

Pour une description des
pédagogies
de l'écrit
à
l'école
élémentaire



Arzor garde l'enfant et la voiture

No **12** 19 **81**

CENTRE DE RECHERCHE EN LINGUISTIQUE
ET ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

Université de Besançon

collectif de direction du C.R.E.L.E.F.

C. BECKER
J. BOURQUIN
M. CHAROLLES
A. COMBES
J. DECOPPET
J. KONOPCZYNSKI
M. MASSELOT-GIRARD
J. PEYTARD

directeur scientifique du C.R.E.L.E.F.

Jean PEYTARD
Faculté des Lettres, C.R.E.L.E.F.
30, rue Mégevand 25030 BESANCON CEDEX

rédaction et abonnement

Michel CHAROLLES
C.R.D.P. 11, rue de la Convention
B.P. 1153 25003 BESANCON CEDEX

bulletin à retourner au CRDP 11, rue de la Convention bp 1153 25003 besançon cedex

NOM

Adresse personnelle

Adresse de l'établissement

* s'abonne aux «*Cahiers du CRELEF (numéros 12 & 13)*» PRIX 40 F.

* désire recevoir exemplaire (s) du numéro

numéros 3 - 6 - 8 - 10 - 11 - 12 - 13, prix au numéro : 23 F.

Pour l'étranger les frais de port supplémentaires sont facturés en plus

(*) *Rayer la mention inutile.*

Joindre un chèque bancaire ou virement postal à l'ordre de M. l'Agent comptable du CRDP de BESANCON, CCP DIJON 3401.30 V.

PROCHAIN NUMÉRO (abonnement 81)

NUMÉRO 13 : Étant donné les changements intervenus depuis l'annonce du numéro consacré au DEUG INSTITUTEURS, ce thème sera abandonné, le numéro 13 sera consacré à LIRE ET COMPRENDRE

Dans le Numéro 11 des CAHIERS DU CRELEF, une erreur a attribué à M. Louis PORCHER le titre de Directeur du CREDIF. En fait, le Professeur LOUIS PORCHER est Directeur du LABORATOIRE DES SCIENCES SOCIALES à l'ENS de Saint-Cloud. Le Directeur du CREDIF est actuellement M. JACQUES CORTES (Docteur ès-lettres ENS Saint-Cloud). Nous prions MM. PORCHER et CORTES de bien vouloir nous excuser pour cette erreur.

Couverture : Planche extraite de «Grammaire française par l'image, 1er livre», G. GABET, Hachette, 1947, Leçon : le complément du verbe.

LES CAHIERS DU CRELEF

Centre de Recherches en Linguistique
et Enseignement du Français

FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
SECTION LINGUISTIQUE ET PHILOGIE FRANÇAISES

POUR UNE DESCRIPTION DES PEDAGOGIES DE L'ECRIT A L'ECOLE ELEMENTAIRE

NUMÉRO 12 COORDONNÉ PAR Hélène ROMIAN

Hélène ROMIAN – Existe-t-il des styles pédagogiques ?	1
Jean-Pierre DROUAR – Essai d'analyse d'une situation de production d'écrit à l'école élémentaire	5
Christian NIQUE – Vers l'analyse contrastive des objectifs et des pratiques des pédagogies de l'écrit au cours moyen	11
Francis MARCOIN, Guy LEGRAND, Equipe de l'école normale de garçons d'Arras ; Jean-Pierre DROUAR, Equipe de l'école normale d'Angers – Vouloir écrire	17
Maurice MAS, Equipe de l'Ecole Normale de Privas – Savoir écrire au C.M.	37
Bernard LEBRUN – Témoignage d'un cheminement pédagogique de Freinet au plan de rénovation INRP	63
Marcelle PECHEVY, Equipe de l'école normale de Bourges – Pouvoir apprendre à écrire	69

EXISTE-T-IL DES STYLES PEDAGOGIQUES ?

Hélène ROMIAN

Ce numéro des Cahiers du CRELEF s'ouvre à des recherches menées dans le cadre de l'Unité de Recherche de l'I.N.R.P. Français 1er degré, sur la description des pédagogies du Français, et plus particulièrement les pédagogies de l'écrit. Point n'est besoin d'expliquer aux lecteurs des Cahiers pourquoi de telles recherches sont (et ne peuvent être qu') exploratoires.

Le dossier que nous présentons, primitivement destiné à « Repères », ne résume ni les travaux des équipes I.N.R.P. (1), ni la question des pédagogies de l'écrit. C'est un aspect, à un moment donné, de recherches pluri-dimensionnelles, dont les équipes I.N.R.P. n'avaient pas le monopole, qui s'inscrivent dans une dynamique de recherche-action (1) incluant des activités de recherche-innovation, de recherche-description et d'évaluation (2) : il est centré sur plusieurs approches de recherche-description.

Notre hypothèse d'ensemble est la suivante : au-delà d'une multiplicité en apparence irréductible de la « parole » pédagogique, on peut conceptualiser le champ des pratiques pédagogiques, définir des « styles » pédagogiques qui les caractériseraient et permettraient de les classer selon qu'elles répondent à telle ou telle dominante ou qu'elles sont totalement éclectiques. Notre problématique est contrastive : il n'y a pas de style en soi, mais des styles définis les uns par rapport aux autres. Dans l'état actuel de nos travaux, nous nous sommes donné un mode de repérage des pratiques pédagogiques en les référant à trois modèles schémas (considérés provisoirement comme tels) : une pédagogie I fondée sur la transmission des normes, une pédagogie II fondée sur le jaillissement de la libre expression, une pédagogie III fondée sur une dialectique : activités de communication fonctionnelles/analyse des usages et des fonctionnements de la langue (libération / structuration).

Les essais de recherche-description que nous présentons dans ce dossier s'articulent selon trois dimensions : le témoignage d'un cheminement pédagogique, de Freinet à l'I.N.R.P. par l'enseignant qui l'a vécu, directeur d'école et chercheur ; un essai d'analyse d'une séquence de classe, par une équipe I.N.R.P. d'Ecole Normale en vue de la mise au point d'un cadre théorique d'analyse des situations de production écrite ; un descriptif théorique des objectifs et des pratiques des pédagogies de l'écrit au Cours Moyen, par un Groupe de Recherche I.N.R.P., composé de formateurs de maîtres. Faut-il préciser que ces trois approches ne prétendent aucunement à l'exhaustivité, et qu'il en est d'autres ?

(1) Voir la revue « Repères » (arrêtée au numéro 58), la Collection INRP-Nathan - Plan de Renovation
Voir également : H. ROMIAN, « Pour une pédagogie scientifique du Français », P.U.F., 1979

(2) Voir « Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du Français au CM1 », I.N.R.P.

LE TEMOIGNAGE D'UN CHEMINEMENT PEDAGOGIQUE

Toute pédagogie est d'abord l'émergence d'un vécu collectif, individuel. Un vécu économique, social, politique, un vécu affectif, intellectuel.

Bernard LEBRUN en témoigne, élucidant après coup un long cheminement, qui l'a mené à l'École Normale à la guerre d'Algérie, puis du Mouvement Freinet aux équipes INRP. Il est rare que les pédagogues acceptent de se livrer, tout simplement, et osent le « moi je », tant pèse sur nous l'anathème classique sur le « moi », haïssable comme chacun sait.

Et pourtant de tels témoignages sont précieux : passer de la pédagogie du texte libre, nourrie d'expression individuelle affective, à une pédagogie du travail d'écriture socialisée, qui conjugue libération de la parole et structuration de la langue, sur des bases linguistiques, c'est passer d'un système d'options idéologiques et scientifiques à un autre, d'un « style », d'un « modèle » à un autre, et engager bien autre chose que la pédagogie de la langue, ne serait-ce qu'une théorie de l'action et de la connaissance.

Il s'agit là d'une approche « existentielle » de la description des pédagogies : un enseignant s'interroge sur son cheminement, en élucide les points d'ancrage, les aspects pertinents. C'est un premier niveau de l'approche scientifique : la pédagogie s'inscrivant dans un champ de pratiques sociales, il est essentiel que les « praticiens » eux-mêmes puissent décrire, socialement, ce qu'ils font et ce qu'ils sont. Les représentations qu'ils ont de leurs pratiques et de leur cheminement sont partie intégrante du champ de l'étude. Il est non moins essentiel que les enseignants soient formés à ce type d'analyse, qu'ils aient appris à utiliser / construire les outils conceptuels nécessaires (dès leur formation initiale). On en est loin, actuellement ; et tant que la recherche en pédagogie n'aura pu progresser sensiblement, nous resterons tous des autodidactes.

L'OBSERVATION D'UNE SEQUENCE DE CLASSE

L'article de Jean-Pierre DROUAR rend compte de tâtonnements. Tâtonnements d'un maître vers une pédagogie du projet où le projet d'écriture serait l'émergence d'un projet de vie collective élaboré, pris en charge par la classe. Tâtonnements de l'équipe de recherche pour élucider la notion de « situation d'écrit », en définir les composantes, les « contraintes » déterminantes.

Il est clair que cette problématique se situe hors des idées reçues selon lesquelles il y aurait des situations « authentiques » et d'autres « artificielles », l'école secrétant nécessairement de l'artificiel. Selon nous, l'école est un lieu social donné, où sont produits des écrits répondant à des contraintes et des fonctions données, qu'il importe d'élucider. Savoir ce qu'on fait, comment et pourquoi on le fait, n'est-ce pas l'une des conditions premières de l'efficacité ?

Il est non moins clair que notre problématique de recherche exclut tout jugement de valeur. Jean-Pierre DROUAR ne présente pas une classe de pointe, implicitement posée en modèle de ce qui est à faire. L'objectif est ici de comprendre le fonctionnement d'une situation de production, qui est ce qu'elle est. Etant donné une hypothèse sur la nature des contraintes qui déterminent les projets d'écriture en classe, l'équipe cherche ainsi à affiner son hypothèse en procédant à l'analyse « clinique » de ce fonctionnement. Son projet était d'observer ainsi quelques classes, supposées caractéristiques ou non, de l'un des trois styles pédagogiques sur lesquels nous travaillons, pour voir par quels facteurs, à quels niveaux, les pratiques pédagogiques des maîtres et les comportements langagiers des enfants qu'elles induisent peuvent être « opposables » (au sens linguistique du terme).

VERS LA CONCEPTUALISATION DU CHAMP DE RECHERCHE

L'analyse des objectifs et des pratiques des pédagogies de l'écrit au Cours Moyen que présente Christian NIQUE, est l'émergence du travail d'un Groupe de Recherche, qui n'a pu être mené à terme, en raison de l'arrêt des travaux de l'Unité de Recherche. Nous laissons à nos lecteurs le soin de rectifier telle formulation ou tel classement, de combler les lacunes, d'élaguer. Pourquoi pas ?

Comme le souligne Christian NIQUE, nos «grilles» se veulent à la fois outils de recherche et outils de formation des maîtres. Avec le temps nécessaire, nous aurons, de toute façon, livré un outil provisoire, relatif à l'état provisoire des (de nos) connaissances : conceptualiser le champ des objectifs et des pratiques des pédagogies de l'écrit — telle est la raison d'être de cet ensemble de «grilles» —, ce n'est pas, on en conviendra, une tâche aisée.

Si nos «grilles» prêtent à discussion, si elles suscitent des correctifs, des contre-propositions, nous aurons atteint notre but qui est, précisément, de faire discuter.

Le travail ayant été arrêté en mars 1980, il ne porte pas sur les Instructions Officielles du C.M. parues en septembre. A nos lecteurs de voir si ces Instructions amènent à modifier les perspectives de l'analyse en définissant un nouveau style pédagogique ou si elles opèrent un mixage de styles pédagogiques existants.

AVONS-NOUS REPONDU A LA QUESTION POSEE : EXISTE-T-IL DES STYLES PEDAGOGIQUES ?

Voici donc des «lectures» possibles, parmi d'autres, beaucoup d'autres, de ce qui se passe en classe.

J'ai l'intime conviction que la didactique du Français - si on lui prête vie - reposera sur des «lectures», des explorations «plurielles», puisant à des sources méthodologiques «plurielles», ou qu'elle ne sera pas. La recherche en pédagogie sera pluraliste, scientifiquement indépendante, ou elle ne sera pas. Quel scientifique pourrait aujourd'hui prétendre qu'il n'existe qu'une méthodologie - la sienne - hors de laquelle il n'est point de salut ?

Nous en sommes à étayer, expliciter la question. Le fait est, qu'en mars 1980, nous avons du moins établi de fortes présomptions et commencé à cerner des variables (pédagogiques?) en jeu. Par exemple Jacques Fontanille, qui travaille dans le Groupe de Recherches Sémio-Linguistiques de A.J. Greimas, cherche à déterminer les invariants didactiques qui structurent la «parole» pédagogique au niveau du «contrat didactique» que suppose la relation maître-élèves et des stratégies discursives par lesquelles ce contrat s'actualise. S'il existe plusieurs types de contrat, correspondent-ils à des stratégies discursives différentes ? D'une façon plus générale, le cadre théorique qui permettrait l'analyse des discours scolaires à un niveau pédagogique est à construire, et c'est ce que nous avons entrepris à travers des explorations diverses.

Pour aller au-delà, il faudrait, à partir de nos travaux exploratoires (à poursuivre), construire des outils d'observation des inter-actions entre les interventions des maîtres à propos de/sur l'écrit des enfants, et les pratiques de l'écrit en classe (travail sur l'écriture au sens large, productions écrites proprement dites), mener l'enquête sur les pédagogies de l'écrit effectivement pratiquées et chercher à les classer. Parallèlement, il faudrait poursuivre les travaux de recherche-innovation pour mettre en oeuvre et définir un apprentissage de l'écrit fondé sur des pratiques fonctionnelles diversifiées en relation avec un travail d'analyse des usages et des fonctionnements de la langue écrite. Il faudrait enfin évaluer les effets des diverses pédagogies de l'écrit sur les comportements de scripteur et les productions écrites des enfants.

Un tel projet importe tout autant au progrès des pratiques pédagogiques dans les classes élémentaires et au niveau de la formation initiale et continuée des maîtres, qu'au progrès des connaissances.

Que d'autres s'en emparent, le mènent à bien, ou le transforment. Notre travail appartient à ceux qui le «labourent», à ceux qui l'utilisent.

Décembre 1980

ESSAI D'ANALYSE D'UNE SITUATION DE PRODUCTION D'ECRIT A L'ECOLE ELEMENTAIRE

Jean-Pierre DROUAR, ANGERS

L'interrogation s'étant portée dans le Groupe Langue Ecrite sur la notion de «situation» de production d'écrit, il nous (*) a paru nécessaire d'élaborer des instruments d'observation de ces situations. Aussi, à titre exploratoire, nous sommes-nous attachés à analyser une «situation» en essayant de cerner un maximum d'éléments susceptibles de conduire les enfants d'un groupe-classe à produire «ici et maintenant» un certain écrit.

Pour fonder cette analyse d'un moment d'une pratique scolaire, nous nous sommes appuyés sur deux «intuitions» :

1) L'écriture n'est pas une technique que l'on puisse décrire in abstracto mais un phénomène social qui, au niveau de l'écriture individuelle, prend racine dans l'expérience cumulée que chacun a de ce phénomène. Cette expérience comprend aussi bien les réalisations propres et les réalisations d'autrui par la lecture, que les représentations du statut fonctionnel et culturel de l'écriture.

2) Une production écrite est une réponse donnée à une situation qui appelle théoriquement cette réponse.

Paradoxalement, c'est au niveau de la réponse adéquate à la situation, relation de nécessité purement théorique, que nous situerons la liberté du sujet, c'est-à-dire sa capacité à adapter son expérience de l'écriture à la spécificité d'une situation.

Nous définirons une situation d'écriture comme l'ensemble des contraintes susceptibles de bâtir le projet d'écriture d'un sujet donné placé dans cette situation.

A titre d'hypothèse de travail, nous répartirons ces contraintes - elles préexistent au projet d'écriture qu'elles modèlent, le sujet les prenant, consciemment ou non, plus ou moins en compte - en deux groupes :

- Contraintes internes : elles conditionnent le traitement théorique idéal d'une situation par l'écrit tel que pourrait le réaliser un sujet idéal capable dans toute situation nouvelle «d'inventer» les formes et les contenus de l'écriture adéquats à cette situation. Elles définissent en propre la situation.

- Contraintes externes : elles définissent en propre le sujet comme scripteur réel marqué par toutes les influences relatives à l'écriture qu'il a intégrées. Elles sont susceptibles d'agir sur la manière dont ce scripteur traitera la situation indépendamment de la prise en compte des contraintes internes. Pourront influencer par exemple les représentations et les pratiques relatives à l'écrit, de ses maîtres passés et présents dans la mesure où elles ont bâti chez lui des comportements de scripteur. Précisons que cette «expérience» n'est pas «mauvaise» puisqu'elle permet au sujet de faire face à des situations familières.

Nous convenons du caractère très artificiel de ce découpage qui postule une extériorité possible du sujet par rapport à la situation. Il ne s'agit, répétons-le, que d'un cadre d'analyse.

Après une classe de neige, un projet de montage audio-visuel (diapos commentées) à destination des parents est né dans la classe de M. Chamoret (C.M.). Une des séances de travail sur ce projet a conduit les enfants à écrire.

Au cours d'une séance précédente, les diapos ramenées de la montagne avaient été réparties en plusieurs thèmes et l'objectif de cette séance était de bâtir un premier commentaire de ces séries de diapos, chaque série étant prise en charge par un groupe.

* Jean-Pierre DROUAR rend compte ici d'un travail de l'équipe I.N.R.P. de l'Ecole Normale d'ANGERS, qui a associé : J. BEAUTÉ, D. BOUILLER, M. CHAMORET, J.P. DROUAR, J. MACHTO.

13 h 50 : le maître rappelle la constitution des groupes, également inscrite au tableau. M : «on se remet par quatre comme hier». Il distribue un paquet de diapos à chaque groupe.

14 hM. : «Choisissez l'ordre de passage des diapos»...« mettez sur le papier un commentaire tout simple, en gros, que vous allez dire - un commentaire rapide pour passer les diapos - un quart d'heure, pas plus» ... 14h.10 : «Il n'est pas nécessaire de faire le texte complet sinon on ne s'en sort plus ... juste des remarques pour ne pas oublier».

N.B. Ces consignes, à la fois inductrices et modératrices d'écrit, se présentent comme des conseils plus que des consignes strictes : mais elles sont le fait du maître.

14h17 M. : «On arrête»... «stop, stop, stop, ne vous pressez plus pour écrire». «On va enregistrer les commentaires au magnétophone»... «Les autres, écoutez bien et à la fin on verra ce qui ne va pas».

14h26. Groupe 1 : Les cartes. M. : «J'aimerais que tu ne lises pas, tu dois être capable de dire sans lire non ?»

14h32. Groupe 2 : Le chalet. (non exploité : enregistrement inaudible)

14h36. Groupe 3 : Le panorama.

14h39. Groupe 4 : Chamonix.

Analyse de la situation

Contraintes internes :

Dans l'immédiat et concrètement, les enfants ont à réaliser le commentaire d'une série de diapos, ce qui appelle deux remarques :

- le but est la réalisation d'un commentaire oral. C'est dire que l'écrit, si écrit il y a, ne sera qu'un support à l'oral. Même s'il est intégralement lu, ce n'est pas le texte qui aura qualité mais son oralisation.
- Ces diapos, qui ont été prises par le maître en compagnie des enfants qui ont à les commenter, ne nous semblent pas induire seulement, malgré la thématization préalable qui, elle, va dans ce sens, un commentaire d'ordre «référentiel» ; on peut prévoir l'apparition de la subjectivité des enfants dans le commentaire de ces séries de diapos pour deux raisons : d'abord, ils ont participé aux prises de vue et en connaissent donc les circonstances particulières ; ensuite, ils se sont eux-mêmes insérés dans les champs de représentation de ces photos et en conservent nécessairement une expérience individuelle et collective. Dans l'hypothèse où il y aurait recours à l'écrit, précisons les éléments susceptibles de caractériser ce recours :

La tâche «déterminer l'ordre de passage des diapos», appelle un éventuel recours à l'écrit pour :

- numéroter les diapos
- «nommer» les diapos c'est-à-dire se mettre d'accord dans le groupe sur les termes permettant de les désigner.
- fournir à chaque membre du groupe l'ensemble de ces désignations : liste symbolique qui se substitue à la série de diapos, plus maniable et se prêtant mieux à certaines opérations.
- enregistrer les décisions du groupe relatives à l'ordre de passage de manière à fournir son ossature au futur commentaire.

Ce qui nous amène à l'autre tâche : «élaborer un commentaire» :

- permettre à chacun de noter dans le silence de l'écrit ce que chaque diapo lui suggère
- centraliser et mémoriser les commentaires suggérés par une diapo aux divers membres du groupe (qui est alors censé se donner un secrétaire)
- choisir parmi les commentaires proposés ceux qui seront retenus pour le commentaire final, ce qui peut se faire par biffures sur le texte précédent,

ce texte, éventuellement complété, constituant un aide-mémoire pour l'orateur du groupe.

On peut ici prévoir une organisation non linéaire du texte ainsi qu'un titrage facilitant la tâche de l'orateur.

N.B. Ce fonctionnement rejoint les consignes magistrales ; ce n'est pas la consigne qui fonde ce recours à l'écrit mais la nécessité que les enfants peuvent ressentir d'avoir un aide-mémoire dans cette situation. C'est pourquoi nous rangerons cette consigne, malgré sa «justesse» parmi les contraintes externes. En revanche, il nous semble que la contrainte temporelle est bien interne ; elle est ici un élément matériel de la situation, intangible, susceptible, si elle est prise en compte, d'agir sur l'utilisation de l'écrit : choix de procédures rapides ; utilisation de formules synthétiques ou lapidaires, d'abréviations ; suppression de morphèmes...

