

REPERES

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

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

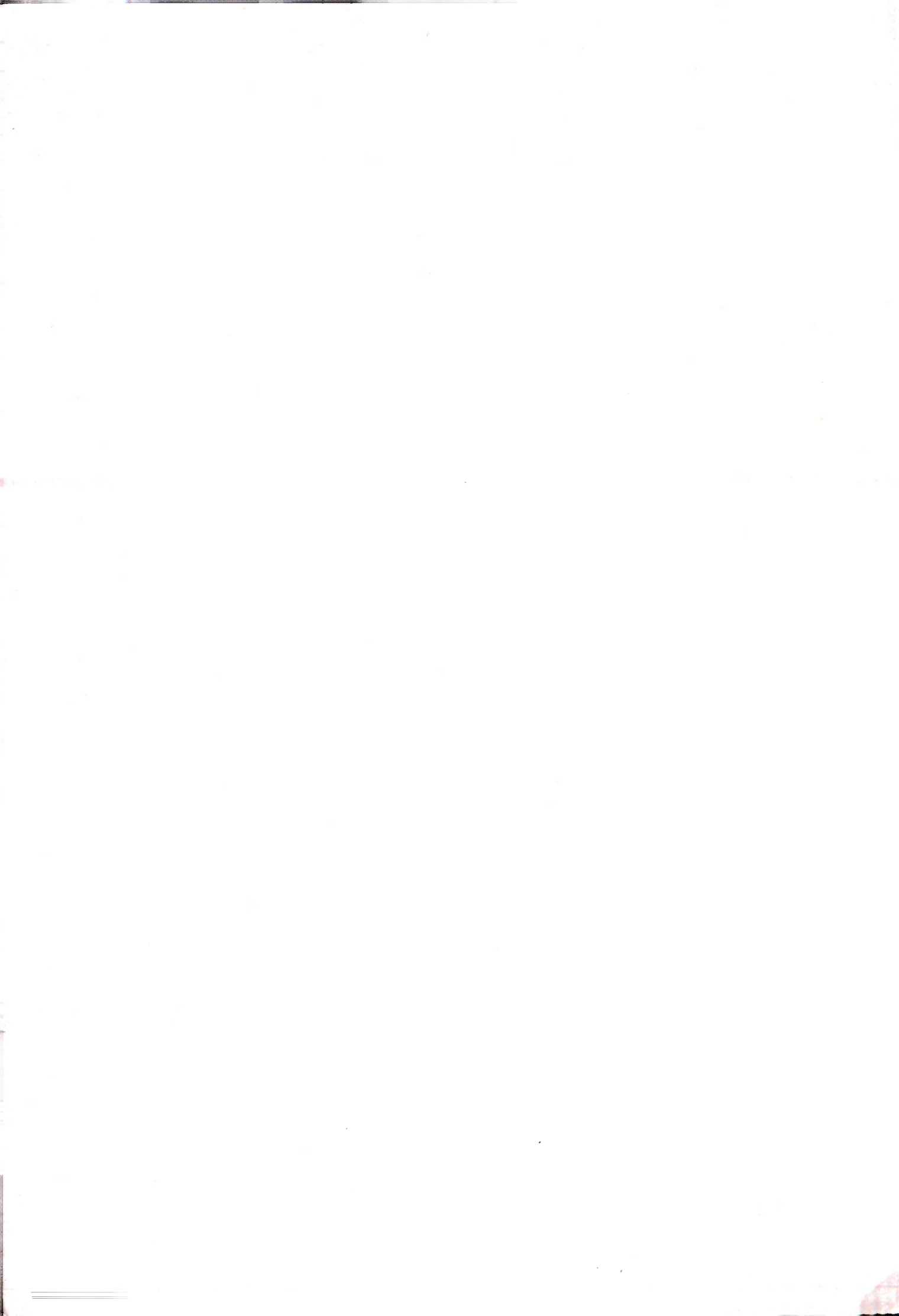
INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES

Service des Etudes et Recherches Pédagogiques
Langue parlée/langue écrite - Niveau pré-élémentaire
Français 1er degré

N° 30

JUIN

1975



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

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

"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 les 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 ."



"Ces documents de travail à l'état "brut" sont en principe destinés au seul usage des équipes de recherche. Ils représentent, au moment de leur rédaction, une étape dans une recherche donnée. Ils ne visent pas à donner une idée d'ensemble des questions abordées mais à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange dans les équipes mêmes. On voudra donc bien les lire, non pas en tant que documents achevés, fixant une quelconque "doctrine", mais comme base de discussions possibles, dans le cadre de recherches en cours".



S O M M A I R E

RECHERCHES-INNOVATION

- Fonction symbolique et apprentissages premiers de la Langue écrite
- La Fonction symbolique - Maternelle C.P.
Bande dessinée et langage du récit
 - . J. NONY - G. FEUILLARD - M. MESTRE - Poitiers. P. 5
- Bande dessinée et apprentissage du récit au C.P.
 - . A. LE GALLOCH - LA BORDERIE - Bordeaux. P. 22
- Lecture/Ecriture et Fonction symbolique Maternelle C.P.
 - . G. GRUWEZ - Epinal P. 24

RECHERCHES-DESCRIPTION

- Séminaire "Langue écrite".
- Enonciation
 - . S. PERNET - Lyon P. 71
- Situations de production de textes
 - . G. DUCANCEL - Amiens P. 72
- Compte rendu des séances plénières
 - . Synthèse : N. CLERGIRONNET - Dijon P. 77
- Etude sur le discours magistral pendant la mise au point de textes libres au C.M.
 - . TH. VERTALIER - Bordeaux P. 83

RECHERCHES-VALIDATION

- Sondage sur les Lectures des enfants au CM1

. P. GOMOT - M. BREHAT

- Besançon p. 92

REFLEXIONS

- Pour une Pédagogie de l'Oral

. J.P. TETART

- Le Mans p. 109

Bulletin réalisé par :

Hélène ROMIAN
Responsable de l'Unité de Recherche
Français 1er Degré

Secrétariat : F. DELAIR
Dactylographie : S. OMAR

RECHERCHES-INNOVATION

APPRENTISSAGES PREMIERS DE LA LECTURE/ECRITURE
LA FONCTION SYMBOLIQUE - MATERNELLE C.P.

BANDE DESSINEE ET LANGAGE DE RECIT (*)

NIVEAU C.P. Classe de J. NONY

ANNEE 1972-1973

Jeanne NONY E.N.F. de Poitiers
Gaston FEUILLARD, CRDP de Poitiers
avec la collaboration de M. MESTRE, ENG de Poitiers

I - Considérations générales : Langage et message visuel

Le développement des média a eu entre autres conséquences, le fait que le message visuel a une place de plus en plus grande dans la vie quotidienne de l'enfant qui acquiert très vite, par imprégnation, des éléments de base du système des conventions graphiques ou picturales propres à ce type de message.

Ce message est d'autre part plus proche du vécu de l'enfant à cause de son caractère relativement non arbitraire par son analogie avec le réel : l'image représente une situation, représente des éléments de l'expérience qui peuvent être identifiés comme tels par leur ressemblance avec la réalité, en sorte que :

- 1) L'image apparaît directement accessible à l'enfant en ce qu'elle semble pouvoir être comprise dans l'immédiat et ne pas exiger pour l'être un apprentissage que la lecture et la production d'un texte écrit demandent ; mais cela ne veut pas dire qu'il ne faille pas apprendre à lire et à produire l'image ;
- 2) Elle apparaît comme un moyen de communication, et peut entraîner une communication de type linguistique, dans le cas où l'on en parle.

II - Considérations pédagogiques

- A l'entrée au C.P. l'enfant a déjà appris à s'exprimer par le dessin et à interpréter un dessin, du moins s'il est passé par l'Ecole Maternelle
- L'attitude de l'enfant en face du dessin qui lui est présenté et en face de celui qu'il a fait n'est pas du tout la même : dans le premier cas il décrit, dans le second il raconte.

(*) Travail présenté en atelier à la réunion nationale des groupes de travail
St-Germain-en-Laye 18-21 décembre 1973.

- Il faut donc partir du dessin de l'enfant :

- 1) Faire dire l'histoire à partir de l'image faite par l'enfant est susciter l'expression orale.
On constate alors un enrichissement du dessin au fur et à mesure que l'enfant raconte.
 - 2) Faire structurer l'histoire est amener l'enfant à prendre conscience qu'une image seule ne raconte pas une histoire ordonnée. On cherchera donc à faire prendre conscience à l'enfant que la succession linéaire dans le temps du récit sera transcrite par une succession pas nécessairement linéaire dans l'espace d'images (bande dessinée) à 2 dimensions. Celles-ci utilisent en effet, pour ce qui est de la notion de surface, la dimension horizontale et la dimension verticale du support (toile, feuille de papier, etc.) à un degré bien plus grand que ne le fait la lettre. D'autre part la lecture, comme la fabrication, d'une suite d'images ne se fait pas dans tous les cas en suivant les ordres linéaires de gauche à droite et de haut en bas qui sont ceux du texte écrit dans notre civilisation occidentale : le simple fait par exemple que la surface d'une image est plus importante que celle des autres détruit partiellement cet ordre. Un problème analogue se pose à un autre niveau, celui de l'image seule : mouvement, lors de la lecture ou de la fabrication, qui va par exemple du personnage à la bulle placée au-dessus, au-dessous, à côté..., ou inversement de la bulle au personnage ; à cela s'ajoute le fait qu'il n'y a pas d'ordre imposé dans le décodage ou l'encodage des éléments d'une image. Problème de sémiologie donc, mais aussi problème lié au développement chez l'enfant et à l'acquisition par lui des structures spatiales et temporelles.
- On cherchera aussi à noter le lien qui peut s'établir entre les activités de langage et celles de la bande dessinée.

III - Thèmes d'étude

- 1) Langage humain et Bande Dessinée : apprentissage du langage du récit et moyen de contrôler la compréhension d'un récit.
- 2) Bande Dessinée : apprentissage d'un langage de récit spécifique : écriture/lecture.
 - L'étude a concerné surtout le thème 1
 - Niveau : C.P.
 - Année Scolaire : 1972-1973.

Langage et message visuel - Fiche 1

Structuration du Récit

Intentions pédagogiques

- Amener l'enfant à prendre conscience qu'un récit est structuré : notion d'ordre, déroulement logique (plus notion de temps).

I - 1 - Exemple :

Travail réalisé au mois de novembre.

L'histoire, "L'enfant d'éléphant", a été racontée en classe et a servi de point de départ à des activités de langage, lecture, dessin...

- Démarche suivie

- a) formation d'équipes (6 à 8 élèves)
- b) production

consignes données : - chacun illustre un passage ;
- 2 élèves ne doivent pas représenter la même scène.

Donc seule activité de communication, que chaque enfant sache ce que font ses camarades.

- c) une équipe présente son travail, chaque enfant raconte ce qu'il a dessiné. Toute la classe participe à la mise en ordre des dessins. Le travail d'une équipe est choisi et exposé au tableau.
- d) les enfants par 2 ou 3 sont invités à rédiger un texte commentant un dessin ; suit alors une mise en ordre des phrases.
- e) discussion sur le travail réalisé, qui a conduit les enfants à remarquer que l'absence de certaines étapes du récit en gêne la compréhension. D'où l'idée de moments importants d'un récit.

I - 2 - Problèmes pédagogiques et psychologiques

Question - Si la consigne donnée avait été de reconstituer l'histoire (point b de la démarche suivie), les enfants n'auraient-ils pas pris conscience plus vite des étapes importantes du récit ?

Réponse - Ils auraient probablement reconstitué l'histoire avec ses différentes étapes, puisqu'elle était connue.

Mais la notion d'importance, pour ce qui est des moments du récit, est très subjective chez l'enfant de 6 ans et donc différente entre les élèves et entre les élèves et le maître. Dans la démarche suivie, l'absence de l'un ou l'autre des moments importants a été à la fin, ressentie par tous. Ainsi la Bande Dessinée, devenue moyen de communication, oblige, pour raconter, à structurer l'histoire, car nécessité du montage (cf. fiche 3).

II - Problèmes linguistiques voir fiche 2

III - Prolongements de cette première tentative ou activités suggérées à partir de là.

III - 1 - Activités suggérées.

Travaux d'équipe :

- . dessins à mettre en ordre pour reconstituer une histoire ;
- . phrases à lire et à mettre en ordre pour reconstituer l'histoire et illustration du texte → B. D.
- . imaginer une histoire toujours par équipe, la découper, se répartir le travail pour l'illustrer → B. D. ;
- . texte écrit ou visite → B. D. ;
- . B. D. → texte écrit.

III - 2 - Exploitation des acquisitions

A partir d'un nouveau thème

"L'arbre qui chante".

Comme précédemment l'histoire a été racontée aux enfants.

Mais compte tenu des acquisitions précédentes la démarche suivie a été différente.

La consigne donnée a été : reconstituer l'histoire avec des dessins et de telle façon qu'un lecteur étranger comprenne le récit. d'eux-mêmes les enfants ont adopté la démarche suivante :

- recherche et compte des articulations du récit ;
- constitution d'équipes comportant chacune autant de membres que d'articulations ;
- répartition des tâches à l'intérieur de chaque équipe, toujours en fonction des articulations du récit.

IV - Problème lié au développement psychologique de l'enfant posé par l'histoire elle-même.

- notion de temps et mesure du temps.

L'histoire commence au mois de janvier, se termine à Noël. Chaque étape du récit est en liaison étroite avec une saison.

Sans doute il est difficile à un enfant de 6 ans de prendre conscience de la durée d'une année.

Mais le travail a commencé au mois de janvier comme l'histoire. Par la suite, des références au moment des changements de saison, ont permis une approche de cette notion de durée.

Langage et message visuel - Fiche 2

Oral - écrit - dessin

I - Activités de langage

Tout au long de la production de la Bande Dessinée, et prolongement de l'activité linguistique une fois la Bande Dessinée terminée.

Exemple : Voir fiche 1 : démarche suivie.

Point b. Langue orale : registre familial = discussion entre enfants d'un même groupe.

Point c. Langue orale : registre plus élaboré = présentation visuelle et orale, à toute la classe (ou à une autre classe), de la Bande Dessinée ;
- et registre familial : questions, réponses concernant la Bande Dessinée présentée.

Point d. Langue écrite : registre familial ou élaboré selon la nature même de la Bande Dessinée et le destinataire du texte.

Point e. Langue orale : registre familial ou élaboré, mais plus riche dans la mesure où c'est la résultante d'un travail, et où il y a réflexion sur ce travail.

II - Rapports entre langage et Bande Dessinée

II - 1 - a) écrit-image

- problème du texte dans la bulle :

. le rôle du texte est-il de commenter l'image ?

Le texte pourrait à la rigueur se passer de l'image et celle-ci n'en devient plus qu'une simple illustration ;

. le rôle du texte est-il d'apporter les éléments que l'image ne peut fournir, par exemple, bruit, musique, parole, durée ?

b) Problème identique de l'oral au moment de la présentation de la Bande Dessinée.

c) Éléments de réponse.

L'enfant quand il venait présenter son dessin racontait non seulement ce que le dessin présentait mais ce qu'il avait voulu dire et qui n'était pas sur le dessin. La présence du texte a obligé les enfants à une analyse plus rigoureuse, à voir et dire ce que l'image ne représentait pas.

Dessin et texte se relayent et se complètent pour raconter l'histoire.

En somme la Bande Dessinée, artificiellement ou non, crée des situations de communication qui favorisent l'utilisation du langage oral ou écrit en fonction du contexte situationnel (éléments circonstanciés de l'action) et selon que le destinataire est présent ou absent (choix des éléments de l'expérience nécessaire à la compréhension du message).

II - 2 - Complémentarité possible de ces systèmes de communication :

Langage humain et image (Bande Dessinée).

L'enfant prend conscience qu'un même message peut être véhiculé de façon différente et que, au besoin, un système de communication peut venir au secours de l'autre.

Exemple.

Exercice proposé en juin - comme exercice uniquement de type linguistique.

- Compte rendu d'une visite.

Raconter à une autre classe la visite de la gare et les observations faites au poste d'aiguillage sur les manoeuvres d'une locomotive.

- a) Verbalisation en classe.
- b) Passage au compte rendu écrit.

Problèmes qui se sont posés : Difficulté de rendre compte oralement et par écrit de la succession des manoeuvres d'aiguillage : **Problème de vocabulaire**

Problème de syntaxe

c) Les enfants eux-mêmes ont l'idée de résoudre ces difficultés par la fabrication d'une Bande Dessinée. Celle-ci leur est apparue nettement comme un moyen de communication différent du langage humain, susceptible dans ce cas précis d'aider celui-là, à cause de leur insuffisance linguistique peut-être, mais aussi parce que, psychologiquement, plus proche de leur vécu, comme correspondant mieux à ce qu'ils avaient vu. (*)

Autres problèmes posés à cette occasion :

- sémiologie,
- psychogénétique.

Problème sémiologique - voir fiche 3.

Loi de cohérence interne entre les dessins : nécessité de se mettre d'accord sur la représentation de la locomotive, sa place sur la feuille.

Problème psychogénétique - Problème de spatialisation.

Où se situer par rapport au poste d'aiguillage et à la locomotive et où situer l'un et l'autre sur la feuille ?

III - La prise de conscience de la notion de dialogue.

Le problème se pose à partir du moment où il faut mettre dans la bulle les paroles prononcées.

Opposition entre :

(Bande Dessinée	et	(production "littéraire"
} style direct		} style indirect

(*) cf. p. 11 - 12 n° 1. Nous avons, pour laisser les images dans le format choisi pour les enfants, dû faire "éclater" la bande.



Xavier C.

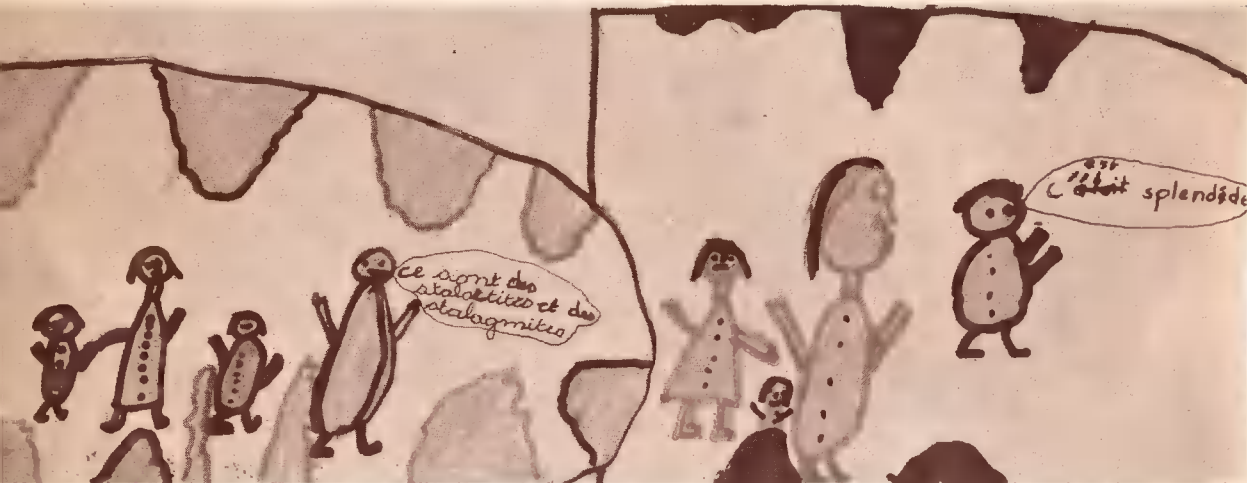
N°4



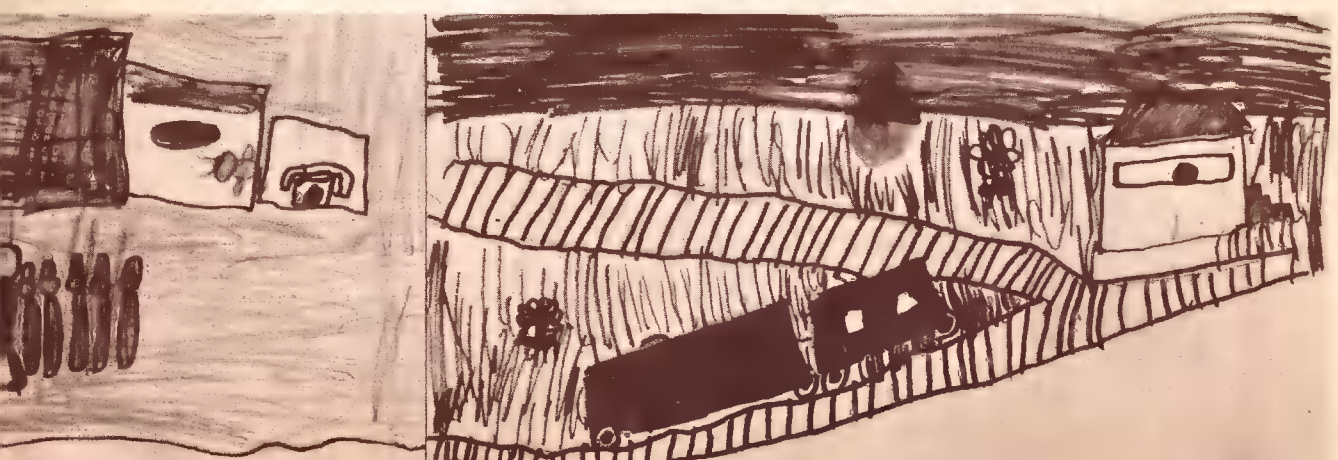
N°3



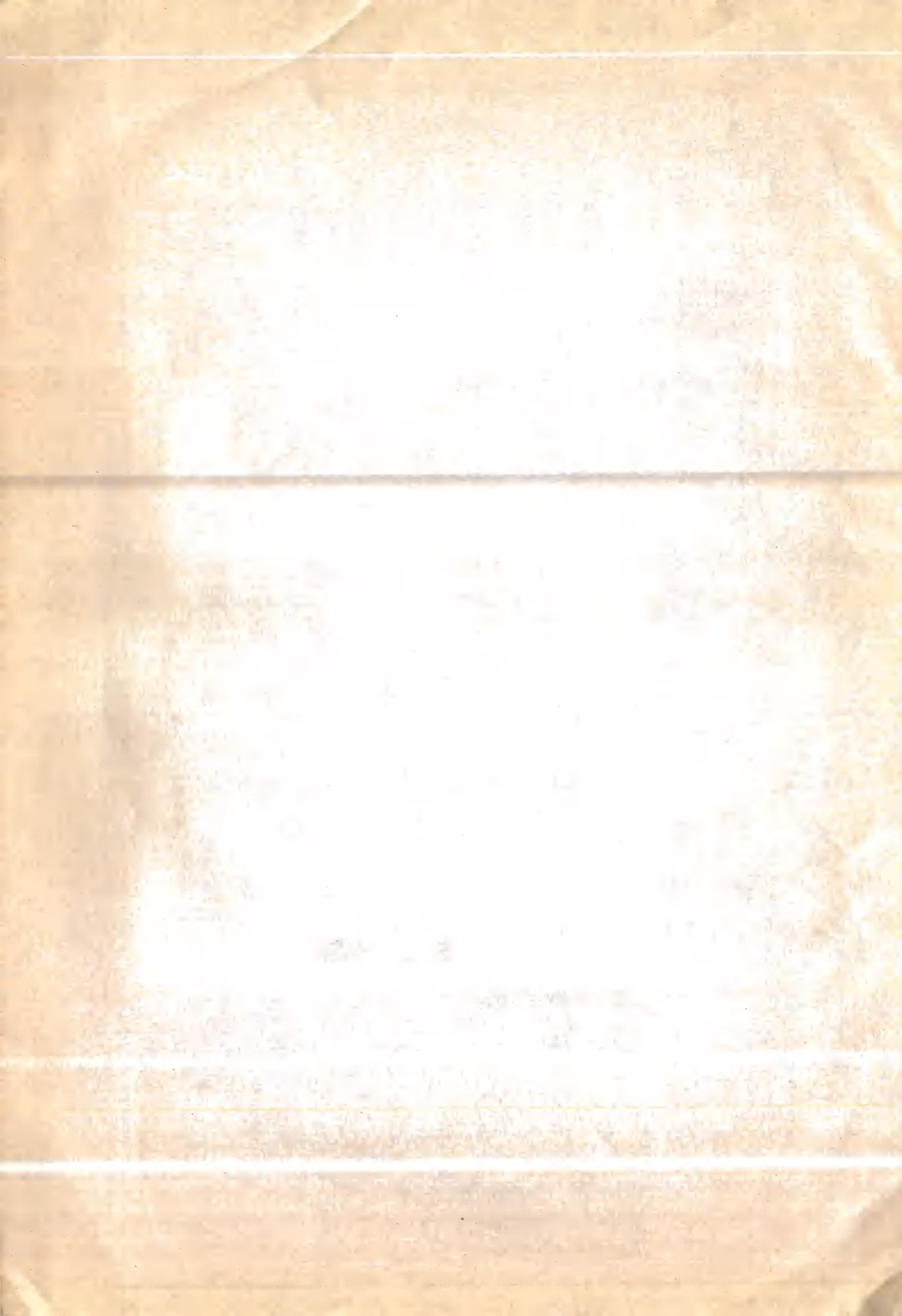
N°2



N°1



la locomotive revient vers la gare en changeant de voie.



La situation représentée par la Bande Dessinée ne suffit pas mais comporte tous les éléments du sketch.

La prise de conscience du dialogue se fera en passant de la Bande Dessinée au sketch et du sketch au texte écrit :

Bande dessinée (discours direct dans la bulle)



Sketch (discours direct : langue orale)



texte écrit (discours direct : langue écrite) ;

ou inversement, du texte au sketch et du sketch à la Bande Dessinée : texte écrit - (discours indirect/direct : langue écrite)



Sketch (discours direct : langue orale)



Bande Dessinée (discours direct dans la bulle).

Exemple :

- a) Très tôt, dès l'histoire de "l'enfant d'éléphant", les enfants ont été confrontés à ce problème. Dans un premier texte, les enfants avaient écrit : "l'enfant d'éléphant demande au crocodile ce qu'il mange". Après sketch et production de la Bande Dessinée ils ont rajouté une bulle : "que manges-tu ?"
- b) Visite aux grottes : Du texte à la Bande Dessinée. Après une visite aux grottes de B. un élève a raconté sa visite. **Un texte a été mis au point par toute la classe. (*)**

- recherche des personnages du texte :

ceux cités dans le texte

ceux devinés par le contexte

Dominique
son papa
le guide
un monsieur

la maman
le petit frère
les autres visiteurs

- sketch faisant apparaître les différents personnages, la situation, les lieux,
les paroles exactes qui ont été prononcées ;
- les enfants constatent les différences :
le guide dit : "ce sont des marmites de géant".
Les paroles prononcées sont différentes de ce qui a été écrit dans le texte de l'élève.
- Les paroles sont écrites au tableau, mises entre guillemets. On observe les différences, les élèves recopient les paroles en ajoutant le guide a dit : " ", mon papa m'a dit : " ".
- Production d'une bande dessinée. (*)
On demande à chaque enfant de produire une Bande Dessinée suivant les étapes du texte écrit puis de mettre dans les bulles les paroles qui ont été prononcées.

(* cf. p. 11 - 12 n° 2 . Nous avons dû, pour respecter le format, faire "éclater" la bande.

Les grottes.

Pendant que j'étais à Pau, je suis allé visiter les grottes de Bétharram.

Je suis monté dans une télécabine qui nous a emmenés à l'entrée de la grotte. Nous avons attendu qu'un monsieur vienne nous ouvrir la porte. Quand il a ouvert, nous sommes rentrés et nous avons descendu trois cents marches.

Des lumières jaunes et rouges éclairaient l'intérieur de la grotte. Les parois étaient humides. L'eau avait creusé de grands trous dans le rocher. Le guide a dit que c'étaient des marmites de géants.

L'eau avait déposé au plafond et sur le sol du calcaire qui avait pris des formes bizarres : un éléphant, une église, une dame...

Mon papa m'a dit que c'étaient des stalactites et des stalagmites.

C'était splendide !

Langage et message visuel
Essai d'innovation - C. R.

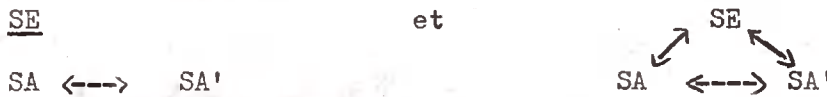
Fiche 3

Problème de lecture et de production de B. D.

I - Intentions pédagogiques (notion de code).

- Apprentissage de la lecture-écriture d'un message au moyen d'un système de communication différent de celui du langage humain, en l'occurrence la Bande Dessinée.

Donc amener d'abord l'enfant à prendre conscience de l'existence même d'un code de la Bande Dessinée. Une brève parenthèse. La notion de code appliquée à la Bande Dessinée peut faire problème. Cependant si l'on accepte l'observation de Martinet qu'un code n'est d'abord que la représentation par d'autres signifiants que ceux de la langue de signifiés pré-existants, ce qui implique entre autres qu'un signifiant correspondant à un signifié est transcrit différemment ou qu'à un signifiant correspondant à un signifié se substitue un autre signifiant, on peut admettre que le signifiant de l'image est le substitut d'un signifiant dont le signifié est le réel, selon les schémas.



où SE et SA notent respectivement signifié et signifiant. De là pour le dessin propre à la Bande Dessinée la nécessité d'une ressemblance avec les objets et les êtres sensibles, si minime soit cette ressemblance dans le cas de l'imaginaire par exemple, ressemblance qui fonde la reconnaissance de l'objet c'est-à-dire l'identification du signifié correspondant au signifiant, autrement dit qui fait du dessin un signe.

On saisit du même coup la difficulté pour le dessin à traduire (c'est-à-dire à représenter par d'autres signifiants) les signifiants correspondant par exemple au bruit, à la parole, à la musique et le recours pour cela à d'autres codes, graphique par exemple : écriture, notation musicale.

Toutes ces considérations, ainsi que la nécessaire cohérence entre les dessins, font aussi comprendre que la Bande Dessinée ne possède pas le degré de liberté de la peinture. On imagine mal au surplus une Bande Dessinée non figurative.

Il reste que la notion de code sous-tend généralement celles de structure et de système. Le problème est alors de savoir s'il existe ou non des règles de construction du dessin, plongée, contre-plongée par exemple, règles qui concerneraient pour les 2 cas cités et d'une façon générale l'organisation de l'espace dans l'image, des règles de montage - s'il y a bien une cohérence entre des images successives-impliquant continuité ou discontinuité dans la séquence, ensemble de règles donc formant système et jouant dans la construction du message c'est-à-dire intervenant sur les 2 axes paradigmatique et syntagmatique.

La laxité du système, si l'on admet le système, l'analogie avec le réel, la diversité des référents puisque c'est le monde, et, par suite de tout cela, le manque de stabilité des signes, la diversité encore des écritures et lectures possibles, au simple sens où il n'y a pas un ordre privilégié d'encodage ou de décodage des éléments, sont parmi les faits qui expliquent la polysémie c'est-à-dire la multiplicité des sens qu'est toujours susceptible d'avoir l'image.

- Au-delà de l'apprentissage du code, amener l'enfant à dépasser le simple décodage du signal (de la même façon qu'on l'amène à dépasser le "mot à mot" dans la lecture d'un texte) pour comprendre le message et l'interpréter (caractère polysémique de l'image et du texte et idéologie véhiculée par la Bande Dessinée, violence - racisme etc...).

II - Démarche

II - 1 - A partir des productions des enfants.

a) Problèmes de production : encodage

L'enfant qui construit sa Bande Dessinée doit mettre dans son dessin des signaux qui soient compris par les autres : (*)

- . personnages
- . objets
- . indications de lieu, de temps
- . signaux qui symbolisent la fuite, la chute etc...
- . bulle...

Respect de la loi de cohérence entre les dessins.

Donc construction de plans et montage au sens cinématographiques des termes.

b) Problème de lecture.

du destinataire vers le destinataire :

- . reconnaissance, décodage, compréhension des signaux,
- . lecture des bulles.

II - 2 Lecture de Bande Dessinée d'auteurs (*) (*)

Compréhension plus ou moins bonne suivant le décodage.

Opposition entre :

- a) lecture rapide et compréhension de l'histoire et
- b) lecture analytique : observation, décodage de chaque image pouvant conduire à considérer comme signal ce qui n'était qu'indice (nous entendons par signal, toute production sonore, visuelle etc... qui livre un message. Il en est de même de l'indice. La différence est que la notion de signal, contrairement à celle d'indice, implique l'intention de communiquer. Ainsi la toux peut être un indice qu'un individu x ou y souffre d'un mal de gorge ; elle peut être un signal s'il y a convention entre x et y que si x tousse, alors y fera une action quelconque) et nécessité de saisir le lien entre chaque image.

(*) cf p. 11 - 12 n° 3

(*)(*) cf. p. 17

dis, tu veux
jouer au
chemin de Fer
avec moi?



d'accord!
Je fais
la locomotive
et toi le wagon!



Tchou-Tchou-Tchou



hic! hoc! hic... La prochaine
fois, on jouera au train
électrique



Doudou dit à Pif: tu veux bien
jouer au train
avec moi? Pif dit: d'accord je
ferai la locomotive et
toi le wagon. Doudou dit:
d'accord Pif prend une pipe il
l'allume et la fumée la rend
malade et il dit:
la prochaine fois on jouera au train
électrique.

III - Exemples.

III - 1 - Bande Dessinée produite par une équipe et présentée au reste de la classe.

Thème : Noël

Consigne : inventer une histoire.

Travail de production, et présentation :

- formation d'équipes de 4.

A l'intérieur de chaque équipe :

- a) invention et choix si plusieurs histoires inventées ;
- b) organisation et répartition des tâches (donc découpage de l'histoire) ;
- c) réalisation ;
- d) présentation aux autres.

Deux cas :

α) le dessin est assez clair pour être lu sans le support du texte écrit et l'histoire est bien ordonnée ;

β) cas contraire de α).

Dans ces conditions :

- ou le producteur explique ses intentions ; il peut alors

- modifier le dessin ;

- rajouter bulle ou texte écrit ;

- ou le destinataire n'a pas perçu ou compris les signaux ; il peut se les faire expliquer.

Activités linguistiques :

Tout au long du travail. On note d'autre part dans les 2 cas cités plus haut que l'appel au langage, soit écrit (bulle), soit oral, vient au secours du dessin.

Problèmes psychologiques posés à ce niveau : Le producteur n'a pas toujours conscience que son dessin peut-être perçu différemment par le lecteur, ou que l'encodage est mauvais.

III - 2 - Lecture d'une Bande Dessinée d'auteur (*)

Bande Dessinée "Le jardinier" : Bande sans texte dans les bulles.

- a) Entraînement à la lecture rapide de la Bande Dessinée par le repérage d'un minimum de signaux, pour en saisir l'idée générale.
Exercice qui rejoint celui de la lecture rapide d'un texte ;
- b) lecture analytique : analyse de chaque image et consigne donnée :
mettre le texte dans les bulles.

Activités linguistiques.

Exercices liés ici à celui de l'apprentissage de la langue car dans les bulles : points d'interrogation ou d'exclamation = signaux permettant l'interprétation du dessin et la rédaction du texte : phrases interrogatives ou exclamatives.

(*) cf. p. 11 - 12 n° 4

C O N C L U S I O N

- Souci constant d'établir un lien entre les différents moyens de communication ;

- enrichissement de l'un par l'apport de l'autre.

Problème - comment contrôler cet enrichissement ?

On peut noter que, à la fin du C.P., les élèves passent spontanément d'un moyen à l'autre et se posent le problème de savoir lequel est le mieux adapté au message à transmettre et au destinataire.

