

REPÈRES

POUR LA RÉNOVATION
DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

BULLETIN DE LIAISON ET D'ÉCHANGE DES ÉQUIPES EXPÉRIMENTALES DE FRANÇAIS

34

1976

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES

Service des Études et Recherches Pédagogiques

Français 1^{er} degré

"Recherches Pédagogiques" n° 61 - 1973

"L'enseignement du français à l'école élémentaire"

Plan de Rénovation

Hypothèses d'action pédagogique

- Un instrument de travail utile à la réflexion collective et individuelle des maîtres, des formateurs de maîtres.

Une analyse des contenus sociologiques, linguistiques, psychologiques, pédagogiques sous-jacents aux Instructions Officielles de 1923 et 1938 par rapport au Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire de 1970.

Elle peut éclairer l'étude des Instructions Officielles de 1972 et des pratiques pédagogiques actuelles.

Pour toutes bibliothèques de documentation pédagogique.

- Un document, un témoignage utile aux chercheurs en éducation, aux sociologues, aux linguistes, aux psychologues intéressés par les applications pratiques de leurs travaux.

Une description de la problématique propre à la recherche-innovation (ou recherche opérationnelle en éducation) :

illusion de recherche ? impasse ? ou ébauche d'une méthodologie d'avenir ?

Des pistes de travail pour les chercheurs soucieux de relier leurs travaux aux besoins des enseignants, de la recherche sur la pédagogie du français.

Au sommaire :

Louis LEGRAND	Avant-propos
Hélène ROMIAN	Une analyse du Plan de Rénovation
	Pour quoi faire ?
Hélène ROMIAN	La recherche-innovation
	Une problématique complexe
Hélène ROMIAN - Christine de MINIAC	Analyse de contenu : "traits pertinents" du Plan de Rénovation par rapport aux I.O. de 1923 et 1938 et au projet d'I.O. de 1967
	- analyse de contenu
	- hypothèses pédagogiques à valider
	- thèmes de recherche

Annexe - Les terrains expérimentaux (Année 72-73)

REPÈRES

POUR LA RÉNOVATION
DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

BULLETIN DE LIAISON ET D'ÉCHANGE DES ÉQUIPES EXPÉRIMENTALES DE FRANÇAIS

"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

RECHERCHE - INNOVATION

- . Les apprentissages premiers : Lire/Ecrire
L'acquisition de l'orthographe au C.P

M. Chaumont - Vannes, Y. Grégoire - Rennes
E. Colliaux - Rennes

p. 4

RECHERCHE - DESCRIPTION

- . Fonctionnement de la coordination dans le langage écrit des élèves de l'école élémentaire

Equipe de Saint-Quentin Girondins

p. 73

FONCTIONNEMENT DES EQUIPES

- . Recherches locales ↔ Groupe de recherche national

J.P Geay - M. Mas - Privas

p. 111

Bulletin réalisé par : Hélène ROMIAN
Responsable de l'Unité de Recherche
Français 1er Degré

Secrétariat : Françoise DELAIR
Dactylographie : Danièle ESPERET
Suzanne OMAR

RECHERCHE-INNOVATION

"LES APPRENTISSAGES PRIMIERS" : LIRE / ECRIRE

L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE AU C.P. (+)

Bilan 1974-75.

Y. GREGOIRE, Professeur à l'E.N.F. de Rennes
M. CHAUMONT, Professeur à l'E.N.M. de Vannes
E. COLLIAUX, Ecole Annexe de l'E.N.F. de Rennes
(C.P.).

Principes essentiels :

Ce travail pédagogique -qui porte sur l'année 1974-1975- est sous-tendu par l'analyse théorique de l'U.E.R. de linguistique de Rennes. Dans un premier temps, nous en rappellerons -brièvement- les principes essentiels.

Nous avons gardé aussi présents à l'esprit, ces extraits du Plan de Rénovation de l'Enseignement du Français (octobre 1970) :

"L'accès à la langue écrite représente dans la vie de l'enfant une véritable mutation... A partir de sa découverte de la "chose écrite", l'enfant aborde l'apprentissage d'une nouvelle relation avec sa langue en tant que mode de communication susceptible d'opérer à distance.

L'orthographe ne saurait, dans la perspective d'un enseignement de la langue fondé sur la communication, constituer une discipline une activité en soi. Ce qui ne signifie nullement qu'on puisse la traiter comme quantité négligeable : elle est en effet, une des marques de la structuration de la langue écrite".

L'apprentissage de l'orthographe n'est pas un enseignement à part. Il apparaît dès la première rencontre avec la langue écrite. Le son [ɔ̃], phonème unique, est transcrit par deux graphèmes : on dans ronde, om dans bombe, pompe (par exemple). A l'enfant qui commence à écrire, on apprend qu'il y a une règle du jeu : l'écrit ne s'invente pas.

La réflexion sur la nature des fautes montre souvent que l'apprentissage de l'orthographe n'est pas uniquement un problème d'écrit. C'est très souvent parce que la chaîne parlée est mal segmentée que l'enfant écrit mal. (Nous reviendrons au cours de ce travail sur ce point capital).

(+) 1ère publication : annales du CRDP de Rennes - Mai 1975. (épuisé).

La célèbre analyse de Saussure concernant le "signe linguistique" est constamment sous-jacente à notre propos. Nous rappellerons quelques définitions extraites de la deuxième partie de son livre, intitulée "Linguistique synchronique" :

"... une suite de sons n'est linguistique que si elle est le support d'une idée ; prise en elle-même, elle n'est plus que la matière d'une étude physiologique.

Il en est de même du signifié dès qu'on le sépare de son signifiant. Les concepts tels que "maison", "blanc", "voir", considérés en eux-mêmes, appartiennent à la psychologie ; ils ne deviennent entités linguistiques que par association avec des images acoustiques".

Toute la linguistique post-saussurienne admet, à titre préalable cette union nécessaire du son et du sens. Ils ne sont plus retenus comme contenus, mais comme réalités d'analyse, c'est-à-dire forme dans le cadre d'une structure.

Le signe est le résultat d'une double analyse : le signifiant n'est pas du son, mais du son analysé (le critère est dans le sens) le signifié n'est pas du sens mais du sens analysé (le critère est dans le son). Dans les deux plans, celui du signifiant et celui du signifié, nous impliquons la totalité du signe. A la différence de la linguistique traditionnelle qui traitait d'abord du son puis du sens et faisait pour finir, l'addition des deux, la totalité du signe reste présente aux deux niveaux d'analyse.

Une langue inconnue donne à celui qui l'écoute, l'impression de n'être qu'un torrent désordonné de sons sans la moindre signification : "nous sommes hors d'état de dire comment la suite des sons doit être analysée : c'est que cette analyse est impossible si l'on ne tient compte que de l'aspect phonique du phénomène linguistique". Pour le sujet qui parle cette langue, il en est tout autrement : il fait peu attention aux sons et saisit directement des significations.

Tous deux passent à côté de la nature réelle du phénomène : "quand nous savons quel sens et quel rôle il faut attribuer à chaque partie de la chaîne, alors nous voyons ces parties se détacher les unes des autres et le ruban amorphe se découper en fragments".

Ainsi, comprendre une langue c'est projeter sur la chaîne sonore, une grille d'analyse qui permet de découvrir des unités qui ont un sens. Au niveau de l'enfant de C.P., et de C.E., il ne s'agit naturellement pas d'explicitement l'analyse, mais de l'aider à se constituer la grille qu'il pose sur la chaîne sonore. Dès l'école maternelle d'ailleurs, il s'agit d'inciter l'enfant à faire implicitement, sous forme d'exercices variés, le plus grand nombre d'analyses.

D'autre part, nous retenons que "l'écriture est une graphie de langage" dans la totalité de ce dernier. Peut-être n'est-il pas inutile de nous attarder un peu sur ce point. Selon Saussure, le langage est représenté par l'ensemble langue, parole.

Le langage est langue, c'est-à-dire "un donné d'origine sociale" une réalité objective qui s'impose à tous les individus d'une société donnée" ; l'enfant ne choisit donc pas sa langue maternelle et il apprend le français de son entourage en fonction de cette contrainte sociale.

C'est aussi "un système de signes, une forme, un code pré-établi, dont les règles sont figées relativement à une époque donnée". Ce système est structuré c'est-à-dire que "ses éléments s'y définissent non par leur contenu, non par ce qu'ils veulent dire, mais par les rapports qu'ils entretiennent les uns avec les autres sur la base de leurs différences". Ainsi, dès que l'enfant sait parler, il manifeste cette capacité de structure inhérente à la langue.

Le langage est aussi parole, c'est-à-dire "actualisation du système dans une situation". Ainsi, ce n'est qu'à partir d'une analyse de modèles de la grammaire que l'enfant est capable de comprendre puis de produire à son tour du sens.

Le langage est le résultat de deux processus antagonistes : analyse et réinvestissement, ils n'existent pas l'un sans l'autre. Comme Saussure a insisté sur l'analyse, on a oublié le réinvestissement qui n'est possible que parce qu'on a classé le monde sur le modèle de la grammaire. Si la langue est structure, la parole est structurante c'est-à-dire reconstruit la représentation sur le modèle d'une langue.

Le langage est donc à la fois langue, parole et réinvestissement d'une grammaire, d'une structure dans une situation.

Apprendre à parler, à comprendre une langue nécessite obligatoirement une analyse implicite de sa grammaire mais savoir parler ne signifie absolument pas que l'on sache comment on parle, quelles sont les unités que l'on emploie quand on parle, en quoi elles se différencient les unes des autres, quelles sont les possibilités de les combiner dans la chaîne.

La situation est complètement différente en ce qui concerne l'écriture car savoir écrire, signifie savoir comment on écrit. Écrire c'est graphier du sens et du son.

Écrire du langage, c'est obligatoirement passer d'une analyse implicite à une analyse explicite de ses composantes.

L'enfant qui entend par exemple, les séquences phoniques :

le chien court [lə ʃjɛ kʊʀ]

ou

le bain est chaud [lə bɛ ɛʒo]

ne saura pas d'emblée comment segmenter ces deux phrases à l'écrit. Comme nous l'avons dit plus haut, il faut l'aider à se constituer la grille qu'il pose sur la chaîne sonore. Comment ? Il ne saura écrire ces phrases correctement que s'il est capable, donc, de poser sur la chaîne, la grille d'analyse qu'imposent les oppositions (grâce à l'épreuve de commutation).

Ouvrons ici une parenthèse à propos de commutation. Le linguiste (nous ajoutons le pédagogue), en la réinventant, découvrait la procédure même par laquelle le petit enfant qui apprend à parler acquiert la délimitation exacte des unités qu'il cherche à manier, par essais et erreurs. Citons, pour preuve, le joli extrait d'André Roussin :

Ce fut le temps où Mlle BAILLEUX m'apprit à écrire (c'est nous qui soulignons) que je découvris à plusieurs reprises et dans un certain émerveillement, l'aspect magique du langage. Les explications qui m'étaient fournies, coupaient brusquement en deux ou trois, des sons que jusque là je prenais pour des mots. Il y avait le fameux "cécomça". En général il était précédé de "parsq". On me répondait "parsqcécomça". Mais comme on disait aussi "parsqu'assonâge" ou "parsqsasufi", j'avais compris que "parscq" était un mot et "cécomça" un autre. Je fus bien surpris d'aboutir un jour à "parce que c'est comme ça". Mais cela me plut...

Revenons à la séquence phonique [lə bɛ ɛʒo]. Grâce donc à l'épreuve de commutation l'enfant la segmentera correctement à l'écrit.

{	lə bɛ ɛʒo	le bain est chaud
	lə pɛ ɛʒo	le pain est chaud
	lɛ pɛ sɔ frwa	les pains sont froids
	mɔ pɛ ɛ bɔ	mon pain est bon, etc...

Cette analyse est toujours double puisque tout signifiant est toujours du son analysé grâce à des oppositions de sens et que le signifié est toujours du sens analysé grâce à des oppositions de sons.

Dans la même liste, les oppositions analysent des signifiés :

{ le masculin	{ le singulier	{ le défini
{ la	{ les	{ un

mais cette série d'oppositions qui dénotent des signifiés n'est possible que parce que des oppositions phonématiques différencient des marques :

le	∅	les
	ε ə	être
	ε s̃	personne
	ε ε ʔε sara	présent

Cette double analyse phonologique et sémiologique est présente dans l'écriture : en première approche, évoquons la segmentation en mots "espaces entre deux blancs".

Mais le signe linguistique défini négativement ne prend un sens que réinvesti dans une situation.

Ex. : Hier soir, j'ai cassé un verre en faisant la vaisselle. Sur le plan de la langue, le signifié /VER/ n'a aucun sens. L'ambiguïté du signe est levée par la mise en contexte.

"verre", "vaisselle", appartiennent au même champ conceptuel ; de plus "casser", et "verre" font partie du même champ conceptuel parce que, dans la réalité, la relation existe.

La graphie dans ce cas précis, lève l'ambiguïté du signifié en exigeant verre (au lieu de vert, vers, vair) mais l'application du code graphique correct exige l'opération intellectuelle citée ci-dessus. Selon l'expression de R. Thimonnier, "c'est par le sens que s'opère le filtrage des formes".

Ecrire, c'est signaler du langage en utilisant des outils. Ces outils, les lettres de l'alphabet, se définissent les unes par rapport aux autres en termes d'opposition. S'approprier ce système des lettres de l'alphabet implique à nouveau une capacité d'analyse structurale.

Techniquement notre écriture rend compte des signifiants et des signifiés, elle est à la fois phonographique et sémiographique.

. Sur le plan phonographique

l'outil dans notre écriture n'est pas adapté au traitement des signifiants puisque le nombre des graphèmes (26) est inférieur au nombre des phonèmes (36). Les divers procédés pour pallier cet inconvénient -source de multiples erreurs chez les enfants- sont institutionnalisés dans un code : l'orthographe, code qu'il faut apprendre.

. Sur le plan sémiographique

le découpage en mots graphiques est en relation avec l'analyse morphologique de la langue.

le		chien		court	(voir le bain est chaud)
le		chat		dort	
les					

Elle rend compte parfois des ensembles préconstruits dans la langue : si courra est analysable en deux unités

kur - ra , le lexème et les morphèmes -temps et personne- constituent un ensemble d'éléments solidaires : le verbe. L'écriture respecte cette unité du verbe.

L'écriture correcte est d'abord une prise de conscience de l'autonomie des mots et une première approche semi-réflexive de leur rôle grammatical. L'écriture rend compte aussi des rapports syntagmatiques qui existent dans la langue.

Relation nom-verbe
Relation nom-adjectif

Ces relations ne sont pas toujours marquées à l'oral :
ex. : les chiens courent [kur]
les petits [peti] chiens.

Ces marques spécifiques de l'écrit constituent l'orthographe ; ces marques arbitraires s'apprennent mais ne peuvent s'acquérir que si l'on comprend le système relationnel sous-jacent.

Apprendre l'orthographe implique donc d'abord la prise de conscience de la totalité de la grammaire de la langue :

- . oppositions phonologiques
- . oppositions sémiologiques qui permettent de saisir la morphologie
- . relations syntaxiques.

Si cette étape n'est pas franchie, il n'est pas possible d'accéder aux subtilités du code orthographique complet dont l'étude diachronique nous révèle l'arbitraire (exemple : écriture des adjectifs cardinaux, accord du participe passé).

Un C.P. à Rennes

Le Cours Préparatoire ne fait que poser les premiers jalons d'une conquête de la langue écrite qui est, à tous les niveaux de l'Ecole Flémentaire, affaire de longue patience, l'une des contraintes de l'écrit est assurément l'orthographe :

"On ne saurait trop insister sur l'importance que revêtent les apprentissages premiers tant sur le plan de l'habileté motrice que sur celui d'une observation progressive et lente de la langue écrite et de ses rythmes" souligne le Plan de Rénovation de l'Enseignement du Français (octobre 1970).

"Dès l'apprentissage de la lecture au C.P., nous mettons les enfants au contact d'une réalité par laquelle et dans laquelle ils vont accéder à l'ensemble des choses écrites. L'école, c'est d'abord le lieu où l'on apprend à "lire-écrire" : nous ne disons pas à lire et à écrire, nous disons précisément à "lire-écrire", les deux actes étant liés... Ce contact lecture-écriture est pour l'enfant sa première initiation à la linguistique : la conscience que la langue existe, hors de lui, comme propriété sociale, objective et non-subjective, lui est donnée par l'écriture. Celle-ci, par sa fonction transscriptive, matérialise l'oral : elle objective la langue. A partir du moment où il "lit-écrit", l'élève voit la langue comme objet graphique et par l'acte d'écriture, il la construit...".

LE PLAN DE RENOVATION dit expressément :

" Nous n'avons pas voulu séparer les deux faces lecture-écriture (au sens large du terme, orthographe comprise) de la conquête de la bande écrite". (Les nouvelles Instructions de Français ne soulignent pas suffisamment la nécessité de cette double approche).

Fidèles à l'esprit du plan, nous allons donc définir -d'abord- la manière dont s'est fait, en cette année 1974-1975, l'apprentissage de la lecture dans ce cours préparatoire de l'Ecole annexe de l'Ecole Normale d'Institutrices à Rennes. Nous insistons sur le fait que, conformément au Plan de Rénovation (ceci figure d'ailleurs aussi dans les Instructions Officielles de 1972), "ces apprentissages premiers qui permettent la découverte progressive du "code" de la langue écrite, se déroulent sur 3 ans, de la Section des Grands de l'Ecole Maternelle au C.E. élémentaire". Cette liaison entre la maternelle le cours préparatoire et le cours élémentaire, nous semble fondamentale.

- Liaison Maternelle-C.P. :

Avant d'aborder précisément la lecture au C.P., il semble nécessaire de s'attarder un peu sur cette liaison Grande Section

Maternelle-C.P. "C'est la solution raisonnable puisqu'il s'est avéré que l'aptitude à la lecture se manifeste chez les enfants normaux à des âges variables". Il y a en effet, pour chaque enfant -d'où la difficulté- un âge de lecture qui, plus qu'un âge chronologique, est celui de la maturité générale : ce qui est important, c'est le souci d'un travail adapté aux possibilités de chaque enfant. La nécessité pour chacun d'un bon départ s'impose et si la grande affaire pour le C.P. est la conquête des "Apprentissages Premiers" (Lecture-Ecriture-Orthographe), le rôle primordial de la Maternelle et particulièrement de la Grande Section, est de favoriser au maximum ces acquisitions :

"Il s'agit d'aider l'élève à enrichir et structurer ses expériences, antérieures à la découverte de la langue écrite, sur le triple plan des capacités psychomotrices, de la fonction symbolique, du niveau d'élaboration de la langue parlée". (Plan de Rénovation).

C'est essentiellement dans le domaine de la sensorialité et de la psycho-motricité que consiste surtout le pré-apprentissage.

L'apprentissage nécessite, en effet, une certaine maturité intellectuelle permettant l'analyse auditive, visuelle, abstraction à laquelle les enfants ne parviennent pas tous en même temps ; il implique l'accès à une nouvelle organisation symbolique.

Le grand problème, avant d'aborder l'écrit abstrait, est de faire passer l'enfant du monde des êtres et des choses, au monde des signes : lire-écrire, c'est se mouvoir au milieu des signes. L'approche de la langue écrite ne peut se faire normalement que si l'enfant a une relation satisfaisante avec le monde : c'est le rôle de l'adulte, de l'institutrice en particulier, de l'aider à prendre des points de repère. Pour cela, il faut d'abord éveiller le petit élève au monde quotidien qui l'entoure, l'éveiller au sens du temps et de l'espace dans lequel il joue, se déplace, travaille, vit.

Pour préparer, donc, l'enfant à ce que seront les actes de lecture-écriture, l'institutrice de la maternelle fait quotidiennement des exercices très courts, gradués, fort appréciés des petits ; chacun possède une boîte (matériel : je veux lire) avec plaques perforées, boîtes contenant dans des casiers, des chevilles de couleur. Il faut d'abord apprendre à ouvrir la boîte, la refermer, sans renverser les chevilles, gestes qui peu à peu doivent faire acquérir une souple habileté motrice née d'une observation attentive dans les débuts, du matériel. Des enregistrements au magnétoscope, pris au début et à la fin de l'année, permettent de mesurer les progrès accomplis. Valeur d'une imprégnation qui conduit, insensiblement, à

la construction du Moi corporel.

Ces exercices sensoriels développent aussi l'attention, attention auditive et attention visuelle. Il s'agit de placer les chevilles de couleur selon la combinaison proposée par l'institutrice : ensuite, un enfant "lit" sa ligne, en prenant soin, comme il l'a fait durant son élaboration, d'aller de gauche à droite. Les combinaisons sont multiples et visent -à long terme- à faire acquérir les notions de haut en bas de la page du livre et du cahier, les notions de première et de dernière lignes, d'interlignes, etc... Les enfants créent aussi leurs propres combinaisons.

L'apprentissage de la lecture est inséparable des autres activités de la classe ; il s'enracine dans des situations permanentes de communication, l'expression linguistique privilégiée n'étant jamais la seule mise en oeuvre. L'apprentissage au C.P. doit prolonger tous les pré-apprentissages de l'Ecole Maternelle : le début d'un C.P. doit ressembler nécessairement à une fin d'année en grande section.

- La méthode :

La jeune institutrice du C.P. n'a pas voulu se lancer dans l'aventure -intéressante certes- de la méthode dite Naturelle où l'enfant découvre les clefs du code écrit selon son propre rythme. Un livre -fût-il imparfait- est rassurant pour l'utilisateur et, d'autre part, les enfants éprouvent un plaisir réel à lire dans un vrai livre. Il est, bien entendu, nécessaire que l'on connaisse les défauts de l'ouvrage que l'on emploie.

Le choix s'est donc porté sur Je veux lire, à départ global (Hachette), premier d'une série de trois.

Le matériel complet se compose :

- . de petits livres pour la lecture silencieuse
- . de boîtes individuelles (pour le pré-apprentissage ; il en a été fait mention ci-dessus)
- . de grandes gravures au graphisme moderne correspondant aux illustrations des livres d'enfants
- . d'images séquentielles, collectives et individuelles
- . de cahiers d'organisation linéaire (Maternelle et C.P.)
- . de cartons pour les mots-supports
- . d'étiquettes (phrases et mots collectifs, individuels)
- . de fiches techniques pour le maître (préparation à la lecture et lecture)
- . d'un livret d'accompagnement ; Présentation de la Méthode.

L'institutrice suit le livre d'une manière très souple. Elle en respecte la progression mais accorde une part prépondérante à l'expression spontanée des enfants. Les élèves n'ont reçu le livre qu'en Janvier, et durant le premier trimestre scolaire, le lien entre le travail fait à l'école et à la maison, a été assuré par le truchement de photocopies individuels. Dans le livre que tous les enfants possèdent donc en ce deuxième trimestre, les enfants ne lisent que ce qu'ils savent lire : une liaison étroite existe entre les familles et l'école et cela ne pose aucun problème. Les parents disent d'ailleurs que leurs enfants prennent spontanément leur livre, qu'ils aiment.

Nous ne ferons pas une analyse détaillée du livret -ce n'est pas exactement notre propos- mais il semble néanmoins nécessaire d'en souligner certains aspects. La brochure intitulée : PRESENTATION DE LA METHODE, révèle le souci des auteurs d'offrir aux enseignants (et aux élèves donc) une méthode d'apprentissage mûrement réfléchi.

Ils se sont préoccupés -nous l'avons déjà noté- de la période du pré-apprentissage et leurs fiches techniques de préparation à la lecture (fiche I à I3) témoignent du souci de s'assurer que l'élève ne présente pas de déficits sensoriels ou moteurs qui pourraient faire obstacle à son apprentissage ; on se préoccupe donc du stade d'évolution mentale de l'enfant lui permettant d'aborder la lecture. Une analyse des causes des échecs est esquissée et une question posée : "La dyslexie (et dysorthographe) maladie ou erreur pédagogique ?".

Les fiches proposées ne sont pas des préparations de leçons, "elles donnent simplement des conseils de praticiens, indiquent les écueils à éviter... Elles illustrent la méthode, éclairent son esprit et en rendent facile l'application. Chacun y prend ce qui lui convient, tant du point de vue de l'organisation générale de l'enseignement que du détail des exercices. On insiste sur le fait qu'il convient de réussir trois apprentissages simultanés :

[déchiffrage
lecture naturelle
orthographe de base

Bref, un outil qui présente, certes, des imperfections, mais qui, en l'adaptant, permet un travail solide et attrayant.

Examinons l'ordre d'acquisition des phonèmes, dans le premier livret : (Nous respectons la disposition de la table des matières) :

a	<u>b-d</u>	(souligné dans le texte)	gea - ce - ci - k
a	n		ch
o	m		ou
i	<u>n-m</u>	(souligné)	ch - ou
u	f-		oi
r	v	(idem)	an - en - am - em
e	f-v		oi
l	s		an - en
el	c		[révisio c'est nous qu ajouton
er	s-c		
be	g		
pž	j-ge-gi		
t.ê	gea - geo		
d	ce - ci - k - q		

Il est évidemment regrettable de constater parfois une interpénétration des deux codes, oral et écrit. Cependant, la progression adoptée est souvent proche de l'ordre de fréquence des phonèmes (voir liste en annexe) ; à propos, des deux premières consonnes étudiées r et l, les auteurs du livret expliquent que cet ordre n'est pas le fruit du hasard :

"Nous commençons l'enseignement par les consonnes r et l que le maître peut tenir vocalement assez longtemps".

Ouvrons ici une parenthèse à propos de la syllabe. Selon F. Genouvrier (Linguistique et Enseignement du Français, p. 50) "le point de vue des auteurs semble sain" : "la syllabe étant essentiellement variable il n'en faut mémoriser aucune. Au cours du déchiffrement, l'enfant fait la synthèse des syllabes qu'il rencontre, en lisant successivement les phonèmes ; lorsqu'il lit globalement, il ne déchiffre pas les syllabes une à une pour les assembler ensuite très rapidement : leur mémorisation ne présente donc aucune utilité" (fiche 24).

"Il s'agit donc moins de faire retenir à l'élève des syllabes comme [pa], [py], [pi], etc..., que de le rendre capable de combiner des phonèmes de manière systématique, afin qu'il identifie ensuite les combinaisons qu'il rencontrera dans les mots, l'important est qu'il connaisse les phonèmes et leurs propriétés de combinaison". (Linguistique et Enseignement du Français).

Ce problème, capital en ce qui concerne l'orthographe a retenu l'attention des auteurs de Je veux lire.

A la page 16 de la PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE, ils notent qu'en particulier leurs exercices de succession (Fiches 8-9-10) conduisent naturellement à la synthèse de la syllabe. Ces exercices sont eux aussi soigneusement gradués.

"Il s'agit de lier dans l'esprit des élèves le son émis à la couleur d'un objet. Ensuite, le maître frappe successivement 3 ou 4 objets hors de la vue des enfants qui doivent transcrire par leur moyen habituel, la couleur des objets qu'ils ont successivement entendus. Lorsque l'enfant est arrivé à ce stade, le maître peut lui proposer des exercices de rythme". Notons ici toute l'importance des notions de durée, de silence et de rythme : l'éducation de l'oreille est primordiale dans l'apprentissage de la lecture-écriture.

"La plupart des échecs proviennent du fait que la correspondance entre succession des lettres et succession des sons n'ayant pas été comprise au début, certains élèves se sont habitués à lire et à écrire d'une façon qu'ils ont imaginée, partant, souvent erronée. Pour éviter semblables "troubles", nous faisons saisir le plus tôt possible la correspondance de ces successions, nous enseignons simultanément syllabes directes et inverses"...

D'après ce qui a été dit plus haut de la syllabe, on pourra peut-être s'étonner de la présence des tableaux de syllabes, à chaque leçon. Leur lecture est considérée comme une gymnastique de l'esprit, un jeu où il faut aller vite : l'institutrice de la classe ne les fait pas systématiquement déchiffrer, chaque enfant va selon son propre rythme d'acquisition. Rapidement d'ailleurs l'élève comprend que ces combinaisons artificielles ne veulent rien dire et que, dans ces tableaux seulement, l'écriture est fondée sur le rapport bi-univoque (réciproque) de la lettre et du son : par exemple, ro se lit [R^O] mais on a déjà écrit et lu

[le vélo rouge
la route
tirer les rois, etc... tous mots ou expres-

sions, rencontrés dans les textes élaborés en commun.

