est difficile, avez-vous dit, de distinguer le choix \nearrow des méthodes du choix \nearrow des maîtres. Est-ce que cet obstacle est fondamental ? Concerne-t-il toutes les situations pédagogiques ? La situation pédagogique est-elle fondamentalement inconciliable avec la méthode expérimentale si on ne peut jamais dissocier les méthodes de l'influence des maîtres ?

Groupe II -

Y a t-il des terrains où l'on a expérimenté selon le processus que vous nous avez exposé ? Peut-on adopter la méthodologie que vous avez développée à l'école élémentaire ? Qu'est-ce qui peut être quantifiable dans cette expérience ? Y a t-il là un dénombrement des variables ? Comment déterminer les variables dépendantes et les variables indépendantes ?

Groupe III -

Ne faut-il pas partir d'hypothèses beaucoup plus modestes qui permettent de donner à la validation... (à peu près inaudible).

Groupe IV -

Il s'agit d'un point de méthodologie. Vous avez dit que la méthode d'observation des cas devait être utilisée (...), faisant ainsi allusion à la diversité des cas (...).

Monsieur REUHLIN -

A propos de la question : qu'y a t-il dans l'enseignement rénové du français qui entre dans la méthode expérimentale, ou qui échappe à cette méthode, je vous avoue que je suis embarrassé pour répondre, parce que je ne connais pas de façon assez précise votre expérience ni l'enseignement du français pour faire moi-même le découpage de ce qui est expérimentel et de ce qui ne l'est pas, dans les conditions particulières où vous êtes. J'ai essayé de définir des critères, des cadres, des problèmes, etc... Est-ce que, dans votre expérience, vous avez trouvé des problèmes spécifiques qui paraissent entrer dans ces cadres, dans le cadre de ce qu'il est possible de résoudre expérimentalement ou bien dans le cadre des problèmes dont j'ai suggéré qu'ils n'étaient pas solubles expérimentalement ? La substance même de votre expérience, vous la connaissez infiniment mieux que moi.

Vous me demandez si la succession chronologique : hypothèses, expérimentation, validation est impérative, ou bien s'il est pensable que les hypothèses s'affinent en cours de route. C'est cette seconde éventualité qui est vraie. Dans tous les cas, les hypothèses s'affinent en cours de route. On utilise d'abord des hypothèses globales ; les observations que l'on fait permettent de les dissocier, de les affiner. Dans le domaine des sciences humaines, je ne vois pas trop comment on pourrait procéder autrement. La succession n'est chronologique que pour les besoins de l'exposé dans sa logique ; c'est un modèle qui n'est pas toujours respecté dans la pratique, même dans des domaines plus faciles à maîtriser que la pédagogie. Les hypothèses que l'on fait ne sont jamais indépendantes de ce que l'on sait, de résultats obtenus au cours

d'expériences antérieures. En psychologie, il y a le cas tout à fait typique de la psychologie de l'apprentissage par Hull. C'est un des domaines où la formalisation a été poussée le plus loin. Hull énonce une série de postulats, en déduit des hypothèses. De ces hypothèses, on déduit des propositions empiriquement vérifiables, etc. Les postulats dont parle Hull ne sont pas choisis n'importe comment, mais en fonction de ce que l'on sait déjà sur l'apprentissage. Le processus d'affinement est la règle dans tous les domaines de la méthode expérimentale et particulièrement ici.

Vous me demandez aussi si une certaine hypothèse peut être vérifiable. Il s'agit de la maîtrise de la langue. Elle est vérifiable dans la mesure où vous pouvez vous entendre pour trouver un critère opératoire sur ce que c'est que la maîtrise de la langue. Il n'est pas douteux que si ce qu'on appelle la maîtrise de la langue, la libération du langage, n'est pas traduisible en critères opératoires, c'est gênant pour le tester, pour le valider. Mais la recherche de ces critères opératoires il ne faut pas se la représenter non plus comme un couperet, une épreuve à franchir d'une façon sans retour, définitive. On peut imaginer que la recherche d'un tel critère fasse l'objet d'un brain-storming, où chacun propose des opérations envisageables. On peut adopter plusieurs critères, ce qui assouplit la question. On peut convenir qu'on parlera de maîtrise de la langue, si cette condition, celle-ci ou celle-là sont remplies ; ou bien on peut convenir aussi qu'on en parlera si cette condition, et celle-ci, et celle-là sont remplies. Il y a des accommodements avec cette nécessité de trouver un critère opératoire. Un exposé rapide présente cela sous une forme schématique mais dans la pratique de la recherche d'un tel critère, il y a toutes sortes d'accommodements avec une rigueur initiale. La rigueur n'est pas nécessairement atteinte dans la démarche initiale. De toute façon, à mon sens, il faut que ce soit une direction de travail que de traduire en critères opératoires les objectifs que l'on vise, même si on accepte de n'y pas arriver tout de suite, même s'il y a un processus d'approximations successives. Mais il faut s'engager dans ce processus. C'est indispensable si vous voulez valider ce que vous faites. C'est peut-être aussi utile au-delà de ces soucis de validation, en ce sens que cela oblige à préciser votre propre pensée en ce qui concerne la maîtrise de la langue, la libération du langage.

En ce qui concerne la dissociation des maîtres et de la méthode, c'est quelque chose qui m'embarrasse beaucoup. Si les méthodes nouvelles sont toujours expérimentées par des enseignants qui ont plus d'allant, l'esprit plus ouvert, qui y croient davantage, etc... ; si le fait que, ces méthodes étant nouvelles, on a à les enseigner une sorte d'intérêt, voire de passion que le même enseignant ne mettrait peut-être pas à utiliser la méthode classique, il est clair que là on associe systématiquement la nouveauté et une certaine attitude qui, pédagogiquement est plus favorable,

indépendamment de toute espèce de méthode. Cette situation là est assez difficile. C'est ce qui expliquerait que bien souvent les innovations pédagogiques, même lorsqu'elles sont validées sérieusement, se révèlent favorables. Les pédagogues ne sont pas les seuls à se trouver dans cette situation. Il n'y a que deux issues. La première est parfaite mais inapplicable et la seconde est imparfaite mais peut-être applicable dans une certaine mesure. Je les ai évoquées l'une et l'autre. La première consisterait à trouver des maîtres qui ne soient pas spontanément motivés pour l'emploi de cette méthode et à qui on demanderait de l'appliquer. Ce ne seraient pas des volontaires. Ce procédé dissocierait l'ardeur du volontaire, du novateur et puis la technique que ce novateur emploie. Je doute que ce soit facilement applicable. La seconde solution consisterait à faire ce que je disais à propos de l'ergonomie, c'est à dire à vous considérer comme un "laboratoire", comme des gens qui travaillent dans des conditions spéciales, et puis après à obtenir, par voie administrative peut-être, d'autorité, l'extension, systématique dans une certaine aire géographique, de la méthode en question. Dans la mesure où cela serait possible, ça marcherait aussi bien que dans vos écoles, ou plus mal, ou différemment, on ferait des comparaisons ; on se demanderait les raisons des changements. Solution moins satisfaisante pour l'esprit que la première, mais peut-être plus facilement réalisable. La difficulté est grande. Je n'ai pas de solution parfaite et facile à vous offrir.

Je crains que les questions du groupe 2 ne me prêtent une compétence que je n'ai pas : savoir ce qui est quantifiable, ce qui ne l'est pas dans l'expérience précise dont il s'agit. Je comprends bien que c'est là ce qui vous intéresse. Mais, là encore, je vous renvoie la balle.

Les variables indépendantes et les variables dépendantes ? C'est là un problème de définition. Les variables indépendantes définissent les conditions dans lesquelles se déroule l'expérience, conditions que l'on est censé pouvoir faire varier. La variable dépendante, c'est l'observation des effets de l'expérience ; observation relative à l'effet du traitement. Les variables indépendantes, ce sont les variables qui caractérisent les conditions dans lesquelles ce traitement a été appliqué : âge, sexe des sujets, habitat, etc...

Mon parallèle entre pédagogie et ergonomie, pour en venir aux questions du groupe 3, vaut ce qu'il vaut. Je l'ai présenté comme une suggestion qu'il ne faut sûrement pas pousser trop loin, le caractère plus ou moins global des hypothèses n'étant d'ailleurs pas spécialement lié ou à la pédagogie ou à l'ergonomie ; en ergonomie, on peut employer des hypothèses globales, en pédagogie des hypothèses plus analytiques. Mais le fait que l'hypothèse soit globale n'est pas gênant. On peut

toujours espérer que dans le déroulement de l'expérience une hypothèse qui est d'abord globale, c'est à dire imprécise quant au mécanisme qu'elle évoque, cette hypothèse devienne plus fine au fur et à mesure que l'expérience se déroule. Ce qui est nécessaire, c'est que, global ou non, on ait un critère suffisamment précis permettant de savoir si l'hypothèse est vérifiée ou non. Le caractère vérifiable est beaucoup plus important que le caractère global ou analytique. Toute la méthode expérimentale est orientée vers une attitude analytique, mais ce n'est pas une condition nécessaire de l'emploi de l'expérience. En tout cas la finesse des hypothèses et des mécanismes que l'on atteint est très variable d'un domaine à un autre. En pédagogie, il est certain qu'on ne semble pas pouvoir atteindre la finesse qu'on peut atteindre dans d'autres domaines. La relation pédagogique a un caractère assez massif, relativement global - Distinction global - analytique, cela ne me gêne pas beaucoup ; ce qui est plus sérieux, à mon avis, c'est vérifiable ou non.

Pour la méthode des cas, vous pensez qu'elle peut être utilisée. Bien sûr. Elle peut être utilisée à mon sens pour rechercher des hypothèses. La réalité individuelle vécue est une source d'hypothèses hautement souhaitable. Les hypothèses ne naissent pas de rien. Un autre cas où cette connaissance individuelle est intéressante, c'est la connaissance des mécanismes par lesquels s'effectuent les liaisons que l'on constate. Très souvent la méthode expérimentale se limite au constat de liaisons, dans le meilleur des cas de liaisons causales (encore que ce ne soit pas chose simple). Ces liaisons n'apprennent pas nécessairement par quels mécanismes elles s'établissent. La méthode des cas permet d'avoir au moins des hypothèses. En troisième lieu, des cas individuels peuvent être catégorisés à certains points de vue ; une collection de cas individuels n'est malgré tout pas une collection absolument hétérogène. Dans la pratique, il n'est pas douteux que des individus ont des aspects par lesquels ils sont comparables. S'il n'en était pas ainsi, ni les psychologues cliniciens, ni les pédagogues ne sauraient jamais expérimenter, puisque devant chaque cas ils se trouveraient aussi nus et crus que devant les milliers de cas qui leur sont passés entre les mains antérieurement. Or nous savons tous que cela n'est pas vrai et qu'on arrive à acquérir de l'expérience, c'est que quelque chose est transposable des cas anciens aux cas nouveaux. On a des catégories. On arrive à quelque chose qui n'est plus tout à fait la méthode des cas. On entre dans le niveau le plus faible de ce que j'appelais la "mesure" (avec beaucoup de guillemets), c'est à dire des échelles qu'on appelle nominales.