N.B. : Pour ce qui est de la distinction entre signal et indice, des notions de code, signe, signifiant, signifié etc... on se reportera à l'ouvrage de Jeanne Martinet. Clefs pour la sémiologie, Paris, Seghers, 1973. Non seulement nous avons tenu compte des explications que donne J.M. , mais nous lui avons emprunté les schémas, p. 164, 168 du livre, et l'exemple de la toux, p. 50-51 du livre.

RECHERCHES-INNOVATION

"BANDE DESSINEE ET APPRENTISSAGE
de RECIT AU COURS PREPARATOIRE". (*)

Annie Le Galloc'h - La Borderie
Bordeaux

I - FONCTION DE LA BANDE DESSINEE AU COURS PREPARATOIRE

L'image par rapport à d'autres systèmes de signes tels que ceux que l'on rencontre dans les messages : oral, écrit, gestuel, musical, etc... a des caractères spécifiques : iconicité c'est-à-dire "la caractéristique à un signe ou à un assemblage de signes de ressembler à ce qu'ils représentent". La bande dessinée non verbale en ce qu'elle est une séquence d'images participe de cette spécificité, mais la bande dessinée avec bulle et cartouche, c'est-à-dire verbo-iconique, suppose une combinatoire des codes et, au niveau de la réalisation des messages, la complémentarité d'éléments régis par des codes différents. L'apprentissage de la bande dessinée au cours préparatoire est donc une approche encore intuitive certes de la spécificité et de la combinatoire des codes (1).

II - RECHERCHE DES FONCTIONS PEDAGOGIQUES POSSIBLES DE LA BANDE DESSINEE

L'apprentissage de la bande dessinée permet :

- une saisie intuitive des formes différentes du discours, dialogue, récit, (style direct, style indirect) ;
- la visualisation grâce aux bulles et aux cartouches de certaines contraintes inhérentes à l'écrit ;
- nécessite un effort de latéralisation ;
- implique une prise de conscience de la variabilité des situations dans l'espace et le temps ;
- autorise une approche de la signification par la reconnaissance des temps forts de l'histoire, l'élection des traits pertinents.

L'apprentissage de la bande dessinée permet également une approche de la loi de cohérence : la bande dessinée élaborée par un enfant ou par un groupe d'enfants, est non seulement un moyen d'expression mais un moyen de communication. Ainsi se trouvent posés les problèmes d'encodage et de décodage. Or, les enfants de six ans ont peu le sens de l'épuration du dessin, de la cohérence, par exemple, dans le choix des couleurs. Ils peuvent avoir des difficultés à distinguer entre les variables facultatives et les éléments constants qu'il faut reproduire sous peine de n'être pas lus. Ils sont donc conduits à une action sur le dessin par une prise de conscience des formes et des couleurs.

(1) - référé : "Etudes sur le fonctionnement de codes spécifiques" C.R.D.P.
BORDEAUX 1972.

(*) synthèse de la discussion du groupe de travail D
réunion nationale des groupes de travail St-Germain en Laye 18-21 décembre 1973.

Dans la lecture de la bande dessinée, les enfants doivent relever les traits pertinents pour construire le sens. Ceci implique la reconnaissance répertorielle et l'application de la loi de cohérence. L'observation minutieuse est donc nécessaire si l'on veut accéder non pas à une lecture superficielle mais à des niveaux plus complexes de signification.

III - OBJECTIFS ET HYPOTHESES

La bande dessinée fait partie du vécu de l'enfant et partant ne doit pas être ignorée de l'école. Or, le rôle de l'école est d'apprendre à l'enfant à trier dans toute la masse d'informations qu'il reçoit ; donc, en toute logique, toutes espèces de bandes dessinées a droit de cité en classe. On apprend à lire, au sens large du terme, pour que, sachant lire, on sache trier et choisir.

L'apprentissage à la lecture et à l'élaboration de la bande dessinée en particulier, et de l'image en général, permet la distanciation par rapport aux contraintes de certains types de messages qui imposent une vision du monde marquée idéologiquement et, par là, induisent des comportements.

L'apprentissage de la lecture/écriture d'un type de message qui a ses règles de fonctionnement spécifique revient à l'apprentissage du processus fondamental de toute lecture/écriture :

- lecture : prélèvement d'indices
 construction d'une signification
 interprétation
- écriture : recherche des éléments pertinents en fonction de l'élaboration de la signification, plus précisément de la signification se construisant dans l'acte d'écriture.

RECHERCHES-INNOVATION

LECTURE/ECRITURE et FONCTION SYMBOLIQUE

Claudine GRUWEZ -

Equipe d'Epinal

Les documents présentés ici ne sont pas ceux d'une classe, mais ceux des classes de l'équipe : on aura donc affaire à des travaux d'Ecole Maternelle (section de Moyens ou de Grands), et à des travaux de C.P. L'ordre de présentation n'est pas un ordre chronologique d'acquisition.

"RECHERCHE DE SIGNIFICATION à travers des signes écrits"

La langue étant considérée comme un code, et en un premier temps dans son fonctionnement explicite, tous les travaux faisant appel à la fonction symbolique sont considérés comme préparatoires à la lecture/écriture. On fera donc appel à

- l'apprentissage conjoint de l'encodage et du décodage
- la transcription et perception de signes écrits
- la recherche active d'une signification sous les signes pour amener l'enfant à
- . la recherche active de la signification d'un message à travers des signes écrits sans passer par l'intermédiaire de la "lecture oralisée".

L'équipe a travaillé sur les apprentissages premiers lecture/écriture, en essayant de faire vivre conjointement les deux aspects indissociables dans l'apprentissage de la langue : libération/structuration.

L'aspect global de cet apprentissage est resté le souci primordial ; dans ce but, on essaie de faire constamment appel à la fonction de communication du langage écrit. L'enfant est placé d'emblée en authentique situation de "lecture/écriture", situation dans laquelle le code écrit apparaît comme "porteur d'un message". On ne porte ici intérêt qu'à l'aspect explicite de ce message.

L'enfant sera donc entraîné, dès le début de ces apprentissages premiers, et même avant qu'on aborde "l'écriture", à la double activité de codage/décodage. On l'amènera à élaborer, à se servir d'un code, pour transmettre des messages (émetteur), et à une recherche active de signification à travers ce code (récepteur).

Pour arriver à ces fins, des "exercices spécifiques" sont nécessaires, dont on essaie ici de retracer la démarche générale. On voudra bien excuser l'aspect technique de cet exposé. Il importe de rappeler encore que de tels exercices n'ont pas de fin en eux-mêmes, qu'ils ne tournent pas "à vide", qu'il sont toujours à replacer dans le contexte global de la classe, profondément motivés par des situations vécues par les enfants. On "écrit" et on "lit", non parce qu'on est à l'école et qu'il faut y apprendre à lire et à écrire, mais parce que ce mode de communication s'impose.

cf : document annexe 1 : essai de description de la démarche générale.
p. 24-25

I . Activités de CODAGE/DECODAGE

QU'EST-CE - QU'UN CODE ?

I . 1 : Codes et codage, situations familières

Code civil : norme

Code de la route, sigles : sont destinés à être déchiffrés vite et indépendamment de la langue naturelle

Code Morse, langages de programmation : doivent permettre une traduction facile et répondre à des impératifs technologiques de transmission

Code de guerre (cryptage) : la traduction doit en être difficile (code secret)

I . 2 : Définitions

SIGNE : Le signe associe une forme et une substance (Hjelmslev) un signifiant (signal) et un signifié (message) De Saussure

forme	substance	
1	2	signifiant
3	4	signifié

2 : support du signe (sons, panneau,...)

1 : découpage du support (phonèmes)

3 : marques sémantiques (intonation).

4 : sens

CODE : ensembles de signes (organisé ou non) de support homogène (alphabet, panneaux, ...) référant à une langue naturelle. (le code de la route n'est pas homogène : panneaux, signaux, bandes jaunes, feux, ...)

CODAGE : application : langue, code ---> langue, code ; conservant le message.

I . 3 : Signaux :

I . 3.1 : non-articulés : indépendants les uns des autres

représentations des enfants

étiquette de boîte

codage d'une consigne

Exemples : Météo



Silence



Matériel de musique

Peinture



Ranger les livres



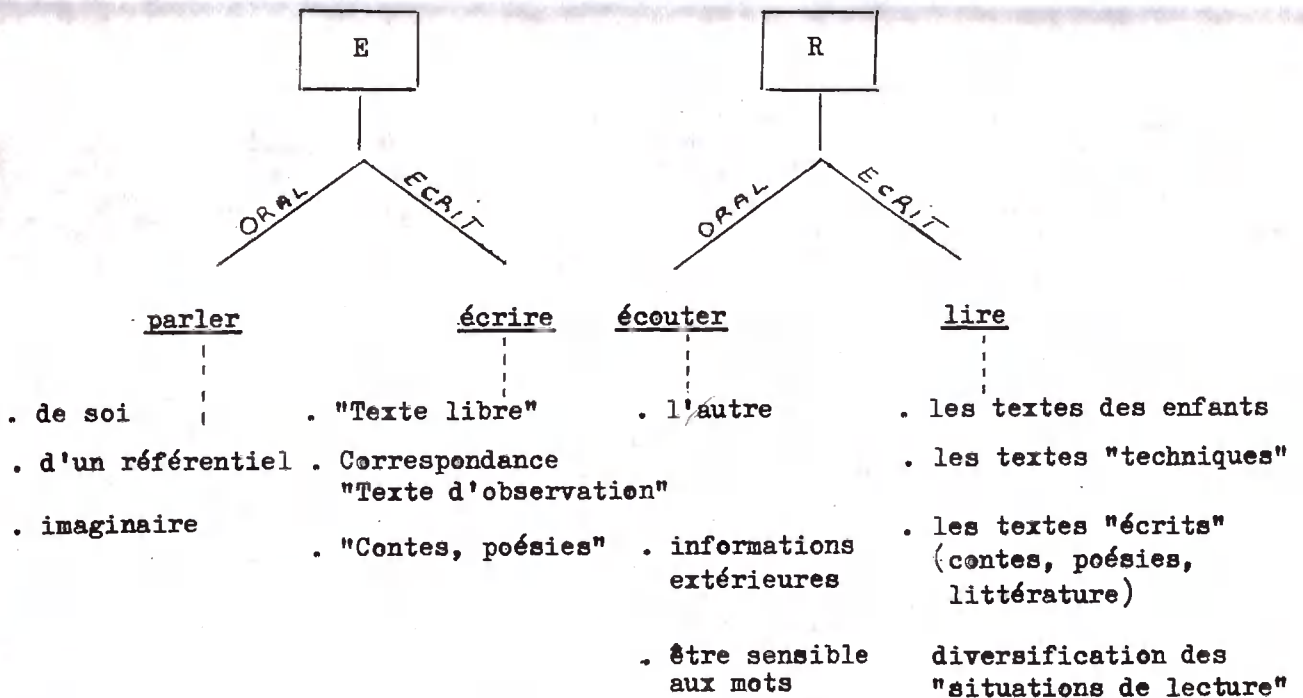
Arroser les plantes

ASPECT GLOBAL

Faire fonctionner le langage : Fonction de Communication

Transmettre/recevoir : un message, un état d'esprit,
: influencer la conduite du partenaire

Fonction esthétique : poésie conte



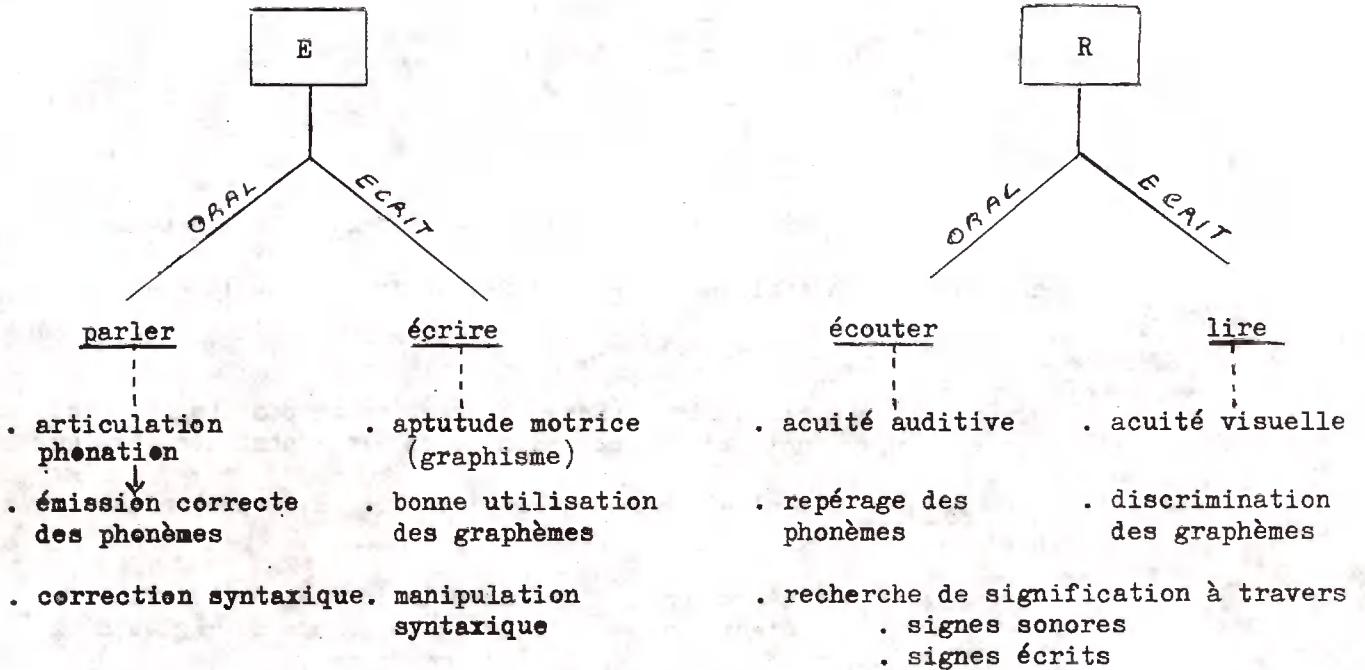
TOUT CECI

- . Bonne organisation
- "
- . Aptitudes sur le plan Psychologique
- . Mise en place de la fonction symbolique
- . Spatie/temporelle
- . Perceptive/motrice
 - (aider
 - (favoriser
 - (faire

ECRIRE

ASPECT SPECIFIQUE

Mettre l'enfant en possession des Moyens qui lui permettront le fonctionnement global du langage
(Ces exercices n'ont pas de fin en eux-mêmes)



SUPPOSE

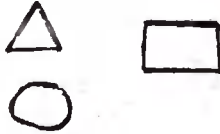
l'enfant à sortir de son égocentrisme
sa socialisation, l'ouvrir vers les autres
disparaître les aires blocages

1 . 3.2 : signaux articulés : Code de la route

Il utilise : Formes

couleurs

figures



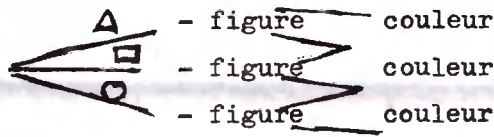
rouge, bleu
noir, jaune



Exemples :



Construction systématique :



1 . 4 : Exemples de codes structurés :

1 . 4.1 : NUMERATION : c'est un code structuré car il existe une syntaxe

- numération non positionnelle (Egypte, Grèce) : symbole = valeur

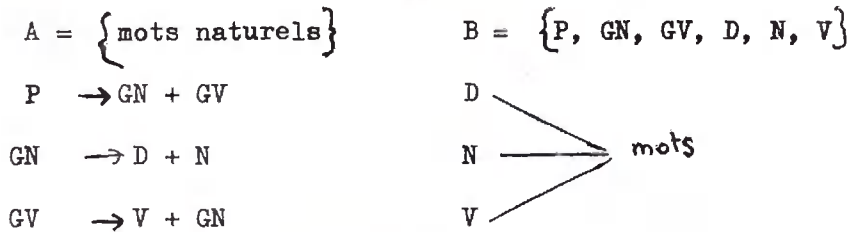
$$\Delta = 10(\text{grec})$$

$$\square = 5$$

- numération positionnelle - (Rome) Convention de position \rightarrow économie de place notation de position : symbole + position = valeur

1 . 4.2 : Langue naturelle : c'est un code structuré qui fait appel à une syntaxe :

. elle est formée d'une part, d'un ensemble de "mots"
d'autre part, d'un certain nombre de règles d'emploi de ces mots :



. d'autre part c'est un code redondant :

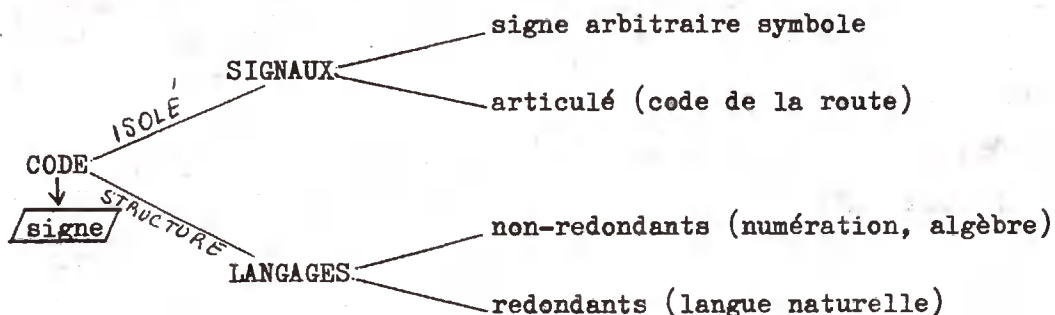
$$I(\text{message}) = I_1(\text{utile}) + I_0(\text{redondance})$$

la redondance a pour effet de diminuer le "bruit" (défauts de transmission) et d'accroître la rapidité de compréhension.

En français, 1 000 mots, bien choisis, constituent 85/100 de n'importe quel texte, mais ils sont peu informants : 50/100 du message !

Une langue sans redondance interdit toute variation (cf Numération : un signe oublié : erreur de transmission, incompréhension). La marge de redondance autorise le style, les variations séculaires du sens des mots et des formes d'expression, elle autorise l'invention nécessitées au moins par la variation de l'environnement.

Redondance → style → variation des systèmes linguistiques.



Ce qui précède nous permet d'entrevoir la démarche pédagogique possible. Une partie des exercices présentés débordent le cadre de la lecture/écriture pour rejoindre, en particulier celui des mathématiques. Ces exercices concernent en fait toute l'activité scolaire qui use constamment de "symboles". De même qu'en mathématique, un des buts fondamentaux du C.P, et à fortiori de l'Ecole Maternelle, doit être d'amener l'enfant, dans tout domaine à la maîtrise des divers langages qui lui permettront la communication avec le monde qui l'entoure.

II - Activités de Codage/décodage

Application Pédagogique

II . 1 Le geste, le langage, le dessin, l'écriture, sont chronologiquement les modes de communication, les langages que conquiert l'enfant, et dont il use pour s'exprimer et pour comprendre les autres.

La pédagogie de l'école élémentaire tend en général à dissocier ces différents modes de communication, et surtout à négliger tout mode considéré comme "inférieur" parce qu'antérieur dans son acquisition, au profit de tout mode considéré comme supérieur parce que postérieur (= quand l'enfant sait "parler" on ne lui demande plus de mimer, quand il sait "écrire" on ne lui demande plus de "dessiner"!).

En fait, si du point de vue de la "rentabilité", certains modes d'expression sont plus efficaces que d'autres (= le langage écrit est reçu de tous, mais en est-il de même du mime ?), il semble indispensable de ne pas restreindre, dans l'acte pédagogique, les possibilités, les modes de communication de l'enfant aux seuls langages oral ou écrit ; une même situation peut être traduite par le geste, le dessin, le langage oral et enfin l'écrit. Ces différents

modes d'expression sont à l'honneur à l'Ecole Maternelle (cf le film de la RTS "Rythme, prosodie, lecture" de Mme LAURENT-DELCHET), ils ne devraient pas disparaître de nos C.P.

Notre propos est d'exposer ici les seules activités relatives au passage à l'écriture, mais cela ne veut pas dire que nous négligeons les autres.

II.2 - Etapas d'une progression.

Dans toute cette progression, nous garderons à l'esprit que le codage et le décodage restent toujours étroitement liés : dès qu'un code est mis en place et utilisé pour le "codage" d'une situation par les enfants, des situations de "décodage" sont aussitôt proposées par le maître ou par les enfants eux-mêmes aux autres enfants.

2.1. Sens du signe

Tout code se compose de signes ; le signe sera donc le point de départ du travail.

- . A partir de situations l'exigeant : correspondance
laisser des traces pour soi...

on invite les enfants à représenter :

soi : on obtient un dessin ;



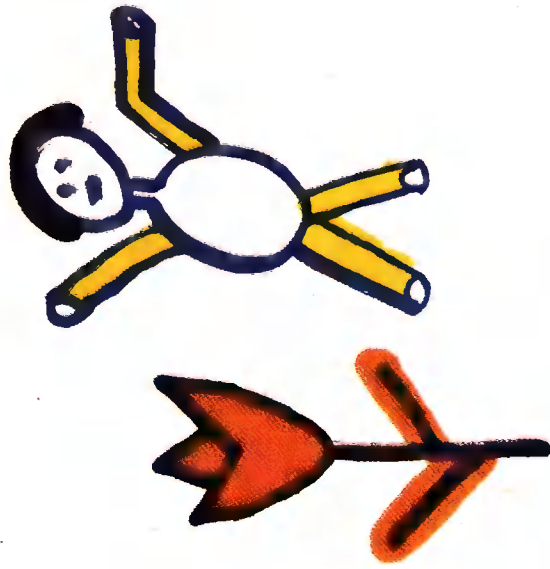
un symbole : pour un gain de temps, de place :

le prénom : Christine

cf Document annexe 2 (p. 29)

- signifiant/signifié :

- M. - Qu'est-ce que ceci ? (en montrant le dessin d'un enfant le représentant)
- E. - C'est Christine
- M. - Je vais lui donner un morceau de chocolat (tendant un morceau de chocolat vers le dessin)
moment d'étonnement ...
- E. - Elle peut pas le manger.
C'est pas Christine
C'est un dessin !



xavier.

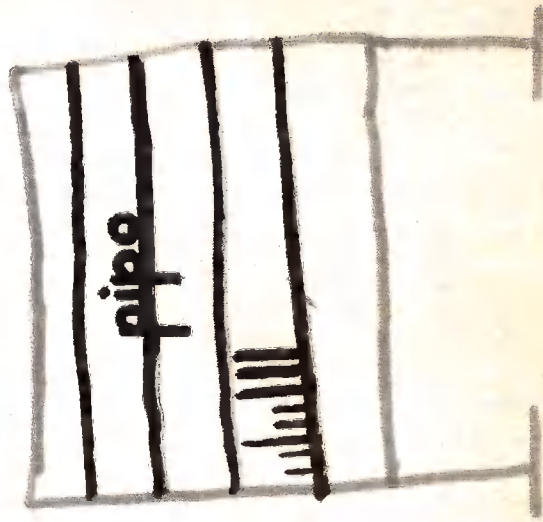
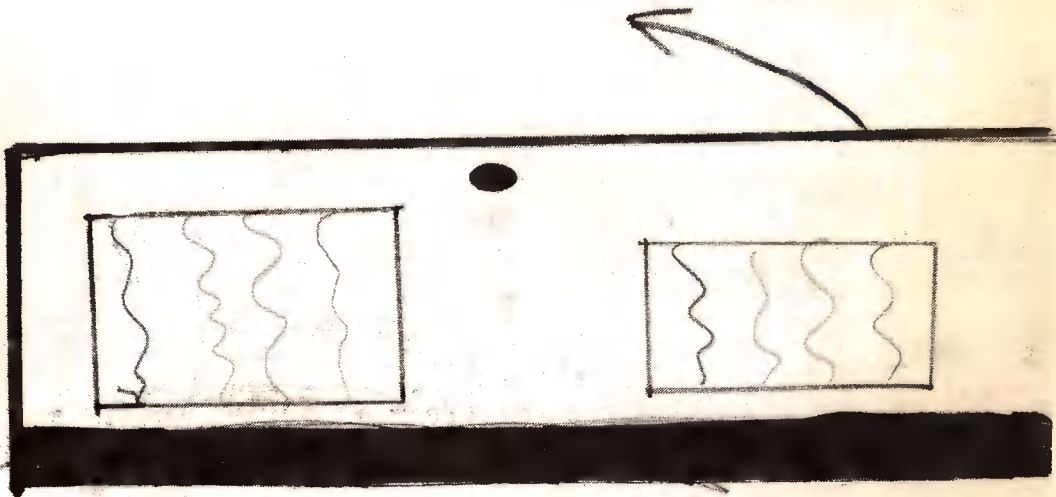
thierry





il faut se laver les dents




Sandrine



- divers signifiants pour un même signifié

M. - Si je montre  ; qui vient près de moi ?
 Et ça ? 
 Et ça ? Christine
 E. - C'est toujours Christine

Activités de codage ; Passage d'un codage à l'autre
cf. Document annexe 3 (p. 35)

- arbitraire du signe : certains signes sont arbitraires, d'autres sont conventionnels : dans une situation précise, Christine s'est représentée par  , ce signe est arbitraire ; il sera bon pour en faire prendre conscience d'en changer au cours d'autres situations : le maître possède une collection de symboles dessinés par les enfants. Lorsqu'on aura besoin de symboles pour représenter une situation de jeu, il les distribue au hasard : chaque enfant sait que tel signe le représente aujourd'hui, dans telle situation, mais qu'un autre jour ce pourra être un autre.

Par contre Christine est représentée par l'étiquette CHRISTINE et ne pourra jamais être représentée par l'étiquette XAVIER.

. objets familiers (cf document annexe 4) (p. 37)

objets de la classe, objets dont on se sert en situation de jeux...
ici encore on aura

dessin ---> symbole ---> mot

. ordres - consignes (cf documents annexes 5₁, 5₂, 5₃) (p. 29 - 31)



figuratif
(relié au dessin)

arroser les plantes

on arrive à la combinaison de deux signifiants (plante/eau) pour un signifié (arroser)



non-figuratif

A partir de ceci, il serait possible de construire un code articulé à l'intérieur de la classe :

ex : à partir de formes :



"il est permis"

de prendre des livres :

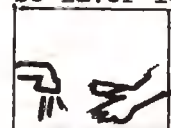


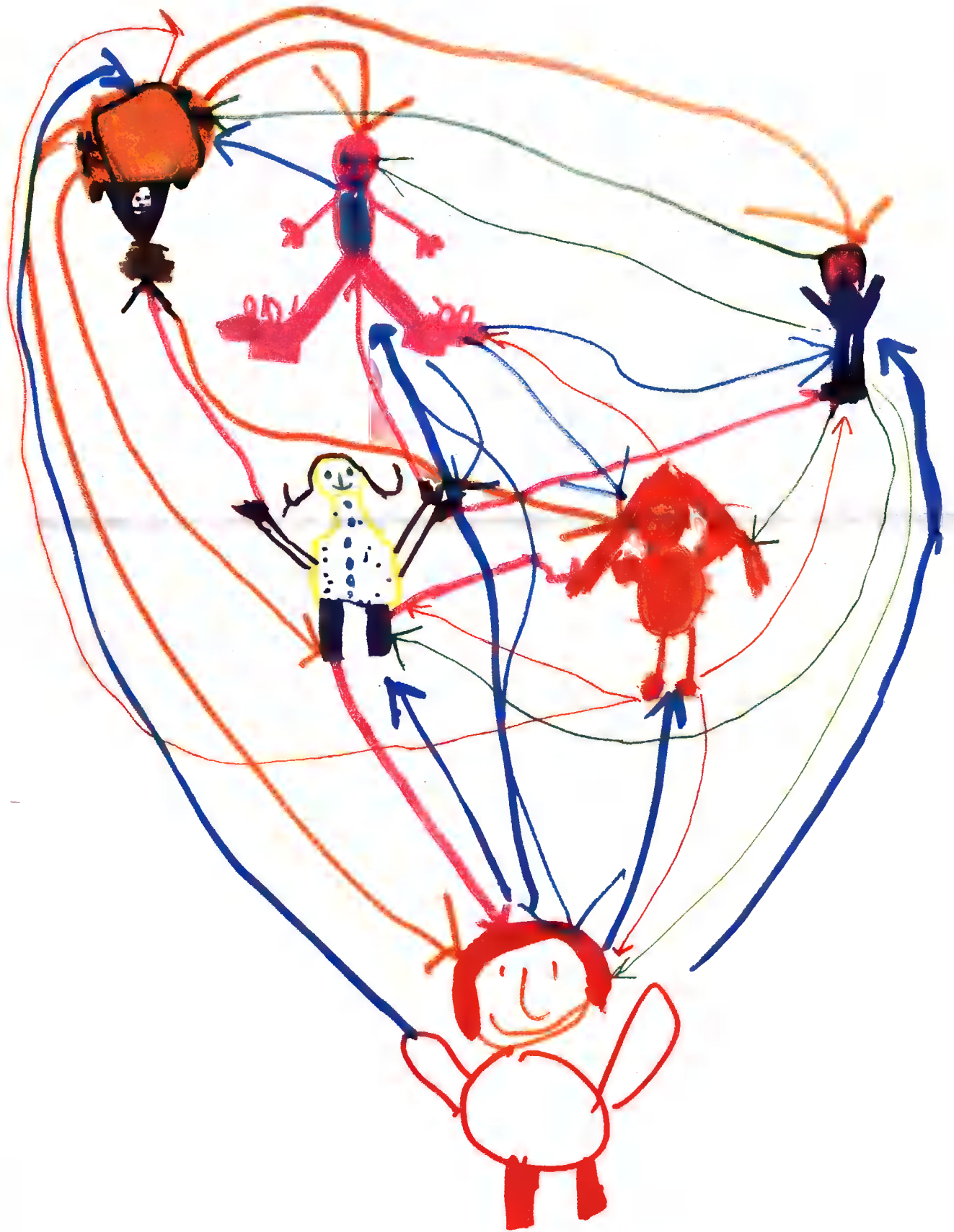
"il est interdit"

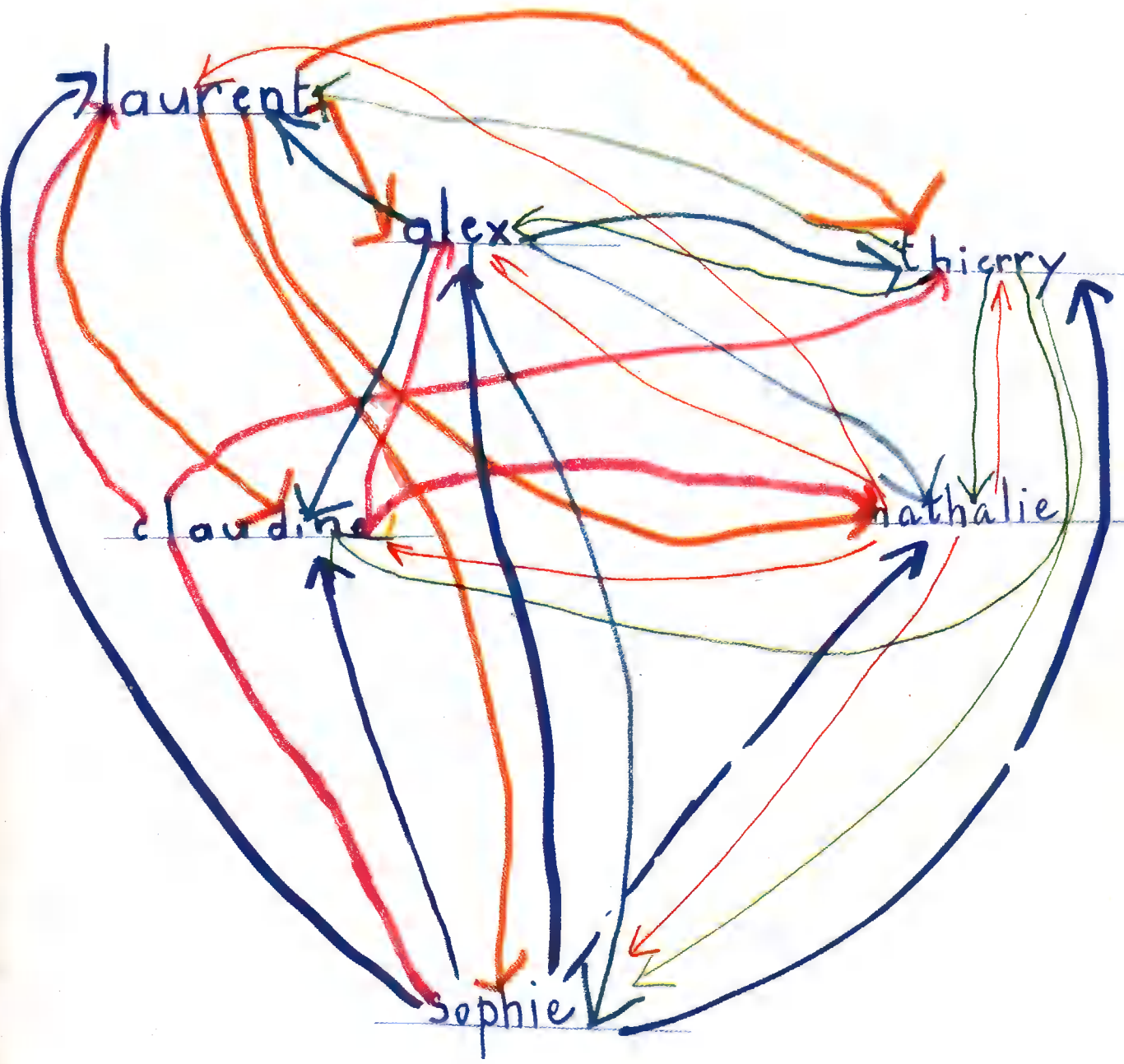


"il est obligatoire de"
et de figures :

de se laver les mains

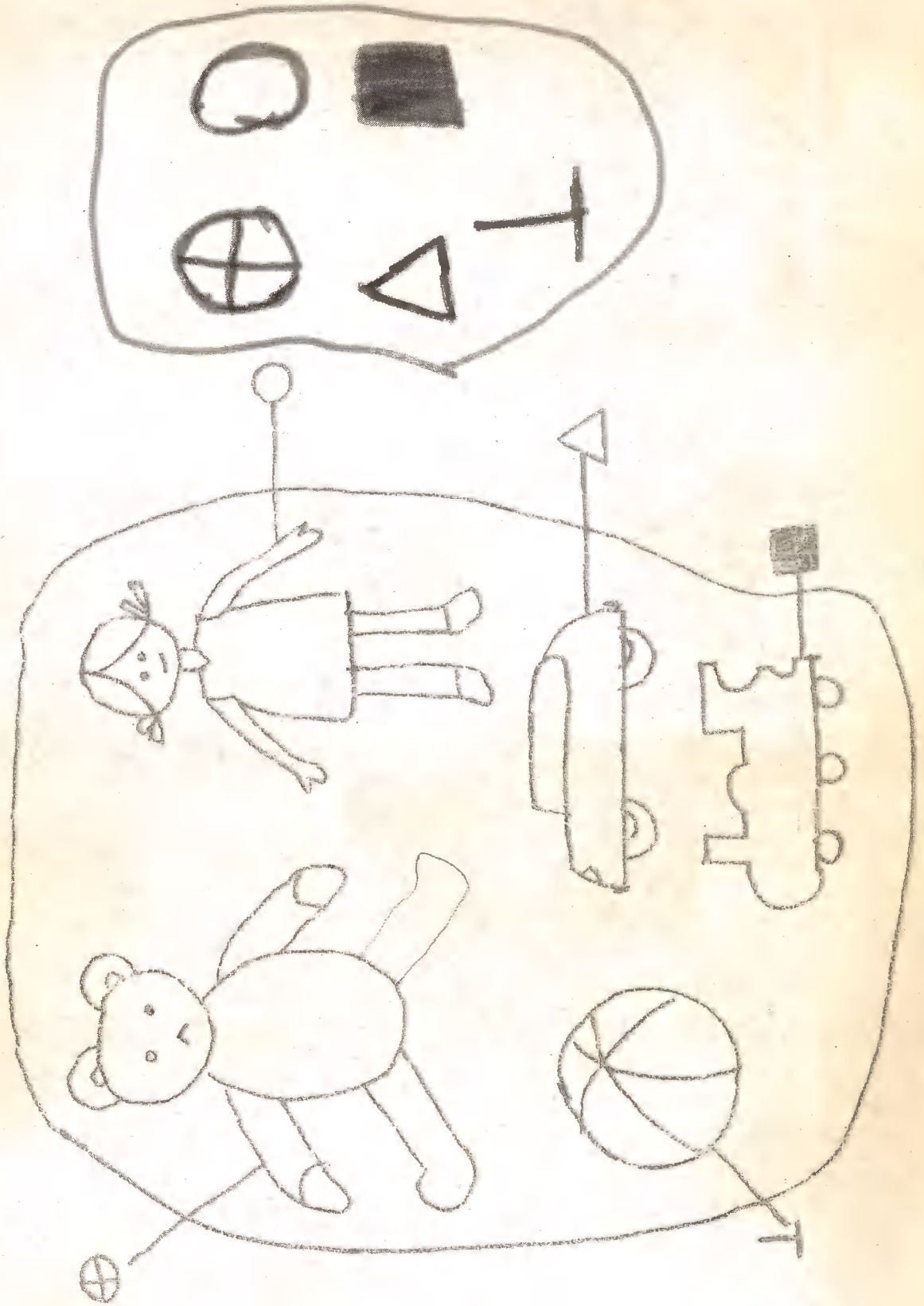






a joué avec →

dessiner cet ensemble en remplaçant chaque objet
par le signe qui le désigne.