Remarque : Cette analyse des contraintes «prédisant» des modes de fonctionnement de l'écrit et des caractéristiques des productions attendues ne se veut ni exhaustive ni infaillible. Elle n'est qu'illustration d'une démarche.

Contraintes externes

Si l'on admet que cette séquence peut être mise en relation avec «l'expérience totale» des enfants-écoliers de cette classe, on peut penser que les contraintes susceptibles de jouer un rôle majeur ici ont pour origine :

1) un projet qui sort du cadre de l'école :

Les représentations que les enfants se font des attentes des parents peuvent jouer sur leur utilisation de l'écrit comme moyen par exemple de se rassurer sur la maîtrise de certains acquis d'ordre historique ou géographique. Mais, si l'école à la montagne se doit de rester l'école, on ne peut écarter à priori une représentation plus affective, plus personnalisée, de l'attente des parents qui laisserait une place éventuelle à des notations plus subjectives. Il faut dire que d'autres modes de relation de la classe de neige ont été mis en oeuvre ; cependant, une répartition des rôles des divers modes de relation n'a pas été explicitée.

2) Un projet qui renvoie à des pratiques scolaires et extra-scolaires : presque tous les enfants, même s'ils n'ont jamais réalisé de montage de ce type, ont une connaissance passive de cette technique, et probablement une connaissance éclatée : vues de vacances commentées en famille, souvenir d'une conférence de voyage, série didactique commentée par un maître, série récréative passée par l'enfant lisant le commentaire dans un appareil binoculaire, etc., autant de réalisations d'un même mode d'exposition-relation ; réalisations vécues dans des situations différentes et affectées de valeurs différentes qui composent un modèle culturel relativement souple qui doit ici se réaliser dans le cadre scolaire. Notons que dans ces réalisations, le commentaire est souvent oral et peut être ou non sous-tendu par un écrit manifeste.

3) Un projet qui s'inscrit dans une action pédagogique :

Le maître qui a accepté le projet des enfants poursuit néanmoins certains objectifs :

- faire en sorte que les enfants réalisent un bon montage : contenus adéquats ; logique de l'organisation interne du montage ; clarté, exactitude, aisance, élégance de l'exposé, autant que faire se peut.
- permettre et soutenir une élaboration collective du projet avec un recours au travail de groupe autorisant un partage des tâches. Soit, pour la séquence qui nous intéresse : travaux de groupes : classement et commentaire de séries de diapos différentes pour chaque groupe ; pour aider à la réalisation de cette tâche, une utilisation fonctionnelle de l'écrit : consignes mettant en valeur le rôle aide-mémoire de l'écrit ; la nécessité de l'organisation interne de chaque groupe n'est pas explicitée mais la désignation d'un orateur, par exemple, est implicite puisque les enfants savent qu'il y aura enregistrement.

- ancrer des connaissances historiques et géographiques mises préalablement en place au cours d'une expérience vécue.

Remarque : Ici encore, dans cette recherche des contraintes dites externes, il faut voir un essai de démarche, un type d'interrogation plus qu'un exemple abouti.

Nous laissons le soin au lecteur de rapporter le cadre d'analyse fourni aux documents annexés qui donnent le détail de la production orale et écrite des enfants. Notre analyse n'est pas forcément la sienne.

Il n'est guère possible, à partir d'une analyse aussi ponctuelle portant sur un acte d'écriture aussi mince d'arriver à des conclusions. Faute de disposer des moyens qui permettraient de mettre en place un dispositif d'analyse de situations (qui serait aussi un moyen de formation des maîtres concernés) qui aboutirait à une comparaison des productions effectives avec les productions attendues des enfants, comparaison susceptible de faire apparaître des dysfonctionnements d'un écrit conçu comme réponse adéquate d'un sujet (ou d'un groupe) à une situation, nous nous contenterons d'exprimer quelques sentiments :

Nous pensons que l'une des raisons possibles de ce dysfonctionnement est l'oblitération des caractéristiques propres à la situation par des « réflexes acquis » d'écriture. Il nous semble que ceci est à mettre en relation, sur le plan scolaire, avec un statut d'enseignant qui, dans un contexte linguistique et formatif normatif induit, mutatis mutandis, une attitude spécifique double :

- le maître impose, propose, suggère ou accepte des situations qui appellent des traitements théoriquement différents ;
- le maître prend essentiellement en considération dans le processus d'écriture le produit écrit final et moins par rapport à une situation particulière que par rapport à une norme. Autrement dit, la situation est considérée non comme un problème que l'écrit peut aider à résoudre mais comme un prétexte à texte.

Il ne faut lire dans ces propos, excessivement généralisants, aucun jugement de valeur mais une piste de travail qui conduirait à préciser une pédagogie du projet plus conscient d'écriture s'articulant à une pédagogie du produit écrit et ayant pour objectif de permettre à l'enfant (à des enfants appartenant à un groupe) d'« inventer » davantage son (leur) écriture grâce à une analyse relativisante des contraintes définissant les situations.

ANNEXES GROUPE 1 - LES CARTES

Les quatre membres du groupe ont produit le même texte. En fait un texte produit en commun a été recopié par trois des enfants. Ce texte est composé de phrases, marquées par des points et des majuscules, qui ne sont pas mises en relief par des blancs ou des retours à la ligne (organisation dite linéaire). Le texte (à gauche) est découpé en phrases et le commentaire oral « en diapos ».

1 - Nous commençons par découvrir l'Europe pour arriver enfin vers la France.

2 - Nous descendons et nous voyons le bas des Alpes.

1 - Nous commençons par découvrir l'Europe.

2 - Alors il y a la France euh ... les Alpes ... alors là la France nous voyons les Alpes... euh... le Massif Central les Pyrénées...

- 3 - *Voici la carte d'état-major de Chamonix.* 3 - *Alors là nous descendons vers le bas de la France pour voir les Alpes encore de plus près.*
- 4 - *Une carte en relief où il y a la chaîne du Mont Blanc, les Fiz et la chaîne des Aravis.* 4 - *Voici la carte d'état major de Chamonix elle est à l'envers... elle est toujours à l'envers*
- 5 - *Une partie de la chaîne du Mont Blanc.* 5 - *Alors une carte en relief unie où il y a la chaîne du Mont Blanc, les Fiz et la chaîne des Aravis .. alors euh une partie de la chaîne du Mont Blanc ... le massif du M.B. ... le massif du M.B. ... là la mer de Glace (soufflé) c'est ça doit être un glacier.*
- 6 - *A l'est, nous voyons Saint-Gervais.* 6 - *Alors à l'est nous voyons St.-Gervais... il y a Sallanches... Tête du Colonne (soufflé).*
- 7 - *Alors là c'est un panorama de Cordon (soufflé) .. alors on voit .. la Tête Noire.. elle est pleine de sapins ... c'est le chalet.*

GRUPE III - PANORAMA DE CORDON

Trois textes ont été écrits ; Isabelle n'a rien écrit.

Texte de Myriam, l'oratrice : pour le contenu cf. infra. Il est linéaire ; dans les deux cas où une seule phrase couvre deux diapositives, il semble s'agir davantage d'un oubli de majuscule que d'un acte délibéré (absence de coordination et de subordination).

Texte de Véronique : Ici encore texte linéaire. On pourrait interpréter cette suite d'éléments juxtaposés comme une tentative de traduction écrite du commentaire oral, s'il n'y avait un flottement manifeste dans l'utilisation des majuscules et de la ponctuation.

« Voici une carte qui nous situe un peu Cordon, le coucher de soleil sur le Mt. B, le télési, voici le même encore un coucher de soleil les Aiguilles de Chamonix suivi de l'aiguille du midi ascenseur (surajouté) l'aiguille verte coiffée d'un âne, chaîne des fiz voici un gros plan des quatre têtes route enneigée avec les quatre têtes qui se trouve derrière ».

Texte de Muriel, qui montrait au tableau : nous trouvons ici un texte non linéaire, chaque ligne correspondant à une diapo, sauf ligne 4 où l'identité des diapos a peut-être conduit l'enfant à ne pas les distinguer par la mise en page (?).

(1) « Voici une carte qui nous situe un peu Cordon, (2) le coucher du soleil sur le Mont-Blanc (3) le télési. (4) voici le même encore un coucher de soleil (5) les aiguilles de Chamonix (6) l'aiguille verte coiffée d'un nuage. (7) Chaîne des Fiz. (8) voici un gros plan des quatre têtes (9) Route enneigée avec les quatre têtes derrière »

- 1 - Voici une carte qui nous situe un peu Cordon la punaise nous montre le chalet les Sonnaïlles, là un coucher du soleil sur le Mont Blanc.
- 2 - Le téléski et le Mont Blanc derrière.
- 3 - Voici encore le coucher du soleil sur le Mont Blanc.
- 4 - Les Aiguilles de Chamonix suivi de l'Aiguille du Midi sur son sommet un ascenseur.
- 5 - L'aiguille Verte coiffée d'un âne.
- 6 - Chaînes des Fiz gros plan des quatre têtes qui appartient à la chaîne des Aravis.
- 7 - Encore les Quatre têtes.
- 1 - Alors là là c'est une carte qui nous situe un peu Cordon la punaise c'est là où nous étions .. le chalet.
- 2 - Là c'est le Mont Blanc avec un coucher de soleil.
- 3 - Alors là nous voyons le téléski pis derrière le Mont Blanc.
- 4 - Alors là c'est toujours un coucher du soleil sur le Mont Blanc pis le téléski.
- 5 - Là c'est pareil.
- 6 - Là c'est je crois les Aiguilles de Chamonix ... les Aiguilles de Chamonix .. là c'est l'Aiguille du Midi avec sa croix dessus .. une croix dessus .. ah je sais pas ce que c'est.
- 7 - Là c'est l'Aiguille Verte avec.. coiffée d'un âne.
- 8 - Là c'est les Fiz la chaîne des Fiz.
- 9 - Là un gros plan de la chaîne des Aravis. euh les Quatre Têtes ..
- 10 - .. euh les Quatre Têtes aussi .. là c'est le sapin qui était devant le chalet.

GRUPE IV - CHAMONIX

Aucun des enfants de ce groupe n'a écrit de texte. Nous ne donnerons donc que le commentaire oral :

- 1 - Là nous voyons sur un prospectus écrit Tunnel du Mont Blanc
- 2 - C'est l'entrée du .. c'est l'arrivée du Tunnel du Mont Blanc.
- 3 - Là on voit la statue qui a été mise en l'honneur de Jacques Chirac et puis le poste de police.. avec le Mont Blanc (soufflé)
- 4 - Là nous voyons l'entrée .. là nous voyons l'entrée encore du tunnel (soufflé).. nous voyons le Mont Blanc.
- 5 - .. On voit M. X et M. Y et les enfants qui descendent du car..
- 6 - Là nous voyons l'église de Chamonix.. là c'est nous voyons l'église de Chamonix .. avec son clocher en forme de boule.. de bulle ..
- 7 - Alors là nous voyons le clocher de Chamonix..
- 8 - Là nous voyons nous apercevons.. de la cabine de la cabine nous apercevons la le départ du téléphérique du Brévin.. non de l'Aiguille du Midi.. avec toutes ses (ces ?) voitures.
- 9 - Oh oui c'est nous apercevons Chamonix en miniature avec des routes bordées de sapins.. nous avons monté de beaucoup par rapport à tout à l'heure (dtaleur).
- 10 - Nous voyons une grande route en lacets qui monte euh .. qui part de Chamonix qui monte je sais pas trop où là nous avons monté de beaucoup par rapport à tout à l'heure.
- 11 - Là nous voyons l'Arc.. c'est à l'envers l'Arc qui euh .. un torrent qui se jette dans le Rhône à côté du lac Léman.
- 12 - Là c'est près des rochers des Galiens nous étions en train de manger avec M.X. Maryse et les enfants.

VERS L'ANALYSE CONTRASTIVE DES OBJECTIFS ET DES PRATIQUES DES PEDAGOGIES DE L'ECRIT AU COURS MOYEN

ANALYSE DES OBJECTIFS DE L'ANALYSE DES OBJECTIFS ou : PEDAGOGIE PAR OBJECTIFS ET ANALYSE DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

Christian NIQUE

La recherche en pédagogie a pour mission, entre autres choses, d'explicitier ce que sont les différentes pédagogies qui sont pratiquées à l'intérieur des systèmes éducatifs. Ce qui signifie donc que l'on suppose qu'il existe DES pédagogies, c'est-à-dire, concrètement, qu'il n'est pas indifférent de choisir telle ou telle méthode, telle ou telle démarche, tel ou tel type de relations avec les élèves, tel ou tel manuel... Hypothèse première dont il convient de mesurer les incidences, car elle combat l'idée reçue et bien ancrée selon laquelle toutes les méthodes se vaudraient, ou encore que la méthode ne vaudrait que ce que vaut le maître qui l'emploie.

La pédagogie étant une pratique sociale (une pratique qui a des effets sociaux), affirmer qu'il existe des pédagogies revient, en toute rigueur, à affirmer les deux points suivants :

1. d'une part, il existe des manières réellement différentes de faire la classe ;
2. d'autre part, il existe au moins deux manières différentes de faire la classe qui ont des effets sociaux différents.

Sur le premier point, tout le monde est d'accord. Sur le second, qui représente l'enjeu essentiel de l'hypothèse dont nous parlons, il convient de préciser «au moins deux», car l'affirmation selon laquelle il existe des pédagogies n'implique pas que certaines méthodes pédagogiques qui sont différentes en apparence (et qui donc satisfont le point 1) n'aient pas des effets identiques sur les enfants (et donc ne satisferaient pas le point 2). C'est cette possibilité de mystification sur laquelle jouent les professionnels de l'édition, qui peuvent ainsi présenter chacun «leur» méthode : la plupart des méthodes d'apprentissage de la lecture (mais pas toutes, bien entendu) ont sur les enfants des effets sensiblement identiques ; et pourtant la querelle des méthodes existe encore !

Ainsi, après une longue période où les choix pédagogiques ont été, à juste titre, dans les débats, justifiés par les théories extérieures (psychologie, linguistique, mathématique...), le souci de faire une pédagogie dont on puisse réellement évaluer les effets a progressé, d'abord dans la recherche, puis chez les responsables des systèmes éducatifs, et a donné naissance à ce que l'on appelle maintenant la pédagogie par objectifs.

Le principe premier de la pédagogie par objectifs est simple. Il repose sur une conception de l'acte pédagogique que l'on peut représenter par le schéma suivant :



Selon ce schéma, l'acte pédagogique consiste à définir un certain nombre d'objectifs, et à mettre en oeuvre des pratiques susceptibles d'avoir des effets souhaités, c'est-à-dire d'atteindre les objectifs définis. En ce sens, le choix est bon lorsque les effets obtenus sont identiques aux objectifs visés : la pédagogie par objectifs est liée à la volonté d'évaluation de l'acte pédagogique.

Il convient cependant de lever tout de suite une ambiguïté : la pédagogie par objectifs n'est pas une nouvelle pédagogie, mais une nouvelle façon de parler de la pédagogie. Les nouvelles Instructions Officielles pour l'école élémentaire se présentent comme une pédagogie par objectifs, mais ce n'est pas en cela qu'elles constituent une pédagogie différente des instructions précédentes, des textes de Freinet, ou du Plan de Rénovation. Il est vrai que les textes de Freinet et le Plan de Rénovation ne sont pas rédigés dans les termes habituels de la pédagogie par objectifs, mais il n'en visent pas moins des objectifs, que ceux-ci soient explicités ou non, et c'est dans la nature même des objectifs visés que ces trois orientations pédagogiques peuvent être distinguées. En outre, il ne s'agit pas de déclarer avoir des objectifs différents, et de les expliciter dans un vocabulaire différent, pour que ces objectifs soient réellement différents. Pour toutes ces raisons, une analyse des objectifs qui sous-tendent les pédagogies est nécessaire.

La pédagogie par objectifs et l'analyse des objectifs pédagogiques sont deux manières d'aborder la pédagogie, l'une au niveau de la pratique quotidienne, l'autre au niveau de la recherche pouvant nourrir cette pratique. La pédagogie par objectifs est une façon plus rationnelle d'envisager les choix pédagogiques, et, pour être plus concret, de préparer la classe (dans tous les sens de cette expression). L'analyse des objectifs pédagogiques est un travail d'explicitation de ce qui fait réellement, objectivement, la différence entre les choix pédagogiques possibles.

La pédagogie par objectifs présente des avantages et des inconvénients, que les publications spécialisées ont depuis longtemps mis en évidence. Par exemple, elle a pour avantage de permettre aux maîtres d'un même établissement de parler le même langage, et ainsi d'harmoniser plus aisément leurs progressions et leurs interventions sur les populations d'élèves dont ils ont ensemble la charge. Elle permet aussi de mieux savoir où l'on va, et, partant, de mieux évaluer les effets de la démarche mise en oeuvre. Mais elle présente aussi le danger d'une atomisation des interventions susceptible de développer certains savoir-faire (dans la mesure où les objectifs sont définis seulement en termes de savoir-faire ne référant pas à un projet éducatif global défini par ses finalités) et d'oublier les savoir être qui ne peuvent être développés par des exercices appropriés mais par un style de vie dans l'école et par des démarches actives, coopératives, globales et fonctionnelles. Ceci étant rappelé (et ce ne sont que des exemples), les avantages et les inconvénients de la pédagogie par objectifs ne sont pas décisifs, pour les choix pédagogiques, car il ne s'agit pas d'un nouveau projet pédagogique, mais d'une nouvelle manière de parler des projets pédagogiques existants. Au total, en profitant des avantages, et en maîtrisant les inconvénients, cette rationalisation du discours pédagogique sera bénéfique.

Le problème ne se pose pas dans les mêmes termes pour l'analyse des objectifs. Il ne s'agit pas d'explicitier les objectifs que l'on veut atteindre (travail prospectif, de préparation de classe), mais les objectifs qui réellement sous-tendent telle ou telle pratique (travail d'objectivation, de recherche). Pour cela, il convient de se proposer :

- une hypothèse sur ce que sont les objectifs qui sous-tendent réellement les pratiques pédagogiques,
- une méthodologie susceptible de mettre en évidence les différences réelles entre les objectifs de telle démarche et ceux de telle autre démarche.

Le premier point a fait l'objet de longues études (cf. toutes les taxonomies), et nous renvoyons à l'article paru dans REPERES numéro 31 (1) pour une explicitation des hypothèses de travail qui nous ont guidés. Rappelons simplement que, si nous avons présenté ci-après nos travaux sous la forme de grilles, c'est qu'il convenait de distinguer nettement :

(1) Repères numéro 31, page 4 : Présentation Générale de la Recherche par Hélène ROMIAN.

Il s'agit d'une recherche, dont celle que nous présentons ici s'inspire, sur les objectifs et les pratiques de l'apprentissage de l'écrit au C.P.

- Les objectifs pédagogiques (OP) (Objectifs généraux assignés à un champ disciplinaire) ;
- Les objectifs didactiques (OD) (Capacités, savoirs et savoir-faire visés dans ce champ disciplinaire, en fonction des objectifs pédagogiques) ;
- Les objectifs comportementaux (Comportements souhaités parce qu'ils sont susceptibles de permettre que soient atteints les deux catégories d'objectifs précédentes, et qui sont traduits en indicateur de comportement du maître et du comportement de l'élève (IM et IE)).

Ces distinctions justifient la présentation en quatre colonnes des tableaux d'objectifs ci-après.

Le second point doit, à notre sens, nous conduire à utiliser une méthode contrastive, voisine, si l'on veut bien accepter cette comparaison, de celle utilisée par la phonologie. C'est-à-dire qu'il convient, pour mettre en évidence dans les objectifs (au sens donné au paragraphe précédent à ce terme), de mettre à jour des traits distinctifs de chaque pédagogie, et des faisceaux de traits. Ainsi peut-on mettre à jour, par une méthode contrastive des traits distinctifs exprimant des objectifs pédagogiques comme «former à la fois l'homme le citoyen et le travailleur» ou «éliminer les erreurs et les servitudes qui, dans les relations sociales, pèsent sur ceux qui ne savent pas s'exprimer», ou exprimant des objectifs didactiques comme «être capable de soin et d'ordre», ou «être capable d'utiliser une règle apprise», ou encore exprimant des objectifs comportementaux comme «le maître construit une progression», ou «les élèves ne s'expriment pas dans la langue de leur milieu mais en français correct».

Cette analyse contrastive est menée ici (selon les quatre niveaux ci-dessous définis : OP, OD, IM, IE) sur les texte-clés qui couvrent l'ensemble des activités de français : les Instructions Officielles de 1923 et 1938, et de 1972 ; la «Méthode Naturelle» de Freinet, et les Manifestes du mouvement publiés dans la revue l'Éducateur, le Plan de Rénovation INRP et les commentaires pédagogiques (publiés ou à publier, à cette date) de la Collection INRP/Nathan - Plan de Rénovation. Il convient de préciser que les IM et IE (Indicateurs du comportement du Maître et de l'Élève) ne résultent pas d'une analyse de contenu des textes, mais de la connaissance empirique des classes que peuvent avoir les formateurs de maîtres qui ont mené cette recherche. Ils tendent donc à mettre en relation les objectifs avec les faits et comportements observables qui témoignent de leur intégration effective.