Nous en sommes venus à la technique. Un exemple d'incertitude conditionnelle ? J'ai employé cette expression à propos de ces échelles nominales, de ces catégories qui ne sont même pas ordonnées entre elles et dont on sait seulement qu'elles sont

distinctes. Prenons un exemple simple. Supposons deux catégories de ce genre, deux variables nominales, par exemple les loisirs préférés de l'enfant et la profession du père. Ces deux échelles, nous convenons qu'elles sont des échelles nominales, c'est à dire que les catégories, je les juxtapose là par nécessité matérielle, mais je n'établis entre elles aucun ordre ; je pourrais permuter toutes les colonnes du tableau, comme toutes les lignes du tableau. Voilà quelle est la règle du jeu. Cela dit, je suis dans un certain état d'incertitude concernant, par exemple, les loisirs préférés par un enfant particulier extrait de la population globale de tous les enfants. Autrement dit, si j'étudie simplement le nombre de cas figurant dans l'ensemble de cette distribution des loisirs, je constate qu'il y a là des fréquences inégales mais que chacun des loisirs particuliers se retrouve dans cette échelle. Autrement dit, si après avoir étudié cette distribution totale des loisirs pour la population entière, un enfant particulier extrait de cette population vient devant moi et que je cherche à faire un pari pour le loisir préféré par cet enfant particulier, je me trouve à ce moment là dans un certain état d'incertitude qui se quantifie par l'entropie de la distribution totale. L'entropie de la distribution totale, cela signifie que si je fais un pari, connaissant seulement la distribution totale, j'ai un certain nombre de chances de me tromper. L'entropie est une façon un peu élaborée d'évaluer ces chances d'erreurs que j'ai en essayant de parier. Cela c'est l'incertitude inconditionnelle, totale.

Faisons le même exercice à propos d'une profession particulière, les enfants dont les pères exercent une profession particulière. En général, dans des situations comme celle-là, on voit encore les différents loisirs : mais l'hétérogénéité des loisirs est moins grande pour cette catégorie d'enfants qu'elle n'est pour la population totale de tous les enfants. Dans ce cas particulier, je serai encore incertain, mais ce sera d'une incertitude moins grande, conditionnelle. C'est l'incertitude qui subsiste lorsque je connais la profession du père. Si je compare les certitudes conditionnelles à l'incertitude inconditionnelle, je peux apprécier par là la liaison entre le fait d'avoir un père exerçant une certaine profession et le fait de préférer un loisir plutôt qu'un autre. S'il n'y avait aucune liaison entre la profession du père et le loisir, les incertitudes conditionnelles seraient identiques à l'incertitude inconditionnelle. En quantifiant tout cela, on peut apprécier la force de la liaison qui relie la profession du père et les loisirs. Ces deux exemples s'appliquent à n'importe quoi.

Monsieur LEGRAND -

Il faut distinguer un certain nombre de choses. Il y a le cadre actuel de

l'expérience : il y a le passage en semi-développement, qui lui aussi doit être expérimenté. Sur ce problème de la langue, ce sont des spécialistes qui peuvent nous aider. Actuellement il me paraît possible de trouver des critères opérationnels quant à la langue ; ils ne seront peut-être pas très satisfaisants ; mais il en existe. Ce qu'on va vous demander, c'est de trouver des critères opérationnels sur la description des pédagogies. Cela c'est autre chose. Et puis il y a le deuxième aspect, en situation d'extension, et si nous parvenons à définir une stratégie nous aurons les moyens ; il faudra bien qu'on les trouve, c'est trop important.

J'en reviens au premier aspect. Pratiquement, le plan constitue une série d'hypothèses qui ont été interprétées plus ou moins bien. C'est le cas de toutes les instructions. Supposez que nous ayons réussi à définir un certain nombre de critères qui sont propres à notre expérience, mais qui sont aussi propres à la pédagogie traditionnelle, car c'est cela qui est important, il faut que vous arriviez à décrire l'éventail des critères d'une pédagogie du français en situation traditionnelle ou en situation nouvelle, et avec tous les "cocktails" possibles ; car, finalement, ces différents critères, appareillés ou non, couvriront un certain éventail. La chance que nous pouvons avoir dans cet ensemble de terrains "expérimentaux" (c'est à dire où l'on a essayé de s'inspirer de ces textes, de façon plus ou moins approfondie), c'est d'avoir des terrains qui ont interprété de façon variable et de façon plus ou moins précise. Si l'on a un certain nombre de critères opérationnels, des descriptions de ce qui se fait effectivement dans ces classes, on risque d'avoir des éléments de différenciation dans l'enveloppe même de cette expérience. On peut supposer que, dans l'ensemble de cette opération, les maîtres sont motivés ; mais il y aura à interpréter différemment. Certains se sont faits les champions des exercices structuraux ; d'autres auront surtout mis l'accent sur la grammaire nouvelle ; d'autres, sur la communication et sa densité. S'il est prouvé, de façon opérationnelle et objective, que tel est cet éventail, on pourra peut-être en tirer quelque chose de valable dans le cadre de l'opération elle-même. C'est très compliqué, mais il ne faut pas baisser les bras avant d'avoir essayé.

(Une intervention dans la salle, mais inaudible)'

Monsieur REUHLIN - précise qu'il ne doit pas y avoir de fossé entre les différentes spécialités collaborant à une expérience.

(autre intervention dans la salle, également inaudible).

Monsieur REUCHLIN -

Personne ne pense que vos vues doivent être limitées à ceci ou à cela. Nous sommes sur un plan méthodologique très général. Nous discutons ce qui peut être compté, comparé, validé, quel que soit le contenu de ce qu'on compte, compare, valide. Si vous utilisez les différences entre catégories socio-professionnelles comme critères, c'est parfaitement comptable, validable et utilisable. Aucun inconvénient à cela.

Maintenant, et je sors de la méthode pour le fond, dans ce que vous disiez, vous me rappeliez les travaux d'un sociologue de la langue qui s'appelle Bernstein. Ce que vous dites est assez proche de ce qu'il dit. Maintenant, la solidité expérimentale de ce que dit Bernstein, c'est un autre domaine.

Monsieur LEGRAND -

Aujourd'hui, on vous a montré la nécessité de définir des critères opérationnels et la complexité du traitement des critères. Nous allons ensuite essayer de vous donner des informations, qui vont porter d'une part sur les productions de l'enfant (c'est à dire sur les niveaux de langue qu'il peut atteindre) et cela ce sera le domaine des critères opérationnels sur les productions de l'enfant, soit en langue orale, soit en langue écrite. Des travaux comme ceux de Simon, de Wittwer, du Crédif nous seront extrêmement précieux. Le deuxième aspect est l'aspect pédagogique, c'est-à-dire les critères opérationnels qui permettent de décrire une pédagogie et c'est ici que nous attendrons beaucoup de Monsieur BAYER et de l'équipe de Landsheere. Ce domaine là est très difficile à cerner : description objective d'un comportement pédagogique et non pas simplement de ce que le pédagogue pense avoir fait. Cette tâche là nous sera grandement facilitée par le travail qui a été fait par Madame ROMIAN sur l'analyse de contenu du plan et des I.O. Il y a d'autres critères à envisager (caractérisation socio-professionnelle, d'état civil des élèves; caractérisation des maîtres du point de vue de leur situation dans le cursus). Il sera nécessaire d'utiliser des ordinateurs. C'est prévu.

Monsieur REUCHLIN signale l'ouvrage de Lindqvist (réédité et remis à jour plusieurs fois depuis 1953) : Design and analysis of experiments in psychology and education, Boston.

REMARQUES METHODOLOGIQUES SUR L'ELABORATION DES GRILLES
D'OBSERVATION DE LA LANGUE DES ENFANTS.

Jean SIMON (1)

Professeur à l'Université de Toulouse-Le Mirail

Deux remarques avant de commencer :

- Cet exposé a été écrit antérieurement à la réception des documents du numéro 8/9 de Repères : il se trouve donc qu'il y a quelques redites.
- Le titre de cette communication n'est pas tout à fait exact ; plutôt qu'un exposé vraiment d'ordre méthodologique, il s'agit de l'exposé de recherches à propos desquelles il y a quelques remarques d'ordre méthodologique, dont certaines d'ailleurs ne concernent pas une grille d'observation de la langue.

I° RECHERCHE (2)

"Langage et classes sociales" :

Il s'agit ici d'un mémoire de maîtrise de psychologie, fait par deux étudiantes.

Nous sommes partis d'une recherche américaine assez ancienne, elle date de 1953, et qui est due à Noël, dont les conclusions étaient les suivantes :

1. le langage des enfants est en corrélation avec le langage des parents en fonction de classes socio-économiques, divisées en quatre types.
2. A quotient intellectuel égal il n'y a pas de différences de langage selon les classes sociales.

Nous avons accepté la 1re hypothèse, mais nous avons contesté la 2e.

- Notons qu'il y a très peu de travaux français sur le langage des enfants en fonction des classes sociales.

(1) Communication faite au stage d'étude et de recherche sur les problèmes de validation (22-27 mars 1971) Rapporteur J.C.AIRAL

"Nous avons estimé, à tort peut-être, que les lecteurs de Repères, ne nous feraient pas grief en laissant le texte suivant dans son style mi-oral, mi-écrit. Au demeurant, il aurait été nécessaire de réécrire la totalité du texte et, pris par divers engagements, cela ne nous était pas possible. Nous espérons n'avoir pas laissé trop d'obscurités et, de toute façon, nous répondrons aux lecteurs qui nous demanderont quelques éclaircissements". J.S.

(2) Un compte-rendu de cette recherche a été publié dans Interéducation n° spécial-1971 et dans Midi-Pyrénées Psychologie, 1971, n° 4-5.

- Nous avons sélectionné une population définie de la façon suivante :
 - . Grande section de Maternelle : 6 ans d'âge ; niveau intellectuel comparable (test non-verbal : P.M. 47)
 - Classes sociales fortement contrastées -
 - Familles de 2 enfants dont les mères ne travaillent pas -
 - (seule condition non "égalisée" : la "position" des deux enfants dans la famille et leur écart d'âge)
 - . Nous avons réussi à trouver 2 groupes de 20 enfants chacun -
 - Les épreuves de langage ont été passées par les mères aussi : 15 sur 20

Epreuves : Nous avons sondé :

- un peu le vocabulaire
- un peu la syntaxe

a) Vocabulaire : épreuves diverses :

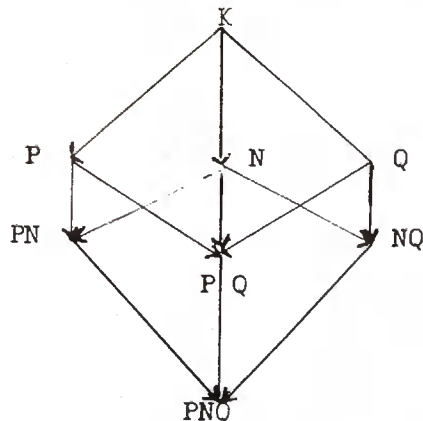
- définitions classiques qu'on trouve dans tous les tests :
"qu'est-ce que... ?"
- dénominations d'images : fruits, légumes, objets, parties du corps...
- trouver un nom de métier à partir de la définition (comment s'appelle le monsieur qui coupe la viande ?)
- les contraires.

b) Syntaxe : 3 épreuves :

- épreuve très classique de récit d'une histoire à partir de 4 images (ex. album du Père Castor)
- des répétitions de phrases à partir des transformations de phrases-noyaux : passive, négative, interrogative, etc... (les phrases étaient très simples)



et combinaisons



simplexe des transformations

- choix entre 2 tournures syntaxiques : c'est évidemment assez discutable (probabilité ? hasard ?...)