2.2. Représentation de situations

Lorsque l'enfant est familiarisé avec le signe, la représentation par signe, on l'amènera à la représentation de situations :

On retrouve ici des exercices qui servent aussi bien l'apprentissage des mathématiques que celui de la langue écrite.

Pour arriver au codage de situation il faut que l'enfant soit arrivé à une certaine maîtrise dans l'utilisation

- du signe
- de notions topologiques
- d'une certaine structuration de l'espace (passage de l'espace vécu à trois dimensions à l'espace plan de la feuille) (liaison avec EPS)
- de la flèche : l'utilisation de la flèche n'est pas immédiate et pose des problèmes à des enfants jeunes ; il est nécessaire de mener de nombreux exercices pour faire prendre conscience de la flèche = direction à suivre - cf document annexe 6
flèche = instrument de mise en relation - cf document annexe 7 (p.41)

a) Ces situations qui vont être codées, décodées peuvent ne pas impliquer l'ordre :

ex : Nos correspondants nous ont envoyés ces dessins qui nous montrent ce que faisaient les enfants dans leur classe le jour où ils nous ont écrit ; pouvez-vous me dire ce qu'ils faisaient ?
cf documents annexes 8₁, 8₂, 8₃, 8₄ (p.43 et 45)

Note : Les exercices présentés jusqu'ici peuvent aussi bien servir l'enseignement des mathématiques que celui de la lecture/écriture ; d'autre part le système de schémas et de représentations mis en place au cours des séances réservées aux mathématiques pourra être utile pour organiser des situations complexes relatives à l'enseignement de la langue :

cf documents annexes 9₁, 9₂ (p. 47)

b) Codage/décodage --> Ecrit :

Notre but est d'amener l'enfant au codage/décodage de la langue écrite, ce qui implique :

- bien sûr la connaissance, l'utilisation d'un code ;
- mais aussi pour le passage de l'oral à l'écrit :

- . La perception d'une suite ordonnée dans le temps à
- . la transcription d'une suite ordonnée dans l'espace.

Exemples d'exercices permettant ce passage :

1. En liaison avec les mathématiques : tous les exercices où l'enfant a à manipuler des suites ordonnées, des algorithmes (cf document annexe 10) des relations d'ordre. (p. 49).

2. En liaison avec l'approche musicale :

. Repérage d'éléments auditifs

timbres voisins/timbres différents
intensité, hauteur, durée d'un son

- . recherche de symboles
- . transcription d'une suite perçue auditivement :

a) une transcription ordonnée ne s'impose pas : l'enfant a entendu les éléments d'une suite dans l'ordre, mais transcrit n'importe comment dans l'espace de sa feuille, il est capable de relire dans l'ordre

cf document annexe 11 (p. 47)

b) Ce sera la situation de communication (faire relire le codage par d'autres) qui imposera la nécessité d'une organisation.

Cette organisation pourra d'abord être intérieure à la classe :

par exemple de haut en bas
en cercle
de droite à gauche, de gauche à droite

- puis conventionnel : de gauche à droite (cf document annexe 12)(p.57).

. codage de rythmes : (cf documents annexes 13₁, 13₂)

14

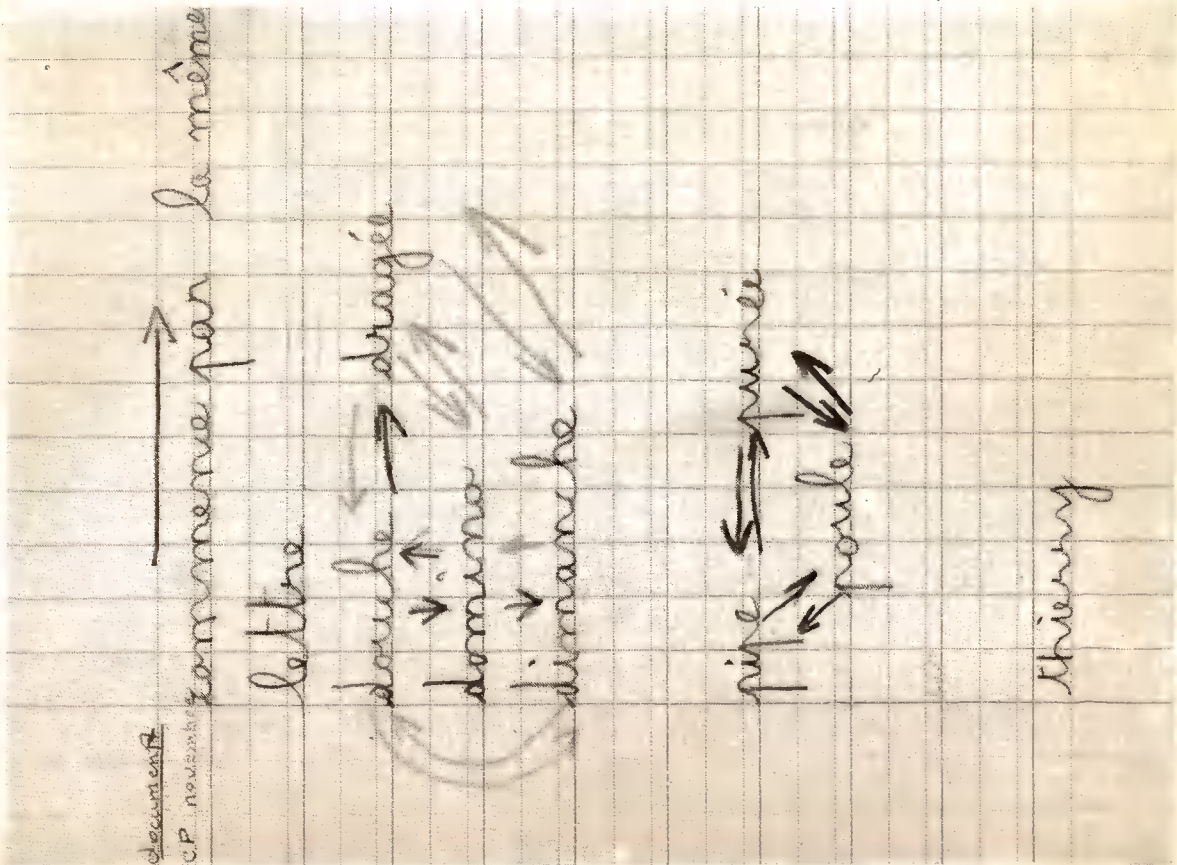
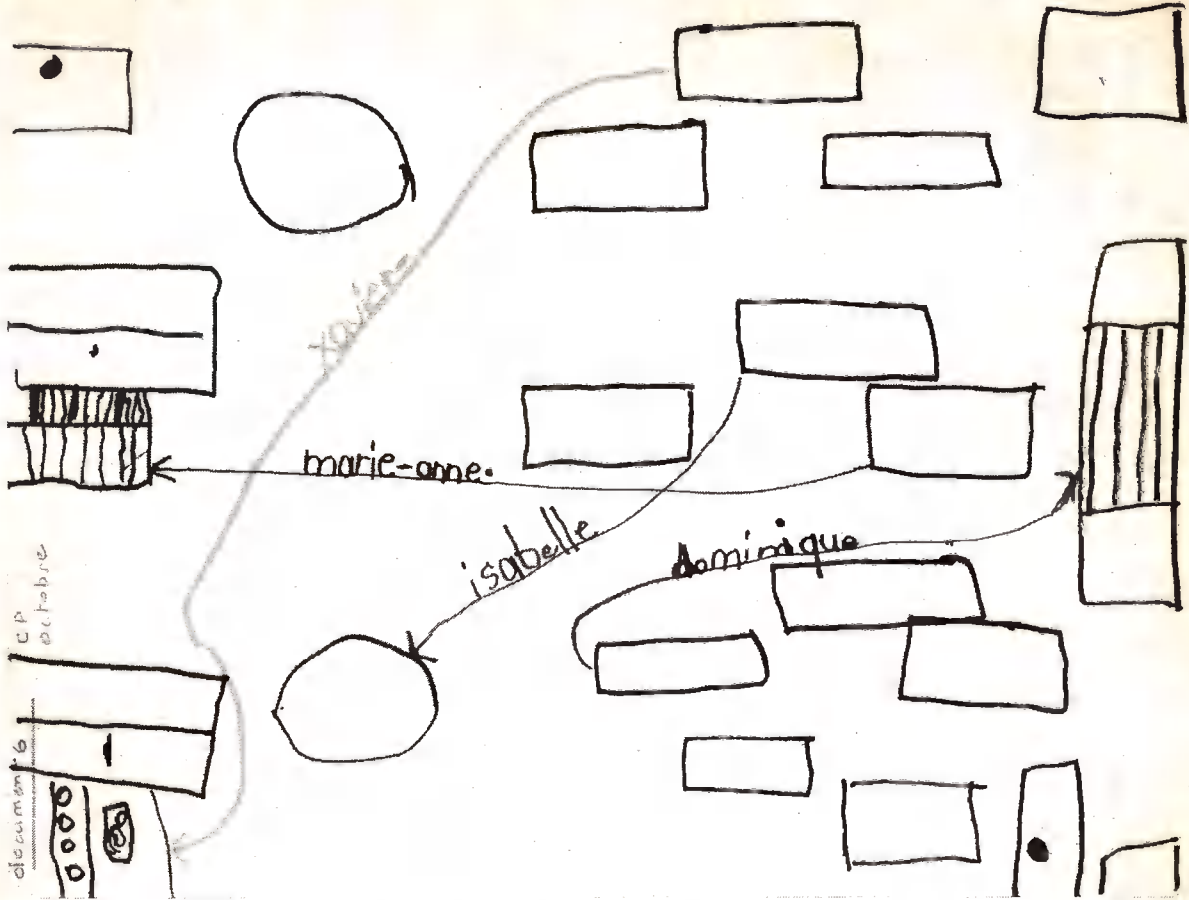
Frère Jacques 2 temps (1Fort, 1Faible)

document annexe 131 CP Guille

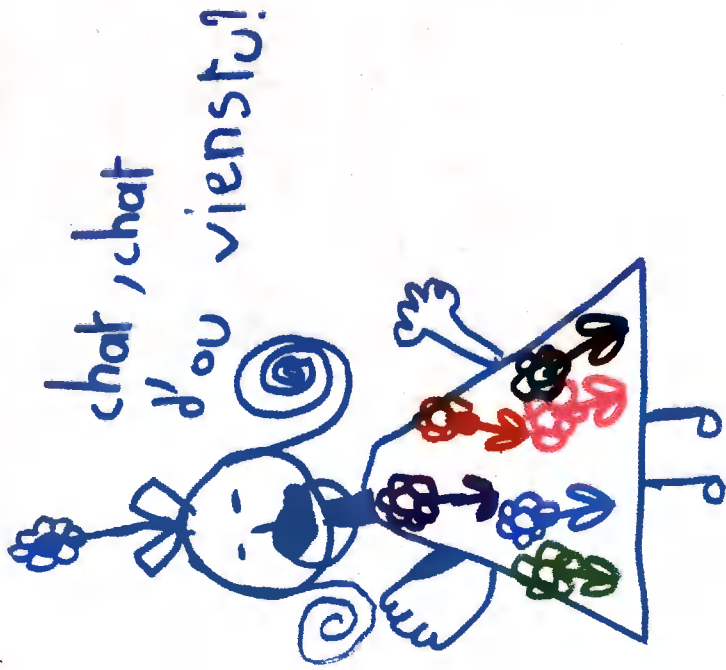
au clair de la lune (dure et intense) myriam 14

document annexe 132 CP

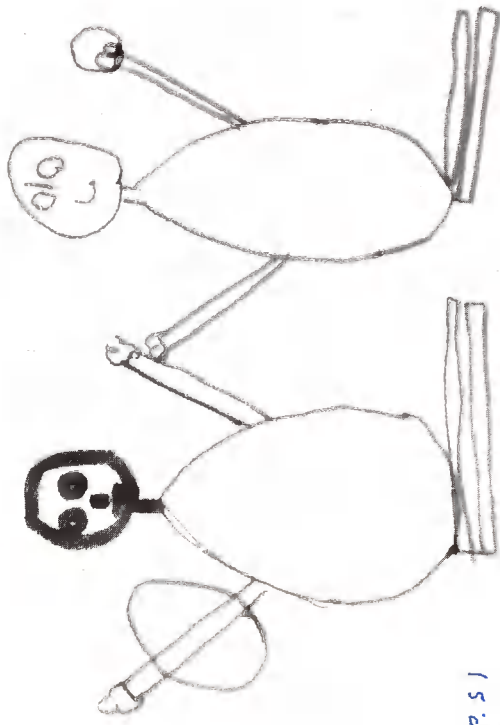
Les exercices précédents nous permettaient, outre l'activité de symbolisation, d'affiner l'acuité auditive de l'enfant pour lui permettre une meilleure perception des phonèmes, la perception, reproduction de rythmes permettra d'accéder à la structure prosodique du langage.



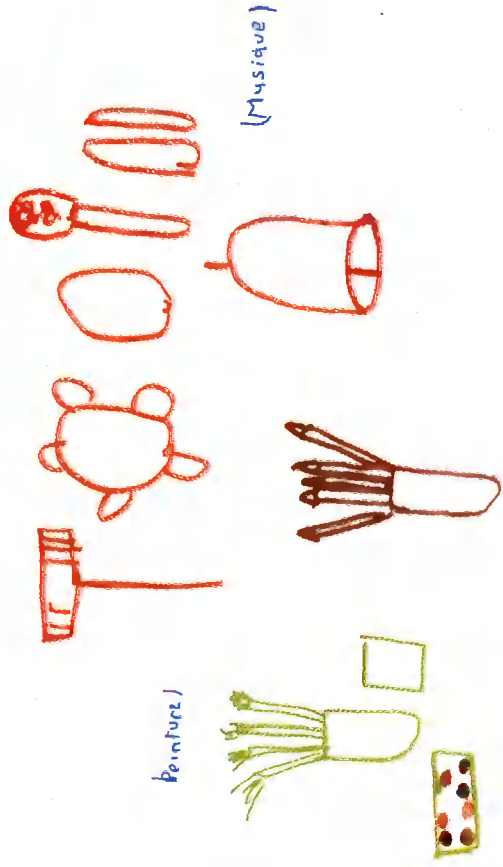


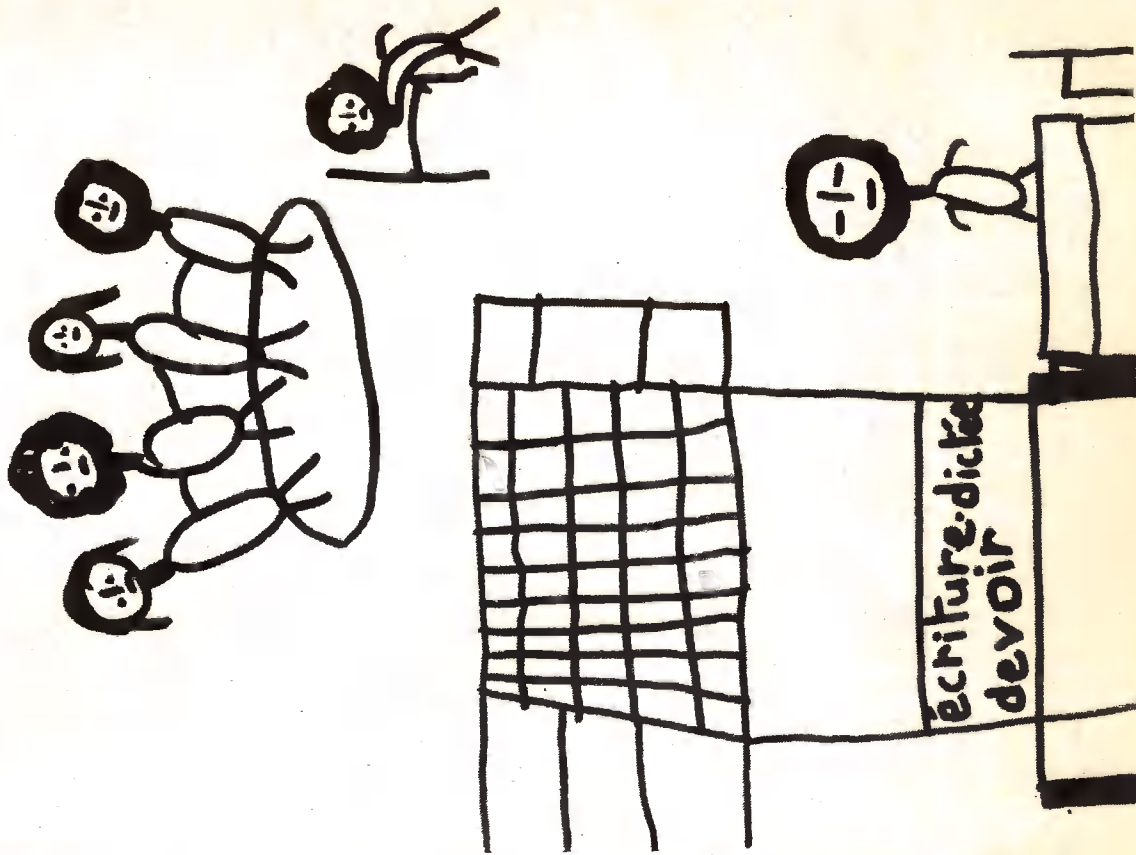
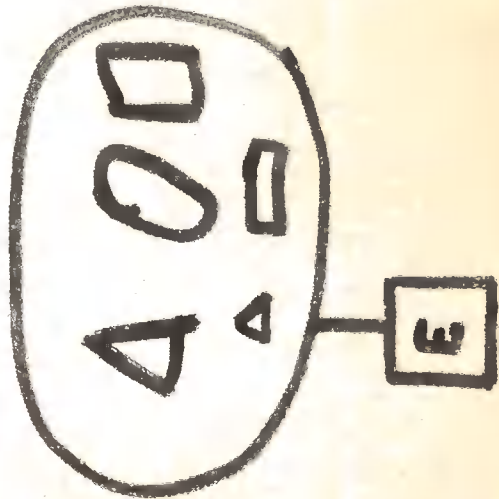


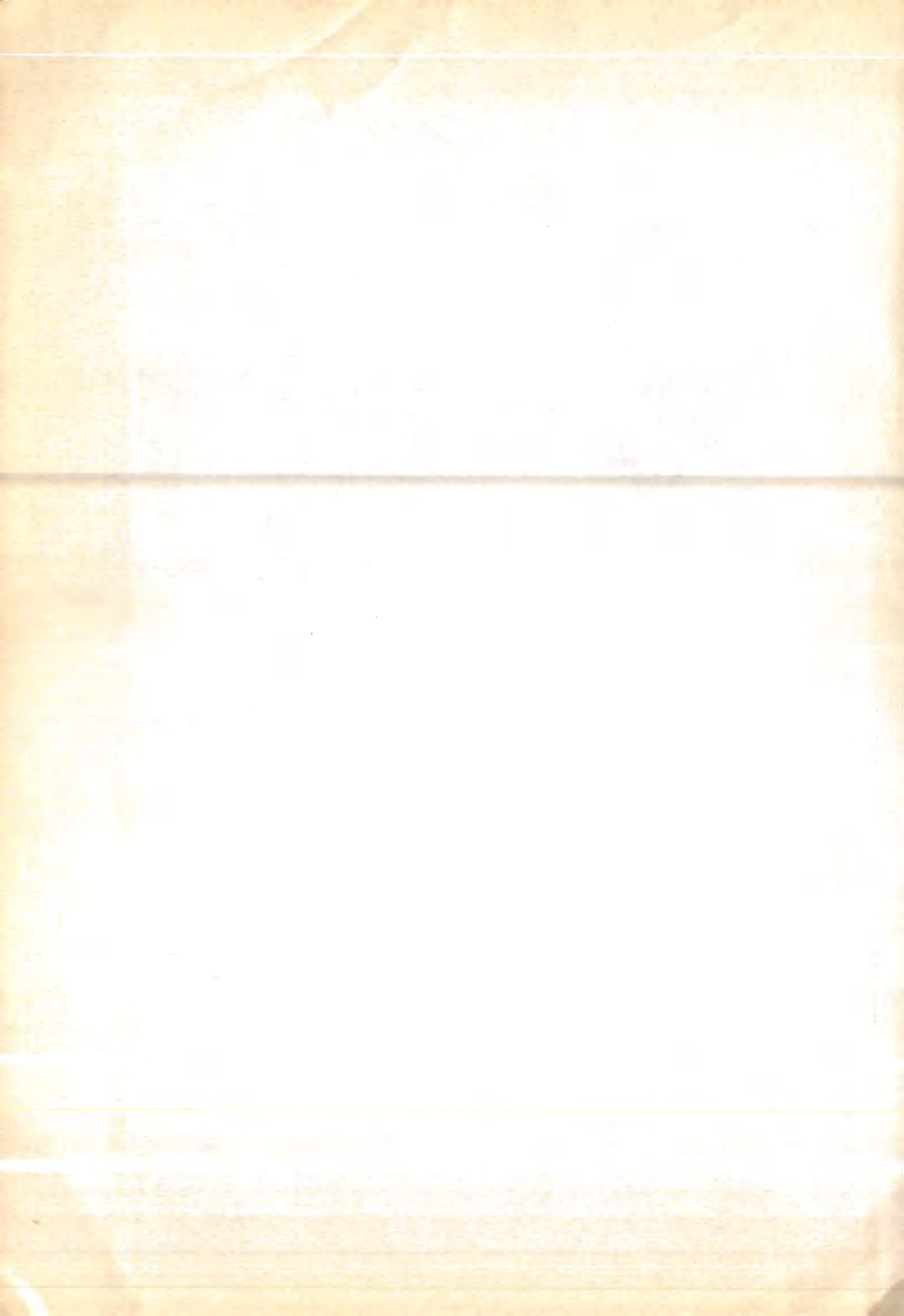
(Poésie !)



(E . P . S)







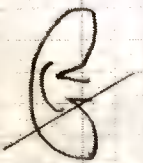
« Z »



le léopard - le mélèze - le zoo
le zoz - le zapper - zéro - le
magazine - le zouave

la prison - le fusil - la cuisine
résidu - la dose - la base - la
cornemuse - six enfants -
les élèves - dix heures - la mesure

[Z]



le nez - assery - vous venez - casser - large - dix -

le roi

Martine

la reine

le diction

dix

polaise

la curve

impatient

le garçon

le garçon

« S »

la cuisine

le sabot

s'était

l'information

le dos

mon fils aussi

Séline

une opération

les cras

la danse

la place

bibi

le cours

le coupes

le paradis

le ciel

la bibis

la tasse

nous chantons

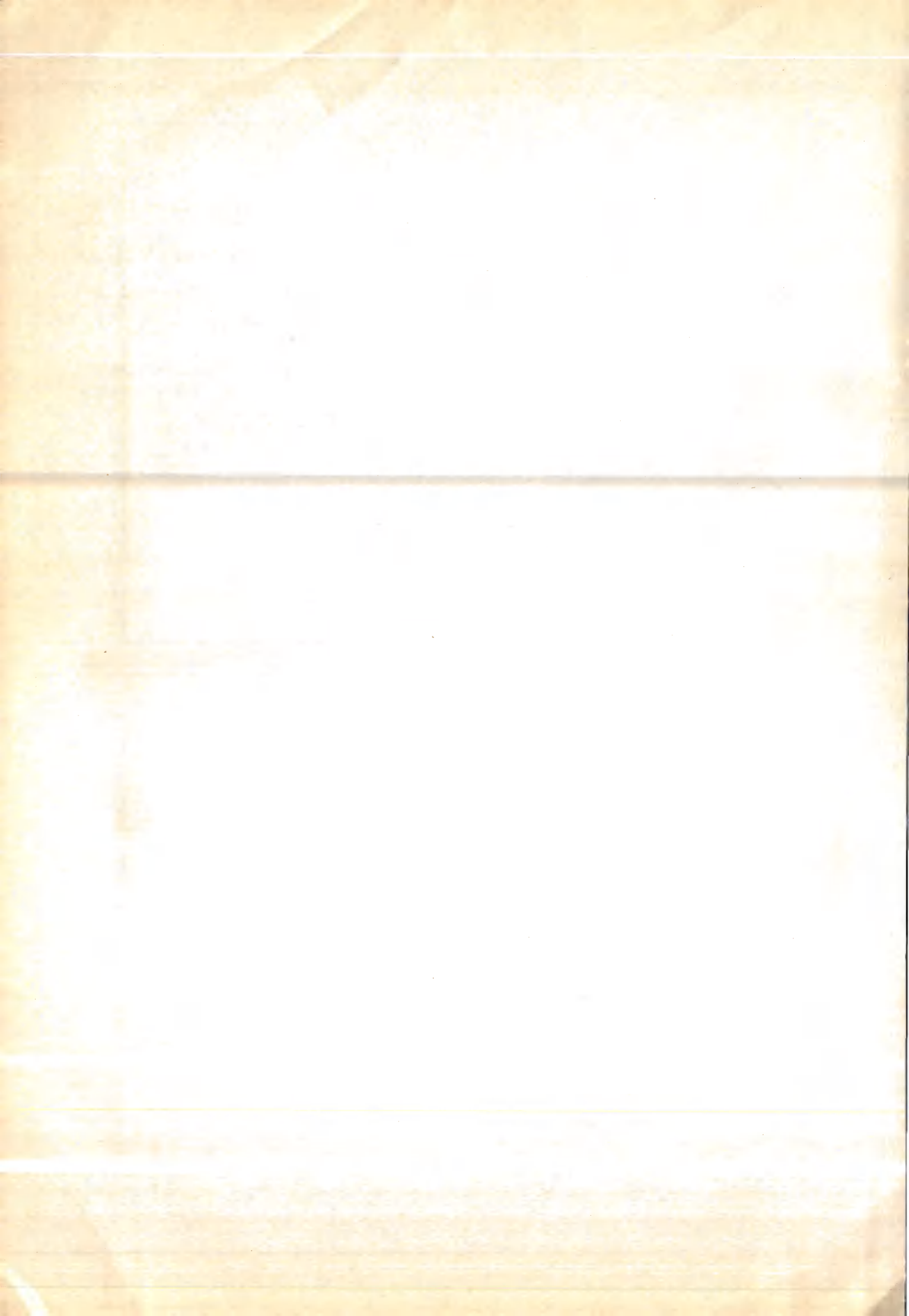
[S]

michel

cacher

Christelle

chalet

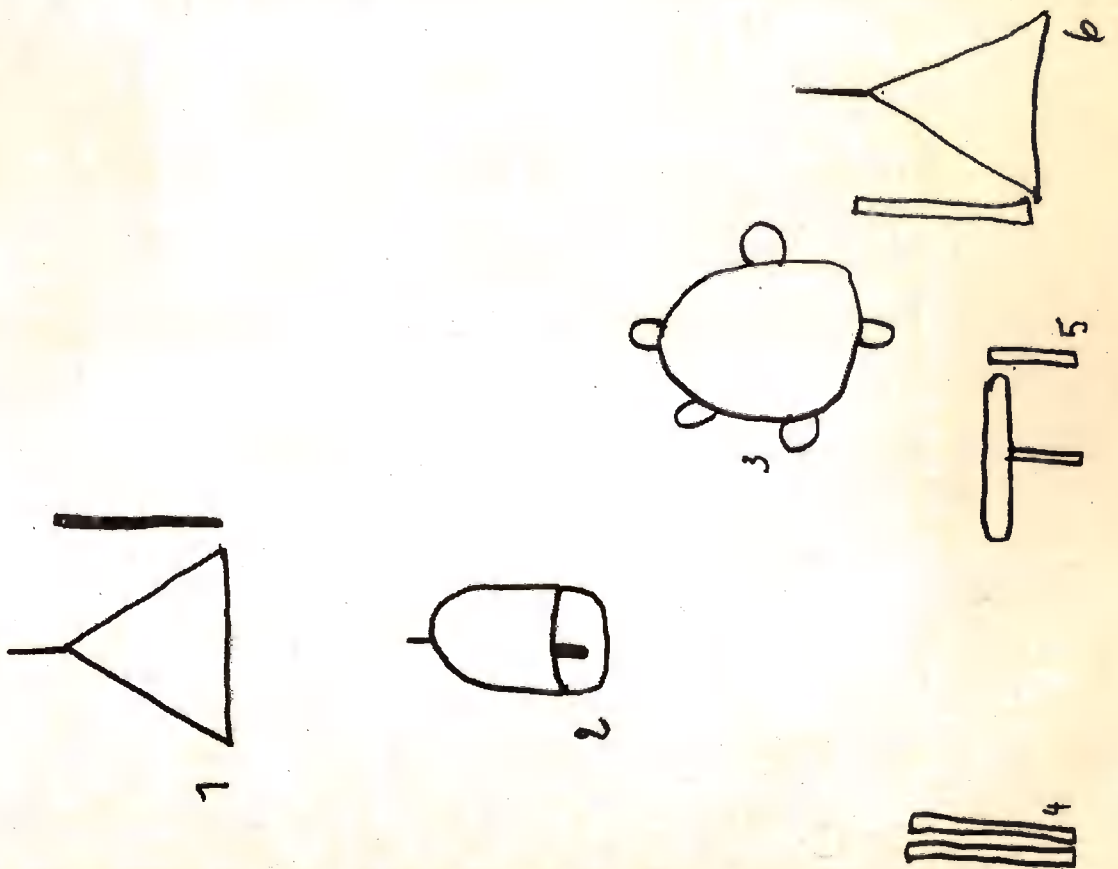


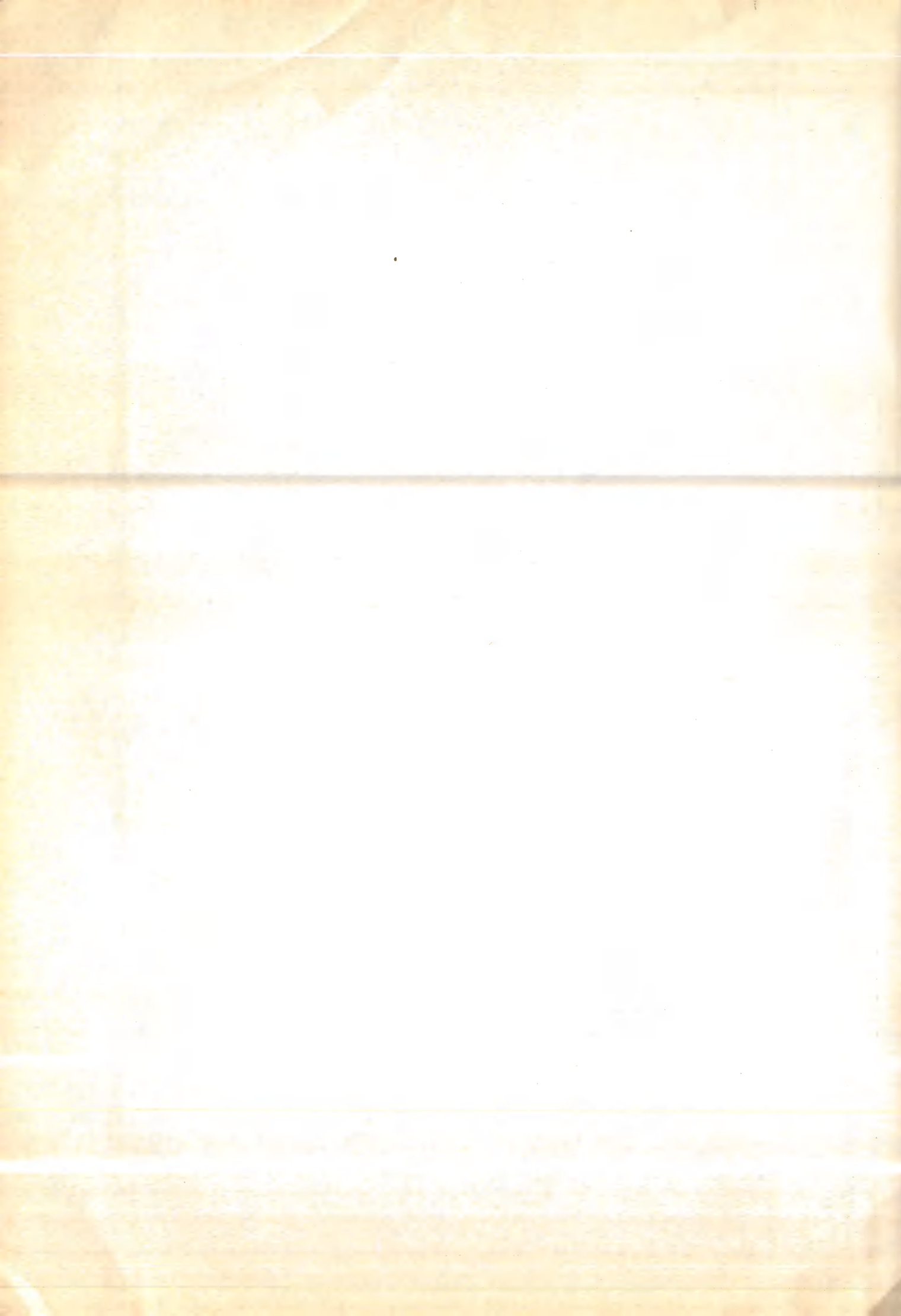
Septembre 13 CP
document annexe 10

Reproduction de suites ordonnées dans l'espace

compositon personnelle

The grid contains several rows of patterns for tracing and copying. The first row consists of a sequence of circles and horizontal lines. The second row consists of a sequence of vertical lines and dots. The third row consists of a sequence of slanted lines and dots. The fourth row consists of a sequence of triangles and dots. The fifth row consists of a sequence of vertical lines and triangles. The sixth row is a blank space for personal composition, with an arrow pointing to it from the text 'compositon personnelle'.