D'une partie globale comprenant l'étude de 53 mots, sont extraites les voyelles et les consonnes r et l. Ce serait une grave erreur de raccourcir ce temps global qui s'étale sur plusieurs semaines : à l'aide d'étiquettes par exemple, ces lexèmes et morphèmes appartenant au langage des enfants s'acquièrent sans aucune difficulté.

Citons en quelques uns :

Cécile	le	a	à
Georges (les personnages du livret)	la	aime	avec
Gilberte	un	bu	bien
Maman	une	demande	comme - comment
Chien	du	est-c'est	chez
Poupée, etc...	etc	fait etc	dans etc...

Notons d'ailleurs que - contrairement à une méthode globale pure- les analyses sont amorcées systématiquement (voyelles orales et 2 consonnes citées plus haut) dès la 4ème séance. Presque jusqu'à la fin du 1er livret un mot nouveau, encadré de rouge, est présenté et son acquisition globale se fait conjointement aux opérations d'analyse et de synthèse auxquelles se livre l'enfant.

L'éloge de ces acquisitions globales n'est plus à faire : ces mots permettent -grâce à leur pouvoir combinatoire- la création de textes intéressant l'enfant et ceci dès le tout début de l'apprentissage ces textes ne se limitent pas à ce vocabulaire pauvre que l'on trouve encore aujourd'hui dans les livrets, esclaves d'une trop stricte méthode synthétique.

Dans ce C.P., les 3 enfants du livre sont intégrés à l'univers des 29 petits élèves de la classe. Mais ce qui compte d'abord c'est le rythme de vie de ces derniers, leurs événements quotidiens leurs animaux, leurs jouets : les textes cités en annexe montreront l'importance de Djine, le chien de Pierre-Edouard, ou de la machine à coudre d'Ariane, ou du défilé des enfants de la maternelle dans la cour de l'école, au Mardi Gras. Il est essentiel en effet, plutôt que de travailler sur des textes sans intérêt, de partir de ce que disent les enfants qui sentent ainsi que "ce qui est dit peut être mimé, dessiné, mais aussi transcrit (+) et que ce qui est écrit doit pouvoir être lu, raconté, mimé, dessiné...".

Dans ces cas précis les messages écrits sont l'oeuvre des enfants puisque avec l'aide de la maîtresse, ils ont été élaborés à partir de messages oraux dont ils étaient les "émetteurs". Mais le contact avec la langue écrite peut se faire aussi par l'intermédiaire d'un texte, relié certes à une activité de la classe, mais qu'ils ne connaissent pas. Ce jumelage de textes d'élèves et de textes divers, nous semble fondamental : la lecture est alors conçue comme une activité de découverte et l'écriture comme source de production.

 (+) Plan de Rénovation.

"L'école, dès les classes maternelles, peut et doit agir par une imprégnation culturelle ou l'accès à la langue écrite, puis la conquête progressive de l'acte de lecture, de l'acte d'écriture, trouvent leur motivation profonde. Si l'enfant est placé, très jeune, en familiarité avec le texte écrit, dans la plupart des cas, comme cela se passe spontanément dans les milieux cultivés il voudra à son tour pouvoir l'utiliser, le créer lui-même" (PLAN DE RENOVATION). C'est ainsi que naît le véritable goût pour la lecture.

Ainsi nous avons souhaité -la jeune institutrice de ce C.P. et le professeur d'Ecole Normale qui a suivi le travail depuis la rentrée 1974 :

- . Ne pas être asservies à un manuel qui ne sert donc qu'aux moments de loisir individuel (activité silencieuse) et à la maison.
- . Ne pas hâter les découvertes analytiques des élèves.
- . Fonder l'enseignement du lire-écrire sur l'expression des enfants, selon une dialectique de libération et de structuration, un des points forts du PLAN de RENOVATION de l'Enseignement du Français.

Nous sommes en effet persuadées que la véritable libération de l'enfant vient de la maîtrise d'une langue qu'il acquiert peu à peu au rythme d'exercices variés, dans une atmosphère de confiance propice aux échanges.

- Oppositions phonologiques :

Grâce au PLAN de RENOVATION et à la linguistique, c'est devenu une évidence que d'accorder une importance extrême à la langue orale. On avait souvent oublié, dans l'enseignement, cette autre évidence : que l'on apprend à parler avant d'apprendre à lire.

Les enseignants -aujourd'hui- et particulièrement ceux qui sont chargés d'apprendre à lire, sont persuadés qu'une meilleure connaissance de la phonologie et de l'opposition phonie-graphie, doit leur permettre de savoir réellement "écouter" leurs élèves, et leur permettre aussi, à eux, d'être plus à l'aise, quelle que soit la progression qu'ils adoptent.

"C'est d'ailleurs là le point fondamental : s'appuyer toujours sur l'expérience de l'enfant, non ce qu'il sait dire mais ce qu'il fait ; et à le lui faire remarquer, il pourra en prendre conscience, le dire et ainsi s'aider. On s'appuiera donc sur cette pratique phonologique, écoute réelle de la langue dans l'état même de son fonctionnement, pour fonder le travail sur la langue orale.

(Repère, n° 20, Anne-Marie Houdebine, Poitiers).

D'autre part, il est reconnu que la voix ne reproduit que ce que l'oreille entend. "Il semblerait qu'on ait grandement sous-estimé le rôle de l'audition dans l'apprentissage verbal". Il est donc nécessaire, comme le souligne le PLAN de RENOVATION, de faire des "exercices de discrimination et d'identification auditive, à partir d'une pratique intensive de la langue : exercices de mise en place du système des oppositions distinctives entre consonnes et entre voyelles, de manière à prévenir ou corriger des prononciations défectueuses, sources de confusion en lecture comme en orthographe". Le Docteur G. Dubois, chargée de la section d'orthophonie du Centre de Phono-Audiologie de Bordeaux, montre toute l'importance du langage oral pour l'acquisition de l'orthographe et écrit notamment :

"L'orthographe est encore plus complexe que la lecture puisqu'elle est la résultante des différentes fonctions de réception et d'émission du langage oral et écrit".

L'oral, donc, pré-existe à l'écrit. "Dans toute langue existent des articulations, des phonèmes qui sont difficilement reproduits par les jeunes enfants. Ces petits défauts qui amusent et attendrissent les parents, les institutrices savent qu'il faut les réduire avant l'apprentissage de la lecture". Il s'agit de faire prendre conscience à l'enfant de ce qu'il dit et de la façon dont il le dit.

Il semble bien difficile, pour cela de trouver une méthode fondée sur les rapprochements ou les oppositions phoniques qui puisse être satisfaisante pour tous, gens des diverses parties de France avec leur accent propre. La distribution particulière des voyelles ouvertes ou fermées dans le système des méridionaux par exemple, n'empêche pas les gens de se comprendre et d'apprendre à écrire selon le même code. C'est qu'en fait, l'analyse phonologique implicite de chacun est la même.

Le problème n'est donc pas d'établir des tableaux conformes aux oppositions d'un parler standard difficile à définir, mais d'aider les enfants à acquérir les signes du système écrit par opposition aux signes de leur système oral.

A l'âge de la Maternelle et du cours préparatoire, les enfants possèdent des organes phonateurs d'une grande souplesse, souplesse que le pédagogue se doit d'exploiter grâce à des activités et des jeux divers.

On repère, par exemple, dans la chaîne parlée, deux sons. Avec l'aide de l'institutrice, les enfants choisissent une consigne pour montrer qu'ils reconnaissent [ʃ] [ʒ]: un disque rouge
ch j
est choisi pour le [ʃ], un bleu pour le [ʒ]. La maîtresse prononce des mots commençant par ch et j, ou contenant ch et j et les élèves doivent lever le disque de couleur qui convient.

Le même genre d'exercice peut se faire aussi pour reviser les voyelles nasales : [ɑ̃] - [ɛ̃] - [ɔ̃] (et les distinguer, par conséquent des voyelles orales).

Un polycopié est ensuite distribué individuellement aux enfants : selon le même code des couleurs, ils doivent faire la distinction repérée au plan auditif. (Voir quelques fiches en annexe). On remarquera, sur ces feuilles, quelques cases restées vierges pour que l'enfant puisse à son tour "dessiner des mots" répondant aux mêmes impératifs.

Ce travail peut porter sur les séries suivantes :

[p/b] [t/d] [k/g] [f/v] [s/z] [ʃ/ʒ]
[m/p] [n/b] [p/t] [b/d] [p/k] [b/g]
[m/b] [n/d] [f/s] [ʃ/s] [v/z]

etc...

Notons l'aide réelle apportée par les Livrets de P.M. Léon (cités dans la Bibliographie).

A quel moment convient-il de placer l'étude systématique de ces oppositions ? Nous avons déjà signalé (coup d'oeil sur la table des matières) que le livret employé, après l'étude de quelques consonnes ménageait des révisions et que l'institutrice respectait la progression du livre. Il n'a jamais été prouvé qu'un ordre dans l'étude des sons et leur combinatoire, était plus efficace qu'un autre pour l'apprentissage du lire-écrire.

Théoriquement, il serait sans doute souhaitable de présenter lors de l'acquisition, à l'aide de paires minimales, les phonèmes offrant entre eux des identités partielles. Prenons le cas de : p et b par exemple. (Nous avons ici volontairement renversé l'ordre du livret, la labiale, occlusive p (sourde) étant plus facile à acquérir que b ; labiale, occlusive, (sonore). L'institutrice du C.P.

n'opposait p à b lors de l'acquisition que si -lors de la recherche de mots renfermant le phonème en question- un enfant se trompait, victime en quelque sorte de la parenté existant entre les deux phonèmes du système ; à la maîtresse, alors de faire sentir aux élèves, le trait pertinent distinctif (l'opposition sourd/sonore, ici, d'un grand rendement en Français). Cette opposition systématique entre les "Semblables opposées" se plaçait, par contre, toujours aux moments de révision.

Un travail analogue peut concerner les oppositions vocaliques

- | | | | | |
|---|---|--|---|---|
| 1 | [| une biche
une bûche
une bouche
une bêche
une bâche |] | On part des voyelles les plus fermées
aux plus ouvertes. |
|---|---|--|---|---|

Dans le cas cité, il s'agissait donc d'une commutation de voyelles : même jeu en ce qui concerne les consonnes :

- | | | | |
|---|---|-------------------------------------|---|
| 2 | [| une poche
une roche
une loche |] |
|---|---|-------------------------------------|---|

Préalablement -toujours d'après des mots trouvés par les enfants- on avait dressé 2 listes : celle des [ɔ] (o ouvert) et celle de [o] (o fermé)

Dans la liste des mots contenant les [ɔ] on choisit donc 3 mots, en en faisant varier l'initiale.

Autre exemple :

- | | | | |
|---|---|--|---|
| 3 | [| Il est riche
une quiche
une miche
une niche
une fiche
une biche |] |
|---|---|--|---|

Faut-il préciser que ces recherches passionnent les enfants ? Bien entendu, il y a parfois des erreurs, mais à partir de ces "ratés", l'institutrice ré-asseoit les bases.

Dans un premier temps donc l'accent est mis sur la netteté de la prononciation, de l'articulation. L'enfant apprend à écouter la maîtresse et les autres, et d'autre part, il s'exerce lui-

même à bien dire. Son oreille, exercée depuis le début de l'année scolaire et grâce à une imprégnation patiente, perçoit à la fois les différences et ressemblances entre les différents mots.

- acquérir les signes de la langue écrite :

Il s'agit -à partir de là- de l'aider à acquérir les signes du code écrit. Tout ce qui avait été perçu oralement se doit maintenant d'être fixé par la graphie. L'institutrice -dans ce second temps- écrit les listes au tableau. (précisons que ces 3 listes ci-dessus n'ont pas été faites le même jour). Lecture silencieuse d'abord, puis remarques des élèves. L'attention se porte (parce que l'institutrice les y a habitués) sur la place de l'élément qui a changé. (La valeur de tout élément linguistique vient de sa position par rapport à d'autres éléments dans l'ensemble). Les lettres ne se distribuent pas au hasard et il est capital pour l'enseignement de la lecture et de l'orthographe, d'insister sur ce point.

D'autre part -en ce qui concerne les listes 1 et 3, les enfants découvrent la différence entre les mots, à l'oral et à l'écrit :

- 1 syllabe orale
- 2 syllabes graphiques,

problème du *e* caduc, important dans notre système français. Dans la classe, l'écrit n'est jamais oralisé : on laisse à la lecture sa diction naturelle ; on fera attention quand on écrira le mot ; du reste, quelques-uns de ces mots -valeur zéro du graphème final- sont reportés sur le carnet d'orthographe (individuel) qui s'enrichit au fur et à mesure des découvertes, selon les diverses activités de la classe.

Examinons quelques pages de ce carnet d'orthographe :

[un tapis	[un rat	[du sirop
[un repas	[un mot	[un drap
[le talus	[l'abricot	[le galop
[du verglas, etc...	[le vent, etc...	[un champ, etc...

Grâce à cette disposition, les enfants remarquent eux-mêmes que la place de prédilection de ces graphèmes muets est à la fin du mot. Ces listes sont évidemment des listes ouvertes qui s'allongent selon les travaux en cours. (Contrairement au livret : JE VEUX LIRE, qui inscrit en bleu les lettres muettes, les élèves ne notent d'aucun signe particulier ces graphèmes).

Prenons la page 8 de ce même carnet. Nous y lisons (toujours écrits par l'enfant, bien entendu) :

[Cécile
le cinéma
le cirque
un citron, etc...

Guidés par l'institutrice -après examen attentif de ces mots-, les enfants découvrent, non plus la valeur de base de **C** (relié à [k]) (terme qui, évidemment, ne leur est pas donné), mais la valeur de position de **C** devant **e** ou **i** .

Avec la valeur zéro, il n'y a plus de correspondance entre graphèmes et phonèmes. Valeur de base, valeur de position, cela relève d'un fonctionnement phono-graphique. Constamment l'enfant passe d'un ordre à l'autre, souvent de l'ordre oral à l'ordre écrit mais aussi de l'ordre écrit à l'ordre oral.

Ce qui aide aussi à "asseoir" la graphie est la constitution de tableaux -analogues à celui que contient le PLAN de RENOVATION-

on voit - on entend | on voit - on n'entend pas
(voir annexe : le travail sur le (S)

Les tableaux sont également des tableaux ouverts, de plus en plus précis à mesure que l'analyse s'affine.

Ils se font à partir de textes, tableau sur le [S] fait d'après : un oiseau et il siffle, contenus dans le fragment de "PANACHE L'ECUREUIL", album en cours. A partir de textes connus, on observe, on prononce les mots à haute voix, et on remplit le tableau avec les mots que l'on connaît.

Ainsi, c'est toujours en s'appuyant sur des textes ou des mots "en situation", que l'institutrice tente de faire découvrir ces oppositions phonologiques de notre langue, primordiales pour l'apprentissage du lire-écrire, en n'oubliant jamais que la langue s'apprend dans une situation de communication.

- choix des textes :

Dans la première partie de ce travail nous avons souligné que c'était souvent parce que la chaîne sonore était mal segmentée, qu'il y avait à l'écrit de nombreuses erreurs. L'adulte a des repères que l'enfant ne possède pas : à l'enseignant d'aider

ce dernier à se constituer la grille d'analyse qu'il posera sur la chaîne phonique. Le "ruban" se découpera alors en morceaux si l'enfant découvre, dans ce qu'il entend-des unités ayant un sens.

Cette analyse implicite ne pourra se faire que sur des structures familières à l'enfant, dans un registre de langue au sein duquel il se sentira à l'aise. D'où l'importance des textes sur lesquels la classe travaillera : partir de ce que dit un enfant -en y associant les autres, bien entendu- semble la meilleure motivation.

C'est ainsi que dans les textes qui figurent en annexe, nous découvrons l'univers des enfants de 6 à 7 ans : menus événements de leur vie familiale, de leur vie à l'école, jouets (caisse enregistreuse qui permet à toute la classe de jouer à la marchande), animaux, etc...

C'est de l'entretien du matin -souvent enregistré au magnétophone que naît l'histoire qui va servir de support aux activités de la journée. Pour que ce qui est dit devienne un "message" de lecture aisée, les enfants savent qu'on aura besoin "d'arranger" ensemble l'histoire : on n'écrit pas comme on parle. L'institutrice écrit alors le texte au tableau et -à l'heure de midi- tire les photocopies individuels : en plus de son livre de lecture, par conséquent, chaque élève possède un livret fait de tous ces petits textes, livret illustré selon le talent de chacun.

C'est donc par rapport aux phrases réelles, inscrites en discours que travaillent les enfants.

Dans une classe, c'est la démarche naturelle du pédagogue que d'aller de la Parole à la Langue, du "vouloir dire" au "pouvoir dire". S'il est bien difficile de séparer grammaire et rhétorique liées dans les manifestations de tout langage, nous n'oublions pas que la parole ne peut procéder que du modèle implicite que lui fournit la langue comme grammaire.

Des enquêtes faites à partir d'erreurs de langage d'enfants de 4 ans (l'erreur peut être révélatrice d'un bon fonctionnement de la langue et témoigne du processus d'acquisition du langage) révèlent que l'enfant possède grammaticalement le même processus d'analyse de la langue que l'adulte, processus qui met en oeuvre sa capacité de classement et sa capacité générative. (Cependant son analyse ne recoupe pas toujours rigoureusement celle de l'adulte car cette dernière est contrôlée par l'idiome que l'enfant ne possède pas). Il fait donc fonctionner sans réserve la grammaire. Sa rhétorique est, bien entendu, différente de celle de l'adulte (cf. "les mots d'enfants").

L'enfant qui apprend le langage à partir de ce qu'il entend des adultes, saisit très souvent les rapports grammaticaux avant les rapports conceptuels des mots. Indications précieuses pour un enseignant des classes maternelles et des premiers niveaux de l'Ecole Flémentaire.

Les activités mettant en jeu les oppositions phonologiques de notre système, permettent à l'enfant de saisir l'existence de correspondances entre phonèmes et graphies. Mais le choix de ces graphies n'est pas libre et comme nous le soulignons dans la première partie de notre travail, l'écrit ne s'invente pas. Cette acquisition de la graphie exacte de mots simples appartenant au langage de l'enfant concerne ce que l'on appelle communément l'orthographe d'usage. (Voir en annexe des classements de graphies possibles opérés par les enfants à partir de différents phonèmes : [ʃ] et [o] par exemple).

"Connaître un mot, c'est connaître sa forme écrite et les variations qu'elle peut subir" : cette première ligne de la rubrique -orthographe des Instructions Officielles de Décembre 1972 sous-entend et cela va de soi, l'union étroite des orthographes dites d'usage et grammaticale. Une pédagogie de l'orthographe ne peut les dissocier l'une de l'autre, de même qu'elle ne peut guère s'envisager indépendamment des options pédagogiques concernant la pédagogie du français en général.

Du Cours Préparatoire au Cours Moyen 2ème année, le maître ne doit jamais perdre de vue que notre langue se compose d'éléments qui ne varient jamais et d'éléments variables.

Appartiennent à la première catégorie :

- . morphèmes : prépositions, articles, conjonctions, pronoms de conjugaison, etc...
- grâce aux manipulations d'étiquettes, un maître de C.P. qui les utilise pour construire avec sa classe les textes de lecture, les fait acquérir sans difficulté.

Dans la seconde on peut ranger :

- . lexèmes : noms, etc...
- . verbes : grande variabilité du verbe qui a des variations au niveau morphématique mais aussi au niveau du lexème.

Dès le C.P., il est nécessaire de veiller à ce que la découverte par l'enfant du code qui permet de lire et d'écrire, soit progressive, patiente et largement implicite. C'est peu à peu, sans négliger l'intuition que des PETITS FRANÇAIS peuvent avoir de leur langue, que le maître devra faire acquérir ces notions fondamentales.

- aborder l'analyse sémiologique :

Après avoir insisté sur les oppositions phonologiques du système, nous allons voir comment, au C.P., on peut aborder l'analyse sémiologique. (voir première partie). Nous rappellerons que faire l'analyse structurale (la langue est une structure) c'est trouver la grille qui, posée sur le flux sonore, permet au récepteur d'analyser des significations marquées par du son. Nous rappelons aussi, car ceci est important, qu'à ce niveau de l'École Élémentaire le maître travaille toujours sur des phrases réelles que la classe entière, avec son aide, a élaborées. Le langage est un équilibre perpétuel entre deux tendances : la tendance vers le contenu et la tendance vers la forme.

Prenons quelques exemples :

L'institutrice extrait d'un texte (voir en annexe) la phrase suivante :

"Pendant les vacances des Gras, Anne-Françoise est allée à la montagne".

A partir de cette phrase écrite, on demande -oralement- aux enfants de la classe, quelle a été l'occupation de leurs vacances de Février. L'institutrice écrit alors au tableau :

I [Pendant les vacances de Gras, Anne-Françoise est allée à la montagne.
Pendant les vacances de Gras, David est allé à la campagne.
Pendant les vacances de Gras, Valérie est allée à la mer.

(La présence de nombreux prénoms est chose courante dans les travaux d'enfants de cet âge).

La disposition ci-dessus, au tableau et sur les cahiers ensuite, permet de rendre sensible l'établissement de listes. La recherche des oppositions -ou différences d'identité- se fait sur l'axe vertical grâce au procédé de commutation.

La symétrie rigoureuse des constructions fait donc apparaître :

d'une part,

- (. les lexèmes
[- montagne
- campagne
- mer

liste ouverte que seule limite la contrainte de sens dans cette situation précise.

d'autre part,

. la présence de corrélations existant entre les listes. Les unités trouvées ne sont pas indépendantes les unes des autres. Il n'est pas en notre pouvoir, par exemple, de séparer

montagne]
campagne] de leur déterminant la.
mer]

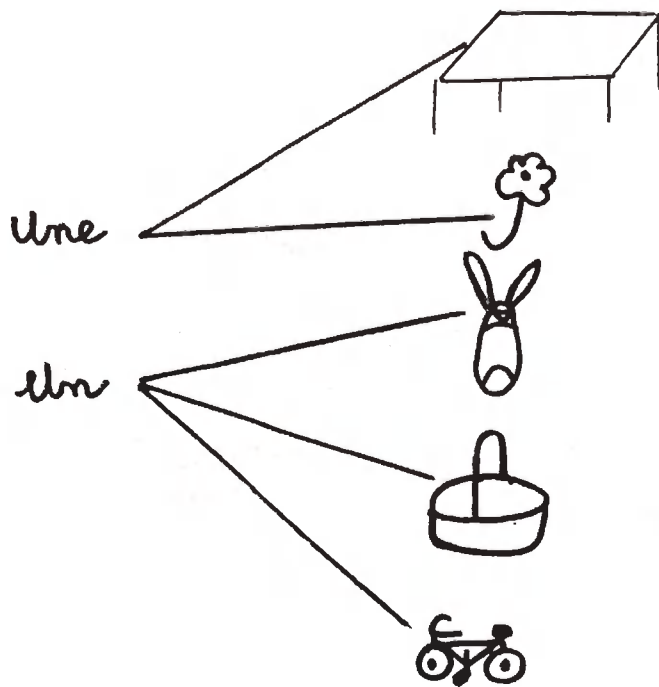
A l'intérieur d'une liste de substitution, le choix nous est imposé : il est restreint par l'existence d'autres unités dans le texte. C'est le critère de solidarité qui nous impose ce tri.

Prenons un autre exemple. Une autre situation de communication -orale- donne naissance à une phrase, à partir de laquelle la classe va en construire d'autres :

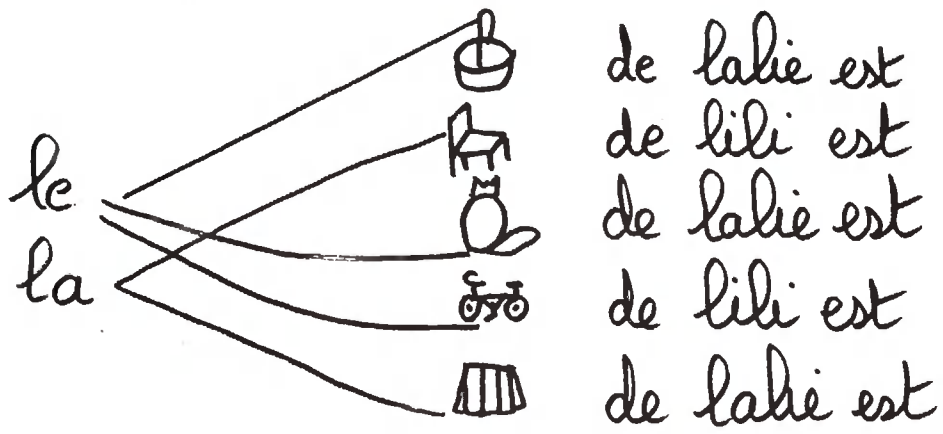
Personnages du	Florence fait du ski
livret de lecture	Cécile fait de la voile
	Gilberte fait du canevas
	Georges fait du vélo
	Hugues fait de la poterie
	Odile fait du cheva .




Là encore, nous ne sommes pas libres d'employer devant les différents lexèmes, n'importe quel morphème. Ces éléments qui nous résistent appartiennent à la langue. Nous n'avons qu'un choix restreint dans une liste limitée de morphèmes accompagnant les lexèmes précis. Nous retrouvons encore le même critère de solidarité.

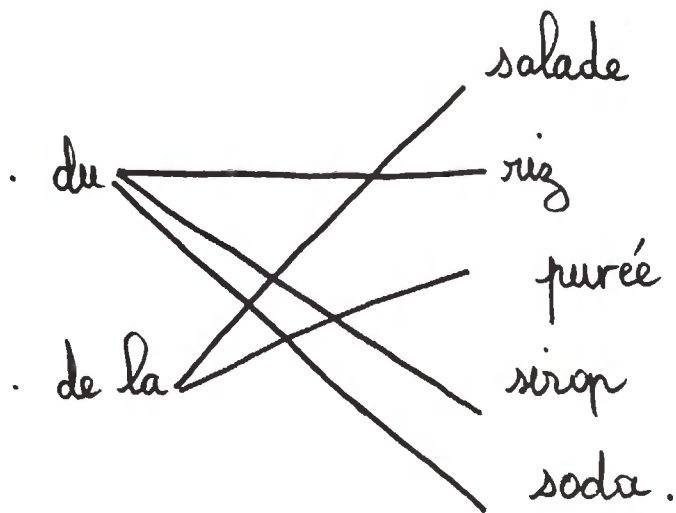
Comme les enfants du C.P. n'emploient que des termes appartenant à un vocabulaire très simple, le maître se fie à l'intuition qu'ils ont de leur langue. Dès le début de l'année, septembre et octobre, des exercices faciles (voir exercices ci-dessus) leur montrent bien le lien étroit existant entre lexèmes et morphèmes. Nous constaterons, qu'en plus de cet objectif, ces exercices permettent parfois des révisions de phonèmes ; nous remarquerons aussi, lien avec la maternelle, que lorsque l'enfant ignore l'orthographe du mot celui-ci est représenté par un dessin. (A ce niveau, il y a saisie du mot par rapport à la chose qu'il désigne).



L'original était de couleurs différentes



papa a réparé le  de lalie
papa a réparé la  de léa
papi a réparé le  de lili



un parapluie 
un parasol 
un paratonnerre 
un parachute 
un paravent 

De petits exercices aussi simples que ceux-ci, rendent les enfants attentifs à la place respective des morphèmes et des lexèmes. Bientôt ils notèrent la présence simultanée de: des - les etc... et du s final des noms au pluriel. (L'institutrice -jusque là faisait l'accord, dans leurs textes, sans le leur faire remarquer). Elle multiplie alors, leurs possibilités d'observation dans ce domaine, sans leur faire faire d'exercices systématiques. Même démarche en ce qui concerne l'adjectif. (élément qui peut être supprimé et se situe au niveau de la parole). Ces termes, bien entendu, ne sont pas donnés aux enfants. Ce que recherche l'institutrice, c'est au travers de leurs propres productions orales et écrites à favoriser chez ses élèves l'analyse intuitive des paradigmes et la découverte intuitive des relations existant entre les listes.