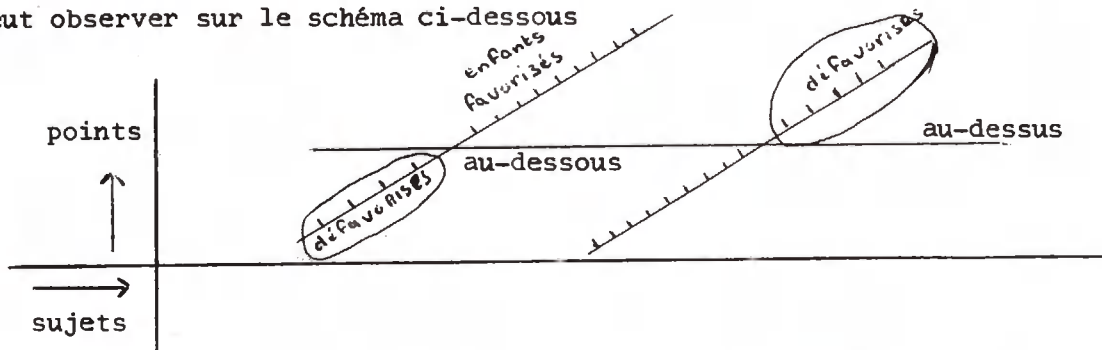
depuis : la forêt est voyable d'ici/ visible (qui ne relève pas tout à fait de la syntaxe)
jusqu'au purisme : je vais chez le coiffeur /au

Pour les mères on a éliminé certaines épreuves de vocabulaire : on s'est contenté de définitions et l'on a ajouté quelques mots plus difficiles - même chose pour les contraires - mais on leur a fait raconter les histoires avec les images du Père Castor.

Résultats :

- Pour l'ensemble des épreuves de vocabulaire il y a une différence significative, à niveau intellectuel équivalent, tant chez les enfants que chez les mères, et il en est de même en ce qui concerne la syntaxe. (Rem. Pour certaines sous-épreuves il n'y a pas de différences entre les classes sociales : la désignation des couleurs, par exemple, ou des parties du corps)
- Du point de vue de la syntaxe : beaucoup plus d'erreurs d'usage (tournures languedociennes du type : je tombe mon mouchoir - tu vas lui dire à lui)

Ce qu'il faut remarquer tout de même, et c'est ce qui fait problème, c'est ce qu'on peut observer sur le schéma ci-dessous



Il arrive, suivant les coupes, que les enfants défavorisés soient "au-dessus" et les enfants favorisés "au-dessous".

Actuellement des "coupes" sont faites pour essayer de voir quelles sont les autres conditions de la performance linguistique qui font que le milieu n'est tout de même pas uniquement déterminant. Il y a d'autres aspects (c'est le but de la recherche qui se poursuit actuellement).

II° RECHERCHE

- C'est une étude longitudinale, qui porte sur 5 ans, et qui essaie d'examiner les modifications lorsqu'on passe du langage parlé au langage écrit.
- La méthode employée est une méthode d'observation :

Il s'agit d'un récit à partir de 4 images - ceci afin d'avoir un facteur constant. Avec l'hypothèse, naturellement, que le récit -variable dépendante - est fonction de ce stimulus ; et en effet lorsqu'on utilise 4 autres images, on s'aperçoit que les résultats sont un peu différents, non pas en ce qui concerne la syntaxe, qui fait l'objet de cette étude, mais surtout du point de vue de la longueur du récit (il y a des images plus "motivantes" que d'autres).

Il y a là un certain nombre de problèmes méthodologiques généraux (qui ne sont peut-être pas des problèmes méthodologiques relatifs à la grille d'observation du langage) :

- Valeur motivante du même stimulus entre 7 et 11 ans ? On présente une fois par an pendant 5 ans l'histoire d'un petit canard et d'un petit lapin !

Remarque : les enfants sont très gentils et ne paraissent pas ennuyés

- L'enfant raconte quelque chose puis écrit tout de suite après (pour éviter les variables parasites - mais cela fait problème) pour un groupe et inversement pour l'autre groupe. Le problème est, évidemment, l'influence du premier récit sur le second. Mais on ne peut introduire de délai entre les deux récits sans risquer, par la même occasion, de biaiser les résultats (échanges possibles entre enfants, enfants et parents, enfants et maître). Une solution pourrait consister à appairer les enfants à l'aide d'un premier récit puis constituer deux groupes dont l'un ferait le récit oral, l'autre, le récit écrit à partir d'un 2e stimulus. Mais peut-on être assuré de l'équivalence des deux stimuli ? Il faudrait alors un 3e groupe pour s'assurer de cette équivalence. Toutes ces précautions nécessitent un temps considérable et sont donc fort coûteuses.

Remarque importante : Il semble que, dès le tout début où l'enfant est capable d'écrire quelque chose, il y a comme une espèce de valeur de la langue écrite qui fait que celle-ci est différente sous certains aspects de sa langue orale.

- Pourquoi un stimulus sous forme d'image ? Nécessité de la comparaison (pour le psychologue) - éviter les effets de mémoire... : en demandant à l'enfant un récit quelconque, on mobilise des processus divers, en particulier la richesse plus ou moins grande de l'expérience de l'enfant ; d'autre part l'appel à l'imagerie mentale, la mise en ordre des souvenirs exige des efforts qui peuvent avoir pour effet de donner une production très inférieure aux possibilités d'expression. Ce sont là des composantes de la performance dont les effets sont très visibles au niveau du début de la langue écrite.

Ces enfants ont été suivis pendant 5 ans quelle qu'ait été leur progression

100 au début - une trentaine à l'arrivée.

Qu'est-ce qui a été observé ?

Nous avons un certain nombre d'hypothèses en tête :

- Par exemple, dans le passage du parlé à l'écrit, on se posait la question de savoir si la langue écrite n'était pas, du point de vue physiologique, une langue parlée.

A partir de quel moment le langage est-il intériorisé ? et qu'est-ce qui se passe alors ?

Il y a peu de travaux là-dessus (sauf pour la lecture, et notamment le passage de la lecture orale à la lecture silencieuse)

- Autre idée : le problème du temps, de la durée de l'expression, considérablement plus importante à l'écrit : quelles sont les répercussions sur l'organisation de la phrase ?

(Il est impossible de répondre à cette question aujourd'hui car cela nécessiterait beaucoup de tableaux et de temps)

Ce qu'on peut dire, en gros, c'est que la vitesse d'élocution croît en fonction de l'âge et que, bien entendu, la vitesse d'écriture devient plus rapide - encore qu'il y ait toutes sortes de types parmi les enfants)

-Observation de la langue proprement dite :

- . Ont été utilisées les catégories de la grammaire la plus traditionnelle (après hésitations, étant donné les préférences pour d'autres approches de la langue : constituants immédiats - démarche de Chomsky...) :
 - propositions -
 - quelques mots : nom, verbe, qualificatif, adverbe
 - quelques mots grammaticaux : conjonction de coordination, pronom relatif, conjonction de subordination, prépositions (sauf à ou de)
- . Ce qu'on voulait savoir c'est dans quelle mesure la syntaxe évoluait du point de vue qualitatif : par exemple quand un élève du C.M.2 écrit : "ils vont à" puis barre "à" pour écrire "vers la maison", cela marque une certaine conscience de la langue écrite.

Remarque : problème posé par l'usage du nombre et des indices :

<u>nombre ... à l'écrit</u>	- par exemple	<u>190 noms à l'oral</u>) 0, 80
nombre ... à l'oral		216 noms à l'écrit	

- Pour le statisticien :

- . il y a une hypothèse possible : autant à l'oral qu'à l'écrit et, sous

cette hypothèse une question : quelle probabilité de voir apparaître la répartition 190/216 pour 406 occurrences sous l'hypothèse de tirages indépendants : dans ce cas on peut utiliser un test statistique : test binomial.

- Pour nous il est impossible de procéder ainsi car :
 - l'écrit dépend de l'oral (il n'y a pas indépendance)
 - il faudrait que les récits soient de longueur égale.

On se tire d'affaire en prenant par exemple le nombre total de noms sur le nombre total de catégories du discours retenues dans chacun des types d'expression : oral et écrit.

- Certains auteurs français ont comparé par exemple :
nombre de conjonctions/nbre de verbes, à l'oral et à l'écrit. Là la comparaison est valable.

Ou bien : nbre des prépositions/nbre des substantifs

(cf. études de Fraisse et Breyton, ou de Moscovici et Humbert)

Ces indices-là, du point de vue de la langue, se discutent beaucoup : par exemple le nombre de prépositions n'est pas indépendant de la nature du verbe employé :

cf. je prends le train et je pose ma valise : 0 préposition
je vais à Paris et je reviens de cette ville : 2 "
je vais à Paris et j'en reviens : 1 "

Il en irait de même des conjonctions.

- Un problème un peu différent, dans l'estimation de la langue employée par l'enfant (aux conditions indiquées : raconter une petite histoire à partir de 4 images), c'est que pour avoir une estimation de la langue il faut évidemment un corpus qui ne soit pas trop petit.

Dès 1937 Anderson estimait que, en dessous de 150 "mots", on ne pouvait faire une analyse détaillée de la phrase.

Selon nous il faut un corpus de 1000 à 1500 "mots". Et nous avons pour notre part cumulé les résultats des 30 enfants (avec pour but d'éliminer les variations aléatoires : enfant bien ou mal disposé...)

Résumé des observations faites (sous les conditions expérimentales définies et qui sont loin d'être des conditions de type pédagogique) :

- Les enfants ne nous ont pas considéré comme un enseignant.

D'où l'observation suivante : même dès la fin du CP, dans le récit oral, il y a des enfants qui ont des récits de type spontané (comme on peut le voir au niveau du C.E.2 cher SER - cf. document I joint :

"alors il y a le petit lapin. Il est derrière le canard...")

D'autres au contraire "construisent"... pour le Monsieur !

A mesure qu'on grimpe dans les âges le langage parlé tend de plus en plus à se rapprocher d'un langage parlé académique.

- Le phénomène d'intérieurisation : sans entrer dans le détail on peut affirmer qu'elle est progressive mais, au niveau du CP, elle est nulle : aucun enfant au CP n'écrit sans passer par une franche vocalisation ou sans articuler, même silencieusement, avec la bouche.

C'est plus précoce (comme pour la lecture) chez les filles que chez les garçons, et diminue plus ou moins vite selon les individus.

Un détail intéressant : il y a des enfants qui ont intériorisé leur expression écrite mais dans certains cas cette intériorisation n'est pas pour autant réalisée en lecture(1).

D'autre part cette intériorisation peut présenter des régressions de 2 types :

- régressions, quand, devant un mot à écrire, l'hésitation existe sur le plan orthographique (accent, double consonne par exemple)
- régressions vers la fin de l'écrit comme s'il y avait un effet de fatigue
- un 3^e type (observé sur 9 des 30 sujets - au C.M.1) : l'auto-dictée préparatoire : l'enfant commence à écrire puis tout à coup se dicte la phrase qu'il va écrire : il procède comme si le passage par le langage parlé lui était nécessaire pour mettre sa pensée en ordre.

On peut se demander s'il n'y a pas une espèce de typologie chez les enfants : certains auraient besoin d'avoir recours au langage parlé pour s'exprimer par écrit.

Des phénomènes du même ordre ont été observés dans la lecture silencieuse.

Cette observation rejoint, sur un plan tout à fait différent, un des aspects du plan de rénovation de l'enseignement du français, à savoir cet accent qui est mis au début sur la communication orale. Effectivement on ne peut pas faire autrement, tout au début de l'expression écrite, que de passer par cette expression orale. Le problème est de savoir de quelle manière il faut y passer et la dépasser.

- Enfin la comparaison oral/écrit (toujours sous les conditions d'observations définies) : Nous retrouvons des données classiques dans les études

(1) Cela nous paraît relever de pratique pédagogique : on n'apprend guère aux enfants à lire silencieusement. C'est cependant une technique indispensable pour les études secondaires et supérieures (et dans la vie)

de ce genre : - dans l'ensemble la production orale sur un même thème est plus abondante que la production écrite (sauf à la fin du CP). C'est une vérité statistique, non individuelle.

D'autre part il y a des changements individuels (point de vue génétique) sur lesquels il est difficile, pour l'instant, d'apporter des précisions.