. On peut combiner les différents modes de "représentations"

ex : à partir d'une comptine : chanter une comptine,
la mimer
la rythmer : avec les pieds, les mains
avec des instruments
maintenir un rythme, sans le support du chant
transcrire ce rythme,
relire le rythme transcrit et essayer d'inventer
ou de retrouver une autre comptine à partir
de ce rythme.

2.3. Codage/décodage de situations impliquant l'ordre, en liaison avec le langage.

. A partir d'histoires, de situations.

(cf "Repères" n° 22 pages 23 et suivantes, page 65 et suivantes : apprendre à lire Louis Lassablière).

l'enfant emploiera le dessin
des symboles s'il y est habitué (cf document
annexe 14)
des pictogrammes (R. Sarazanas)

Ces représentations ont l'avantage de permettre la mise en place des opérations linguistiques fondamentales : permutations, commutations, transformations.

Cependant ces opérations ne peuvent s'effectuer que sur des groupes de sens qui véhiculent une information complète : le petit chat noir peut être remplacé par le gros chien gris car je possède dans les éléments de mon code les symboles représentant ces deux unités. Mais si je veux affiner le niveau des commutations :

le petit chat noir
mon petit chat noir ?

Document annexe 14

Section de "moyens-grands" Ecole maternelle - Mois de novembre.

(Extrait du cahier journal de l'institutrice).

I - A leur entrée en classe, les enfants racontent des "histoires".

- J'ai mangé une pomme.
- T'as vu, maîtresse, aujourd'hui, ma maman elle m'a mis un beau pull neuf.
- Eh ben moi, j'ai fait un dessin sur mon cahier.
- Le chien, y joue dans le parc.

II - Attitude de la maîtresse

Il est bien évident que j'accepte toutes leurs phrases, leurs idées, mais je leur fais remarquer la dernière "Le chien joue dans le parc"

Une discussion s'engage à partir de cette phrase :

Eh, ben moi, mon chien, yse cache toujours.

y joue comme ça : un enfant se met à quatre pattes et saute à travers la classe les autres l'imitent.

Lorsque le calme est revenu, je leur propose :

Ne pourrions-nous écrire cette histoire pour la mettre dans notre livre ?

On ne peut pas écrire, mais on peut dessiner.

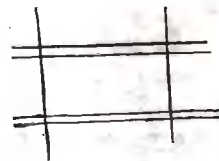
Que peut-on dessiner ?

Le chien, le parc.

Recherche libre au tableau noir. il y a plusieurs essais. Facilement les enfants se mettent d'accord sur les symboles suivants se rapprochant du dessin.



le chien



le parc

Ces symboles sont reproduits sur des feuilles de dessin et posés au tableau

Nous allons relire ensemble la phrase dessinée (de gauche à droite)

certain ne s'en souviennent plus

d'autres lisent : le chien joue dans le parc

un autre groupe s'arrête après "le chien" -- Pourquoi ?

Pierre me dit : On a le chien, le parc, il manque "joue".

Je fais remarquer aux enfants l'intervention de leur camarade ; on discute ; finalement, c'est encore Pierre qui s'empresse de venir dessiner le symbole suivant



représentant "joue"

Il reconstitue la phrase à l'aide des trois étiquettes symboles

Difficultés rencontrées :

notion d'ordre non acquise par tous qui ne sentent pas la nécessité de la succession

difficulté de compréhension du symbole "joue" par quelques enfants qui traduisent par "joue au ballon" (idée qui leur est donnée par la forme du symbole).

Travail réalisé

a) Collectivement : déplacement des étiquettes : 1 . 2 . 3

3 . 2 . 1

compréhension de la phrase : (liée au décodage)

phrase vraie 1 . 2 . 3

3 . 2 . 1

phrase impossible 2 . 1 . 3

2 . 3 . 1

: commutations : exercice oral

du GN : Le chien joue dans le parc. Que pourrait mettre à la place de "le chien"

le chat

la poule

ma soeur

mon frère

...

Beaucoup de noms d'animaux ainsi que des prénoms ont remplacé le groupe nominal de départ.

du V : Le chien joue dans le parc

aboie

court

saute

recherche d'autres symboles pour traduire ce qui a été trouvé oralement :

le chat :



dans l'eau :



b) individuellement :

Les enfants reçoivent de petites étiquettes sur lesquelles sont reproduits les symboles choisis collectivement.

le chat le chien joue dans le parc dans l'eau

. placer librement les symboles pour faire une phrase vraie
les autres sont invités à vérifier le travail de chacun.

- . la maîtresse dit une phrase : les enfants la transcrivent à l'aide de leurs cartons ; les enfants créent de nouvelles phrases, dessinent les symboles manquants : remarque : ils se rendent alors compte que leurs signes sont différents,
ils ne se comprennent pas entre eux :
de là naît la nécessité d'un code commun élaboré et adopté par tous.

Il arrive un moment où la manipulation de ces codes devient lourde et où l'emploi de la langue écrite s'impose comme plus maniable !

à partir de dessins - de chant (cf document annexe 15) (p. 55)

. travail de mise en ordre, de recherche de signification à partir d'images séquentielles (Ex. Alors, raconte Studia).

. rédaction illustration de bandes dessinées

à partir de mots

remise en ordre des mots d'une phrase proposée en désordre (cf document annexe 16).

Document annexe 16

CP novembre

une petite fille c'est

un bébé maman

a eu à la clinique

de jean-michel a dévoré
le chausson mon chien

Représentation d'une suite ordonnée
Section de grand-moyens — novembre

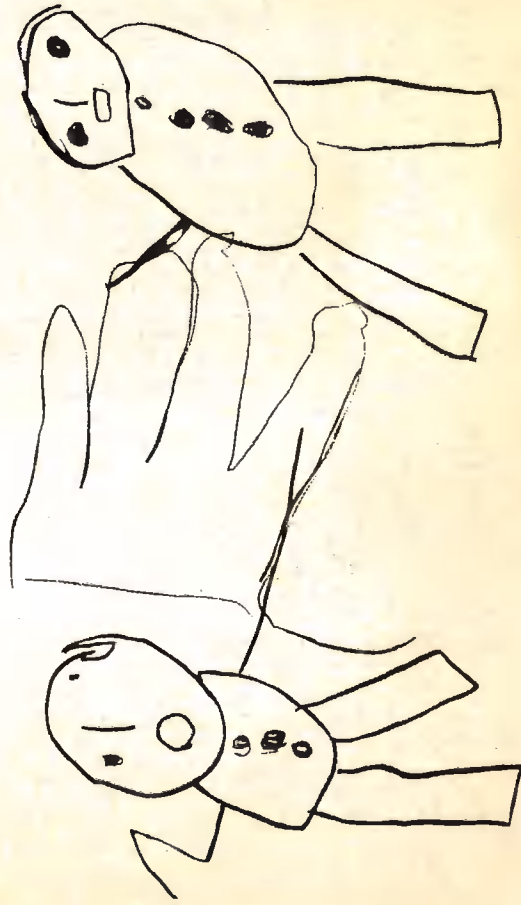
A partir d'une chanson

Lavons nos mains, mon tout petit
lavons-les, lavons-les
Je l'aime tant mon chéri, quand il est bien lavé.

lavons la blouse,...
lavons les pieds,...
lavons les cheveux,...
lavons le bec,...

Chanson mémorisée, mimée puis transcrite
la maîtresse a distribué une feuille par «couplet»
et a demandé aux enfants d'essayer de retrouver
seuls la succession pour la transcrire.

b



Ghislainne

d



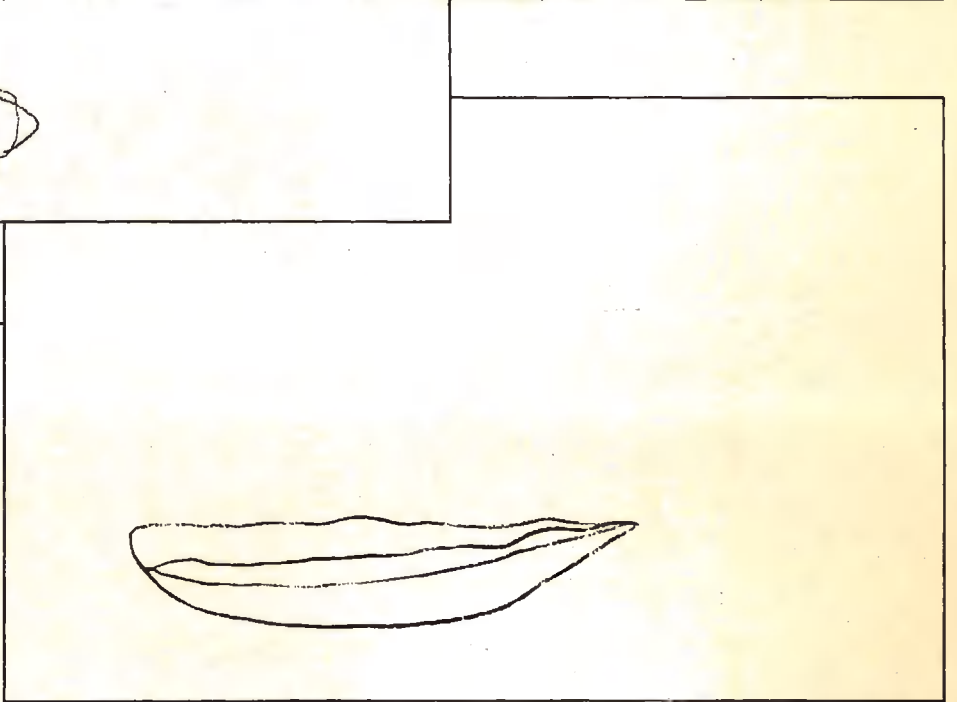
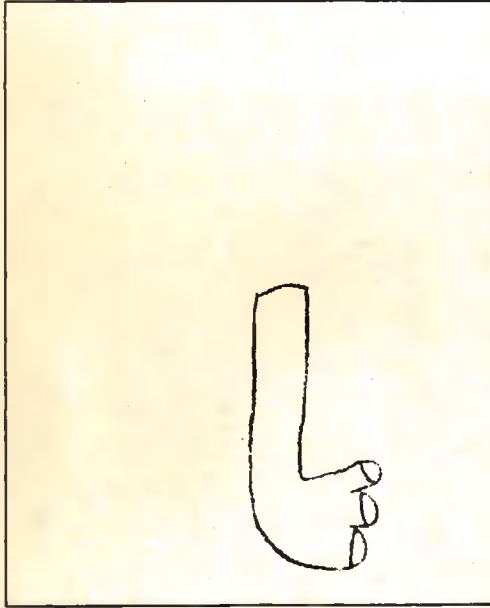
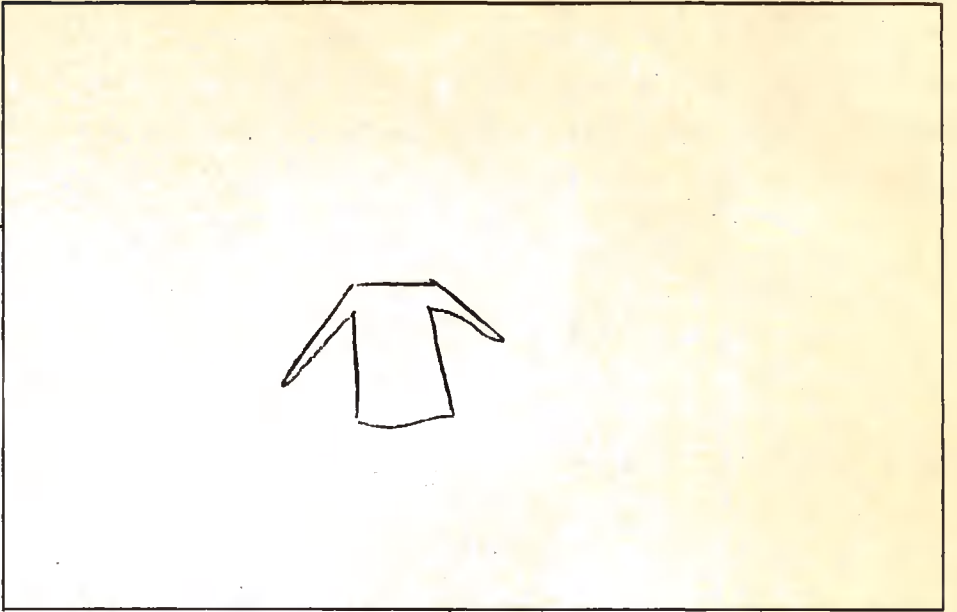
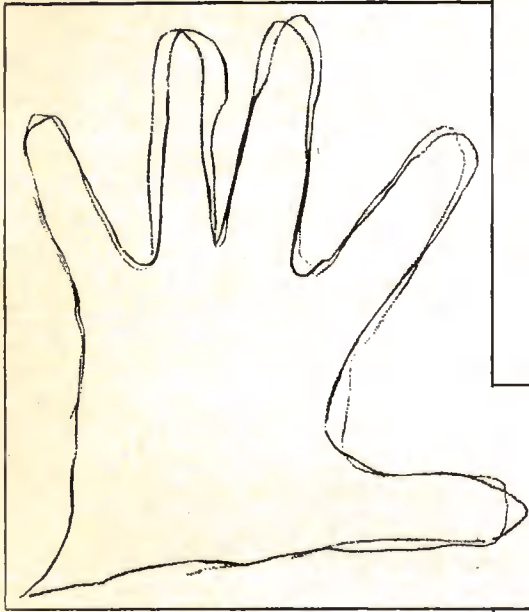
Ghislainne : les cheveux

c

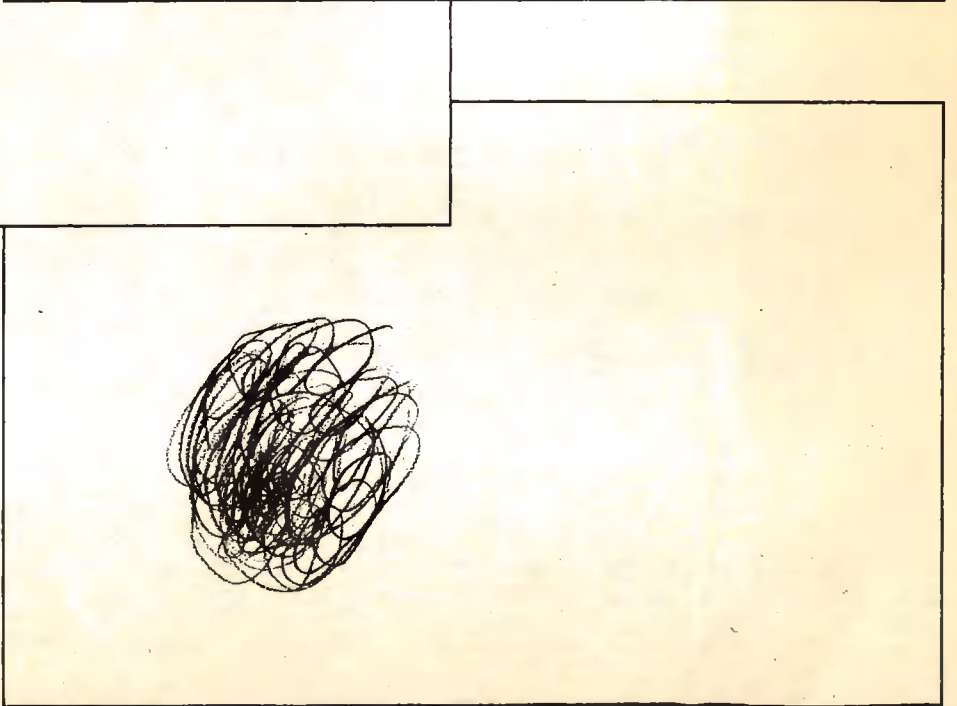


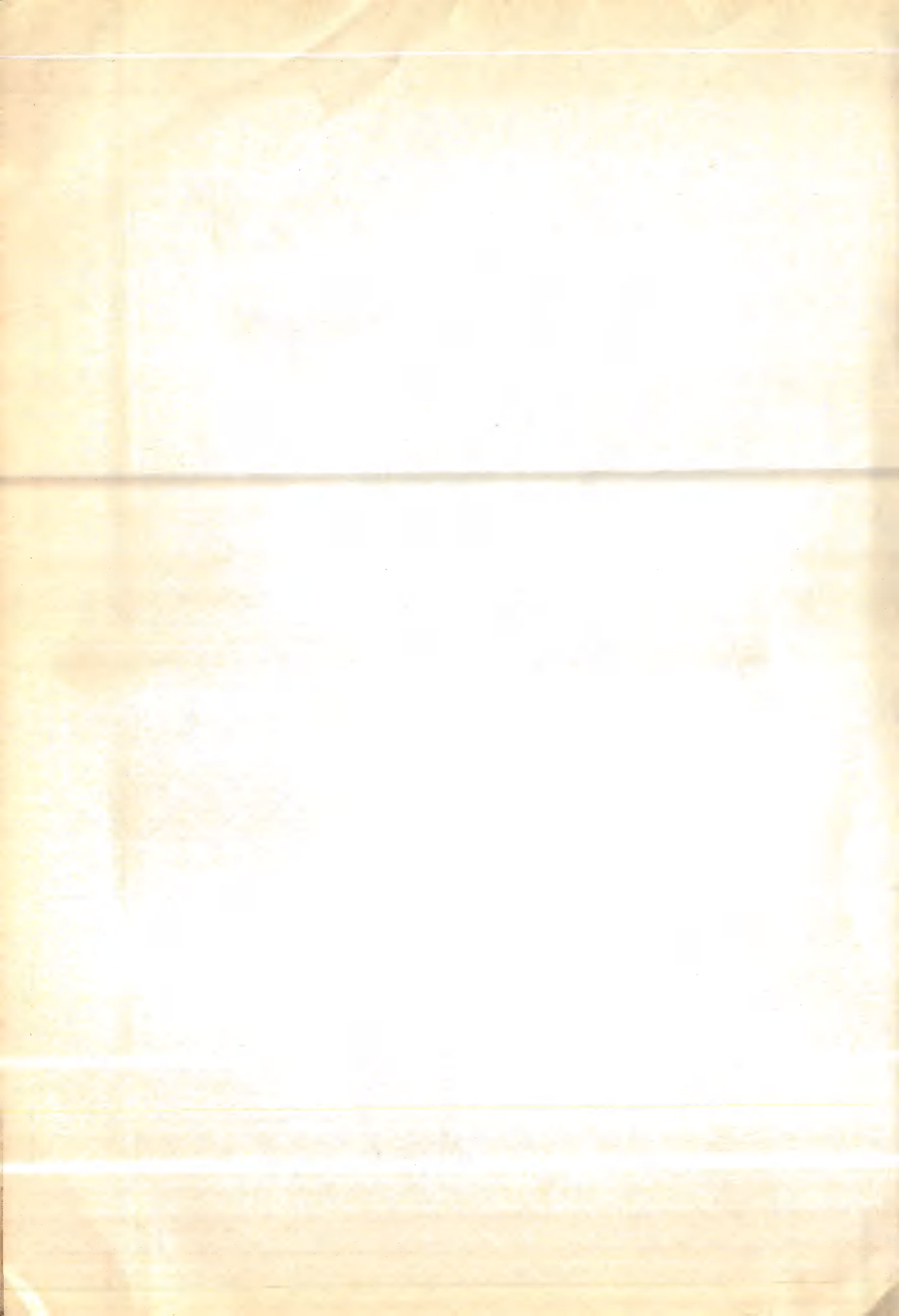
Ghislainne : la bouche



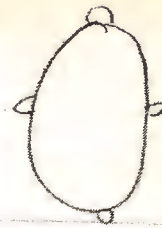


e d
g f
 h





bien

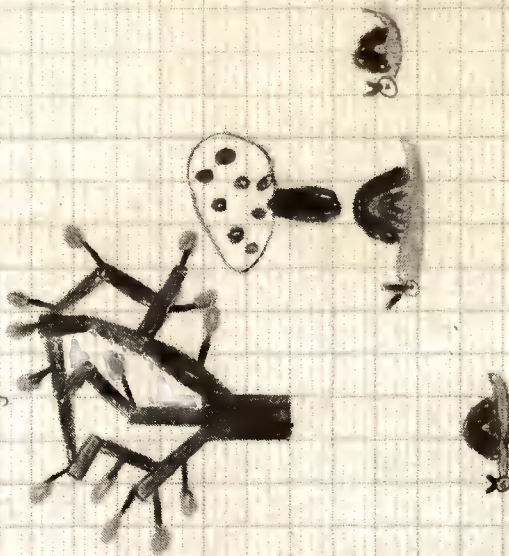


maryline

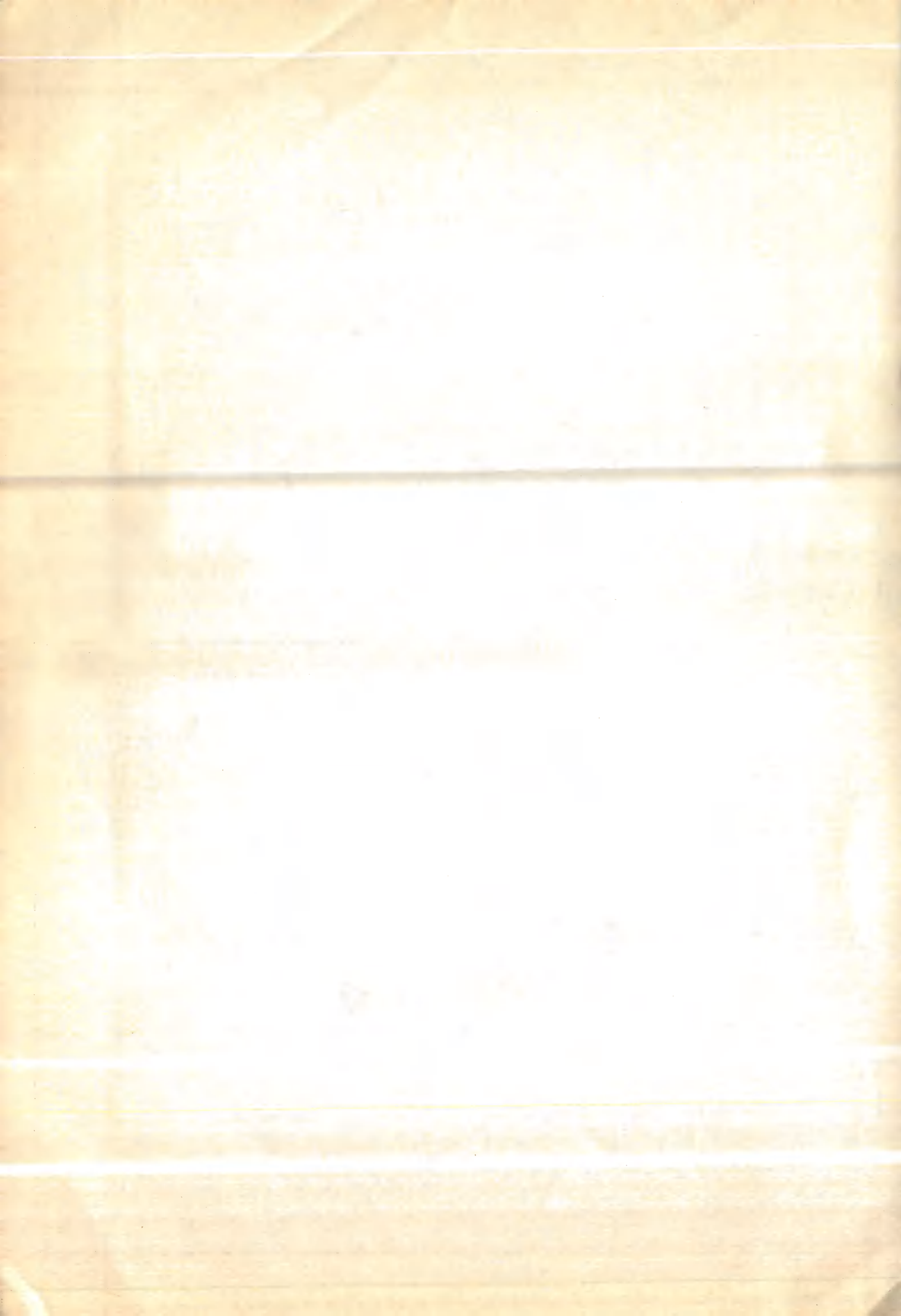
document annexe 17
CP - mars

.herve

je dessine un arbre avec des feuilles
vertes, sous l'arbre un champignonnet
trois escargots



8+1



La recherche de signification menant à une mise en ordre ne mène pas à une lecture linéaire mais à une recherche d'indices, d'éléments informants : la lecture adulte ou d'enfants sachant lire n'est pas une lecture linéaire de déchiffrage !

Ces diverses activités permettent de mettre en place une attitude d'esprit de recherche de la signification à travers des signes écrits. Dès que l'enfant est en possession de quelques éléments de langue écrite, on le mettra en situation de lecture authentique qui n'est pas de déchiffrage :

"... (Il résulte de tout cela d'abord que). L'apprentissage global doit se situer le premier dans le temps et doit même rester seul pendant une durée assez longue et, d'autre part, doit continuellement sous-tendre le second apprentissage qui ne peut jamais se séparer complètement de lui. Cela signifie pratiquement que l'enfant doit découvrir les correspondances grapho-phonétiques (décomposition) sur des textes complets ayant un sens et à travers l'activité par laquelle il découvre le sens de ces textes. Il ne doit jamais être soumis à un apprentissage séparé du déchiffrage qui ne pourrait alors que lui paraître artificiel". MICHEL LOBROT "LIRE" OCDL/ESF

Collection "Science de l'Education.

III - Recherche de signification à travers des signes écrits.

"Le souci de placer d'emblée l'enfant en situation authentique de lecture, de manière à créer chez lui une attitude de recherche de la signification nous a conduits à adopter le point de départ de la méthode globale et à proposer dès la première leçon des phrases porteuses de sens et susceptibles d'intéresser les enfants".

E. CHARMEUX in le français aujourd'hui n° 6.

III.1 - les messages :

A partir d'éléments qu'ils ont rencontré, les enfants sont invités à comprendre la signification de messages qui leur sont présentés. Comme on s'interdit d'avoir recours à la lecture à haute voix pour contrôle, il faudra d'autres solutions.

1.1. compréhension traduite par l'action

ex : de jeu proposé en C.P en novembre (13 novembre) (ayant travaillé jusque là avec une méthode traditionnelle)

Des messages sont distribués aux enfants : le gagnant est celui qui réussit le plus vite à faire ce qui est inscrit :

exemple de messages : (Mange une pomme
) Tape sur le pot de crème
(Attrape le parapluie
) Ouvre la porte.
etc...

Les messages sont ensuite mélangés et redistribués.

Remarques : ce jeu ne peut être fait que dans la mesure où les enfants travaillent en atelier : on ne peut jouer à plus de 5 ou 6

Les enfants ne sont pas du tout intéressés par ce qui se passe autour d'eux : lors de la redistribution des messages, il a fallu autant de temps pour déchiffrer et comprendre : l'acte des autres n'a pas influencé la conduite.

La façon de lire des enfants est très différente :

certains se contentent de lire un mot "parapluie" "pot de crème", se saisissent de l'objet et attendent.

un autre déchiffre : Man - ge - u-ne po-m-me à voix basse

relis "man-ge-u-ne-po-m-me-" et n'associe aucun geste. Lorsqu'on lui demande ce qu'il a lu, il est capable de faire la correspondance graphèmes-phonèmes et incapable d'associer une signification à ce qu'il a émis.

d'autres enfin découvrent le message, accomplissent l'action et en tirent beaucoup de satisfaction !

1.2. compréhension traduite par le dessin

des messages sont distribués aux enfants, leur demandant d'accomplir une consigne écrite :

Ecris la date
Dessine une pomme
Dessine un pommier avec des feuilles vertes, sous le pommier, trois pommes, à côté du pommier une échelle.
etc...

Ces exercices ont l'avantage de pouvoir être faits individuellement.
(cf document annexe 17) (p. 59)

III.2 - Recherche de signification à travers un texte.

"... Cela implique aussi que les textes utilisés soient, pour ces deux activités, aussi proches que possible des intérêts, des goûts réels des enfants." Lobrot op.cité

Leçon réalisée le 3 décembre dans un cours préparatoire de ville.

A partir d'un entretien qui a eu lieu la veille, l'institutrice a retenu ce qui avait le plus amusé et intéressé les enfants. Elle a fabriqué un texte qui, tout en respectant le récit de la fillette qui l'avait fait, et en utilisant ses expressions, a pris l'allure de "texte écrit". Les enfants sont donc au courant de la trame de l'histoire. Cependant elle ne leur est pas rappelée au début de la leçon : ils partent eux-mêmes à la découverte du texte.

(cf document annexe 18)

III.3 - Diversification des situations de lecture :

Le but de l'école élémentaire n'est pas d'amener l'enfant à une manière de lire, mais à des manières de lire différentes suivant la situation. Dès que sont dépassés les problèmes "techniques" du début d'apprentissage, on aura le souci de mettre l'enfant dans des situations de lecture différentes, en lui proposant des "ateliers de lecture"

(cf document annexe n° 19 p. 65)

Document annexe 18.

C.P. 3 décembre

Texte au tableau (rédigé par la maîtresse à la suite d'un entretien qui a eu lieu la veille, et à partir de "l'histoire" qui avait le plus intéressé les enfants.

ma grand-mère a un coq
un drôle de coq !
un jour, papa l'a lancé en l'air
comme un ballon !
un autre jour,
il a fait peur à mon chien
il s'est caché derrière la porte
et a crié : "cocorico" !

M. Voici notre histoire !

il n'est pas besoin d'ajouter quoi que ce soit : les enfants se mettent aussitôt en attitude de recherche : tous les yeux se promènent du tableau aux nombreux textes antérieurs qui ornent les murs de la classe et dans lesquels ils recherchent les éléments capables de les aider.

Certains enfants ont "des problèmes" : ils s'approchent de la maîtresse et demandent aide, individuellement.

E. Je ne comprends pas ce mot :

coq - on pose "les perles c o q

. . .

confusion de l'enfant

q / q - ce n'est pas la
lettre de "papa"
où est le rond ?

- à gauche

et dans la lettre
de "papa" ?

- à droite.

- recherche des mots où
cette lettre apparaît

l'enfant trouve dans les textes affichés : quatre ; clinique et
découvre q = (K)

grand-mère - on pose les "perles", on cherche à reconnaître les signes écrits

confusion é/è : recherche de mots dans les panneaux

pièce - manège - après - crème - derrière

on en déduit. opposition écrite é/è

. opposition des sons (é) / (è)

l'enfant arrive alors à déchiffrer mè-re

mais n'y associe aucun sens

Ces deux premières phrases ayant posé beaucoup de questions aux enfants, la maîtresse décide de les faire lire à haute voix :

la lecture des yeux d'une ligne entière précède la lecture à haute voix.

- y'a un point d'exclamation au bout de la ligne

- faut qu'on l'entende

les exclamations jaillissent dans toute la classe : Quel drôle de coq !

lancé : - on connaît "la"

- c'est pas "la", y-a "an" comme dans "maman"

- alors c'est "lan"

- y-a un problème cette lettre là (c) fait deux bruits

- (s) comme dans cyrille

(K) comme dans coq, caramel

M. - ici, elle ne fait pas (K) mais (s).

Le déchiffrage est terminé, il n'y a plus de "problèmes". Commence alors la vérification de la compréhension du texte :

M - De quoi est-il question dans le texte ?

E - d'un coq - d'un ballon - en l'air - de papa - de la mémère

- non, de la grand-mère - non, pas de la grand-mère, du coq de la grand-mère !

M - Qu'a fait le papa ?

un enfant se lève et fait mine de jeter quelque chose en l'air

E - il a jeté le coq en l'air - il a joué au ballon avec le coq

le coq, il voulait se transformer en ballon.

M - Est-ce le coq qui voulait se transformer en ballon ?

E - Non c'est le papa qui l'a jeté en l'air

M - Montre-moi où tu as vu cela

L'enfant se déplace et montre, sans lire "papa l'a lancé en l'air comme un ballon"

M - Qu'à fait le coq un autre jour ?

qui veut le mimer ?

Un enfant se lève et se cache derrière la porte

Un autre reste à sa place et crie "cocorico"


E - C'est pas ça ! - faut faire les deux en même temps !

Trois élèves courent derrière la porte et disent à voix basse "cocorico"

- E - ils n'ont pas crié
un autre se lève, se cache derrière la porte et crie très fort "cocorico"
tout le monde rit.
- M - A vous de poser des questions :
- E - qu'a fait le coq ? - il a fait peur à mon chien
- M - Est ce que c'est ton chien ?
- E - non c'est le chien d'Isabelle - non c'est le chien de sa mère
- de sa grand-mère : c'est marqué là ! - et il fait quelque chose d'autre ?
- cocorico - et il s'est caché - derrière la porte - derrière une porte !
- qui s'est caché derrière la porte ? - le coq - qui a fait peur au chien ?
le coq
- C'était quand ?
- M - Est-ce que ça va ?
- C'est pas marqué au tableau - quand a-t-il fait peur ? - un jour - dimanche
- c'est pas marqué dans l'histoire - un jour ça peut être n'importe quel jour
- qui a fait cocorico - le coq
- moi j'ai encore rien dit !
- M - Eh bien es-tu capable de lire à haute voix le texte pour tes camarades.
Avant de lire regardez bien le texte :
- y'a des points d'exclamation - y'a des guillemets - on ferme les guillemets
- c'est le coq qui parle - y parle pas, y crie !
Xavier lit à haute voix, avec beaucoup de conviction.
Tous les doigts se lèvent, tous veulent lire !

Document annexe 19. Cours élémentaire 1 - 1er trimestre

ATELIERS DE LECTURE

Pour les élèves qui lisent  convenablement
bien
très bien

1° - Lecture silencieuse, avec vérification :

* fiches Nathan → l'enfant doit obéir à des ordres du genre : "écris oui ou non", "barre", "encadre", "colorie" ...

* fiches → histoires bien plus longues, partagées en chapitres. A chaque chapitre correspond une fiche de questions sur le sens du texte.
(travail déjà plus difficile).

Les fiches sont vues par la maîtresse. Elle encourage ou conseille par écrit. L'enfant se sait suivi, il apprécie cela.

2° - Lecture silencieuse (d'agrément). Aucune vérification :

Mais les enfants viennent souvent raconter un passage à la maîtresse. Souvent, même, ils préparent un paragraphe qui leur a plu et ils viennent le lire en fin de séance de lecture, à toute la classe.

(Cela peut être aussi un joli livre qu'on a apporté de la maison et qu'on veut faire connaître aux autres).

On consacre alors une séance de lecture entière : plusieurs enfants se relaient pour lire toute l'histoire. (On a lu ainsi "La Belle au Bois dormant").

3° - Lecture silencieuse et recherche dans des documents :

En général : équipes de 2.

On prend des notes. Là, on "pioche" ce qui intéresse.

On ne lit pas tout.

(En liaison avec Activités d'Eveil).

Elèves sachant moins bien lire

On lit dans le même livre.

1° - Après avoir lu silencieusement le texte, on répond aux questions de la maîtresse :

* questions obligeant l'enfant à lire "en diagonale". Le premier qui a trouvé pointe le mot. Il lit la phrase. Un autre peut la relire, si elle a été mal lue (avis du groupe).

Après plusieurs questions, le texte a été lu, mais pas dans l'ordre où il a été écrit → on relit donc rapidement toute l'histoire. D'abord les meilleurs, qui sont ensuite ventilés dans les autres groupes (bibliothèque ou lecture silencieuse). Les plus mauvais restent avec la maîtresse jusqu'à la fin de la séance. On se retrouve avec un groupe plus restreint, plus "intime".