Quant à elle, elle n'ignore pas, par exemple, que les phrases du ① conviennent à merveille pour dégager le "modèle formel" du Nom :

élément de relation	déterminant	lexème
à	la	montagne

Tous les éléments d'un paradigme ont une identité partielle. Nous choisissons dans l'axe de la liste, un terme en excluant les autres. Mais, nous l'avons entrevu ci-dessus, dans cette analyse, l'axe vertical n'est pas seul en jeu : c'est la projection de l'axe du lexique sur l'axe du texte qui constitue la syntaxe. La solidarité des deux axes, seule, permet un découpage correct. L'analyse horizontale consiste, non pas à exclure comme l'axe vertical, mais à séparer. Ce découpage ne va pas de soi et il est nécessaire de guider l'enfant.

L'examen de textes libres d'enfants du C.P. et du C.E. (et du Cours moyen quelquefois) montre en effet la difficulté qu'ont de jeunes élèves à segmenter correctement expressions et phrases. Cependant, nous devons constater en cette fin de deuxième trimestre, est-ce les précautions prises pour prévenir ce genre d'erreurs ? qu'elles ne sont pas très nombreuses (voir quelques textes libres en annexe). C'est en produisant pour la première fois un texte non copié et émanant de lui, que l'enfant prend véritablement conscience du problème orthographique. Nous avons déjà dit qu'il n'était pas simple de convertir une séquence phonique en mots correctement graphiés.

Illustrons ceci de deux exemples parmi d'autres.

L'institutrice, un matin, invite les enfants à inventer ce qu'on pourrait bien manger au goûter (thème de ce qui se mange, thème cher à tous les enfants du monde). On choisit d'abord, en commun,

les prénoms des cinq enfants qui participent au goûter. Le jeu commence. Chaque élève possède une feuille de papier et il va s'agir d'écrire correctement la phrase qui va être dite oralement d'abord.

1ère phrase : maman donne une pomme à Valérie.

Quelques mots sont connus et chaque enfant les écrit seul.

- [. Maman (un des premiers mots acquis)
- [. Donner à (très fréquemment employé)
- [. Valérie (la fillette de la classe se prénommant ainsi l'écrit au tableau).

Reste donc -une pomme- qui ne pose pas de difficulté. Si l'on est embarrassé, on demande à la maîtresse qui surveille de très près le travail et la disposition sur la feuille (celle aussi du tableau).

[Même processus pour les phrases suivantes :

- [. Maman donne une pomme à Valérie
- [. Maman donne une banane à David
- [. Maman donne une tarte aux prunes à Bruno.
- [. Maman donne une tarte à l'ananas à Nadine.
- [. Maman donne de la limonade à Denis.

Le choix des fruits, des gâteaux, de la boisson, appartient, bien entendu, aux enfants. La contrainte de sens -le thème du goûter- limite, une fois encore, l'ampleur du paradigme les élèves se livrent avec plaisir, au jeu des commutations.

- . Pomme]
- . Banane] ces trois mots ont été écrits sans mal.
- . Limonade]

- . Tarte aux prunes]
- . Tarte à l'ananas] ont évidemment posé quelques difficultés.

Oralement, la classe a cherché quelles sortes de tartes on pouvait aimer :

- [. Tarte aux pommes
- [. Tarte aux poires
- [. Tarte aux myrtilles, etc...

Dans toutes ces expressions, on avait un mot, toujours le même : tarte (**tart**). Syllabes directes et syllabes inverses étant acquises en même temps, la majorité des enfants a su l'écrire. Ces tâtonnements individuels sont excellents : l'enfant cherche dans le domaine de ce qui lui est connu, naturellement. (Il n'a pas à inventer la graphie d'un mot).

. Ananas méritait aussi qu'on s'y attardât : l'oral risquait d'en déformer la graphie. Les enfants ont cherché un autre fruit commençant aussi par a, avocat.

[ananas	l'ananas	un ananas
	avocat	l'avocat	un avocat

Passage de l'ordre oral à l'ordre écrit, compliqué par la liaison. Ces deux mots accompagnés de leurs morphèmes ont été écrits sur le carnet d'orthographe.

Le deuxième exemple concerne le texte de Valérie "nous avons tiré les rois" (voir en annexe I). Nous précisons à nouveau que ces textes élaborés en commun, souvent d'après un enregistrement au magnétophone, servent surtout pour la lecture mais peuvent être exploités à de multiples fins.

Un travail analogue à celui relaté ci-dessus a été fait à propos des questions et des réponses que le texte comprenait. Le rite bien connu de la désignation de la part de galette permettait par ses multiples répétitions de familiariser l'enfant avec des tournures bien adaptées à son registre de langue. Bien des mots-outils utilisés fréquemment depuis le début de l'année devraient être orthographiquement acquis : séquences interrogatives et séquences positives devaient pouvoir être écrites par la classe. On a mimé l'action, prononcé les phrases et chacun, sur sa feuille s'est essayé à la segmentation correcte. Même règle du jeu ; si l'on est embarrassé on s'adresse à la maîtresse qui est le dictionnaire de la classe :

"... on m'a demandé :

- . Pour qui cette part ? pour Christine.
- . Pour qui celle-là ? pour papa
- . Pour qui celle-là ? pour moi, "etc..."

Le texte avait été élaboré et lu le matin. Il est évident que dans ce genre de recherche par les enfants le va-et-vient entre la lecture et l'écriture est constant.

Sur l'axe du texte, ce que nous séparons n'est pas forcément ce que sépare la langue. Il y a, en effet, des séparations matérielles qui ne sont pas des séparations formelles. "ne" et "pas" sont souvent séparés matériellement et pourtant l'analyse sémiologique structurellement, en fait une seule forme : on ne peut choisir un terme sans l'autre. L'exercice ci-dessous, fait le 31 janvier, insiste sur le fait que l'on ne peut jamais dissocier "ne" de "pas". Nous remarquons l'habituelle disposition typographique, le jeu des couleurs et les traits sous chacun des deux segments : tout ceci destiné à renforcer l'analyse implicite de l'enfant.

{ je sors
{ je ne sors pas

{ je mange
{ je ne mange pas

{ je bois
{ je ne bois pas

{ je chante
{ je ne chante pas

Chez le très jeune enfant, des enquêtes faites ont montré que le langage commence avec la capacité d'analyser, c'est-à-dire avec la capacité de différencier lexicalement le vocabulaire enregistré et la capacité de segmenter textuellement la phrase. L'observation des "erreurs" enfantines prouve tous les jours cette capacité de structure et du vocabulaire et de la phrase. (Soulignons en passant qu'alors que la grammaire traditionnelle maintient séparées

morphologie, syntaxe et lexicologie, l'analyse structurale conduit au regroupement de ces diverses branches dans le cadre de la sémiologie).

Au pédagogue, par conséquent, de favoriser chez l'enfant à la fois sa capacité de classement (nous l'avons vu) et sa capacité générative : capacité de segmenter et d'engendrer des propositions à partir de la phrase, c'est-à-dire de faire un texte, un ensemble de segments démontables et recomposables en d'autres ensembles. (C'est à cette double capacité d'analyse grammaticale que l'enfant doit la précocité de l'acquisition du langage). L'analyse sémiologique en plus d'un procédé de découpage, est également un procédé de construction.

Quelques exemples vont montrer comment, à partir d'éléments connus, on va pouvoir engendrer autre chose. C'est, la plupart du temps, les textes de lecture qui servent à l'institutrice de supports pour des utilisations diverses.

Prenons l'exemple du texte d'Ariane (voir en annexe) ou du moins un extrait : la première phrase.

"Hier, Ariane a apporté sa machine à coudre...".

Grâce à la loi de l'analogie, les enfants trouvent de multiples expressions :

- [. une machine à écrire,
- [. une machine à laver,
- [. une machine à calculer,
- [. une machine à tricoter.

On constate l'accent du a et l'enfant fait simplement le rapprochement à...er, avant, bien entendu, qu'il n'ait conscience de l'infinitif.

Un deuxième exemple :

"Aujourd'hui, nous jouons à la marchande (voir en annexe). Un enfant avait apporté à l'école un jouet : une caisse enregistreuse).

Dans la classe on a joué à la marchande, les enfants étant alternativement clients et vendeurs. On s'est efforcé de créer le dialogue "en situation" (le texte -long- a été élaboré en plusieurs fois).

Dans le modeste travail individuel qui a suivi (voir ci-dessous), l'institutrice a été consciente qu'il s'infléchissait dans deux directions : l'une concernant la "rhétorique", l'autre

concernant la langue (il est bien difficile, dans une classe, de séparer la rhétorique de la grammaire).

D'une part donc le vocabulaire ayant trait au jeu mimé (termes simples), d'autre part, travail de dérivation. On invite l'enfant à être attentif à l'orthographe du suffixe : ainsi que le souligne le Plan de Rénovation : "la connaissance des préfixes et des suffixes les plus usuels est bien utile...".

Le 20 février 1975

une épicerie

une caisse enregistreuse

un marchand

un client

une marchande

une cliente

des marchands

des clients

une épicerie

une boucherie

une charcuterie

une crèmerie

une poissonnerie

En grammaire, l'analyse sera formelle, implicite et se situe dans le domaine de la langue.

En rhétorique, nous luttons contre l'emprise de la forme, suivant la situation à laquelle nous sommes confrontés. L'analyse sera plus explicite et se situe dans le domaine de la parole.

La phrase (performance de chacun) est en quelque sorte la charnière entre langue et discours.

- relations syntaxiques :

De multiples exercices (voir ci-dessous) visent, à partir d'éléments donnés dans le désordre, à rétablir l'ordre de la phrase. Dès la maternelle, l'enfant est habitué, par ses déplacements d'étiquettes à créer des suites de mots qui ne sont pas toutes recevables ; suivant la suite fabriquée, il dira alors oui ou non, se fiant à son intuition de petit français qui parle sa langue.

rétablis l'ordre de la phrase :

/ de Rouquette / ont faim / les enfants

- les enfants de rouquette ont faim

/ avec ses pattes / son pelage / lutin / et sa
petite langue / lustre /

- lutin lustre son pelage avec ses pattes
et sa petite langue très bien

Autre exemple de phrase de forme affirmative (voir exemple ci-dessous).

maman	a lavé	le pull de Sarah.
mamie	a repassé	le polo de Valérie
Papa	a réparé	le Vélo de David

Le jeu des grandes étiquettes collectives -au tableau- et des petites, individuelles, ne permet pas seulement la reconnaissance des mots, mais tout un travail de construction de phrases françaises. L'analyse grammaticale, implicite, a pour but de créer le réflexe de la phrase française qui veut dire quelque chose. On peut, avec ses étiquettes, écrire une phrase pour faire rire.

Habituellement, lorsque les enfants lisent un texte au tableau, ils reçoivent aussi une feuille polycopiée -ce même texte-. Lecture à haute voix donc, puis lecture silencieuse de leur feuille individuelle. Ensuite, ils doivent trouver des questions auxquelles les camarades devront répondre. L'institutrice les aide : elle s'attarde plus volontiers près de ceux, plus faibles, qui ont quelques difficultés. Sur leur carnet d'orthographe, une page est réservée aux termes qui introduisent l'interrogation.

- | | | | |
|---|-------------|---|---------------------------|
| { | . Quand ? | { | . Qu'est-ce que ? |
| | . Comment ? | | . Qui est-ce qui ? |
| | . Qui ? | | . Pourquoi ? |
| | . Que ? | | . Quel ? Quelle ?, etc... |

La liste s'est enrichie, et s'enrichit toujours au fur et à mesure des activités diverses de la classe et naturellement les enfants consultent le carnet pour libeller correctement leurs questions qu'ils posent, à leurs camarades, oralement, ensuite.

L'exercice reproduit ci-dessous : je sors
je ne sors pas,
les familiarise aussi avec les phrases de forme négative.

- le verbe :

Dans une phrase, tous les éléments n'ont pas la même importance. Nous avons déjà montré comment l'institutrice, sans avoir recours à la terminologie, tentait de faire prendre conscience de celle du nom. La même démarche est suivie en ce qui concerne le verbe : sans recourir à la grammaire traditionnelle qui fait du verbe un mot qui exprime l'action, il est nécessaire de faire découvrir que le verbe -en tant que type de mot- contraste avec le nom. Des enfants de 3 à 4 ans font déjà l'essentiel de ces oppositions lorsqu'ils disent :

- 1 - il a ouvert la fenêtre
- 2 - les animaux boivaient.

Les morphèmes du nom sont bien en place.

La loi de l'analogie joue au niveau du morphème (désinence dans l'exemple 1 (dans le même ordre d'idée : il a peint (pour il a peint) n'est pas rare à la Maternelle) au niveau du lexème dans l'exemple 2.

La grande variabilité du verbe est, chez les enfants, (et chez certains adultes), la source de nombreuses erreurs : il convient -très tôt- d'y veiller, sous forme, en particulier, d'exercices variés dont le trait commun sera la commutation.

Si dans l'exercice relaté ci-dessus -jeu d'étiquettes-

maman a lavé le pull de Sarah, la substitution s'exerçait à propos de chacun des segments, l'exemple qui suit, montrera, lui, les substitutions possibles au niveau du verbe. C'est en quelque sorte, une lecture de phrase en images (exemple inspiré de l'album du Père Castor : panache l'écureuil). Elle contraint l'enfant, d'abord, à la vision globale de la phrase : si les deux groupes nominaux demeurent inchangés, la flèche, elle, symbolise le lieu entre les deux G N.



l'écureuil

très bien



une pomme de pin

l'écureuil	ronge	une	pomme	de pin
l'écureuil	ramasse	une	pomme	de pin
l'écureuil	cherche	une	pomme	de pin
l'écureuil	trouve	une	pomme	de pin
l'écureuil	quignote	une	pomme	de pin
l'écureuil	jette	une	pomme	de pin

Une fois l'exercice terminé, la classe a choisi l'un des verbes : cherche. On a placé hier au début de la phrase et, spontanément, le changement s'est opéré :

hier, l'écureuil a cherché une pomme de pin.

hier, l'écureuil cherchait une pomme de pin.

Une de ses préoccupations constantes est aussi de donner à l'enfant la structuration de la conscience du temps : il faut, par exemple, que l'élève se rende bien compte des repères temporels donnés dans un texte. (Nous en avons déjà eu un exemple : voir ci-dessus :

Hier l'écureuil a cherché une pomme de pin).

Là encore elle se sert des textes qu'elle a élaborés avec sa classe. (On insiste sur les aspects temporels des verbes, dès qu'un texte présente des transformations verbales possibles.

Examinons par exemple, le texte de Xavier (voir en annexe 5), élaboré un lundi matin :

Xavier nous raconte ce qu'il a fait hier
Nous sommes allés à Dinard....etc.

Et s'il retourne à Dinard dimanche prochain, que dirons-nous ? Initiation, par conséquent, aux formes verbales du futur. Tout ceci précisons-le encore une fois à lieu oralement.

Autre exemple (lié à l'histoire de Panache).

. "L'écureuil aime les pommes de pin".

On s'essaie à des transformations :

. "L'écureuil a aimé les pommes de pin". Protestations des enfants : "cela voudrait dire qu'il n'aime plus et ce n'est pas vrai".

. "L'écureuil aimera les pommes de pin". Nouvelles protestations : "cela voudrait dire qu'il ne les aime pas maintenant, ce qui n'est pas vrai non plus".

Ils ajoutent que l'écureuil a aimé

aime

et aimera toujours les pommes
de pin.

Et les enfants reviennent à la formule initiale, la meilleure. On peut dire que ces élèves ont l'intuition de l'accompli et de l'éventuel.

Ce qui a aussi aidé les enfants à prendre conscience du temps, ce sont les Bandes Dessinées qu'ils ont faites à partir de leur temps vécu s'écoulant du lever à leur départ pour l'école :

Je me lève - Je dis bonjour à maman - je me lave - je déjeune - je prends mon cartable et je pars pour l'école.

S'appuyant sur leurs dessins, ils transposent ces diverses actions successives au passé, au futur. Signalons qu'à la Grande Section de la Maternelle, ces élèves élaboraient, au fil des jours, un calendrier qui leur a rendu familières les notions d'aujourd'hui, d'hier et de demain.

Nous avons noté qu'il était important que l'enfant prenne conscience de la solidarité de certaines listes :

Déterminant + nom, par exemple. (Le déterminant donne ses marques au Nom).

De même, il est nécessaire que les variations concomitantes du Groupe Nominal et du Verbe soient perçues. Là encore, la conjugaison fait prendre conscience de la solidarité existant entre le déterminant ("pronom") et le verbe. Dans certains Cours Préparatoires, l'enfant joue avec des étiquettes dont certaines sont constituées par des morphèmes qu'il doit mettre en place.

<u>Vous</u>	<u>ez</u>	<u>ils</u>	<u>nt</u>
nagez		arrivent	

En fin de C.P. (et il faudrait le continuer au Cours Élémentaire bien entendu), il serait bon de constituer un tableau avec des associations d'une même couleur pour le déterminant du verbe et la finale correspondante. Le tableau pourrait être affiché dans la classe. Il aurait le mérite aussi de bien faire sentir le lien étroit entre pronom et verbe ; les enfants sont quelquefois gênés par les mots qui peuvent s'intercaler entre le déterminant et le verbe, et l'orthographe peut s'en ressentir : exemple : ils nous la font.

Pour bien faire sentir cette solidarité du sujet et du verbe, il faut choisir des verbes marqués à l'oral :

{ le chat dort
les chats dorment.

Les enfants entraînés perçoivent la solidarité du GN et du verbe mais ne perçoivent pas d'emblée la marque de l'écrit. Là encore des exercices de commutation et d'observation dirigée font apparaître la relation.

"Il est certain que les enfants notent très vite l'existence d'un système de marques du féminin et du pluriel, ou

celui de la conjugaison dans la langue orale, dans la langue écrite. Ainsi, l'observation de la terminaison "...nt", verbe dans les textes lus amène l'enfant, par référence à la langue parlée, à découvrir et à classer cette terminaison par opposition à "ent" faisant partie d'un autre mot" (PLAN de RENOVATION).

Nous faisons remarquer que "si le rôle du C.E.I est ici essentiel pour aider les enfants, à partir de leurs remarques partielles à parvenir aux premières structurations nécessaires", ceci peut être amorcé dès le C.P.

Ce sont évidemment les verbes du Ier groupe qui posent des problèmes, à l'oral, terminaisons de la 3ème personne du singulier, et de la 3ème personne du pluriel sont identiques. Or, ces accords de la 3ème personne du pluriel sont fréquents dans la langue. Examinons par exemple le 2ème texte cité en annexe :

"Ils ne jouent jamais ensemble".

Lors de son élaboration, l'institutrice a fait l'accord sans rien dire, se promettant d'y revenir, ultérieurement.

Examinons maintenant le texte de François. Il a permis de voir et de revoir les diverses graphies de an que les enfants ont recensées :

[assemblé
en les clouant
ils l'ont lancé

Et c'est, un peu plus tard, que l'institutrice a dirigé l'observation à propos des verbes du Ier groupe, en utilisant les remarques que les enfants avaient déjà faites à ce sujet.

Elle a comparé -par le jeu du micro-dialogue- les 3 personnes de verbes marqués et de verbes neutres :

[ils font [ils jouent
ils dorment [ils mangent...

Là encore, constant va-et-vient entre :

j'entends - je vois.

C'est alors que l'exemple du 2ème texte a été repris ensuite à partir des textes consacrés à Panache, les enfants se plaisent à noter les nt.

Quick et Rouquette cherchent
Quick et Rouquette rebâtissent le nid... etc
(IO et suivants).

djine ne joue pas avec minet.
minet et djine ne jouent pas ensemble.

Pierre . Edouard promène djine
Pierre . Edouard et sa maman promènent djine

georges regarde un film.
gilberte et georges regardent un film

Cécile parle à Georges
hugues et Cécile parlent à georges

Jérôme se couche à huit heures
gérard et nathalie se couchent à
huit heures

Cette approche de la grammaire est inséparable de la lecture, qui à mesure qu'elle s'affermi, doit toujours manifester la compréhension de la structure de la phrase.

Nous avons donc tenté de montrer, en ce point de notre travail et comme nous l'avions présenté à la fin de la première partie, qu'apprendre l'orthographe implique la conscience des oppositions phonologiques, sémantiques, et des relations syntaxiques de la langue.

Nous tenons à souligner aussi que tous les élèves de ce C.P. ne vont pas au même rythme. "On ne saurait s'attendre à voir l'ensemble de la classe progresser au même pas". (Cette mise au point du Plan de Renouveau a été reprise par les I.D. de décembre 1972). Les travaux à partir des photocopies (la longueur même de ces photocopies) ne sont pas les mêmes pour tous, par exemple, lorsque le groupe le plus fort, lit silencieusement dans les livrets (nous en donnerons la liste plus loin), l'institutrice en profite pour s'occuper quasi individuellement de ceux qui présentent des difficultés. La disposition des tables varie suivant les activités :

le mobilier léger -petites tables individuelles- se prête aux changements que requièrent travaux collectifs, de groupes, ou individuels.

Nous avons tenté de montrer aussi que l'enseignement de l'orthographe devait être reçu par l'enfant au travers d'une langue acquise dans des situations multiples de communication. Les exercices dits structuraux (oraux), les textes élaborés par la classe aidée par la maîtresse, les pages des livrets et albums divers : tout cela met l'accent sur ce que l'on a à dire, tout cela est porteur de sens.

L'essentiel est de faire saisir à l'enfant -l'orthographe n'étant pas uniquement une affaire d'écrit- l'existence d'un système de correspondances entre phonèmes et graphèmes. Importance extrême accordée à une prononciation consciente ! La tâche de l'institutrice, au tout début de l'apprentissage, est d'insister sur j'entends et je vois (c'est-à-dire j'écris). Les tableaux à double entrée, le classement des graphies, les listes ouvertes, etc... tout ceci patiemment élaboré par l'enfant aide ce dernier, peu à peu, à découvrir le système.

- exercices d'orthographe :

Tout est mis en oeuvre pour développer chez ces jeunes élèves l'attention et les procédés employés sont très divers.

Parfois, par exemple, on leur montre expression ou phrase, cela dans un temps très court : après lecture silencieuse et à haute voix, il leur est demandé de reproduire par écrit. Saisie rapide, jumelée avec des exercices de copie qui, au contraire, laisse l'enfant en contact avec le texte, à son rythme. Réponses à des questions posées, exercices à trous, devinettes en liaison avec l'histoire en cours, viennent aussi renforcer l'acquisition.

Voici le travail du lundi 10 mars : (d'après Panache l'écureuil) :

. DEVINETTE : J'ai un long cou mince, je porte un petit plastron blanc sur la poitrine. qu'y suis-je ?

Je suis une BELFETTE.

. QUESTIONS : qui a poursuivi quick ?

quick a été poursuivi par une belette.

que fait la belette après être descendue du grand bouleau ?
Très vite, elle regarde et flaire autour d'elle.

. EXFERENCE A TROUS (Je complète)

- . Les écureuils se blotissent entre les BRANCHES
- . Quick SAUTE sur la branche où sa famille se cache.

Au cours de ces différents travaux, l'enfant n'est jamais mis en situation d'échec. Selon son niveau, il accomplit son exercice sans nul secours ou, au contraire, peut consulter carnet, listes, tableaux (ou regarder ceux de la classe faits sur de grandes feuilles blanches), textes, etc..., et demander, naturellement l'aide de l'institutrice. (Lorsqu'il écrira ses textes libres, ce sera la même chose). Jamais ils n'écrivent un mot inconnu d'eux : cela leur est permis lorsque la graphie est une transcription fidèle de la phonie : ex: limonade (texte du goûter).

Les dictées sont très courtes (1 phrase ou 2) et portent sur des textes bien connus des élèves, de sorte que la graphie des mots -valeur de l'imprégnation- leur est naturelle. (A tous les niveaux de l'Ecole Elémentaire, il est d'ailleurs recommandé de dicter des textes intéressants, que l'enfant se plaît à écrire. Importance donc du choix qui ne sera pas fait au hasard).

Exemple : dictée du 6 mars.

Les petits écureuils sautent de branche en branche
Ils rongent les pommes de pin.

Un jeu qui plaît aussi aux enfants et qui permet à l'institutrice de mesurer le degré de compréhension du texte, est le jeu du vrai ou faux.

- { Lutin a le plus beau pelage (vrai)
- { L'écureuil ne peut pas sauter de branche en branche (faux)
- { Sa queue est lourde (faux).

Un autre exercice, à mi-chemin aussi entre copie et dictée a beaucoup intéressé les enfants : c'est l'établissement de menus. Ceci permettait de revoir les phonèmes appris et a suivi un exercice structural, oral, sur l'emploi de ou :

menu

sardines à l'huile ou salade de tomates
rôti ou dorade
frites ou salsifis

salade

tarte aux pommes ou fruits au sirop

Dessous, l'enfant a écrit :

. Voilà le menu que je choisis :

UNE SALADE DE TOMATES
DU ROTI
DES FRITES
DE LA SALADE
UNE TARTE AUX POMMES

De temps en temps, est donnée une dictée de contrôle.
Les acquisitions faites sont revues à des intervalles de plus en plus éloignés (ce qui est plus conforme aux données de la mémoire).

Voici la dictée faite à la veille des vacances de Pâques (en plusieurs fois) :

un nid - le peage - un canard - un caneton - un écureuil -
un arbre - le sapin - il ronge - lourd.

Ariane mange une banane.
Ariane et Cécile mangent une banane.

Un lapin - des lapins.

Un petit canard

Des petits canards

Elle roule

Elle va rouler

Elle a roulé

La belette court très vite

La belette a poursuivi un écureuil.

Les résultats pour l'ensemble de la classe ont été bons. Signalons au passage que le travail n'est jamais noté.

Nous avons voulu montrer combien il était important que les élèves d'un C.P. manient une langue qui est leur, par son vocabulaire et ses structures (toutes les activités nées à partir des textes qui sont leur univers quotidien le montrent assez) ; l'acte de lecture s'en trouve grandement facilité : l'enfant est - implicitement, au coeur du système de la langue.

Mais il est tout aussi important qu'on lui soumette des textes, qu'il s'appropriera, certes, mais qui lui sont, tout d'abord inconnus : albums divers, histoires narrées dans le second livret de JF VEUX LIRF : (nous avons déjà noté que ce jumelage nous semblait fondamental).

Citons le cas de ce petit garçon qui, au sein d'une classe occupée dans un silence actif à des tâches diversifiées s'écrie ravi "Ratou est sauvé" ! (Rati petite et Ratou la ratière -JF LIS TOUT- 2 MAGNARD). Il s'agit bien là de la lecture-découverte dont il est nécessaire de donner le besoin dès les petites classes. Dès le C.P., déjà, il "importe avant tout de donner à l'enfant le souci et même le goût de la correction de la langue (orthographe comprise)". (PLAN DE RENOVATION).

Pour cela, les techniques pédagogiques fondées sur l'imprégnation sont recommandées. Par imprégnation, nous entendons la mémorisation par répétition rythmée et intelligente de structures, de tournures qui devraient réapparaître spontanément dans l'expression naturelle de l'enfant.

Cette imprégnation peut, à l'école élémentaire, prendre des formes diverses, entre autres celle d'exercices structuraux et celle d'exercices de reconstitutions de textes". (PLAN DE RENOVATION).

A plusieurs reprises, au cours de ce travail, nous avons fait allusion aux Exercices structuraux oraux, quotidiennement pratiqués ; nous allons voir de plus près, comment l'exercice de reconstitution de texte "peut contribuer à consolider l'orthographe".

- Reconstitution de textes à visée orthographique :

"Le texte doit être assez court et ne doit présenter ni un état de langue vieilli, ni une complexité littéraire trop grande. Après une exploration préalable des rythmes, des structures, des mots-clés", sous la direction du maître, on s'efforcera d'atteindre une reproduction littérale.

...L'imprégnation joue à la fois au niveau du corps, de l'imagination, de la pensée de l'enfant.

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

Cet exercice "global" fait donc converger des techniques de lecture et une approche intuitive de la grammaire : il peut contribuer à consolider l'orthographe". (PLAN de RENOVATION).

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

(C'est avec juste raison que le PLAN DE RENOVATION souligne l'apport mutuel de la reconstitution de texte et du texte libre par exemple ; nous parlerons du texte libre dans la dernière partie de notre travail).