Les grilles qui suivent sont une analyse des objectifs de l'apprentissage de l'écrit au CM. Des traits distinctifs ont été retenus. De la même façon, des classes de traits, elles aussi distinctives, ont été retenues : elles permettent d'explicitier avec plus de force les différentes pédagogies.

C'est ainsi qu'une grille est consacrée aux finalités d'ordre général : vouloir apprendre à écrire, une autre au pouvoir d'apprendre, une troisième au savoir écrire. C'est ainsi aussi que chacune de ces catégories est elle-même divisée en sous-catégories, elles-mêmes divisées en sous-sous-catégories etc... (cf. les grilles ci-après).

Ce premier travail, qui est présenté ici donc, constitue une analyse des objectifs possibles des pédagogies de l'apprentissage de l'écrit au CM. Il s'agit de la collection des objectifs des pédagogies selon les deux options ci-dessous rappelées :

- option théorique : hypothèse sur la nature des objectifs (pédagogiques/didactiques/comportementaux)
- option méthodologique : méthode contrastive.

A terme, ce travail devrait déboucher sur une structuration des grilles permettant d'explicitier les cohérences et non-cohérences entre tels ensembles d'objectifs et tels autres ensembles d'objectifs tels ensembles de pratiques et tels autres ensembles de pratiques, entre objectifs et pratiques, et donc sur de nouvelles recherches visant à décrire de mieux en

mieux ce que sont les pédagogies de la langue maternelle. Il convient pour ce second temps du travail, de distinguer au moins quatre niveaux d'étude :

- l'explicitation des projets pédagogiques
- l'élaboration de modèles pédagogiques
- la description des pratiques pédagogiques
- l'élucidation des concepts de «variantes» pédagogiques et de «styles» pédagogiques.

Reprenons successivement ces quatre niveaux :

1. Le premier niveau concerne les projets pédagogiques. Il s'agit là des discours d'intention sous toutes leurs formes : instructions officielles, textes de pédagogues, de philosophes, d'hommes politiques (Freinet, Decroly, Rousseau, etc...), textes émanant de groupes de recherche (Plan de Rénovation, articles de «Repères») ou de mouvements militants (AFEF, GFEN, ICEM...). Il faudrait, pour mieux les comparer, effectuer des analyses de discours sur ces textes, de manière à les réduire à des présentations conceptuelles les rendant plus transparents, et donc comparables objectivement. Car l'on sait bien que la rhétorique de ces discours permet parfois de masquer les véritables objectifs qu'ils contiennent, de même que les non-cohérences qui peuvent exister entre les différents objectifs que chacun déclare. L'analyse des objectifs pédagogiques a ici une mission d'explicitation. Il faut bien entendu ajouter que cette même mission s'applique aux discours des maîtres d'une part, et à leurs représentations, qui relèvent autant de «projets pédagogiques» plus ou moins implicites.

2. Le second niveau concerne l'élaboration de modèles pédagogiques. Le terme modèle n'est pas ici à prendre dans son sens naïf de «modèle à imiter», mais dans son sens scientifique de «théorie rendant compte de la réalité». Dans la réalité pédagogique, un certain nombre de phénomènes ne sont pas dus à la pédagogie proprement dite, mais, par exemple, à la personnalité du maître, à la demande de l'inspecteur, à l'architecture, etc... Ainsi tel maître souhaitant pratiquer une pédagogie coopérative est-il quelquefois conduit, consciemment ou non, à pratiquer une pédagogie mi-didactique/mi-coopérative (ce n'est qu'un exemple). Il n'en reste pas moins que pédagogie coopérative et pédagogie didactique peuvent, indépendamment des variantes possibles dans la façon de les appliquer, constituer chacune deux modèles de la pratique pédagogique ayant chacun leur cohérence. En d'autres termes, ces modèles n'ont pas d'existence dans la réalité directement perceptible, et sont des objets construits par le chercheur dans l'objectif de rendre compte de ce qui existe, de même que la compétence est, en linguistique, un objet construit destiné à rendre compte de la performance dans sa diversité. La tendance est actuellement à considérer trois modèles de pédagogies. Ainsi, Marcel Lesne oppose-t-il, pour la formation des adultes, le modèle transmissif à orientation normative, le modèle incitatif à orientation personnelle et le modèle appropriatif centré sur l'insertion sociale (1). Ainsi, J. Lautrey distingue-t-il, dans la façon d'élever les enfants, (2) et même s'il n'utilise pas explicitement le terme modèles, le modèle rigide, le modèle aléatoire, et le modèle souple.

Ainsi Hélène Romian (3) distingue-t-elle, et elle les appelle «schémas théoriques», une pédagogie de type I (école de l'acquisition d'habitudes), une pédagogie de type II (école du peuple libératrice, émancipatrice, pour laquelle les connaissances importent beaucoup moins que l'ouverture sur la vie, la préparation à la vie dans une société démocratique), et une pédagogie de type III (école démocratique dont l'objectif clé est de réduire les inégalités d'origine socio-culturelle). C'est dans cette tendance de la recherche en péda-

(1) Marcel Lesne, «Travail pédagogique et formation d'adultes», P.U.F., Coll. L'Éducateur, 1977

(2) J. Lautrey, in «La Pensée» numéro 190

(3) Nous renvoyons aux travaux des équipes INRP publiés dans la revue «REPERES» ainsi qu'à l'ouvrage de H. Romian «Pour une pédagogie scientifique du Français», P.U.F., Coll. L'Éducateur, 1979.

gogie à considérer trois modèles de pratiques que s'inscrivent aussi les analyses des pédagogies de l'écrit au C.M., qui distinguent, à titre d'hypothèse, trois modèles de pédagogie de la langue maternelle que l'on pourrait très schématiquement et de manière fort réductrice qualifier de «modèle de l'acquisition par imitation des modèles adultes», «modèle de la libération du moi intérieur», et «modèle de l'acquisition par la dialectique libération / structuration». L'analyse des objectifs prend ici une orientation qui n'est pas simplement descriptive, mais explicative.

3. Le troisième niveau concerne la description des pratiques pédagogiques : les pratiques effectives des maîtres, les manuels qu'ils utilisent, leurs interventions en classe (orales, écrites, gestuelles, etc...), les exercices qu'ils proposent, en relation avec des objectifs explicites et implicites («objectif» étant ici à prendre dans les différents sens précédemment rappelés). L'analyse d'objectifs permet à ce niveau de révéler ce qui est réellement visé par telle ou telle pratique pédagogique, et, en conséquence, de révéler les cohérences et les non-cohérences de ces pratiques.

4. Le quatrième niveau concerne l'élucidation des concepts de variantes pédagogiques et de styles pédagogiques. Un même modèle pédagogique (au sens donné ci-dessus à ce terme) est susceptible d'être mis en application de manières fort diverses, chacune de ces manières visant, même si elles se présentent dans la classe comme très différentes, les mêmes objectifs : ce sont ce que nous appelons ici des variantes d'un même modèle. D'autre part, si aucun maître ne pratique réellement, pour des raisons diverses, une pédagogie conforme en tous points à un modèle donné, il n'en reste pas moins que la pratique de chacun peut être marquée, malgré les non-cohérences plus ou moins importantes, par une tendance dominante, que l'on appellera son style pédagogique. L'analyse des objectifs dans le sens précédemment défini, est donc une étape nécessaire et essentielle de la mise en évidence des variantes aussi bien que de la description des caractéristiques des styles. Une véritable stylistique de la pédagogie ne sera possible qu'en liaison avec une analyse des objectifs.

Ces quatre niveaux de la recherche en pédagogie (nécessaires à notre avis si l'on considère la recherche en pédagogie comme ayant pour mission d'explicitier ce que sont les pédagogies) montrent la nécessité d'une analyse scientifique des objectifs, et montrent en même temps la distinction qu'il convient de faire entre «pédagogie par objectifs» et «analyse d'objectifs». La pédagogie par objectifs est une rationalisation des discours que l'on tient sur la pédagogie, et sa raison d'être est essentiellement la recherche d'une plus grande lucidité dans les objectifs visés et la recherche de moyens permettant plus sûrement l'évaluation de ce que l'on a fait. L'analyse d'objectifs pédagogiques est la mise en évidence, par une démarche scientifique reposant sur une hypothèse et une méthodologie explicites, de ce qui est réellement visé dans l'acte pédagogique. L'une est du domaine de la pratique éclairée, l'autre de la recherche scientifique. Il n'en reste pas moins que l'analyse des objectifs est aussi un moyen d'éclairer la pratique, un outil de formation des maîtres, dans la mesure où elle permet à chacun de mieux saisir les objectifs qu'il vise sans toujours le savoir en pratiquant telle ou telle méthode, de mieux chercher à comprendre, pour reprendre les termes ci-dessus introduits :

- ce que sont réellement les visées de projets auxquels il se réfère ou qui lui sont proposés (Instructions Officielles, Plan de Rénovation, textes de Freinet, discours divers...) ;
- ce que sont les modèles qui sous-tendent ses pratiques ;
- ce que sont les visées réelles de ses pratiques ou des pratiques qui lui sont proposées ici ou là (recyclages, manuels...) ;
- ce que sont les variantes possibles des modèles théoriques auxquels il se réfère ;
- ce qu'est son propre style pédagogique, sa caractéristique dominante, et sur quel point il peut agir, s'il le souhaite, pour le modifier et le mettre plus en accord avec son projet.

Ainsi, l'analyse des objectifs possibles des pédagogies de l'écrit au C.M. qui est proposée ici même se veut-elle à la fois outil de recherche et outil de formation. C'est dans cette double perspective qu'elle trouve sa justification.

le système verbal du français

B. Couté & J. Pinchon

Cet ouvrage présente une description de la morphologie verbale, fondée sur les recherches linguistiques actuelles. Il s'adresse à la fois aux étudiants français et étrangers auxquels il doit permettre de saisir qu'il existe un «système verbal», et aux enseignants auxquels il propose, dans son texte et ses exercices, un moyen de rénover l'apprentissage de la conjugaison.

* la description de la morphologie verbale est fondée sur la distinction entre *code oral* et *code écrit*, et sur la notion de *système*. On a voulu montrer que la conjugaison des verbes français reposait à la fois sur un système oral et un système écrit — le premier préexistant au système écrit (pour l'enfant, pour l'étudiant étranger).

* on a voulu aussi rendre sensible la notion de système, en montrant d'une part que les éléments formants (marque de «temps», personne, nombre) constituent un ensemble qui obéit à des règles combinatoires, que les bases d'un verbe ne se répartissent pas au hasard, et d'autre part, qu'il est possible, à partir de l'indicatif présent, d'engendrer presque toutes les autres séries verbales.

* des exercices sont proposés à titre d'exemples, ainsi que quelques corrigés regroupés en fin d'ouvrage.

TABLE DES MATIERES

PREMIERE PARTIE — Description du système verbal - Principes méthodologiques.

DEUXIEME PARTIE — La formation des temps verbaux.

TROISIEME PARTIE — Les classes de verbes.

QUATRIEME PARTIE — 25 tableaux de conjugaison.

FERNAND NATHAN

Langue française

n° 50 mai 81

ARGUMENTATION ET ÉNONCIATION

A. ALI BOUACHA, H. PORTINE : Introduction	3
J.B. GRIZE : Pour aborder l'étude des structures du discours quotidien .	7
M.J. BOREL : L'explication dans l'argumentation : approche sémiologique .	20
A. ALI BOUACHA : «Alors» dans le discours pédagogique : épiphénomène ou trace d'opérations discursives ?	39
M. EBEL, P. FIALA : La situation d'énonciation dans les pratiques argumentatives	53
H. PORTINE : Un récit dans l'argumentation	75
G. VIGNAUX : Énoncer, argumenter : opérations du discours, logiques du discours	91

LAROUSSE 17, rue du Montparnasse, 75006 PARIS

VOULOIR - ECRIRE

Equipe de l'École Normale de Garçons d'ARRAS
Francis MARCOIN
Guy LEGRAND

Equipe de l'École Normale d'ANGERS
Jean-Pierre DROUAR

SUR LA NOTION DE VOULOIR-ECRIRE (Francis MARCOIN)

A travailler sur cette notion de vouloir-écrire, il est difficile d'échapper à une interrogation sur sa validité, interrogation provoquée par la difficulté d'en observer les caractéristiques et plus encore de les formuler, surtout en ce qui concerne la catégorie des « Indicateurs-élèves ».

Tout d'abord, le V.E. peut paraître relever d'un moment antérieur à l'acte d'écrire et donc échapper quelque peu à la définition de cet acte. Cette façon de voir les choses référerait à un type de pédagogie traditionnelle et à ce qu'on appelle « motivation », construction souvent artificielle comblant un vide entre la vie et l'écrit. En effet, le mot lui-même dénote l'absence de lien entre les activités scolaires ou extra-scolaires et l'exercice écrit, auquel on est contraint de chercher un alibi...

Mais la description du V.E. en synchronie avec l'écriture dans sa totalité crée la difficulté évoquée plus haut : si le V.E. ne s'analyse qu'en situation, comment distinguer ce qui s'y rattache de ce qui se rattache au savoir et au pouvoir-écrire ? Il nous semblerait plus facile de mettre en relief l'opposition vouloir-devoir (en référence à la problématique exposée par Jacques FONTANILLE, plus loin). Nous nous sommes posé la question suivante : n'y aurait-il pas un « trou » dans le discours du Plan de rénovation à propos du devoir-écrire ? Peut-on définir le V.E. sans faire la part de ce qui reviendrait à la présence ou l'absence d'une obligation, explicitement posée ou non ?

Le problème se pose particulièrement à propos de la pédagogie Freinet : entre la doctrine du mouvement telle que nous pouvons la lire et le texte fondateur, « La méthode naturelle », il y a la différence imposée par l'institution scolaire. En effet, si le Mouvement affirme vouloir agir dans l'école pour la faire fonctionner autrement, Freinet nous en sort en considérant un apprentissage s'accomplissant à la maison, sans aucune espèce de contrainte : l'enfant aurait pu ne pas écrire. La conclusion « scandaleuse » et informulée de Freinet serait d'admettre un refus de l'enfant qui ne sentirait pas la nécessité d'écrire en dépit de toutes les stimulations du milieu. Mais à l'école, peut-on ne pas écrire ? C'est cette question, à la fois naïve et décisive, qui fait rebondir toute la problématique du projet et même tout ce que nous pouvons dire sur l'écrit fonctionnel (question discutée par Francis MARCOIN dans « Ecrire à l'école », « Bref » numéro 17, février 1979). Cette recherche sur le V.E. nous suggère ainsi une autre recherche-description qui prendrait pour objet toutes les stratégies inventées par les enfants et les adultes pour n'avoir pas à écrire, même si la situation demande une production écrite.

Ce faisant, nous retrouverions une difficulté quasiment incontournable que nous pose le Plan de Rénovation ; en effet, par rapport à ce qui précède, notre grille d'analyse nous montre clairement que le « non vouloir-écrire » n'y est aucunement envisagé au terme du processus pédagogique. Implicitement, il témoignerait donc d'un échec pédagogique, d'une communication avortée.

Pour ce qui est de la pédagogie traditionnelle, le problème se règle de lui-même puisque les fondements linguistiques des I.O. de 1923 et de 1938, d'inspiration pré-saussurienne, font dépendre l'expression d'une capacité d'ajustement à une pensée préexistante : le V.E., en tant qu'élément d'un processus de communication, n'y est pas posé.

Mais ces deux textes officiels nous ont résisté d'un autre point de vue, touchant à la définition de nos modèles pédagogiques : d'une part, il nous a semblé que les pratiques observables relevant du modèle traditionnel sont généralement plus rigides que le discours explicite des I.O. supposées les inspirer. D'autre part, entre ces deux I.O., nous avons trouvé tellement d'oppositions, que nous avons décidé de construire des grilles séparées. Une simple lecture de ces grilles nous semble suffisante pour saisir la différence. Nous nous contenterons de souligner quelques oppositions essentielles : d'abord, c'est l'objet même assigné à l'écrit qui diffère, dans la mesure où les I.O. de 1923 offrent la perspective d'une imitation des grands auteurs alors que celles de 1938 récusent l'afféterie et les images toutes faites au profit d'un écrit simple et direct, tourné vers la réalité la plus pratique. Ainsi, en 1923, on exalte l'imagination, mais on la soumet à un processus assez rigide (de la phrase au texte en passant par tous les intermédiaires) et à des modèles littéraires. En 1938, on condamne l'illusion et le rêve, mais on envisage une démarche globale respectant davantage l'intégration de l'écrit à des activités diverses. En 1938, on ne conclut plus comme en 1923, à une transcendance du V.E., conçu comme débordement, point final d'une accumulation de savoirs et d'outils linguistiques à la suite de laquelle l'élève est saisi de passion, d'enthousiasme, et ne peut se soustraire au désir d'écrire (désir préalablement désensauvagé par des exercices de construction et d'imitation faisant du texte un «petit édifice»).

Ainsi, de la même façon que la pédagogie Freinet paraît parfois offrir des références non uniformes (exaltation de la personnalité chez Freinet, accentuation du coopératif et du social par le Mouvement), la pédagogie traditionnelle rassemble des doctrines assez nettement divergentes.

De ce fait, c'est peut-être le repérage des classes I.N.R.P. qui est le plus aisé, grâce à une plus grande homogénéité prévisible pour au moins deux raisons :

- le Plan est un modèle plus récent, donc moins sujet à transformations tranchées ;
- il se présente comme un modèle reposant sur des bases scientifiques, élaboré en équipe et évalué.

Quant aux I.O. de 1972, elles seraient un texte hétérogène, fonctionnant surtout par citations. Par exemple, elles prennent apparemment la pédagogie traditionnelle comme repoussoir, («suivant une conception ancienne, l'enseignement du français à l'école élémentaire serait essentiellement orthographique et grammatical...»), sans lui présenter un pendant nettement affirmé. D'ailleurs, les I.O. de 1923 et 1938 y sont abondamment et explicitement citées, alors que les allusions à la pédagogie Freinet ou au Plan de Renovation sont lisibles que par qui les connaît. Par ailleurs, la façon dont les I.O. de 1972 semblent réduire la communication à un processus psychologique inévitablement orienté vers l'expression d'un consensus, a toutes chances d'amputer le V.E. d'une composante essentielle, à savoir la fonction polémique ou revendicative : ce qui provoque l'expression est assez souvent le sentiment d'un désaccord ou d'un manque. On rétorquera que le maître ne peut créer des situations qui auraient pour fin d'amener les élèves à des écrits de type revendicatif, mais il reste que l'objectif «amener les élèves à communiquer par écrit» n'est pas éclairant à lui seul, si la notion de communication n'est pas précisément définie.

Pour conclure, il nous semble que la question du vouloir-écrire, touchant aux situations de production, nous renvoie à des problèmes de fond concernant l'institution scolaire : l'école n'est-elle pas un des rares lieux où l'écrit se pratique de façon plutôt massive ? Et l'un de ses postulats, s'adressant à l'élève, pourrait se formuler en paradoxe : «à l'école, tu dois vouloir écrire».

Remarques :

Ce texte devait « provoquer » une discussion qui n'a pu avoir lieu. Qu'on ne s'y trompe pas. Il est entendu que l'école a des fonctions sociales données : schématiquement, on est là pour apprendre. Qu'advient-il de l'enfant qui ne veut pas / ne peut pas apprendre à lire/ écrire ? L'une des options majeures du Plan de Rénovation porte, précisément, sur la création de besoins dont le milieu familial n'a pas suscité l'émergence.

En lisant les grilles qui suivent, on ne manquera pas de constater que nous « livrons » ici une première ébauche du travail d'analyse à faire : on en est ici à la « mise à plat » des textes, à une « contraction » qui les rend manipulables.

Il faudrait ensuite (entre autres) :

- réduire l'analyse aux aspects contrastifs, en y intégrant le « style Freinet » et en dégagant les aspects essentiels du « style normatif »
- différencier les O.D. du **Vouloir apprendre à écrire** (ordre des désirs, des besoins, des devoirs, etc...) des O.D. du **Savoir écrire** (compétences et performances d'ordre linguistique).

Cela ne pouvait se faire qu'au sein de réunions de groupe qui n'ont pu avoir lieu.

Les grilles « Pouvoir apprendre à écrire » et « Savoir Ecrire » sont plus avancées, tout simplement parce que le travail a commencé plus tôt : il n'y a plus qu'une seule grille, construite dans une perspective contrastive.