- du point de vue proprement grammatical, on observe une évidence : le nombre des propositions et la complexité de la phrase croissent avec les années. La phrase écrite est généralement plus complexe que la phrase orale sauf évidemment au niveau du CP. (C'est au niveau seulement du CE₁ qu'on voit apparaître en nombre important la coordination entre les propositions par ET - ennemie des instituteurs mais qui pourtant signale un progrès remarquable dans la pensée de l'enfant qui ajuste alors dans la ligne temporelle une série d'actions).

- en ce qui concerne les lexèmes :

. du point de vue du nombre - s'agissant des noms - on ne voit pas de différences significatives entre le nombre d'emplois à l'oral et le nombre d'emplois à l'écrit.

On voit plutôt des tendances : l'emploi des noms tend à être moins abondant à l'oral (usage par contre des pronoms - cf. document I : MAU - CP).

. L'emploi des verbes marquerait une tendance inverse, parce que l'écrit est moins redondant que l'oral.

. L'emploi des adjectifs est beaucoup plus abondant à l'écrit (pour aller, chez certains enfants, jusqu'à une véritable explosion : cf. doc. I : BER - CM₂).

. L'emploi des adverbes autres que les adverbes de négation ne permet pas de dégager une tendance très nette.

Remarque : ces tendances sont naturellement liées à la situation de communication (dans notre cas la situation de communication était extrêmement artificielle) : cf. travaux de Young en 1940.

Là encore il y a des différences individuelles; il y a des changements pour un même individu d'une année sur l'autre, ou au cours des 5 années.

Dans ce qui vient d'être présenté le cas de l'adjectif est vraiment intéressant :

- d'abord par son accroissement entre la première et la dernière année : de l'ordre de 236 % à l'écrit et de 195 % à l'oral. Ces observations sont des quasi-certitudes (cf. travaux anglais de 1965).

- l'évolution de l'emploi de ces adjectifs n'est pas parallèle dans les deux formes de langage : il y a un parallélisme à 7 ans - 8 ans (à 7 ans 35 % des sujets n'emploient pas de qualificatif),
il y a toujours parallélisme à 9 ans.

Mais, alors qu'à l'oral il y a une stagnation entre 9 et 10 ans (dans cet échantillon, toujours) il y a un accroissement pour l'écrit entre 9 et 11 ans.

Là aussi on retrouve les différences individuelles et les modifications individuelles chez un même enfant.

Finalement, ce n'est pas tellement au niveau des différences quantitatives qu'il faut rechercher ce qui sépare le langage oral du langage écrit, mais plutôt au niveau des différences qualitatives : cf. document I : SER - CE₂.

Le remaniement, à l'écrit, se produit très tôt, dès le CP :
ex. le pléonasme du type : le canard, il...

- . CP : il apparaît chez 11 sujets sur 20 (19 pléonasmes à l'oral et 1 à l'écrit).
- . CE : chez 6 sujets sur 20 (9 fois à l'oral - 1 à l'écrit).
- . autres cours : chez 3 ou 4 sujets et uniquement à l'oral.

A côté de cela, il existe des îlots de résistance : cf. l'usage languedocienne du type : la guêpe le pique au canard - erreurs aussi de morphologie, dans les conjugaisons (au demeurant erreurs peu fréquentes).

Pour terminer il convient de revenir aux problèmes méthodologiques :

- D'un point de vue épistémologique l'observateur se rallie, implicitement ou explicitement, à une théorie de l'expression, une théorie grammaticale : par exemple il peut se rallier à une notion de compétence et de performance. Dans la mesure où il admet ces notions l'observation de la production orale ou écrite ne donne que la performance; il se prive de l'étude de la compétence. C'est peut-être regrettable, tant pour le psychologue que pour le pédagogue. Bien sûr l'étude des facteurs de la performance est certainement l'étude capitale pour la pédagogie de l'enseignement du français. Nous savons que la situation de communication est l'un de ces facteurs, mais il y en a d'autres : par exemple il y a des facteurs de champ mémoriel immédiat. Il y a, dans cette situation de communication, tout un ensemble de facteurs qui jouent et qui ont été mis assez bien en évidence dans la thèse de Michel P. : "L'analyse automatique du discours" (1er chapitre).
N.B. : On a essayé, dans certaines recherches, de sonder un peu la compétence linguistique de l'enfant par la répétition de phrases.
- 2° problème technique : recueillir les échantillons de langue : c'est très difficile étant donné la nature très variable des stimuli dans la communication orale. Donc les comparaisons inter-classes sont très délicates.
- Autre problème, plus important d'ailleurs (cf. travaux de Wittwer) : l'analyse de la production écrite elle-même :
 - problème des désaccords entre linguistes
 - problème de la quantification.

En résumé :

Rappel des points qui font problème, dans l'observation de la langue :

- 1- La nature du stimulus quand on désire comparer. On ne peut comparer que sous des conditions équivalentes (c'est un problème de méthodologie générale).
- 2- Le fait que nous ne saisissons que la performance de l'enfant (la performance est loin de traduire la compétence grammaticale de l'enfant - et les psychologues sont loin de savoir le pourquoi de cet écart).
- 3- Problème des indices : ils doivent traduire une évolution (sur le plan quantitatif), mais ils doivent traduire simultanément quelque chose sur le plan qualitatif.
- 4- La nature de la situation de communication.

5- L'étendue du corpus.

6- Le fait des variations individuelles : il est difficile actuellement de savoir si elles sont momentanées, ou prolongées...

Des difficultés, donc.

o
o o

DISCUSSION

(A noter que l'on s'est servi de parenthèses quand les questions étaient inaudibles sur la bande magnétique, et donc reconstituées d'après la réponse; et que quelques interventions, totalement inaudibles, ont été supprimées).

Q. Pourrait-on avoir quelques précisions sur les "mamans qui ont deux enfants et qui ne travaillent pas" ?

R. Peu de précisions à donner. En gros, dans les milieux défavorisés, les mamans disent qu'elles n'ont pas le temps, qu'elles ne racontent pas d'histoires à leurs enfants - qu'on ne parle pas beaucoup...

Dans les milieux socio-économiques favorisés les mamans sont très heureuses de parler de ce qu'elles font pour leurs enfants.

Mais il n'y a pas là quelque chose de très systématique.

Q. (Quelles étaient les méthodes pédagogiques employées dans les écoles ou l'expérimentation a eu lieu ?).

R. J'ai pris pour hypothèse de départ que le développement de type génétique est plus fondamental que la méthode.

C'est une hypothèse "scandaleuse" ! Je n'ai donc pas fait d'enquête sur les différentes méthodes utilisées dans les trois écoles. Mais ce qui a été constaté c'est qu'il n'y a pas de différence entre écoles, sauf dans un cas, pour une classe de CM₂.

Dans une autre recherche qui a porté sur un plus grand nombre d'écoles, dans lesquelles les échantillons ont été tirés au hasard (sans qu'on se soit là encore préoccupé des méthodes pédagogiques) on n'a pas non plus trouvé de différences.

Dans cet échantillon, bien sûr, il n'y avait pas de techniques d'enseignement très nouvelles.

Q. Nous serions tentés, nous, de prendre une autre hypothèse que la vôtre, c'est-à-dire que la pédagogie a une influence et, si l'on prend par exemple le cas des adjectifs, vous notez une prolifération des adjectifs à l'écrit, avec l'âge, au CM₂ particulièrement : c'est peut-être dû tout simplement à ces fameux exercices de construction de phrases, d'enrichissement qui aboutissent la plupart du temps à un alourdissement monstrueux suivant des stéréotypes stylistiques bien connus.

Comment alors pourrait-on faire, si l'on part de l'hypothèse que j'avais tout à l'heure, pour obtenir des observations significatives ?

R. Je répondrai à la 1ère partie de cette intervention. Pour la 2ème il faudrait un délai de réflexion important.

J'ai dit que l'évolution génétique me paraissait première par rapport à l'influence pédagogique. Je ne veux pas dire que l'autre n'existe pas. Par exemple un phénomène comme l'emploi de ET est un phénomène de type génétique, et ce sont ces phénomènes de type génétique que la pédagogie tente de modifier. Mais, dans un premier temps, je crois qu'il faut les accepter. Au niveau du CE₁ par exemple il faut accepter cet emploi de ET qui marque un progrès (il peut paraître à l'enfant très difficile d'utiliser autre chose que le ET).

Les emplois d'autres coordonnants temporels qui sont des coordonnants de type conjonction n'apparaissent qu'au niveau du CM₁ ou du CE₂ et apparaissent notamment avec "quand".

C'est à partir du moment où la notion de temps s'inscrit dans la pensée de l'enfant qu'il faut lui fournir les moyens qu'il ne devinera pas, surtout s'il appartient à un milieu défavorisé.

L'emploi de ON aussi marque un progrès considérable : l'enfant du CP ramène tout à "je". Au niveau du CE₁ - 2 il passe de Je à ON (1ère forme de relation avec les autres).

Donc il faut un certain temps lui laisser ce ON (on peut lui suggérer le "nous", naturellement).

Mais si on examine tout ce que recouvre le "on" il devient parfois extrêmement difficile de lui donner la tournure qui convient.

Il y a là un problème pour la pédagogie.

M. Wittwer : ... Il y a un certain jeu de rapports entre les catégories grammaticales qui me semblent des sortes de constantes de la langue et qui font que, quand on utilise l'instrument, on ne peut guère faire autrement qu'entrer dans ces contraintes. Et alors, si on mesure ces choses-là, bien entendu, on ne trouvera pas tellement d'effet du niveau socio-culturel; mais en revanche, il y a d'autres domaines où le sujet psychologique réapparaît; en particulier pour ce qu'on appelle les appellatifs - toute la théorie de l'énonciation -; de ce côté-là on va voir réapparaître les différences profondes, et c'est sur ces données-là que l'apport pédagogique est important.

Autrement dit l'apport pédagogique ne peut changer quelque chose au niveau des contraintes que la langue elle-même impose. Ici c'est l'aspect génétique qui compte (cf. les travaux actuels sur la genèse du langage). D'une certaine manière on ne peut pas plus agir là-dessus que sur la croissance physique.

Bien entendu la possibilité d'intervenir et de changer des choses au niveau de la langue est considérable.

Q. (Au niveau du lexique apparaissent des différences entre les milieux socio-culturels).

R. Ma 2ème étude ne portait que sur la syntaxe. Mais bien sûr ma 1ère étude répond à votre problème. Et je suis d'accord avec vous. Néanmoins, dans la 2ème étude concernant l'évolution du nombre de noms je n'ai pas trouvé de variations (stabilité, accroissement...) en liaison avec l'appartenance à un milieu socio-économique. Bien sûr il reste le problème de l'évolution qualitative...

Q. Y a-t-il des moyens de faire apparaître la variable pédagogique, et de la distinguer de la variable génétique ?

R. On peut dire que la variable génétique est assez semblable d'un milieu à l'autre.

A ce moment-là, si l'on constate des différences importantes suivant des pédagogies bien définies (encore faudrait-il préciser ce qu'on entend par "pédagogie"), il n'y a pas de raison pour qu'on ne voit pas apparaître la variable pédagogique.

Q. Pourquoi, au lieu de dissocier les deux, "méthodes" et génétique, n'essaierait-on pas de les fonder l'une sur l'autre ? La "méthode" ne pourrait-elle s'appuyer sur l'observation génétique ?

R. J'en suis convaincu.

M. Wittwer : C'est très difficile : cf. l'utilisation du conjonctif complexe à 5 ans : le "parce que" par exemple. C'est l'école qui stoppe le système de la subordination.

Je suis d'accord avec vous, certes; mais à la condition qu'on ne confonde pas la grammaire génétique scolaire et la grammaire génétique spontanée.

Sociologiquement on ne pense qu'à une chose, dans notre système : à la correction, et non pas au problème de l'articulation fondamentale de la pensée par rapport au langage.

Il faudrait avoir une profonde tolérance pour les incorrections au moins jusqu'au CM₁...