En ce qui concerne les exemples de reconstitution de texte (à visée orthographique, entre autres), nous nous limiterons à ceux extraits de Panache, donnés en cette fin de second trimestre :

- 1 - Panache retirait une ou deux graines et jetait sa pomme de pin par terre.
- 2 - Panache, Follet, Lutin et Flamme adoraient leur arbre. Il ressemblait à une grande ville.
- 3 - Il faisait bouffer sa queue, remontait sur l'arbre et recommençait à sauter, encore et encore.
- 4 - Panache entend un oiseau qui siffle. Il regarde autour de lui et voit un merle posé sur une branche, tout près de là.
- 5 - Panache arrive à la lisière de la forêt. Là il découvre une mare, il regarde et voit une grenouille.

La démarche suivie était toujours la même. Tout d'abord, les enfants racontaient ce que l'on savait de l'histoire, jusque là : durant cette localisation, il était assez étonnant de constater combien la mémoire des élèves était fidèle. Tout naturellement ils redonnaient

les expressions mêmes du livre :

[Quick et Rouquette tapissent le nid de la mousse la plus fine.
Lutin n'arrête pas de lustrer son pelage avec ses pattes et sa petite langue.
Panache était le moins patient, etc...

L'album n'a pas été vu en entier : l'institutrice a choisi quelques textes (voir en annexe) qu'elle a reliés entre eux.

Quand la mise au point était terminée, la maîtresse disait la ou les phrases (ci-dessus) qui étaient ainsi, sans nul artifice, "cousues" au reste. (Les 3 premières phrases citées sont bien extraites du livret, les autres (4 et 5) ont été conçues par elle pour revoir des phonèmes ; c'est elles qui vont nous intéresser).

Seconde diction, puis questions pour s'assurer que l'on a bien compris. Les extraits étant simples, les phrases étaient souvent redonnées dans leur intégralité ; si besoin était, on rectifiait en commun, jusqu'à ce que ce soit su. Ce n'est qu'à ce moment là que le texte était découvert. Déjà les enfants avaient trouvé qu'il y avait deux phrases, grâce à l'intonation. (Dès le début de l'année, l'institutrice les a sensibilisés à l'importance de la façon de dire. Certains de leurs textes ont été transcrits au tableau, tels quels, et c'est ainsi que les élèves peu à peu ont éprouvé le besoin de la ponctuation pour mieux lire).

Texte n° 4 : 2 phrases orales donc, 2 points.

Lecture silencieuse de l'extrait que l'on sait déjà, puis lecture à haute voix.

Le problème ici est le : \int (voir tableau en annexe).

[siffle	[oiseau	(valeur de base du graphème)
		(valeur de position du graphème).
sur	pose	

L'institutrice guide l'observation. On prend l'ardoise pour consolider quelques acquisitions : tout près de là. Le texte sera donné l'après-midi.

Texte n° 5 : Même processus.

Avec la classe, pour faciliter le travail de quelques uns, l'institutrice élabore un schéma qui restera au tableau.

ex. : Là, il — — — — — , il — — — — — et — — — — — .

Le mot difficile ici était grenouille, les enfants venaient d'étudier la semi-voyelle (j) les jours précédents (granouj)

Nous remarquons que dans le canevas qui reste au tableau, il y a un trait par mot (c'est plus facile à ce niveau). Nous notons aussi qu'avant le travail de l'après-midi, les phrases sont redites par les enfants et si certains d'entre eux ne peuvent de mémoire sur leur cahier que restituer une phrase au lieu de deux, il ne leur est nullement tenu rigueur : l'auto-dictée mesure la capacité de chacun.

- Textes individuels :

Nous allons terminer notre travail par l'examen des textes libres, individuels. Signalons auparavant cependant, que très souvent, on transpose un court passage du texte commun, en changeant la focalisation.

Prenons par exemple le 1er texte (voir en annexe).

[Valérie nous dit :
Dimanche nous avons tiré les rois...

C'est Valérie qui raconte une petite fête de famille :
pronoms employés : nous -je.

Sur les cahiers des élèves, on peut lire :

La soeur de Valérie a eu la fève : on lui a posé une couronne sur la tête.

Ce fragment a été copié très soigneusement par les enfants. Ces exercices qui les contraignent à des changements sont excellents : ils sont, déjà, une initiation à l'expression.

On peut, au travers des productions enfantines, découvrir plusieurs catégories d'écrits :

Certains enfants ont peu de chose à dire, décrivent des images : le chat après le repas : le chat saute sur le talus,]
le chat va prendre son bain.]

D'autres racontent une histoire : le petit chaperon rouge

D'autres encore font des phrases isolées sans lien entre elles ; certains inventent des aventures mettant en scène les personnages de leur livre de lecture -Georges et Cécile- D'autres enfin racontent de petits faits les concernant, personnellement.

Nous pouvions craindre que l'enfant soit inhibé parce qu'il ne savait pas tout écrire et nous ne voulions naturellement pas, que ce souci orthographique freine son élan. Heureusement cela ne s'est pas produit ; nous avons déjà noté que l'enfant était beaucoup plus préoccupé par ce qu'il a à dire que par la façon de le dire. Nous rappelons que l'élève peut utiliser tous les documents qui sont à sa disposition et qu'il peut aussi s'adresser à l'Institutrice. (Nous précisons que les travaux cités en annexe datent des semaines qui ont précédé les vacances de Pâques 1975).

Une fois que le texte est prêt, l'institutrice s'assoit à côté de l'enfant et l'aide à bien orthographier ; elle corrige elle-même lorsqu'elle sait qu'il serait inutile, à ce niveau, d'expliquer. Donc, chaque texte d'enfant est, du point de vue orthographique, corrigé.

D'autre part, chez elle, la maîtresse dépouille les erreurs grâce à une grille (voir en annexe) : de multiples exercices (révision de phonèmes - exercices structuraux - copie sur listes et carnet etc...) naissent de ce dépouillement d'erreurs pour éviter qu'elles ne se reproduisent.

Voici quelques exemples (d'après 10 textes d'enfants).
(voir grille).

<u>Phonie correcte</u>	<u>Phonie erronée</u>	<u>Segmentation</u>
Graphie erronée	an revoir/au	juste tale à leure
couzine	gite (pour quitte)	juste à l'heure
orevoir (segmentation)		orevoir

LIAISONS :

[On na invité morgan
[Je suis salé (je suis allé).

En ce qui concerne la graphie de cousine (par exemple) l'institutrice a revu les valeurs de s et chaque enfant a écrit le mot dans la liste.

(voir en annexe).

Les enfants se retrouvent fort bien dans leurs propres documents.

[Je vois
[Je ne l'entends pas.

. Monaniversair → reprise du travail sur tarte à l'ananas.

{ ananas
{ avocat, etc...

paradigme → mon
ton, etc... { jeu oral.

. On na invité morgon

on_ua invité

on_ua lu

on_ua joué, etc... puis coup d'oeil sur les 2 tableaux
(voir en annexe)

liaisons avec les mots un - aucun -
bien - rien.

. je suis salé

je suis allé

je suis arrivé

Dans le texte d'un autre élève la
même expression était bien écrite.
On l'a observée, de même que je
suis arrivé (toujours dans le texte
de Pascal).

On pourrait naturellement multiplier les exemples. Les graphies errorées ne figurent jamais au tableau : l'enfant a bien assez de ses propres erreurs.

L'année prochaine 1975-1976, pour assurer la transition l'institutrice de C.E.I reprendra ces textes libres, à la rentrée et tentera à partir des mots qu'ils contiennent, d'opérer un classement alphabétique selon le modèle de l'orthodico (Bibliothèque de travail - 242 - juillet 1953).

Le C.P., ainsi que le C. Flémentaire d'ailleurs, assurera à la rentrée une correspondance scolaire, vraisemblablement avec des normaliennes sortantes. Il est indéniable que lettres écrites et lettres reçues constituent la meilleure motivation à l'acte de lire/écrire. La moyenne section de la maternelle est en relation avec la même section de Lomé (Afrique). Objets, bijoux africains, correspondance, etc... sont disposés dans la galerie longeant la classe : les mamans françaises viennent y chercher la recette de la tarte à la noix de coco ! Les thèmes de vie des deux écoles, française et africaine, se sont tout au long de l'année enrichis à la grande joie des enfants.

Le présent dossier rend compte d'un travail au C.P. qui s'est déroulé de la rentrée de septembre à la fin mars. Durant le 3ème trimestre qui reposera sur les mêmes données. Le travail sera encore plus individualisé, l'institutrice s'attachant davantage à ceux qui éprouvent encore quelques difficultés en lecture. Les livres et albums (dont nous donnons la liste en annexe) se multiplieront et circuleront dans la classe.

Fidèles à l'esprit du PLAN DE RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT du FRANCAIS, nous avons donc voulu fonder l'enseignement de la lecture-écriture, sur l'expression des enfants, selon une dialectique de libération et de structuration, voulu montrer aussi que l'orthographe n'était pas une fin en soi mais qu'elle était liée à toute une pédagogie fondée sur la communication orale et écrite. "L'essentiel est de conjuguer la fixation des mécanismes de lecture et d'écriture, orthographe comprise, par imprégnation spontanée et par imprégnation systématique". (PLAN DE RENOVATION). Il va de soi que ceci implique de la part du maître, une démarche réfléchie : son rôle est capital.

Apprentissage global implicite, apprentissage systématique implicite (ce que nous avons appelé auto-dictée), apprentissage systématique explicite, s'interpénètrent constamment. Ces apprentissages simultanés sont sous-tendus par un principe d'ensemble : faire construire par les enfants le système orthographique.

..."Le rôle du maître est ici de s'attacher à toujours enraciner l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la pratique de la langue orale, l'observation de la langue écrite, et d'aider l'enfant sans rien lui imposer, à partir de ses propres découvertes, à établir des rapprochements, des tris et des classements, et enfin de vérifier l'acquis.

L'enfant peut ainsi appréhender par la découverte personnelle puis par l'effort de structuration, ce qui lui est encore trop souvent imposé, cause certaine de blocages et d'inhibition, en particulier en orthographe (PLAN DE RENOVATION).

L'orthographe sera explorée et maîtrisée progressivement. "Le droit à la recherche implique aussi le droit à l'ignorance", ceci dans la perspective d'une pédagogie de la réussite et non de l'échec.

Nous avons donc souhaité montrer que l'apprentissage de l'orthographe est intimement lié à l'apprentissage de la lecture-écriture. Adaptés, naturellement, aux différents niveaux de classes, bien des exercices, bien des habitudes prises au C.P. devraient se continuer au-delà. Nous sommes convaincus que le C.P. en matière d'orthographe, comme en matière de langue écrite, joue un rôle décisif quant au devenir scolaire des enfants.

TEXTES ELABORES PAR LA CLASSE

DE I à 9
10 à 14 ——— PANACHE
15 ——— JF VEUX LIRE (2 page 2).

Valérie nous dit :

Dimanche, nous avons tiré les rois.
Nous avons découpé la galette, puis nous avons posé
une serviette dessus :
Je me suis retournée, on m'a tapé sur l'épaule et on
m'a demandé :

- | | |
|-------------------------|--------------------|
| . Pour qui cette part ? | pour Christine |
| . Pour qui celle-là ? | pour Marie-Thérèse |
| . Pour qui celle-là ? | pour Papa |
| . Pour qui celle-là ? | pour moi |
| . Pour qui celle-là ? | pour Véronique |
| . Pour qui celle-là ? | pour Maman. |

Ma soeur Christine a été la reine ; on lui a posé une
couronne sur la tête.

2

Pierre-Fdouard a un chien et un chat.

Son chien Djine, a trois mois : c'est un setter
irlandais. De temps en temps, il joue avec une balle. Pierre-Fdouard
le promène souvent.

Son chat est noir et gris. Quelquefois, minet ne boit
pas tout son lait, alors c'est le chien qui le boit ; Djine n'est
pas habitué à jouer avec Minet ; ils ne jouent jamais ensemble ;
quelquefois, minet griffe Djine.

3

Ce matin, Pierre-Fdouard nous a amené son chien. Nous
sommes allés dans la cour avec lui ; il a joué avec une balle, puis
il a pris le mouchoir que Valérie lui tendait. Il a tiré très fort
pour l'avoir ; Valérie a lâché son mouchoir et Djine l'a mordillé.

Nous sommes montés dans la classe avec Djine : nous
l'avons lâché ; il s'est promené dans la classe, nous l'avons caressé ;
son poil est doux.

4

Hier, Ariane a apporté sa machine à coudre ; elle nous a fait voir comment elle marche. Sa machine marche avec des piles. D'abord, Ariane a allumé la lumière, puis elle a pris un bout de tissu, elle a passé du fil dans le chas de l'aiguille et elle a cousu. Après, nous avons regardé la couture. C'était très réussi.

5

Xavier nous raconte ce qu'il a fait hier :

Nous sommes allés à Dinard, puis nous avons mangé chez ma Mamie ; nous sommes allés nous promener sur la plage, nous avons vu un poisson mort qui ressemblait à une limande, nous avons ramassé des galets et des coquillages puis nous sommes retournés à la maison.

6

Pour construire un avion, François et son frère utilise un cageot ; ils ont assemblé les bouts de bois en les clouant. Quand l'avion a été terminé, ils l'ont lancé mais il est tombé et il s'est cassé.

(Révision de [ã]an).

Jeu'di 13 Fevrier

Anne-Françoise nous raconte:

- Pendant les vacances de mardi-gras, je suis allée à la montagne, près de Gavarnie.

J'ai fait des bonhommes de neige ; j'ai fait de la luge avec mon petit frère Laurent, mais je n'ai pas fait de ski

Je suis montée en télésiège au sommet de la montagne pour redescendre en luge.

là-bas, j'ai rencontré Fabienne et nous avons joué ensemble.

Aujourd'hui, nous jouons "à la marchande".
Ariane est la marchande, Valérie la cliente.

Valérie entre dans l'épicerie et dit:

- Bonjour!

- Bonjour, que voulez-vous?

Je voudrais deux crabes et une livre de moules
Ariane lui donne deux crabes et pèse les moules

Cela vaut vingt-huit francs.

Valérie lui donne trente francs et Ariane lui rend deux francs.

- Au revoir!

- Au revoir et merci.

Un autre client, Renan, entre.

- Bonjour!

- Bonjour, que voulez-vous?

Je voudrais du gruyère, des clémentines, des petits pois,
une limande, du saucisson, du riz, c'est tout.

- Le gruyère, trois francs,
les clémentines, deux francs,
les petits pois, deux francs,
la limande, quatre francs,
le saucisson, deux francs.

Cela fait treize francs.

Renan donne quinze francs, Ariane lui rend deux francs.

- Au revoir!

- Au revoir et à bientôt.

Pour mardi-gras, les enfants de la maternelle se sont déguisés et ils ont défilé dans la cour. Nous les avons regardés. Ils n'avaient pas tous un masque, certains avaient un chapeau mais ils étaient tous déguisés. Nous avons vu une mariée qui portait une belle robe blanche. Nous avons crié: "Vive la mariée!" C'était comme une vraie fête.

Madame Lepetit a lancé des confetti
et Madame Michel a lancé des serpentins.
C'était très joli!

Quick et Rouquette cherchent un nid car ils vont avoir des enfants. Rouquette découvre un nid au faite d'un sapin, c'est un grand nid abandonné. Il est bien blotti contre le tronc de l'arbre et caché par les branches. Quick et Rouquette rebâtissent le nid en forme de boule; ils le tapissent de la mousse la plus fine. Très vite, ils ont terminé un abri très confortable pour leurs enfants.

Quelques jours après, Panache, Follet, Lutin et Flamme sont nés; quatre petites têtes rouges sortent du nid.

{ il cherche	} il rebâtit
{ ils cherchent	} ils rebâtissent
{ il tapisse	} il sort
{ ils tapissent	} ils sortent
donné	{ un enfant
abandonné	{ des enfants

un écureuil

Le nid est blotti contre _____

_____. Le nid est caché par _____

_____. Le nid est tapissé de _____

Comme Quick et Rouquette sont heureux !
Maman Rouquette pense que ses enfants
doivent avoir faim ! Elle donne du lait à
chacun, les caresse tous tendrement, et se
roule en boule à côté d'eux, puis tout le
monde s'endort

Parachie, Follet, Lutin et Flamme grandissent
très vite, ils ont tous un superbe pelage roux
C'est celui de Lutin qui est le plus beau !
Il n'arrête pas de le lustrer avec ses pattes et
sa petite langue, Et sa queue ! Elle est comme
gonflée d'air Parachie se soucie pas de sa
queue Pourtant, l'écureuil peut sauter du plus
haut des arbres, sans se faire aucun mal, et
cela grâce à sa queue, car il la fait flotter
pendant sa chute. Sa queue doit toujours être
légère comme une plume.

il est beau

il saute du plus haut des arbres

(du)

(eau)

il fait chaud

un bateau

de la sauce

un chapeau

un crapaud

un château

jaune.

un couteau

une gaufre

un oiseau

à gauche

un agneau

Les petits écureuils s'amuse^{nt} beaucoup dans leur arbre^t et, tout à coup, ils entendent un cri trois fois répété : "douc, doux, doux", c'est la voix de leur père. Aussitôt, ils le voient monter le long d'un grand bouleau. Derrière lui court quelque chose de sombre avec quatre pattes et un long cou mince. Cela grimpe aussi vite que leur père. Mais lorsque Quick atteint le faite de l'arbre, il prend son élan et saute à terre. Quick est sauvé; l'animal qui le poursuivait pousse un hurlement de colère et se retourne.

Alors, Lutin et Follet remarquent qu'il porte sur sa poitrine un petit plastron blanc.

- C'est une belette! s'écrie maman Rouquette épouvantée. Blottissez-vous bien contre les branches pour qu'on ne vous voie pas.

Et elle s'adattit elle même de tout son long contre le tronc de leur arbre. La belette descend du grand bouleau très vite. Elle regarde et flaire autour d'elle mais de Quick, plus de trace.

Un instant après, Quick saute sur la branche où sa famille se cache. Il dit tout haletant

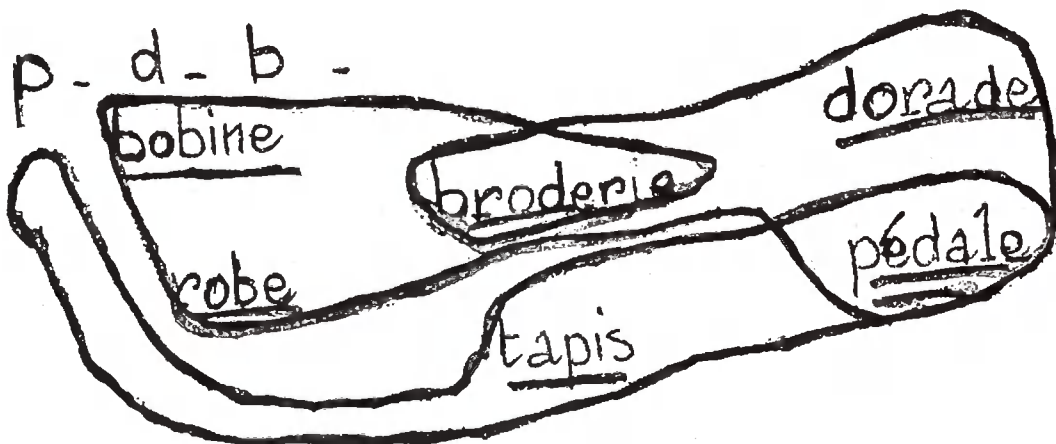
Elle m'a poursuivi par toute la forêt. Il s'en est fallu de peu qu'elle ne me tue.

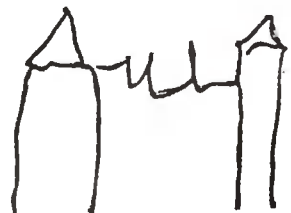
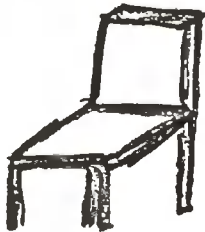
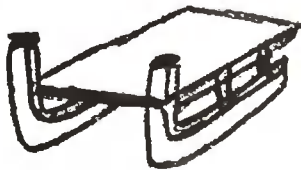
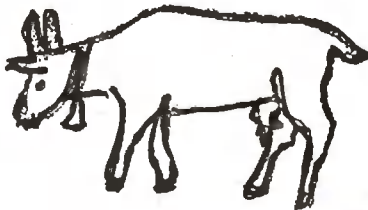
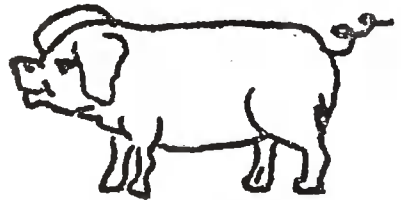
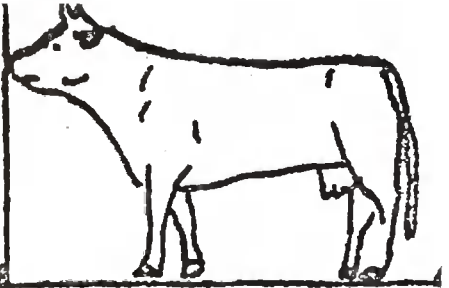
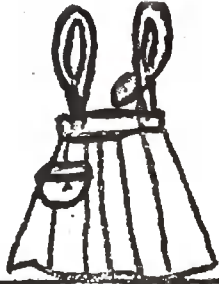
La chatte de Mamie a quatre jolis chatons, des tigrés et des gris. Pour la chatte, quel souci. Ils sont toujours partis poursuivant un bouchon, un flocon de coton ou un pompon.

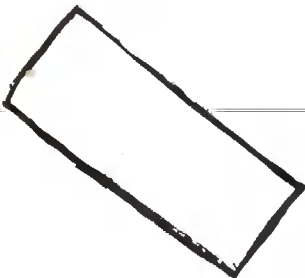
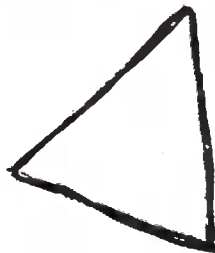
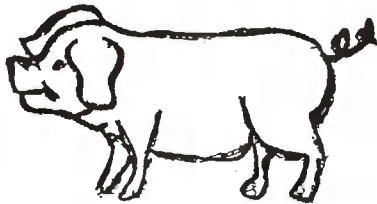
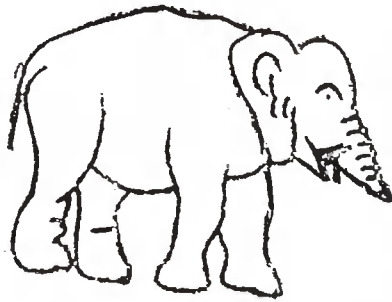
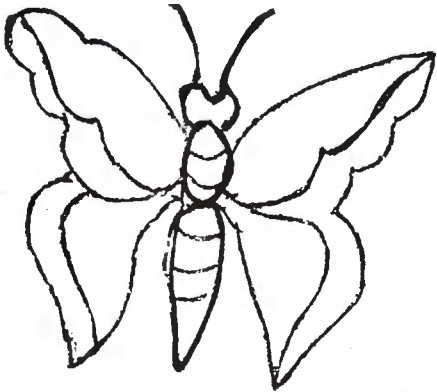
Pour la nuit, la chatte les réunit couchés en rond, dans un grand carton tapissé de chiffons.

D'abord les chatons jouent dans le carton, montent sur le bord, tombent dans le fond puis tout s'endort dans un doux ronron.

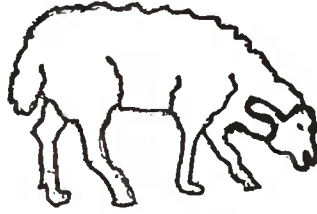
(Texte extrait du 2ème livret : JE VEUX LIRE
Révision de ou [ô]).



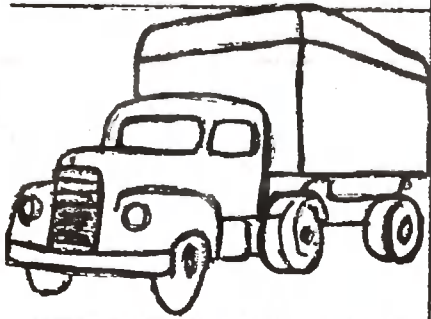




لَوَّجَا لَوَّجَا لَوَّجَا



5



les mots sont
inscrits par les
enfants.
↓

je vois et
j'entends [S]

je vois mais je
n'entends pas [S]

sapin	+	
mesange		+
maison		+
poisson	+	
rose		+
Siffle	+	
Sur	+	
oiseau		+
coussin	+	
cousin		+
mousse	+	
cousine		+

la neige - beige
 une reine - la peine
 il fraine - elle est pleine
 une baleine -

ei

un balai - du lait
 de la laine - des ailes

une semaine - une craie.
 des graines - il est gai
 une prairie - une prairie

ai

Jeudi 13 février

o

un pot
 un mot
 il arrose
 il ose
 une rose
 une côte
 un solo
 trop tôt

au

la paume
 une pause
 il cause
 un autre
 des chaussons
 des chaussures
 le préau
 une taupe

eau

un manteau
 des poireaux
 des ciseaux
 un gâteau
 un tableau
 un moineau
 de l'eau
 un drapeau

{ il grandit
 { ils grandissent
 { ils bâtissent
 { ils bâtissent

{ il rougit
 { ils rougissent
 { il se blottit
 { ils se blottissent

{ il salit
 { ils salissent

valérie née le 8-7-1968
cécile se promène dans la forêt.

georges joue au ballon dans
la forêt. cécile ^{quitte} ~~gite~~ les bois.

maman ~~se~~ ~~de~~ ~~mande~~ est-ce.

que ils ne sont pas perdus

le papa de cécile et de

georges se promène ~~ass~~ les

cherchant et il les trouve

vous et le papa de georges et

de cécile ^{rentie} ~~nantre~~

Xavier né le 20-2-69

je suis allé à dinard, j'ai fait du
vélo, puis j'ai pris mon tracteur. et
j'ai joué. je suis allé dans les pentes
puis après je suis rentré à la
maison

ariane née le 11-10-1968
tous les mercredis je vais chez
mon pèpè et ma mamie.

dans la rue je fais du vélo avec
sophie
sofi et nathalie. et isabelle et éric.

Avant hier on a invité mordan
chez et il a couché chez nous
samedi je suis allée à la fête forain
ne.

bien _ écrit

bien _ entendu

bien _ utile

bien _ usé

bien _ élevé

rien _ à dire

rien _ à faire

rien _ à lire

rien _ à écrire

rien _ à mettre

Liaisons avec es mots un . aucun . bien . rien

un _ ami

un _ écureuil

un _ élève

un _ enfant

un _ arbre

un _ arrosoir

un _ ongle

un _ oiseau

aucun _ ami

aucun _ écureuil

aucun _ élève

aucun _ enfant

aucun _ arrosoir

aucun _ arbre

aucun _ ongle

aucun _ oiseau

PHONIE - GRAPHIE		STRUCTURE DE LA PHRASE			ACCORDS
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Phonie correcte</u> • <u>Graphie erronée</u> - la pissine 	<u>Phonie erronée</u> <u>Graphie erronée</u> - le carage	<u>Segmentation</u> (mauvais découpage) un petimoment	<u>liaisons</u> un nâne	<u>homonymes</u> . ces . ses . c'est . s'est	<u>Genre</u> <u>Nombre</u> elle est ils joli sont malades
MORPHO - SYNTAXE DU VERBE					
<ul style="list-style-type: none"> • <u>ACCORDS S.V.</u> Quand viennent les chaleurs 	<u>CONFUSION</u> G.N.- G.V. . pour les voir . sur les tachment	<u>MORPHOLOGIE</u> (accord du p. passé) j'ai vus les gens	<u>CONFUSION</u> avoir - être je m'ai trompé	<u>CONFUSION</u> . elle a pleurer . elle a ramassait les pommes . je vais abité au canada.	passé composé imparfait infinitif

LIVRES ET ALBUMS UTILISÉS DANS LA CLASSE

- Livrets JE VEUX LIRE (Hachette) 3 (I à départ global
(2ème livret
(3ème livret : lecture
(courante
- Mini-livres : JE VEUX LIRE (Le vélo rouge de Georges
(Cécile et son chien
(Gilberte et sa poupée Guita
(Les quatre saisons.
- Livrets : JE LIS TOUT SEUL (1ère étape) (O C D L)
(6 séries) (donnés en décembre)
- Livrets : JE LIS TOUT SEUL (O C D L)
- Livrets : LIS TOUT (Magnard)
9 livrets
- Albums divers du Père Castor (Flammarion)
Michka
Panache, l'écureuil, etc...
- Albums du Père Castor pour les petits
La maison de mes chatons
La plus mignonne des petites souris
SI-SI-SI... c'était un ami ?
etc...
- Collection Amis-Amis (Documentaire) (Hatier)
Pénélope la tortue, etc...