2° - Technique de la lecture à haute voix : (1)

On lit "pour lire". On travaille l'expression. On s'aide, on se critique, on se donne des explications.

La maîtresse est simplement meneur de jeu !

On n'explique que l'essentiel

Quand chacun a lu, on termine par lecture d'agrément ou lecture silencieuse : cette fois, c'est tout le groupe qui est ventilé avec les autres.

La maîtresse peut alors voir les groupes délaissés les autres jours.

Pour tous

La lecture à haute voix est replacée "en situation" : on lit pour informer les autres d'un texte qu'on a sous les yeux : texte écrit par l'enfant que l'on a aimé, que l'on veut faire partager en liaison avec les autres ateliers de lecture.

(1) : Tous les textes ne se prêtent pas avec le même bonheur à l'apprentissage de la technique de la lecture à haute voix : il faut choisir, surtout au CP, des textes composés pour être "oralisés" texte où la structure rythmique, prosodique est bien apparente, texte qui peut être lu à une ou plusieurs voix, etc...

On emploie des comptines, certaines poésies,

des livres de lecture courante où les textes permettent un travail précis sur groupe de souffle, structure rythmique, intonation, pauses (par exemple le premier livre de lecture courante de Sylvestre de Sacy éd. E.S.F)

RECHERCHES-DESCRIPTION

SEMINAIRE "LANGUE ECRITE"

13 - 14 et 15 mai 1975

Groupe : énonciation

Rapporteur : S. Pernet
- Lyon -

Un groupe s'est constitué pour réfléchir à l'analyse des textes d'enfant et choisit de centrer son travail sur les problèmes de l'énonciation dans la production écrite des enfants.

Qu'entendons-nous par "énonciation" ?

Ce sont les traces dans le discours des relations que le locuteur entretient avec son énoncé, son/ses interlocuteurs, le contexte de la communication, - traces qui révèlent son degré et son mode d'implication dans l'énoncé et sont des indices linguistiques spécifiques (déistiques) ou non spécifiques (images, structure du texte etc.)

Pourquoi rechercher ces indices de l'énonciation dans la production écrite de l'enfant ?

- pour cerner l'adéquation des relations locuteur/énoncé, interlocuteur(s), contexte, aux situations de communication, et voir comment elle progresse dans le jeu dialectique du développement affectif de la maîtrise progressive de la langue et de la genèse de la fonction de représentation.

- afin de poser les bases d'une pédagogie de l'écriture/lecture comme production, en affinant les hypothèses du Plan de Rénovation, et de mettre au point des outils pour la lecture des textes d'enfant, utilisables dans le cadre de la formation initiale et de la formation permanente des maîtres.

De quelle façon travailler ?

Il nous faut

- établir un corpus à l'aide des textes que nous avons déjà à notre disposition (textes obéissant à des consignes scolaires-type et textes de créativité) ainsi que des textes à réunir, répondant à d'autres types de situations de production à définir

- nous donner une grille d'appréciation des indices de l'énonciation

- étudier sur ce corpus et à l'aide de cette grille, la variation des indices selon quatre variables : la situation de production, l'âge, le milieu socio-culturel, le type de pédagogie.

Le groupe s'est séparé en se donnant comme première tâche l'établissement de la grille d'appréciation des indices de l'énonciation.

RECHERCHES-DESCRIPTION

SEMINAIRE "LANGUE ECRITE"

13 - 14 et 15 mai 1975

Groupe : situations de production
des textes

Rapporteur : G. Ducancel
- Amiens -

Composition du groupe :

M. Péchevy : Bourges
N. Clergironnet : Dijon
J. Jolibert : Montpellier
G. Ducancel : Amiens

Rappel :

Le groupe s'est constitué lors du séminaire de décembre 1974. Il est né d'un constat unanime : on ne peut se contenter d'une approche purement linguistique des productions écrites des enfants. La description linguistique doit être mise en relation avec d'autres éléments qui influent sur les productions. Parmi ceux-ci les situations de production semblent être une variable de première importance.

Les travaux du groupe, en décembre, avaient abouti à une ébauche de grille (voir "Repères" n° 28) corrélant un type de traits linguistiques des textes (les fonctions du langage dominantes) et les éléments des situations de production de ces textes.

Réflexion sur le commentaire du chapitre Langue Ecrite du Plan de Rénovation

J. Jolibert a rendu compte de ce travail de commentaire qui a eu lieu le 13 mai. Il concerne le groupe dans la mesure où :

- il s'appuie sur la fonction de l'écrit dans la vie.
- il se pose le problème de la fonction et de la place de l'écrit dans la vie de la classe et souhaite que les productions écrites soient nécessitées par celle-ci.
- il se préoccupe des situations de production des textes écrits.
- il se demande dans quelle mesure la mise au point collective de textes est nécessaire.

Comparaison des textes produits par les élèves et des textes lus par eux en classe et/ou hors de la classe :

Cette comparaison que J Jolibert a faite sur trois classes de Montpellier montre que :

- la rédaction et le texte libre n'ont pas de correspondant dans les textes lus, et sont donc purement scolaires.

- les slogans, les textes publicitaires, les télégrammes n'ont pas de correspondant dans les textes produits, et sont donc purement extra-scolaires.

Les consignes de rédaction

Le groupe pense qu'il serait bon d'approfondir la réflexion sur le rôle qu'elles jouent réellement. On se contente trop souvent de croire qu'elles induisent directement et clairement tel ou tel type de production. Rien n'est moins sûr.

On ne peut séparer consignes et situations de production. Pour J. Jolibert, les consignes devraient être élaborées et précisées en fonction de la situation, manifester celle-ci. Pour G. Ducancel, c'est la situation elle-même qui doit créer/impliquer la consigne. Si la situation est sentie comme fausse, si elle n'est pas clairement nécessitante, quelle que soit la consigne les enfants n'écrivent-ils pas toujours à peu près la même chose ?

Ex : On demande à une classe de produire un texte rassemblant les règles du jeu de la balle aux prisonniers. La consigne est : " Imaginez que des camarades veulent jouer à la balle aux prisonniers mais n'en nommaient pas les règles. Ils vous les demandent. Vous les leur envoyez". La plupart des élèves produisent en fait des narrations de parties de balle aux prisonniers, entrecoupées, dans le meilleur des cas, de quelques règles.

Libérer le texte libre

Ce type de production ne répond pas à une consigne, tout au moins explicite. Et pourtant il est rarement libre (M. Péchevy). Un modèle, se construit dans la classe, voire dans l'école, et les élèves y adhèrent. Comment s'élabore ce modèle ? Il est vraisemblable, mais difficile à démontrer, que les enfants obéissent en partie à un ou des modèles implicites. Il nous semble surtout utile de faire apparaître les facteurs susceptibles de déterminer le modèle explicite auxquels les élèves s'adaptent. Ainsi, on s'accorde généralement à dire que le texte libre a pour but de permettre aux enfants de s'exprimer. Mais le paradoxe est que le texte libre n'est reconnu par l'école comme texte que s'il est, au minimum, remis ou signalé au maître par son auteur. C'est-à-dire, entre autres que l'école ne reconnaît qu'il y a expression de soi que si elle est le destinataire. (G. Ducancel). On s'aperçoit alors qu'il convient d'approfondir cet élément de la situation de production du texte libre.

Il nous semble qu'il faut distinguer destinataire(s) et destination. Le destinataire est (au moins, et toujours) le maître. Les réactions de celui-ci, i.e les normes qu'il exprime, sont un des facteurs de construction du modèle. Par exemple : "Est-ce que vraiment ça t'est arrivé ?" "C'aurait été mieux si tu avais écrit ce que tu pensais", etc. Le destinataire, c'est aussi, souvent, le groupe-classe. Les textes sont lus. On discute. On juge. On vote. Des critères y apparaissent et y président qui tendent à devenir des normes. Les destinataires peuvent aussi être les lecteurs éventuels du journal dans lequel il serait inséré. Il s'agit de destinataires potentiels, dont on connaît peu de choses avec qui on ne fait rien, qui ne liront peut-être pas ce texte parce que ce n'est pas lui qui sera choisi pour être imprimé, et qui, même s'ils le lisent ne répondront peut-être pas. Ce type de situation semble propre à encourager l'artifice.

La destination du texte libre peut être :

- un album
- un journal
- les murs de la classe ou de l'école
- l'insertion dans un projet de travail.

Cette destination détermine le type de texte à produire :

par ex : album → "beau" texte ; murs → affiche ; projet de travail → texte documentaire. Ces destinations sont des possibles. L'enfant est alors libre d'en/ de les choisir ou non, et libre aussi de son sujet. C'est donc avant tout la liberté d'en choisir la destination qui libère le texte libre.

Notion de situations "authentiques" :

De ce qui précède naît l'hypothèse que pour faire écrire il ne faut pas penser d'abord à faire écrire mais à organiser la vie de la classe pour que les situations soient des situations authentiques d'écriture.

Ainsi, la correspondance scolaire n'est souvent qu'un prétexte pour échanger des productions scolaires, celles-ci étant le critère de réussite et non pas la qualité de l'échange. Le plus souvent aussi, on ne peut rien faire avec les correspondants : ils habitent loin, on ne les rencontre pas. Il semble qu'au contraire la correspondance est authentique quand on a rencontré un autre groupe, joué, travaillé, discuté avec lui. La séparation nécessite que l'on écrive. Les lettres ont pour fonction de la nier, et de préparer des rencontres à venir.

Dans cette réflexion sur les situations authentiques, nous sommes revenus sur la question du journal scolaire. Il paraît nécessaire de distinguer l'album recueil de textes et le journal. Le premier a une visée esthétique ; le second vise à informer et à agir sur autrui. Il paraît nécessaire aussi que l'album et le journal soient vendus, aient un public à qui on ouvre un courrier des lecteurs, etc.

Le travail en groupes suscite avant tout des communications orales. Cependant, il peut nécessiter l'écriture de textes. S'il s'agit d'une tâche que l'on accomplit, il faut noter au fur et à mesure ce que l'on a fait, ce que l'on a trouvé, il peut être utile de faire un affichage au cours de l'exécution du travail, il est souvent utile d'en faire un quand le travail est terminé. Le texte a alors une fonction de conservation, de condensation, de mise en forme et d'information. Il est destiné aux autres élèves. Les interventions du maître doivent se faire en fonction de cela. Sinon se trouve réintroduit l'artifice des productions écrites traditionnelles.

S'il s'agit de préparer un débat général (sur un sujet qui a soulevé les controverses, sur un problème d'organisation de la vie de la classe, etc.), chaque groupe sentira l'intérêt d'ordonner par écrit ses arguments et les éléments pertinents de la situation. Ici aussi, il s'agit de débattre avec les camarades, de les convaincre, et non pas de dire ce qu'on pense que le maître désire. Cela n'est possible que si la vie de la classe est organisée démocratiquement. C'est d'ailleurs dans ce contexte que se justifie la production de "textes de loi" : règles de vie, règlement de la coopérative, de la bibliothèque, plans de travail, etc...

- répartir textes d'imagination et Bande Dessinée dans plusieurs cases.
- distinguer : destinataire . enfant
 - . adulte
- ajouter : action sur soi et sur autrui ("textes de lois")
- placer transposition oral/écrit dans la colonne verticale
- ajouter "A l'initiative de qui ?" dans la colonne verticale.

Selon H. Romian, notre grille n'est encore que pédagogique. Il conviendrait d'en déduire une grille d'observation . Il faudrait alors la compléter par une grille d'amont rendant compte de tout ce qui conditionne immédiatement l'acte d'écrire et par une grille d'aval rendant compte de la destination du texte.

Travaux suggérés :

- Reprendre et poursuivre le travail de J. Jolibert (comparaison types de textes produits en classe et types de textes lus en classe et hors de la classe).
- comparer le nombre et le type de textes produits :
 - . dans une classe pratiquant la "vraie" correspondance scolaire et une classe pratiquant la "fausse" correspondance.
 - . dans une classe pratiquant réellement la liaison éveil-français et une classe ne la pratiquant pas.
- comparer des textes de comptes rendus d'observation produits pour :
 - . les correspondants
 - . le groupe-classe
 - . le journal scolaire
- comparer :
 - . vraie lettre . d'enfant à enfant
 - . d'enfant à adulte
 - et . lettre individuelle dans la correspondance scolaire.
- transformer notre grille en grille d'observation et mettre au point grille d'amont et grille d'aval.
- étudier les objectifs des maîtres (cf la recherche du groupe Ducancel à Amiens).

RECHERCHES-DESCRIPTION

SEMINAIRE "LANGUE ECRITE"

14 et 15 mai 1975

Compte-rendu des Séances plénières.

Synthèse : Nadine Clergironnet

- Dijon -

Après l'ouverture du séminaire par M. LEGRAND, des directions de travail sont proposées par Georges Jean. :

1) faire le point sur les travaux entrepris par le groupe sur l'analyse des textes d'enfants.

2) étudier divers types de problèmes :

a) peut-on croiser les différentes démarches descriptives d'approche des textes et rechercher les facteurs de cohérence des textes d'enfants ?

b) inventorier les situations pédagogiques d'écriture (non seulement décrire des situations, mais aussi proposer des situations propres à susciter l'expression écrite).

c) essayer d'analyser les démarches d'intervention du maître, face aux textes d'enfants, et d'abord se poser sans doute ces questions :

qu'est-ce que la correction de l'écrit ?

doit-on corriger ?

peut-on corriger ?

comment corriger ?

Une discussion s'engage alors entre les participants autour de ces propositions et différentes questions sont abordées :

- le stade de la seule description doit-il être dépassé ?

Il semble que oui - pour entreprendre une action plus dynamique et davantage orientée vers la pédagogie (G. Jean) (C. Nique).

- quelles hypothèses pouvons-nous formuler sur l'acquisition de la langue écrite par l'enfant ? Incidences pédagogiques de ces hypothèses ? (C. Nique)

- ne faut-il pas partir d'une analyse très fouillée des objectifs pédagogiques possibles de l'apprentissage de la langue écrite au sens large ? (H. Romian)

- ne peut-on pas aussi se donner pour tâche d'inventorier les procédures qui permettraient aux maîtres d'apprendre à lire les textes d'enfants, et ceci dans la perspective de la formation des maîtres ? (G. Jean)

Or, la lecture que les maîtres font des textes d'enfants étant fonction des objectifs pédagogiques, n'est-il pas nécessaire d'élaborer des "grilles de lecture", afin de remonter aux objectifs et de les expliciter ? (H. Romian).

- Un texte, quel qu'il soit, pouvant faire l'objet d'études de types divers (linguistique, socio-historique, psychologique, pédagogique...), peut-on négliger - même si l'on admet la spécificité de l'analyse linguistique - les autres aspects (socio-historique, psychologique etc), le but du groupe "langue écrite" étant, bien entendu, de chercher à étudier, avant toute autre chose, l'impact de la variable pédagogique, qu'il faut donc privilégier ? (F. Sublet).

Poursuite de la discussion à partir, cette fois, de la présentation de travaux déjà engagés :

Amiens - travaille depuis deux mois environ sur langue écrite et classes sociales.

Les travaux utilisés sont ceux de Bernstein, de Lawton notamment.

Présentation rapide des hypothèses :

Lawton dit : écrire serait mettre en jeu 3 fonctions :

- savoir s'extraire de la situation (décentration)
- " regarder la " (représentation)
- " juger la " (individualisation)

Les enfants des classes les plus défavorisées seraient moins à l'aise dans ces fonctions d'abstraction que les enfants des classes plus favorisées, parce qu'on ne les a pas habitués à s'extraire de la situation, à la regarder et à la juger. Quand les enfants sont mis dans certaines situations précises ("pédagogiquement structurées"), on ne constate pas de différences de compétence entre les enfants des classes les plus défavorisées et ceux des classes les plus favorisées mais des différences de performance :

ainsi Lawton constate que, dans une situation égale et pour un temps égale, des enfants des classes défavorisées et des enfants de classes favorisées produisent des textes de qualité égale, mais les textes des enfants des classes défavorisées sont plus courts - Si les textes des deux catégories d'enfants sont de longueur sensiblement égale, les textes des classes défavorisées sont moins riches (syntaxe/lexique).

Est donc analysé notamment le rapport qualité - longueur des textes.

Le groupe d'Amiens essaie d'adapter l'expérimentation de Lawton : Il a été demandé à des enfants appartenant les uns à des catégories sociales favorisées
les autres " " défavorisées
de produire trois types de textes supposant un degré d'abstraction de plus en plus grand :

- Sujet 1 : Décrivez votre maison
- 2 : Imaginez votre vie dans 10 ans
- 3 : Expliquez les règles d'un jeu à un ami qui ne connaît pas ce jeu.


L'interprétation des résultats est commencée. L'étude ne peut être que comparative :

Ainsi, pour le sujet 1, on ne relève pas de grosses différences entre les textes des enfants des 2 catégories mais le rapport qualité - longueur devient plus grand au fur et à mesure que le sujet (cf sujet 3) demande plus d'abstraction.

Il semblerait donc que les hypothèses de Lawton soient vérifiées.

(C. NIQUE)

..Discussion, à la suite de la présentation de ce travail, autour des points suivants :

- Critères retenus pour déterminer  classes favorisées
classes défavorisées ?
(G. Jean)

- La situation d'écriture, dans cette expérimentation, est imposée. Impossibilité de prendre la situation de texte libre. (J. Jolibert).

- Nécessité de faire varier les situations d'écriture.

- " " tenir compte, dans ce type d'expérience, d'une variable qui a son importance, à savoir le degré d'investissement affectif des enfants dans les divers types de sujets. (L. Legrand).

- L'importance de la psychologie dans les travaux de ce genre est souligné

- L'existence de travaux français qui vont dans le même sens est signalée :

. un article de Bégarra dans le n° 41 de Recherches Pédagogiques

. grille(s) de Charaudeau

. une grille de description des situations de communication est proposée dans un document récent publié par l'I.N.R.D.P. : Le Français dans les C.E.S. expérimentaux.

Les animateurs d'équipe vont le recevoir (L. Legrand).

- Il est rappelé qu'il serait nécessaire que le groupe essaie de bâtir sa propre grille, plutôt que de reprendre une grille existante (cf la grille élaborée par Bourges, donnée dans Repères n° 28 - à affiner sans doute : possible, par exemple, d'introduire dans une grille comme celle de Bourges une variable "valorisation" ou "utilisation" des textes dans le groupe-classe, avec une subdivision selon les divers types de valorisations (plusieurs).

- Le problème de l'association des enfants à la Recherche est alors évoqué : à partir du moment où des enfants savent que leurs textes seront un point de départ à des travaux, une situation nouvelle est créée. (F. Sublet).

- Il serait préférable de travailler sur des textes réellement produits dans la vie de la classe plutôt que de travailler sur des textes recueillis après création de situations expérimentales forcément artificielles. (H. Romian).

. Présentation et examen des documents apportés par R. Thomassonne et B. Combettes - C.R.A.L. - Nancy.

- Il est demandé à R. Thomassonne et à B. Combettes de donner des précisions sur le corpus traité :

Le corpus initial est constitué de 2100 copies, soit 760 enfants ayant presque tous écrit 3 rédactions correspondant à 3 sujets proposés (histoire à terminer, lettre à un camarade...), mais 570 copies seulement ont été retenues, soit les textes de 190 élèves.

- Examen des documents distribués : on y trouve les listes des données disponibles sur les copies traitées :

. dénombrements (qui servent de base aux analyses statistiques effectuées par Nancy.)

et . index alphabétiques (des substantifs, adjectifs, pronoms relatifs, etc, précédés de leur nombre d'apparition).

- qu'il s'agisse d'index ou de dénombrements, les données linguistiques sont recueillies sur le corpus à partir d'un système de codification assez complexe, et des explications doivent être données par R. Thomassonne et B. Combettes afin de permettre aux membres du groupe de lire les listes et les tableaux.

. Informations données par F. Sublet sur le travail du groupe "Créativité":

. sur le fonctionnement actuel du groupe

. sur le contenu du document présenté en novembre dernier et sur les modifications qui lui ont été apportées depuis cette date. Insistance sur la partie titrée : "Lire un message poétique".

. sur la démarche suivie par le groupe pour l'analyse des textes d'enfants, avec un bref exposé des critères retenus pour ce type d'analyse.

Le groupe en est arrivé à une classification de 60 textes retenus :

. textes dans lesquels le groupe n'a pas reconnu "le fait poétique"

. textes dans lesquels les modèles poétiques sont très présents, modèles reconnaissables à des signes extérieurs (manifestation de litanies ou d'invocations ; présence de rimes, de strophes, de vers...).

Dans certains textes : impression que le modèle "fonctionne à vide" ; dans d'autres, le modèle est intériorisé.

. textes reconnus poétiques par le groupe, mais qui ne relèvent pas de modèles vraiment explicites (récits de rêves, transpositions de fantasmes).

La fin de ce travail est prévue pour fin mai.

. Préoccupations du groupe, à la suite de ces exposés :

Nécessité de formuler de nouvelles demandes à Nancy

- demandes prioritaires dans le cadre de l'opération essai de validation CM1
- sans négliger pour autant les renseignements déjà fournis par l'ordinateur et
donnés dans les documents distribués lors des derniers séminaires et cette fois-ci
(H. Romian).

Il semble utile que l'analyse et l'interprétation des résultats que fournira l'ordinateur, suite à ces nouvelles demandes qui lui seront adressées, soient faites par les groupes qui feront les demandes. (plusieurs).

Nécessité d'aller plus loin dans la recherche de procédures de lecture des textes d'enfants, même si elle n'est pas dans l'immédiat confondue avec la notion d'objectifs pédagogiques (G. Jean).

Nécessité d'analyser les situations de production des textes d'enfants (plusieurs).

Nécessité d'analyser ce qui, dans un texte d'enfant provoque des réticences ou des valorisations de la part du maître. (plusieurs, dont Th. Vertalier).

Nécessité de voir comment se situent les problèmes d'énonciation au niveau des textes d'enfants. Les confronter avec les données socio-culturelles et les situations de production (G. Jean).

Constitution de groupes de travail.

- 1) un groupe "énonciation"
- 2) " " "situations d'écriture"
- 3) " " "lexique/syntaxe"

. Comment s'organise, à la fin de ces deux journées, le groupe
"LANGUE ECRITE"

Le groupe "langue écrite" se compose de plusieurs sous-groupes qui ont des problématiques différentes mais complémentaires.

- 1) Un groupe analyse de textes CM1 \leftrightarrow Nancy
(l'équipe d'Amiens, accepte de s'en charger jusqu'en décembre 1975, si temps et moyens lui sont donnés).
- 2) Un groupe situations de productions de textes d'enfants
(Responsable : M. Péchevy).
- 3) Un groupe lecture de textes ; ce groupe se subdivisant en sous-groupes :
 - a) sous-groupe lexique-syntaxe (M. Beauté M. Mas) projet de travail retenu :

- . mettre au point une grille d'analyse lexicale
- . " " " " " " " syntaxique

b) sous-groupe langue écrite et milieux éducatifs (équipe d'Amiens).

c) sous-groupe énonciation (responsables G. Jean et Sylviane Pernet)

projet de travail retenu :

- . finir d'élaborer la problématique de la recherche
- . restent à élaborer les instruments d'analyse (grille et instruments d'analyse qui permettraient de globaliser ce qu'une analyse à l'aide d'une grille risquerait de trop "pulvériser").

langue poétique : rôle de l'énonciation par rapport au fait poétique (F. Sublet)
cf groupe créativité.

Décisions prises

Les sous-groupes lexique-syntaxe et énonciation envisagent de travailler sur les mêmes textes : les textes retenus sont ceux de Mme Buisson, de Chambéry (corpus de Nancy - sujet : histoire à terminer).

Chaque sous-groupe s'engage à communiquer au cours du 1er trimestre prochain à tous les membres du groupe Langue écrite les résultats des premiers travaux (Echange des grilles et des instruments d'analyse élaborés) de façon à préparer le prochain séminaire qui aura lieu en décembre.

Tous les membres du groupe Langue écrite souhaiteraient se retrouver une fois par trimestre pour faire le point des travaux entrepris et, le cas échéant, préciser les orientations de recherche.

RECHERCHES-DESCRIPTION

ETUDE SUR LE DISCOURS MAGISTRAL PENDANT LA MISE AU POINT
DE TEXTES LIBRES AU CM (*)

Thérèse VERTICALIER
E.N.F Bordeaux-Cauderan

On semble s'accorder sur une pratique devenue courante : les élèves sont invités à écrire des "textes libres", et, en classe, en séance collective, avec l'aide du maître, on "met au point" un des textes.

Cette pratique nous a posé problème quand elle s'est étendue. Sur quel principe repose-t-elle ? Puisqu'elle veut s'inscrire dans une démarche de "libération" de l'activité de l'enfant, y concourt-elle ?

Pour faire cette étude, nous avons enregistré au moins deux séances de "mise au point" dans plusieurs classes de CM 2. Les classes étaient de bon niveau ou de niveau moyen (on n'a pas fait d'étude sociologique car il ne s'agissait que d'une étape exploratoire, et, d'ailleurs, comme on le verra, cette donnée n'est pas indispensable). Les maîtres de ces classes étaient de bons ou de très bons maîtres, soucieux de rénover leur enseignement, ne connaissant pas de difficulté dans leurs relations avec les élèves. Il ne s'agissait en aucun cas de "maîtres-problèmes" ; et ceci est important, car la situation que nous décrirons ne peut être dite caricaturale.

Nous avions l'intention de comparer les versions a et b des textes étudiés, pour voir sur quels points étaient attirée l'attention des enfants, et, à travers les corrections, comment les enfants percevaient leurs textes, et la langue.

Une première constatation nous a fait modifier ce projet initial : entre les versions a et b s'intercalait bien une séance de travail collectif de une heure en moyenne, mais, au terme, les changements intervenus étaient si minces que force était de penser que l'essentiel n'était pas là.

Or, une heure ou plus de discussion ne peut exister sans laisser de traces. Qu'est-ce qui se dit là à propos du texte, et de la langue, et de la parole, et qui risque d'influencer les enfants ? Nous essaierons de résumer ici un certain nombre d'observations, mais nous ne pouvons que citer quelques exemples, car il est impossible de donner en entier des documents fort longs.

Nous avons en effet transcrit intégralement huit séances de 1 h 30. Nous ferons allusion essentiellement à deux d'entre elles, enregistrées dans deux classes différentes, que nous nommerons 1 et 2.

L'analyse détaillée des séances livre plusieurs éléments qui nous renseignent moins sur le niveau linguistique des enfants que sur des conduites pédagogiques.

(*) Travail présenté au séminaire du Groupe Langue écrite de décembre 1974

Les éléments de celles-ci peuvent être regroupés : rôle du maître au cours du déroulement de la séance, le projet collectif qui ordonne la séance, les a priori sur le langage et la rhétorique dont on peut se demander quelle influence ils peuvent avoir.

En fait; tous les éléments ainsi repérés ont une influence sur l'attitude adoptée face au texte.

1. Le déroulement de la séance elle-même et le rôle du maître

Les enregistrements des séances ont été transcrits puis découpés en séquences chronométrées - (découpage dicté par le contenu : on change de séquence quand le point en discussion étant épuisé on passe à un autre). On peut ainsi réfléchir à partir du temps consacré à l'ensemble ou à des parties, et à la manière dont s'enchaînent les séquences.

a) La longueur de la séance

Partout cette séance est longue (une heure au moins) et peu différente d'une fois à une autre ; de ce fait, elle est fastidieuse.

• On ne peut négliger l'influence de ce facteur lorsqu'il s'agit d'une activité de production de texte "libre", car il n'est pas stimulant.

• De plus, la longueur de la séance en perspective entraîne les enfants à ne pas choisir de textes longs ; or, s'il est vrai que la qualité n'est pas fonction de la longueur, il n'en reste pas moins que l'on peut avoir besoin d'un peu d'espace pour s'exprimer, et éviter une forme stéréotypée.

• Enfin, l'étalement de cette discussion fait qu'à la fin l'attention est relâchée et qu'on interrompt le travail. Ainsi, les "fins de textes" sont dévalorisées, réduites à des modèles. Surtout, cette situation empêche de considérer la fin par rapport au texte dans son intégralité.

b) l'enchaînement des séquences

Après avoir fait le découpage en séquences, on voit clairement qu'on peut se demander : qui prend la parole en premier ? qui donne des consignes ? qui clôt une séquence, qui invite à passer à une autre ?

D'autre part, on peut se demander aussi : des jugements sont-ils portés ? par qui ? sous quelle forme ? lesquels ?

On obtient ainsi des profils qui varient d'une classe à l'autre. Nous ne les étudierons pas en détail ; il faudrait citer tout au long les documents ; de plus, la même étude peut être faite en math, éveil... et n'est pas spécifique du français.

C'est une attitude du maître qui se dessine.

Ainsi, dans la classe 1, c'est le maître qui "lance" véritablement chaque séquence : "alors, vous allez me dire maintenant..." On obtient là un schéma particulièrement directif, qui va de pair avec des jugements constants (ici, on rencontre une difficulté méthodologique, car les jugements sont quelquefois impliqués uniquement par le ton : évasif lorsque la réponse n'est pas acceptée, légèrement méprisant, ou au contraire appréciatif...)

C'est aussi la classe où le maître a le plus "préparé" son travail et apporté des documents ; il a donc des "idées de derrière la tête".

Dans la classe 2, le maître anime, pose des questions, mais laisse prendre le relais par des enfants, et ses suggestions "suivent" les réflexions des enfants. Cependant, il y a une manière de "suivre" une discussion qui la gauchit sérieusement : un enfant récuse la vraisemblance d'un détail du texte (texte de fiction) ; le maître discute ce point avec tant de réalisme que finalement il renforce la résistance à la fiction, tout en disant explicitement qu'il est possible de tolérer la fiction.

On ne peut décrire les faits plus en détail . Mais il semble qu'il y ait un rapport entre les interventions les plus directives et la rigidité à propos du langage. En fait, même le libéralisme avoué cache, masque, les mêmes attitudes profondes sur le texte et le langage.

2. Les projets du groupe pendant cette séance

Un projet explicite est formulé en général par la litote suivante : "arranger le texte". On prononce le terme souvent, pendant la lecture ou pour décider quel texte on choisira pour "l'arranger". en 1, à la 35ème minute, la M. dit : "On va revenir... il faudrait peut-être arranger un peu son texte... légèrement... qu'est-ce qu'on va modifier ? ... qu'est-ce qu'on va arranger ?". Or depuis le début, on ne s'est pas occupé du texte (il s'agit du récit d'un bal masqué : on a interrogé l'auteur sur les circonstances du bal, pas sur son texte). La première question posée est : que va-t-on arranger ? En 2, on a passé 21 minutes à comprendre le texte. Alors la M. pose la question : "tout est clair maintenant dans vos esprits ? Bon, alors on va travailler le texte maintenant du point de vue de la forme, comme si, de le comprendre, n'avait pas déjà été en faire quelque chose (de fait on y travaille alors une heure).

En fait, ces propos masquent une idée sous-jacente : un texte d'enfant a des insuffisances, il est surtout un ensemble de lacunes et le travail à son propos se situe dans une perspective de correction.

En dépit des formules atténuées, on a une attitude dépréciative, et celle-ci a une influence sur les enfants. Même la classe "joue" ce jeu : les questions que l'on se pose visent à combler des manques, non à lire de façon positive ce qui s'y trouve déjà.

3. Comment lit-on le texte ?

- . Le simple chronométrage renseigne vite : fort peu

Certes une première lecture a bien eu lieu. Mais une fois le texte écrit au tableau, il est comme oublié pour ne plus être qu'une suite de phrases sans fil conducteur.

Cependant on y passe un petit moment. En 1 : 10 mn (sur 100), à partir de la question de la Maîtresse : "Alors d'abord vous allez me dire pourquoi le Texte de Natty vous a plu." Cependant la nature des remarques venant des élèves oblige à tempérer cette remarque : "c'est bien décrit... elle a mis des détails... des couleurs... elle n'a pas tout mélangé..."). Or elles font une lecture normative, confrontant le texte à une norme rhétorique déjà instaurée sur laquelle nous reviendrons. En 2, on y consacre 21 mn. Le maître n'a pas donné de consigne,

les élèves cherchent à comprendre le texte (certes un peu obscur, mais ce sont surtout les lecteurs qui sont défaillants) et on s'arrête quand le texte paraît clair à tous. Cependant, on passe bien vite à des corrections qui durent 1 heure, ce qui, encore une fois, efface tout effet de lecture. Ailleurs, bien souvent, on ne lit pas du tout, une fois le texte au tableau.

- L'absence de lecture s'ajoute à la pratique morcelante de la correction.

A partir du moment où l'on se met à "mettre le texte au point" on travaille sur de courts passages - en moyenne une phrase - Le texte devient une suite d'énoncés traités comme des unités grammaticales. Le fil qui unit les énoncés pour en faire un texte est perdu, et le sens également. On voit la question posée une fois de l'organisation du texte, mais c'est (en 1) pour constater que l'auteur n'a pas tout mélangé" et a bien suivi "le plan". Il s'agissait encore de constater que l'ordre était bien conforme à une norme.

A travers ces exemples, on voit que les Maîtres ont bien l'intention de lire ce texte. Mais ils ne sont pas entièrement libres de réaliser cette intention. Ils sont pris dans une pratique corrective" qui fait tourner court leur première démarche. Et ensuite ils ne savent quelle pratique positive de lecture proposer pour remplacer la correction. Il y a là un manque grave dans la formation des maîtres et une carence pédagogique qu'une recherche devrait combler avant tout, en urgence, comme condition d'une rénovation.

4. Quelques points sur lesquels portent les interventions

a) l'orthographe

En 2, on travaille un texte préalablement corrigé par le maître. Mais en 1 comme en beaucoup de cas, on passe un temps variable (de 5 à 20 minutes) à corriger l'orthographe. Il arrive que le temps passé à l'orthographe, la ponctuation, les plus importantes fautes de syntaxe forme le tout de la séance.

Ce travail laisse une impression pénible : il n'est pas en rapport avec l'objectif : écrire, qu'il perturbe. On croirait qu'écrire est mettre l'orthographe et que le seul regard possible sur un texte est celui du correcteur. Domine dans ces classes la notion implicite d'une norme, de la "faute", d'un regard qui vise à corriger. Et ceci quelle que soit l'intention au départ.

Ce souci de l'orthographe à ce moment pervertit la démarche, ou la fait apparaître pour ce qu'elle était malgré ses masques : le rétablissement des usages corrects. Pour le vérifier, il faut accumuler les observations, et aussi constater que, après les corrections des fautes d'orthographe, les synonymes de "faute" et "corriger" apparaissent souvent dans le langage des participants, et remplace une démarche de lecture plus positive.

b) la chasse aux répétitions

C'est le "premier ennemi scolaire" après les fautes d'orthographe. La première démarche consiste à chercher un synonyme (c'est ce qui se passe en 1). Mais dans une classe entraînée à travailler les phrases en grammaire, on pense à la pronominalisation, ce qui est plus satisfaisant (comme en 2). Mais le résultat quant au texte est à peu près identique : on supprime les répétitions (un peu peut-être parce qu'on ne sait que remarquer d'autre) en émettant le texte.

Si on en tolère, c'est bien par tolérance. On aboutit encore à un formalisme : on obéit à "un bon usage".