ANNEXE

DOCUMENTS DE REFERENCE

MAU - CP

ORAL

C'est le canard. Il voulait manger le miel des abeilles. Après il a voulu y aller dedans. Après les abeilles se sont posées sur la tête du canard et après ils avaient la tête pleine de miel.

ECRIT

Le canard voulait manger le miel des abeilles. Le lapin est rentré dans la ruche. Les abeilles ont posé sur la tête du canard. Le lapin et le canard avaient la tête toute pleine de miel.

BER - CM₂

belle-ensoleillée-déformée.

belle-ensoleillée-tentante-surpris-ravis-mécontents-pauvres-hargneuses-penauds-déformée-bonne.

SER - CE₂

Alors il y a le petit lapin. Il est derrière le canard. Le petit lapin et le canard ils voient une ruche où c'est qu'il y a des abeilles qui tournent autour. Le petit lapin il voit la ruche. Alors il y rentre dedans. Il y a des abeilles... le piquent sur le dos, le canard sur la tête. Et puis il y a le petit lapin. Il a une bosse sur la figure. Alors il pleure et le petit canard aussi.

- 1) Le petit lapin est derrière le canard et, tous les deux, ils étaient gourmands.
- 2) Le lapin regarde une ruche où il y a des guêpes autour qui volent.
- 3) Le petit lapin entre dans la ruche et les guêpes le piquent sur le dos et il continue à marcher et le canard a des guêpes sur la figure.
- 4) Le lapin a une grosse bosse et il pleure et le canard pleure aussi.

AMA - CP

Il mange l'escargot. Il mange le papillon et puis il s'envole. Il veut manger les abeilles et puis les abeilles ils les piquent là. Ils ont plein de bossent.

Le petit canard veut manger le papillon et le papillon s'envole. Le petit canard veut aller dans la niche pour manger les abeilles et les abeilles le piquent. Les petits canards ont plein de bosses.

"PREMIERES APPROCHES DE L'ESTIMATION DU CONTENU D'UN DEVOIR
D'ENFANT OU D'ADOLESCENT"

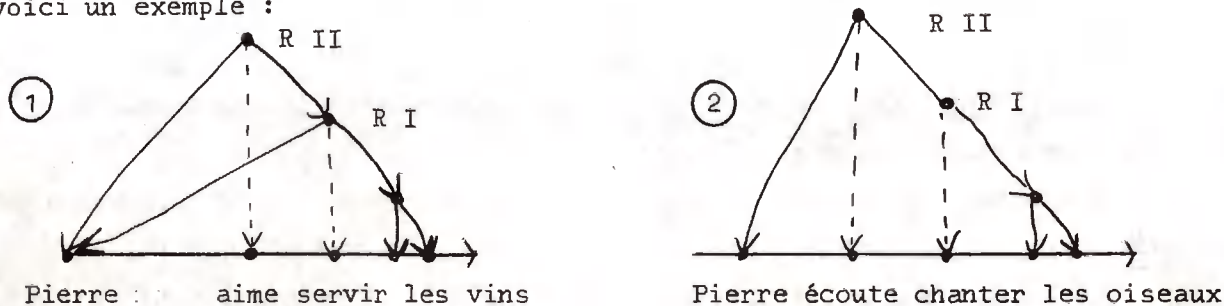
J. WITTWER, Professeur à l'Université de Bordeaux II (*)

Notre problème : pour faire progresser l'expression écrite, il faudrait réussir à maîtriser le passage d'une organisation multidimensionnelle, multisémiotique, et multirelationnelle à une sortie linéaire unidimensionnelle (émission orale ou écrite).

On peut faire l'hypothèse qu'il existe une suite de "syntaxes" depuis des syntaxes psycho-physio-neurologiques jusqu'à la syntaxe d'un objet message.

Notre analyse relationnelle veut être le premier chaînon à rebours de ce passage. L'analyse en graphes que nous utilisons depuis longtemps permet de représenter la différence établie par CHOMSKY entre structures profondes et structures superficielles.

En voici un exemple :



Structures superficielles équivalentes, par exemple, on peut les identifier ainsi : N + présent + V + infinitif + V + les + N

Structures profondes différentes :

① /Pierre aime Pierre sert les vins/ ; que l'on peut présenter aussi (Sujet 1 + Verbe 1) + (Sujet 1 + Verbe 2 + Objet 1)

avec (Sujet 1 + Verbe 2 + Objet 1) = O2

C'est à dire que l'énoncé ① comprend deux relations sujets et deux relations objets, le graphe en tient compte par la flèche (RI → Pierre) qui indique la relation Sujet entre "servir" et "Pierre".

② "Pierre écoute les oiseaux chantent" que l'on peut présenter ainsi : (S₁ + V₁) + (S₂ + V₂) avec (S₂ + V₂) = O1

L'énoncé ② comprend donc deux relations Sujets et une seule relation Objet.

Les deux énoncés ont bien des structures profondes différentes.

(*) Communication faite au stage national d'étude et de recherche sur les problèmes de validation (22-27 mars 1971) - Rapporteur : J.C. Airal

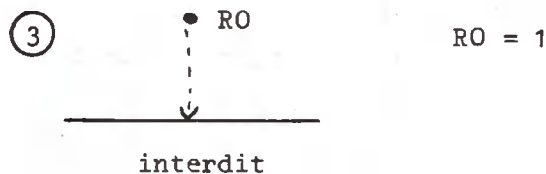
Ce dont nous voudrions parler aujourd'hui est encore un au-delà des structures profondes, une méta-syntaxe. Avant d'y venir, nous voudrions rappeler que nous avons mis au point trois types d'évaluations, l'une de la syntaxe à partir de nos graphes, la deuxième relative au vocabulaire à partir des dictionnaires fondamentaux, la troisième relative au contenu thématique et à ses moyens d'expressions (ce dernier type ayant été étudié par l'un de nos étudiants).

1 - Un ouvrage en préparation fournira tous les détails de l'établissement des graphes et de leurs quantifications. Donnons-en cependant un aperçu :

R I, R II sont des niveaux relationnels emboîtés: tout noeud relationnel R_i aura pour valeur de base $i + 1$.

R I aura pour valeur 2, R II pour valeur 3 etc...

R 0 aura pour valeur 1 et correspondra aux énoncés où les relations grammaticales se font avec des éléments présupposés :



Tout noeud relationnel articule 1, 2, 3... n branches. Le noeud vaudra Valeur de R_i X nombre de branches :

Pour un graphe d'énoncé, l'indice de complexité syntaxique sera la somme des valeurs de chaque noeud. Pour 1 , on a $ICS = (2 \times 3) + (3 \times 3) = 15$

Pour 2 , l'on a $ICS = (2 \times 2) + (3 \times 3) = 13$

Pour 3 , on a $ICS = (1 \times 1) = 1$.

Cette quantification peut être adaptée aux textes d'enfants : en effet, les erreurs se situent au niveau des structures superficielles ; on peut donc presque toujours récupérer les structures profondes potentielles dans les énoncés d'enfants et calculer un I.C.S.

2 - En ce qui concerne le vocabulaire, on pourra consulter notre étude "l'expression en français dans une première année secondaire tunisienne" (J. WITWER et C. FRANSMAN-PAULY : Cahier N° 4 des Travaux du Centre National d'études et de formation pédagogiques, 1965) où on trouvera un indice type occurrence modifié et une étude fouillée sur les mécanismes lexicaux en jeu dans un compte rendu de texte.

Depuis notre retour en France, nous utilisons des indices de richesse lexicale en cherchant, dans des textes d'enfants, le nombre de mots ne figurant pas dans le dictionnaire de 1500 mots, puis de 3500, puis de 8000. On a constaté par exemple que sur les écrits de 150 enfants -écrits limités, certes - on a trouvé 12 mots ne figurant pas dans le dictionnaire 3500. Une publication est en cours dans ce domaine.

3 - En ce qui concerne l'approche thématique, trois voies ont été abordées :

A) Recherche de l'originalité : méthodes des échelles et des juges : on propose à des juges des copies d'enfants et ils doivent apprécier sur une échelle en 5 ou 7 points le degré d'originalité (l'échelle est polarisée par banalité-originalité).

Malgré une assez bonne cohérence de résultats, l'entreprise n'a pas été poursuivie. Il semblait qu'on rejoigne certaines conclusions des chercheurs sur la créativité et qui ont montré que l'original c'était le rare. Bref, l'originalité apparaît comme ayant une signification très relative selon les circonstances et les populations.

B) Dans un mémoire, un psychologue scolaire a utilisé un indice thématique et caractérisant, sorte d'indice de richesse du contenu (I.T.C.) :

$$\text{I.T.C.} = \frac{\text{Nb. sous thèmes} + \left\{ \begin{array}{l} \text{Nb. de verbes à grosse} \\ \text{information} \end{array} \right\} + \left\{ \begin{array}{l} \text{Nb. d'adjectifs} \\ \text{significatifs} \end{array} \right\} + \left\{ \begin{array}{l} \text{Nb. d'adverbes} \\ \text{significatifs} \end{array} \right\}}{\text{Nb. des phrases}}$$

Quelques critères ont permis d'objectiver quelque peu ce qu'il entendait par "grosse information" "significatifs". Mais le problème fondamental restait le découpage en sous-thèmes. Dans ce travail, l'auteur avait choisi comme critère pour dénombrer les sous-thèmes, une dichotomie que rappelait celle-ci : extraversion/vs/introversion ; en présence d'une sollicitation à l'expression, la réponse peut être intéro-expansive ou extéro-expansive. Un exemple : le mot "clé" peut induire soit des expressions à résonance extéro-expansives comme "serrure", "porte", "ouvrir", "solution", "musique" soit des expressions à résonance intéro-expansives comme "perte", "crainte", "mystère", "accueil" (qualités de l'). Bien entendu, certaines réponses à cette sollicitation peuvent être ambiguës, comme "vol", "rêve", "gâteries" etc. Il y a dans cette approche bien des choses à creuser : mais ce type de syntaxe secrète, certainement comprise dans les déroulements des multiples syntaxes, reste éloignée de la simple structure profonde de CHOMSKY. Aussi avons-nous fait l'hypothèse qu'entre ces syntaxes secrètes (qui mettent en oeuvre des motivations, des passés plus ou moins lointains, plus ou moins inconscients) il existe une syntaxe prélinguistique (ou plusieurs) qui pourrait s'articuler de façon moins mystérieuse à l'analyse relationnelle en graphes.

Il s'agirait de trouver des sortes de Concepts Généraux d'expression, indépendants de la dimension syntagmatique du fragment d'énoncé, et qui fournirait des cadres à l'articulation linguistique proprement dite. Le sous-thème minimum serait un couple de Concepts Généraux d'expression. Le sous-thème prendrait fin quand serait épuisé un certain nombre d'exigences à définir. Ce travail est commencé et une première publication est prête. Voici un exemple :

"Arrivés à la maison, nous voulons ouvrir la porte. Maman regarde dans la ..."

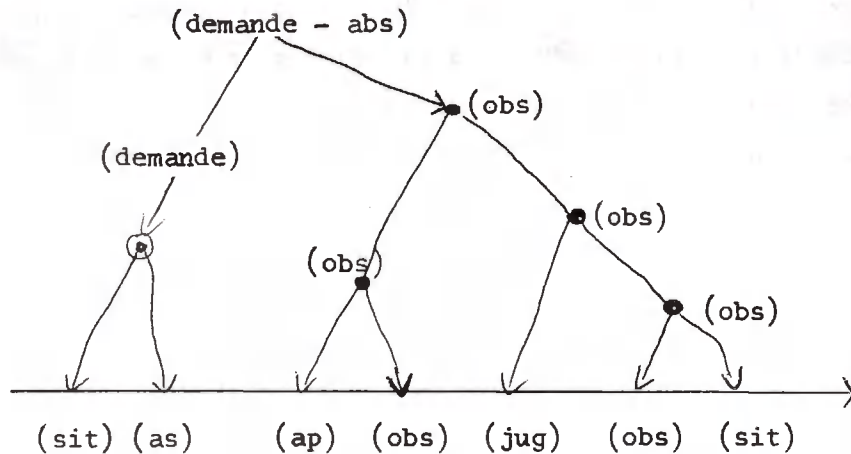
voiture, pas de clé. "C'est quand même fort", dit maman : "Nous l'avions quand nous sommes arrivés au ruisseau". Supposons résolu le problème de la division en sous-thèmes et soit cet énoncé en tant qu'un sous-thème immédiat correctement isolé. Comment est-il organisé en Concepts Généraux d'Expression ?