BIBLIOGRAPHIE

- . PLAN DE RENOVATION DU FRANCAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE - octobre 1970
Document IPN, hors commerce.
- . INSTRUCTIONS RELATIVES A L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A L'ECOLE
ELEMENTAIRE (4 décembre 1972).
- . RECHERCHES PEDAGOGIQUES n° 46 (I.N.R.D.P.).
- . REPERES n° 20 (I.N.R.D.P.).
- . DOCUMENTS I.N.R.D.P. (H. ROMIAN - N. CATACH - janvier 1972).
- . EXERCICES SYSTEMATIQUES DE PRONONCIATION FRANCAISE
3 livrets P.M. LEON (Hachette/Larousse).
- . L'ESPRIT DES MOTS - Traité de linguistique française Jacques Bonnet
Tome I (L'ECOLE) Joël Barreau
- . LINGUISTIQUE ET ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS Larousse
PEYTARD - GENOUVRIER
- . JEUX DE PAROLE DE L'ECOLE MATERNELLE AU C.P. et AU C.E.
Paulette LEQUFUX Armand Colin/ Bourrelier.

- voyelles
- [i] (i fermé)
 - [e] (e fermé)
 - [ɛ] (ø ouvert)
 - [ɛ̃] (a antérieur)
 - [ɑ] (a postérieur)
 - [ɔ] (o ouvert)
 - [o] (o fermé)
 - [u] (u français)
 - [y] (u français)
 - [ø] (eu fermé)
 - [œ] (eu ouvert)
 - [ɔ̃] (e sourd ou muet)
 - [ɛ̃] (ɛ nasalisé)
 - [œ̃] (œ nasalisé)
 - [ɑ̃] (a nasalisé)
 - [ɔ̃] (o nasalisé)

- consonnes
- [p]
 - [b]
 - [t]
 - [d]
 - [k]
 - [s]
 - [f]
 - [ʃ]
 - [ʒ]
 - [z]
 - [ʒ]
 - [ʒ]
 - [m]
 - [n]
 - [p]
 - [t]
 - [k]

- Semi-voyelles
- [j] i
 - [y] y
 - [w] u

- mie - midi
- brûlé - chantai - des
- lait - chantais - tête
- vache - sac - pâte - ta -
- tas - pâte - âne
- Paul - bol - sotté
- Paul - la Paule - sot
- chou - cour
- sur - sûr - j'eu
- affeur - mente - heureuse
- jeune - bonheur - œuvre
- cheveux
- brui - hein - main -
- un - brun - humble
- franc - tante - tante
- roul - roudon - monter

- petits - appétit
- babouche - abbé
- tendre - portos
- clou - adorer - pardon -
- croque - croque - képi
- gale - raquinier
- hais - phantôme
- vagabond - wagon
- salin - ou - wagon - ouf - six
- zigzag - quator
- louche - chat
- jardin - bourgeois
- marmite - pomme
- nourri - nonne
- regner - montagne
- laisser - mille
- rare - fourrage

- yeu - oeil - fille
- [jœ] [œ] [fi]
- leur - fruits - quel
- [fjœ] [fwi] [olys]
- oui - loi - fouet - loir
- [wi] [fwi] [fwe] [lwi]

RECHERCHE-DESCRIPTION

FONCTIONNEMENT DE LA COORDINATION DANS LE
LANGAGE ECRIT DES ELEVES DE L'ECOLE ELEMENTAIRE

Groupe de RECHERCHE LANGUE ECRITE : SAINT-QUENTIN GIRONDINS

FONCTIONNEMENT DE L'EQUIPE

1°) Composition :

- responsable administratif : J. Peyrusse, I.D.F.N.
- animateur : B. Lebrun, Directeur Girondins G
- membres de l'équipe : S. Lefranc, Girondins G
- : R. Leleu, "
- : M. Augier, "
- : C. Lamotte, Directrice G. Bachy F
- : M. Maenhout, Directeur G. Barré G
- : R. Hochart, Directeur J. Curie M
- : J. Moyroud, Plein Air
- : J. Howhart, "
- : R. Sodoyer, Cestres
- : G. Cahon, "
- : F. Chanat, "
- : N. Poidevin, R. Schuman

L'équipe était primitivement celle de l'école des Girondins, mais des relations nouées entre collègues ont rassemblé autour de l'équipe initiale des maîtres intéressés par la remise en question de l'enseignement traditionnel du français puis de là, sensibilisés aux problèmes de recherche pédagogique. Des collègues de C.F.S. ont participé jusque l'an dernier à nos travaux.

Fréquence des réunions : toutes les trois semaines le samedi après-midi. Bien qu'aucune obligation de participer aux travaux de groupe ne soit faite, les collègues de l'équipe se retrouvent assidûment.

2°) Relations avec l'extérieur :

- avec le C.R.D.P. : contact lors de réunions des équipes régionales.

Le C.R.D.P. a, l'an dernier, proposé à notre équipe de développer son programme de recherche en travaillant avec l'ordinateur de l'I.U.T.

Cette proposition nous a permis d'entreprendre un travail de recherche-description que nous n'aurions jamais pu envisager.

- avec un linguiste : contacts fréquents avec C. Nique, qui coordonne les travaux au plan régional, conseille, oriente.

Cette collaboration permet de mieux poser les problèmes et d'harmoniser les recherches, en confrontant les points de vue.

Grâce à lui, l'équipe de Saint-Quentin Girondins a su s'intégrer dans un travail collectif tout en conservant son propre programme, même en le précisant mieux.

BILAN 74 - 75

Bilan des travaux 1974/1975 :

Il convient de rappeler quels étaient les hypothèses et objectifs de départ.

- a) hypothèse : la recherche/description sur le fonctionnement de la coordination dans le langage écrit des élèves de l'école élémentaire permet de mettre en évidence des indices de maîtrise de la langue écrite.
(indices liés à la coordination).
- b) objectifs : - par la description de la coordination, obtenir une meilleure connaissance de la langue écrite des élèves.
- isoler -s'ils existent- les indices de maîtrise.
- fournir aux maîtres des indications objectives susceptibles de pouvoir être prises en compte dans le discours correctif.
- c) moyens : - analyse de devoirs d'élèves.
- épreuve d'évaluation de la compétence.

- Réalisations :

A) L'épreuve d'évaluation de la compétence, qui portait sur le bon emploi des conjonctions de coordination a été passée. A partir de bandes dessinées qui fournissaient une situation inductrice,

et d'une phrase de situation sous chaque bande, phrase comportant un blanc, on demandait à l'enfant d'écrire dans ce blanc le mot qui lui paraissait le plus convenable.

(cf. Annexe 1-2-3).

La critique qui en a été faite en groupe a permis de relever un certain nombre d'erreurs à éviter dans ce type d'investigation.

- au niveau des éléments graphiques (qui ne doivent apporter aucune ambiguïté).
- au niveau des phrases sous bande (qui doivent être d'une rédaction rigoureuse).
- d'autre part, il ne paraît pas essentiel de doubler, dans tous les cas, la bande dessinée par une phrase. Ou l'inverse. Dans un grand nombre de situations, la phrase seule suffit.

Il n'est pas sûr, par ailleurs, que cette épreuve nous eût apporté tous les renseignements désirés. Nous avons reconnu deux grandes constantes :

- la polysémie de "et",
- l'emploi préférentiel de certains adverbes "alors/puis..." à la place des conjonctions de coordination. Emploi souvent très correct en fonction de la situation inductrice.

CRITIQUE DE L'ÉPREUVE 1974 SUR LES CONJONCTIONS DE COORDINATION :

- 1) Buts de l'épreuve : Tenter d'apprécier la compétence des enfants de l'école élémentaire dans l'emploi des conjonctions de coordination, c'est-à-dire vérifier s'ils sont capables de réaliser la relation convenable entre deux propositions en employant la conjonction convenable.
- 2) moyens mis en oeuvre : Les conjonctions retenues : et - mais - car - donc - ou - ni sont celles qui ne posent pas trop de problèmes pour la mise au point d'une situation inductrice. Il a fallu éliminer "or"; les situations permettant son emploi autorisaient également l'emploi des autres conjonctions.

Pour les six conjonctions retenues, deux situations ont été prévues ; et pour chacune de ces situations :

- une série de vignettes : A - B - C soutenant :
- une phrase de présentation (A)
deux propositions à relier par la conjonction (B - C) (cf en annexe 1-2-3)

- 3) passation : Le contrôle a été proposé dans plusieurs classes du cycle élémentaire, mais nous conservons et analysons dans le tableau (p. suiv.) les classes de la même école ou du même recrutement social afin d'éliminer si possible toute variable non-contrôlée. De même, nous conservons des effectifs voisins afin que les pourcentages puissent être comparés.

d'où : - 2 classes de C.E.1. = 44 élèves
- 2 " C.E.2. = 50 "
- 3 classes de C.M.1. = 53 "
- 2 " C.M.2 = 50 "

Le dépouillement n'a conservé comme réponses acceptables que les conjonctions de coordination, puisqu'elles faisaient l'objet de l'épreuve.

Il est évident que nombre de relations correctes ont été exprimées avec des adverbes (alors - puis - aussi ...) Il était tentant de les réunir dans une seconde catégorie soumise à l'analyse, mais les limites d'acceptation reculaient devant la diversité des nuances, et nous avons préféré, cette épreuve n'étant qu'indicative, les laisser globalement de côté.

4) Limites de l'épreuve :

- tenant à ce qui précède : pas d'analyse des adverbes coordonnants
- 2 situations par coordonnant, ce qui est sans doute insuffisant, mais la préparation matérielle de l'épreuve ne nous permettait pas de faire davantage.
- peu d'élèves par cours : il est certain que 100 ou 200 élèves par cours nous auraient permis de réunir des résultats plus nets.

Cependant, nous ne donnons aux résultats obtenus qu'une valeur indicative ; les conclusions que nous pouvons tirer sont limitées à ce groupe et n'ont de valeur qu'anecdotique. Elles peuvent simplement servir de point de repère.

	C.E.1 N. élèves	C.E.2 N. élèves	C.M.1 N. élèves	C.M.2 N. élèves	Moyennes des %
Conj. N° ↓ épreuve	/ 44 %	/ 50 %	/ 53 %	/ 50 %	C.E.1/C.E.2/CM1/CM2
ET 1.1	27 61,3	39 78	37 70	31 62	} 68,1/78/68/68
ET 2.2	33 75	39 78	35 66	37 74	
MAIS 1.2	29 65,9	37 74	51 96	47 94	} 68,1/82/93/95
MAIS 2.4	31 70,4	45 90	48 90	48 96	
CAR 1.3	0 0	2 4	15 28	20 40	} 3,4/11/53,5/64
CAR 3.1	3 6,8	9 18	42 79	44 88	
DONC 1.4	1 2,2	2 4	8 15	14 28	} 5,6/3/14/16
DONC 3.3	4 9	1 2	7 15	2 4	
OU 2.1	35 79,5	40 80	49 92	48 96	} 45,4/41/55,5/64
OU 3.4	5 11,3	1 2	10 19	16 32	
NI 2.3	8 18,1	6 12	12 23	23 46	} 20,4/18/40,5/44
NI 3.2	10 22,7	12 24	31 58	21 42	

Chaque résultat de la colonne de gauche - pour chaque cours - exprime un nombre de réussites (emploi de la conjonction attendue) par rapport au nombre total d'élèves du cours (nombre sous barre)

Ex : ET ; 1.1 - C.E.1 → 27/44

5) Constatations et conclusions :

a) Les % moyens croissent régulièrement du C.E.2. au C.M.2. pour toutes les conjonctions sauf "et".

- du C.E.2. au C.M.2. les enfants maîtrisent mieux, dans l'ensemble, les relations qui existent entre propositions et utilisent également mieux la conjonction convenable.
- Dans le cas de "donc" "ou" "ni" : le score du C.E.1. est très légèrement supérieur à celui du C.E.2. Une étude avec le χ^2 montrerait sans doute que cet écart est dû au hasard et est trop faible pour avoir ici une signification quelconque. On assimilera donc les résultats du C.E.1. à ceux du C.E.2. (pour les autres conjonctions, la performance du C.E.1. est nettement inférieure à celle du C.E.2. L'écart serait cette fois très certainement significatif).
- Dans le cas de "et", la régression des C.M (1 ou 2) à un niveau inférieur à celui du C.E.2. et égal à celui du C.E.1. peut s'expliquer par le fait que ces élèves cherchent à exprimer davantage que la simple valeur copulative du "et". Ils emploient des adverbes à valeur consécutive (alors) ou successive (puis)

On note que cette régression est commune à chaque C.M. dans chacune des deux situations d'emploi du "et".

b) Avec les pourcentages moyens, on peut établir un classement des conjonctions en fonction de leur fréquence et de la classe.

	1	2	3	4	5	6
C.E.1.	mais/et	-	ou	ni	donc	<u>car</u>
C.E.2.	mais	et	ou	ni	<u>car</u>	donc
C.M.1.	mais	et	ou	<u>car</u>	ni	donc
C.M.2.	mais	et	ou/ <u>car</u>	-	ni	donc

Ce tableau fournit matière à deux conclusions intéressantes (mais provisoires et vérifiables)

- l'ordre des conjonctions est stable du C.E.1. au C.M.2. pour toutes les conjonctions sauf "car".
- la "montée" de CAR - qui peut difficilement être taxée de fortuite - semble indiquer une meilleure compréhension et réalisation de la notion de causalité, du C.E.1. au C.M.2.

(dans la situation de production 1.3., la plus difficile, il faut noter que le score est de zéro au C.E.1., puis qu'il progresse ensuite régulièrement. La situation 3.1. confirme cette progression).

- c) Certains écarts en pourcentages permettent de réaliser un classement. Il ne faut cependant pas perdre de vue que ces écarts n'ont guère de signification - à moins d'être importants et de révéler ainsi une tendance qui serait confirmée par le test de Pearson

1° exemple : Comparaison des performances des C.M.1. et 2 dans l'emploi de MAIS

Hypothèse nulle : les deux échantillons (CM1 et CM2) appartiennent à la même population et les écarts sont dus à des variations aléatoires. Le test donne une probabilité de 90 % pour que cette hypothèse soit vraie. On ne peut donc conclure à une différence de performance dans l'emploi du MAIS entre C.M.1 et C.M.2

2° exemple : Comparaison des performances des C.M.1./C.M.2., C.M.1./C.E.2 sur CAR (même formulation de l'hypothèse que précédemment)

Conclusion :

- il y a près de 40 chances sur 100 pour que les échantillons C.M.1 et C.M.2 aient été distribués par hasard. On est trop au dessus du seuil de rejet pour que les variables classes puissent être séparées de manière significative.

- il y a moins de 1 chance sur 1 000 pour que les échantillons C.M.1. et C.E.2. aient été distribués par hasard. On peut donc conclure ici que les performances différentes entre les deux variables-classes impliquent que ces deux échantillons n'appartiennent pas à la même population. Le C.E.2. et le C.M.1. ont donc une différence significative dans l'emploi de CAR (contrairement aux C.M.1. et 2)

Ce court aperçu du problème montre donc toutes les précautions qui doivent entourer les conclusions apportées à la comparaison des performances des élèves. Et en général, toutes les précautions qui sont nécessaires pour la passation d'une épreuve telle que celle que nous avons imaginée.

6) Retour sur l'épreuve :

Il ne nous a pas paru nécessaire d'aller plus loin que nous ne l'avons fait dans l'interprétation des résultats de l'épreuve considérée, et ce pour un certain nombre de raisons qui tiennent à la réalisation de l'épreuve et à ses conditions de passation.

a) conditions de passation :

- trop peu d'effectifs par cours (déjà signalé)
- aucun contrôle des variables à l'intérieur de chaque population. Nous nous sommes contentés d'en limiter intuitivement les effets en prenant les élèves dans les mêmes écoles ou les mêmes milieux de recrutement, mais cela n'est pas suffisant.

./.

Mais, ce faisant, nous n'avons travaillé que sur des populations ayant comme variable socio-professionnelle dominante "classe ouvrière".
Donc, nos résultats ne sont pas révélateurs d'une population scolaire hétérogène au sein de laquelle on pourrait étudier l'influence de différentes variables.

b) réalisation de l'épreuve :

Bien que toute l'équipe ait défini le style de l'épreuve et travaillé sur les situations, on constate :

- il n'est pas évident qu'il faille doubler les phrases par le dessin.
Celui-ci a parfois introduit des éléments indésirables (contraires à la consigne)

ex : 1.3 : Jean s'éloigne (dans les fourrés), il a aperçu un lapin
au lieu de : Jean s'éloigne CAR il a aperçu un lapin.

1.4.: Le lièvre est le plus rapide, il arrive (au but) le premier.
au lieu de : Le lièvre est le plus rapide, il arrive DONC le premier.

- il est très difficile de faire correspondre une situation à l'emploi d'une seule conjonction de coordination.

ex : 2.4 : le chat voudrait l'attraper... la porte est fermée. au choix :
" mais "
" et
" or
" malheureusement " etc...

- nous n'avons pas tenu compte des interférences entre deux catégories grammaticales : conjonctions et adverbes.

ex : 1.1 : La pluie tombe à verse ET le feu s'éteint)
La pluie tombe à verse ALORS le feu s'éteint) ou
sont deux phrases acceptables.

Mais comme nous ne relevions les informations que si elles étaient des conjonctions, nous avons "perdu" dans nos calculs ce que pouvaient apporter les "informations-adverbes".

Il aurait suffi de recueillir une seconde grille d'information portant sur l'emploi des adverbes.

Nous avons renoncé car (déjà signalé) les limites d'acceptation reculaient avec les nuances, et les difficultés de classement. (relations de cause/temps).

ex : 1.2 : Jean voudrait en attraper MAIS il est trop petit
malheureusement ") + valeur
pas de chance ") affective
hélas ")
dommage ")

c) La consigne n'a pas toujours été bien comprise par les enfants. Dans d'autres cas elle a été oubliée ou mal suivie. ./.

B) L'analyse de devoirs d'élèves a été réalisée sur des devoirs de C.M.1 et de C.M. 2.

Pour cette analyse, nous avons établi une grille qui tenait compte :

- de la nature de la conjonction, de sa position et de son environnement syntaxique.
- de l'absence éventuelle de conjonction et de la structure de remplacement.
- des subordonnants (relatifs et conjonctions) relevés dans le texte.

Tous les renseignements fournis par l'analyse des devoirs n'ont pu être exploités. Ceci est dû aux limites de l'analyse manuelle, et à la multiplicité des calculs nécessaires.

Aussi, les résultats que nous avons enregistrés, et qui sont tous transformés en pourcentages ne nous apportent que des informations relatives. Tout au plus peuvent-ils indiquer des tendances

entre le C.M. 1 et le C.M.2, mais nous n'avons aucune certitude que les résultats différents ne sont pas dûs au hasard. (Nous en apporterons la preuve dans le paragraphe ci-dessous).

La comparaison entre le C.M.1 et le C.M.2 s'est faite selon trois directions :

- 1°) Etude des coordonnants seuls : nature - fréquence d'emploi - position - fonction
(position : en tête de phrase ou à l'intérieur de la phrase)
(fonction : coordination de mots ou coordination de propositions).
- 2°) Quel pourcentage d'élèves (en C.M.1 et en C.M.2) emploie N. coordonnants ou subordonnants par devoir ?
- 3°) Quel pourcentage d'élèves (en C.M.1 et en C.M.2.) emploie par devoir :
 - un nombre de coordonnants supérieur au nombre de subordonnants (dont sans subord.).
 - un nombre de coordonnants = au nombre de subordonnants (dont sans coord. sans subord.).
 - un nombre de subord. supérieur au nombre de coordonnants (dont sans coord.).

Les coordonnants seuls :

Un premier tableau permet de ventiler les résultats globaux (tous coordonnants/conjonctions réunis)

% de coordonnants	C.M.1.	C.M.2
- par rapport aux mots du corpus	4,1	3,1
- entre les mots	32	26,5
- entre les propositions	63	73,5
- en tête de phrase	8,4	15,5

-(pour les lignes 2, 3, 4 de ce tableau, le % de coordonnants est exprimé par rapport au total des coordonnants du corpus et non plus par rapport au nombre total de mots).

Critique des résultats :

a) La comparaison des pourcentages entre les deux variables : C.M.1 et C.M.2 nous permettrait de dire :

- les élèves de C.M.1 emploient plus de coordonnants entre les mots que les élèves de C.M.2
- les élèves de C.M.2 emploient plus de coordonnants entre les propositions que les élèves de C.M.1.
- globalement, par rapport au total des mots du corpus, les élèves de C.M.2 emploient moins de coordonnants que les élèves du C.M.1.

b) En réalité, nous ne pouvons être aussi affirmatifs. La comparaison des pourcentages entre les deux variables ne permet pas de dire si la différence est due ou non au hasard. Pour lever cette incertitude, il faut recourir à l'hypothèse nulle et au test du " χ^2 " de Pearson.

L'hypothèse nulle que l'on peut tenter de vérifier avec les premières données intéressantes serait :

La proportion des coordonnants à l'intérieur des classes de cours moyen est stable. La différence remarquée entre le C.M.1 et C.M.2 est due aux variations aléatoires.

Le test du χ^2 réalisé avec les effectifs absolus, non avec les %, donne la probabilité pour que la valeur du χ^2 obtenue soit atteinte ou dépassée dans le cas d'une distribution aléatoire.

Dès lors on peut reprendre les questions et y répondre sous la forme :

- Quelle est la probabilité pour que la proportion des coordonnants répartis entre les deux variables C.M.1 et C.M.2 soit due au hasard ?
P = 0,001 (en fait, légèrement supérieur).

Probabilité nettement inférieure au seuil de rejet (0,05), qui permet de rejeter l'hypothèse nulle et de conclure à l'influence des variables sur la répartition des coordonnants.

- Quelle est la probabilité pour que la répartition entre les deux variables des coordonnants employés entre les mots soit due au hasard ?
P = 0,50 (une chance sur deux)

Probabilité supérieure au seuil de rejet, qui ne permet pas de rejeter l'hypothèse nulle, ni de conclure à l'influence des variables sur l'emploi des coordonnants entre les mots.

- Quelle est la probabilité pour que la répartition entre les variables des coordonnants employés entre les propositions soit due au hasard ?
P = 0,001

Probabilité inférieure au seuil de rejet, qui permet de rejeter l'hypothèse nulle et de conclure à l'influence des variables sur l'emploi des coordonnants entre les propositions.

- Quelle est la probabilité pour que la répartition entre les variables des coordonnants employés en tête de phrase soit due au hasard ?
P = 0,15

Probabilité supérieure au seuil de rejet qui ne permet pas de rejeter l'hypothèse nulle ni de conclure à l'influence des variables sur l'emploi des coordonnants en tête de phrase.

Ière conclusion : on remarque, par la comparaison des résultats en pourcentages et en probabilités que nous ne pouvons tirer aucune

conclusion valable du rapprochement de certaines données exprimées en pourcentages : sur quatre écarts qui paraissaient significatifs en pourcentages, deux seulement révèlent l'influence des variables et un seul est déterminant : la différence dans l'emploi des coordonnants entre les propositions.

Tout essai de caractérisation de la langue des enfants en fonction de telle ou telle variable doit donc obligatoirement être soumis au test de Pearson.

Le travail précédent réalisé en fonction de la nature des coordonnants nous apporte les enseignements suivants :
- pour "et" et "mais", leur distribution sur les deux variables n'est pas due au hasard, mais bien à l'influence de ces variables.

- pour "car" "ou" "ni" "donc", la distribution sur les deux variables est due au hasard. Les écarts enregistrés ne sont pas significatifs.

2ème conclusion : il semble donc bien qu'une différence existe dans l'emploi des coordonnants entre les réalisations écrites des élèves du C.M.1 et ceux du C.M.2. Cette différence porte :
- sur l'emploi des conjonctions de coordination entre les propositions. et particulièrement sur l'emploi de "et" et de "mais".

remarque : une telle conclusion, pour intéressante qu'elle soit, ne nous dit rien sur l'environnement syntaxique du coordonnant, sur sa valeur, sur la maîtrise dont fait preuve l'enfant dans son emploi ; nous ne pouvons pas, à partir de cela, tenter de décrire le langage de l'enfant. Nous devons donc pousser plus loin nos investigations et c'est l'objet du programme 75/76.

Nous pouvons maintenant donner les réponses à la question B 2.
Mais nous savons que ces résultats n'ont qu'une valeur relative.

Tableau répondant à la question "B2" :

Quel pourcentage d'élèves emploie, par devoir, N coordonnants
N subordonnants ?
(pour toutes les relations entre propositions)

	C.M. I		C. M. 2	
nombre de :	coord.	subord.	coord.	subord.
0	14,8 %	46,2 %	15,3 %	22,3 %
1	22,2	24	16,4	16,4
2	31,4	14,8	22,3	24,7
3	22,2	11,1	10,5	12,9
4	5,5	1,8	11,7	8,2
5		1,8	12,9	8,2
6	3,7		5,8	2,3
7			3,5	3,5
---9---			1,1	

Critique : La question principale devait être :

"Y-a-t-il un rapport entre l'emploi des coordonnants et des subordonnants et le fait d'appartenir au C.M.1 ou au C.M.2 ?

Le tableau ci-dessus nous en donne bien l'impression, mais nous n'avons aucune certitude.

Nous cherchons à établir une corrélation, et nous ne pouvons l'obtenir que par l'emploi du test de Pearson.

Le calcul du χ^2 donne une probabilité inférieure à 0,001 pour que le rapport entre la quantité de coordonnants et de subordonnants employés et le fait d'appartenir au C.M.1 ou au C.M.2 soit dû au hasard.

Conclusion : le test de Pearson nous confirme une différence linguistique entre les deux variables, mais nous ne savons rien des conditions dans lesquelles les termes relationnels entre propositions sont employés.
Là aussi notre travail de description devra être approfondi en 75/76.

Il ne semble pas indispensable de donner les résultats à la troisième question :

"Quel % d'élèves de C MI ou de C M2 emploie :
- plus de coordonnants que de subordonnants
- autant de
- moins de.....

Cela ne fait pas progresser notre connaissance du problème.

PROJETS 75 - 76

I°) Perspectives de travail :

a) l'équipe de Saint-Quentin a entrepris une recherche-description sur la coordination dans la langue écrite des enfants.

Cette recherche devrait permettre :

- de mieux connaître et comprendre, dans ce champ d'observation, la langue écrite des élèves.
- de donner au maître des éléments objectifs à intégrer dans le discours correctif.

b) problèmes pendants :

- il est difficile de limiter le champ d'observation à la seule coordination dans la mesure où la coordination entre propositions est une des relations possibles entre les propositions contenues dans la phrase.
- D'où la définition de deux directions de travail :
 - 1) - description des réalisations qui mettent en jeu la coordination, ce qui suppose l'observation de l'environnement syntaxique du coordonnant.
 - 2) - prises en considération de toutes les autres relations qu'implique la présence de plusieurs propositions dans le texte écrit.
- la description de la coordination est rendue possible par la mise au point d'un programme sur ordinateur. (d'où un avant-projet d'analyse ainsi qu'un projet de codage qui sont mis à l'essai durant le premier trimestre scolaire 75-76).
- la recherche du rôle des variables dans la langue écrite nous a amenés à envisager la détermination d'un "indice de complexité" et d'un "indice de complexité corrigé" permettant un traitement mathématique plus rapide des résultats. (cet indice de complexité est actuellement au stade de la vérification. Les premiers résultats obtenus permettent de penser qu'il serait peut-être utilisable).

(ex. : appliqué aux résultats collectés par le C.R.A.L. de Nancy, il a permis de déterminer le niveau du groupe dont nous possédions les feuilles d'analyse : le C.M. I).