Cette "chasse" est d'autant plus regrettable que, si on y regarde de près, les répétitions sont presque inévitables repérables dans un texte d'enfant : ceux-ci sont fort brefs (en ce sens qu'ils ne contiennent que l'essentiel d'un récit, aucune expansion) ; les mots essentiels du récit, qui se trouveraient éloignés dans un texte "d'auteur", séparés par des détails, des péripéties, sont au contraire proches les uns des autres : on les repère vite ; mais on peut difficilement s'en passer. Mais il faudrait là une réflexion sur les caractéristiques des textes d'enfants.

c) des "mots à éviter"

Ce n'est pas tellement la nature de ces mots qui pose un problème, c'est le fait de poser en règle qu'ils ne sont pas "jolis" : ainsi de "il y a", "je vois". La liste n'est pas très longue, mais là encore on induit l'idée d'une norme. Celle-ci atteint parfois la syntaxe : ainsi en 1, on remarque que "la phrase est un peu longue" et, plus tard : (le texte est "Un Tahitien attend. Sa jupe est une couverture à fleurs. Un Dandy pose son chapeau",) les élèves répètent : "elles sont courtes, les phrases". "Elles sont petites". La Maîtresse n'en dit rien, mais les remarques faites par les élèves dans cette classe se réfèrent toujours à des règles de bien écrire". A propos d'un autre texte, on bannit "et", "alors". "Il y en a trop, et ce n'est pas joli". Dans une autre classe ils sont qualifiés de "maladroits". Généralement on les remplace par des virgules. Or cette "transformation" n'est pas sans risque : ces mots sont souvent chargés de sens multiples par les enfants, et sont plutôt synonymes de conjonctions de subordination ; ce sont les premières expressions des relations. Les supprimer, c'est faire régresser l'expression au niveau d'une parataxe. Il est vrai que le contraire ou la même démarche existe pour les mots de liaison "corrects" : ils sont taxés de "lourds". Alléger les phrases est aussi une règle de cette rhétorique scolaire, qui s'exerce ici aux dépens de la structuration de l'expression et de sa complexité - aussi restons-nous perplexes lorsqu'on fait des statistiques sur les indices de complexité des phrases d'enfants : on risque de mesurer les effets d'une éducation ou d'un dressage, non la compétence, ni même des performances réelles.

d) des mots "riches"

Souvent, les textes sont jugés "pauvres". On voit dans la classe 1 comment s'installe ce jugement : toujours en fonction d'une certaine conception du langage.

Au texte qui décrit les costumes d'un bal masqué enfantin, la M. a fait ce reproche, repris ensuite par les enfants : les personnages paraissent "immobiles". Il vaudrait mieux dire ce qu'ils font "on va essayer de les faire bouger un peu. Deux minutes après, des enfants répètent ceci, la Maîtresse approuve, et enchaîne "on va essayer de trouver des verbes pour dire comment on entre dans un bal". Suit alors une recherche de vocabulaire. Puis on décide qu'on va prendre ces verbes pour "faire bouger les personnages du texte", auquel on revient. C'est certes un exemple un peu extrême, mais qui développe ce qui se passe de façon plus rapide ailleurs. On cherche le mot riche, on évite les mots "passe-partout". Il arrive aussi qu'on respecte les convenances. On demande à l'auteur ce que "faisait" le pirate. L'enfant répond : "il taquinait les filles". Un oh tout émoussillé jaillit dans la classe, mais la maîtresse répète d'un ton quasi scandalisé : les jeunes

filles ?" et enchaîne avec la phrase : "taquine les invités". Mot riche ou mot "convenable", cette recherche fausse le texte ou le dévalorise comme s'il était toujours confronté à une beauté idéale.

. Ainsi dans l'exemple 1 : on cherche à décrire le costume du Dandy : une élève propose de parler de ses souliers, une autre "ses chaussures élégantes". La maîtresse : "Peut-être, ce n'est pas si mal ; dites-le". Une élève propose : "Son pantalon laissait voir ses chaussures élégantes". La maîtresse, tout en écrivant au tableau demande : "Pour que ce soit plus élégant encore ?" Une élève trouve alors : "vernies" "ses élégantes chaussures vernies".

C'est sans doute plus "élégant". Il y a là une recherche qui répond plus à une exigence de vraisemblable rhétorique qu'à un effet de vrai. A la limite, il serait possible de concevoir une création romanesque qui cherche à paraître vraie. Le problème ici est que l'on a posé le principe que l'on cherchait à exprimer... ce que l'auteur voulait exprimer : or ces "arrangements" nous en éloignent.

. Le mot juste contre les valeurs métaphoriques d'un mot dans des textes de fiction, il arrive que le maître souligne (ou accepte qu'un élève critique) l'ambiguïté d'un mot, précisément là où on pourrait laisser jouer les différents sens du mot. Ce qui serait soupesé dans un texte "d'auteur" est toujours "soupçonné" d'être une erreur chez l'enfant.

. Une conception réifiante du langage

Une des qualités qu'on entend reconnaître dans les deux classes, et ailleurs, c'est, non seulement que des mots sont précis, mais qu'ils le sont tellement qu'on pourrait dessiner" (et le fait est que souvent on mime ou dessine). Le texte de la classe 1, qui décrit un bal masqué, est abandonné aussitôt écrit au tableau pour une discussion au cours de laquelle on regarde le vrai costume apporté par l'auteur, on discute des bals où on est allé soi-même, pourquoi on aime se déguiser, quelles fêtes de carnaval on connaît pour y avoir assisté ou en avoir entendu parler (ce qui amène à Rio). On revient au texte au bout de 25 minutes. Certes cet échange peut être intéressant ; mais sa place ici a pour effet d'effacer le texte : tout se passe comme si le texte était moins riche que la réalité ; au lieu de lire ce qu'apporte le texte, on parle à côté. Le texte est remplacé par une discussion sur la réalité, les mots ne sont qu'un signal pour faire apparaître les choses sur la scène. Il y a là une méfiance vis-à-vis des effets du langage qui condamne les mots à n'être que des substituts pauvres des choses ; ils ne peuvent plus "jouer" auprès du lecteur qui a une telle attitude positiviste.

e) le souci d'être "clair"

C'est une exigence souvent formulée. On demande à l'auteur "que voulais-tu dire", "explique bien ce que tu voulais dire". Ou bien on propose comme but à la "mise au point du texte" de : "voir si l'auteur a bien dit ce qu'il voulait dire".

Il n'est pas question ici de lutter contre une obscurité syntaxique du texte : on pose en principe que l'auteur avait une "idée claire", et que les mots servent, après, à la dire.

C'est cette théorie du langage qui semble à la source de pareilles demandes. Outre qu'elle est contestable, elle a pour effet de dénier tout pouvoir aux mots d'en dire "plus" que ce qu'ils disent, les réduisant à leur rôle de désignation,

et, de plus cette théorie selon laquelle on aurait des idées "claires" (et d'autres, confuses mais qu'on pourrait éclaircir") repose sur un rationalisme qui va de pair avec les attitudes réifiantes remarquées plus haut.

C O N C L U S I O N

L'analyse peut sembler dure, de séances qui en somme ne paraissent pas au premier abord "si mauvaises". C'est que ce sont moins les détails en eux-mêmes qui sont à souligner, que les notions implicites sur lesquels ils reposent, et qui dictent des conduites pédagogiques qui, elles, sont en contradiction avec les buts poursuivis.

Ou bien on instaure essentiellement une démarche corrective, faute peut-être de savoir comment faire une lecture positive. On fait des propositions qui ont toutes pour résultat de donner à penser que le texte est insuffisant, et ceci parce qu'on le compare implicitement à un modèle normatif. Ce modèle est d'autant plus tyrannique qu'il est réduit à un ensemble de traits limités qui deviennent vite des stéréotypes. Enfin, un certain nombre d'attitudes face au langage sont toujours impliquées par ce qui se dit.

Tous ces éléments de la situation pédagogique décrite s'accumulent au cours de la scolarité : comment ne pas penser qu'ils finissent par influencer la production des textes et au-delà, la prise de parole par l'enfant ?

Mais aussi influents qu'ils soient, ces éléments jouent à l'insu des maîtres, quelquefois en contradiction avec des objectifs explicites.

C'est là qu'ils nous posent un problème ; comment les discerner ? et discerner leurs effets ? (généralement on tient compte essentiellement des objectifs explicites). Que signifie l'étude des textes produits à l'école, puisque les réalisations semblent être le reflet de situations pédagogiques ? Où peut-on situer l'action de rénovation pédagogique, et de formation des maîtres ?

Deux voies de recherche s'offrent à nous : l'une ouvrant sur l'attitude de maîtres devant les textes des enfants, l'autre sur des démarches d'apprentissage de la langue écrite.

Pour atteindre le premier but, il faudrait voir plus clairement quelle est la place du Texte Libre - poursuivre une réflexion sur les situations d'écriture le permettrait. Il serait aussi nécessaire de continuer la recherche commencée sur la lecture des textes d'enfants : chemin faisant, on dégagerait les indices sur lesquels un maître peut se fonder pour repérer les progrès ou les besoins d'un enfant. Tout ceci amènerait à dépasser les attitudes "correctives" qui ont été décrites.

Mais ce premier objectif ne peut suffire, car il laisse dans l'ombre un autre aspect du problème : quelles situations peut-on proposer à l'enfant pour l'aider à progresser dans son maniement de la langue écrite ? Les activités d'écriture pratiquées dans nos classes d'application à Bordeaux semblent bien montrer que l'on peut aider cet apprentissage, tout en laissant au texte libre... sa liberté ; mais inversement, que les progrès des enfants sont d'autant plus grands que l'on pratique des activités un peu structurées où ils sont amenés à mobiliser au maximum leurs ressources en langage.

Nous ne pouvons décrire ici ces activités : nous avons pratiqué surtout (pour ces activités structurées) des travaux de groupe (petits groupes) sur des thèmes communs (roman collectif, histoire écrite à partir d'images...). Le travail en groupe est lui-même un stimulant, et amène les enfants à chercher comment composer leur texte, les rend conscients de "fabriquer" le texte, et remplace ainsi la correction a posteriori. Mais ce genre de travail permet des interventions du maître ou des camarades sans provoquer de blocages. On a pratiqué aussi des activités d'écriture assez liées à la lecture : on s'aperçoit qu'écrire un texte permet aux enfants d'analyser celui qu'ils ont à lire, mais que la lecture des textes leur ouvre aussi des perspectives d'écriture : c'est-à-dire qu'on voit s'instaurer une dialectique lecture-écriture très féconde.

Ces activités ne permettent de poser que des hypothèses de recherche : il serait nécessaire de mieux décrire la démarche des enfants, et d'élucider les concepts, tant linguistiques que psychologiques, utilisés pour cette description.

Mais en tout état de cause, il semble bien que l'on peut proposer des situations qui s'éloignent des activités traditionnelles et de leur "travail à vide", mais qui permettent cependant un travail et des progrès, sans tomber dans le laisser-faire. Et ceci en laissant une place à l'expression libre. Pour que les maîtres puissent changer leur position actuelle assez négative, il faut qu'ils puissent imaginer ce qu'il est possible de faire de façon positive d'un texte, et qu'ils puissent comprendre la démarche d'un enfant en train d'écrire. Comme les recherches déjà effectuées ne répondent que très peu à ces questions, c'est donc qu'il faut continuer celles qui sont commencées, ou en imaginer d'autres.

ANNEXE

Texte de la classe 1 auquel on se réfère plusieurs fois :

Version originale [a]

Pour Carnaval, mes soeurs, mon frère et moi sommes invités à un bal costumé chez Mademoiselle Sarrazin.

Mon costume est une combinaison qui serre aux genoux et aux coudes. Les dessins sont des losanges de toutes les couleurs. En entrant je vois un Pierrot avec son chapeau pointu où sont cousus trois ronds blancs. La longue blouse est blanche avec des ronds noirs, aussi je vois un pirate. A la joue il a une grande balafre. Ses bottes lui arrivent aux genoux. Son pantalon est mis dans celles-ci. Sa chemise ressemble à un chiffon. Il y a un "bébé" de seize ans. Son short est bouffant avec des bretelles et une chemise bleue où est accrochée une grosse sucette. Un tahitien attend. Sa jupe est une couverture à fleurs. Un Dandy pose son chapeau. Ses moustaches sont retroussées vers les yeux. Sa chemise blanche est recouverte d'un juste au corps. Son pantalon ressemble à une tenue de gymnastique.

Version "arrangée" [b]

Pour Carnaval, mes soeurs, mon frère et moi sommes invités à un bal costumé chez Mademoiselle Sarrazin. Contente, je pars gaiement au lieu du rendez-vous.

Mon costume est une combinaison qui serre aux genoux et aux coudes. Les dessins sont des losanges de toutes les couleurs. J'entre. Un Pierrot taquine les invités. Il est drôle avec son chapeau pointu où sont cousus des ronds blancs. Sa longue blouse est blanche avec des ronds noirs. Un pirate effraie tout le monde avec ses menottes. A la joue il a une grande balafre. Ses grandes bottes serrent son pantalon. Sa chemise ressemble à un chiffon. Assis sur les genoux d'une marquise, un "bébé" de seize ans mordille une grosse sucette. Son short est bouffant avec des bretelles, et sa chemise bleue. Un Tahitien attend le début du bal. Sa jupe est un paréo à fleurs. Un Dandy pose son chapeau. Ses moustache sont retroussées vers les yeux. Sa chemise blanche est recouverte d'un juste au corps. Son pantalon étroit laisse voir ses élégantes chaussures vernies.

RECHERCHES-VALIDATION

SONDAGE SUR LES LECTURES DES ENFANTS

P. Gomot - ENF Besançon
M. Bréhat - Université Besançon

OBJECTIFS ET DEMARCHE

I. OBJECTIFS

1) Il s'agit de mesurer, autant qu'il est possible, les résultats obtenus dans le cadre d'une pédagogie rénovée au niveau de l'incitation à la lecture personnelle.

L'hypothèse à valider est définie à la page 26 de Repères n° 6 : une pédagogie rénovée du français doit tendre à "faire naître et à développer le goût de la lecture" et donc amener les enfants à des lectures nombreuses et diversifiées.

2) Une pédagogie rénovée du français devrait aussi réduire les différences d'attitude devant la lecture liées à l'origine socio-culturelle et socio-économique.

Le sondage réalisé se propose donc de valider également cette hypothèse fondamentale.

II. DEMARCHE

L'enquête a été effectuée au moyen du questionnaire ci-joint :

Il devrait faire apparaître la quantité, l'origine (qu. B), la nature (qu. A) et les motivations (qu. C et D) des lectures extra-scolaires effectuées pendant la semaine qui a précédé la passation de l'épreuve.

Les questions H, I, J concernent la "manière de lire" et les prolongements de l'acte de lecture.

N.B. : Le questionnaire, modifié après une micro-expérience locale, au stage de Dijon en mars 1972 ne nous satisfait pas entièrement et sera remodelé en fonction des considérations suivantes :

1) Le tableau à double entrée qui constitue les questions B et C est difficile à manipuler pour les enfants (difficulté signalée par certaines des équipes ayant fait passer les épreuves).

2) Il nous a semblé que le grand espace vide laissé par l'établissement de la liste des livres lus pouvait avoir induit des réponses très fournies, probablement quelque peu gonflées qui ne tiennent peut-être pas toujours compte de l'indication "la semaine dernière" (lorsque par exemple apparaissent plus de 4 ou 5 titres de "livres de bibliothèque", on peut s'interroger sur le coefficient de vraisemblance de la réponse... et cependant rien ne nous autorise à le mettre en doute qu'une intuition ou la référence à la capacité de lecture de nos propres enfants).

Il convient cependant, pour éliminer le risque de "prolixité" de la réponse, soit de trouver une formulation et une présentation plus contraignantes de la question, soit de minimiser le risque de déformation par la mise en place de procédés de repérage, inclus dans la vie de la classe, sous forme par exemple de "fichier" des lectures, individuel, tenu à jour hebdomadairement, et que l'élève n'aurait plus qu'à reproduire pour la semaine concernée. Ou, à défaut, ne faudrait-il pas envisager de présenter le tableau à plusieurs reprises dans l'année scolaire ?

METHODES D'INVESTIGATION

I. QUESTIONNAIRE (en annexe)

II. CONSIGNES DE CODAGE

Ligne 4 : question A

Chaque case correspond à une des 12 catégories suivantes :

	<u>Catégories</u>	<u>Exemples</u>
19	Livres de bibliothèque	
20	Illustrés	Tarzan - Zémbla - Popeye - Les Dalton - Tartine - L'illustré de Scheila - Friponnet - Tintin
21	Livres d'images (peu de texte)	Caroline - Pomme d'Api - Les Aristochats - Martine
22	Journaux pour enfants	Ami Coop - Copain Coop - Nade - La semaine de Suzette - Record - Spirou
23	Revue concernant les animaux, la nature, la chasse, la pêche	La vie des animaux - le chasseur français
24	Journaux quotidiens locaux et autres	
25	Journaux hebdomadaires	
26	Journaux féminins	Elle - Marie-Claire - Marie-France - Bonnes Soirées - Modes et travaux - Intimité - Nous deux
27	Encyclopédies	Alpha - Tout l'univers - Focus
28	Bibliothèque de travail	
29	Revue spécialisées	Bricolage - Système D - Télé 7 jours - Télé poche - Télé-magazine - Télé-médecine - L'automobile
30	Autres	Almanach Vermot

Noter de 0 à 9 le nombre d'ouvrages cités de chaque catégorie.

Ligne 5 : question B

Chaque case correspond à une colonne du questionnaire
Noter de 0 à 9 le nombre de réponses de chaque colonne

Ligne 6 : question C

cf B

Ligne 7 : question D

- 54 0 ne répond pas
 1 lit avec régularité
 2 lit beaucoup
 3 autres réponses

Exemples : Avec régularité : "Surtout le soir, sauf les journaux que je lis à midi" ;
"De 8 h à 9 h le soir" ; "J'aime lire le soir parce que je n'ai pas le
temps pendant la journée".
Lit beaucoup : "Je lis tous les jours surtout le jeudi soir" ;
"Je lis tous les soirs et le jeudi, le samedi, le dimanche".
Autres réponses : "Pendant un voyage" ; "Au milieu de la journée".

Ligne 8 : question E

- 57 0 si l'élève ne répond pas
 1 si l'élève pense qu'il lit peu
 2 toute autre réponse.

Dans les 6 autres cases - 58 à 63 - noter par 0 ou par 1 l'absence ou la
présence des différentes justifications suivantes :

- 58 A d'autres occupations - Manque de temps
59 Préfère le jeu
60 Manque de livres
61 Ne veut pas lire
62 A de la difficulté à lire
63 Autres justifications.

Ligne 9 : question F, ("préfères-tu les livres épais ou minces ?
pourquoi ?").

- 66 0 si l'élève ne répond pas
 1 si " préfère les livres minces
 2 si " " " " épais
 3 pour toute autre réponse.

Dans les 5 cases suivantes - 67 à 71 ("épais"). Noter par 0 ou 1 l'ab-
sence ou la présence des différentes justifications suivantes :

- 67 La lecture dure plus longtemps. On peut lire beaucoup. Les histoires sont
plus longues (idée générale : abondance de la lecture).

- 68 Les connaissances apportées sont plus nombreuses. Les livres sont plus détaillés plus documentés, plus instructifs, plus beaux (idée générale : lecture de meilleure qualité)
- 69 Les histoires sont complètes. On peut en connaître la fin.
- 70 On se souvient mieux de ce que l'on a lu
- 71 Autres justifications.

Dans le 2ème groupe de 5 cases - 72 à 76 - ("minces") noter par 0 ou 1 l'absence ou la présence des différentes justifications suivantes :

- 72 Le nombre de livres qu'on lit est plus grand
- 73 Les livres minces sont plus amusants que les autres
- 74 Les livres minces sont lus plus rapidement
- 75 A de la difficulté à lire
- 76 Autres justifications.

Ligne 10 : des raisons techniques liées aux contraintes du dépouillement automatique nous ont obligés à segmenter la suite des questions en deux parties. Cases 12 à 15 : inscrire les quatre derniers chiffres du numéro d'immatriculation de l'élève.

Ligne 11 : question F₂ ("Préfères-tu lire un livre en une seule fois... Pourquoi" ?).

- 19 0 quand l'élève ne répond pas
 1 si l'élève préfère lire en une seule fois
 2 " " " " en plusieurs fois
 3 pour toute autre réponse

Dans le 1er groupe de 4 cases - 20 à 23 - ("Une seule fois") noter par 0 ou 1 l'absence ou la présence des différentes justifications suivantes :

- 20 On n'oublie pas ce qu'on a lu comme cela pourrait se produire dans une lecture fragmentée - On pense mieux à ce qu'on lit
- 21 On comprend mieux
- 22 On peut connaître le dénouement des histoires
- 23 Autres justifications.

Dans le 2ème groupe de 4 cases - 24 à 27 - ("Plusieurs fois") noter 0 ou 1 l'absence ou la présence des différentes justifications suivantes :

- 24 On pense mieux à ce qu'on lit - L'attention est plus soutenue si elle est de courte durée
- 25 On comprend mieux. L'interruption de la lecture permet de réfléchir
- 26 Permet de mieux goûter le plaisir du suspens
- 27 Autres justifications.

Ligne 12 : question F₃ ("Préfères-tu les séries de livres... Pourquoi ?")

- 30 0 quand l'élève ne répond pas
 1 si l'élève préfère retrouver les mêmes personnages
 2 si l'élève préfère les personnages nouveaux
 3 pour toute autre réponse.

Dans le 1er groupe de 3 cases - 31 à 33 - ("mêmes personnages"), noter par 0 ou 1 l'absence ou la présence des différentes justifications suivantes :

- 31 On connaît les personnages. On est habitué à eux
32 On comprend mieux l'histoire
33 Autres justifications.

Dans le 2ème groupe de 3 cases - 34 à 36 - ("Personnages nouveaux"), noter par 0 ou 1 l'absence ou la présence des différentes justifications suivantes :

- 34 Plaisir de la découverte de personnages inconnus
35 Goût du changement
36 Autres justifications.

Ligne 13 : question G

Chaque case correspond à l'une des catégories distinguées en A.

Noter par 0 ou 1 l'absence ou la présence de la catégorie.

Exemple la réponse : Je relis l'almanach Vermot, des contes comme Peau d'Ane, le Petit Poucet, la Belle au Bois Dormant, les livres de la Comtesse de Ségur, la vie des animaux et Bonnes soirées sera codée

1/ 0/ 0/ 0/ 1/ 0/ 0/ 1/ 0/ 0/ 0/ 1/
39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50

Ligne 14 : question H

- 53 0 ne répond pas
 1 jamais - parfois
 2 souvent - toujours
 3 autre réponse

Dans le groupe des 5 cases, noter par 0 ou 1 l'absence ou la présence des réponses suivantes :

- 54 A tes parents
55 A tes frères et à tes soeurs
56 A tes camarades
57 A ton maître ou à ta maîtresse
58 Autres réponses.

- 59 0 ne répond pas
 1 jamais - parfois
 2 souvent - toujours
 3 autre réponse

Ligne 15 : question I

- 62 0 ne répond pas
 1 non
 2 oui
 3 autre réponse

Dans le groupe de 3 cases suivant (Jouer), noter par 0 ou 1 l'absence ou la présence des réponses :

- 63 En classe
64 En dehors de la classe
65 Autre réponse
66 0 ne répond pas
 1 non
 2 oui
 3 autre réponse

Dans le groupe des 3 dernières cases (dessiner), noter par 0 ou 1 l'absence ou la présence des réponses :

- 67 En classe
68 En dehors de la classe
69 Autre réponse.

Ligne 16 : question J

- 72 (terminer) 0 ne répond pas
 1 non
 2 oui
 3 autre réponse

73 (Imaginer) 0 ne répond pas
 1 non
 2 oui
 3 autre réponse.

III. POPULATION SOUMISE A L'INVESTIGATION

a) Elèves ayant répondu au questionnaire :

Classes R : 147
Classes T : 287
Classe F : 12

En raison de leur faible nombre il n'a pas été tenu compte des élèves de l'unique classe F.

b) Chacun des 275 autres a été caractérisé :

1°/ par la pédagogie pratiquée dans la classe où il se trouve

- rénovée : la fiche répertoire porte un numéro de 01 à 30 dans les cases 39 et 70
- traditionnelle : numéro de 40 à 70 dans ces mêmes cases.

2°/ par le milieu auquel il appartient

- favorisé (en abrégé +) : la fiche répertoire porte dans les cases 51 et 52 un numéro appartenant à l'une de ces 5 séries.

	21	22	23	26					
	30	31	32	33	34	35	36	37	38
	41	42	43	44	45	46	47		
	60								
	90	91	92						

- défavorisé (en abrégé -) : la fiche répertoire porte un numéro appartenant à l'une de ces 6 séries

	02	03	10						
	27								
	53	61	62	71	72	73	74	75	
	80	81	82						
	93								
	51	52							

c) 4 groupes déterminés par le croisement des catégories ainsi définies ont été constitués en appliquant les règles suivantes :

1°/ les effectifs des groupes sont aussi élevés que possible et égaux

2°/ à chaque sujet des groupes R+ doit correspondre un sujet du groupe T+ appartenant à la même série

Ex :	R+		32	41	60	90	...
	T+		34	46	60	92	...

A chaque sujet du groupe R- doit correspondre un sujet du groupe T- appartenant à la même série

Ex :	R-		80	03	73	93	...
	T-		81	03	61	93	...

3°/ On procède par tirage au hasard pour effectuer les choix qui s'avèrent nécessaires entre sujets équivalents

Ex : 5 sujets R+ appartiennent à la série 90 91 92
3 sujets T+ appartiennent à la même série
on tire au hasard les 3 sujets R+ à retenir.

La seconde règle permet d'obtenir des groupes R+ et T+ d'une part, R- et T- d'autre part, aussi équivalents que possible du point de vue des caractéristiques socio-économiques et culturelles.

d) Les règles précédentes ont permis de constituer 4 groupes de 49 sujets.

		Pédagogie	
		R	T
milieu	+	49	49
	-	49	49

IV. DEPOUILLEMENT DES REPONSES

Pour chaque groupe on a compté les réponses identiques (référence à la fiche récapitulative).

Total de chacune des cases 19 ... 51 (lignes 4, 5, 6)

Total des réponses 1 ou 2 (non distinguées) de la case 54 (1. 7)

Total des réponses 1 des cases 66 (1. 9) 19 (1. 11) 30 (1. 12)
53 (1. 14) 59 (1. 14) 62 (1. 15) 66 (1. 15)

Total des réponses 2 des cases 66 (1. 9) 19 (1. 11) 30 (1. 12)
53 (1. 14) 59 (1. 14) 62 (1. 15) 66 (1.15) 72 (1. 16) 73 (1. 16)

Total des réponses 0 des cases 54 (1. 7) 57 (1. 8) 66 (1.9)
19 (1. 11) 20 (1. 12) 53 (1. 14) 59 (1. 14) 62 (1. 15)
66 (1. 15) 72 (1. 16) 73 (1. 16)

Total des réponses 1 des cases 57... 63 (L. 8) 67 ... 76 (1. 8)
20 ... 27 (1. 11) 31 ... 36 (1. 12) 39 ... 50 (1. 13) 54 ... 58 (1. 14)
63 ... 65 (1. 15) 67 ... 69 (1. 15) 72 et 73 (1. 16)

Total des cases 54 - 55 - 56 - 57 - 58 réunies (1. 14).

V. COMPARAISONS

1°/ Comparaison des pédagogies l'influence du milieu étant éliminée
R+R-/T+T-

Pour chacun des couples de résultats (114 couples en tout) on a effectué une épreuve de signification de la différence entre les effectifs des réponses observées (O_i) et les effectifs des réponses calculées dans l'hypothèse d'une égale répartition (C_i).

Exemple : ligne 5 - case 36

Parmi les 98 sujets des deux groupes R réunis 61 déclarent avoir emprunté un livre à la bibliothèque de l'école alors que parmi les 98 sujets des deux groupes T réunis 26 fournissent la même réponse.

Si les deux groupes ne se distinguaient pas les 87 réponses données se répartiraient également dans l'un et dans l'autre.

	R	T	Totaux
Réponses observées	$O_1 = 61$	$O_2 = 26$	87
Réponses calculées	$C_1 = 43,5$	$C_2 = 43,5$	87

La valeur de χ^2 donnée par la formule $\chi^2 = \sum \frac{(O_i - C_i - 1/2)^2}{C_i}$

mesure l'importance de la différence entre les effectifs réels (O_i) et les effectifs théoriques (C_i).

Si cette valeur excède un certain seuil la différence est significative, c'est-à-dire qu'il est peu probable qu'elle résulte seulement du hasard. C'est le cas où

$$\chi^2 = ((61 - 43,5) - 1/2)^2 + ((26 - 43,5) - 1/2)^2 = 13,29 > 6,64 \text{ seuil}$$

Le tableau des résultats de toute cette série de comparaisons se présente donc ainsi :

Ligne	Case	Nature de la réponse	Nombre de réponses R	Nombre de réponses T	χ^2	Signification
5	36	Total	61	26	13,26	S
8	57	1	19	35	4,17	S
13	39	1	24	37	2,36	NS

Remarques

1°/ La différence entre les groupes R et T est significative pour les deux premiers exemples mais elle l'est moins pour le second ($4,17 < 13,16$). Elle n'est pas significative pour le 3ème : 37 élèves T. déclarent relire volontiers des livres de bibliothèque contre 24 élèves R. La différence n'est pas assez grande pour qu'on puisse l'attribuer à des facteurs systématiques dont il conviendrait de rechercher la nature.

2°/ Les réponses pour lesquelles le total des effectifs C_i est inférieur à 10 sont inexploitablement statistiquement.

3°/ Comparaisons faisant apparaître l'influence des milieux

Ont été effectuées de même les comparaisons entre les groupes R+ et R- ainsi qu'entre les groupes T+ et T-

4°/ Autres comparaisons ayant donné des indications intéressantes

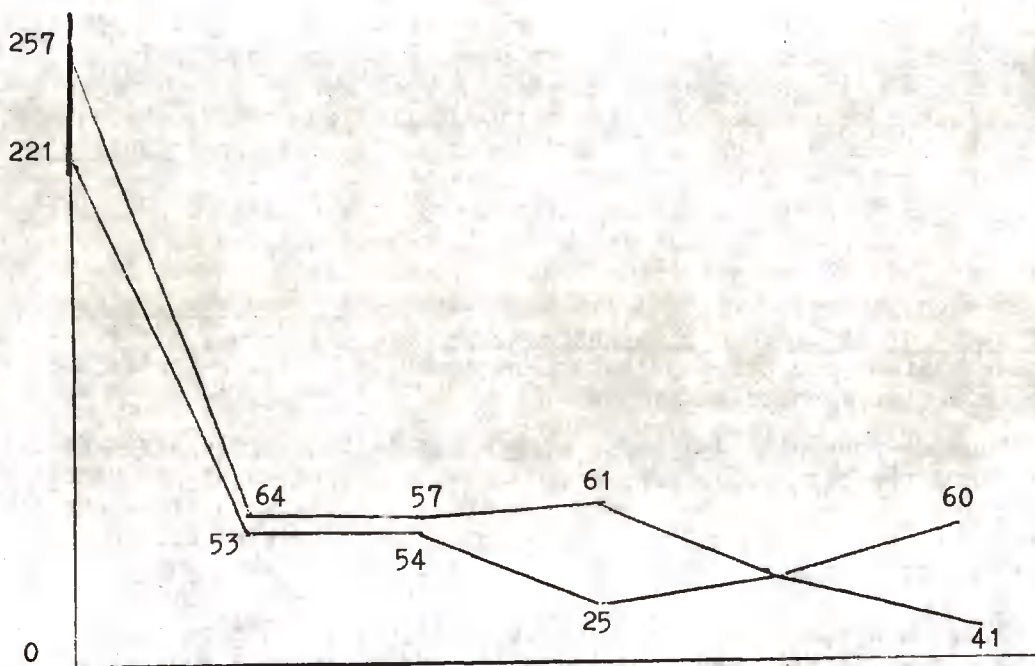
Dans cette catégorie nous notons en particulier les comparaisons

- entre les milieux, l'influence des différences des pédagogies étant éliminée +/-

- entre les pédagogies, les milieux étant les mêmes R+/T+ ainsi que R-/T-

Additif

Il nous a paru intéressant de comparer les distributions des réponses données à certaines questions (A, B, C). La seule différence qu'on puisse à la rigueur tenir pour significative concerne l'origine des lectures (qu. B), dans la comparaison des groupes R et T. Cette comparaison donne lieu au graphique ci-dessous qui établit le profil des réponses dans chacun des groupes.



Dans l'ensemble, les profils des réponses sont peu différents. Il semble donc que cette approche mette en évidence surtout des similitudes de comportement devant la lecture, liées à des facteurs qu'il conviendrait peut-être d'analyser (solicitations de l'"environnement", livre : kiosques, bureaux de tabac, famille, bibliothèques, par exemple).

VI. ANALYSE DES RESULTATS

Les résultats du traitement par ordinateur ont été regroupés sur le tableau joint en annexe, les indices de différence significatifs étant signalés par > ou < .

A regarder le tableau d'ensemble avant toute interprétation on s'aperçoit que les indices significatifs mis en évidence vont apparaître presque tous "en faveur" de la pédagogie rénovée. Une interprétation de détail va confirmer cette approche visuelle. L'analyse sera faite par questions et lecture horizontale du tableau en distinguant interprétation et indications pour une modification éventuelle de la démarche de validation.

I - LES LECTURES

1) Numériquement les lectures des enfants sont plus importantes en R qu'en T sauf dans deux cas :

a) le journal quotidien, cette différence étant compensée par un plus grand nombre de lecture de journaux hebdomadaires en R qu'en T.

b) les encyclopédies 20 > 18 avec une très petite différence. Il serait peut-être intéressant de vérifier cette rubrique pour savoir quel est le type d'encyclopédie le plus consulté et pourquoi.

Les indices significatifs apparaissent aux rubriques suivantes : livre d'images et "autres". Là encore un classement plus diversifié permettrait vraisemblablement une interprétation plus aisée de cette observation.

2) En ce qui concerne les journaux hebdomadaires et les BT, on peut dire avec un coefficient d'erreur proche de 01 qu'ils sont plus souvent consultés en R qu'en T.

Lorsque la variable milieu intervient, on constate que, quelle que soit la pédagogie, qu'on lit, en milieu + davantage de revues sur les animaux, de journaux hebdomadaires et de BT qu'en milieu -. Mais, lorsque l'on compare les lectures en milieu + et - en pédagogie rénovée, il apparaît que la quantité de lecture de livres de bibliothèque et de livres d'images augmente (R- 116, T- 82, R- 34, T- 18). Le livre d'images tient une place particulière dans les lectures des enfants des classes rénovées, en milieu + comme en milieu -.

Pouvons-nous en déduire une grande curiosité pour le livre de consultation rapide et facilitée par l'illustration, donc vite lu, et auquel on s'adresse quand on a peu de temps ou bien peut-on penser que c'est ce type de livre que l'enfant possède le plus souvent à cet âge ? Le comptage n'a pas été réalisé lors de notre essai, mais mériterait certainement d'être fait.

Il serait sans doute intéressant de savoir de quoi se compose la bibliothèque de l'enfant, bibliothèque personnelle dont un inventaire pourrait être fait. De plus, chaque enfant pourrait avoir une liste des livres empruntés au fil des semaines.

3) Ces résultats dégagés dans la 3e colonne, nous paraissent particulièrement intéressants puisqu'ils font apparaître les différences de comportement en milieu - dans les 2 pédagogies. Ils mettent en évidence une fréquentation plus importante du livre en pédagogie rénovée, qu'il s'agisse du "roman" (appelé livre de bibliothèque) ou du livre d'images, avec des indices significatifs.

Cette constatation doit être confrontée avec les conclusions à tirer de la colonne 6 en pédagogie traditionnelle qui nous indique que les enfants de milieu + lisent davantage de livres de bibliothèque que les enfants de milieu -.