VOULOIR ECRIRE

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>I - Familiariser l'élève avec l'écrit comme mode de communication linguistique :</p> <p>I-1 En ce qui concerne la fonction expressive</p>	<p>L'élève est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de raconter à sa manière - d'exprimer ses sentiments - de traduire ses impressions sans se limiter aux sensations immédiates. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître accorde une certaine liberté à l'élève. - Le maître inspire des impressions vives. - Il intensifie les impressions de l'enfant. - Il n'emprisonne pas l'enfant dans le monde de ses sensations immédiates. - Il tient compte des goûts de l'enfant pour l'activité et le mouvement. - Il donne vie à l'histoire, aux textes, aux choses. - Il encourage l'expression personnelle. 	<p>Les élèves manifestent dans leurs textes spontanéité, sensibilité, fraîcheur des sentiments, enthousiasme.</p> <p>Ils exposent «leurs pensées personnelles».</p>
<p>I-2 En ce qui concerne la fonction référentielle</p>	<p>L'élève est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de décrire à sa manière - de raconter - d'imaginer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître donne vie au monde et à l'approche du monde dans la classe. - Il passionne et enthousiasme les élèves pour Charlemagne, ou Bayard ou la beauté d'une fleur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves manifestent dans leurs textes leur sens de l'observation, leur curiosité intellectuelle et leur imagination. - Ils décrivent et racontent à leur manière. Ils traduisent leur vision personnelle du monde.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>I-4 En ce qui concerne la fonction métalinguistique.</p>	<p>L'élève est capable de chercher la nuance et l'expression adéquate et correcte.</p>	<p>Le maître porte l'attention des élèves sur le sens des mots et expressions et sur la coloration qu'ils prennent dans un contexte. Le maître entraîne les élèves à chercher plusieurs moyens d'exprimer la même idée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves raturent leurs brouillons, changent leurs formulations. - Les élèves portent attention aux nuances différentes d'expressions grossièrement synonymes.
<p>I-6 En ce qui concerne la fonction poétique.</p>	<p>L'élève est capable de produire des écrits manifestant des soucis esthétiques.</p>	<p>Le maître fait admirer à l'élève «la qualité des images et l'harmonie des sons» dans des textes poétiques.</p>	<p>L'élève ne peut pas «s'abstenir d'imiter le poète». Il cherche en tout, le moyen d'«éviter les cacophonies et les banalités».</p>
<p>II-2 Familiariser l'élève avec l'écrit comme mode de communication parmi d'autres par rapport au graphisme.</p>	<p>L'élève est capable d'assurer des rapports entre le dessin et l'écrit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître adopte le « dessin libre dans sa classe». - Montre que le dessin peut être associé au texte ou s'y substituer. 	<p>L'élève choisit sa forme d'expression : texte, dessin ou texte et dessin.</p>
<p>IV-3 Familiariser l'élève avec l'écrit comme activité libératoire.</p>	<p>L'élève est capable de prendre quelques initiatives en ce qui concerne l'écrit ; il en éprouve le désir et le besoin. L'élève est capable de s'exprimer avec spontanéité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître laisse aux élèves quelque initiative. - Il les avertit de leur marge de liberté. - Dans ces limites, il fait confiance aux élèves. - Il s'interdit d'influencer leur expression au stade de la conception sauf si on lui demande conseil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves choisissent parfois le sujet de leur rédaction. - choisissent parfois leur forme d'expression : texte ou dessin, texte et dessin. - Il arrive que les élèves écrivent d'eux-mêmes un texte. - Les élèves exposent leurs pensées personnelles.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>IV-4 Familiariser l'élève avec l'écrit comme activité structurante.</p>	<p>L'élève est capable de synthétiser les apports des différentes disciplines littéraires, historiques, scientifiques et des différents exercices de Français pour composer les textes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître a procédé par étapes de la phrase simple au paragraphe et à la rédaction. - Il a veillé à fournir à l'élève une «assez riche collection» d'idées, une assez riche collection d'expressions. - Il entraîne l'élève à grouper logiquement ses idées. - Le maître assouplit le langage des élèves et aplanit les difficultés matérielles par des exercices de vocabulaire, de grammaire, d'orthographe. 	<ul style="list-style-type: none"> - au CM2, l'élève groupe logiquement ses idées en une douzaine ou une quinzaine d'idées. - au Cours Supérieur, l'élève consuit une véritable rédaction.
<p>IV-5 Familiariser l'élève avec l'écrit comme activité procurant du plaisir.</p>	<p>L'élève est capable de mettre en oeuvre dans l'écrit son imagination, sa sensibilité, sa spontanéité en y trouvant du plaisir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître laisse parfois une certaine liberté aux élèves : liberté de rédiger, de choisir son sujet ... - Il évite les sujets de rédaction ennuyeux, en choisit de vivants. - Il fait éprouver à l'élève le plaisir de relire des textes bien écrits. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève aime s'exprimer par écrit, aime faire passer à l'écrit ses sentiments, ses pensées ... - Il écrit parfois de lui-même sans sollicitation du maître.
<p>V - Familiariser l'élève avec l'écrit comme outil d'insertion sociale.</p> <p>V-1 comme mode d'affirmation de soi ;</p> <p>V-1c l'élève signe, a un nom, un style</p>	<p>L'élève est capable d'écrire à sa manière.</p>	<p>Le maître encourage la différence sans la forcer.</p>	<p>Les élèves de la classe présentent des écrits et des styles diversifiés.</p>

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>V-2 comme outil de relations sociales.</p> <p>V-2b comme outil d'adhésion aux codes imposés par l'institution scolaire et socio-politique.</p>	<p>L'élève est capable de produire des textes en adéquation avec les modèles culturels.</p> <p>L'élève est capable de se plier aux règles de présentation d'un texte.</p> <p>L'élève est capable de satisfaire aux exigences de production de l'institution éducative en elle-même.</p>	<p>Le maître attire l'attention des élèves sur «les expressions choisies par de grands écrivains» et leur fait discerner la différence avec «celles qui viendraient à l'esprit d'auteurs sans style».</p> <p>Le maître pose des exigences d'orthographe, de syntaxe ou de présentation.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il réprime les fautes. - Le maître donne aux élèves des thèmes et des sujets de production écrite non motivés par d'autres fins que celles de l'entraînement. - Il ne s'estime pas tenu de justifier ces exercices. - Il tente de rendre ces exercices vivants. 	<p>L'élève imite les poètes. Il s'inspire de ses lectures sans les plagier.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève se corrige, rature ses brouillons, recopie, se relit. - Il repère les défailances. - L'élève manifeste qu'il sait être à l'école pour apprendre. - Il produit les textes demandés. - Il fait remarquer au maître qu'«on n'a pas fait de rédaction depuis longtemps».

VOULOIR ECRIRE

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>1- Familiariser l'élève avec l'écrit comme mode de communication linguistique.</p> <p>1-1 En ce qui concerne la fonction expressive.</p>	<p>L'élève est capable d'exprimer simplement et spontanément des sentiments sans apprêts.</p>	<p>- Le maître valorise les sentiments simples correspondant bien à la sensibilité enfantine et s'abstient de mettre en valeur les passages des textes d'élèves où s'affichent des sentiments compliqués, nuancés ou subtils.</p>	<p>- L'élève produit des textes clairs et corrects.</p> <p>- Il ne cherche pas à traduire nuances ou subtilités de la sensibilité.</p> <p>- Il en reste aux sentiments simples et spontanés.</p>
<p>1-2 En ce qui concerne la fonction référentielle.</p>	<p>L'élève est «capable d'exprimer les caractères objectifs des choses», de «relater des faits d'une précise objectivité», d'écrire à partir de la réalité.</p> <p>L'élève est capable d'exprimer ce qu'il imagine sans se perdre dans l'illusion ou dans le rêve.</p>	<p>- Le maître entraîne l'élève à observer avec méthode, à penser clairement, à s'exprimer précisément, justement et simplement.</p> <p>- Il pose des barrières pour contenir les débordements de l'imaginaire.</p>	<p>- L'élève n'exprime pas de façon personnelle les aspects de la réalité.</p> <p>- Il écrit des textes objectifs sans détails inutiles mais simples, précis, clairs, concernant la vie réelle et l'activité scolaire, comptes-rendus, relations, rapports, lettres.</p> <p>- Il écrit des textes d'imagination sans débordements.</p>
<p>1-3 En ce qui concerne la fonction phatique.</p>	<p>L'élève est capable d'écrire à/pour un destinataire précis mais fictif.</p>	<p>Le maître entraîne les élèves à la correspondance et à ses différentes modalités mais sans que soit envisagé l'envoi de cette correspondance.</p>	<p>- L'élève rédige des «lettres d'affaires».</p> <p>- Il utilise les formes usuelles par lesquelles on commence ou l'on termine une lettre.</p> <p>- Il sait varier ces formes selon la qualité du destinataire.</p>

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>I-4 En ce qui concerne la fonction métalinguistique.</p>	<p>L'élève est capable de mettre en rapport différentes formes de langage avec sa pensée et de choisir la meilleure.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître assouplit le langage des élèves par la réflexion et l'exercice. - Il habitue les élèves à résumer en quelques lignes un texte qu'ils ont sous les yeux. - Il entraîne les élèves à l'exacte propriété des mots. - Il les entraîne à adopter un ordre de propositions et de mots (qui) reproduit le mouvement même de la pensée. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève essaie de trouver la formulation spontanée qui traduit le mieux sa pensée. - L'élève rature ses brouillons, modifie ses expressions pour faire à la fois plus simple et plus fidèle.
<p>II - Familiariser l'enfant avec l'écrit comme mode de communication parmi d'autres.</p>	<p>L'élève, qui parle, écrit ou dessine, est capable de mettre en oeuvre une démarche identique qui va du tout à la partie.</p>	<p>Le maître fait discerner aux élèves les similitudes de procédure qui existent dans la confection d'un texte et d'un dessin ou d'une peinture.</p>	<p>Qu'il parle, écrive ou dessine, l'élève commence par l'idée ou l'intention générale qu'il détaille et précise ensuite.</p>
<p>IV Familiariser l'élève avec l'écrit comme activité :</p> <p>IV-3 libératoire</p>	<p>L'élève est capable dans des limites raisonnables de créer librement à partir des sujets proposés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître propose des sujets dans lesquels il laisse à l'enfant une certaine liberté pour créer, inventer, combiner. - Il se sert aussi de ces sujets pour diriger, discipliner l'imagination. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève exerce sa liberté dans les cadres fixés par le maître. - Il sait dans quels domaines il peut l'exercer : - l'invention des idées (sans se perdre dans l'illusion et le rêve), leur expression et leur combinaison.
<p>IV-4 structurante</p>	<p>L'élève est capable de diriger son observation, sa réflexion, sa sensibilité, son imagination.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître entraîne les élèves à discipliner leur activité intellectuelle, l'expression de leurs idées et de leurs sentiments, leur imagination et leur expression. - Il montre aux élèves que cela est nécessaire pour produire des textes clairs et corrects. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves manifestent dans leurs écrits bon sens, justesse de raisonnement, précision, objectivité, simplicité, et clarté. - Les élèves respectent les contraintes posées explicitement ou implicitement par le maître.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>V - Familiariser l'élève avec l'écrit comme outil d'insertion sociale.</p> <p>V-2a comme outil de relations sociales (outil socialisant).</p> <p>V-2b comme outil de relations sociales (outil d'adhésion aux codes imposés par l'institution scolaire et socio-politique).</p>	<p>L'élève est capable d'orienter son effort vers des productions écrites pratiques et utiles dans la vie sinon dans la classe.</p> <p>L'élève est capable de faire montre de simplicité, de clarté, de vraie élégance.</p> <p>L'élève est capable de manifester par ses écrits son sens des rapports sociaux.</p> <p>L'élève est capable de se plier aux règles de présentation d'un texte.</p> <p>L'élève est capable de satisfaire aux exigences de production de l'institution éducative en elle-même.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître entraîne les élèves à la rédaction de textes utiles : lettres d'affaires, rapports, comptes-rendus. - Le maître fait éprouver la nécessité de ces écrits. - Le maître exerce les élèves à être : précis, concis, simples. - Il vante ces qualités et les loue quand il les rencontre. - Il fournit des exemples aux élèves. - Il proscrire les ornements superflus. <p>Le maître entraîne les élèves à utiliser diverses formules épistolaires selon le destinataire.</p> <p>Le maître pose des exigences d'orthographe, de syntaxe ou de présentation.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il réprime les fautes. <p>Le maître donne aux élèves des thèmes et des sujets de production écrite non motivés par d'autres fins que celles de l'entraînement.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il ne s'estime pas tenu de justifier ces exercices. - Il tente de rendre ces exercices vivants. 	<p>L'élève écrit des lettres d'affaires précises, disant tout ce qu'il faut dire sans détails inutiles.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il rédige des rapports, des comptes rendus sur des événements ou des scènes de la vie quotidienne. - L'élève travaille son écrit de façon à répondre aux qualités vantées par le maître. - Il produit des textes manifestant ces qualités. - Il repère ces qualités ou leur absence dans les textes qui lui sont présentés. - L'élève diversifie ses formules épistolaires selon les destinataires. - Il repère les formules incongrues. - L'élève manifeste des soucis orthographiques, syntaxiques et de présentation. - Il corrige, recopie son texte, se relit. - Il repère les défaillances sur ces sujets. - L'élève manifeste qu'il sait être à l'école pour apprendre. - Il produit les textes demandés. - Il fait remarquer au maître qu'«on n'a pas fait de rédaction depuis longtemps».

VOULOIR ECRIRE

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>I - Familiariser l'élève avec l'écrit comme mode de communication linguistique.</p> <p>I-1 Fonction expressive.</p>	<p>L'élève est capable de charger l'écrit des émotions et des sentiments qui l'habitent.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître entre avec l'élève dans une relation de confiance. - Il met à profit toutes les occasions pour laisser l'enfant exprimer ce dont « il est plein ». - Il encourage la sincérité, la simplicité, l'« élan naturel et spontané ». - Il s'interdit de favoriser le simulacre et l'artificiel. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève produit des textes chargés d'émotions, d'enthousiasmes, de frayeurs, de curiosités, de hantises... - Il produit des textes qui témoignent de ses problèmes psychologiques - Il écrit certains textes par bravade ou détresse. - Il « livre ses confidences ».
<p>I-2 Fonction référentielle</p>	<p>L'élève est capable de produire des textes sur des sujets touchant la vie de tous les jours et le réel en rapport avec la classe ou ce qui est extérieur à la classe.</p> <p>Il est capable de produire des textes d'imagination ou alliant le réel et l'imaginaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître trace les frontières du réel et de l'imaginaire. - Il fait éprouver la nécessité du texte informatif exact. - Il entraîne les élèves à l'exactitude et à la fidélité et exige ces qualités. - Il encourage le texte d'imagination et même le texte alliant le réel et l'imaginaire. 	<p>L'élève rédige avec exactitude procès verbaux, comptes-rendus, résumés, descriptions de scènes, d'événements d'observations.</p> <ul style="list-style-type: none"> Il décrit dessins, tableaux, objets. Il relate des « séries de faits bien discernés ». Il légende des images, des photos... Il ordonne des résultats d'enquête. Il produit des textes d'imagination, ou qui mêlent le réel et l'imaginaire.
<p>I-3 Fonction phatique</p>	<p>L'élève est capable d'écrire pour communiquer à distance avec les autres.</p>	<p>Le maître établit ou suscite des situations où l'élève devra comprendre.</p>	<p>L'élève entretient une correspondance, participe à un journal scolaire, utilise la lettre pour contacter divers destinataires.</p>

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
I-4 Fonction métalinguistique.	<p>Les élèves sont capables de reconnaître «eux-mêmes les défaillances» d'un texte et de «proposer des amendements».</p> <p>L'élève est capable de trouver et d'agencer de façon intelligible les termes appropriés à sa pensée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître laisse écrire les enfants à leur façon et accepte toutes les productions. - Il ménage des séances de mise au point collective ou individuelle de textes d'élèves. - Il évite de devancer l'enfant en lui donnant les solutions toutes faites. - Il impulse le travail de mise au point en veillant à ce que la pensée originelle ne soit pas trahie. - Dans ce cadre, il accepte les propositions des élèves pourvu qu'elles soient cohérentes et correctes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves font sur les textes des remarques critiques, impulsées ou non, par le maître. - Ils proposent des amendements. - En cas de travail collectif, ils discutent sur les solutions proposées et en choisissent une qui respecte l'intention originale.
I-5 Fonction conative	<p>L'élève est capable mais de manière épisodique et encore précaire et aléatoire de présenter une opinion justifiée, une préférence.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître suscite des explications de la part des élèves. - Il les amène à justifier un choix. - Il les amène à présenter un début d'argumentation. 	<p>De temps à autre, dans les écrits qu'ils produisent, les élèves manifestent le souci de présenter une ou plusieurs idées de manière ordonnée et convaincante.</p>
I-6 Fonction poétique	<p>L'élève est capable de produire «des ébauches de poème» sans pour autant verser dans l'imitation ou le mécanisme.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître entretient avec les enfants une relation de confiance. - Il propose aux élèves des mots ou des thèmes (pain, rivière, feu, nuage, nuit, cheval, vent...) dont la charge affective et figurative émeuvent la sensibilité de l'enfant et le portent à l'expression. - Il favorise les associations verbales en réseaux. - Il accueille volontiers mais sans les valoriser excessivement les expressions inattendues ou touchantes, les trouvailles surprenantes. - Il s'abstient d'éloges inconsidérés. - Il insère les textes produits dans un recueil de classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève manifeste sa sensibilité et son imagination dans la production de textes contenant les grands thèmes culturels, psychologiques, animaliers, météorologiques, physiques... - Il compose des réseaux d'associations sémantiques ou formelles qu'il intègre dans des textes.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>II - Familiariser l'élève avec l'écrit comme mode de communication parmi d'autres.</p> <p>II-2 Par rapport au graphisme.</p>	<p>L'élève est capable d'associer expression picturale et expression poétique</p>	<p>- Le maître associe la projection de diapositives et l'audition de poèmes. - Il encourage les enfants à ces associations simultanées ou différées.</p>	<p>Les élèves produisent parallèlement à des textes poétiques des dessins, coloriages, gouaches...</p>
<p>III- Familiariser l'élève à l'écrit comme produit pouvant aboutir à une utilisation.</p> <p>III-1 comme mode de documentation (accumulation de l'information conservation organisée, mémoire socialisée).</p>	<p>L'élève est capable d'écrire pour conserver une information concernant la vie de la classe, ou concernant le travail dans la classe.</p>	<p>Le maître fait constamment référence au document écrit comme preuve d'une activité antérieure, d'une décision ou comme source d'information.</p>	<p>L'élève rédige des procès-verbaux des comptes-rendus, des résumés, des règlements...</p>
<p>III-2 comme trace matérialisée d'activités antérieures.</p> <p>IV Familiariser l'enfant avec l'écrit comme activité</p> <p>IV-3 libérateur</p>	<p>- L'élève est capable d'aborder l'écrit sans appréhension et sans affectation. - L'élève est capable d'essayer librement ses propres formulations. - Il est capable de prendre des initiatives par rapport à l'écrit.</p>	<p>- Le maître fait de l'acte de rédiger un acte naturel, fréquent et spontané. - Il se garde d'intervenir dans la conception de l'écrit par l'élève. - Il fait confiance à la liberté de l'élève. - Il encourage les initiatives individuelles en les faisant connaître aux autres.</p>	<p>Les élèves écrivent volontiers - Pour le texte libre, l'élève produit un texte « quand il le souhaite, de sa propre initiative, sans être obligé de le montrer ensuite au maître ».</p>

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
IV-4 comme activité structurante	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable d'organiser des idées pour la rédaction d'un écrit. - Il est capable de «repérer les défaillances d'un texte et de proposer des amendements». - Il est capable de rédiger au CM2 des textes qui seront la synthèse des différentes activités d'écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître ménage des moments où les élèves classent et relient des idées en désordre sur un même thème. - Le maître ménage des moments d'examen et de mise au point de textes. - Il établit dans les activités de français «une gradation qui lui permet d'assurer à l'élève des moyens accrus à mesure que s'ouvre un champ plus large à son expression». 	<ul style="list-style-type: none"> - Des passages d'écrits d'élèves comportent une argumentation, un raisonnement. - L'élève modifie l'ordre d'un texte. - Il repère dans un texte les oublis, les incohérences, les imprécisions, les passages incompréhensibles. - Au CM2, l'élève est capable de rédiger une narration.
IV-5 Comme activité procurant du plaisir.	L'élève est capable d'utiliser «le moyen de l'expression écrite» dans des «circonstance où il (est) porté à le faire par goût».	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître entoure les écrits des élèves d'intérêt et de respect. - Il utilise différents moyens de gratification de l'écrit (illustration, conservation, reprographie, correspondance). - Il ménage des moments de jeux sur les textes, sur les mots. - Il aide les élèves à trouver les formulations qui leur plaisent au cours de mises au point collectives ou individuelles. - Il encourage les réussites même les plus modestes. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève manifeste du plaisir à écrire. - L'élève travaille son texte, aime se relire. - Il illustre, recopie proprement ses écrits.
V - Familiariser l'élève avec l'écrit comme outil d'insertion sociale. V-1 comme mode d'affirmation de soi. V-1a s'affirmer différent dans son groupe.	L'élève est capable de produire des écrits sincères et personnalisés.	Le maître accueille toutes les différences et les encourage sans les solliciter artificiellement ou les outrer.	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève tient à ses idées et à leur expression. - Il défend son point de vue ; il se justifie.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>V-2 comme outil de relations sociales.</p> <p>V-2a outil socialisant.</p>	<p>L'élève est capable d'intégrer l'écrit dans une relation sociale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître ne laisse pas la relation écrite s'instaurer entre lui seul et ses élèves mais contribue à l'installer entre ses élèves eux-mêmes et ses élèves et l'extérieur de la classe. - Il propose des correspondants - Il suggère de mettre au courant les parents et le milieu des activités, des productions, des besoins de la classe. - Il organise des moments d'élaboration et de mise au point collective de textes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves travaillent en équipes pour réaliser un texte, pour examiner, amender un texte. - Les élèves conçoivent et réalisent un journal scolaire. - Les élèves correspondent.
<p>V-2b outil d'adhésion aux codes imposés par l'institution scolaire et socio-politique.</p>	<p>L'élève est capable d'utiliser « le moyen de l'expression écrite dans des circonstances où il (est) porté à le faire par obligation ».</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de se plier aux règles de présentation d'un texte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître fait éprouver la réalité des nécessités sociales et scolaires et l'obligation d'y répondre. - Il propose des thèmes, des sujets d'écrits. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève produit des textes sur des sujets imposés ou d'après une nécessité extérieure. - Il manifeste des soucis orthographiques, syntaxiques et de présentation. Il corrige, recopie son texte. Il se relit. - Il repère les défaillances.