Voici une liste possible :

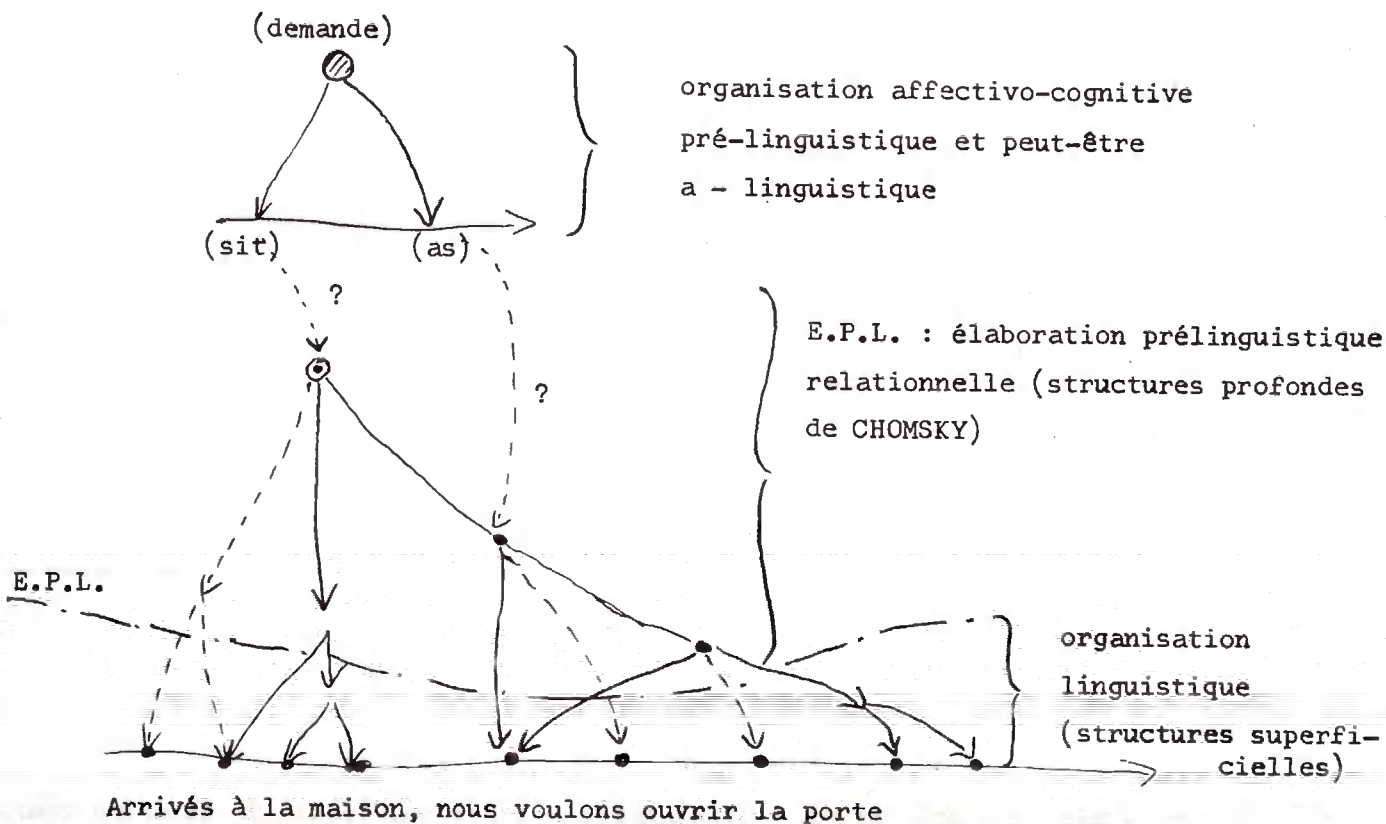
- Arrivés à la maison (situation) (sit)
- nous voulons ouvrir la porte (action-successeur) (as)
- Maman regarde dans la voiture (action-précesseur) (ap)
- pas de clé (observation) (obs)
- "C'est quand même fort" dit Maman (jugement) (jug)
- Nous l'avions (observation) (obs)
- quand nous sommes arrivés au ruisseau (situation) (sit)

On peut alors organiser ces Concepts Généraux d'expression de plusieurs manières.

En voici une :



La situation se présente ainsi : il y a une "demande" (quand on arrive à la maison, on ouvre la porte). (Il serait trop long d'expliquer ici le choix du mot demande) suivie d'une observation impliquant une réponse négative à la demande. On conçoit qu'à ce niveau, ce qui se prépare peut avoir lieu à un niveau extra-linguistique. Mais ce modèle permet de proposer une liaison avec les graphes relationnels projetant la sortie linguistique (limitons nous à la motivation "demande") :



Bref, il s'agit, dans le processus d'émission verbale, de bâtir progressivement, aux différents niveaux d'élaboration des modèles, certes naïfs, mais qui inciteront les chercheurs à ne plus se cantonner dans l'élucidation d'un seul niveau des phénomènes de la communication : les linguistes au niveau des structures superficielles, les psycho-physiologistes au niveau des mécanismes cérébraux, les psychanalystes, les thérapeutes, les psycho-sociologues au niveau des "syntaxes secrètes".

Pour en terminer avec une note plus psycho-pédagogique, rappelons que ces travaux ont déjà permis d'établir la possibilité d'une quantification des émissions verbales écrites. Voici un tableau incomplet, mais qui illustre bien ce qu'il est déjà possible de faire dans ce domaine :

	Soll.	SYNTAXE			CONTENU		VOC. EMIS ou RAPPELE			VOC. EMIS et RE- CONNU			
		I.C.S max.	I.C.S moyen	I.D.S	I.T.C	aspect indici- el	$\frac{Vd}{Vt} \cdot 2$	+	+	+	$\frac{Vd}{Vt} \cdot 2$	Vi	Ve
élève A	TS	32	14, 9		1, 7	24							
	R	37	14, 8		2, 2	0							
élève B	TS	98	29, 4		2, 4	17							
	R	74	22, 6		2, 1	6							

Soll : mode de sollicitation à l'expression écrite

T.S = Texte suggéré : R = Rédaction classique

I.D.S. = Indice de densité syntaxique (non explicité ici)

Aspect indiciel = ici, nb. d'indices linguistiques renvoyant aux interlocuteurs : les "je", "nous", "on" et en général les appellatifs

$\frac{Vd}{Vt} \cdot 2$ = rapport type occurrence modifié (Vd = nb. de mots différents ; Vt = nb de mots totaux)

+ 1500 = nb. de mots en dehors du voc. fond. de 1500 mots etc.

Vi = vocabulaire inclus : il s'agit ici de compte rendus de lecture. Vi est le nb. de mots figurant à la fois dans le texte proposé et dans le compte rendu.

Ve = vocabulaire exclu : vocabulaire ne figurant pas dans le texte proposé.

DISCUSSION

Q. Ne faut-il pas un corpus d'au moins un millier de mots pour étudier une phrase ?

R. Nous avons travaillé sur 150 enfants de Dordogne (avec 100 à 150 mots par texte) : sur 15000 mots produits par des enfants différents, certes, 12 seulement sont Hors 3500.

Donc on peut supposer que vraisemblablement ces enfants possèdent à peu près le vocabulaire 3500 ou le vocabulaire 1500 et que ces enfants se situent entre 1500 et 3500 mots (avec des différences individuelles, bien sûr).

M. Simon : Ne serait-il pas intéressant de "voir" la table de corrélation entre les thèmes ? et ceci sur 2 plans : le développement de l'enfant et la méthode pédagogique.

R. Cette exploitation de "chaînes spécifiques de développement" ne pourra se faire que par traitement électronique.

M. Simon : A propos de l'ITC : comment définir la cohérence d'un texte ?

R. - On a les moyens : il faudra se servir de la logique mathématique. Ce sera long.

- Il y a aussi un problème important : le problème du coût de la recherche
A noter qu'il y a une corrélation dans les devoirs entre l'ICS maximum et la moyenne des ICS : ICS

Donc il peut suffire de rechercher l'ICS maximum (en gros : quand il y a le plus de propositions traditionnelles : avec un peu de pratique on le "voit" bien).

Q. Bidimensionnel ? unidimensionnel ?

R. Le support de la "sortie^{est} bidimensionnel puisque j'écris sur une feuille à plat (point de vue moteur). Mais au point de vue du processus psychologique, l'écrit est aussi unidimensionnel qu'oralement où ça se passe dans le temps.

Q. ITC sur texte d'adulte ?

R. On le fera.

G. Jean : Il faut être très prudent dans cette recherche de quantification et de formalisation.

Quelque chose échappe à cette analyse.

cf Barthes : "L'originalité c'est peut-être le résidu".

R. Le problème pour moi c'est le passage d'organisations multi-relationnelles, multi-sémiotiques et multi-dimensionnelles (c'est-à-dire tout ce qui se passe au niveau du cortex) à l'unidimensionnel. C'est la seule façon de poser le problème dans une perspective de psychopédagogie pratique. Certes, il est très difficile. Et ce sont des tentatives...

Je retiens la notion de "résidu". J'espère des solutions grâce à des collaborateurs dont la formation analytique permettra le décryptage des syntaxes secrètes.

Q. Et la sémantique ?

R. La sémantique est en retard. C'est le plus difficile, et le plus important. La linguistique, après un bain de réification, retrouve la signification. En j'en suis enchanté, ne l'ayant jamais abandonné

Document 1 (*)

A propos d'un clé.

La porte de notre maison à une grosse clé.

L'autre jour, avec mes parents, nous sommes allés au bord du ruisseau à quelques lieues de la maison. Nous avons mis la clé dans le coffret de la voiture. Puis lorsque nous sommes repartis, nous avons pas fait attention si la clé y était. Arrivés à la maison, nous voulons ouvrir la porte. Maman regarde dans la voiture, pas de clé "C'est quand même fort" dit maman : "Nous l'avions quand nous sommes arrivés au ruisseau" Nous cherchons et toujours pas de clé. Mes parents sont très inquiets et moi aussi. Alor papa decide de retourner au ruisseau pour voir si on ne l'avait pas perdu là ba. Nous allons à l'endroit même où nous étions. A quelques pas nous appercevons quelque chose, nous nous aprochons et nous voyons la fameuse clé. Papa est réjoui, nous retournons à la maison et il jura de ne plus emporter la clé.

Document 2

A propos d'une clé...

C'est Dimanche.

Il est 5 heures de l'après, maman est moi nous revennions des courses. Nous prenons la clé mais ne pouvons pas ouvrir. Nous ne pouvons pas ouvrir. Nous esseyons tours à tours mais rien a faire la clé avais cédé. Alors maman me dit "Passe par l'esclat faudage" Car la semaine dernière ils y avaient des peintres qui étaient en train de refaire la maison et ils avaient laisse l'eschat faudage. Comme par chance la fenêtre était ouverte alors je sauta dans la cuisine et je tripotte la serrure jusqu'a la faire saute et enfin la porte s'ouvra. Demain il y a pas école j'irais chez le serurier.