On peut donc affirmer que l'influence du milieu est contrebalancée, dans ces 2 cas, par la pédagogie R, qui induit un attrait général de l'ensemble des élèves pour la lecture d'oeuvres complètes de type récréatif.

4) les journaux pour enfants, eux, en pédagogie renouvelée demeurent le domaine de lecture des enfants de milieu + (col. 3), certainement parce qu'ils sont fournis par la famille en plus grande quantité. Ici encore, comme pour les livres d'images, il serait intéressant d'avoir des relevés exacts.

Si notre hypothèse se trouve validée dans son ensemble, nous arrivons à cette conclusion que cette enquête devrait se doubler dans la mesure du possible d'une étude sociologique de la lecture dans les familles. Nous entendons par là la mise en évidence d'un panorama des lectures offertes aux enfants dans leur foyer.

Nous avons été amenés à opérer un reclassement des lectures en 2 catégories: lectures récréatives (livres de bibliothèque, journaux pour enfants, illustrés, livres d'images) et lectures documentaires (journaux, revues sur les animaux, encyclopédies) qui a abouti au tableau suivant :

	R T	+ -	R+ T+	R- T-	R+ R-	T+ T-	T+ T- R- R+	R- T+	R+ T-
Récré- atifs	417 368 > 10	415 370 > 10	202 213	215 155 > 01	202 215	213 155 > 01	428 357 > 05	215 213	201 155 > 05
Documen- taires	59 48 > 01	69 38 > 01	42 22	14 12 > 01	42 14 > 01	32 12 > 01	46 54	14 22	42 12 > 01

Ce tableau souligne le résultat dégagé plus haut : la pédagogie renouvelée incite à la lecture d'oeuvres récréatives quel que soit le milieu.

Pour les lectures documentaires cette incitation existe (14.12 col. R- T-) mais les chiffres étant petits la différence ne peut se traduire de façon significative. On peut se demander toutefois si l'école est suffisamment "pourvoyeuse" de ce type lecture et si elle offre assez de possibilités aux enfants d'orienter leurs lectures dans ce sens. Il serait intéressant de le savoir en entreprenant parallèlement au sondage une analyse de la composition et du fonctionnement des bibliothèques de classe.

II - L'ORIGINE DES LECTURES

La partie de l'enquête consacrée à l'origine des lectures tentée lors de notre sondage, nous donne des renseignements globaux qui sont les suivants :

1) Les documents lus appartiennent personnellement en plus grand nombre aux enfants de milieu + si l'on ne tient pas compte de la pédagogie pratiquée. Mais lorsque cette variable intervient il apparaît que, en milieu -, les élèves des classes rénovées déclarent avoir en propre un plus grand nombre de documents lus que ceux des classes T, et nous risquons cette interprétation : les enfants des classes R influeraient sur l'attitude de la famille de milieu - vis à vis de la lecture et induiraient l'achat de la chose à lire.

2) Pour les documents empruntés aux parents, une différence significative n'apparaît qu'en pédagogie rénovée et en faveur des milieux +.

3) Les emprunts aux camarades sont plus importants également en pédagogie rénovée et en milieu +.

4) Mais la bibliothèque de l'école est nettement plus sollicitée en pédagogie R qu'en pédagogie T aussi bien par les enfants de milieu- que ceux de milieu +, constatation qui nous conduit à souligner de nouveau l'importance à attacher, pour les pédagogues à l'organisation et au fonctionnement de la bibliothèque de leur classe.

III - MOTIVATIONS

Ce sont toujours les enfants de milieu +, quelle que soit la pédagogie pratiquée, qui disent lire pour "connaître plus de choses".

"Se distraire" apparaît comme la motivation essentielle, quels que soient la pédagogie et le milieu.

On note cependant que, en pédagogie R, les enfants qui lisent pour "pouvoir raconter", à quelque milieu qu'ils appartiennent sont plus nombreux. La lecture dans la pédagogie R, conformément aux hypothèses de travail, est vécue non seulement comme possibilité de détente, mais comme motivation à la communication.

IV - MODALITES DE LA LECTURE

Parmi les questions posées, très peu donnent lieu à la mise en évidence d'indices susceptibles d'être interprétés, pourtant on peut lire :

- que davantage d'enfants parmi ceux des classes R peuvent être considérés comme lisant beaucoup et régulièrement, ce qui constituerait une vérification intéressante de l'hypothèse de base.

- quel que soit le milieu, les élèves des classes R déclarent demander souvent ou toujours des explications lorsqu'ils ne comprennent pas.

Nous trouvons ici encore une indication intéressante sur la pédagogie R, qui tendrait à promouvoir une lecture active et intelligente.

- Enfin, en milieu + comme en milieu -, davantage d'élèves dans les classes R déclarent aimer chercher un autre dénouement à une histoire. Cette réponse tend à montrer que la lecture, non seulement apparaît comme un moyen de "distraction" et de point de départ à la communication, mais aussi comme un stimulant à la créativité, attitude suscitée par la pédagogie R.

Les conclusions auxquelles nous parvenons à la suite de ce sondage restreint orientent le travail ultérieur dans deux directions :

a) Un affinement des méthodes d'investigation (modifications possibles du questionnaire, éventuellement passation des épreuves à plusieurs reprises au cours de l'année scolaire).

b) Une enquête complémentaire, dont il conviendra de trouver les modalités, au niveau de l'origine des lectures (famille, école, bibliothèques de quartier et autres).

Enfin les résultats seront plus probants lorsqu'ils porteront sur de plus grands nombres, si toutes les équipes expérimentales peuvent être concernées.

<p>Epais { beaucoup à lire meilleure qualité histoires complètes on se souvient mieux autres</p> <p>Minces { plus de livres plus amusants lus plus vite difficulté à lire autre</p> <p>NRP</p>	<.01 <	<.10 <	<.10				<
<p>une seule fois</p> <p>plusieurs fois { on n'oublie pas on comprend mieux on connaît la fin autre</p> <p>plusieurs fois { attention on comprend mieux suspens autre</p> <p>NRP</p>	>	>					>
<p>même pers.</p> <p>pers. nouveaux</p> <p>Mêmes Pers. { on connaît pers. on comprend mieux autre</p> <p>Pers. nouv. { plaisir découverte goût changement autre</p>	<.10 >	<.10		>	<	<	<
<p>Biblioth.</p> <p>illustrés</p> <p>images</p> <p>journ. enfants</p> <p>revues animaux</p> <p>journ. quot.</p> <p>journ. hebdom.</p> <p>journ. féminins</p> <p>encyclopédies</p> <p>BT</p> <p>revues spec.</p> <p>autres</p>	>	>	>		<		>
<p>Explications { NRP jamais parfois souvent toujours</p> <p>{ parents frères soeurs camarades maître autre</p>	>		<.05 >.05	<	<	>	>

Dic(10)	NRP							
	jamais	parfois						
Sole	NRP							
	non	oui						
Dessine	NRP							
	en classe	en dehors						
Terminer	NRP							
	non	oui						
Imaginer	NRP							
	non	oui						

REFLEXIONS

POUR UNE PEDAGOGIE DE L'ORAL

Mai 1975 - Jean Pierre TETART
E.N.F. - Le Mans

0.1. L'oral ? connais pas !

La linguistique définit une langue naturelle comme un moyen de communication oral : dans complaisance pour le paradoxe, nous sommes tenté d'ajouter que, pourtant, une de ses tâches urgentes reste de s'intéresser à cet absent de toute grammaire, l'oral. C'est en tous cas une direction que nous proposerions pour une recherche théorique et pédagogique, officielle ou sauvage.

Car nos grammaires ne génèrent que de l'écrit, et à l'Ecole le primat de l'écriture, si souvent dénoncé, s'exerce encore. Et si les textes pédagogiques, les Instructions officielles, les manuels (les débats de spécialistes aussi (1)) font une abondante consommation du mot oral, à interroger avec quelque impertinence tous ces utilisateurs du mot, on n'obtient qu'une réponse naïve.

"Je parle donc j'orale" !
qui explique (ou justifie) bien des incohérences...

0.2. L'évidence opaque.

A l'occasion d'échanges avec des enseignants de toutes origines, on est frappé de la facilité avec laquelle ces princes du discours évacuent le problème de l'oral. Rassemblez dix enseignants dans une salle close, ou cent plus un derrière la chaire, et vous allez en entendre, de l'oral, c'est sûr ! On oublie ainsi allègrement ce qu'a de contraignant la situation de communication et (innocence ?) son propre statut socio-culturel.

Tenter, alors, de définir l'oral comme un moyen de communication global, autonome et spécifique, échappant en grande partie aux modèles de description traditionnels de la langue, c'est s'exposer immédiatement à cette question en forme d'objection "candide" : "Comment définiriez-vous la langue que vous employez ici et maintenant" ? ...

Alors éclate la petite guerre des "niveaux de langue"... Or l'utilisation abusive que l'on fait de cette notion de niveau nous semble conduire tout droit à une imposture, linguistique et culturelle.

(1) - Au Congrès de l'A.F.E.F. (mai 1975), consacré au "Pouvoir lire", aucun atelier centré sur cette question de l'oral, bien qu'on y ait discuté longuement des apprentissages initiaux (en posant qu'un maniement aisé de l'oral en est une condition nécessaire).

Celui qui fait une conférence (un discours, un sermon, un exposé discursif) oralise un écrit préexistant, même s'il n'en a pas trace sous les yeux. Coller sur son discours l'étiquette "oral soutenu", c'est confondre les deux ordres, oral et écrit (scriptural, ci-dessous) ; c'est aussi accorder le privilège à un effet (le moyen utilisé pour communiquer) en oubliant la cause (la situation de communication qui est contraignante) : l'analyse en est pervertie, dès le départ. On postule ainsi l'existence contestable (cf. infra) de niveaux oraux (lexicaux et morpho-syntaxiques), et, parmi ces niveaux, d'un particulier dit péjorativement populaire (par opposition au niveau soutenu). On admet une évidence aristocratique, une hiérarchie où le bon usage oral est livresque.

Sans prétendre donner de leçon d'oral à personne, c'est à cette incohérence-là, que nous voudrions nous attaquer (2).

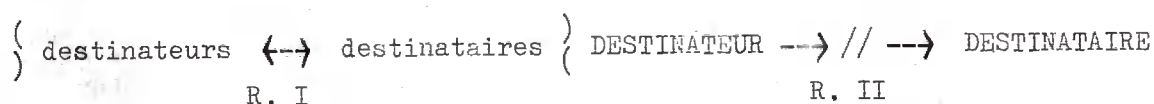
0.3. A propos de la situation d'émission.

Notre propos n'est pas d'élaborer une typologie des situations de communication orale. Un exemple, cependant, typique, afin d'éclairer ce préambule.

On présente fréquemment à la télévision des débats au cours desquels maints spécialistes discutent entre eux des problèmes dits d'actualité.

Mise à plat, transcrite, la langue qu'ils emploient, dans la plupart des cas, révèle une facture qui n'est pas celle de l'oral spontané. "Oral soutenu" !, nous dit-on. Voire !

Qui s'adresse à qui ? et dans quelle situation ? Si, autour de la table la communication est directe, le feed-back possible entre locuteurs, pour le téléspectateur, l'instance du discours c'est l'ensemble des invités bavards qu'il écoute et regarde. C'est à lui, téléspectateur, que l'on s'adresse pour l'informer. On pourrait représenter cette situation particulière par le schéma suivant :



Les réseaux I et II de communication sont différents ; on peut, d'ailleurs se demander si R. II entre dans le cadre de la communication linguistique, la réponse y étant exclue (l'ennui ou la fureur ne vont pas en retour vers le DESTINATEUR, d'où le sentiment de frustration intense que génère ce type d'émissions). En R. I les protagonistes du débat, communiquent au profit (?) d'un DESTINATAIRE virtuel ; les moyens de communication linguistique immédiate qu'ils y utilisent sont donc fonction de R. II (communication à distance, éventuellement différée, sans contextes communs entre DESTINATEUR et DESTINATAIRE). C'est pourquoi ils sont amenés à user d'un discours redondant, fortement articulé par des outils logiques, d'une syntaxe où domine la subordination, d'un lexique qui élimine toute unité trop dépendante du contexte situationnel, etc... Mis noir sur blanc, le débat, intelligible encore, révèle sa qualité écrite : l'oral soutenu est ici de l'écrit oralisé.

(2) Avec et après bien d'autres : cf. , in fine, bibliographie

Voilà le type d'"oral" qu'entend promouvoir la tradition pédagogique telle qu'elle s'inscrit dans les Instructions officielles et les manuels.

1. L'oral dans les Instructions officielles de 1972.

Il suffit de laisser parler le texte des I.O. 72 pour voir peu à peu se dégager une définition implicite de l'oral utilisé par l'enfant, de l'oral recommandé par l'Ecole, du rôle et de la place respectifs de ces deux moyens de communication dans le cadre du processus d'apprentissage de la langue maternelle.

1.1. L'oral "spontané" : l'état infra-linguistique.

"Entre le langage que l'enfant parle en cour de récréation - spontané, mais en même temps rudimentaire et tributaire étroitement de l'intonation, du cri, de la mimique - et le langage des livres, privé de ces auxiliaires, il faut des transitions". (p. 11).

(si l'Ecole n'enseignait pas le français aux enfants)"... elle consacrerait les inégalités d'origine familiale. Les enfants n'appartenant pas à des familles instruites se verraient bientôt réduits, et souvent pour toujours, à un langage rudimentaire, propre seulement à des échanges restreints. Conduire à une expression plus juste, plus précise et plus aisée, c'est travailler à l'élimination des malentendus, des erreurs, des servitudes qui, dans les relations sociales, pèsent sur ceux qui ne savent pas s'exprimer (souligné par nous)". (p. 7)

La chose est claire : pour l'Ecole l'oral spontané est rudimentaire, les échanges qu'il permet, limités ; on retrouve d'ailleurs, cette opposition oral vs écrit = spontanéité vs élaboration = vécu vs conçu dans des analyses qui se voulaient pourtant novatrices, tant la tradition est pesante et têtue... Et quelle moue de mépris devant ces "auxiliaires" : intonation (!), cri gestuel ! ... Est-il besoin de rappeler la part éminente des structures intonatives dans le langage et le facteur d'économie qu'elles y introduisent ? L'écrit est effectivement privé de cet auxiliaire-là et en compense l'absence tant bien que mal (cf. infra).

L'oral est faux, imprécis, maladroit : comment permettrait-il de penser juste (ou même de penser, tout court et d'exprimer cette pensée) :

"Mettre l'enfant en mesure de faire sienne une langue saine et souple, voilà comment lui donner chance de se former dès maintenant une pensée et, plus tard, un style (souligné par nous)". (p. 8).

Aucune mauvaise conscience, au contraire (3), pas de question sur le problème de savoir si ce ne serait pas plutôt le fait d'imposer à tous les modèles d'une "élite" minoritaire qui créerait les malentendus, les erreurs et les servitudes qui pèsent sur ceux qui ne savent pas s'exprimer".

(3) "... l'école a raison de conduire progressivement l'enfant à l'usage correct et aisé du langage élaboré des adultes". Quel usage ? Quels adultes ?

1.2. L'oral de l'Ecole.

Il se caractérise par opposition à "l'oral spontané" : il est ce que l'autre n'est pas ; le maître en est le gardien et l'intelligent promoteur :

(l'entretien) "..... offre aux élèves, en la personne du maître, un interlocuteur qui (...) sans se départir du naturel et de la simplicité qu'une telle conversation exige, emploie un langage bien articulé, précis, dépouillé de gesticulation, exempt de vulgarité". (p.11) Que ce maître gesticulât ! horreur ! le pouvoir du verbe y suffit bien...

Il est activité transitionnelle (quand on s'arrête sur l'oral, c'est pour le dénaturer - cf. infra, manuels) ; on l'utilise, on le dépasse et on l'exclut. Il faut atteindre au langage des livres. Mais.

"L'entraînement oral réduit la distance entre le langage de l'enfant et celui de ses livres (4), il ne la supprime pas". (p. 13)

L'idéal serait de supprimer cette distance gênante ! On ne peut "malheureusement" que la réduire : on se demande bien au prix de quelles contorsions pédagogiques ! Comment parvient-on à instituer des entraînements (?) qui soient authentiquement oraux et cependant médiateurs de l'écrit ?

Sur le plan morpho-syntaxique, par exemple, en quoi l'oral peut-il médiatiser l'écrit : Quelle commune mesure y a-t-il entre

Ne les lui as-tu pas donnés ? (a)

et

Tu lui a pas donnés ? (b)

Mais (b) est "incorrect", répondra-t-on : évidemment ... Comme bon nombre d'énoncés oraux que l'on évalue en fonction des modèles grammaticaux de l'écrit : y-a-t-il, parfois, interférences entre les deux codes, ou l'un, l'oral, doit-il être soumis à l'autre ? L'Ecole tranche dans ce dernier sens ; que fait l'usage ?

Si l'oral peut induire l'écrit c'est en provoquant une extension des besoins de communication et, par conséquent, une diversification des moyens de codage à mettre en oeuvre ; mais, ceci fait, le problème se pose toujours, entier, du rapport oral/écrit. Et, à notre sens, un oral normalisé, aligné sur les sous-niveaux littéraires de l'écrit ne peut constituer qu'un facteur supplémentaire de blocage de l'expression et des besoins de communication.

Cette "nécessité" de parvenir vite au langage livresque implique, d'évidence, un apprentissage prématuré de la lecture/écriture : étrenné dès la S.G. des Maternelles, achevé au C.P., cet apprentissage va permettre d'acquérir et de produire des connaissances, "grammaticales", entre autres : "Les formes grammaticales doivent s'apprendre par des exercices pratiques appropriés et la syntaxe par l'observation méthodique

(4) Ceux de l'Ecole ? D'autres ? lesquels, dans ce cas ?

Apprendre ce langage des livres, c'est se préparer à penser et à penser bien : c'est Le Modèle : comme la Culture, la langue n'a pas de pluriel...

Combien apprennent vraiment cette langue saine et souple ?

2. L'oral dans les manuels.

Nous avons retenu pour ce sondage deux manuels respectivement destinés au C.M.2. (5) et aux Sections III (6), dus aux mêmes auteurs et qui, nonobstant la différence de niveau, se ressemblent étrangement. Nous mènerons conjointement l'étude des deux ouvrages, mais en partant du manuel Section III (qui n'existe plus, comme chacun sait) où la matière est plus abondante.

2.1. Organisation de la leçon.

2.1.1. Le titre

Le chapitre est présenté sous le titre NIVEAUX DE LANGAGE. Dans l'Édition du C.M.2., il s'intitulait ORAL ET SCRIPTURAL (titre directement inspiré par des articles de J. PEYTARD auxquels les auteurs renvoient dans le Guide de l'Édition Section III à la page 23 (2)).

Le choix du titre n'est pas indifférent. On s'étonne qu'à partir d'énoncés et d'exercices quasiment identiques on puisse, d'une part (E.CM), envisager l'opposition ORAL vs SCRIPTURAL, et, d'autre part (E. SIII), verser cette opposition à la rubrique niveaux de langage. Estimerait-on qu'oral et écrit sont les deux niveaux de l'entier langue française ? On résoudrait ainsi d'une manière radicale le problème de l'oral en le situant implicitement au bas d'une échelle de valeurs préétablie (7).

2.1.2. Exercices modèles.

a) E.SIII - La première page est un mode d'emploi. C'est pourquoi il y faut porter une attention minutieuse. On y voit la photographie d'un petit enfant tout barbouillé de peinture rouge. En légende, trois phrases :

- c'est rigolo de se barbouiller ! (a)
- c'est amusant de se maquiller ! (b)
- j'éprouve beaucoup de plaisir à me grimer ! (c)

quivies des Instructions : "Lisez ces trois phrases : - Quelle est celle que vous diriez - à un camarade ? - à votre professeur ? - Quelle est celle que vous écririez pour exprimer votre pensée avec plus de recherche et de précision (souligné par nous)?"

(5) et (6) - Dialogue grammatical, Dascotte & Obadia, HACHETTE, PARIS, 1971 (E.CM) et les chemins de l'expression, 1972 (E.SIII).

(7) - Peut-être a-t-on lu un peu rapidement les deux articles de J. PEYTARD proposés en références aux maîtres ?...

Instructions innocentes, choix simples ! ... Il est clair que ceux qu'opérera l'élève n'auront pas grand chose à voir avec l'aspect proprement linguistique des énoncés proposés : choix négatifs, car "on dit pas rigolo au prof" et où la complication devient synonyme de recherche (notons que l'ordre des énoncés et celui des questions déterminent d'avance les réponses).

b) E.CM. - Même type d'exercice liminaire : une gravure représentant un saxophoniste ; trois phrases :

- c'est formidable, le saxo ! (d)
- j'aime beaucoup le saxophone ! (e)
- le saxophone est l'instrument de jazz que je préfère (f).

Instructions semblables à celles qu'on lit dans E.SIII.

Notons au passage qu'il ne viendrait certainement pas à l'esprit de nos auteurs de proposer comme version de (d)

- c'est formidable, le clavecin !

le "relâchement" langagier reflète la perversion culturelle : formidable, saxo ? il s'agit de jazz, bien sûr !

Ces instructions présentent (d), (e) et (f) comme équivalentes ; mais peut-on affirmer, hors contexte, que aimer beaucoup implique formidable (d'autant plus que la mélodie peut inverser le sens de (e) au point qu'elle marque le manque d'enthousiasme) ? Peut-on affirmer que formidable et aimer beaucoup impliquent préférer ? On est dans le domaine de l'à-peu-près. Une chose est sûre, pourtant, c'est qu'à comparer (d)/(e) et (f) - tout comme (a)/(b) et (c) de E.SIII -, on doit conclure que plus c'est long, plus c'est écrit ! ...

2.2. Finalité de la leçon (E.SIII).

Selon les auteurs : "Il s'agit (...) d'une prise de conscience de la langue. Nous nous situerons dans le domaine de la communication proprement dite et tenterons d'établir des relations entre langue parlée et langue écrite, la première restant prépondérante (8). Nous souhaitons que l'enfant sente que le langage populaire qu'il emploie le plus souvent dans son milieu ne peut être utilisé avec des adultes (9) qu'après "toilette" (sic !) et que le passage à la langue écrite nécessite une étape d'affermissement et de réflexion" (Guide, p. 22)

La préoccupation des auteurs n'est pas de favoriser éventuellement la communication orale, de sauvegarder le plaisir d'expression, mais de "passer à l'écrit". L'oral médiatise "autre chose", et ainsi se nie, se dévalue systématiquement. Cet oral-médiateur, la tradition le court-circuitait ; la méthode a évolué : aujourd'hui on l'accepte (c'est le changement) afin de mieux l'étouffer sous les jugements péjoratifs (c'est la continuité).

(8) - C'est sans doute pourquoi on suggère comme oral prépondérant : "J'étais claqué j'suis pas venu", "Chouette ! il avait pigé !", "Le flic l'a coincé", etc...

(9) - Chacun sait que la psychologie différentielle accorde 12 ans d'âge mental à la classe ouvrière : les adultes sont ailleurs...

Au reste, nos auteurs eussent-ils adopté vi-à-vis de l'oral une attitude impartialement descriptive, le problème posé en pédagogie de la langue maternelle n'est pas celui du "passage" de l'oral à l'écrit : il ne s'agit pas de trouver des transitions. En cherche-t-on pour "passer" du Français à l'anglais ? Le franglais, peut-être ? Il n'y a pas d'entraînements transitionnels qui ne soient artifice et par conséquent négation de l'oral authentique.

Il s'agit, bien au contraire, d'affronter dans leur spécificité deux modalités de la communication, d'admettre l'existence de l'oral et son autonomie par rapport à l'écrit. La solution ne réside pas dans une classification de plus en plus sophistiquée d'innombrables "registres" ou "niveaux de langue" - en tous cas, pas pour l'oral. Il faut, en revanche, mener une étude systématique des situations de communication, étude débouchant sur la reconnaissance des critères d'efficacité, de rendement et de coûts : de pertinence, au sens large. La "correction" n'est pas forcément pertinente, elle, en ce domaine : on ne pourrait, d'ailleurs, porter des jugements de grammaticalité sur l'oral qu'en s'appuyant sur la grammaire de l'oral encore non écrite.

La finalité implicite de cette leçon est une pure et simple condamnation de "certains" niveaux : il n'est que de lire les adjectifs retenus pour la classification : littéraire, courant, familier, très familier, populaire et argotique.

Par réduction de cet ensemble, on classe (a) à langue familière, (b) à langue courante et (c) à langue soignée (apparition d'un sous-niveau littéraire) (2-1-2, a)

Comme le laissait supposer le titre NIVEAUX DE LANGAGE, la distinction oral-écrit n'apparaît pas dans cette classification. Elle fonde une hiérarchie de niveaux, appartenant tous à une seule Langue Française. La forme canonique de cette langue n'est attestée qu'au niveau écrit (langue soignée) : c'est ce que doivent déduire les élèves recevant les instructions de l'exercice modèle.

2.3. Lexique et "niveaux de langue".

Revenons à l'exercice modèle de E.SIII. (a), (b) et (c) sont des phrases équivalentes ; "c'est rigolo...", "c'est amusant..." et "j'éprouve beaucoup de plaisir à ..." ont le même sens, ainsi que (se) barbouiller (a), (se) maquiller (b) et (se) grimer (c). La distribution de ces trois verbes est uniquement fonction du niveau de langue choisi.

N'entrons pas dans le débat pascalien du divertissement et du plaisir ; tenons-nous en au problème posé par l'utilisation de ces "synonymes".

Ils s'opposeraient entre eux comme familier s'oppose à courant, courant à soigné. Ainsi du couple las/fatigué qui manifeste l'opposition littéraire vs standard (écrit). Ils auraient tous les trois le même contenu sémantique intrinsèque.

2.3.1. Analyse sémique, para-synonymie.

A l'entrée (se) maquiller d'un dictionnaire de synonymes, on trouvera (se) farder, et, par renvoi, (se) grimer. Le trait de sens commun (sème) serait /(s') enduire le visage de fard/. Le verbe de (a) ne possède pas ce sème : on se barbouille avec n'importe quoi, la photographie illustrant la leçon le démontre bien !

On pourrait différencier les verbes de (b) et (c) comme suit :

	(s') enduire le visage de fard	en parlant	
		d'une femme	d'un acteur
(SE) MAQUILLER	1	1	1
(SE) GRIMER	1	0	1

Ce qui n'exclut point des énoncés comme :

Ma petite soeur se grime.

dans lequel, hors contexte, rien ne permet de savoir si ma petite soeur est une actrice ou si le maquillage minutieux qu'elle s'est appliquée la fait ressembler, malgré elle, à un vieil iroquois...

Ces deux verbes ne sont donc pas interchangeable ; ce sont des parasyonymes ; le second (celui de (c)) est marqué techniquement (langage du théâtre) : c'est ainsi qu'ils s'opposent (voc. techn. (c)) vs voc. non techn. (b) ; ils n'ont rien à faire dans une pseudo-opposition courant vs soigné.

2.3.2. Synonymie contextuelle.

Certaines unités peuvent, contextuellement, fonctionner comme des synonymes ; ainsi acheter et prendre dans

P1 : Je vais acheter du pain (à la boulangerie).

P2 : Je vais prendre du pain (à la boulangerie).

Le contexte textuel est le même pour acheter et prendre ; le contexte situationnel (ici figuré par la parenthèse) également. C'est ce qui permet d'attribuer à prendre un sème /à prix d'argent/ qu'il ne possède pas intrinsèquement (10). P1 et P2 sont dans un rapport d'implication réciproque.

Serait-ce la même chose pour P3 et P4 ?

P3 : Avant de sortir, ma soeur se maquille avec art.

P4 : Avant de sortir, ma soeur se barbouille avec art.

Dans un même contexte minimal (cf. note 10), P3 et P4 ne peuvent être équivalentes : P4 révèle une certaine méconnaissance de la valeur esthétique et sociale du maquillage (et/ou la non-perception par le locuteur de l'incompatibilité sémantique entre le sème/grossièrement/ de (se) barbouiller et le sens du syntagme avec art : "manque d'usages" et/ou dérision...).

2.3.3. L'oral bon sauvage.

Que conclure ? si ce n'est que l'emploi des verbes de (a) et (b) comme synonymes ne peut être le fait que d'un locuteur qui **ignorerait certaines conventions sociales**, et ne diminuerait pas le vocabulaire de la langue.

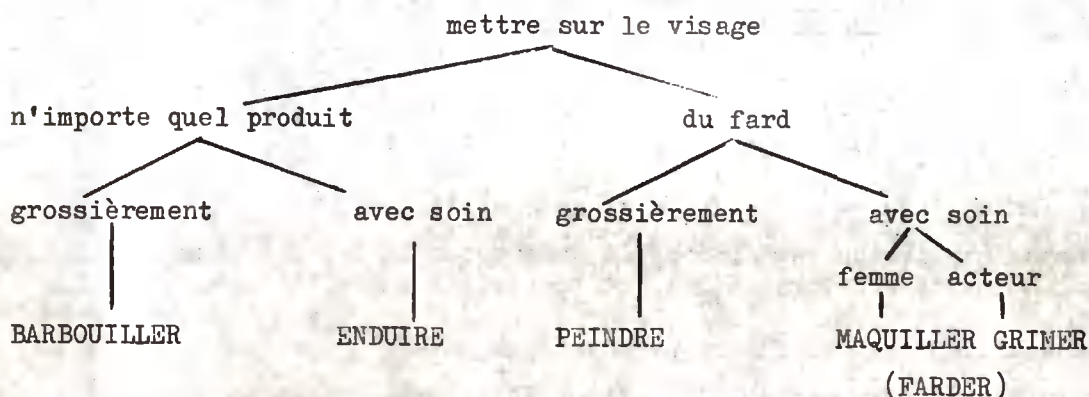
 (10) Ajoutons que le contexte minimal (ensemble des conventions, des croyances et des contraintes propres à une société donnée) renforce cette désambiguïté lexicale.

L'enfant, dont la compétence linguistique se constitue, peut être dans cette situation-là ; son vocabulaire est parfois imprécis : les mailles du filet lexical sont encore trop lâches pour donner une analyse suffisamment fine de la réalité.

Si, toutefois, l'enfant de 12/13 ans (ou même celui du C.M.2) confond encore ces deux verbes lorsqu'il veut dire "se mettre du fard sur le visage", on peut légitimement s'inquiéter. Inquiétude qui pousse les auteurs à suggérer une "toilette" de cet oral-bon-sauvage... Qu'ils se rassurent, la confusion semble peu probable. Ce qui est certain, en revanche, c'est que la majorité des enfants ignorent (se) grimer. Comment s'opère le choix ? Négativement, nous l'avons déjà signalé plus haut. Va-t-on ainsi attribuer à l'Écrit tous les mots inconnus ou techniques ?

2.4. Lexique et oral.

La structure sémantique du micro-système lexical (barbouiller, enduire, peindre, maquiller, grimer, farder) pourrait être représentée par un schéma arborescent :



N.B. - A supposer qu'on puisse, en synchronie, trouver farder dans cet ensemble.

Partant d'une même intention de signification, le mécanisme onomasiologique aboutit - selon les auteurs - pour l'oral "spontané" à un choix impropre et coloré péjorativement (se barbouiller), et, pour l'oral "de l'école", à un choix précis et neutre (se maquiller) ; pour l'Écrit : choix du mot rare et technique (se grimer)... Présentation tendancieuse de la réalité linguistique, fautive, très largement.

A l'oral, contextes et situation permettent l'emploi d'unités lexicales au contenu sémantique restreint et dont l'extension d'emploi est, pour cette raison très grande : des super-inclusifs comme truc, machin... ou des déictiques comme ça qui peuvent se substituer à n'importe quel SN. Le geste accompagne ou supplée la parole. Et le cri. Et la mimique. Ne serait-il pas temps de donner de l'oral une définition qui ne fût pas fondée sur le seul matériau verbal ? Définition opératoire, raison supplémentaire pour ne pas poser que la différenciation oral-écrit passe par une distribution "complémentaire" (et quelle complémentarité !) des formes lexicales.

Les phrases

En de telles circonstances, ma soeur se fût barbouillée de fards.

Ma soeur, elle se grime ; un vrai Iroquois !

sont toutes deux acceptables. La première, "écrite", contient pourtant se barbouiller ; la seconde, qui ressortit plutôt des modèles oraux, contient pourtant se grimer.

Il entre dans la construction du message, suivant que l'on choisit l'un ou l'autre ordre de réalisation (oral ou scriptural, cf. J. PEYTARD), des facteurs spécifiques qui ne ressortissent pas des seuls choix lexicaux. A les réduire ainsi, non sans mauvaise foi, on ne gagne aucune puissance explicative ; on caricature oral et écrit. On accrédite, en revanche, l'idée que le vulgarisme (voir l'usage démagogique que l'on fait de l'argot dans ces exercices), l'impropriété lexicale caractérisent la "langue parlée", et, qu'à l'inverse, la propriété des termes, leur précision, leur technicité sont l'apanage de la seule "langue écrite". On n'étudie pas l'oral : on s'en sert comme repoussoir pour démontrer a contrario les vertus de l'écrit.

2.4.1. Exercices de classement (E.SIII).

Les premiers exercices proposés sont "des exercices de classement" (Guide, p. 24) : ils relèvent du même esprit que l'exercice modèle. L'élève y a à choisir entre des phrases données comme équivalentes. Ainsi :

Il est plein de fric -- Il a une fortune considérable
mais la première phrase exprime un certain mépris, alors que la seconde exprimerait plutôt l'admiration. Opposition neutralisée : qu'importe la nuance !

Quelle andouille ! -- Qu'il manque d'intelligence !
mais la première phrase peut être marque d'affection familière, ce que ne saurait être la seconde...

Ce bouquin, quelle barbe ! -- Ce livre m'ennuie prodigieusement !
avec neutralisation de l'opposition argotique vs snob...

Comme précédemment, les instructions imposent un choix entre une phrase orale "relâchée" et une phrase écrite "soignée" ; par le biais de cette pseudo-opposition, on reproduit et on ancre ainsi dans l'esprit des enfants les oppositions communication populaire vs communication noble, égalité vs respect, inférieur vs supérieur, etc...

2.5. Oral et grammaire.

2.5.1. Exercice 10 (dans les deux éditions, E.SIII et E.CM).

"Voici des phrases. Lisez-les. Quelles sont celles que vous diriez ?
Celles que vous devriez écrire (souligné par nous) en composition française ?.." (11)

Modèle : Ils sont venus à trois heures. Phrase dite.
Ils vinrent à trois heures. Phrase écrite.

(11) Variante (E.CM) : "Quelles sont... celles qu'il faudrait écrire dans un devoir?"
la nécessité intériorisée avec l'âge devient éthique langagière dès la 6ème.

Les instructions renvoient implicitement le passé simple à la syntaxe de l'écrit, le passé composé à celle de l'oral : "... le langage parlé répugne à l'emploi du passé simple" (Guide, p. 25). Mais n'est-il pas dangereux, pour le devenir linguistique des élèves, de les persuader qu'à l'écrit ils doivent privilégier ce temps ?

"On ne tient pas compte du contexte..." ajoutent les commentaires. En effet ! et c'est bien regrettable ! cela eût peut-être évité de donner

Ils ont fait un plongeon au signal du starter.
Comme équivalent "oral" de la phrase
Ils plongèrent au signal du starter.

car faire un plongeon ne signifie pas obligatoirement prendre le départ d'une course (sens de la phrase "écrite"). Sans parler de la différence d'aspect qui peut exister entre ces deux phrases, problème qui nous arrêtera un moment. En effet, on propose le couple :

P5 : Comme il pleuvait, il a décidé de mettre un chapeau.
P6 : " " " il décida de mettre un chapeau.