PLAN DE RENOVATION

VOULOIR - ECRIRE

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>I - Familiariser l'élève avec l'écrit comme mode de communication linguistique.</p> <p>I.1 - En ce qui concerne la fonction expressive.</p>	<p>L'élève est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de s'exprimer pleinement par écrit, - de se découvrir grâce à l'écrit, - d'exprimer ses rêves, sa personnalité. 	<p>Le maître :</p> <ul style="list-style-type: none"> - favorise la communication de l'élève avec autrui, - accueille et favorise l'expression personnelle, - renforce les possibilités d'expression personnelle par un travail de structuration. 	<p>L'élève écrit à autrui sur des sujets personnels librement choisis.</p> <p><i>(écrit)</i></p>
<p>I.2 Fonction référentielle</p>	<p>L'élève est capable d'écrire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - avec le souci d'informer en toute objectivité, - dans une perspective d'ouverture sur le milieu extérieur. 	<p>Le maître conduit l'élève à dominer ses réactions instinctives en apprenant à observer.</p> <p>Le maître crée des situations d'éveil amenant des productions écrites.</p>	<p>L'élève rédige des textes d'observation, des compte-rendus, des reportages, des légendes ou commentaires de photos, dessins.</p>
<p>I.3 Fonction phatique</p>	<p>L'élève est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'écrire pour communiquer à distance avec les autres, - de tenir compte des éléments qui auraient été fournis par une situation orale, - d'adapter son registre de langue à la diversité des situations. 	<p>Le maître :</p> <ul style="list-style-type: none"> - favorise la rencontre avec les autres afin d'aider à surmonter les difficultés nuisant à la communication, - suscite des situations où l'élève devra correspondre par écrit, - multiplie les situations et les interlocuteurs, - entend une approche du lexique qui amène à distinguer la « valeur » ou le « registre » des termes. 	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - entretient une correspondance, - participe au journal de classe, - écrit dans des situations scolaires et extra-scolaires diversifiées, - entend des textes de types différents, - écrit à des personnes ou des groupes de milieux, âges et métiers différents. <p><i>(écrit son cours)</i></p>

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>1.4 Fonction métalinguistique.</p>	<p>L'élève est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de distinguer le code écrit du code oral, - d'exploiter les « fonctionnements linguistiques » dans tous les moments de la vie scolaire et extra-scolaire, - d'apprécier les différences existant entre les diverses manières de s'exprimer par écrit. 	<p>Le maître :</p> <ul style="list-style-type: none"> - part de l'expression spontanée pour amener à une plus grande précision, - fait remanier des textes, - propose des mises en relation conduisant à une systématisation pour aider à cette correction. 	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - remanie seul ou collectivement ses textes ou les textes d'autres élèves, - vérifie l'orthographe et la juste expression <p><i>mise au pt</i></p>
<p>1.5 Fonction conative</p>	<p>L'élève est capable de prendre conscience du pouvoir de la langue écrite.</p>	<p>Le maître favorise ou crée des situations permettant de mettre en évidence les effets sociaux de la langue écrite.</p>	<p>L'élève rédige :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des modes d'emploi, des recettes, des consignes, des plans de travail, des tracts, des affiches, des invitations, des commentaires.
<p>1.6 Fonction poétique</p>	<p>L'élève est capable d'employer les mots pour eux-mêmes, pour « le plaisir musculaire », de produire des sons, le plaisir de s'entendre, de s'émerveiller.</p>	<p>Le maître :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ménage des moments de liberté lexicale où les mots peuvent être détournés de leur sens, - respecte la pluralité de sens de certains mots et leur valeur de « métaphore naissante », - accueille les trouvailles, - préserve dans les textes les passages de pure fantaisie verbale ou les néologismes formellement significatifs, - entreprend un travail plus élaboré à partir de l'effusion première. 	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - joue avec les mots selon son inspiration, - équivoque sur les sens, - invente des néologismes, - cherche des effets phonétiques indépendamment du sens des mots, - insère ses trouvailles dans des textes organisés de façon rigoureuse.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>II Familiariser l'enfant avec l'écrit comme mode de communication parmi d'autres.</p> <p>II.1 par rapport à l'oral</p> <p>II.2 par rapport au graphisme</p> <p>II.3 par rapport à l'audiovisuel</p>	<p>L'élève est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de discerner la spécificité de l'écrit par rapport aux autres modes de communication - de faire intervenir différents modes d'expression en liaison avec l'écrit. 	<p>Le maître :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fait découvrir aux élèves les diverses techniques de communication et d'expression, - entraîne les élèves à la fonction symbolique, - entraîne les élèves à la recherche d'indices dans différents messages, - fait transposer un message écrit en utilisant d'autres supports. 	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - choisit l'écrit selon son projet, en ayant la possibilité d'utiliser d'autres techniques, - compare différents types de messages en cherchant des indices, - transpose un message à l'aide d'autres supports, - lit, mime, dessine ce qu'il a écrit, - utilise différents moyens d'expression pour accompagner l'écrit, en particulier, les techniques audiovisuelles, - associe la photographie à l'écrit pour des reportages, - illustre ses contes par des diapositives, les accompagne de musique.
<p>III Familiariser l'enfant avec l'écrit comme produit pouvant aboutir à une utilisation</p> <p>III.1 comme mode de documentation.</p> <p>III.2 comme trace matérialisée d'activités antérieures.</p>	<p>L'élève est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'écrire dans un but de conservation ou d'enregistrement, - d'écrire pour « fixer les traces de ses découvertes » du monde et de ses rêves. 	<p>Le maître :</p> <ul style="list-style-type: none"> - favorise le besoin de créer des dossiers, de conserver des documents, - incite à l'utilisation d'écrits antérieurs pour aider à la réalisation de travaux scolaires, - crée des situations où l'écrit a une valeur fonctionnelle. 	<p>L'élève écrit des compte-rendus, des dossiers, des résumés, des fiches.</p>
<p>IV Familiariser l'élève avec l'écrit comme activité</p> <p>IV.2 support du travail intellectuel</p>	<p>L'élève est capable d'écrire pour découvrir le monde.</p>	<p>Le maître associe l'écrit aux travaux et réflexions.</p>	<p>L'élève écrit pour donner forme à ses réflexions.</p>

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
IV.3 activité libératoire	L'élève est capable d'écrire pour être lui-même, découvrir les dimensions de sa personnalité, prendre possession de ses moyens, jouer avec le langage.	Le maître : - suscite des situations motivantes faisant appel à l'imaginaire et à la personnalité, - propose des thèmes inducteurs incitant à la création originale.	L'élève : - écrit des textes sur des sujets et dans des formes librement choisis, - écrit à partir de ses rêves, ses idées personnelles, - écrit pour lui-même sans souci d'un lecteur.
IV.4. activité structurante	L'élève est capable d'écrire pour mieux se connaître et donner forme à sa relation personnelle au monde. L'élève est capable d'ordonner et de synthétiser ses idées.	Le maître exploite les élan spontanés pour parvenir à une motivation seconde et développer l'esprit critique et de synthèse.	L'élève écrit des résumés, des textes logiques et argumentés. Il corrige ses textes dans le sens d'une plus grande clarté.
IV.5 activité procurant du plaisir	L'élève est capable : - d'écrire pour le seul plaisir, - d'éprouver de la joie à créer de façon personnelle.	Le maître accepte ou encourage la création de textes sans visée fonctionnelle.	L'élève écrit pour lui ou les autres des histoires, des poèmes, des textes libres.
V - Familiariser l'élève avec l'écrit comme outil d'insertion sociale. V.1. comme mode d'affirmation de soi	L'élève est capable d'écrire des textes mettant en jeu sa personnalité et son rapport du monde.	Le maître favorise et exploite les intérêts propres à chacun. Il renforce la personnalité de chacun au contact de la culture.	L'élève écrit aux autres en manifestant son originalité, des opinions, des observations.
V.2. comme outil de relations sociales. V.2a. outil socialisant.	L'élève est capable d'écrire en collaboration avec des autres. Il est capable d'écrire pour les autres.	Le maître favorise le travail de groupe. Il ouvre la classe sur la réalité extérieure.	L'élève : - participe au journal de classe, aux compte-rendus collectifs, - accepte les remarques des autres sur ses textes, - apporte des critiques constructives aux textes des autres.
V.2b. outil d'adhésion aux codes imposés par l'institution scolaire.	L'élève est capable : - de présenter proprement un texte, - de reconnaître le caractère fini	Le maître exige des travaux écrits propres, lisibles, ponctués et orthographiés correctement.	L'élève écrit lisiblement, corrige la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe de ses textes.

le français aujourd'hui n° 55 SEPTEMBRE 1981

revue de l'Association Française des Enseignants de Français,
B.P. 32 92310 SEVRES

ARLEQUIN A L'ÉCOLE

PRÉSENTATION	5
Kim VINTER, Christine BOUDE, Jeanine JOUSSELIN Les comptes de la mémoire	7
Un comédien tente de cerner, avec deux institutrices et quelques élèves, les multiples traces - esthétiques, affectives, pédagogiques - qu'une année d'animations laisse dans les mémoires.	
Jacqueline BRISSON Théâtre et enseignement à Strasbourg	17
« Théâtre et enseignement » poursuivi à Strasbourg une expérimentation et une réflexion auxquelles coopèrent créateurs, animateurs et enseignants.	
Richard MONOD Une légitimation du jeu dramatique : la leçon d'esthétique	19
Comment décoller de l'état d'analphabétisme quasi total dans lequel notre système d'enseignement s'accommode de laisser les élèves.	
Jean-Pierre RYNGAERT Le jeu dramatique en milieu scolaire (suite)	27
De nouvelles réflexions sur certains aspects du jeu dramatique : le rôle de l'animateur, les investissements affectifs, les prises de parole, etc.	
Sylvie JEDYNAK et Christiane ZAGOREOS La création du monde	33
La coopération d'une prof. d'E.P.S. et d'une prof. de français. Des textes de la Bible. Des élèves de 6ème apprivoisant l'une par l'autre l'expression corporelle et l'écriture.	
Marie-Alix DEFRANCE Une ville se raconte : l'histoire de Marcelle	39
Des profs et des lyonnais aidés de comédiens participent, avec les habitants de leur commune, à la préparation de la pièce du Théâtre du Campagnol où celle-ci raconte son histoire.	
Jean-Claude LALLIAS et Jean-Louis CABET Expression dramatique : un stage de formation des instituteurs	47
Deux manières complémentaires de dire les points forts d'un stage de théâtre de six semaines à l'E.N. de Livry-Gargan.	
Jean-Pierre RYNGAERT Quand les enseignants jouent	55
Les adultes qui, en nombre croissant, suivent des stages de théâtre, que viennent-ils y chercher ?	

SAVOIR ECRIRE AU C.M.

Equipe de l'Ecole Normale de PRIVAS
Maurice MAS (1)

Les objectifs du SAVOIR ECRIRE AU C.M., dont on tente ici une présentation contrastive, sont dégagés à partir de l'analyse des textes-clés suivants qui recouvrent l'ensemble du champ pédagogique actuel :

- les I.O. de 1923 et 1938, dans *Programmes et instructions commentés - Enseignement élémentaire* (1er degré) par M. Lebetre et L. Vernay - Carnets de pédagogie pratique. A. Colin Bourrelier.
- les I.O. de 1972 : *Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire*. Circulaire numéro 72414 du 4 décembre 1972.
- C. FREINET : *La méthode naturelle - L'apprentissage de la langue* - Delachaux et Niestlé.
- la revue de la Pédagogie Freinet : *L'Educateur* (années 1976-1979) et en particulier le numéro spécial de novembre 1978 : *Perspectives de l'éducation populaire*.
- le *Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, publication de l'I.P.N. (octobre 1970).
- la revue de l'I.N.R.P., *Recherches Pédagogiques* :
 - . numéro 47 : *l'enseignement du français à l'école élémentaire - Principes de l'expérience en cours*.
 - . numéro 61 : *l'enseignement du français à l'école élémentaire - Plan de rénovation, hypothèses d'action pédagogique*.

Pour la clarté de la présentation, ces objectifs du SAVOIR ECRIRE au C.M.

- que l'on peut globalement définir comme :

- . savoir se faire comprendre,
 - . savoir s'exprimer
 - . savoir communiquer
- } au moyen de la langue écrite,

- sont regroupés en trois rubriques, selon qu'ils concernent

1. les aspects syntaxiques (au sens large du terme) de la fabrication d'un texte écrit,
2. les aspects orthographiques des mots et des phrases,
3. les aspects visibles, formels de l'écrit : présentation, graphie, ponctuation.

(1) avec la collaboration de Jean-Pierre GEAY pour les premières étapes de ce travail, la participation de l'équipe de BOURGES, qui a proposé certains items, et l'aide d'Hélène ROMIAN pour l'amélioration de l'organisation d'ensemble.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>1. ASPECTS SYNTAXIQUES : tout ce qui concerne la manière de combiner des mots, des phrases, des paragraphes. Ces aspects des objectifs du SAVOIR ECRIRE peuvent être abordés de différents points de vue, entre lesquels il y a des interférences :</p> <p>1.1. EN SE LIMITANT AUX PROBLEMES QUI CONCERNENT L'UTILISATION DE LA LANGUE :</p> <p>* <u>Point de vue utilitaire</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Diriger l'effort des enfants dans le sens pratique, le seul où cet effort peut être fécond ». - Faire acquérir aux enfants : <ul style="list-style-type: none"> · « une langue précise, capable d'exprimer les caractères objectifs des choses » · « une langue simple, dépouillée de tout ornement de mauvais goût ». - souci du mot propre : rendre l'enfant capable de : <ul style="list-style-type: none"> · « écrire avec correction et trouver les mots propres pour exprimer leurs pensées » · savoir choisir « à bon escient » l'expression juste, car « l'élégance du style ne peut résulter que de l'exacte propriété des mots ». 	<p>* <u>ATTITUDE DU MAITRE A L'EGARD DES ACTIVITES D'ENTRAINEMENT A LA LANGUE ECRITE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - privilégie les activités centrées <ul style="list-style-type: none"> · sur le mot voir développements ci-dessous · sur la phrase · sur l'ensemble du texte. <p>* <u>ACTIVITES CENTREES SUR LE MOT</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le maître les privilégie, parce qu'il pense que « l'enfant ne peut rédiger que lorsqu'il possède, non seulement une assez riche collection d'idées, mais une assez riche collection d'expressions ». - utilise la récitation et la lecture (« grande pourvoyeuse de mots ») comme moyen d'enrichir le vocabulaire. - « utilise (lui-même) dans sa classe un vocabulaire qui force les élèves à un effort d'attention et de compréhension tout en leur restant accessible ». 	<ul style="list-style-type: none"> * L'élève <ul style="list-style-type: none"> - possède un vocabulaire étendu : il ne rencontre pas souvent de mots inconnus dans ses lectures. - n'emploie jamais (ou rarement) à l'oral comme à l'écrit de mots « passe partout » tels que « chose », « machin », ... - emploie beaucoup d'adjectifs dans ses textes écrits. - a un carnet de vocabulaire, dans lequel figurent des listes de mots qu'il complète au fur et à mesure des rencontres. 	

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>- «Enrichir le vocabulaire (des enfants), les habituer à choisir exactement ... le mot propre, puis les amener peu à peu à grouper logiquement leurs pensées et leurs expressions».</p>	<p>- souci d'étendre le vocabulaire des enfants. rendre l'enfant capable de : . «connaître le sens des mots nouveaux qu'(il) lit ou entend, et déterminer l'emploi exact de ces mots» . «connaître et comprendre plus de mots, les employer opportunément».</p>	<p>. fait des leçons de vocabulaire sur un thème, . fait des séances d'étude systématique du vocabulaire, . utilise les exercices à trous pour enrichir le vocabulaire des élèves, . entraîne les élèves à l'utilisation du dictionnaire, . au cours des activités de lecture, montre par ses explications qu'il est sensible au lexique du pittoresque, . donne surtout des descriptions et des récits comme sujets des travaux d'expression écrite.</p> <p>- Le maître ne les privilégie pas, mais il met cependant en oeuvre : . un apprentissage par imprégnation : «vocabulaire occasionnel appelé en situation par le fonctionnement maîtrisé de la langue». . un apprentissage analytique : «recherche par les enfants des différents ensembles dans lesquels un mot prend sa valeur. . des situations de jeu ou de travail qui inciteront à un réemploi fonctionnel. . «des moments où les mots fonctionnent sans être aussitôt piégés par le sens ou par des emplois déterminés».</p> <p>* <u>ACTIVITES CENTREES SUR LA PHRASE</u> - Exercices d'assouplissement et de préparation à la rédaction au moyen de : . lectures et récitations, . exercices de vocabulaire et d'élocution, . leçons de grammaire et d'orthographe.</p>	
	<p>- goût de la phrase simple. Rendre l'enfant capable de : . «écrire correctement une phrase simple... (puis) combiner des phrases».</p>		

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>* Objectif : libération de l'individu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respecter «l'identité personnelle et la diversité» - Faire appel à l'activité créatrice de l'enfant sans lui imposer des limites normatives artificielles. - Accepter que celui-ci puisse tout dire, y compris ce qui gêne. C'est accepter aussi qu'il puisse le dire dans son langage personnel. - Respecter la globalité de l'enfant qui «s'engage tout entier dans ce qu'il exprime». - Donner le droit à l'enfant de communiquer sa production, d'être entendu, écouté, lu. 	<p>Rendre l'enfant capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - «écrire des phrases parfaitement compréhensibles». - «parvenir à un langage écrit plus élaboré». - «expérimenter tous les moyens d'expression, les associer, découvrir que chaque technique d'expression a ses registres particuliers et permet de communiquer différemment». - maîtriser quelques moyens techniques d'améliorer son texte». 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices de construction de phrases - Exercices consistant à «imaginer quelques phrases sur un sujet déterminé». - Travail essentiellement syntaxique: <ul style="list-style-type: none"> . le maître pense que le nombre d'enchaînements justifiés et corrects est un indice de maîtrise de la langue écrite, et il met en place des exercices de structuration et d'imprégnation de structures syntaxiques complexes. . le maître pense que l'enfant doit pouvoir choisir entre diverses formes celle qui convient le mieux. et il entraîne les élèves par des exercices de commutation entre groupes syntaxiques équivalents. . le maître pense que enchaînements, substitutions, transformations enrichissent les moyens d'expression, . et il met en place, sur ces problèmes, des exercices d'imprégnation et de structuration. 	<p>I.E.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Les élèves utilisent, à l'oral comme à l'écrit, des structures de phrases comportant : <ul style="list-style-type: none"> . des enchaînements, . des pronominalisations, . des transformations diverses. * Dans les textes écrits par les enfants le taux d'enchaînements justifiés augmente régulièrement en cours d'année. * Les élèves savent choisir, parmi plusieurs formes d'expression écrite, la mieux adaptée à ce qu'ils veulent exprimer.
<p>Objectif : utilisation fonctionnelle de la langue.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inciter tous les enfants à une utilisation fonctionnelle, personnalisée créatrice de la langue écrite. - «Mettre l'enfant en possession de sa langue maternelle en lui donnant la possibilité d'en utiliser toutes les ressources» - «Lui faire acquérir la maîtrise de la langue française contemporaine orale et écrite». - «Faire accéder tous les enfants à 	<p>Rendre l'enfant capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser l'écrit fonctionnellement. - laisser une trace écrite de ses activités, de ses rêves, de sa personnalité. - «utiliser sa langue maternelle de manière de plus en plus efficace, donc de plus en plus libre et de plus en plus créatrice». - utiliser le vocabulaire de manière personnelle et fonctionnelle : 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les élaborations ou mises au point de textes, le maître <ul style="list-style-type: none"> . permet des expressions très fragmentaires, . valorise l'effort de maniement élaboré de la langue plus que la «correction d'une performance». . sollicite l'expression d'une même idée sous plusieurs formes. - A l'occasion des activités d'éveil, <ul style="list-style-type: none"> . entraîne à saisir, à exprimer des 	<ul style="list-style-type: none"> * Les élèves sont capables de formuler de nombreuses propositions (et non une proposition unique ou des propositions peu nombreuses) pour une même idée. * On peut constater en cours d'année que les élèves vont d'énoncés élémentaires à des énoncés de plus en plus structurés.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>une langue d'un niveau tel que la communication avec autrui soit enrichie et que la poursuite d'études secondaires longues devienne possible pour un plus grand nombre d'entre eux».</p> <p>- Tenir compte des différents «registres» selon les situations d'écriture.</p>	<p>«apprendre à user efficacement du pouvoir des mots comme à s'en libérer»</p> <p>«découvrir les mécanismes du fonctionnement» des mots et des tournures.</p> <p>- user de formes de plus en plus élaborées, de mieux en mieux adaptées au «registre de langue qui convient aux situations dans lesquelles (il) est amené... à écrire».</p> <p>- «introduire dans l'énoncé écrit les éléments qui auraient été fournis par la «situation» d'expression».</p> <p>- maîtriser les règles du fonctionnement syntaxique de la phrase :</p> <ul style="list-style-type: none"> - enchaînements, - substitutions, - transformations. <p>- maîtriser de multiples organisations de phrases : passer à des énoncés de plus en plus complexes, de plus en plus diversifiés.</p> <p>- sentir et maîtriser les aspects et les problèmes de l'organisation des textes.</p>	<p>relations (spatiales, temporelles, logiques, ...).</p> <ul style="list-style-type: none"> - entraîne à de multiples transformations de phrases (notamment celles qui marquent des relations). <p>* LES CRITERES DE «LA BONNE PHRASE»</p> <ul style="list-style-type: none"> - elle est écrite dans «une langue simple, dépouillée de tout ornement de mauvais goût». - «une phrase est élégante quand l'ordre des propositions et des mots reproduit le mouvement de la pensée». - une phrase courte et claire : «Attention aux phrases trop longues et embrouillées, avec «des articles, des pronoms ou des verbes mal employés qui risquent les erreurs et les malentendus». - «les divers énoncés reposent sur des organisations syntaxiques de base (les principales phrases simples du français)... et sur deux opérations syntaxiques fondamentales (la coordination et la subordination). <p>* ACTIVITÉS CENTRÉES SUR LE TEXTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activités destinées à «diriger intelligemment la pratique, de façon à créer des habitudes et des automatismes» : <ul style="list-style-type: none"> - résumé d'un texte, - reproduction orale et écrite de textes lus ou commentés, - reproduction d'un texte par la mémoire des rythmes et des 	<p>* Les élèves savent exprimer une idée, c'est-à-dire «assembler les éléments d'une proposition, écrire correctement une phrase simple».</p> <p>* Ils savent, «après avoir imaginé quelques phrases sur un sujet déterminé, les grouper logiquement en un développement d'une douzaine de lignes».</p>
		<p>* Les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écrivent des textes à la lecture desquels on perçoit le modèle imité. - savent résumer en quelques lignes un texte qu'ils ont sous les yeux, - utilisent à propos une structure précédemment rencontrée dans un texte d'auteur 	