II) Articulation entre les phases de recherche :

a) le bilan présenté plus haut des travaux 74-75 ne tient compte que d'une partie du travail fourni, que d'une partie des résultats enregistrés.

Cette première année de travail nous a permis de préciser :

- le bien fondé de nos hypothèses et de nos objectifs.
- le peu de valeur d'un travail de comptage des occurrences car :
 - 1 : le comptage dit "combien" mais pas "comment"
 - 2 : les résultats numériques, même exprimés en pourcentages n'ont aucune pertinence statistique. Il est nécessaire pour comprendre et préciser le rôle des variables d'utiliser des tests (comparaison de moyennes - test de Pearson).

- d'où la nécessité dans laquelle nous sommes de bien préciser toutes les directions de travail rendues obligatoires par notre programme :
- 1 : prendre en compte le "comment" dans les réalisations de la coordination
- 2 : définir les types de maîtrise dans l'emploi de la coordination.
- 3 : établir un comptage en fonction des types de maîtrise.
- 4 : par un traitement statistique, mettre en évidence le rôle des variables.
- 5 : en fonction des oppositions entre les variables, tenter de "dessiner" le profil linguistique correspondant.

b) à partir de ces nécessités, le programme de travail pour 75-76 se définit comme suit :

1) sur le fond :

- établissement d'un avant-projet de programme destiné à établir le programme définitif pour ordinateur.
- en fonction de cet avant-projet : mise au point d'un projet de codage pour fiches perforées.
- expérimentation et affinement de "l'indice de complexité corrigé" en multipliant les tests afin de vérifier sa fiabilité.

2) dans le temps :

- de octobre à décembre :
 - . essais des avant-projets sur un pré-corpus
 - . mise au point progressive du programme définitif avec l'équipe de programmation.
- à partir de janvier :
 - . analyse du corpus définitif
 - . mise en oeuvre de l'ordinateur.

note : Il ne paraît pas matériellement possible de pouvoir obtenir dès cette année un bilan complet des travaux.

Nous nous estimerions satisfaits, si après un nécessaire "rodage" des deux équipes (d'analyse et de programmation) nous pouvions dresser le bilan pour un cours donné : le C.M.2. par exemple.

documents joints pour le projet de travail 75-76

- un avant-projet de programme
- projet de codage
- essai de détermination d'un indice de complexité corrigé.

Programme de recherche 1975-1976 (+)

1) La coordination dans les relations entre propositions :

Etude de devoirs d'élèves pour mieux décrire le fonctionnement de la coordination en tenant compte d'un certain nombre de variables (cf. ci-dessous).

a) objectifs :

- décrire la langue des enfants en fonction de ces variables
- donner aux maîtres qui enseignent aux différents niveaux de l'école élémentaire, des éléments objectifs d'appréciation de la langue écrite.
- mettre en place des moyens pédagogiques appropriés pour améliorer la qualité des productions écrites.

b) variables :

- âge
- niveau scolaire - (classe suivie - classes redoublées)
- type de pédagogie : Freinet
 - traditionnelle
 - renovée.
- type de devoir. : description du réel (description)
 - description de l'imaginaire (avenir)
 - mettre en ordre (règles d'un jeu)
 - raconter (récit)
 - prouver (argumentation)
- niveau de socialisation avec ses pairs
- milieu familial
- milieu socio-professionnel.

2) La coordination : comparaison entre le langage oral et le langage écrit.

Comparaison sur un type de devoir donné, pour un enfant donné, des réalisations orales et écrites, dans une situation de communication donnée.

- a) objectif I : déterminer des indices de maîtrise de l'écrit (vs oral)
- moyen : à partir d'une séquence d'images
- raconter l'histoire à un camarade présent
 - écrire l'histoire à un ami ou un parent.

(+) Document de travail établi en septembre 75 (cf. plus loin l'état du travail en décembre 75).

b) objectif 2 : montrer que ces indices de maîtrise de l'écrit sont aussi des indices de maîtrise de l'oral dans d'autres situations.

moyen : à partir d'une séquence d'images
- téléphoner l'histoire à un camarade
- écrire l'histoire à un camarade.

Décrire l'emploi de la coordination dans les productions écrites des élèves de l'école élémentaire est un travail assez vaste. Certaines limites doivent donc être fixées de même que certains objectifs à l'intérieur de ces limites. Limites et objectifs sont établis en fonction de l'intérêt pédagogique qu'ils représentent, les buts de ce travail étant :

- de mieux connaître le langage de l'enfant,
- pour donner au maître les informations nécessaires à l'efficacité du discours correctif dans la mesure où :
- ce discours doit être reçu et compris des enfants.
- les corrections apportées par le maître doivent rester dans le "registre structurel" que peut utiliser l'enfant à un niveau donné.

I°) Coordination de mots et/ou coordination de propositions ? :

Nous avons écarté l'étude de la coordination de mots, même s'il peut être intéressant de savoir quelles catégories de mots (noms propres/communs, concrets/abstraites, adjectifs-adverbes, pronoms...) sont plus volontiers coordonnées et quels types de coordonnants sont plus fréquemment employés. On peut penser que l'enfant qui écrit tire les termes indispensables de son imagination ou de son expérience et que le lecteur-pédagogue ne peut guère formuler de conclusions définitives sur le fait que telle catégorie est absente du discours.

II°) Coordination de mots et coordination de propositions :

On peut confondre ces deux aspects dans la mesure où c'est leur caractère commun qui est intéressant : la maîtrise de l'énumération.

Etant données nos variables de départ, et en fonction d'elles, nous emploierons les termes "aptitude à" ou "inaptitude à" même s'ils ne sont pas ici tout à fait exacts mais simplement pratiques (Aptitudes signifiera ici : possibilité de faire preuve d'une connaissance (valeur/structure) au niveau de la performance - des épreuves éventuelles pourraient nous renseigner sur le niveau de compétence).

1°) Aptitude à coordonner à l'intérieur d'une même série des éléments ayant entre eux un rapport nécessaire ou logique.

"J'ai une pelouse et un arrosoir et une salle à manger".

2°) Aptitude à la notation d'une série de plus de deux éléments

"J'ai une pelouse avec un saule puis une piscine et un grand portique".

3°) Aptitude à remplacer les adverbes : puis/ alors/ après/ ensuite...

- par une conjonction de coordination

- par un subordonnant

(ceci quand on peut noter un affaiblissement de la valeur adverbiale au profit de la valeur copulative).

"J'ai collé des plaquettes en plastique sur le mur alors ça collait et je m'en suis mis plein les mains alors ma maison est belle.

III) Coordination entre propositions :

La coordination entre propositions nous conduit à cinq séries d'observations qui tiennent d'une part à la nature même du coordonnant et d'autre part à la complexité des structures syntaxiques dans lesquelles il se trouve employé.

A) Maîtrise de la valeur du coordonnant :

4°) Aptitude à employer correctement les conjonctions de coordination en fonction de leur valeur (et inaptitude à le faire)

- et : copulative - adversative - transitive - consécutive.

- mais : adversative

- ou : disjonctive

- ni : exclusive

- or : transitive

- donc : consécutive

- car : causale

B) Maîtrise de l'effacement :

5°) Inaptitude à éviter l'emploi inutile de l'adverbe après la conjonction :

"...et puis il m'a lancé le ballon et alors j'ai cassé le carreau."

6°) Aptitude - et inaptitude- à opérer un effacement derrière le coordonnant :

- soit effacement du sujet seul

ex. : "Mon chien saute la barrière et poursuit le chat dans la rue" (-il)

- soit effacement du sujet et du verbe

ex. : "On a un salon et on a une salle à manger" (+ on a)

7°) Aptitude -et inaptitude- à l'effacement du pronom relatif après le coordonnant :

ex. : "Le lézard devient un monstre jaune qui écrase le muret et déracine l'arbre" (et (-qui)).

note : la maîtrise de cet effacement n'est pas en contradiction par ailleurs avec la maîtrise du cumul. Nous les observons comme deux opérations distinctes pouvant représenter deux stades dans la maîtrise de la langue (à vérifier).

C) Maîtrise de l'enchâssement :

Enchâsser une subordonnée relative ou circonstancielle est une opération qui peut se trouver compliquée du fait de l'emploi conjoint d'un coordonnant. Même observation pour la complétive. Dans certains cas, et les variables nous renseigneront sur eux, les enfants ne maîtrisent pas le cumul : coordonnant ≠ subordonnant.

- soit que la structure cumulative leur échappe.
- soit que la présence de l'un élimine l'autre.

8°) Aptitude à employer en cumul coordonnant et pronom relatif.

Inaptitude à le faire en effaçant le coordonnant (l'effacement du pronom relatif relève au contraire de la maîtrise).

9°) Aptitude -et inaptitude- à employer en cumul un coordonnant et une conjonction de subordination.

"Pierre dit qu'il viendra demain et qu'il apportera son ballon".

≠ "Pierre dit qu'il viendra demain et il apportera son ballon".

10°) Aptitude à suspendre la proposition coordonnée en enchâssant une proposition circonstancielle. (On peut tirer une conclusion de l'apparition mais non de l'absence).

"Tim s'avance en rampant vers le muret mais quand il s'apprête à l'attraper le lézard se tourne brusquement".

II) Aptitude à la généralisation de l'opération décrite en (10°).

Apparition de relations en chaîne du type :

- a) coordonnant + conjonction sub. + conjonction sub. (C+K+K)
- b) coordonnant + relative + conjonction sub. (C+R+K)

D) Maîtrise de la subordination :

Outre les faits relevés dans le paragraphe précédent, il semble indispensable de vérifier quelle résistance offre l'enfant à la subordination en employant la coordination.

12°) Inaptitude à opérer une subordination à la place d'une coordination.

- ≠ "Tim et Tom chassent le lézard dans une pâture et Tom aperçoit un lézard sur un petit mur" (au lieu de "Quand Tom aperçoit...").

F) Maîtrise de l'enchaînement des phrases :

13°) Inaptitude à éviter l'emploi abusif de coordonnants (conjonctions ou adverbes) en début de phrases.

- = "Alors je vais chercher les courses et soudain je la vois qui vient sur moi. Et je me dis : "Elle va m'attraper".

Tentative d'évaluation de la complexité syntaxique d'un texte d'enfant et de la maîtrise de la complexité par l'utilisation d'un "indice de maîtrise" ou "indice de complexité corrigé".

Parmi les difficultés que doit maîtriser l'enfant qui écrit, on trouve :

- la segmentation de l'énoncé général en phrases.
- l'utilisation de termes relationnels entre les propositions.

Hypothèse : Peut-on déterminer un indice de maîtrise prenant en considération ces deux problèmes ?

En admettant que cet indice ne soit pas un instrument "absolu", permet-il, les mêmes erreurs étant toujours reportées, d'apprécier les différences de maîtrise de la langue écrite entre certaines populations en fonction de certaines variables ?

Indice de maîtrise :

$$I.M = \frac{R - r}{P_p - I} + \frac{p - p'}{P}$$

où : $P_p - I$ = Nombre de propositions moins I (soit le nombre de relations idéalement possibles)

R = Nombre de relations réalisées.

r = Nombre de relations incorrectes.

P = Nombre de phrases.

p = Nombre de phrases complexes.

p' = Nombre de phrases complexes incorrectes du fait de "r".

Relations considérées :

- juxtaposition (P j P)
- coordination (P c p) par conjonction ou adverbe-coordonnant
- relatif (P R P)
- relatif coordonné (P cR P)
- conjonction de subord. (P K P)
- coord. + subord. (P cK P)
- propos. infinitive avec préposition (P p Pi)

Les termes relationnels ne sont considérés comme corrects que s'ils correspondent à des contraintes sémantiques et que leur emploi n'élimine pas un terme meilleur réclamé par le contexte des propositions environnantes.

CRITIQUE DE L'AVANT-PROJET ET MISE AU POINT DU PROJET DEFINITIF (*)

L'avant-projet (décrit dans le programme de recherche 75/76), doublé d'une grille d'analyse des devoirs d'enfants, ne doit être considéré que comme un point de départ qui aura permis :

- d'analyser des devoirs dans un pré-corpus
- de mieux formuler, à la faveur de cette analyse, les problèmes spécifiques de la coordination
- de rectifier régulièrement la grille d'analyse
- d'apporter des éléments nouveaux qui avaient été méconnus ou n'existaient pas
- de mieux structurer l'ensemble de notre recherche

1) Introduction d'éléments nouveaux :

Essai de détermination d'un indice de complexité et d'un indice de complexité corrigé. Il s'agit de savoir si cet indice - mis peu à peu au point, et certainement perfectible - peut fournir une donnée mathématique valable à partir de laquelle par l'emploi de test comme le χ^2 de Pearson il est possible d'étudier le rôle des variables dans la langue écrite.

2) Modification des éléments de départ :

A) Réalisation de la coordination :

Dans l'avant-projet, nous ne nous attachons en premier qu'à la maîtrise de l'énumération, en confondant coordination de mots et coordination de propositions, en distinguant une série "d'aptitudes ou d'inaptitudes à ..." et en mélangeant un certain nombre de problèmes ...

Le projet "définitif" pose comme premier point l'étude approfondie de la réalisation de la coordination dans le langage de l'enfant :

- prise en compte des éléments coordonnés indissociables :
ex : une robe rouge et bleue qui ne peut se réécrire :

	- une robe rouge et une robe bleue
ni	- une robe rouge ou une robe bleue

- réécriture des mots ou groupes coordonnés :
ex : Pierre aime Marie et Odile se réécrit :

Pierre aime Marie	ET	Pierre aime Odile	(+ effacement sujet, verbe)
Pierre aime Marie	ET	Ø Ø Odile	

- Types de phrases coordonnées

Il semble - mais le fait doit être contrôlé - que les enfants (de quel type de variable ?) utilisent certaines structures de coordination de préférence à d'autres. D'où l'éventail complet des phrases possibles en fonction des conjonctions (4 phrases par type) et des adverbes (4 phrases pour 1 type d'adverbe)
cf : grille d'analyse correspondant aux cartes perforées II et III

(*) Etat du travail en décembre 1975

B) Valeur de la coordination :

L'avant-projet se limitait aux conjonctions. On ne peut oublier le rôle important joué par les adverbes dans la coordination. Il est donc indispensable d'analyser quelle valeur leur donnent les enfants, outre leur valeur adverbiale.

C) Non-maîtrise de la coordination :

C'est sous cet aspect que se présente maintenant le premier point de l'avant-projet qui était "maîtrise de l'énumération". Il s'agit plus simplement ici de constater des erreurs introduites par un mauvais usage de la relation ou un mauvais emploi du coordonnant, au lieu d'apprécier des "aptitudes à ... ou des inaptitudes à ..." Cette démarche nous paraît plus rigoureuse.

D) Analyse de l'environnement syntaxique après le coordonnant.

Dans ce point également nous avons apporté plus de rigueur : nous ne posons plus le problème en terme d'aptitude à réaliser telle ou telle opération. Nous avons recensé les problèmes principaux posés par l'emploi d'un coordonnant. Ce sont en général des problèmes d'ellipse. Nous avons donc ouvert l'éventail des ellipses en précisant celles qui peuvent être :

- a) - non réalisée, nécessaire
- b) - réalisée, incorrecte

ex : a) On a un beau salon et on a une belle salle à manger
= ellipse non réalisée, nécessaire

ex : b) Pierre dit qu'il viendra et il apportera son ballon de foot.
(- qu')
= ellipse réalisée, incorrecte

Dans ce paragraphe, nous réunissons tous les faits de langage - qui se trouvaient réunis dans l'avant-projet sous la dénomination : "maîtrise de l'effacement" - "maîtrise de l'enchâssement".

Nous nous contentons donc, dans un premier temps d'analyser l'environnement syntaxique du coordonnant (conjonction ou adverbe) et nous nous poserons ensuite, éventuellement, le problème de savoir si l'enfant maîtrise quelque chose et de préciser ce qu'il maîtrise comme ce qu'il ne maîtrise pas.
(cf : grille d'analyse correspondant à la carte III)

E) Confusion des termes relationnels

Le problème existe. Nous ne savons exactement selon quelle fréquence. Ce n'est sans doute pas d'un intérêt majeur - sauf dans les petites classes peut-être ? - mais puisque notre objectif est d'établir un programme d'analyse le plus complet possible nous n'avons pas cru devoir éliminer ce point.

F) Analyse des relations entre propositions à mode personnel
à mode impersonnel

- Les propositions commençant par un terme relationnel sont nécessaires à notre détermination de l'indice de complexité. D'où la nécessité de les prendre en compte.
- La coordination de certaines propositions (relative, complétive, circonstancielle) pose des problèmes
 - d'ellipse de la proposition matrice
 - de déplacement de la proposition constituante
- Enfin, il nous a semblé indispensable - même si l'essentiel de notre travail porte sur la description de la coordination - d'avoir un aperçu sur l'ensemble des relations possibles entre les propositions, et puisque la coordination est une des deux façons d'établir ces relations, de pouvoir la situer parmi les productions réalisées.

En conclusion : le dernier projet n'a conservé que l'étude des faits de langage tel qu'ils se présentent. Nous avons chassé tout ce qui conduisait à dire : "il fallait écrire..." donc tout choix subjectif renvoyant à un modèle adulte ou à une norme inexistante.

Nous pensons avoir établi au cours du premier trimestre 75/76, en travaillant sur un pré-corpus, le cadre qui nous semble être le plus efficace :

- pour décrire la coordination telle que les enfants la réalisent.
- pour sérier tous les problèmes posés par l'emploi des coordonnants
- pour tenter de répondre, à l'intérieur du champ limité mais vaste que nous nous sommes donné, à la question : "Existe-t-il dans ce champ d'observation des indices de maîtrise de la langue écrite ? lesquels ?"
- pour analyser le rôle de certaines variables dans la production écrite des enfants.

Grille d'analyse sur cartes perforées (en vue d'un traitement automatique)

ETUDE DE LA COORDINATION - CODAGE

- 0 - Numéro d'identification élève
- 1 - Indication des variables
- 2 - Renseignements sur le devoir
- 3 - Analyse de la réalisation de la coordination
- 4 - Valeur de la coordination avec adverbe
- 5 - Coordination par conjonction + adverbe
- 6 - Non-maîtrise de la coordination
- 7 - Analyse de l'environnement syntaxique après le coordonnant
- 8 - Confusion entre termes relationnels
- 9 - Analyse des relations entre propositions (mode personnel)
- 10 - Analyse des relations entre propositions (mode impersonnel)

CARTE N° 1

0.	- Numéro identification élève	6
1.	- Indication des variables	
1.1.	- âge	2
1.2.	- milieu familial	1
1.3.	- milieu socio-professionnel	1
1.4.	- niveau socialisation avec ses pairs	1
1.5.	- niveau scolaire	2
1.6.	- type de pédagogie	1
1.7.	- type de devoir	1
2.	- Renseignements sur le devoir	
2.1.	- nombre de mots	3
2.2.	- nombre de phrases	2
2.3.	- nombre de phrases simples	2
2.4.	- nombre de phrases complexes	2
2.5.	- nombre de relations réalisées (Proposition/relation/proposition) (Coordonnant en tête de phrase)	2
2.6.	- nombre de relations possibles	2
2.7.	- indice de complexité	3
2.8.	- indice de complexité corrigé	3
2.9.	- nombre total de coordonnants	2
2.9.1.	- dont : conjonctions de coordination	2
2.9.2.	- dont : adverbes	2

Nombre espaces : 40

CARTE N° II :

0.	- Numéro identification élève	6
3.0.	- Analyse de la réalisation de la coordination	
3.1.	- éléments indissociables	1
3.2.0.	- coordination entre mots se réécrivant :	
3.2.1.	- avec "et" se réécrivant : P et P	1
3.2.2.	- avec "et pas" " : P et nég P	1
3.2.3.	- avec "mais pas" " : P mais nég P	1
3.2.4.	- avec "ou" " : P ou P	1
3.2.5.	- avec "ni" " : nég P et nég P	1
3.2.6.	- avec "et" " : N - V - pp - N	1
3.3.0.	- coordination entre propositions avec conjonctions	
3.3.1.1.	- avec "et" - type : P et P	1
3.3.1.2.	- " nég P et nég P	1
3.3.1.3.	- " P et nég P	1
3.3.1.4.	- " nég P et P	1
3.3.2.1.	- avec "mais" - type : P mais P	1
3.3.2.2.	- " : nég P mais nég P	1
3.3.2.3.	- " : P mais nég P	1
3.3.2.4.	- " : nég P mais P	1
3.3.3.1.	- avec "car" - type : P car P	1
3.3.3.2.	- " : nég P car nég P	1
3.3.3.3.	- " : P car nég P	1
	- " : nég P car P	1
3.3.4.1.	- avec "or" - type : P or P	1
3.3.4.2.	- " : nég P or nég P	1
3.3.4.3.	- " : P or nég P	1
3.3.4.4.	- " : nég P or P	1
3.3.5.1.	- avec "donc" - type : P donc P	1
3.3.5.2.	- " ; nég P donc nég P	1
3.3.5.3.	- " : P donc nég P	1
3.3.5.4.	- " : nég P donc P	1
3.3.6.1.	- avec "ou" - " : P ou P	1
3.3.6.2.	- " : nég P ou nég P	1
3.3.6.3.	- " : P ou nég P	1
3.3.6.4.	- " : nég P ou P	1
3.3.7.1.	- avec "ni" - " : nég P et nég P non plus	1

CARTE N° III :

0.	- Numéro identification élève	6
3.4.0.	- Coordination avec adverbes	
3.4.1.	- type : P adv P	1
3.4.2.	- " : nég P adv nég P	1
3.4.3.	- " : P adv nég P	1
3.4.4.	- " : nég P adv P	1
4.0.	- Valeur de la coordination avec adverbes	
4.1.	- copulative + successive	1
4.2.	- adversative	1
4.3.	- causale	1
4.4.	- transitive	1
4.5.	- consécutive	1
4.6.	- disjonctive	1
4.7.	- exclusive	1
5.0.	- Coordination par : "conjonction + adverbe"	
5.1.	- Nbre d'emplois acceptables	1
5.2.1.	- Nbre d'emplois non-acceptables par conjonction en trop	1
5.2.2.	par adverbe en trop	1
6.0.	- Non-maîtrise de la coordination	
6.1.	- coordination non logique d'éléments (G.N. ou P)	1
6.2.1.	- coordination abusive par emploi répété de la conjonction	1
6.2.2.	de l'adverbe	1
6.3.1.	- mauvais emploi de la conjonction	1
6.3.2.	- mauvais emploi de l'adverbe	1
7.0.	- Analyse de l'environnement syntaxique après coordonnant	
7.1.	- ellipse du sujet non réalisée, nécessaire	1
7.2.	- ellipse sujet-verbe non réalisée, nécessaire	1
7.3.	- ellipse pronom relatif non réalisée nécessaire	1
7.4.	- ellipse préposition avant Prop. Inf. non réalisée, nécessaire	1
7.5.	- ellipse de Pr. relatif réalisée incorrecte	1
7.6.	- ellipse de conj.sub. (complétive) réalisée incorrecte	1
7.7.	- ellipse de conj.sub. (circonst.) réalisée incorrecte	1
7.8.	- ellipse de "préposition" réalisée incorrecte	1
8.0.	- Confusion des termes relationnels	
8.1.	- coordonnant au lieu de relatif	1
8.2.	- coordonnant au lieu d'une conjonction	1
8.3.	- conjonction au lieu d'un adverbe	1
8.4.	- adverbe au lieu d'une conjonction	1

CARTE N° IV :

0.	- Numéro identification élève		6
9.0.	- Analyse des relations réalisées entre propositions (mode personnel)		
9.1.	- (P j P) juxtaposition	9.1.1. correcte	2
		9.1.2. incorrecte	1
9.2.	- (P co P) coordination	9.2.1. correcte	2
		9.2.2. incorrecte	1
9.3.	- (P co + adv P) coord + adverbe	9.3.1. correcte	1
		9.3.2. incorrecte	1
9.4.	- (P R P) relative	9.4.1. correcte	2
		9.4.2. incorrecte	1
9.5.	- (P co + R P) relative coordonnée	9.5.1. correcte	1
		9.5.2. incorrecte	1
9.6.	- (P K P) conjonctive	9.6.1. correcte	2
		9.6.2. incorrecte	1
9.7.	- (P co + K P) conjonctive coord.		
	- ellipse proposition matrice	9.7.1. nombre de	1
	- non ellipse proposition matrice		
		9.7.2. nombre de	1
9.8.	- (P K' P) circonstancielle	9.8.1. correcte	1
		9.8.2. incorrecte	1
9.9.	- (P co + K'P) circonst. coord.	9.9.1. nombre de	1
	- ellipse proposition matrice	9.9.2. nombre de	1
	- déplacement proposition		
	constituante	9.9.3. nombre de	1
10.0.	- propositions à mode impersonnel		
10.1.1.	- proposition infinitive directe		2
10.1.2.	- proposition infinitive directe coordonnée		1
10.1.3.	- proposition infinitive après préposition		2
10.1.4.	- proposition inf. ap préposition coordonnée		1
10.2.1.	- proposition participe		2
10.2.2.	- proposition participe coordonnée		1
10.3.1.	- proposition participe dûe à effacement du QUI ETRE		1
10.3.2.	- proposition participe dûe à effacement de CONJ. ETRE		1

Essai de détermination d'un indice de maîtrise de la langue
écrite.

Soit un énoncé "E" comprenant 5 assertions positives.
Cet énoncé peut se présenter -en supposant que des relations puissent être établies entre les assertions successives- sous les différentes formes suivantes :

- A-I : a : P . P . P . P . P - toutes relations incluses dans
b : P R P . P . P . P une phrase
c : P R P R P . P . P - diminution progressive de P
d : P R P R P R P . P - augmentation progressive de
e : P R P R P R P R P PRP

- A-2 f : P R P . P R P . P - toutes relations incluses dans
g : P R P . P R P R P deux phrases

B	N. phrases	N. complexes	N. relations	N. propos.	N. possibles
a :	5	0	0	5	4
b :	4	I	I	5	4
c :	3	I	2	5	4
d :	2	I	3	5	4
e :	I	I	4	5	4
f :	3	2	2	5	4
g :	2	2	3	5	4
	(P)	(p)	(R)	(Pp)	(Pp-I)

Il faut maintenant établir des rapports entre ces données de base.

I) Indice de complexité :

Un indice de complexité prenant en compte le nombre de relations existantes entre les phrases et les propositions doit comprendre le rapport existant entre la phrase (b) et les phrases suivantes.

Il semble évident que pour l'énoncé (a) l'indice de complexité = 0.

si IC de (b) = I : une relation : (PRP)

I.C de (c) = 2 : (PRPRP)

I.C de (f) = 2 : (PRP.PRP)

I.C de (d) = 3 : (PRPRPRP)

I.C de (g) = 3 : (PRP.PRPRP)

I.C de (e) = 4 : (PRPRPRPRP)

Mais cet indice de complexité doit intégrer un rapport correcteur puisque le nombre de relations est réparti en une ou deux phrases (en fonction de notre situation d'hypothèse). Il en est pratiquement ainsi dans tous les énoncés de quelque longueur où l'on peut relever un certain nombre de phrases complexes "p" sur un total de phrases données "P".

Ces deux rapports peuvent s'écrire :

1°) Nombre de relations réalisées "R"
sur nombre de relations idéalement possible (soit le nombre de propositions contenues dans l'énoncé - I)

$$\text{d'où : } \frac{R}{P_p - I}$$

2°) Nombre de phrases complexes "p"
sur nombre total de phrases de l'énoncé "P"

$$\text{d'où : } \frac{p}{P}$$

Et l'indice de complexité additionnant ces deux rapports :

$$I.C = \frac{R}{P_p - I} + \frac{p}{P}$$

Si l'on applique cet indice à notre hypothèse de départ pour obtenir des résultats numériques comparables entre eux, on observe :

	$\frac{R}{P_p - I}$	+	$\frac{p}{P}$	=
a =	0 / 4	+	0 / 5	= 0
b =	1 / 4	+	1 / 4	= 0,50
c =	2 / 4	+	1 / 3	= 0,83
d =	3 / 4	+	1 / 2	= 1,25
e =	4 / 4	+	1 / 1	= 2
f =	2 / 4	+	2 / 3	= 1,16
g =	3 / 4	+	2 / 2	= 1,75

L'effet correcteur de p / P se manifeste pour les deux phrases : (f) et (g).