En effet le lendemain mati je pris le vélo et en route cher le serrusier. Dix minutes plus tard il m'arangea le clé je le paya est je m'ennala, puis je la donna a ma maman est la porte s'ouvrir et se refermer comme avant.

(*) Textes d'enfants dont nous avons respecté l'orthographe.

Vendredi 5 décembre 1969

Document 3

La maison de mes rêves

C'est une maison gaie et joyeuse. Située au flanc du coteau, entourée de verdoyantes prairies et d'énormes arbres touffus. Cette maison en quadrilatère avec son toit en tuiles rouges ses volets verts. Le long du mur blanchi rampe une vigne vierge. La cour est entourée de massifs dans lesquels de jolies fleurs ouvrent leur cœur au soleil rayonnant. Derrière la maison un potager où poussent de beaux légumes et plus loin un verger avec toute sorte d'arbres fruitiers chargés de fruits succulents. De l'autre côté un torrent qui dévale le coteau. Quelle belle maison !

Vendredi 5 décembre 1969

Document 4

La maison de mes rêves

J'aime habiter au milieu d'un grand parc. Dedans j'aime des sapinettes qui longe l'allée principale, au bout du jardin un verger d'arbres fruitiers, un bassin rempli d'une vingtaine de truites, des pelouses séparées par des allées, et un potager. Et à côté une belle villa qui est entourée d'une vigne vierge. La façade est située au nord, devant la porte d'entrée deux massifs en forme d'étoiles, les fenêtres sont nombreuses avec de petits carreaux. Au premier étage deux fenêtres sont séparées par un fronton triangulaire. Le toit est formé de deux pans avec deux grosses cheminées en brique. J'aime habiter dans cette villa parce que je trouve qu'on y est bien parce qu'on n'entend pas les automobiles la nuit.

LISTE DES TERRAINS EXPERIMENTAUX (*)

1971-1972

ADDITIF

Académies	Equipes	Responsables d'Equipes	
Bordeaux	Bordeaux E.N.F.	Mlle Labarère Mlle Vertalier	Directrice E.N. Professeur
Montpellier	Carcassonne E.N.M.	Mme Duchesne M. Kerlok'ch	Directrice E.N. Professeur
Nantes	Angers ENF-ENG (en commun avec l'équipe de M.Thome I.D.E.N.)	Mlle Le Théuidic M. Boyer Mlle Monard M. Lacroix	Directrice E.N.F. Directeur E.N.G. Professeur Professeur
Poitiers	Angoulême E.N.F.	Mme Garcin Mme Delobel	Directrice E.N. Professeur
Reims	Circonscription Chalons II	M. Gommeaux M. Joussier	I.D.E.N. Professeur

Rectificatif

L'équipe de l'E.N.G. de Grenoble ne participe plus à l'expérimentation du Plan de rénovation.

Son animateur M. Vuillet se consacre désormais à une recherche fondamentale sur l'apprentissage de la lecture dans le cadre du C.R.D.P. de Grenoble.

(*) of Repères 13

THEMES D'INNOVATION ET DE RECHERCHE

Année 1971-1972

THEMES D'INNOVATION

1- Problèmes généraux concernant la démarche pédagogique.

- E.N.F. Batignolles - Imprégnation méthodique et imprégnation diffuse.
- E.N.F. Coutances - Situation de communication.
- Lons-le-Saunier - L'entraînement à la communication favorise l'apprentissage systématique de la langue (exercices structuraux de grammaire).
- E.N.M. Mende - Les activités d'analyse explicite de la langue (lecture; grammaire; vocabulaire) contribuent à une maîtrise de plus en plus grande de la langue.
- E.N.G. Montigny-lès-Metz - L'imprégnation.
- E.N.G. Montigny-lès-Metz - La créativité.
- Poitiers I - Recherches dans le domaine de la pédagogie des groupes.
- Recherches de motivation pour les différents exercices de français.
- E.N.G. Privas - Essai d'adaptation de l'enseignement du français au niveau linguistique réel des enfants. (progression et méthode).
- E.N.F. Quimper - La notion de temps à l'école maternelle.
- E.N.F. Rennes - Articulation entre les activités de libération et de structuration du langage.
- E.N.F. ET E.N.G. Saint-Etienne - Eléments créatifs dans le langage.
- Saint-Ouen - Pédagogie du thème.

2- Expression orale.

- St Vallier Goujons - Expression orale.
- E.N.M. Montauban - Problèmes de la mise au point de l'expression orale.

- E.N.F. Annecy - Elaboration d'exercices structuraux systématiques; réalisation de ces exercices à l'école en vue de l'apprentissage de la langue maternelle.
- E.N.F. Nice - Exercices structuraux.
- Rimeize - Exercices structuraux.
- E.N. Albi - Exercices structuraux.
- C.R.D.P. Bordeaux - Apprentissage de l'expression orale par les exercices structuraux enregistrés sur magnétophone et étude des transferts possibles à l'oral et à l'écrit. *
- E.N.M. Carcassonne (II) - La reconstitution de texte "audio-orale" *
- E.N.F. Besançon - Passage de l'oral à l'écrit. *
- E.N.F. Toulouse - Langage oral/langage écrit. *
- Poitiers I - Recherches concernant ^{les relations} la ~~sélection~~ entre expression orale et expression écrite. *
- Vincennes - La conscience phonologique chez l'enfant. *
- Gueugnon - Marionnettes. *
- 3- Expression écrite.
- E.N.G. Toulouse - Problèmes posés par l'accès à la langue écrite.
- E.N.F. Chalons/Marne - Amélioration de l'expression écrite.
- Bellac - Reconstitution de textes et expression libre.
- E.N.M. Carcassonne - La reconstitution de texte "audio-orale". *
- Gueugnon - Le texte d'imprégnation.
- Rimeize - Exercices d'imprégnation par les textes.
- C.R.D.P. Bordeaux - Apprentissage de l'expression orale par les exercices structuraux enregistrés sur magnétophone et étude des transferts possibles à l'oral et à l'écrit. *

* Les thèmes suivis d'un astérisque figurent dans deux (ou plus) têtes de chapitre.

- E.N.F. Tours - Vérifier si l'enseignement global du français à partir d'un texte d'auto-dictée au CE₁₋₂ permet l'acquisition de l'orthographe et des structures de base de la langue. *
- E.N.F. Besançon - Passage de l'oral à l'écrit. *
- E.N.F. Toulouse - Langage oral/langage écrit. *
- Poitiers I - Recherches concernant les relations entre expression orale et expression écrite. *
- Gueugnon - Marionnettes. *
- Saint-Quentin - La bande dessinée dans l'enseignement du français.

4- Lecture

Apprentissages premiers :

- E.N.F. Amiens - Apprentissage de la lecture.
- E.N.G. Arras - Orthographe "spontanée" en liaison avec la lecture au CE₁.
- E.N.F. Coutances - Activités d'éveil : recherche d'information et apprentissage de la lecture au CP et au CE.
- E.N.F. Dijon - La lecture au CP : insertion des exercices d'analyse-synthèse dans une pédagogie globale de la communication.
- E.N.G. Laon - Leçon mère et exercices de récupération en lecture.
- E.N.F. Le Mans - Apports de la phonétique et de la phonologie dans les apprentissages initiaux de la lecture à l'école élémentaire.
- Les Andelys - Apprentissage de la lecture.
- E.N.F. et E.N.G. St-Etienne - La lecture au CP.
- E.N.G. Toulouse - Apprentissage de la lecture.
- E.N.G. Vannes - Apprentissage de la lecture par la méthode naturelle au CP.

* Les thèmes suivis d'un astérisque figurent dans deux (ou plus) têtes de chapitre.

Du CP au CM :

- E.N.G. Châteauroux - Lecture du CP au CM₂.
- E.N. Foix - Lecture.
- E.N. Lille - Lecture.
- E.N.F. - E.N.G. Troyes - La lecture : apprentissage et entraînement :
recherche des intérêts des élèves.
Fréquentation d'une bibliothèque enfantine.
- Vincennes - La conscience phonologique chez l'enfant. *

Lecture -- langage :

- E.N.M. Mende - Les activités d'analyse explicite de la langue
(lecture-grammaire-vocabulaire) contribuent
à une maîtrise de plus en plus grande de la
langue.
- E.N.M. Mende - Liaison langage-lecture.

Lecture - langue écrite :

- E.N.G. Clermont-Ferrand - Orthographe (E 12).
- E.N.F. - E.N.G. Troyes - Lecture-écriture.

Incitation à la lecture :

- Montauban I - L'enseignement de la lecture et de l'orthographe en relation avec la socialisation, la créativité, le schéma corporel et la latéralisation.*
- E.N.F. Saint-Brieuc - Rapports entre la méthode naturelle de lecture et l'expression de la logique (grammaire intuitive et vocabulaire).
- E.N. Strasbourg-Neudorf - La presse enfantine dans les classes (CE1 et CM).

* Les thèmes suivis d'un astérisque figurent dans deux (ou plus) têtes de chapitre.

5- Grammaire

- E.N.G. Aix - Grammaire.
- Incidence de la grammaire transformationnelle sur les exercices de grammaire et de vocabulaire au CM. *
- L'analyse distributionnelle au CE comme méthode d'approche des notions proposées pour la progression.
- E.N.M. Cahors - L'orthographe et la grammaire. *
- E.N.F. Chambéry - La grammaire.
- E.N.G. Châteauroux - L'orthographe et la grammaire. *
- E.N.G. Clermont-Ferrand - Orthographe (E 12). *
- E.N.F. Dijon - Grammaire : progression et pédagogie du CE₁ au CM₁.
- Ecole Alsacienne - Enseignement de la grammaire au CM₂ en liaison avec les professeurs de 6è.
- E.N. Foix - Grammaire.
- E.N.F. Limoges - Recherche d'une progression grammaticale pour le CE.
- E.N.M. Montauban - Problème de la mise au point de l'expression orale et écrite au CE - CM (travail en grammaire-orthographe). *
- E.N.G. Montigny-lès-Metz - Enseignement de la grammaire.
- E.N. Moulins - Approche fonctionnelle de la grammaire.
- Conjugaison non formelle, par le maniement de la langue.
- Nantes V - Vers une progression en conjugaison.
- Vers une nouvelle grammaire, notamment une syntaxe structurale.
- E.N. Périgueux - Grammaire intuitive et grammaire réflexive au CM₁.
- E.N.F. Rennes - Grammaire fonctionnelle - Grammaire structurale.
CE₁ : initiation grammaticale.
CM₂ : la vie de l'école élémentaire.

* Les thèmes suivis d'un astérisque figurent dans deux (ou plus) têtes de chapitre.

- E.N.F. Rouen - Essai d'une progression précise dans le travail grammatical.
- E.N.G. Saint-Brieuc - La grammaire au CM.

6- Vocabulaire

- E.N.F. Nantes - Vocabulaire.
- E.N.G. Caen - Vocabulaire.
- E.N.G. et E.N.F. Angers - Vocabulaire.
- E.N.G. Aix - Lexique.
- E.N.G. Montpellier - L'étude des synonymes au CE₁ et au CM₁ mise en évidence des "registres" utilisés, de la compréhension et de l'expression, de l'intensité et du jugement de valeur.
- E.N.G. Aix-en-Provence - Incidence de la grammaire transformationnelle sur les exercices de grammaire et de vocabulaire au CM. *
- E.N.M. Cahors - L'orthographe et le vocabulaire. *
- E.N.G. Clermont-Ferrand - Orthographe (E 12). *

7- Orthographe

- E.N. Albi - Orthographe.
- E.N.F. Amiens - Apprentissage de l'orthographe.
- E.N.G. Arras - Orthographe "spontanée" en liaison avec la lecture au CE₁.
- E.N. Bourges - Apprentissage de l'orthographe et utilisation d'un alphabet phonétique.
- E.N.G. Caen - L'orthographe.
- E.N.M. Cahors - L'orthographe et le vocabulaire. *
- L'orthographe et la grammaire. *
- Chalons II - Acquisition de l'orthographe.
- E.N.F. Châteauroux - L'orthographe.
- E.N.G. Châteauroux - Grammaire et orthographe. *

* Les thèmes suivis d'un astérisque figurent dans deux (ou plus) têtes de chapitre.