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
		<p>idées.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activités d'écriture : correspondance scolaire, journal de classe, comptes rendus d'enquêtes, etc... - Activités de sensibilisation à l'organisation des textes, qui, sous forme de jeux, entraînent les enfants <ul style="list-style-type: none"> . à découvrir les principes de l'organisation d'un texte : . lecture . reconstitution de texte . remise en ordre des phrases d'un texte données en désordre. . à percevoir la cohérence ou l'incohérence d'un texte : jeu de la « phrase-pirate » (ajoutée par le maître dans un texte et qui lui fait perdre sa cohérence). - Activités destinées à entraîner les enfants à percevoir, analyser, maîtriser la valeur et les effets des moyens linguistiques mis en jeu : <ul style="list-style-type: none"> . pronominalisations, . définitivisations, . substitutions, . etc... . Souci d'habituer à faire une lecture critique des textes qu'ils écrivent, à les faire lire à d'autres, pour vérifier dans quelle mesure le texte est ou n'est pas cohérent. <p>* LES CRITERES DU « BON TEXTE »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Critères auxquels le maître est le plus sensible quand il lit des textes d'élèves : <ul style="list-style-type: none"> . qualités linguistiques ? . cohérence de la pensée ? 	<ul style="list-style-type: none"> - se livrent à de fréquentes « relectures » individuellement ou en groupes, de leurs productions pour en vérifier la cohérence sur le plan de l'organisation. - sont capables de faire des remarques : <ul style="list-style-type: none"> . sur les rapports des phrases entre elles, . et sur les rapports des parties du texte entre elles. - sont capables de transformer un texte pour rendre son organisation plus cohérente. - sont capables de dégager les ressemblances et les différences de structure de deux histoires qu'ils viennent de lire.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
		<ul style="list-style-type: none"> . originalité, richesse du contenu ? . imagination, sensibilité ? . implication de l'auteur ? . adaptation au destinataire ? . adéquation par rapport à la consigne ? . tous ces critères à la fois ? . seulement certains d'entre eux ? . d'autres ? - Le maître estime que le « bon texte est avant tout : <ul style="list-style-type: none"> . celui qui manifeste « une certaine finesse d'observation des choses, de la fraîcheur dans le sentiment et quelque originalité dans l'expression ». . celui qui est écrit « dans une langue simple, dépouillée de tout ornement de mauvais goût » . celui dans lequel et par lequel l'enfant s'est exprimé. . celui dans lequel l'enfant réalise « l'adéquation entre ce qu'il ressent et ce qu'il exprime de manière à établir une communication réelle entre lui et ses lecteurs éventuels ». - Le modèle du « bon texte » est, implicitement ou explicitement défini par référence à : <ul style="list-style-type: none"> . un schéma unique, du type : introduction, 2 ou 3 parties, conclusion. . la situation de production prenant en compte les divers éléments de la communication : émetteur, récepteur, référent, code, canal, message. 	

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
		<p>- Le modèle du « bon texte » n'est pas défini, car « il ne faut pas expliquer ces choses-là par des règles plus ou moins officielles, mais par la simple expérience de la vie (...). Il n'est pas du tout indispensable de donner une conclusion dans les rédactions bien faites ».</p> <p>* <u>INTERVENTIONS DU MAITRE SUR LES TEXTES D'ENFANTS</u></p> <p>- <u>Le maître estime que :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . tout texte écrit par l'enfant doit être vu par lui et « corrigé ». . seulement certains textes doivent faire l'objet d'une intervention de sa part. . « le processus de création (est) plus important que le résultat fini » et que « l'éducateur doit d'abord accueillir ce que l'enfant exprime même maladroitement ... et éviter les réflexes de censeur ». <p>- <u>Comment le maître appelle-t-il l'activité d'« intervention » sur les textes ? :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . correction (« on va corriger ») ? . amélioration ? . mise au point ? . polissage ? . autre ? <p>- <u>Comment considère-t-il le texte sur lequel on travaille ? :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . considère que le sens préexiste au texte dans la réalité ou dans la pensée de l'auteur, . s'élabore dans et par l'activité d'écriture, puis dans et par l'activité de lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> * Les élèves - aiment écrire et écrivent beaucoup et spontanément . pour eux-mêmes . pour le journal de classe . pour les correspondants . pour garder trace des activités de la classe, . etc... - n'aiment pas beaucoup écrire et n'écrivent que dans le cadre des situations prévues à cet effet par le maître : . rédaction hebdomadaire . texte libre « obligatoire » . compte rendu à faire figurer dans le cahier individuel . etc...

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
		<p>. considère qu'un texte est une production qui peut être :</p> <ul style="list-style-type: none"> . objet d'un jugement de valeur esthétique ou morale, . texte à corriger pour le rendre plus adéquat à la réalité ou à la pensée de l'auteur, . objet en soi, à comprendre : <ul style="list-style-type: none"> - en construisant avec lui des significations - en cherchant à saisir son fonctionnement. <p>- <u>Objectifs de ses interventions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . cherche ou ne cherche pas : . à « sortir tout ce qu'il peut du texte » (pour alimenter des « activités spécifiques » : grammaire, orthographe, vocabulaire) . à améliorer le style du texte . à en faire un objet d'analyse linguistique : démonter-remonter transformer-retransformer des phrases. <p>. dans le but de :</p> <ul style="list-style-type: none"> . parvenir à une communication plus exacte, plus vraie, . affiner la compétence du scripteur. <p>- <u>Modalités d'intervention :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . qui corrige ? . le maître . l'auteur du texte, seul . l'auteur du texte, après indications du maître . des élèves en groupe . l'ensemble de la classe devant le texte à « corriger » au tableau. 	

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
		<ul style="list-style-type: none"> . justifications des interventions : . correction par rapport à la norme . meilleure harmonie des phrases . exigences du registre de l'écrit . respect de l'unité de ton . impératifs de la communication . cohérence du texte . adéquation par rapport à l'intention de l'auteur, par rapport à la réalité . autres raisons . <u>les interventions portent sur :</u> . présentation, écriture, ponctuation . mots mal orthographiés . phrases mal construites, . erreurs de conjugaison . temps mal employés . tournures incompatibles avec la langue écrite . phrases ambiguës . enchainements maladroits. . <u>utilisation éventuelle de textes d'auteurs :</u> . modèle à imiter, . exemple : « dans ce travail de mise au point, l'exemple des réussites d'adultes et d'enfants reste déterminant ». . visée à atteindre . illustration parmi d'autres. <p>* MODE D'ACQUISITION DES STRUCTURES LINGUISTIQUES DE LA LANGUE ECRITE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercices d'assouplissement d'après le modèle des « bons auteurs » : . « l'exercice de récitation est l'un des meilleurs moyens d'enseigner aux enfants l'usage correct des mots et des tours de notre langue ». . Exercice de résumé ou de repro- 	<p>* Le texte mis au point :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Un texte compréhensible (...) qui permet la communication. Il va sans dire que, bien souvent, ce texte comporte encore quelques répétitions, quelques formes maladroites ou quelques idées exprimées de façon imprécise, mais ce à quoi (le maître) tient avant tout, c'est que ce texte reste un texte d'enfant ». <p>- un texte qui ne présente :</p> <ul style="list-style-type: none"> . aucune faute d'orthographe . aucune incorrection grammaticale . aucune maladresse de style <p>* La mise au point du texte est ressentie par les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - comme l'exploitation d'une situation d'infériorité, de faute - comme une aide qu'ils savent apprécier et éventuellement solliciter

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>1.2. DU POINT DE VUE SEMIOLOGIQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> - en considérant l'ECRIT dans ses relations avec d'AUTRES MODES DE COMMUNICATION ET D'EXPRESSION * L'expression écrite est l'exercice noble et uniquement privilégié : - L'expression écrite est le terme de toute la démarche : «exercice important, celui qui permet de vérifier l'efficacité des autres». - L'exercice qui permettra de juger de la culture : «celui qui rendra à l'enfant le plus de services dans la vie». 	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre l'enfant capable de : - Acquérir «par tous les autres exercices (la lecture et la récitation, les exercices de vocabulaire et d'élocution, les leçons de grammaire et d'orthographe)» un langage «assoupli» et d'aplanir «les difficultés matérielles que rencontre tout écrivain novice». 	<p>duction d'un texte que les enfants ont sous les yeux, ces pages devant être «judicieusement choisies».</p> <p>* INVENTAIRE ET SITUATION DES ACTIVITES D'EXPRESSION ECRITE</p> <p>Le maître :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lie «étroitement» l'exercice de rédaction à la lecture, car «par la lecture les enfants s'exercent à comprendre la langue écrite ; par la rédaction, ils s'exercent à écrire et à s'exprimer à leur tour». - propose : <ul style="list-style-type: none"> • «des exercices simples empruntés à la vie réelle et à l'activité scolaire». • des récits, des lettres, dans lesquels l'élève exprime ce qu'il voit, sent ou imagine» • «des sujets de caractère tout pratique, la relation d'événements de la vie quotidienne, des rapports sur un accident, etc...» • «des sujets d'observation ou d'imagination propres à émouvoir la sensibilité de l'enfant». • organise des leçons, devoirs et exercices autour du thème hebdomadaire dit «centre d'intérêt». <p>La lecture, la leçon de vocabulaire et d'élocution, la leçon de grammaire et d'orthographe apportent des matériaux qu'il suffit d'agencer en fin de semaine pour construire le texte de la rédaction».</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Les élèves ont un cahier de rédactions dont les sujets suivent de près les thèmes des «morceaux choisis» du livre de lecture. * Les élèves ont un cahier de rédactions dont les sujets ressemblent à ceux des cahiers de l'année précédente. * Les élèves ont un cahier de rédaction qu'ils utilisent à jour fixe, en général en fin de semaine ou de quinzaine.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>* Il faut multiplier les champs d'expression</p> <p>- «Une éducation de l'expression libre a ses exigences. La première est de ne pas cloisonner les moyens d'expression. Chaque enfant tout entier dans ce qu'il exprime. Ne maîtrisant totalement aucun moyen d'expression, il doit pouvoir les expérimenter tous ...»</p> <p>* <u>Relations Oral / Ecrit</u></p> <p>- «A l'école élémentaire, l'usage de la langue orale doit être distingué de l'usage de la langue écrite, sans exclusion, bien au contraire, les interférences qu'elles comportent nécessairement».</p>	<p>Rendre l'enfant capable de tirer profit de tous les moyens d'expression :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les expérimenter, - les associer, - découvrir les ressources de chaque technique. <p>Rendre l'enfant capable de maîtriser la spécificité de l'écrit en ce qui concerne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'opposition oral / écrit : - percevoir et maîtriser les différences de fonctionnement entre oral et écrit. - identifier globalement et indépendamment de leur mode de présentation différents types de «textes» empruntés à l'oral ou à l'écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>N'enferme pas «l'expression libre dans le seul texte libre».</u> - <u>veille à offrir de multiples possibilités d'expression</u> (musique, expression corporelle, poésie, montage audio-visuel, film, etc...) - fait «appel aux activités les plus variées, sans en privilégier ou en refuser aucune, chacune d'entre elles mettant en jeu une fonction particulière du langage». - Veille à ce que «les exercices... de rédaction ne (soient pas) des occasions de faire fonctionner le langage à vide, mais (s'enracinent) dans l'affectivité, la sensibilité de l'enfant, dans son besoin de s'exprimer pour les autres, de comprendre ce que les autres disent» - <u>Fait travailler les élèves sur l'opposition oral/écrit, sur le plan grammatical - syntaxique</u> - emploi des temps et des modes, système hypothétique, emploi de certaines conjonctions, formes de la négation, de l'interrogation, ... - lexical : - conduit les enfants à distinguer les mots qui appartiennent plutôt à l'oral (mots familiers, abréviations, argot) et ceux qui appartiennent plutôt à l'écrit. - veille/ ne veille pas à créer de ségrégation entre vocabulaire noble (de l'écrit) et vocabulaire roturier (de l'oral). 	<p>* Les élèves n'ont pas de cahier de rédaction mais</p> <ul style="list-style-type: none"> - ils écrivent beaucoup (journal, affiches, lettres, poèmes, etc...) - ils associent dans leurs productions les moyens de l'expression écrite à d'autres moyens d'expression - affiches en couleurs - journal bien composé - lettre accompagnée de dessins - poèmes - calligrammes - etc... <p>* Les élèves maîtrisent et savent exploiter les ressources de la langue et de l'emploi des modes et des temps, à l'oral et à l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> - on voit apparaître dans leurs écrits une utilisation combinée du passé simple, de l'imparfait, et du passé composé, avec emploi adéquat aux faits relatés. * Ils savent identifier si un «texte» appartient à la langue orale ou à la langue écrite. * N'écrivent pas comme ils parlent. - Ne parlent pas comme ils écrivent.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>* Langue écrite et techniques modernes d'expression :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Dans un monde où la langue écrite a cessé d'être le mode privilégié de transmission de la culture, où les moyens techniques d'information et d'expression se multiplient, la situation des activités de lecture et d'expression écrite à l'école ne peut se définir sans tenir compte de ce fait » 	<ul style="list-style-type: none"> - la complémentarité entre langage écrit et autres signes ou symboles : . découvrir la place de la langue écrite dans notre civilisation, par opposition avec le cinéma, la télévision, la photo, le magnétophone, etc... . utiliser conjointement ou au choix l'écrit et d'autres signes ou symboles. 	<ul style="list-style-type: none"> . de l'organisation des textes : entraîne les élèves à repérer les points sur lesquels l'écrit doit être organisé autrement que l'oral : . réorganisation de la chronologie . réorganisation des relations logiques (but, cause, conséquence, ...) . insertion dans l'écrit des éléments situationnels (gestes, intonations, mimiques, faits simultanés, ...). - Propose des exercices de transcription de l'oral à l'écrit (et vice-versa), par ex. mise en B.D. (avec dialogues) d'un extrait de lecture. - Propose des activités où différents modes d'expression interviennent : enquêtes, spectacles, montages, ... - Entraîne les enfants à utiliser tous les systèmes de signes permettant de produire des messages : <ul style="list-style-type: none"> . par une sensibilisation à ces systèmes : image (B.D., publicité...) geste (mime, théâtre...) son (musique, cinéma ...). . par des exercices de passage d'un système à un autre. 	<ul style="list-style-type: none"> * Savent réinjecter dans l'écrit tout ce qui, à l'oral, est transmis par des moyens non linguistiques. * Sont capables de rédiger un compte rendu écrit d'une séance orale, soit directement soit à partir d'un enregistrement au magnétophone, en transcrivant tout ce qui est nécessaire à une bonne relation des faits relatés. * Sont capables de tenir une ou plusieurs rubriques dans le journal de classe. * Savent utiliser le meilleur procédé d'investigation d'un message, selon sa nature : <ul style="list-style-type: none"> . lecture rapide ou sélective. . lecture par va-et-vient entre texte et image. * Savent utiliser conjointement, dans un texte d'éveil, le texte et le dessin.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>1.3. DU POINT DE VUE « PSYCHO-LINGUISTIQUE »</p> <p>- selon le rôle et l'importance de ce que Jakobson appelle « les facteurs constitutifs de tout acte de communication verbale ».</p> <p>* La recherche de l'expression personnelle est un « idéal qui dépasse de beaucoup ce qu'on peut attendre de la plupart des enfants ».</p> <p>- il faut donc « donner à l'apprentissage de la rédaction un caractère essentiellement pratique »</p> <p>- et tenir compte « des habitudes sociales qu'on ne saurait impunément enfreindre »</p> <p>* Chacun doit avoir :</p> <p>- le droit de s'exprimer, d'éprouver le plaisir de se dire, de traduire ses émotions, ses sentiments,</p> <p>- les moyens de créer car tous les êtres sont capables de ce créer</p> <p>- le droit de communiquer librement au sein du groupe.</p> <p>* « Aider l'enfant à dominer les obstacles socio-culturels et affectifs qui l'empêchent de répondre à ses besoins fondamentaux : être lui-même et découvrir les dimensions de sa sensibilité et de son imagination, apprendre, devenir adulte ».</p>	<p>1.3.1 Rôle de l'émetteur Rendre l'enfant capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « voir les choses telles qu'elles sont » - « savoir observer avec méthode » - exprimer ses émotions, ses sentiments - se libérer « de ses angoisses, d'une façon claire ou symbolique » - communiquer avec les autres. - maîtriser les contraintes de la langue et les usages de la communication en ce qui concerne la présence/absence de l'auteur dans ses productions : - prendre de la distance par rapport à son texte - distinguer expression subjective et expression objective - s'investir dans un texte d'expression personnelle - ne pas s'investir personnellement dans un texte de type scientifique. <p>1.3.2 Prise en compte du récepteur Rendre l'enfant capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - varier « les formules usuelles par lesquelles on commence ou on termine une lettre » ... selon la qualité du destinataire et selon la nature des rapports que l'on entretient avec lui ». - se critiquer et critiquer son texte en fonction de la prise en considération du destinataire. 	<p>* PREOCCUPATIONS AUXQUELLES LE MAÎTRE EST SENSIBLE QUAND IL ORGANISE LES ACTIVITÉS RELATIVES À L'EXPRESSION ÉCRITE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Méfiance à l'égard de tout ce qui touche à l'expression personnelle à l'imagination, à la sensibilité : « Dans ces sujets, on laissera sans doute une certaine liberté pour créer, inventer en combinant des images. Mais on les utilisera aussi pour diriger, discipliner l'imagination... » - Prédilection pour les sujets à caractère pratique et objectif : <ul style="list-style-type: none"> . récits, descriptions « pittoresques » . rapports, lettres d'affaire . relations d'événements, . etc... - Confiance exclusive dans les situations d'expression libre comme la pratique du « texte libre » - Souci de rechercher et de proposer aux enfants les situations dans lesquelles ils trouveront le plus d'occasions et de possibilités de s'exprimer individuellement et collectivement : correspondance scolaire, journal de classe par exemple. - Souci de ménager « dans la conduite de la classe : <ul style="list-style-type: none"> . des moments de libération, où 	<p>* Les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - n'écrivent jamais - écrivent rarement - écrivent quelquefois - écrivent souvent - écrivent presque toujours - écrivent uniquement des textes dans lesquels ils expriment leur vécu personnel. <p>* Les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - savent / ne savent pas rédiger une lettre quand le maître le leur demande. - prennent / ne prennent pas en charge la rédaction de la correspondance utile à la réalisation des projets de la classe. <p>* Tous ou presque tous les élèves de la classe sont/ne sont pas capables:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de raconter une expérience personnelle

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>1.3.3. <u>Attitude par rapport au référent</u></p> <p>Rendre l'enfant capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - «apercevoir les caractères objectifs et impersonnels des êtres et des choses. - «revoir, réanalyser la situation qu'il a voulu décrire et, d'après cette analyse, choisir». - savoir analyser le référent : 	<p>l'enfant s'exprime sans contrainte et d'autres moments ... où il se soumet à une discipline qui est celle que la langue s'impose à elle-même pour la meilleure communication».</p> <ul style="list-style-type: none"> - Souci d'entraîner l'enfant à prendre de la distance par rapport à ce qu'il écrit : - fait écouter par l'enfant son texte enregistré au magnétophone - entraîne l'enfant à formuler par écrit la relation de ses activités scientifiques. - a recours à des écritures «diverses» : texte écrit au tableau, tapé à la machine, imprimé. - Souci d'entraîner les enfants à la prise de conscience de la relativité des points de vue et de leur expression : - met en place des situations dans lesquelles un enfant est amené à répondre aux questions de ses camarades sur son texte. - habitue les enfants à confronter leurs réactions devant une situation. - accepte que les enfants dénoncent le manque de clarté de certains textes qui leur sont adressés. - Souci d'entraîner les enfants à la maîtrise de différents types de textes : - varie au maximum les situations de production de l'écrit, pour ne pas toujours faire écrire le(s) même(s) type(s) de textes. - conçoit la mise au point de texte comme une occasion de mener à son terme, sous tous ses aspects, 	<ul style="list-style-type: none"> - de raconter un rêve - de rédiger un compte-rendu - d'écrire une lettre - d'inventer une histoire - d'écrire un poème - d'expliquer par écrit la règle du jeu - ... <p>* Les élèves savent utiliser avec aisance et précision :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les pronoms - les déterminants - les adverbes (parfois, quelquefois) - et plus généralement les modalisateurs (peut-être, sans doute). 	<ul style="list-style-type: none"> * Les élèves - réfléchissent, font un plan et /ou un brouillon avant d'écrire. - sont capables, après re-lecture, de modifier en tout ou en partie l'organisation de leur texte, - sont capables de proposer eux-mêmes des corrections, des modifications à un texte pour le rendre plus explicite et/ou mieux adapté