	N. relations	N. phrases complexes	N. phrases simples	I.C
(c) :	2	1	2	0,83
(f) :	2	2	1	1,16
(d) :	3	1	1	1,25
(g) :	3	2	0	1,75
(e) :	4	1	0	2

- L'énoncé (f) avec un I.C = 1,16 se situe entre (c) et (d).

- L'énoncé (g) avec un I.C = 1,75 se situe entre (d) et (e) :

Les résultats obtenus permettent d'ordonner les 7 phrases selon leur I.C.

1 : a =	P . P . P . P . P .	= 0
2 : b =	P R P . P . P . P	= 0,50
3 : c =	P R P R P . P . P	= 0,83
4 : f =	P R P . P R P . P	= 1,16
5 : d =	P R P R P R P . P	= 1,25
6 : g =	P R P . P R P R P	= 1,75
7 : e =	P R P R P R P R P	= 2

Pour établir les valeurs de l'indice et classer les phrases, on est parti du principe que toutes les relations réalisées entre les phrases étaient correctes. Ce qui, dans le langage écrit de l'enfant ne se trouvera pas régulièrement réalisé.

Ceci suppose donc que soient nettement définis certains critères de prise en considération et en compte des relations rencontrées. Ce qui implique une différence reconnue entre relations correctes et relations incorrectes. Il est clair, en effet, que la démonstration ci-dessus ne tient pas compte de la valeur de la relation et qu'elle affecte le même indice à un énoncé entièrement correct comme à un énoncé entièrement incorrect, pourvu que les relations existent.

Exemples :

Soient dans l'ordre R1 - R2 - R3 - R4 les relations indispensables à la rédaction d'un énoncé correct de (e)

On obtiendra : (e A) : P R1 P R2 P R3 P R4 P.

Mais on pourrait aussi bien tirer au sort les relations et les faire apparaître dans un ordre différent : R3 - R1 - R2 - R4

on obtiendra : (e B) : P R3 P R1 P R2 P R4 P

énoncé dans lequel le hasard, ici, mais la maîtrise des relations dans un autre énoncé, a placé correctement la relation R4.

A la limite, l'énoncé (eB) ne veut rien dire jusqu'au dernier îlot (P R4 P).

Or, il n'est pas pensable que deux énoncés aussi différents que (e A) et (e B) puissent avoir le même indice ; ce serait faire au hasard -ou au manque de maîtrise- la part trop belle.

On est donc conduit à préciser les contraintes qui pèsent sur les relations pour ne prendre en compte que les relations correctes conduisant à l'écriture d'une phrase correcte. D'où un certain nombre de corrections apportées à l'indice de complexité.

II) Indice de maîtrise :

L'indice de maîtrise serait donc l'indice de complexité corrigé.

1) en ôtant à "R" le nombre de relations incorrectes : "r"

2) en ôtant à "p" le nombre de phrases complexes devenues incorrectes : "p'"

$$\text{d'où un indice de maîtrise : } \frac{R - r}{P - I} + \frac{p - p'}{P}$$

Si l'on suppose que l'énoncé (e) situé dans le langage de l'enfant possède du fait de sa complexité au moins une relation incorrecte, on écrira cet énoncé :

(e C) : P R P R P R P R P (+ = rel. correcte)
 + + - + (- = rel. incorrecte).

L'indice de maîtrise, calculé à partir de cet énoncé donnera :

$$\text{I.M de (e B) = } \frac{4 - I}{4} + \frac{0}{I} = 0,75$$

Le rapport p / P est ramené à 0 / I puisque aucune phrase complexe n'est entièrement correcte dans l'énoncé lui-même réalisé avec une seule phrase contenant une relation incorrecte. L'indice de complexité théorique de cet énoncé était de 2. L'indice de maîtrise, qui est en fait l'indice de complexité réel est donc seulement de 0,75.

Mais la perte n'est pas nécessairement aussi grande pour une seule relation incorrecte. Si nous supposons une relation incorrecte dans (g) qui comporte deux phrases complexes, nous trouverons un indice de maîtrise de :

$$\text{I.M de (g')} = \frac{3 - 1}{4} + \frac{2 - 1}{2} = 1$$

(g) avait un indice théorique de 1,75. La perte est de 0,75.

Il serait évidemment indispensable de préciser les contraintes qui pèsent sur les relations. Parmi elles, on peut relever, sans prétendre dresser ici une liste exhaustive :

- la maîtrise de l'énumération :
emploi correct des juxtapositions, des coordinations dans l'énumération d'une série d'éléments, propositions dans le cas qui nous intéresse.
- bonne connaissance du "et" et des autres conjonctions de coordination en fonction de leur valeur, de façon à ne pas utiliser la conjonction "et" comme "noeud" plutôt que comme terme relationnel.
- maîtrise dans le choix : conjonction de coordination ou conjonction de subordination (pour les relatives et les conjonctives).
(le coordonnant remplaçant le subordonnant).
- maîtrise dans le cumul : conjonction de coordination et conjonction de subordination.
(le coordonnant n'éliminant pas le subordonnant).
- maîtrise dans l'emploi des adverbes
distinguer dans un énoncé :
 - . l'adverbe subissant un affaiblissement de sa valeur adverbiale au profit d'une valeur copulative.
 - . de l'adverbe ajoutant cette valeur copulative à une valeur adverbiale intacte.

Il faut se garder d'éliminer abusivement les relations douteuses employées par les élèves. Mais il ne faut pas non plus les accepter les yeux fermés. Une phrase complexe est généralement faite d'une succession de relations, et il n'est pas vrai qu'une suite de relations reste toujours douteuse : elles s'opposent les unes aux autres, dans leur succession et ne laissent qu'une faible marge d'erreur au correcteur-analyste.

Un exemple précis, sous forme de test, permettra de mieux cerner les problèmes.

"A partir des 5 affirmations suivantes, écrire un paragraphe en 5 ou 4 ou 3 ou 2 ou 1 phrase".

- son voisin est parti
- Pierre s'ennuie
- Il ne peut pas jouer au foot
- Il se console en allant chez son oncle
- Son oncle l'emmène à la pêche.

Soient les deux énoncés E1 et E2 produits à partir de ces phrases.

E1 : "Comme son voisin est parti, Pierre s'ennuie car il ne peut jouer au foot mais il se console en allant chez son oncle qui l'emmène à la pêche".

E2 : "Son voisin est parti et Pierre s'ennuie et il ne peut pas jouer au foot et il se console en allant chez son oncle et son oncle l'emmène à la pêche".

L'indice de complexité donnerait :

I.C de E1 = 2 et I.C de E2 = 2

Ce qui est difficilement concevable et nous ramène au problème soulevé par la détermination de l'indice de maîtrise et à la nécessité de corriger cet indice de complexité théorique.

a) On conviendra que I.M de E1 = 2
(Comme en début de phrase conduit à un schéma du type :
K P j P... où la juxtaposition prend la place que devrait normalement occuper "comme" ce qui est impossible dans ce cas. On ne comptera donc qu'une relation pour (K) et (j) : "comme" et ".".)

b) Que dire de I.M de E2 ?
Il est nécessaire d'analyser la phrase relation par relation.

- P1 et P2 = relation acceptable
- P2 et P3 = début d'une mauvaise maîtrise de l'énumération valeur causale non obligatoire attribuée à "et".
- P3 et P4 = mauvaise maîtrise de l'énumération valeur adversative attribuée à "et" (éventuellement acceptable).
- P4 et P5 = mauvaise maîtrise de l'énumération méconnaissance de la relativisation.

On constate - une mauvaise maîtrise de l'énumération qui rend difficilement acceptable toutes les relations à partir de R2

- un rejet de R4

Degré d'acceptabilité : au mieux : R I et R 3
au pire : R I seule

Mais si l'on considère toutes les relations les unes par rapport aux autres, seule la première est entièrement acceptable. De toutes façons, le coefficient d'erreur qu'introduit le correcteur-analyste est négligeable et son effet est nul si le même type d'erreur est reporté sur toutes les productions analysées dans le cas de mesure de grands échantillons.

On aura donc dans le cas présent :

$$\begin{aligned} \text{I.M de E2} &= \frac{2}{4} + \frac{0}{1} = 0,50 \\ &= \frac{1}{4} + \frac{0}{1} = 0,25 \end{aligned}$$

L'analyse de E2 montre bien que cet énoncé a été réalisé :

- sans maîtrise de la complexité de la phrase
- sans maîtrise de "et" employé comme "noeud" (à la place d'une ponctuation correcte)

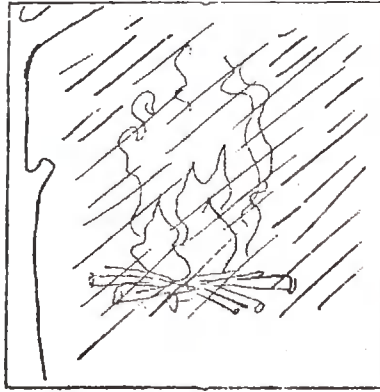
donc que l'indice de maîtrise est voisin de zéro. 0,25 n'est pas une pénalité.

"Remplacer les points (...) par un seul mot reliant les deux propositions":

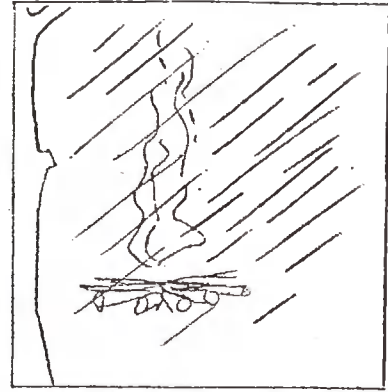
1.1



Papa brûle des branches



La pluie tombe à verse le feu s'éteint.



1.2



Les enfants cueillent les pommes. Jean voudrait en attraper il est trop petit.



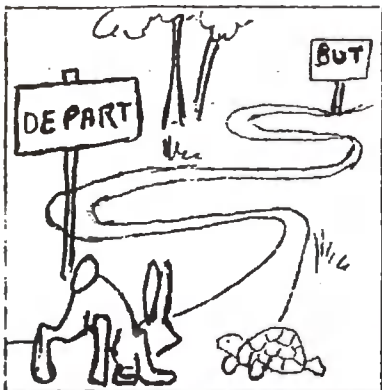
1.3



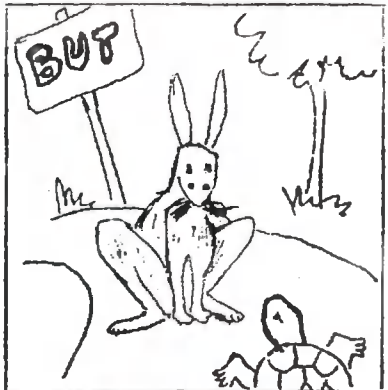
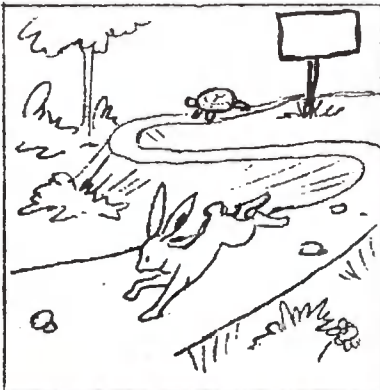
Les enfants se promènent dans le bois. Jean s'éloigne il a aperçu un lapin.



1.4



Le lièvre et la tortue font la course. Le lièvre est le plus rapide, il arrive le 1er.



2.1



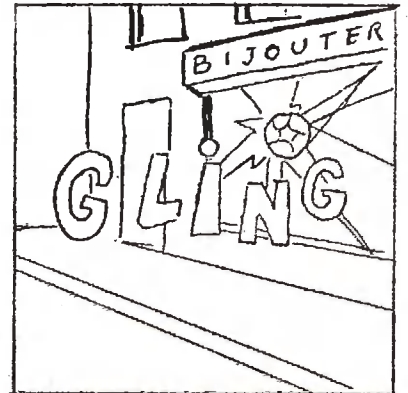
Jean prépare ses vacances



Il ne sait s'il ira à la montagne à la mer



2.2

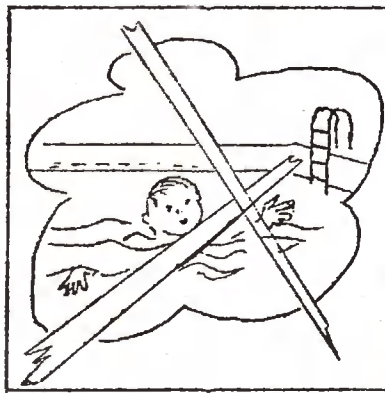


Pierre joue au ballon dans la rue, il tape trop fort le ballon casse une vitrine

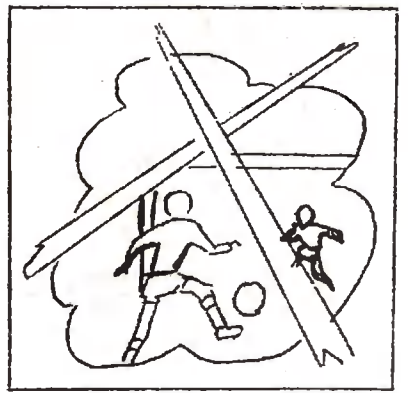
2.3



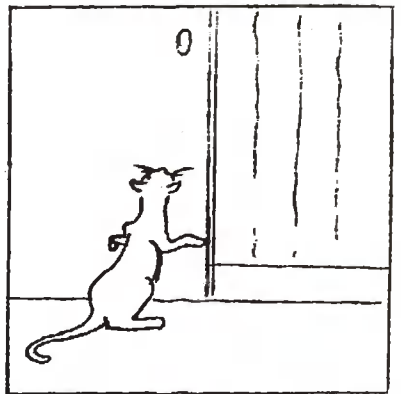
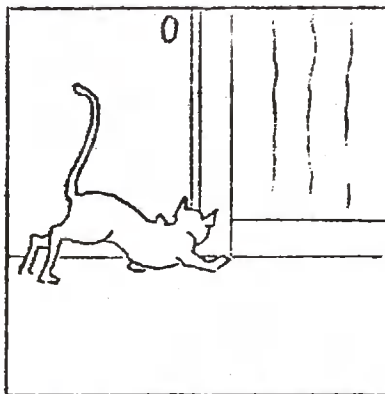
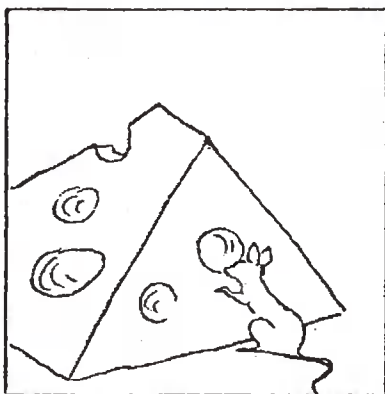
Paul s'est cassé la jambe,



il n'ira à la piscine au stade.



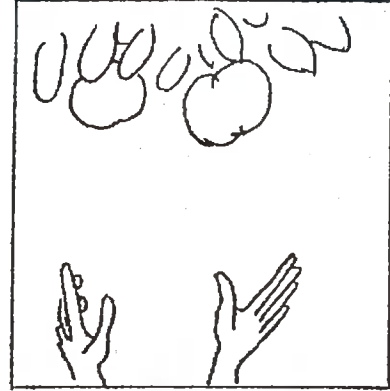
2.4



La souris grignote le fromage, le chat voudrait l'attraper la porte est fermée.

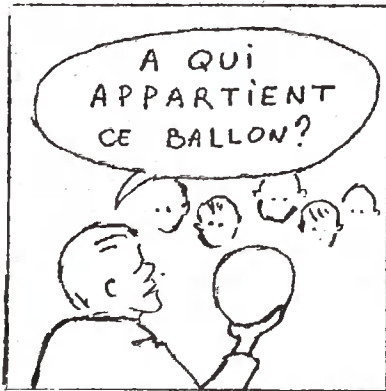
Annexe 3

3.1



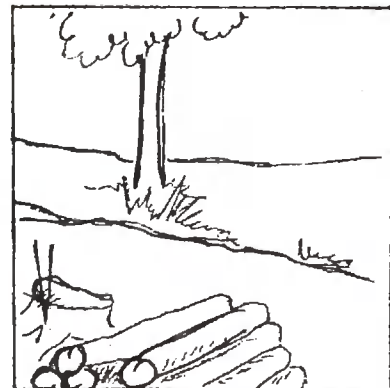
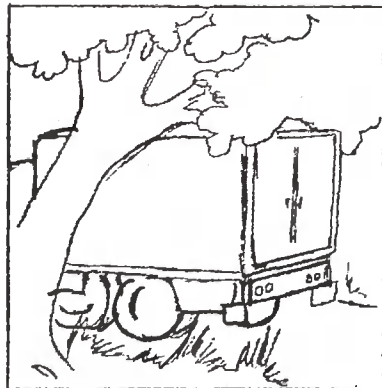
Les enfants cueillent des pommes. Jean ne peut pas en attraper il est trop petit.

3.2



Le ballon n'appartient à Jean à Pierre.

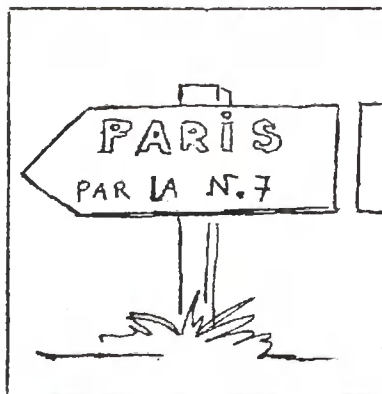
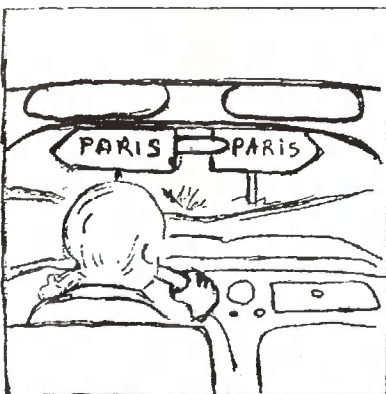
3.3



Le vieil arbre devenait gênant pour la circulation

Il a fallu l'abattre.

3.4



Paul hésite.

..... il prend la nationale 7 il prend l'autoroute.

FONCTIONNEMENT DES EQUIPES/

RECHERCHES LOCALES ↔ GROUPE DE RECHERCHE
NATIONAL

Equipe de l'E.N. de Privas : Jean-Pierre GEAY
Maurice MAS

Année 1973-1974 (+)

Préambule :

Avant d'entreprendre la présentation de ce rapport, il nous paraît indispensable de rappeler brièvement quelques renseignements essentiels sur le thème de recherche de notre équipe.

- 1 - Intitulé de la recherche : essai d'adaptation de l'enseignement du français au niveau linguistique et aux besoins réels de l'enfant.
- 2 - Objectifs et hypothèses de recherche : cette recherche doit, selon notre projet initial, se dérouler en 3 temps :
 - a) première phase : enquête sur le langage spontané des enfants

- collecte et dépouillement des textes libres et des enregistrements de séquences d'expression orale spontanée des enfants.
- ce dépouillement doit aboutir à une description des performances linguistiques des enfants, observées et classées de différents points de vue : phonétique, orthographique, syntaxique, lexical.
- les résultats de ce dépouillement fourniront des indications précises sur ce qui, dans les différents domaines,
 - . est acquis et bien maîtrisé par les enfants,
 - . est encore mal maîtrisé,
 - . n'est pas encore acquis.

(+) Cf. le rapport de recherche de l'équipe de Privas (74-75) dans "Repères" n° 32. Il n'a pas été possible, pour des raisons matérielles, de publier les deux rapports ensemble. Que l'équipe veuille bien nous en excuser. (H.R.).

b) deuxième phase : mise au point d'un plan de travail

A la lumière des résultats de cette enquête, nous devons procéder à la mise au point d'un plan de travail qui, dans notre esprit, doit comporter :

- une progression qui tienne compte à la fois des points faibles et des besoins révélés par l'enquête initiale, et des programmes ou des progressions en usage dans les classes (mais plus de ceux-là que de ceux-ci).
- le choix des démarches et des techniques pédagogiques qui permettront aux enfants de surmonter le plus rapidement et le plus facilement leurs difficultés.

c) troisième phase : bilan de fin d'expérience

En fin d'expérience (nous n'osons pas dire en fin d'année), une nouvelle enquête du même type que la première (dans les classes expérimentales et dans les classes témoins) et une comparaison des résultats devraient nous permettre d'apprécier la valeur de notre travail.

Introduction :

L'année 1973-74 restera pour notre équipe une année à la fois particulière et importante, car elle a surtout été :

- plus qu'une année de réalisations concrètes, telles que celles auxquelles nous aurions pu aboutir si nous avions imperturbablement suivi la démarche que nous avons initialement prévue,
- une année de réflexion et d'approfondissement sur les objectifs et les méthodes de notre travail.

En effet, après avoir consacré deux ans à la première phase de notre démarche (enquêtes), nous pensions pouvoir passer l'an dernier à la deuxième phase (mise au point d'un plan de travail et expérimentation).

Des événements divers, imprévus, et finalement heureux, nous ont conduits à modifier de manière assez importante l'ordonnance de notre plan de travail.

Aussi ce compte-rendu, proposera-t-il :

- dans une première partie : une analyse du fonctionnement de notre équipe, au cours de laquelle nous nous efforcerons d'exposer et d'analyser les raisons de cette année de réflexion et les orientations de notre réflexion.

- dans une deuxième partie : les résultats (et leur interprétation) des activités réalisées à l'issue de cette phase de réflexion.

PREMIERE PARTIE : ANALYSE DU FONCTIONNEMENT DE L'EQUIPE

Cette première analyse sera faite de la manière la plus précise possible car elle pourrait être utile au groupe de recherche du C.N.R.S. qui s'intéresse au fonctionnement des équipes de recherche.

Si, comme nous le disions au début de l'introduction, "l'année 1973-74 restera pour notre équipe une année à la fois particulière et importante", c'est pour diverses raisons, que des nécessités de clarté nous obligent à distinguer et à classer sous deux rubriques différentes bien qu'il y ait certainement entre elles des interférences évidentes et nombreuses.

Nous exposerons et essaierons d'analyser successivement :

- les raisons liées à la structure de l'équipe,
- les raisons liées à l'objet et à l'état de notre recherche.

L'ordre dans lequel nous les présentons n'a rien de "hiérarchique" ; il faudrait pouvoir en faire une présentation -et une lecture- simultanée pour cerner de plus près la réalité de ce qu'ont été la vie et l'évolution du travail de notre équipe au cours de cette année.

I - RAISONS LIEES A LA STRUCTURE DE L'EQUIPE

A. Modifications dans la composition de l'équipe :

Au cours de l'année 1973-74, notre équipe a connu quelques modifications qui ont eu sur son fonctionnement, ses modalités de travail et l'orientation de son travail, une influence certaine que nous essaierons de dégager dans le développement suivant (B).

I - Un professeur de psycho-pédagogie de l'École Normale a été intégré au groupe, sur sa demande et en accord avec les autres membres de l'équipe. Il a obtenu, comme les deux autres professeurs d'École Normale déjà membres de l'équipe, une décharge hebdomadaire de service de deux heures.

Bien que sa participation au travail de l'équipe ait été interrompue par la maladie au cours du troisième trimestre de l'année scolaire, sa présence a contribué à introduire dans notre recherche une dimension, ou un paramètre, que nous n'avions pas retenue au départ : l'importance des facteurs psychologiques et sociologiques

dans les chances de réussite ou les risques d'échec de la démarche pédagogique que nous essaierions de mettre en oeuvre dans le cadre de notre hypothèse.

Nous préciserons plus loin dans quelle mesure notre recherche va se trouver précisée et orientée en fonction de ce nouveau point de vue.

2 - En cours d'année, nous avons appris qu'un psychologue scolaire était mis à notre disposition pour nous aider dans notre travail. Compte-tenu de ce qui vient d'être dit ci-dessus, sa participation, dont nous étions jusqu'alors privés par la force des choses, pouvait donc nous être utile dans la prise en compte et la définition d'un paramètre psycho-sociologique dont nous parlions ci-dessus.

3 - Enfin, à côté de ces deux changements dans la composition de l'équipe, changements que nous pouvons qualifier de positifs pour la vie et le travail de notre groupe, est intervenu un troisième événement aux conséquences au moins aussi importantes quant à la poursuite du travail entrepris : l'animateur de l'équipe, jusqu'alors professeur de français à l'Ecole Normale, a été chargé d'assurer, pour l'année 1973-74, l'intérim de la direction vacante de l'Ecole Normale.

Ces charges administratives et le surcroît de travail, dans la formation des normaliens, qui est revenu à l'autre professeur de français membre de l'équipe (M. Geay J.P.), nous ont obligés à retarder, dès le début de l'année, le démarrage du travail de mise au point d'un plan de travail et d'expérimentation dans les classes (cf. phase 2 de notre démarche).

B. Conséquences sur le travail de l'équipe :

A posteriori, ces trois modifications au sein de la structure de notre équipe nous paraissent avoir eu un effet positif sur notre recherche, dans la mesure où elles ont contribué, par le jeu de leurs influences différentes mais convergentes, à orienter notre activité vers :

- une réflexion critique sur le travail effectué antérieurement
- un approfondissement sur les finalités et les modalités de notre recherche
- un réajustement de la "stratégie" de notre démarche.

En effet, ces nouvelles "conditions de travail" nous ont conduits à prendre, aussi bien par rapport aux résultats d'enquêtes déjà obtenus (cf. rapport de 1973-74) que par rapport à la poursuite de notre plan de travail initialement prévu, un certain recul dont nous estimons aujourd'hui les effets bénéfiques.

- d'une part, les nouvelles conditions de fonctionnement de l'équipe et l'impossibilité où nous étions de commencer le travail concret d'expérimentation que nous pensions entreprendre,
- d'autre part, la présence dans l'équipe d'un professeur de psychopédagogie et d'un psychologue scolaire nous ont permis de nous livrer à une réflexion plus approfondie sur le sens et les chances de réussite du travail dans lequel nous nous étions lancés.

Nous allons donc exposer et analyser dans le développement suivant (II - Raisons liées à l'objet et à l'état de la recherche en cours), dans quelle mesure ces conditions nouvelles de fonctionnement de l'équipe se sont combinées aux problèmes propres à l'objet et à l'état de la recherche, pour nous conduire à mieux en définir l'objet et les limites.

II - RAISONS LIEES A L'OBJET ET A L'ETAT DE LA RECHERCHE

Après deux ans consacrés à la collecte et au dépouillement de textes libres d'enfants, il semblait normal que notre recherche, s'appuyant sur les résultats ainsi obtenus, puisse s'engager dans la deuxième phase du déroulement prévu : mise au point d'un plan de travail et expérimentation dans les classes.

Cependant, à ce stade de notre démarche, et compte tenu de ce qui vient d'être dit ci-dessus (Cf I - Raisons liées à la structure de l'équipe), nous avons voulu :

- apprécier de la manière la plus rigoureuse possible les résultats obtenus aux enquêtes déjà réalisées (cf. ci-dessous A. Réflexions à propos du travail déjà réalisé),
- en tirer les conséquences susceptibles d'infléchir le travail à venir (cf. ci-dessous B. conséquences et décisions).