- E.N.G. Clermont-Ferrand - Orthographe (E 12). *
- E.N.M. Montauban - Problème de la mise au point de l'expression orale et écrite au CE-CM (travail en grammaire orthographe). *
- Montauban I - L'enseignement de la lecture et de l'orthographe en relation avec la socialisation, la créativité, le schéma corporel et la latéralisation. *
- E.N.G. Montigny-lès-Metz - L'apprentissage orthographique.
- E.N.G. Poitiers - L'orthographe.
- Rimeize - Orthographe.
- E.N.F. Tours - Vérifier si l'enseignement global du français à partir d'un texte d'auto-dictée au CE₁ - 2 permet l'acquisition solide de l'orthographe et des structures de base de la langue. *
- E.N.G. Vannes - Pédagogie de l'orthographe au CE₁.

8- Approche de la langue poétique

- E.N.G. Colmar - Contact avec le poème au CP et au CE₁.
- E.N.M. Montauban - Créativité dans le domaine de l'expression poétique au niveau CE - CM.
- E.N.F. Saint-Germain-en-Laye - Activités de création et poésie.

9- Rapports entre le langage et d'autres types d'activités

- Boulay-Moselle - Liaison français-activités d'éveil.
- E.N.F. Clermont-Ferrand - Relations français-activités d'éveil
- Montgeron - " "
- E.N.G. Le Mans - " "
- E.N. Bourges - Liaison français-activités d'éveil.

* Les thèmes suivis d'un astérisque figurent dans deux (ou plus) têtes de chapitre.

- E.N.F. Châteauroux - La liaison français-activités d'éveil.
- Montigny-lès-Metz - Interdépendance "enseignement du français - activités d'éveil".
- E.N.F. Grenoble - Liaison Français-Mathématiques.
- Saint Ouen - Liaison entre différents enseignements (histoire, esthétique, musique) et l'enseignement du français.
- E.N.F. Rodez - Formes d'expressions (graphique, corporelle, musicale) sur un thème commun.
- Boulay-Moselle - Liaison entre le Français et les modes d'expression artistiques : dessin et musique.
- E.N.F. Châteauroux - La liaison maternelle - CP.
- E.N.F. Laon - Liaison Maternelle CP.
- E.N.M. Cahors - Liaison Français-maternelle.
- E.N.F. Châteauroux - Verbalisation et organisation de la perception audio-visuelle.
- E.N.G. Ajaccio - Le remplacement progressif des éléments de grammaire "traditionnelle" par des notions de linguistique (problèmes annexes de la formation et du recyclage des maîtres).
- C.R.D.P. Bordeaux - Dans une perspective de développement
a) quel est le niveau et le type des exercices que l'on peut attendre ou exiger des instituteurs étant donné leur formation générale.
b) quelles sont les informations théoriques qui leur sont nécessaires pour un niveau et un type d'exercices donnés.

THEMES DE RECHERCHE PONCTUELLE

1 - Equipes ayant choisi un seul thème de recherche et travaillant avec un psychologue et/ou l'Enseignement Supérieur

11 - Travaux débouchant sur la construction d'épreuves, (essai prévu en mai 72).

- E.N.F. Besançon - Sondage sur les lectures des enfants.
- E.N. Bourges et I.N.R.D.P. - Contrôle de l'apprentissage systématique du vocabulaire.
- E.N.G. Châteauroux - Recherche d'épreuves de validation en grammaire, orthographe. Etablissement des indices de maîtrise de l'expression écrite.
- E.N.F. Châteauroux - Préparation d'épreuves : maîtrise de la langue écrite
- (CE - CM) -.
- E.N.F. Dijon - Indices de maîtrise de l'orthographe.
- E.N.F. Laon - Epreuves de créativité.
- Les Andelys - Sondage Lecture-Langage au CP - CE.
- E.N. Lille CM - Indices de maîtrise de la langue écrite.
- E.N. Lille CP - Mesure de la compréhension des textes écrits.
- E.N.F. Montpellier CM - Recherche d'indices de maîtrise de la langue écrite.
- Nancy U.E.R. de linguistique - Dépouillement de textes écrits sur ordinateur.
- E.N.F. Nantes et I.N.R.D.P. - Questionnaire d'identification des pédagogies du français.
- E.N.F. Poitiers - Recherche d'indices de maîtrise de la langue écrite et de la langue orale.
- E.N. Toulouse et U.E.R. de Psychologie - Epreuves de créativité.

12 - Recherches générales tendant à vérifier une ou des hypothèse(s) du Plan de Rénovation.

- E.N.M. Agen - Le niveau d'élaboration de la langue orale et/ou écrite influe sur l'apprentissage et la pratique ultérieure de la lecture (Maternelle CP - CE 1)
- Angers V - Imprégnation par les textes (grille structurale).

- Bellac
- E.N.G. Besançon
- C.R.D.P. Bordeaux
- E.N.G. Caen
- E.N.M. Cahors
- E.N.M. Carcassonne
- E.N.F. Chambéry
- E.N.G. Clermont-Ferrand
- E.N.F. Douai
- E.N.F. Grenoble
- E.N.G. Laon
- E.N. Lille CP
- E.N. Lille CM
- E.N.F. Limoges
- Montgeron
- E.N.G. Montpellier
- E.N.F. Montpellier
- La notion de "maîtrise" de la langue.
 - Syntaxe du récit oral à partir d'une stimulation graphique
Etude longitudinale (CE - CM).
 - Apprentissage de l'expression orale par les exercices structuraux enregistrés sur magnétophone et étude des transferts possibles à l'oral et à l'écrit.
 - Grammaire.
 - Etude du développement verbal (rapports syntaxe-sémantique) en relation avec le milieu socio-économique.
 - Les exercices de reconstitution de texte contribuent-ils à une maîtrise de plus en plus grande de la langue orale et/ou écrite.
 - La créativité.
 - CP Liaison entre l'apprentissage de la lecture et les autres activités d'expression (orale, jusqu'à Pâques - écrite au 3e trimestre).
Hypothèses A 10 et D 3.
 - La reconstitution de texte (buts techniques).
 - Etude des résurgences des textes reconstitués dans l'expression écrite.
 - Enseignement programmé de l'orthographe du CE 1 au CM 1 à partir :
 - de l'échelle Dubois-Buyse
 - des propositions de S. de Sacy et de S. de Séchelles.
 - Enseignement de la lecture et phonétique.
 - Vocabulaire et expression écrite.
 - Etude des résurgences des textes reconstitués et des exercices structuraux dans les textes libres.
 - Psycho-motricité et expression.
 - Etude du système phonologique du français au CM 1 puis au CM 2 ; étude des répercussions de cette étude phonologique sur l'expression.
 - Maternelle CP
Apprentissage de la lecture de la G.S.
Maternelle au CP en liaison avec :
 - les autres moyens d'expression et la motivation (C 3, C 4, C 5)
 - les possibilités motrices, perceptives, représentatives (C 6)Recherche d'une progression non pré-établie (C 9).

- E.N.G. Nancy - Effets des exercices structuraux.
- E.N.G. Nîmes - L'évolution de la psychomotricité et ses rapports avec la pédagogie de l'expression et de la communication.
- E.N.F. Rouen - Etude d'un corpus de 1.000 textes libres issus d'une classe de 18 élèves de CE₁ (70-71); caractériser la langue écrite spontanée (excepté l'orthographe) des enfants.
- E.N.F. Saint-Brieuc - Développement génétique du vocabulaire logique. Utilisation du vocabulaire logique mathématique en situation vécue.
- E.N.G. Saint-Brieuc - Enseignement du vocabulaire.
- E.N.F. Strasbourg-Meinau - Articulation entre les activités de libération et de structuration du langage.
- E.N.F. Toulouse - Apprentissage du vocabulaire à l'E.P.
- E.N.F. Tours - Les exercices structuraux.

2- Equipes ayant choisi un seul thème de recherche ponctuelle et travaillant
sans : - psychologue
sans p' - Enseignement Supérieur

- E.N.G. Aix - Progression grammaticale CE et CM.
- E.N.G. Arras - Langue des enfants de 8 ans : comparaison entre Arras Centre et le milieu minier.
- E.N.F. Clermont-Ferrand - Dans quelle mesure y a-t-il une meilleure maîtrise de la langue écrite et un développement verbal sensible lorsque les relations français activités d'éveil sont très étroites ?
- E.N.G. Colmar - Vocabulaire global
Comment est-il enseigné ? (questionnaire pédagogique).
Les exercices systématiques possibles, et en particulier réactivation du vocabulaire au CE₂ et CM.
- E.N.F. Le Bourget - Dans quelle mesure et de quelle manière la correspondance interscolaire de deux classes de CP intégrées chacune dans une école maternelle favorise-t-elle la maîtrise de la langue orale?
- E.N.G. Moulins - Langue écrite, en liaison avec une approche fonctionnelle de la grammaire et une conjugaison non formelle, par le maniement de la langue.

E.N.F. Quimper - Grammaire et mathématiques : Etude des énoncés de problèmes.

E.N. Rodez - Poésie et créativité.

3- Equipes ayant choisi plusieurs thèmes de recherche ponctuelle.

31 - Equipes travaillant avec un psychologue et/ou l'Enseignement Supérieur.

E.N.F. Châlons-sur-Marne - Grammaire intuitive et réflexive.
- Orthographe.

E.N.F. Châteauroux - Hypothèses partielles du plan de rénovation : grilles sémiques.
- Rapports entre la psycho-motricité et la pédagogie de l'expression et de la communication.

E.N.F. Coutances - Activités de français et activité d'éveil.
- Les conditions favorables à la créativité verbale.
- La naissance du besoin de lecture (littérature et presse enfantine dans les classes).
- Etude de la compréhension et/ou l'expression de temps.

Gueugnon - Exercices structuraux.
- Reconstitution de textes.

Montauban I - Le problème des déterminants - exposés théoriques, fiches de travail.
- Le raisonnement en langue.

Montauban II - Liaisons entre différents moyens d'expression : orale, écrite, picturale (complémentarité).
- Structures dans les traductions orale et écrite de la pensée : mise à la disposition de l'enfant des mots-charnières (préposition, conjonction, autres mots) en liaison avec les mathématiques (programme de mathématiques).

E.N.G. Poitiers - Education de la psychomotricité et développement du langage.
- Communication dans la classe - expression orale.
- Apprentissage lecture-écriture.

E.N.G. et E.N.F. Saint-Etienne - Capacité d'utilisation individualisée, créatrice de la langue.
- Apprentissage de la lecture/écriture.

32 - Equipes travaillant sans psychologue et sans l'Enseignement Supérieur

E.N. Albi

- Etudes descriptives de la pédagogie des classes expérimentales.
- Grammaire traditionnelle/grammaire fonctionnelle/grammaire structurale.

Circonscription de
Boulay-Moselle

- Approfondissement d'études sur les exercices structuraux.
- Incitation à la lecture par les valises culturelles.
- Lecture CP - CE.

E.N.M. Montauban

- Créativité dans le domaine de l'expression poétique au niveau CE , CM.
- Problèmes de la mise au point de l'expression orale et écrite au CE , CM.

E.N. Périgueux

- Amélioration de l'orthographe.
- Structuration de la langue écrite (phrase complexe spontanée).

Girondins-Garçons
Saint-Quentin

- Le verbe et sa conjugaison.
- Etude grammaticale de la phrase dans une perspective de l'expression.