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
	<ul style="list-style-type: none"> · distinguer l'essentiel d'une situation, d'un document, · rendre compte de tous les éléments importants d'une situation. <p>1.3.4. Utilisation du canal Rendre l'enfant capable de connaître et maîtriser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les caractéristiques propres à chaque type de texte - les conventions concernant la disposition des textes <p>1.3.5. Utilisation du code Rendre l'enfant capable de</p> <ul style="list-style-type: none"> - respecter le code - prendre de l'autonomie par rapport à lui - avoir le respect du code et l'audace d'en essayer toutes les ressources - avoir le goût et la capacité de jouer avec la langue : · explorer toutes les possibilités de la langue · réinvestir dans son expression cette nouvelle pratique de la langue · jouer avec les mots 	<p>et avec toutes ses exigences, le projet de l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> · sollicite des textes où l'«éveil» s'exprime à plusieurs niveaux : · textes exprimant les sensations les impressions personnelles des enfants, · textes plus «conceptuels», · écrits qui ne sont pas des «écrits» au sens courant du terme (légendes, consignes, plans, etc..). · présente à l'enfant des textes offrant des dispositions très diverses. <p>cf. par.3 : Activités proposées pour l'amélioration de la présentation.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Souci d'ouvrir l'enfant aux situations d'expression personnelle qui utilisent toutes les ressources du code : · jeux de création «graphique» à partir de lettres ou de mots · jeux de création avec des mots ou des phrases : mot inducteur, phrase inductrice à partir desquels l'enfant «crée». - Souci d'être à l'écoute de toutes les manifestations d'une appréhension personnelle par un ou des enfants du «jeu» de la langue : · valorise les paroles ou écrits d'enfants qui présentent une utilisation «poétique» de la langue. · encourage les productions dans lesquelles la langue est prise pour objet du travail. · propose des jeux poétiques · accueille tous les écrits des enfants. 	<p>au destinataire.</p> <p>* Les élèves sont capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - choisir le type de texte qui convient selon le message à transmettre : · s'implique ou non dans le texte · emploie la 1ère ou la 3ème personne · etc... - discuter de la disposition de ses textes, de ceux des autres, de ceux du groupe classe - proposer des dispositions variées et bien adaptées. <p>* Les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - aiment pratiquer des jeux poétiques - inventent de nouvelles règles pour de nouveaux jeux - sont capables de reconnaître dans leurs propres productions ou dans des textes poétiques, les germes de jeux poétiques. - produisent des textes poétiques où l'expression de leurs sensations et émotions passe par ce jeu avec les mots - produisent des textes (par ex. publicitaires) dans lesquels le jeu verbal est un élément essentiel de la communication.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>2. ASPECTS ORTHOGRAPHIQUES DES MOTS ET DES PHRASES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maintenir le prestige de l'orthographe. - Donner à l'enfant des habitudes correctes. - Donner à l'enfant, par la possession d'une bonne orthographe, un facteur de réussite sociale. - Assurer l'enfant dans l'usage correct et aisé de la langue française. - Aider l'enfant à communiquer et à penser. 	<p>Rendre l'enfant capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - acquérir «définitivement l'orthographe à l'âge de 13 ans» («chez la moyenne des enfants») - connaître «les lois qui expriment les accords des mots dans la proposition et dans la phrase, (et) les règles très utiles qui facilitent l'acquisition de l'orthographe pratique». - connaître «la forme écrite des mots» et «les variations qu'elle peut subir». - exercer ses facultés «(d') observation, (d') attention, (de) mémoire, (de) réflexion qui ne perdent rien de leur valeur pour s'appliquer à ces objets que constituent les mots». - savoir écrire correctement tout ce qu'il écrit, - c'est-à-dire connaître les règles de l'orthographe grammaticale et de l'orthographe d'usage. - acquérir l'autonomie par rapport à l'orthographe. - savoir relativiser l'importance de l'orthographe - ne pas être bloqué par une ignorance orthographique - ne pas être culpabilisé par une lacune sur le plan orthographique. - pouvoir exercer son «autonomie» orthographique, qui est «un des aspects de l'autonomie générale». - «surveiller de très près l'orthographe de tout ce qu'il écrit. La correction orthographique est la marque d'un travail fini». - considérer l'orthographe comme 	<p>* <u>ATTITUDE DU MAITRE PAR RAPPORT A L'ORTHOGRAPHE</u> Pense que l'orthographe est/n'est pas</p> <ul style="list-style-type: none"> - la marque indiscutable et indiscutée du langage correct. - un facteur de réussite sociale : «une mauvaise orthographe est une gêne dans les études, ... un obstacle à la recherche d'un emploi». - une convention et en même temps une nécessité sociale. - un facteur d'égalisation des chances - une marque de l'intelligence de celui qui la possède. - une des marques du niveau d'élaboration de la langue écrite. <p>* <u>ATTITUDE DU MAITRE PAR RAPPORT A LA NORME ORTHOGRAPHIQUE :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - soumission sans discussion - la norme est utile : «les complications de l'orthographe ne sont pas sans contrepartie : distinctions de sens entre homophones, marques écrites des accords nécessaires à la clarté des textes» - la complexité de notre orthographe est reconnue par tous : «orthofouillis» - il faut démythifier l'orthographe : «le code doit apparaître à tous comme un objet créé par une certaine culture et non comme un objet sacré intouchable». - «décrier l'orthographe n'est pas rendre service aux élèves». - il faut simplifier l'orthographe : «pour l'adoption d'un nouveau code graphique. Pour la suppression 	

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>«marques du niveau d'élaboration de la langue écrite»</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibiliser l'enfant à l'orthographe perçue comme un moyen au service de la communication écrite. - Démystifier l'orthographe et la notion de faute. 	<p>«un objet de recherche et non une contrainte qu'il subit passivement»</p> <ul style="list-style-type: none"> - avoir à l'égard de l'orthographe une attitude de découverte active des règles et des structures. - savoir écrire correctement ce qu'il maîtrise de la langue, tant au point de vue syntaxique que lexical. 	<p>sion des accords grammaticaux»</p> <ul style="list-style-type: none"> - il faut démystifier l'orthographe et la notion de faute («le mot erreur conviendrait mieux»). <p>* ATTITUDE DU MAITRE PAR RAPPORT A L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE :</p> <p>a) <u>intérêt et rôle de cet enseignement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - «dans l'apprentissage pratique de la langue écrite, on ne peut négliger la préoccupation orthographique» - il n'existe pas de méthodes d'orthographe dignes de ce nom» - «L'orthographe s'oppose à l'expression libre» - «L'enseignement de l'orthographe est une perte de temps considérable» - «On ne peut esquivier les difficultés de l'orthographe française» <p>b) <u>principes d'organisation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - l'enseignement de l'orthographe est essentiellement lié à la grammaire - l'orthographe s'impose à tout l'enseignement grammatical qui ne se justifie que par la nécessité d'enseigner l'orthographe» - l'orthographe s'impose à tout l'enseignement grammatical qui «ne se justifie que par la nécessité d'enseigner l'orthographe» - la distinction entre orthographe d'usage et orthographe grammaticale : - est une nécessité pédagogique : «l'orthographe d'usage est en liaison avec la lecture (et) le vocabulaire» alors que «l'orthographe 	<ul style="list-style-type: none"> * Attitude des élèves à l'égard de l'orthographe. - une discipline comme les autres - sentiment d'angoisse, de culpabilisation - font attention à l'orthographe : <ul style="list-style-type: none"> . dans les dictées . dans les exercices d'orthographe . dans toutes les productions écrites . seulement dans celles qui sont destinées à autrui. - abordent l'orthographe avec sérénité parce qu'ils savent qu'ils ont le droit à l'erreur. - savent utiliser le droit au doute : en situation de communication écrite, ont le réflexe du doute orthographique, c'est-à-dire l'habitude de vérifier spontanément l'orthographe des mots sur lesquels ils hésitent.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
		<p>grammaticale exige la connaissance de règles</p> <ul style="list-style-type: none"> - n'est pas d'un grand secours, car «l'empirisme sévit dans l'enseignement de l'orthographe» - est une simple «commodité». - l'orthographe doit être une préoccupation permanente. - «l'orthographe n'est pas une discipline, une activité en soi... Elle est l'une des marques du niveau d'élaboration de la langue écrite» - l'enseignement de l'orthographe «doit se fonder sur une connaissance scientifique et non empirique de la langue». c) outils de référence du maître - aucun - livre-catalogue (type Bled) - manuel en usage dans la classe pour l'enseignement du français - échelle de fréquence (Dubois-Buyse). - vocabulaire du «français fondamental» - livre se référant à une «théorie» sur le fonctionnement de notre orthographe (Thimonnier, N. Cachat, Blanche Benveniste et Chervel...). <p>* <u>MODALITES D'ORGANISATION DE LA PEDAGOGIE DE L'ORTHOGRAPHE</u></p> <p>a) En général, cet enseignement est :</p> <ul style="list-style-type: none"> - associé à celui de la grammaire (orthographe grammaticale) et à celui du vocabulaire (orthographe d'usage). - fondé sur l'apprentissage et la mémorisation de règles. 	<p>* Les élèves ont/n'ont pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un cahier spécial de dictées-questions - un cahier (ou carnet) d'orthographe d'usage sur lequel ils copient : - les mots sur lesquels ils ont fait «des fautes» en dictée,

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
		<ul style="list-style-type: none"> - organisé en fonction des besoins de la vie quotidienne de la classe. - organisé en respectant le rythme et les capacités d'apprentissage de chacun. - associé aux activités de communication et d'expression qui en constituent le point de départ et la justification. - conçu comme une «œuvre de synthèse et de longue haleine qui devrait s'obtenir par tout un jeu d'activités globales ou analytiques». b) <u>Types d'activités</u> - pendant la lecture, attire l'attention sur l'orthographe. - fait copier des textes pour «associer la représentation motrice à la représentation visuelle et auditive» - fait faire des dictées, préparées ou non préparées. - ne fait pas faire de dictées, car «cet exercice ne peut être tenu pour un véritable exercice d'acquisition». - fait apprendre des règles d'orthographe - en liaison avec leçons de grammaire - en liaison avec leçons de vocabulaire - en suivant la progression d'un manuel. - propose une diversité d'approches: - intégration globale des marques orthographiques à travers la lecture, la reconstitution de textes, la mise au point de textes d'élèves, etc... - exercices systématiques à dominante orthographique, en lecture, grammaire et vocabulaire. - considère que l'enfant doit conqué- 	<ul style="list-style-type: none"> - les mots nouveaux rencontrés à l'occasion des activités de la classe. - un cahier (ou carnet) d'orthographe grammaticale sur lequel ils copient : - les règles qu'ils n'ont pas su appliquer lors des dictées précédentes, - les règles qu'ils ont eux-mêmes dégagées à l'occasion d'observations faites au cours d'activités précédentes. * Les élèves : - maîtrisent : - l'orthographe d'usage des mots qu'ils ont l'habitude d'employer - les accords grammaticaux des structures qu'ils ont l'habitude d'utiliser dans leurs productions. <ul style="list-style-type: none"> - ont acquis la maîtrise de techniques d'apprentissage permettant des acquisitions ultérieures, par ex. - ont un cahier dans lequel figurent des tableaux ou des listes - qui regroupent mots ou structures ayant des particularités semblables, - et qui sont susceptibles d'évoluer et de se préciser au fur et à mesure des découvertes.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
		<p>rir (plus qu'apprendre/recevoir) l'orthographe :</p> <ul style="list-style-type: none"> . entraîne les enfants à découvrir des constantes, à formuler des hypothèses, à élaborer des classements des graphies et faits observés. . entraîne les enfants à l'observation attentive de la langue . initie les enfants à l'utilisation d'instruments de travail individuels : carnet personnel d'orthographe, fichier auto-correctif, dictionnaire, entraîne systématiquement les élèves à l'utilisation du dictionnaire au moyen d'activités-jeux portant sur : <ul style="list-style-type: none"> . l'ordre alphabétique . la recherche de mots . la recherche de renseignements divers. - initie et/ou entraîne les enfants à la technique des mots croisés. <p>c) <u>Exercices de contrôle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - exercices de grammaire - dictées, suivies de questions sur «l'orthographe et la grammaire pratique» - pas de dictée qui n'est «qu'une rencontre occasionnelle et imprévue avec des mots» - la dictée : «un instrument de contrôle dont il est inutile d'abuser» - répétition-réapprentissage : contrôles échelonnés dans le temps et réapprentissage des mots oubliés. - contrôle et/ou auto-contrôle par les enfants eux-mêmes au cours de leurs activités de production écrite - contrôle du maître à travers les diverses productions écrites de cha- 	<ul style="list-style-type: none"> - utilisent couramment le dictionnaire : . connaissance et maîtrise de l'ordre alphabétique . technique de la recherche des mots . mode de lecture des rubriques. <p>- En situation de production écrite, ont spontanément recours à des instruments de travail comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> . carnet personnel d'orthographe . fichier auto-correctif . dictionnaire. <p>* Les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réussissent les exercices de grammaire - réussissent les dictées de contrôle - connaissent et/ou pratiquent les règles concernant les problèmes d'accord de notre langue : . les mettent . ou ne les mettent pas toujours en pratique dans leurs productions écrites. <p>- sont capables d'orthographier et de ponctuer correctement leurs diverses productions écrites :</p> <ul style="list-style-type: none"> . compte rendu . texte libre, . B.D., . correspondance . journal de classe . etc...

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
		<p>que élève et de l'ensemble de la classe.</p> <p>* MODALITES D'INTERVENTION SUR L'ORTHOGRAPHE DES TEXTES PRODUITS</p> <p>a) <u>Exigences du maître :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - orthographe correcte partout - tout texte destiné à être communiqué à autrui ou mis en présence d'un tiers doit être bien orthographié - il y a des écrits, des situations où l'on peut négliger l'orthographe - il faut admettre « que l'enfant fasse des fautes et se préoccuper surtout de ce que l'enfant veut exprimer » - la compréhension d'un texte n'est pas liée directement à l'orthographe. - il faut attacher plus d'importance à l'expression et à la communication par l'écrit qu'à la correction orthographique - l'enfant ne peut écrire correctement que ce qu'il a maîtrisé (du point de vue lexical et syntaxique) - en matière d'orthographe, il est légitime d'admettre le droit à l'erreur. <p>b) <u>Types de traitement de textes</u></p> <p>cf. p. : intervention du maître sur les textes d'enfants</p>	

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>3. ASPECTS FORMELS, VISIBLES DE L'ECRIT : PRESENTATION, ECRITURE, PONCTUATION</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maintenir le prestige de l'art de l'écriture - Développer le goût de l'effort personnel, le contrôle de soi, l'attention, la persévérance. - «donner aux enfants de bonnes habitudes de propreté et d'ordre». - «exercer l'enfant à très bien faire ce qu'il fait» - Donner aux enfants un outil : «l'écriture est un outil scolaire dont l'enfant ne saurait se passer» - Eduquer l'enfant pour qu'il ne soit pas gêné plus tard : «la liaison, la sûreté, la légèreté des gestes qu'exige une bonne écriture sont des éléments de l'éducation que l'on ne néglige pas sans dommage. - Prendre en compte le besoin d'expression des enfants - Ne pas les décourager en ne voyant dans leurs tentatives que «bavardages, gribouillages, tinte-mare ou pitreries». 	<p>Rendre l'enfant capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - «bien écrire et, parallèlement... bien disposer (son) travail écrit». - avoir une «écriture lisible, nette, et soignée». - Réaliser une présentation «élégante et agréable». - «bien former les caractères manuscrits». - avoir «une écriture aisée, régulière et bien lisible», «dans tous les exercices écrits». <p>- «Faire comprendre ce qu'il écrit»</p> <p>- «S'exprimer par l'illustration des textes et le dessin libre».</p>	<p>* ATTITUDE DU MAITRE PAR RAPPORT A LA PRESENTATION ET A L'ECRITURE</p> <p>Pense qu'il faut :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réagir vigoureusement «contre la négligence et le peu de soins apportés à l'écriture courante par les enfants qui quittent l'école». - «enseigner l'écriture» : - «l'essentiel pour obtenir une bonne écriture est évidemment d'enseigner méthodiquement l'écriture» - mais : «un des moyens de faire mal écrire les enfants est de les faire trop écrire». - motiver «le vrai travail d'écriture par la préparation des textes que l'enfant crée» parce que «la méthode naturelle, en lecture comme en écriture, est d'abord expression et communication». - conjuguer la fixation des mécanismes de lecture et d'écriture, orthographe comprise, par imprégnation spontanée et imprégnation systématique. <p>* ACTIVITES PROPOSEES POUR L'AMELIORATION DE LA PRESENTATION</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consignes de présentation : - donne/ne donne pas des consignes pour la présentation des écrits : marge, majuscules, espaces, ces consignes sont données : 	<p>* Les élèves ont «un cahier bien tenu où les lettres sont régulières et ont une forme constante. Outre l'impression satisfaisante qu'il donne à l'oeil, (ce cahier) témoigne d'un souci d'application qui représente probablement la plus grande qualité qu'on puisse exiger de nos élèves».</p> <p>* Les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - présentent /ne présentent pas tous les documents écrits, selon une présentation unique, sur des feuilles de cahier de format courant.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<ul style="list-style-type: none"> - Aider l'enfant à acquérir la maîtrise des moyens de communication et d'expression : «Mettre l'enfant en possession de sa langue maternelle en lui donnant la possibilité d'en utiliser toutes les ressources». L'écriture est alors considérée comme un élément de la conquête de la langue écrite : on ne peut «séparer les deux faces (écriture - lecture) au sens large du terme (orthographe comprise)» de cette conquête de la langue écrite. 	<ul style="list-style-type: none"> - «utiliser des signes graphiques clairs, nets, parfaitement lisibles». 	<ul style="list-style-type: none"> . en début d'année . à l'occasion d'une activité précise et adaptées à l'activité. - Présentation de modèles : . exemples de mise en page : journaux, revues, des calligrammes, pour la valeur signifiante de la disposition des lettres et des mots . documents publicitaires : valeur du rapport texte - image . des B.D. : variété des formes et dimension des lettres, rapport entre texte et dessin. - Utilisation de techniques actives : imprimerie, journal, correspondance. - Mise en oeuvre de situations de production authentiques et variées (lettres, affiches, récits, B.D., poèmes ... <p>* ACTIVITES PROPOSEES POUR L'AMELIORATION DE L'ECRI- TURE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distingue / ne distingue pas apprentissage de l'écriture et activités d'expression écrite. - Attend / n'attend pas que l'enfant maîtrise la technique de l'écriture avant de l'engager à écrire. - Tolère / ne tolère pas que l'enfant «néglige son écriture». - Fait pratiquer aux élèves des exercices d'écriture (lettres, mots, phrases). - Pour les sensibiliser au rôle de la graphie, leur présente des documents difficiles ou impossibles à lire et leur demande d'analyser les raisons des difficultés de lecture. - Crée des situations de communi- 	<ul style="list-style-type: none"> - savent choisir, pour la présentation des documents écrits, les modalités de présentation et de mise en page adaptées à la spécificité et à la destination du document concerné : . compte rendu . lettre . affiche d'information . affiche publicitaire . journal . conte . poème . montage image et texte etc... - Participent à la fabrication du journal de classe, imprime certains des textes qu'ils écrivent, ont un correspondant. - On voit apparaître dans les textes des élèves une utilisation de majuscules, des effets de mise en page, destinés à souligner certaines intentions (comme dans les B.D., les affiches, les tracts, les journaux etc...). - Les élèves ont/n'ont pas un cahier spécial d'exercices graphiques. - Ils écrivent des textes dont «on doit pouvoir lire et déchiffrer aisément l'écriture». - Peuvent écrire eux-mêmes lisiblement, tout ou partie des documents destinés : . à l'information de la classe, . à des personnes extérieures à la classe . à toutes sortes de communications vers l'extérieur de la classe. - Les réalisations écrites destinées à être reproduites pour diffusion dans la classe ou à l'extérieur de la

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
		<p>cation dans lesquelles la lisibilité des signes (lettres ou pictogrammes) est un facteur essentiel de communication.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pratique la correspondance scolaire qui « motive l'écriture propre et lisible ». - Sensibilise les élèves à l'observation de la forme des lettres en leur proposant des exercices de créativité à partir de ces formes. - Entraîne les enfants à la prise de notes : <ul style="list-style-type: none"> . compte rendu d'émission de télévision . prise de notes en cours d'exposé . réponses à une enquête ... - Organise le travail en groupes et le travail collectif de manière à provoquer entre les élèves des échanges de documents écrits par eux. - Multiplie les situations d'écriture pour sensibiliser les enfants à la variété et à la souplesse des critères relatifs au « bien écrit ». - Entraîne les enfants à savoir évaluer et choisir la qualité de leur écriture en fonction de la situation et de la destination de l'écrit. <p>* ATTITUDES DU MAITRE PAR RAPPORT A LA PONCTUATION</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aborde la ponctuation selon une progression rigoureuse : <ul style="list-style-type: none"> . point, point-virgule, deux points, virgule au CM1 . guillemets, tirets, parenthèses au CM2 - Fait une approche empirique de la ponctuation : <ul style="list-style-type: none"> . imprégnation des usages au cours des diverses situations de lecture, 	<p>classe sont prises en charge par les élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Les élèves : <ul style="list-style-type: none"> - Ecrivent lisiblement : <ul style="list-style-type: none"> . sur divers supports (tableau, cahier, affiche murale, ...) . dans diverses situations (notes personnelles, lettres, comptes rendus, ...). - Entrennent de constituer pour la classe un alphabet fantaisiste composé de « lettres déguisées » (majuscules et minuscules). - Si besoin est, sont capables de faire l'inventaire des « traits pertinents » de chacune des lettres de notre alphabet. - Echantonnent et peuvent lire sans difficulté les notes prises par les uns et les autres. * Les élèves, dans la pratique quotidienne, savent adapter la qualité de la présentation et de la graphie à la situation et au destinataire, par ex. : <ul style="list-style-type: none"> . n'acceptent pas la réalisation et la présence d'une affiche mal présentée, . recommencent une lettre mal écrite. * Une bonne lecture à haute voix, avec pauses et intonations adéquates est un indice de maîtrise de la valeur des différents signes de ponctuation.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
		<ul style="list-style-type: none"> - ajustements lors des mises au point de textes d'élèves - Aborde la ponctuation à partir de l'oral : <ul style="list-style-type: none"> · repérage des marques de l'oral (pauses, intonations) par des exercices de manipulations de phrases, · observation des correspondances entre marques de l'oral et marques de l'écrit (par ex. : point, virgule, ...). - Essai de sensibiliser les élèves à l'utilité de la ponctuation : <ul style="list-style-type: none"> ex. : Lecture sans intonation spécifique d'un texte non ponctué ou mal ponctué, pour demander aux élèves de retrouver : <ul style="list-style-type: none"> · les différentes manières de le lire selon l'intention qu'on veut souligner, · les différentes manières de ponctuer en fonction de ces différentes interprétations. 	<p>* Les élèves peuvent trouver deux interprétations de phrases ambiguës comme : «Il débarqua chez moi ce matin avec son parapluie, il ressemblait au Major Thompson», et sait mettre la ponctuation en conséquence.</p> <p>Ils sont capables de lire, commenter, critiquer leurs propres productions écrites, du point de vue de l'adéquation de la ponctuation aux exigences du code écrit.</p>

TEMOIGNAGE D'UN CHEMINEMENT PEDAGOGIQUE DE FREINET AU PLAN DE RENOVATION I.N.R.P.