L'opposition aspectuelle entre P5 et P6 est neutralisée. On passe sans difficultés de l'une à l'autre suivant qu'on parle ou qu'on écrit... Pourtant, le passé composé de P5 marque l'aspect extensif (résultat d'une action accomplie) alors que le passé simple de P6 indique l'aspect tensif (mobilité progressive d'une action en train de s'accomplir, dans le passé).

C'est dire qu'il est hors de question de les tenir pour équivalentes : changer de temps conduit à modifier un des éléments de signification de la phrase : l'angle sous lequel le locuteur voit les différents moments du déroulement de l'action.

En appliquant la méthode mécaniste du manuel, on pourrait faire passer dans une machine à produire des imparfaits un texte rédigé au passé simple sans se poser la question du sens à l'input et à l'output !...

Soit dit en passant, la version

P5' : Il pleuvait, alors il a décidé de mettre un chapeau.
nous semblerait plus acceptable (ou plausible) à l'oral ; et, de la même manière, plutôt que

P7 : (?) Dès que nous avons bu, nous sommes partis.

Après avoir bu, nous sommes partis.
Nous avons bu et nous sommes partis.
On a bu et on est parti...

D'ailleurs, P7 est-elle grammaticale ? Le rapport temporel entre les deux actions n'y est pas rendu par les temps "oraux". On devrait avoir après dès que une forme surcomposée :

P7' : Dès que nous avons eu bu, nous sommes partis.

La chose est claire, ces énoncés pseudo-oraux ne sont là que pour survaloriser les formulations dites écrites.

2.5.2. Exercice 3 (dans les deux éditions). "Voici des phrases dites dans un langage familier. Refaites-les en langage soigné" (version E.CM : "Voici des phrases que vous diriez à un camarade. Refaites-les comme si vous deviez les écrire en rédaction").

L'exercice donne naissance à des séries exclusives : bien ficelé/fagoter/avoir la figure en marmelade/bagnole/fichu... vs vêtu avec soin/habillé/avoir le visage tuméfié/voiture/inutilisable...

L'oral est argotique et vulgaire, par définition. Certaines des phrases familiales (E.SIII) présentées par le manuel attestent simplement la distance entre les modèles syntaxiques de l'oral et de l'écrit : ainsi des deux premières :

Tu regardes quoi ?
Quelle heure il est ?

Jugeant, a priori, l'oral à partir de données étroitement culturelles et postulant qu'il est rudimentaire (et non pas DIFFERENT), on propose, dans un grand élan de purisme, de réécrire ces phrases pour obtenir

Que regardes-tu ?
Quelle heure est-il ?

(Guide, Précisions sur les exercices, p. 24).

On peut supposer que, de la même manière, la question

Tu aime la télé ?

serait "corrigée". Or cette correction implique un jugement de valeur préalable, fondé sur la norme écrite. Et il est vrai que par rapport à cette norme les énoncés oraux, informés par les structures intonatives, et trouvant leur cohérence et leur organisation dans leur contexte d'énonciation, apparaissent fautifs, agrammaticaux. C'est tout simplement qu'ils relèvent d'une autre grammaire, voire d'une autre norme.

Toutes choses égales, vouloir à tout prix (et parfois avec les meilleures intentions du monde) plier l'oral aux règles édictées pour l'écrit, c'est comme vouloir coûte que coûte exporter sa Culture - pour en faire "profiter" les malheureux indigènes des Iles...

L'oral est différent. Reconnaître positivement cette différence, c'est lui donner droit à l'existence. Comme il est cependant bien délicat de nier qu'il soit autre, on ne reconnaît cette identité de l'oral que négativement : il est laid, maladroit, grossier (l'Usage linguistique est une forme particulièrement délicate de la Politesse) : il est tout noir !

Ceci posé en principe, reste à le démontrer ; paradoxalement, rénovation pédagogique aidant, un chapitre comme celui que nous avons ici retenu y contribue (et dans la bonne humeur : "Les enfants ont beaucoup ri !", remarquent certains maîtres).

3. Problèmes de description.

3.1. Définitions.

Méconnaissance ou parti-pris, on parle de l'oral sans tenter de définir au préalable l'objet dont on parle. Qu'est-ce que l'oral ? Bah ! l'oral, c'est ça, quoi ! Définition déictique, pratique peut-être mais insuffisante.

Feuilleter-t-on d'un doigt un peu curieux les pages d'un dictionnaire spécialisé qu'on est bien déçu - et surpris aussi ! - à lire : "ORAL = la langue orale (1) est synonyme de langue parlée ; (2) désigne plus précisément la forme écrite de la langue prononcée à haute voix (lecture)". (12) On se doutait que l'oral était parlé... On n'imaginait pas, en revanche, que des linguistes pussent confondre oral et écrit oralisé ! ... et offrir cette confusion en guise de définition..

Cette imprécision ne fait que traduire une falsification culturelle : on a accaparé l'Usage, oral et écrit, du français ; l'Ecole a participé pour sa part avec bonne conscience à cette entreprise de spoliation. Acculturation rime avec colonisation. Prescriptive et passéiste, elle ne cesse de renvoyer la langue à ses "sources" (a-temporalité des Siècles dits "classiques") ; méfiante par essence de toute manifestation populaire et de tout particularisme, elle n'a cessé d'éduquer le langage des masses, en imposant les normes d'une minorité dominante, en proposant à tous ses modèles sous-littéraires. En bâtissant son système de sélection sur des performances langagières. "C'est Ta Langue (éternelle)" : combien d'enfants pouvaient s'y reconnaître ? Et la cassure ne s'arrête pas de grandir. L'Ecole a fabriqué ainsi, elle fabrique encore, des individus frustrés, coupables de leur langue, abandonnés à mi-chemin d'une culture livresque inaccessible et d'un idiome "populaire" excommunié par elle.

L'enseignement dira que l'oral c'est cette langue qu'il a charge d'enseigner aux enfants et que les enfants parlent mal ; ceux que l'Ecole a culpabilisés répondront que c'est autre chose que ce qu'ils parlent et qu'eux parlent mal. Tout le monde est d'accord.

Et l'oral n'a plus d'existence institutionnelle. Il ne subsiste que comme un reste de l'âge de pierre. Qui songerait à l'étudier, si ce n'est quelque anthropologue pervers féru de civilisations primitives ?

C'est pourquoi on dépasse rarement la conventionnelle opposition langue parlée vs langue écrite, toutes deux faisant partie de la langue : mythe de la "langue commune" unique qui, dissimulant les variations linguistiques à l'intérieur d'une même communauté, explique la cécité des analystes et l'impuissance des analyses.

Et cette idée fautive ne peut sortir que renforcée d'ouvrages de grammaire nouveaux qui prétendent étudier conjointement écrit et oral et qui n'analysent, en réalité, qu'écrit et écrit oralisé ; le résultat se limite généralement à quelques remarques sur certaines distorsions morphologiques enregistrées : systèmes de marques, formes verbales... De syntaxe, point.

(12) Dictionnaire de linguistique, LAROUSSE, PARIS, 1973.

3.1.1. Ordre oral, ordre écrit (scriptural).

A l'intérieur de cette "langue commune", on distingue généralement des "niveaux" : écrit, parlé tenu, parlé familier... On situe, au-dessous, un niveau populaire, au dessus un niveau littéraire. L'entier ainsi analysé s'oppose à la langue classique (qu'on réinsère ainsi dans la description (13))

Ambiguïté du vocabulaire : populaire signifie-t-il vulgaire ? relâché ? quotidien ? Le familier appartient-il au "bon usage" ?

Confusion des critères de classification : on reçoit la langue littéraire dans cette langue commune sans se poser la question "Quelle littérature" ? Selon la réponse donnée, on reste en synchronie ou on adopte le point de vue panchronique de la Culture ; le bon usage dérivant tout entier des modèles littéraires, on voit à quelles contradictions on se heurte dans le second cas.

Classement hiérarchique où, du vulgaire au noble, s'établit une série de niveaux qui ne permet jamais la distinction mode de réalisation oral/mode de réalisation écrit.

Des mots comme barbouiller/maquiller/grimer ou gronder/blâmer/gourmander peuvent trouver place aussi bien dans un "texte" que dans un échange oral. Tout locuteur a le choix entre deux façons de réaliser sa parole, selon qu'il la situe dans l'ordre oral, où le signal (véhiculant un message) est articulé phoniquement et susceptible d'audition, ou qu'il la situe dans l'ordre écrit, où le signal est articulé graphiquement et susceptible de lecture. Choisissant l'un ou l'autre de ces ordres, l'émetteur se soumet à des facteurs spécifiques de construction du signal (ci-dessous, 3-1-2), facteurs intrinsèques au mode de réalisation et dont dépendant la "compréhension" du message par le récepteur.

On peut, évidemment, par scripturalisation ou oralisation, faire passer un signal oral à l'écrit, ou, inversement, un signal écrit à l'oral.

Il importe, dans le premier cas (scripturalisation de l'oral), de distinguer ce qui ressortit à la méconnaissance des rapports inter-codiques et ce qui est recherche d'écriture : que CELINE écrive "Toute plissée, sa jupe !" ne signifie pas qu'il écrit comme on parle : toute manifestation orale est chez lui inscrite dans un espace littéraire.

Nous avons déjà parlé du second cas ; **disons**, simplement, que si la lecture suppose l'utilisation d'unités mélodiques, ces unités sont "rajoutées" par le lecteur : elles ne sont pas des facteurs intrinsèques de construction du signal, qui trahit son écriture par son organisation même. Lire CHATEAUBRIAND à haute voix n'est pas, pour autant, le rendre à l'oral.

3.1.2. L'oral comme moyen de communication global.

"Les unités discrètes sont celles dont la valeur linguistique n'est affectée en rien par des variations de détail déterminées par le contexte ou diverses circonstances. Elles sont indispensables au fonctionnement de toute langue. Les phonèmes sont des unités discrètes. Des traits prosodiques comme les faits d'intonation présentés ci-dessus ne le sont pas..." (14)

(14) Eléments de linguistique générale, 23-24, A. MARTINET, A. COLIN, U2, Paris 1967

(13) - Selon une tradition illustrée, par exemple, par la Grammaire du Français classique et moderne de WAGNER et PINCHON, HACHETTE, PARIS, 1962.

De là à conclure que ces faits d'intonation ne sont pas indispensables, il n'y a qu'un pas que l'Ecole avait franchi sans l'aide de la linguistique. Il est vrai que la linguistique se devait de définir une langue naturelle dans ce qu'elle a de commun avec toutes les langues humaines. Et les faits prosodiques sont particuliers dans chaque langue. Reste que l'Ecole doit résoudre un problème particulier, celui de l'enseignement du français langue maternelle. L'originalité et l'importance des structures syntaxico-intonatives y passent trop souvent inaperçues. Elles sont, en revanche, enseignées comme telles en français langue seconde.

Il est d'ailleurs abusif de prétendre que l'intonation n'a jamais, en français, valeur distinctive - qu'elle ne joue pas, dans certains cas, un rôle d'unité discrète, semblable à celui du phonème (15) : à condition d'envisager des classes d'intonèmes et non les items des classes. Ainsi, même s'il s'agit "d'une situation où toute modification, quelle qu'elle soit, de la courbe mélodique entraîne une modification parallèle et proportionnelle du sens de l'énoncé" (14), la classe intonème interrogatif s'oppose à intonème implicatif dans

P1 : Qu'est-ce qu'on a pour dîner ? Des nouilles ?

P2 : Qu'est-ce qu'on a pour dîner ? Des nouilles ...

On ne passe pas "insensiblement" de la constatation désabusée de P2 à l'interrogation de P1. Il existe un seuil qu'on ne peut franchir sans changer de classe.

Il faut reconnaître également le caractère spécifique des distributions d'accents, des effets de ruptures rythmico-mélodiques qui permettent d'actualiser des groupes de sens. Ainsi de la correction informative que ces phénomènes introduisent dans un énoncé comme

P3 : Moi, hein, cette couleur, franchement...

qui signifie "Quant à moi, je n'aime pas tellement cette couleur", ce que la séquence ici graphiée ne laisse pas "lire" très clairement... Qu'on compare, d'autre part :

P4 : C'est bien ce que tu dis ?

"Ce que je dis, moi, est bien conforme à ce que tu veux dire" ?

à

P5 : C'est bien ce que tu dis.

"Ce que tu dis est bien".

Mélodie, accents et pauses (démarcatives et/ou significatives) doivent être inclus dans une définition qui se voudrait opératoire de l'oral. Mais aussi, à côté de ces phénomènes linguistiques "marginiaux", d'autres types de phénomènes, utilisant ou non le matériau verbal et relevant de systèmes de signification paralinguistiques : embrayeurs intonatifs, phatèmes, onomatopées, cris, mimiques et gestes, etc...

Ca oui, alors, l'école, ça m'amuse pas ! (a)

.... alors, tu sais, un bus, ça se tourne pas
comme une voiture ... (b) (GOUGENHEIM et alii, 1966).

(15) - Bien qu'elle ne puisse par nature s'opposer à l'absence d'intonation.

Mère : Jouez ensemble, hein ? (la mère sort)
Gilles : Allez, au cheval, allez hou hou
Emmanuel : Où vas-tu ?
Gilles : Allez, hue hue
hou hou oupla youpla et youpla
hi hi (c) (D. WEIL, 1972)

... Un taxi, il vient, il allait se mettre
à côté de moi, comme ça ... (d)

Dans (a) le "ça oui, alors..." sert d'embrasseur à l'intonation ; renforceur expressif, il annonce et amorce la charge affective et expressive de l'intonation (M. CALLAMAND, 1972).

Ah ! pas moi ! pourquoi tu le ferais pas, toi ?

Dans (b) le "tu sais" (comme ailleurs des "heu", des "bon", des "hein" ponctue l'énoncé tout en permettant (avec la respiration et/ou la réflexion) de maintenir **ou de rétablir le contact avec le récepteur : ce que nous avons désigné par le mot phatème (JAKOBSON).**

Passons sur les cris et les onomatopées divers de (c) : dans un article ici cité en bibliographie, D. WEIL en analyse avec pertinence la fonction dans le langage familier des enfants, et l'importance pour le développement de leur maîtrise linguistique.

En (d) le "comme ça" atteste, à l'oral, l'existence d'un geste non traduit linguistiquement. Chez tous c'est un procédé constant et économique. Et on sait bien que le feed-back dont se nourrit l'échange oral direct relève autant du gestuel que de la parole au sens strict. Ce geste peut être vocal, au reste : l'ancien fi ou le moderne bof en sont de bonnes illustrations.

Nous ne prétendons pas avoir épuisé les rubriques de la description. Un mot pour conclure sur certaines modifications morphologiques qui caractérisent l'oral et le font souvent passer pour la face dégradée de la langue.

Ces "altérations" répondent au principe d'économie qui régit toute activité linguistique ; elle ne se produisent que lorsqu'elles ne risquent pas de bloquer le transit informationnel. Ainsi, il arrive que sera réalisé / j'arrivkə /, alors que il y arrive sera maintenu en /il jariv/ : si le premier il peut être réduit à /j/, le second, véhiculant une information nécessaire, est intangible : dans le cas contraire, le signal deviendrait irrecevable.

De ces observations partielles, nous concluerions qu'il faut définir l'oral comme une parole au sens large - quitte à paraître renoncer temporairement à la rigueur scientifique. Comme un système de communication global, intégrant, à côté d'un système verbal répondant au principe de la double articulation, d'autres systèmes de communication para-linguistiques ou non linguistiques. Et l'on ne peut pas appeler ces systèmes "systèmes de signification secondaire" ; car, s'il est vrai qu'ils occupent généralement une place secondaire quantitativement, leur rôle est cependant de permettre au système verbal de fonctionner : ils fondent en grande partie, son efficacité, son économie. Et c'est parce que l'écrit est contraint de traduire ces systèmes dans le verbal uniquement qu'il apparaît plus complexe, plus "élaboré."

La "supériorité" de l'écrit vient, paradoxalement, de son impuissance à assurer le transit informationnel dans les mêmes conditions d'économie maximale que l'oral.

Et, comme il est toujours possible - et nécessaire, parfois - , d'oraliser de l'écrit (alors que l'oral scripturalisé est souvent incompréhensible, sorti de son contexte d'énonciation et réduit au seul verbal), l'Écrit finit par faire figure de système canonique.

3-2. Problématique pour une classification.

On pense d'abord qu'on pourrait peut-être déterminer à l'écrit, si ce n'est des niveaux, du moins des registres, c'est-à-dire les diverses utilisations que les scripteurs peuvent faire, en fonction des situations de communication, des structures déjà intégrées.

Existerait alors un registre archaïque - auquel on serait tenté de renvoyer maintes oeuvres dont la contemporanéité n'est pas d'évidence au plan de l'écriture. Ce qui permettrait, défini par les exclusions précédentes, de déterminer un registre littéraire. Mais qui déciderait de la contemporanéité de la langue de tel ou tel auteur ? Des linguistes statisticiens ? Et qui déterminerait l'étendue et la nature du corpus à traiter ?

Force est bien de constater que, faute d'outils, on doit s'en remettre à ce que l'on appelle aujourd'hui "Le bon usage", i-e. un usage écrit qui procède d'une littérature hypostasiée et où toute l'histoire de la langue est écrasée, mise à plat. C'est ce bon usage-là qui définit la langue courante écrite qu'enseigne l'École.

Et c'est de cette langue courante écrite que naît la langue "orale" soutenue dont on nous rebat les oreilles : sa principale caractéristique est que ses structures sont avec celles de l'écrit dans un surprenant rapport d'isomorphie.

A défaut d'existence singulière, elle possède une pesanteur singulière. Sur elle se fondent réussites et échecs scolaires. Elle n'existe que comme artefact de l'École ; c'est l'oral des I.O ; des manuels et d'autres textes encore, plus novateurs ; elle ne saurait engendrer des énoncés comme :

T'en as combien, de crayons ?
C'est les miennes, ça, de billes !
Tu veux quoi comme dîner ?
I vient ? bon, on s'en va ! etc...

Voilà de l'oral ; et c'est le seul. Classé à la rubrique populaire ou familière ou vulgaire... il reste l'oral, qu'on ne saurait atteindre par la "lecture expressive", ni par l'entretien normalisé, ni même par les exercices structuraux, dont la finalité est d'apprendre à dire de l'écrit (situation médiatrice vers l'écrit dont il faut savoir reconnaître, avec l'utilité pédagogique, toute l'artificialité) (*)

(*) N'engage que l'auteur de l'article. HR..

4. Pour une pédagogie de l'oral.

4.1. Place de l'oral.

Dans une société où les clefs du pouvoir et des cultures (ou des contre-cultures) sont encore dans les mains de ceux qui parlent bien et qui possèdent le pouvoir de la lecture, il serait suspect de n'accepter à l'Ecole que l'oral. Certains s'en accommoderaient de trop bon coeur. Et le risque serait grand à "exclure le français soutenu du cursus scolaire... d'aliéner définitivement les enfants défavorisés à leur milieu socio-linguistique". (GENOUVRIER, 1972).

Mais, chose étrange ! la tradition ne dit pas autre chose, et les I.O. 72 font de cet argument à double tranchant une utilisation qui n'était certainement pas prévue dans l'esprit de la rénovation pédagogique (cf. supra, 1-1)... Il faut affirmer sans équivoque que l'acquisition des contenus culturels traditionnels n'est pas la seule voie d'accès pour un développement harmonieux des individus scolarisés. Sinon, on se prête à toutes les récupérations.

Il importe de se garder autant d'un opportunisme de droite que d'un laxisme "créativiste" qui se pare trop aisément des couleurs de l'extrême-gauche intellectuelle. Aussi précisons-nous, pour éviter toute équivoque, que nous ne prêchons pas l'exclusion du français écrit - même dans ses manifestations oralisées (quand elles sont nécessaires). Mais nous dénonçons l'escroquerie à l'oral qu'on pratique un peu partout aujourd'hui et nous souhaitons que l'on cesse d'exclure de l'Ecole l'oral authentique au nom de l'efficacité pédagogique. Du primat de l'écrit, présenté comme la forme noble de la langue, découle la sélection dont on connaît l'efficacité : du privilège offert à l'oral seul naîtrait un autre mode sélectif, moins scandaleusement "scolaire" mais tout aussi rentable sociologiquement.

Ce que nous proposerions n'est pas la facilité d'une voie moyenne, une sorte d'équilibre entre deux langues : il s'agit de spécifier une langue en se gardant des exclusives, une langue et son écriture dans leur diversité. Il s'agit aussi de donner la parole à ceux qui ne l'ont pas. Et arrivera-t-on à "donner la parole" en faisant porter notre effort uniquement sur l'apprentissage d'une langue "soutenue" normalisée ? On n'ignore pas que l'Ecole ne mène pas jusqu'au bout cet apprentissage, dans la majorité des cas. C'est un constat, une évidence têtue : il suffit, pour s'en convaincre, d'additionner les effectifs des Sections II et III pour chaque classe d'âge (ou de lire des devoirs d'élèves : "Et j'aime bien ces matières là (travail manuel, dessin, gymnastique). Surtout le travail manuel car je peux communiquer avec la prof là on est libre et puis quand on fait un objet et puis que l'on a besoin d'elle elle (arrive) tout de suite. Je vous dis cela parce que ma cousine elle m'a dit qu'elle avait un prof de travail manuel qui s'occuper presque pas d'eux alors ça ne dois pas être intéressant. Comme objet j'ai fait un vase en poterie... Le français bof j'aime pas tellement ca..." C.E.S. Sarthe, 5ème-type II).

Pourquoi la situation s'améliorerait-elle si nous continuons de couper les enfants de leurs racines linguistiques dès 6 ans ? Si nous continuons de porter, comme malgré nous, des jugements négatifs sur la langue des enfants et de leur milieu, au lieu de les faire tendre vers l'efficacité (et non vers une "correction" dictée ex abrupto). Ainsi ne peut-on enseigner l'utilité de l'oral et de l'écrit et justifier leurs places respectives.

Si l'acquisition par tous d'une langue "écrite" a valeur instrumentale, pourquoi cela s'accompagne-t-il inéluctablement de la condamnation de l'oral, populaire puisque soutenu il y a ?

4.2. Observation

On n'observe pas l'oral(*), car il est de ces évidences dont l'Ecole n'a que faire. Renverser la tendance envisagée tout au long de cet article implique qu'on en fasse, aussi, un objet d'études, non par pure curiosité intellectuelle mais parce que cela est nécessaire. Outre que l'oral y trouvera l'occasion de sa réhabilitation, opposer le pluri-système oral aux diverses possibilités de traductions graphiques est une manière d'apprendre à écrire, si apprendre relève à la fois du savoir-faire et de son intelligence.

4.2.1. Débats et jeux en milieu scolaire.

On enregistre en classe des échanges oraux, au cours de débats, d'entretiens, de jeux. L'auto-censure s'exerce évidemment tant que le meneur de jeu n'a pas prouvé sa "bonne" foi". Elle n'est jamais d'évidence, et les enfants le savent bien... Il nous est ainsi arrivé d'organiser dans une classe de 5ème T. un échange oral (jeu des portraits) afin d'en tirer la matière d'une observation des structures interrogatives en français. Contrairement à ce que nous pouvions attendre, notre présence inhabituelle dans cette classe jouant le rôle d'instructions implicites "d'avoir à bien parler", les élèves n'employèrent que des tournures par inversion ou par est-ce que (trois occurrences de l'interrogation par mélodie distinctive sur 15 minutes d'enregistrement !) Mais il s'agissait là d'une intervention ponctuelle, donc très artificielle.

L'écoute de la bande enregistrée ne suffit pas, il faut retranscrire noir sur blanc l'échange. C'est en effet ainsi seulement qu'on peut faire apparaître - en comparant d'abord orale et oral scripturalisé - l'aspect parfois déroutant qu'emprunte la communication directe orale (cf. 3.1.2.). On peut alors procéder peu à peu à une classification des différents du pluri-système de l'oral.

En comparant ensuite - sur des fragments de débats particulièrement riches de contenus et de formes significatives - cet oral scripturalisé à la traduction écrite qu'on pourrait en donner, on en arrivera à définir très pratiquement oral et écrit comme deux modalités spécifiques de la communication - tout en justifiant par des nécessités informationnelles l'effort que suppose tout discours écrit.

A un autre niveau, en écoutant ces bandes et en lisant leurs transcriptions, les enfants seront certainement rassurés de s'apercevoir que la distance n'est pas toujours aussi grande qu'ils le pensaient entre leur oral et celui du maître...

On s'apercevra également qu'il existe une espèce de norme orale, des règles, de congruence qui interdisent l'apparition de l'écrit oralisé dans des situations de communication où rien ne le justifie :

J'eusse pas pensé qu'i viendrait.

(*) Un premier bilan des travaux du groupe de recherche "Description de la langue orale des enfants de C.P" sera publié dans un prochain "Repères". H.R.

4.2.2. Etude de documents extérieurs à la classe

On peut penser, sans prétendre épuiser le possible, à deux types de documents, télévisés ou radio-enregistrés.

Type I : débats ou tables-rondes à la télévision sur des sujets intéressants les élèves ; type II : reportages T.V. ou radiodiffusés sur des événements sportifs (HALTE-PETIT JEAN, 1974).

On peut, à partir de documents de type I, amorcer une typologie des situations de communication qui provoquent l'emploi d'un "oral" proche de l'écrit. Cette tendance est plus ou moins marquée suivant l'origine socio-professionnelle des locuteurs, mais sa constance est remarquable. Mettre cette constance en évidence, c'est aussi expliquer en quoi certaines situations de communication vocale peuvent médiatiser l'écrit.

On tenterait de mettre les élèves dans la situation d'avoir à débattre en groupe devant la classe sur des sujets connus d'une minorité, le maître ou un élève servant de meneur de jeu. On simulerait ainsi le cas du débat télévisé (cf. ci-dessus, 0-3). Le but serait double : instituer la discipline de parole et d'écoute nécessaire à l'échange de groupe, d'une part, et, d'autre part, mesurer l'impact informationnel de tel ou tel genre de discours (par le biais, le cas échéant, d'une relation écrite ?) oral, "oral" proche de l'écrit, écrit oralisé (lu) ; on s'apercevrait qu'oral et lecture sont, dans ces circonstances, très largement inopérants.

En partant de documents de type II, on pourrait mesurer la distance entre l'événement et sa relation orale, tout ce qui se perd au fil du reportage sous l'influence d'une certaine inertie psychophysiologique - justification d'articles de journaux rédigés a posteriori et que lisent précisément ceux-là mêmes qui ont suivi le reportage à la T.V. ou à la radio. On introduirait ainsi à une typologie du discours écrit (par une porte "mineure", il est vrai) qui apporterait à tous maintes observations fructueuses. Là encore il est possible (souhaitable) de concevoir des situations de simulation (en intégrant la cour de récréation à la classe) : enregistrement sur magnétophone de la relation directe d'un match, rédaction d'articles "sportifs".

On peut aussi exploiter les situations d'enquête : l'interview enregistré puis rédigé, pour la correspondance ou le journal : on doit, tout naturellement, traduire le matériau brut oral en écrit (on évite ainsi ce qu'a d'artificiel et de forcé les entraînements destinés à favoriser le "passage" à l'écrit).

4.2.3. Compte-rendu d'expérience.

Il s'agit d'une série d'interventions dans un C.M.2 d'une école de la Sarthe, menées conjointement par un professeur d'E.N. et le maître (16).

Leur but était de faire observer de l'oral, afin d'obtenir une prise de conscience des différences de fonctionnement entre les deux codes, et d'intégrer l'oral à une pédagogie du français tout en se gardant du piège du "passage" de l'oral à l'écrit.

(16) Paradoxalement, on ne peut véritablement observer l'oral que si l'on sait écrire : notation phonétique ou scripturalisation nécessaire dans le code historique ; fonctionnement et comparaison en liberté, d'abord, études ensuite (à partir du C.E.2 ?).

Faute de mieux, nous avons travaillé sur des transcriptions d'oral (17), en sachant bien, ce faisant, que nous nous privions d'une dimension fondamentale du code - que nous avons tenté de restituer par un long travail de diction critique.

Nous avons aussi utilisé les exemples d'oral (!) proposés par le manuel de grammaire cité ci-dessus (5) et plus précisément, un extrait de l'Histoire de France vue par San Antonio (aspect argotique très marqué).

La première surprise passée, et une fois résolues les difficultés dues à l'argot (burlingue, sauciflard, etc), les enfants ont peu à peu pris conscience "qu'on parle pas comme ça" : le texte est effectivement écrit :

"... Il avait aussi une topette de gnole et comme il était pas chien, il m'en refilait des biberonnées au moment des compos surtout, quand il s'agit de se remonter le moral pour affronter les questions saurnoises..." (p.18).

Signalons qu'aucun mot d'argot n'était compris par la classe, bien que plus de 95 % des enfants fussent d'origine ouvrière (R.N.U.R. - Le Mans).

Nous avons alors travaillé sur le récit du chauffeur d'autobus racontant un "accrochage" avec un taxi Gare St-Lazare à Paris (cité en partie, après GOUGENHEIM, par E. GENOUVRIER dans Linguistique et enseignement du français).

Nous avons essayé d'en faire caractériser les structures (intonatoires, syntaxiques, lexicales, gestuelles) ; puis nous avons fait mener une étude du contenu et un découpage, plan par plan, de la suite d'événements relatés en insistant sur l'écart entre l'événement et sa relation.

Les élèves ont été invités à sélectionner, dans les quotidiens sarthois, des articles ayant trait à des événements semblables à celui que rapportait le chauffeur d'autobus. Ces documents étudiés en commun (caractéristiques du discours journalistique de la rubrique "Chiens écrasés" !), une partie de la classe eut à rédiger un article, une autre un procès-verbal d'accident, pendant qu'un troisième groupe s'attaquait à la fabrication d'une bande dessinée (dialogue "en bulles" et texte infra-iconique).

Les résultats obtenus nous ont semblé intéressants, et les enfants ont travaillé sans ennui, bien que nous n'ayons jamais eu le sentiment de nous abonner à une tâche uniquement récréative.

4.3. Analyses

Il ne faudrait pas conclure de ce qui précède - et de ce qui suit - que l'oral est objet d'études uniquement : il va de soi qu'il faut le faire "fonctionner" (mais pas à vide) le plus souvent et le plus librement possible. Et que cette liberté et cette libération s'accompagnent parallèlement de la structuration, parfois contraignante encore, de l'autre modalité du langage, l'écrit et ses manifestations oralisées.

Reste cependant qu'on peut aborder cette structuration dans un mouvement qui intègre, chacun à sa place, les deux codes.

(17) - Un texte cité par GOUGENHEIM et Alii dans L'élaboration du français fondamental, DIDIER, PARIS, 1966

4.3.1. Interrogation

Ainsi des tournures interrogatives en français. On rassemble le matériau d'observation (enregistrements magnétiques et textes d'élèves et d'auteurs). On énumère les tours rencontrés qui constituent les éléments de l'ensemble des tournures interrogatives du français. Par comptage, on s'apercevra que l'une est plus fréquente à l'oral (Tu aimes la télé ? : mélodie distinctive), l'autre plus fréquente à l'écrit (Aimes-tu ... ? : prosodie libre) et que la dernière (Est-ce que tu aimes ? .. prosodie libre) se rencontre indifféremment dans les deux codes. On donne ainsi naissance, à l'intérieur de l'ensemble initial, à deux sous-ensembles ayant une partie commune, sur la base des critères oral, écrit.

On peut alors étudier les caractéristiques formelles des trois tournures classées - sans recours à des jugements d'élégance ou de "correction" mais d'efficacité et de coût. Bien que plus coûteuse, l'inversion est employée à l'écrit pour lever toute ambiguïté ; à l'oral, l'intonème de

Tu aimes la télé ?

suffit à marquer l'interrogation (par opposition à l'intonème de finalité de "Tu aimes la télé").

On en ~~con~~^{on}clura que "Tu aimes la télé" ? est aussi familier à l'oral que "Aimes-tu la télévision" ? l'est à l'écrit, ni plus, ni moins... Pas d'a priori : étude des situations sémiologiques.

4.3.2. Rythmes, accents et leurs traductions.

Dans le même état d'esprit, on peut analyser le rôle des accents de l'oral, des ruptures de la ligne mélodique. Fonction démarcative de l'accent : segmentation du continuum sonore en phrases : ponctuation de l'écrit. Fonction significative de ces accents : problèmes posés, à l'écrit, par la traduction de ce surplus d'information non repérable au niveau segmental :

Tu viendras = C'est toi qui viendras.

Je l'ai vu / hier = je crois bien que c'est hier...

Problèmes à poser et à résoudre, encore une fois, en termes d'information (quantité/nature) et de transport d'information.

5. Conclusion.

Introduire l'oral à l'Ecole, c'est y introduire la subversion, ou les ferments de la subversion. Subversion culturelle, danger pour les privilèges. C'est pourquoi la résistance est grande, partout où l'Institution peut tenir son discours anonyme : I.O. - qui énoncent les lois - , manuels - qui publient les décrets d'application.

C'est une résistance-édredon, récupératrice : et qui n'a pas, bien en vue, son oral, sa communication, son syntagme ? Elle trouve un allié de choix dans certaines parutions modernistes dont l'allure accrocheuse pourrait laisser penser que la rénovation pédagogique sort enfin de son ghetto.

Sur le fond, il n'en est rien, à notre avis, et les chercheurs savent bien, en ce domaine, que le danger qui les menace est que la recherche pédagogique serve d'alibi à un immobilisme des profondeurs... Tout comme le pire danger qui guette l'oral serait, tant on l'aurait aseptisé et caricaturé, de justifier à l'École un renforcement des privilèges de l'Écrit.

=====

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- CALLAMAND, M. - "Une leçon d'intonation", Le Français dans le Monde, n° 92, 25-30, 1972
- CHEVALIER, J.-Cl. - "Réflexions sur une expérience faite dans une classe de 6ème", Langue Française, n° 6, 13-19, 1970.
- DABENNE, M. - "L'écrit en question", Le Français dans le Monde, n° 109, 6-9, 1974.
- DELATRE, P. - "L'intonation par les oppositions", Le Français dans le Monde, n° 64, 6-12, 1969.
- FAURE, G. - "Accent, rythme et intonation", Le Français dans le Monde, n° 57, 15-19, 1968.
- GARDE, P. - L'accent, P.U.F. (Coll. SUP), PARIS, 1968
- GENOUVRIER, E. - "Quelles langue parler à l'école ? Propos sur la norme du Français", Langue Française, n° 13, 34-51, 1972
- GUEUNIER, N. - "Les niveaux de langue en milieu scolaire", Le Français dans le Monde, n° 112, 6-12, 1975
- HALTE J.F. et PETITJEAN, A. - "Le code oral : approche de sa théorie à partir de la retransmission d'un match de football", Pratiques, n° 1, 29-42, 1974.
- HENAUULT, A. et de MARGERIE, C. - "L'écrit, **spécificité et diversité**", Le Français dans le Monde, n° 109, 10-16, 1974.
- LEON, P. & M. - Introduction à la phonétique corrective, HACHETTE-LAROUSSE, PARIS, 1964.
- LYONS, J. - Linguistique générale, trad. frança., LAROUSSE, PARIS, 1970.
- PEYTARD, J. - "Pour une typologie des messages oraux", Le Français dans le Monde, n° 57, 73-80, 1968.
- PEYTARD, J. - "Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques", Langue Française, n° 6, 35-47, 1970.
- TETART, J.P. - "Le statut pédagogique de l'oral", Pratiques, n° 6, 1975.
- WEIL, D. - "Langage parlé à l'école et dans la famille", Langue Française, n° 13, 71-94, 1972.
- MARTINET, A. - "La variété linguistique", Langue et fonction, 1945-185, GONTHIER/DENOEL, PARIS, 1969.