A. Réflexions à propos du travail déjà réalisé :

I - Comparaison entre résultats escomptés et résultats obtenus :

A) résultats escomptés :

Dans notre plan de travail initial, nous voulions dans un premier temps, aboutir à une description, aussi complète que possible, du langage spontané, oral et écrit, des enfants, sous ses différents aspects (orthographique, lexical, phonétique, syntaxique), de manière à pouvoir ensuite, et à partir de là, organiser pour ces enfants un enseignement du français qui tienne compte de leur niveau linguistique et de leurs besoins réels.

b) résultats obtenus :

Au terme de l'année 1972-73, nous étions donc en possession d'un certain nombre de résultats d'enquêtes sur la langue spontanée des enfants. Nous avons présenté dans les rapports des années précédentes quelques exemples de ces résultats, concernant notamment : l'orthographe (CM) le vocabulaire (écrit CE), la syntaxe (écrit CM).

c) comparaisons et commentaires :

La lecture du compte-rendu de l'an dernier nous a conduits à faire les constatations suivantes :

- + Même si les résultats que nous avons présentés dans les rapports antérieurs ne représentent pas la totalité des dépouillements que nous avons effectués (parce que nous n'avons pas et nous n'avons toujours pas le temps matériel de leur donner une présentation "convenable" et utilisable par un lecteur étranger à nos préoccupations précises), nous sommes obligés de reconnaître que l'ensemble de ces résultats nous paraît encore bien fragmentaire pour passer à la deuxième phase de l'expérience : élaboration d'un plan de travail et des démarches pédagogiques à mettre en oeuvre dans les classes expérimentales.
- + Certes ces résultats nous ont fourni des informations nombreuses et intéressantes qui ont déjà permis aux maîtres des classes concernées un ajustement encore empirique de leur pédagogie du français

Il y a là un tout, un travail important et positif qui a été effectué par les maîtres, mais les résultats n'en sont pas mesurables car nous n'avons pas pu les organiser avec rigueur, les contrôler et les interpréter scientifiquement. Nous tenons cependant à en souligner la valeur car il va évidemment dans le sens de notre recherche : adaptation de l'enseignement du français au niveau linguistique et aux besoins réels des enfants.

En outre ces tentatives quotidiennes nous ont donné l'occasion de prendre conscience du caractère intuitif et empirique de toute démarche pédagogique, qui, s'il semble en apparence freiner la recherche, en réalité la féconde.

- + Malgré tout, ce travail effectué parallèlement à nos enquêtes, ou immédiatement à la suite de ces enquêtes, ne peut pas, à l'heure actuelle, être pris en compte dans une expérience qui tient à s'imposer les conditions d'une démarche scientifique :

- d'une part, ces résultats sont encore, par rapport à nos ambitions premières, trop fragmentaires, ils ne concernent que des corpus réduits et certains aspects de l'enseignement du français (orthographe, lexique, syntaxe).
- d'autre part, nous les avons obtenus trop tard en cours d'année scolaire pour en dégager une stratégie pédagogique applicable, dans l'année scolaire en cours, aux enfants concernés. La longueur et la complexité des dépouillements que nous avons voulu faire de la manière la plus rigoureuse possible, du point de vue linguistique, ne nous permettent pas d'aboutir avant le deuxième trimestre de l'année scolaire à des résultats utilisables. Si l'on tient compte du délai de réflexion indispensable à la mise au point du plan de travail, il faut reconnaître qu'il est alors un peu tard pour passer, dans les derniers mois de l'année scolaire, à une expérimentation suffisamment longue avec les enfants des classes concernées par les enquêtes initiales.

2 - Problèmes posés par l'élaboration du plan de travail (phase 2) :

Nous nous sommes malgré tout posé, au cours de cette année, le problème de l'élaboration du plan de travail prévu à la deuxième phase de notre expérience (cf. ci-dessus : Préambule § 2 - Objectifs et hypothèses de recherche).

Les réalisations concrètes et empiriques des maîtres nous fournissaient un point de départ, une matière à observer. Cependant notre objectif était d'organiser de manière plus rigoureuse cette pédagogie de l'enseignement du français. Si, avec les résultats des enquêtes, nous savions assez bien d'où nous partions ("niveau linguistique et besoins réels des enfants"), nous nous sommes demandé de façon plus précise où il fallait aller, c'est-à-dire, jusqu'à quel niveau linguistique nous pouvions raisonnablement prétendre élever les enfants.

A l'origine, (cf. préambule du présent rapport), nous pensions opérer en fonction "des programmes ou des progressions en vigueur dans les classes (mais plus de ceux-là que de ceux-ci)". C'était là de toute évidence, un point faible de notre hypothèse initiale, car mis au pied du mur, nous avons senti le caractère à la fois vague et discutable de ces critères de référence.

Alors, que faire ? Nous éprouvions le besoin d'une progression de référence par rapport à laquelle nous aurions pu situer les enfants de nos classes. A notre connaissance, une telle description du niveau linguistique "moyen" des enfants de tel ou tel âge, de telle ou telle classe, n'existait pas.

C'est pourquoi les travaux du Séminaire "Analyse de textes d'enfants" (+) nous ont parus tout indiqués pour nous aider, puisque ce groupe travaillait dans le même sens que nous, mais à une échelle beaucoup plus vaste.

3 - Participation de l'équipe à des activités extérieures :

Ainsi, au cours de cette année, nous avons toujours essayé dans la mesure de nos possibilités, d'enrichir notre expérience (le mot étant pris dans tous les sens du terme), en participant aux travaux de groupes académiques ou nationaux qui oeuvraient dans le cadre de recherches semblables à la nôtre.

L'un d'entre nous a participé aux activités des équipes académiques, un autre a suivi les travaux du séminaire "Analyse de textes d'enfants". Même si cette ouverture ne nous a pas encore (et c'est normal) apporté les certitudes dont nous éprouvions le besoin, elle a confirmé et même augmenté en nous la conviction de l'immensité et de la difficulté des problèmes qui nous préoccupent : même limitée aux productions écrites, l'analyse de la langue des enfants, si on veut la conduire d'une manière rigoureuse, engage le chercheur dans des voies qui dépassent de beaucoup les possibilités d'une petite équipe, relativement isolée.

Nous avons donc été conduits en cours d'année à tirer les conséquences de ces diverses réflexions et à prendre, pour l'avenir les décisions suivantes :

B - Conséquences et décisions :

I - Limiter nos ambitions et nos objectifs en réduisant le champ de nos investigations :

+ quant au niveau des élèves concernés : nous travaillerons exclusivement avec des élèves du C.M. Puisque, pour des raisons d'efficacité, nous devons éviter la dispersion, nous choisissons la classe dans laquelle nous estimons que nous avons le plus de chances de faire un travail valable.

(+) Groupe de recherche national sur la langue écrite des enfants (GLF) auquel participe l'équipe de Privas.

+ quant à l'aspect linguistique observé : la maîtrise des structures syntaxiques à l'écrit.

Compte-tenu des résultats d'enquêtes déjà obtenus et de l'entraînement acquis dans le dépouillement des textes d'enfants (en particulier grâce à l'utilisation des "grilles d'analyse" déjà élaborées pour la syntaxe), nous espérons ainsi pouvoir passer, au cours de l'année prochaine (1974-75), de la phase d'enquête à la phase d'expérimentation proprement dite, c'est-à-dire à la mise en oeuvre :

- des démarches et des techniques pédagogiques susceptibles d'aider les enfants à surmonter plus rapidement leurs difficultés et à combler facilement leurs lacunes,
- des instruments méthodologiques d'évaluation des résultats.

2 - Exploiter dans l'immédiat les possibilités nouvelles que nous apportait la présence dans l'équipe d'un professeur de psycho-pédagogie et d'un psychologue scolaire.

Ainsi, nous escomptons que la réduction du champ de notre travail (à la maîtrise des structures syntaxiques à l'écrit, au C.M.) se trouvera compensée par l'enrichissement en qualité, en profondeur et en efficacité, grâce à l'introduction dans notre recherche, du paramètre psycho-sociologique que nous avions jusqu'ici ignoré et dont l'importance nous est apparue avec évidence en cours d'année. Nous essaierons donc de mesurer l'importance du facteur psychologique et du facteur sociologique (Q.I. des enfants, milieu socio-culturel des enfants) dans les réussites et les échecs des techniques pédagogiques mises en oeuvre.

DEUXIEME PARTIE : TRAVAIL CONCRET REALISE EN 1973-74

Au cours et au terme de ces longues réflexions et des tâtonnements qui les ont accompagnées, nous avons donc abouti à une redéfinition de notre stratégie de recherche : cette nouvelle stratégie inclut les acquis de notre travail antérieur, mais elle se trouve, par rapport à la démarche initiale, modifiée dans ses limites, précisée dans ses objectifs et enrichie de paramètres nouveaux.

Nous allons donc :

- Tout d'abord présenter la nouvelle "articulation" de notre démarche : une confrontation avec la démarche initialement prévue (cf. préambule du rapport) mettra en évidence les modifications apportées.
- Ensuite, nous présenterons une analyse et un commentaire des premiers travaux effectués dans le cadre de la mise en oeuvre de cette nouvelle démarche.

I - PRESENTATION GLOBALE DE LA NOUVELLE STRATEGIE

Pour tenir compte de tout ce qui vient d'être exposé depuis le début de ce rapport, les trois phases de notre expérience se trouveront désormais articulées ainsi :

Déroulement

Commentaire

A. Première phase : tentative de description linguistique de la langue spontanée écrite des enfants du C.M. (1 et 2), au niveau syntaxique, dans le but de parvenir à la mise en oeuvre et à la vérification de l'hypothèse pédagogique : essai d'adaptation de l'enseignement du français au niveau linguistique et aux besoins réels des enfants.

Ce travail initial doit se dérouler en plusieurs étapes :

1ère étape :

- élaboration d'une grille de classement des structures syntaxiques utilisées par les enfants.
- dépouillement des textes libres recueillis en début d'année.

2ème étape :

- évaluation du Q.I. des enfants de la classe expérimentale et de la classe témoin au moyen de tests choisis par la psychologue scolaire. Echelle collective de

Cette étape correspond au travail déjà effectué et dont des résultats (partiels) ont été présentés dans notre rapport de l'an dernier.

La réflexion sur les résultats obtenus par les dépouillements ci-dessus, la lenteur de l'élaboration de ces résultats, leur

niveau intellectuel INED-INOP.

- évaluation du niveau en français des enfants qui seraient dans un C.M. des classes concernées par notre expérience en 1974-75 ; test d'acquisitions scolaires - Centre de Psychologie appliquée.
- enquête sur le milieu socio-culturel de ces mêmes enfants.

3ème étape : lecture et dépouillement des tests :

- résultats des tests
- commentaire des résultats
- essai d'analyse critique des tests

B. Deuxième phase : formulation plus précise de l'hypothèse pédagogique.

1ère étape : inventaire et élaboration des activités de français à mettre en oeuvre pour améliorer la langue spontanée des enfants :

caractère fragmentaire, le désir d'introduire dans notre travail un paramètre psychosociologique, nous ont conduits à introduire cette deuxième étape. Nous espérons ainsi avoir un moyen assez rapide de compléter la description purement linguistique et d'en élargir le champ.

C'est pourquoi nous avons fait appel au psychologue scolaire qui a soumis une partie (faute de crédits pour pouvoir "traiter" tous les enfants) des enfants de la classe expérimentale et de la classe témoin aux tests cités ci-contre.

L'enquête sur le milieu socio-culturel des enfants sera effectuée par le professeur de psycho-pédagogie au cours du 1er trimestre de l'année scolaire.

Ce travail a été commencé au cours du 3ème trimestre de l'année scolaire 73-74. Nous en présentons plus loin les premiers résultats et leurs commentaires.

Cette phase devrait faire l'objet de notre travail au cours de l'année scolaire 1974-75.

- en liaison étroite avec les résultats des analyses de la 1ère phase.

- en référence avec des progressions grammaticales existant déjà et répandues dans les classes (livres de Genouvrier chez Larousse ; de Bonnet et Rouault aux éditions de l'école, par exemple).

2ème étape : mise en oeuvre et observation dans la classe des exercices ainsi préparés.

C. Troisième phase : tentative d'évaluation de l'efficacité des exercices mis en oeuvre, au moyen de :

- l'analyse des productions spontanées des enfants
- nouveaux tests de connaissance du Centre de Psychologie Appliquée.

Quelques remarques :

1 - Nous sommes conscients qu'une expérience comme la nôtre devrait comporter (ou mieux : être précédée par) un travail identique sur la langue orale des enfants. Les limites que nous avons dû imposer à notre expérience rendent en effet difficile une évaluation de la compétence linguistique complète et réelle des enfants (+).

2 - Une observation de la manière dont sont perçues et appliquées "par la base" les nouvelles Instructions Officielles pour l'enseignement du français à l'école élémentaire, nous a conduits à constater que, dans de trop nombreux cas, les activités "spécifiques" (comme par exemple les exercices de grammaire explicite ou implicite), ont tendance à prendre, dans la pratique pédagogique courante, de plus en plus de place au détriment des activités de "communication", sur lesquelles insistait pourtant le Plan de Rénovation et auxquelles les dernières Instructions Officielles accordent encore une large place.

(+) Un groupe de recherche national (GLO) étudie actuellement la langue orale des enfants de C.P. (cf. Repères n° 32).

Nous essaierons de voir dans quelle mesure ces progressions et ces exercices sont adaptés au niveau linguistique et aux besoins réels des enfants de nos classes.

La date du début de cette phase ne peut pas être encore précisée.

Donc, si notre expérience semble plutôt orientée sur les activités de structuration, nous nous garderons d'oublier que les activités de libération du langage sont au moins aussi importantes (sinon plus importantes) que les activités de structuration ; et que la pratique, même "scientifique" des activités "spécifiques" ne doit pas étouffer dans une classe la part importante qu'il faut donner, pour une pédagogie rénovée du français, aux activités de communication.

Cette observation de pratiques pédagogiques courantes (dans lesquelles les activités de communication sont plus ou moins sacrifiées aux activités spécifiques) est un des éléments qui ont infléchi notre attitude par rapport à nos objectifs de départ.

II - ANALYSE ET COMMENTAIRES DES TESTS UTILISES

Ces tests ont été pratiqués au cours du 3ème trimestre 1973-74 sur les enfants du CM I qui devaient donc se trouver au CM 2 en 1974-75. C'est pour des raisons financières que nous n'avons pas pu les appliquer aux enfants du CE 2 qui devaient constituer en 1974-75 la section CM I de la classe de CM du Montoulon, qui est notre classe expérimentale.

En accord avec le psychologue scolaire, nous avons utilisé :

1. L'échelle collective de niveau intellectuel - Cahier III proposé par INFD-INOP.
2. Le test d'acquisitions scolaires CMI - CM2 (révision 1974) Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

A - Echelle collective de niveau intellectuel :

Résultats des tests pratiqués sur les 13 enfants du CMI du Montoulon (qui seront donc au CM 2 en 74-75 dans le classe CMI -CM2) :

	<u>date de naissance</u>	<u>Q.I.</u>
Michel C.	08.06.64	104
Jean-Marc C.	28.07.64	113
Stéphane C.	07.10.65	100
Anne-Marie D.	absente	---
Marie G.	11.08.63	85
Laurence M.	18.03.64	85
Thierry M.	absent	---
François P.	12.12.64	124

	<u>date de naissance</u>	<u>Q.I.</u>
Jean-Christophe R.	15.04.65	133
Pierre R.	11.09.65	119
Didier S.	23.12.64	131
Eric T.	20.01.65	93
Patrick V.	04.04.64	125

Q.I. moyen de la section : 98

Pourcentage de Q.I. égaux ou supérieurs à 100 : 72 %

Classe témoin : résultats donnés pour comparaison

Q.I. moyen de la classe : 104

Q.I. égaux ou sup. à 100 : 66 %

B - Tests d'acquisitions scolaires - Français CM I - CM 2 :

Comme les résultats de nos analyses faites sur les textes spontanés d'enfants nous paraissaient trop partiels, nous avons pensé qu'il serait utile de les compléter par des épreuves globales proposées par le test d'acquisitions scolaires CM I - CM 2 dont nous attendions :

- qu'elles nous fournissent un tableau plus complet des connaissances "linguistiques" des enfants avec lesquels nous allons travailler l'an prochain,

- qu'elles nous donnent un moyen de comparer globalement les connaissances des enfants de la classe expérimentale et de la classe témoin.

I. Présentation sommaire des épreuves et des résultats :

Nous ne donnerons pas ci-dessous les résultats détaillés des épreuves proposées. Les résultats des épreuves passées par les 13 élèves de la classe expérimentale (Montoulon) sont donnés en premier. Entre parenthèse, et pour comparaison nous indiquons les résultats obtenus par les 27 élèves de la classe témoin (Lancelot).

a) vocabulaire

15 mots sont proposés. Il s'agit de définir le sens de chacun en choisissant parmi 3 "éventualités".

Ex. : dans la phrase suivante, un mot est souligné. En dessous, il y a trois explications de ce mot, mais deux sont mauvaises et une seule est bonne. Vous expliquerez quelle est la bonne explication en faisant une petite croix en face de l'explication qui lui correspond :

"Pour entrer, il fallait payer une somme modique".
 énorme
 assez importante
+ peu importante.

. connaissance des élèves :

le meilleur élève connaît 12 mots sur 15
(classe témoin : 12 mots sur 15)

le moins bon connaît 2 mots sur 15
(classe témoin : 0 mot sur 15)

en moyenne, chaque élève connaît 6,7 mots sur 15
(classe témoin : 7 mots sur 15).

. classement des mots d'après la connaissance qu'en ont les élèves :

I - grotesque	est connu par	II élèves	sur	I3
2 - suspect	"	10	"	"
3 - gravir	"	9	"	"
4 - je consens	"	8	"	"
5 - expulsés	"	7	"	"
6 - consécutifs	"	7	"	"
7 - clément	"	6	"	"
8 - contagieuse	"	6	"	"
9 - négociant	"	5	"	"
10 - avachi	"	4	"	"
11 - fanfaron	"	4	"	"
12 - citadin	"	3	"	"
13 - aubade	"	3	"	"
14 - modique	"	2	"	"
15 - glouton	"	2	"	"

Classe témoin :

- les deux mots les plus connus : clément (23 élèves sur 27)
 je consens (18 élèves sur 27)
- les deux mots les moins connus : aubade (4 élèves sur 27)
 modique (2 élèves sur 27).

commentaire : les résultats sont sensiblement les mêmes dans les deux groupes d'élèves concernés.

b) accords :

+ accords de formes verbales qui exigent la reconnaissance d'un sujet éloigné ou peu évident.

On donne des phrases "dans lesquelles un mot a été remplacé par un trait pointillé. Comment faut-il écrire ce mot ? On propose trois façons de l'écrire" ; il faut indiquer la bonne.

Ex. : voilà votre père qui renfre, je l'entends qui vous...

- appel
- appelle
- appellent

Sur les 5 questions de ce type :

- les meilleurs élèves en réussissent 4 (classe témoin : 5)
- 3 élèves n'en réussissent aucune (classe témoin : 4)
- en moyenne un élève en réussit 1,8 (classe témoin : 2,2)
- les résultats d'ensemble à ces 5 questions montrent que l'accord est correctement fait dans 35 % des cas (classe témoin : 45 %).

+ accords de formes verbales en /é/ (infinitif ou participe passé)

Même principe - ex. : je pense aux belles journées que je vais... à la campagne (passé - passées - passer).

Sur les 4 questions de ce type :

- le meilleur élève en réussit 4 (classe témoin : 4)
- le moins bon n'en réussit aucune (classe témoin : idem)
- en moyenne un élève en réussit 1,9 (classe témoin : 1,8)
- dans l'ensemble, la bonne forme est correctement choisie dans 46 % des cas (classe témoin : 45 %).

+ autres problèmes :

Il s'agit de 6 cas dans lesquels il faut choisir, en fonction d'un contexte, entre trois formes homophones :

- qu'elle / quelle / quel- quand / quant / qu'en - il lie / il lit / il, lis - il crie / il cris / il cri - nous avons chaud / chauds / chauds - tu peux / peu / peut -.

- dans l'ensemble, le taux de réussite est de 47 % - classe témoin : 46,8 % -

- Commentaire : Ici encore les résultats sont sensiblement les mêmes dans les deux groupes concernés, puisque les résultats d'ensemble de cette série donnent 43 % de réussite à la classe expérimentale (pour 46 % à la classe témoin).

c) Connaissance des mots

Toujours selon les mêmes modalités, il s'agit d'identifier la nature d'un mot souligné dans une phrase en cochant la bonne réponse parmi les trois qui sont proposées.

- les 3 verbes : "mon père la marchande longtemps"
"l'histoire est belle, mais elle dure trop longtemps"
"le pompier brave le feu"

sont identifiés dans 69 % des cas (classe témoin : 59 %).

- les 3 noms : "il trouve que la pêche est une occupation agréable"
"les hôpitaux sont pleins de malades"
"tout à coup, un craquement retentit"

sont identifiés dans 66 % des cas (classe témoin : 34 %).

- Les 3 conjonctions : "je suis content car je pars en vacances"
"l'eau est sale, donc je ne me baignerai pas"
"quand arrive le soir, le troupeau rentre..."

sont identifiées dans 59 % des cas (classe témoin 37 %).

- les 2 adjectifs : "dans cette fertile oasis, poussent des palmiers"
"Prisonnier des Anglais, Napoléon mourut..."

sont identifiés dans 46 % des cas (classe témoin : 46 %).

- les 3 pronoms : "j'avais oublié mon crayon, Pierre m'a prêté le sien"
"Dax est la ville où je passe mes vacances"
"chacun faisait ce que bon lui semblait"

sont identifiés dans 46 % des cas (classe témoin : 46 %).

- l'adverbe : "cette nuit, le chien a encore couché déhors"
est identifié dans 46 % des cas (classe témoin : 44 %).

Commentaire : Dans cette série, la classe expérimentale obtient un taux de réussite (57 %) supérieur à celui de la classe témoin (43 %).

d) Fonctions

+ sujet :

- le sujet inversé ("dans le lointain, montaient les fumées du village")
est identifié par 6 enfants sur 13 (classe témoin : 17 sur 27).

- l'infinitif sujet ("dormir, est indispensable à la vie")
est identifié par 5 enfants sur 13 (classe témoin : II sur 27).
soit un taux de réussite de 42 % (classe témoin : 52 %).

+ complément d'objet direct :

- les deux cas de propositions subordonnées C.O.D. :

"je voudrais que vous écoutiez"

"le médecin espère que ce malade sera bientôt guéri"

sont identifiés respectivement par 4 et 6 élèves (classe témoin : 8 et 9)

soit un taux de réussite de 38 % (classe témoin : 31 %).

+ complément d'objet indirect :

- les trois noms compléments d'objet indirect :

"il s'intéresse aux avions"

"le livreur se charge d'un lourd colis"

"notre champion s'est attaqué, cette fois, à un redoutable adversaire"

sont identifiés respectivement par 1,5 et 7 élèves (classe témoin : 3, 10 et 4)

soit un taux de réussite de 33 % (classe témoins : 21 %).

+ complément circonstanciel :

- les 6 compléments circonstanciels :

"Lorsque Jean aura terminé son travail, il sortira"

"Pour que le gazon pousse, il faudra que le jardinier l'arrose"

"Le footballeur courait à perdre haleine"

"nous irons en promenade, si le temps le permet"

"ayant entendu un bruit, le chien dressa l'oreille"

"le paysan retourne son champ avec une charrue"

sont identifiés respectivement par : 10, 7, 5, 7, 7 et 7 élèves.
(classe témoin : 22, 8, 11, 14, 20 et 19).

soit un taux de réussite de 55 % (classe témoin : 42 %).

+ complément de nom :

- les deux compléments de nom :

"j'avais oublié chez moi mon livre de grammaire"

"je vous rends le livre que vous m'avez prêté"

sont identifiés respectivement par 3 et 7 élèves (classe témoin : 9 et 7)

soit un taux de réussite de 57 % (classe témoin : 29 %).

Commentaire : il faut tout d'abord signaler que la forme de ce test ne correspond pas tout à fait au type d'enseignement grammatical qui est donné actuellement dans les classes. Malgré cela, les résultats de la classe expérimentale sont un peu supérieurs à ceux de la classe témoin (47 % de réussite moyenne contre 42 % pour la classe témoin).

e) conjugaison

Il s'agissait d'indiquer le mode et le temps de 15 formes verbales proposées dans les phrases en choisissant parmi trois solutions.

Les résultats sont si faibles qu'il nous semble inutile d'en présenter le détail.

Le taux moyen de réussite est de 18 % pour la classe expérimentale (36 % soit le double pour la classe témoin).

2. Commentaire d'ensemble :

+ Il faut tout d'abord souligner que les objectifs de ces tests sont certainement différents des nôtres et nous imaginons qu'on pourrait nous critiquer de les avoir utilisés. Mais, pour pouvoir progresser, et faute d'un instrument plus élaboré, d'une rigueur et d'une valeur linguistique plus en accord avec les exigences de notre recherche, nous les avons néanmoins adoptés, en espérant qu'ils complèteraient utilement les résultats de nos enquêtes linguistiques initiales.

+ En effet, ces tests nous ont aidés, dans la mesure où ils nous ont permis de constater :

- que les 2 classes (classes de Montoulon et classe de Lancelot) sont, dans l'ensemble, sur le plan de la connaissance de la langue française, de même niveau, même si les résultats diffèrent sur des points de détail.

- que, si nos enquêtes linguistiques sur le langage spontané des enfants nous renseignent sur le degré de maîtrise de la langue, les résultats de ces tests nous ont apporté un éclairage différent et complémentaire : le degré de connaissance de la langue.

- que plus précisément, dans la classe expérimentale, certains aspects de l'enseignement du français, comme la reconnaissance des formes verbales, était un domaine sans doute un peu négligé. Il est vrai que c'était au profit d'activités d'expression ou de structuration que nous jugions plus importantes que la connaissance théorique de la

langue. Mais cette justification ne devrait pas nous empêcher de faire, à l'avenir, un effort pour conduire les enfants à une meilleure connaissance (qui ne saurait nuire à la maîtrise) des formes verbales.

CONCLUSION :

Au terme de cette année scolaire 1973-74, le bilan de notre travail nous paraît se situer sur deux plans :

+ Au niveau de l'évolution de notre expérience, cette année de réflexion nous a permis :

- de faire le point sur les résultats acquis
- de confronter ces résultats avec diverses observations faites par des maîtres ou des équipes qui oeuvrent dans le même sens que nous, sur des thèmes semblables.
- de prendre conscience du fait que notre hypothèse de départ devait se modifier pour mieux s'adapter aux objectifs que nous nous étions fixés.
- et donc de redéfinir cette hypothèse et nos critères de référence pour pouvoir mieux en évaluer les résultats.

+ Au niveau de l'influence pédagogique de notre travail

- les maîtres qui participent à notre expérience ont pu utiliser, en cours d'année, la grille d'analyse syntaxique déjà élaborée et ont pu ainsi, grâce à ce moyen de contrôle, se rendre compte de l'efficacité de leur progression et de leurs démarches pédagogiques, même si elles restaient encore tâtonnantes.
- les maîtres en formation continue à l'F.N. et les normaliens ont pu, à partir des premiers résultats obtenus, prendre conscience de l'utilité ou même de la nécessité de fonder leur pédagogie du français sur des critères scientifiques ou tout au moins rigoureux.

Quelques indications supplémentaires, qui n'apparaissent pas dans le précédent rapport, et qui concernent plus directement les problèmes du "fonctionnement de l'équipe" au cours de l'année 1974-75 :

a) le nombre réduit de membres vraiment actifs de l'équipe constitue sans doute un obstacle à l'étendue de notre travail. L'équipe comporte en effet :

- 3 professeurs d'E.N. qui bénéficient chacun (en supplément de service) d'une décharge hebdomadaire de 2 heures (2 professeurs de français - 1 professeur de Psycho-pédagogie).

- 1 psychologue scolaire en poste sur la circonscription de Privas.

- les 7 instituteurs de deux écoles élémentaires de Privas (une école pour les classes expérimentales, une école pour les classes témoins).

b) mais :

- le psychologue scolaire ne peut consacrer, bénévolement, qu'une partie réduite de son temps à notre recherche.

- les instituteurs, qui ne sont pas déchargés, ont également beaucoup de difficultés pour participer activement et régulièrement à nos travaux. Seul l'un d'entre eux, plus directement intéressé parce que l'expérience concerne actuellement surtout sa classe, participe plus étroitement à nos travaux et se tient régulièrement au courant de leur évolution.

- enfin, au niveau des professeurs d'E.N., deux d'entre eux (les deux professeurs de Français) se sont rencontrés régulièrement au moins une demi-journée par semaine. Mais la coordination avec le professeur de Psycho-Pédagogie a souvent été rendue difficile, en raison de ses horaires, évidemment différents des nôtres, et d'activités nombreuses et diverses qui ne lui ont pas permis de participer régulièrement à nos réunions hebdomadaires. Ainsi, l'enquête socio-culturelle qu'il a effectuée dans les classes expérimentales (cf. notre rapport) n'a pas pu être conduite en association assez étroite avec les professeurs de Français et ses résultats n'ont pas pu être exploités comme ils l'auraient souhaité.