Bernard LEBRUN, ST. QUENTIN

Je n'avais pas entendu parler de Freinet pendant les années de F.P. à l'Ecole Normale, en 1954 et 1955 (j'étais de ceux qui faisaient deux ans de F.P.). De Dewey, de Kerchensteiner, de Rousseau, Rabelais et Socrate, mais pas de Freinet. Je ne peux plus dire maintenant si les souvenirs de Cousinet de de Decroly remontent à cette époque ou sont postérieurs ; cela ne change rien au fait.

J'avais par ailleurs eu beaucoup de chance. Malgré la mauvaise réputation de chahuteur et de contestataire qui me précédait, les maîtres chez qui je me trouvais en stage me faisaient confiance (et sans doute me comprenaient-ils). Ils n'avaient pas à redouter l'aspect destructeur de mon comportement dans leur classe sachant par avance dans quel champ clos et en face de quelles personnes je me rebellais. Au contraire, tous, et je leur en suis gré, ont su mobiliser ce qu'il y avait de constructif dans des comportements connus (animation théâtrale, ciné-club). C'est ainsi que l'un d'eux m'a tenu à peu près ce langage lors d'un stage en C.P. au second trimestre de l'année scolaire : « Si vous avez une idée et si vous voulez l'essayer, allez-y. Je sais que vous êtes très bon en dessin (j'avais fait un stage précédent en C.M. dans la même école) qu'est-ce que vous pouvez faire dans l'apprentissage de la lecture ? » Cela a été une sorte d'éblouissement : avec les enfants, nous avons jeté les bases d'une histoire, et chaque jour, j'apportais une composition à la gouache, illustrant un épisode. On parlait, on mettait l'histoire en forme. Après le travail oral important, on reprenait les matériaux, et des phrases, on sortait des mots-clés. Sortie du « son » ; graphies du « son ». Je venais de découvrir qu'on pouvait faire un travail intéressant (pour le maître et les élèves) en laissant le manuel de côté. Dès ma sortie d'E.N., me trouvant dans un C.P., j'ai repris ma technique pour l'améliorer.

Rideau. 28 mois d'A.F.N. (début de la guerre du Rif et d'Algérie). Une longue période de commandement dans le Sud-Marocain où j'ai beaucoup appris et beaucoup « enseigné ». Expérience que je ne renie pas.

Retour en France, déphasé. Aux bruits de la chose militaire succédaient les bruits de la classe. Officier contestataire - mais bien noté (j'avais des chefs intelligents) - quoique détenant une sorte de record des arrêts simples ou de rigueur (question d'habitude) - j'avais pu apprendre à des hommes à rester eux-mêmes, et aux fameux « rappelés » de 1957, rendre leur dignité. Instituteur, je retrouvais des enfants, des regards neufs, des appétits d'être.

A ma sortie d'E.N. le directeur avait dit à mon père : « Me voilà débarrassé de votre fils. Je suis content de vous le rendre ». Quand j'ai quitté Marrakech, alors que le groupe partait pour le Sahara algérien, le colonel m'a tenu un discours élogieux, regrettant que je ne « rempile » pas et disant qu'il perdait un excellent officier. Qui étais-je ? Un enseignant ou un officier d'artillerie ? Le dénominateur commun était « militant de gauche ».

Et j'ai entendu parler de Freinet, par un camarade d'E.N. qui avait trouvé dans sa classe une imprimerie et des numéros de « l'Educateur ». Auprès de lui, j'ai recueilli quelques idées maîtresses, les éléments indispensables pour penser une pédagogie cohérente. Cohérente avec le sens que j'avais donné à mes récents engagements, aussi bien à l'E.N. qu'à l'armée, faits de refus de la contrainte stupide et d'une recherche de toutes les formes d'expression permettant à l'individu de se libérer. Je trouvais généreuse la pensée de Freinet, j'y adhérerai et me mis à utiliser les techniques pédagogiques qui allaient dans le sens de mes objectifs éducatifs.

Un peu poète, j'ai retiré de mon enseignement la «récitation» pour la remplacer par un éveil à la poésie ; un peu peintre, j'ai retiré de la même façon «le dessin» pour le remplacer par diverses activités d'expression. Cela, je ne le devais qu'à moi. A Freinet, je devais le «texte libre» et l'imprimerie. La classe eut sa coopérative et son journal. J'ai joué le jeu. Jusqu'à me sentir mal à l'aise.

Les textes étaient relativement «pauvres» (appréciation de l'époque), peu différents les uns des autres, sauf exception. Le choix des textes par l'ensemble de la classe (ce qui faisait partie de la règle du jeu) contribuait à une certaine modélisation des textes à garder et à faire paraître. Il a donc fallu prendre des mesures pour atténuer ces effets en éliminant les aspects inutiles d'une fausse démocratie. Je me disais que la démocratie ne se trouvait pas là où on l'y avait mise. Un point du dogme était en porte-à-faux, et je refusais une pédagogie du faux-semblant.

La mise au point collective des textes posait un autre problème : que restait-il parfois, souvent même, du texte initial lorsque tout le monde, maître et élèves était passé dessus ? Un texte réécrit à partir d'un texte inducteur, au bas duquel l'auteur conservait sa signature. La parade, c'était de faire disparaître le travail collectif, de prendre des distances vis à vis de la technique élaborée. Et de se contenter d'un travail avec le seul auteur.

Plus gênante était l'idée qui faisait lentement son chemin jusqu'à devenir une évidence : la liberté d'écrire était une contrainte autrement plus pernicieuse que d'autres car elle laissait l'enfant prisonnier de son manque d'imagination, de la pauvreté de son milieu, de son angoisse et surtout - pour les plus démunis - les affres de la production pour un journal imprimé et distribué dans les familles.

Alors que la discussion existait déjà dans les équipes Freinet au sujet du «texte libre» ou du texte «libre - libre», je me suis refusé à entrer dans le piège des modulations : ou le texte était «libre» ou il n'était pas. Comme par ailleurs, nous avons développé d'autres situations d'expression, je me suis vite trouvé enclin à prendre des distances avec la technique. Le «texte libre» est devenu une technique d'expression parmi d'autres. Lesquelles ? Essentiellement l'écriture liée à l'expression graphique plus l'expression poétique. Ce qui assez rapidement m'a conduit à penser au rôle de l'image, de la B.D. Mais bien évidemment, je m'écartais de plus en plus du fonctionnement pédagogique axé sur l'utilisation de la «technique Freinet du texte libre».

Parallèlement, les «techniques Freinet», c'était aussi l'emploi des fichiers auto-correctifs, et dans le même ordre d'idée les «fiches-guide» dans l'enseignement des sciences.

Je n'ai jamais pu me résoudre à l'utilisation des fichiers auto-correctifs pour l'enseignement de la langue : je préférais l'affrontement avec le texte, dans une recherche et une réflexion collectives. J'ai, à cette époque, vers l'année 62, entrevu des démarches dont je ne saisissais pas encore la portée. La linguistique, cela n'existait pas pour moi, et - c'est évident maintenant - le manque de savoir théorique ne me permettait pas d'approfondir des démarches balbutiantes. Ce que je pressentais confusément m'empêchait toutefois d'adhérer à cette forme d'individualisation de l'enseignement par l'emploi des fichiers. D'autre part, je n'étais pas d'accord avec cette forme de programmation dans l'acquisition d'un savoir : pourquoi cette programmation et pas une autre, donc pourquoi limiter la réflexion de l'enfant à une seule démarche possible ? Encore une sorte de contrainte dont je m'accommodais mal. Pas du tout, même.

Le problème des fiches-guides m'a peut-être davantage mobilisé.

Très vite, j'avais tourné le dos aux «exercices d'observation» pour faire ce que l'on n'appelait pas encore de l'«éveil scientifique» ; (j'étais dans un C.M. rural et c'était relativement facile). Faune et flore étaient à portée de l'oeil et de la main. Observer les animaux dans leur milieu naturel, les ramener en classe pour prolonger l'observation dans des caisses d'élevage d'abord puis dans un grand vivarium. Mettre en place des activités d'observation,

individuelles ou de groupes ; rédiger les observations sous forme de petits livrets regroupant les connaissances d'ordre morphologique et physiologique et fonctionnel : l'adaptation de l'animal à son milieu ou à un changement de milieu. Il fallait imaginer les démarches compatibles avec une telle orientation : je n'avais guère le choix : les seuls modèles connus étaient ceux des I.O. et le modèle bernardien du raisonnement expérimental.

Exemples :

- 1) Nous élevions dans le vivarium, parmi d'autres espèces, des couleuvres. L'un des élèves de la classe en avait apprivoisé une jusqu'à en faire ce qu'il voulait, ce qui facilitait grandement les choses. Or, il avait remarqué que les mouvements respiratoires de la couleuvre changeaient de fréquence selon l'endroit où se trouvait l'animal. D'où toute une série d'expérimentations. Plus tard, une couleuvre morte disséquée révéla son appareil respiratoire.
- 2) Dans l'aquarium attenant, nous avons, entre autres, des tritons. L'observation au microscope des embryons dans les oeufs révéla la présence du coeur et de ses battements. Plus tard, chez les larves aux branchies externes, on put observer la circulation du sang par «à-coups» dans les plus petites ramifications de ces branchies où les globules passent pratiquement un à un. Puis les branchies disparaissent ... pour faire place à un autre mode respiratoire. D'où tout un travail sur la circulation sanguine et la respiration.

En face de tels problèmes, que proposaient les fiches-guides ?

A partir de questions préalablement posées ou à partir des questions posées par les élèves, elles donnaient un questionnement qui devait guider l'élève ou les élèves jusqu'à la connaissance par une démarche qui n'avait rien de scientifique, puisque c'était le raisonnement magistral qui avait balisé le questionnement ou que ce questionnement reprenait les étapes de la pensée d'enfants ayant déjà parcouru le processus d'acquisition de ce type de problème.

En fait (il suffit de se reporter à la plaquette sortie en 1962 sur l'enseignement des sciences pour s'en convaincre), il n'y avait pas de démarche caractéristique de la pensée «Freinet» dans l'enseignement des sciences. La référence était le langage des I.O. qui apportait une justification théorique aux pratiques mises en oeuvre (I.O. de 23, de 38 et circulaire de 60).

On assistait plutôt à une sorte de rhabillage (sinon de récupération).

Dans le «discours pédagogique» du Mouvement, cela devenait :

- Méthode naturelle d'enseignement scientifique
- Pratique du tâtonnement expérimental

Deux démarches coexistaient :

- l'utilisation des fiches-guides
- l'observation et l'expérimentation libre

mais justifiées par le processus du tâtonnement expérimental.

D'où une critique sur deux niveaux :

- la contradiction dans l'emploi des fiches-guides et les références théoriques, sinon le processus même du tâtonnement
- la notion de tâtonnement expérimental.

Quel que soit le problème, force était de constater que le Mouvement avait tendance à fonctionner en «circuit fermé» :

a)

- Les fiches-guides renvoyaient aux B.T. et au matériel fabriqué par l'ICEM ou provoquaient sa fabrication. Nouvelles B.T., nouveau matériel. C'était de l'auto-alimentation.

Freinet était sensible aux objections que l'on pouvait faire aux fiches. Mais il répondait - et d'autres avec lui - qu'il fallait donner aux maîtres la possibilité d'évoluer d'un certain niveau de pratique vers un autre niveau. La fiche-guide devenait un moyen de transformation de la pédagogie traditionnelle.

Je me souviens d'une discussion sur ce point avec lui au congrès de Caen en 1962. Mes objections étaient de deux sortes :

- la fiche-guide reste dogmatique : « fermée » ou « ouverte » (donc plus ou moins directive), elle n'en demeurait pas moins un guide qui effaçait le rôle de l'enfant.
- elle figeait la progression des maîtres vers une pédagogie par ailleurs recommandée dans le Mouvement, mettant en oeuvre observation et expérimentation libre. Et je disais « impasse ».

Mais le Mouvement vivait autour de ce problème qui en faisait, en quelque sorte, sa raison d'être différent des autres pédagogies.

b)

- **Le tâtonnement expérimental.** Ce concept, né dans la pensée de Freinet couronnait l'ensemble des démarches théoriques et pratiques. C'était à la fois au nom de quoi on faisait et ce à partir de quoi on faisait.

Toucher au tâtonnement expérimental, c'était toucher au « Père », au dogme, à la religion. Ça ne se discutait pas.

Freinet a pourtant utilisé dans ses écrits « expérience tâtonnée », mais il ne l'a pas retenue sans doute parce qu'elle était trop associée à un champ de travail scientifique. Lui, cherchait le « général », la cohérence du dogme et se méfiait des sciences.

Et c'est ce qui me frappait de plus en plus : l'aspect dogmatique et théologique du mouvement. A Caen, j'ai réalisé que je discutais avec un prophète inspiré. Il était le Père, le Pape et la Cour des disciples serviles m'incommodait. Cela provoque en moi contestation et rébellion.

Je voulais montrer que ce que certaines équipes et moi-même faisons n'avait rien à voir avec le tâtonnement expérimental dont je contestais la validité. J'étais dans l'hérésie la plus accablante. Certains « disciples » me considéraient avec commisération.

Je ne reviens pas sur la discussion autour de ce concept, qu'on pourra peut-être reprendre (encore que ...). Puisqu'il s'agit de ma quête personnelle, je me suis senti soudain étranger dans cette église où tout le monde récitait le même credo, ayant certes la foi, mais ayant perdu le sens critique.

Je ne concevais donc pas la nécessité du tâtonnement expérimental, ni comme principe théorique universel, ni comme processus pédagogique. Mais, cela mis à part, je ne concevais pas non plus que les aspects les plus importants de la recherche (naissance de l'esprit scientifique) soient occultés par des nécessités internes de participation au Grand-Oeuvre : fiches - B.T. - fiches, qui mettaient dans l'impasse l'aspect le plus riche de la pensée pédagogique. C'était oublier que le principe des fiches était lui aussi repris dans le discours du tâtonnement.

Ayant passé le probatoire en 1963 sur l'option « Sciences » (pourquoi pas ?) j'ai suivi le Mouvement sur la pointe des pieds.

Freinet a repris contact avec moi en 1964, à deux reprises. La première pour me dire qu'il s'étonnait de mon silence et affirmer « les grands espoirs qu'il avait fondés sur ma collaboration ». C'était me faire beaucoup trop d'honneur. Je ne méritais certes pas cet éloge. Mais cela montrait au moins que Freinet était sensible à la critique. La seconde pour me dire de prendre garde « aux études théoriques que (j') entreprenais et qui risquaient de (m') éloigner des solutions simples que nous préconisons ».

Entre les deux je lui avais parlé de St. Cloud et d'une **ouverture sur la linguistique**, donnée pendant le stage, laquelle me semblait indispensable pour approfondir notre réflexion sur la langue et notre enseignement. Réponse de Freinet, donc, conforme aux positions qu'il avait toujours soutenues, mais qui me laissaient perplexe ! Protéger en quelque sorte le Mouvement contre d'éventuelles agressions extérieures ne me paraissait pas être la meilleure formule pour le faire avancer. Je n'ai pas répondu à Freinet. Je ne croyais pas que ma faible voix pût changer quoique ce soit.

A St. Cloud, en effet, le père CANAC nous avait parlé de A.Martinet et nous avait recommandé la lecture des «Eléments de linguistique générale». Je les ai donc lus, puis Mounin, Dubois, etc... Cette fois, je me trouvais en face de savoirs théoriques qui m'avaient fait défaut quelques années auparavant. Je trouvais dans ces lectures des raisons de modifier mes pratiques et les contenus de mon enseignement.

Ce nouveau bond n'a pas été totalement étranger à la décision prise de ne pas me représenter au CAIP. (Après de très bonnes notes à l'écrit dans l'option «sciences», je m'étais fait «étendre» à l'oral sur la pédagogie générale).

Je n'avais plus grand chose à modifier dans mon enseignement des sciences et j'étais disponible pour reprendre globalement les problèmes de la langue. Mais ce n'était pas aussi évident, ni aussi facile que je l'avais naïvement cru. En 1969, je pataugeais encore allègrement malgré de timides essais. Cependant, je prenais de plus en plus conscience de l'importance du système verbal dans la grammaire.

C'est le Dubois sur «Le verbe» qui a été le vrai déclencheur. C'était en 69/70. L'IDEN de St. Quentin (M. Richer) me faisait confiance et m'avait donné son accord pour expérimenter radicalement sur l'enseignement de la conjugaison. Un autre IDEN, un ami, m'a alors dit que je ne ferais du bon travail que dans les équipes de recherche de l'I.P.N. et qu'il en parlerait à Legrand qu'il connaissait. Je me suis donc inscrit, avec les premiers collègues du groupe pour une recherche sur un enseignement rénové de la conjugaison.

Ce qui m'a immédiatement «emballé» dans l'approche du système verbal c'est que la forme donnée aux énoncés grammaticaux permettait une démarche d'observation, de comparaison, de réflexion. Et cette démarche je l'ai naturellement appliquée à deux niveaux (je me sentais assez à l'aise, n'ayant qu'à transférer mes acquis dans le domaine des sciences)

- 1) appliquer cette démarche avec les élèves pour l'acquisition des savoirs,
- 2) appliquer cette même démarche au niveau épistémologique pour valider la valeur pédagogique du «système Dubois».

La critique de Dubois au niveau de la pédagogie m'a conduit à Martinet, à Czeczy, pour aboutir à quelque chose qui doit un peu à tout le monde et qui révèle son efficacité dans l'enseignement de la conjugaison. Ce qu'on appelle gentiment à St. Quentin «la conjugaison Lebrun».

Mais l'INRDP, puis l'INRP entraînaient les équipes dans des voies plus précises et nous avons abandonné - sans aucune publication - cette recherche-innovation (tout en continuant l'innovation en classe) au profit de la coordination puis de la grammaire de texte.

Cette longue promenade ne serait pas complète si je ne disais ce que j'ai trouvé dans nos équipes de recherche après l'avoir cherché ailleurs.

- un respect de l'enfant exempt de religiosité,
- une grande ouverture d'esprit et de grandes compétences sans lesquelles un discours sur la pédagogie n'est que platitudes,
- une démarche intellectuelle faite à la fois de certitudes quant à la grandeur de la tâche à accomplir et de doute scientifique, qui n'accepte rien au niveau de la croyance et qui conduit à la mise en question des idées et à la remise en question de soi,

- la volonté commune de travailler pour libérer l'individu, structurer sa pensée et l'aider à s'épanouir en améliorant sa relation au monde.

J'ai animé des groupes de travail et je me suis rendu compte des besoins des collègues. J'ai constaté que l'on pouvait se grouper et travailler efficacement sur des objectifs précis sans pour autant se référer à une chapelle pédagogique quelconque. J'ai compris aussi qu'on ne pouvait travailler seul : que la pédagogie était une affaire d'équipe mais que l'équipe ne suffisait pas : qu'il fallait une certaine formation et une nécessaire confrontation des idées.

J'ai retrouvé le sens de mes premières rebellions.

Voilà comment je suis passé de rien, au Mouvement Freinet, puis aux équipes INRP. Je ne peux pas dire comment ON passe, seulement, comment, moi, je suis passé. Si j'ai dit un peu quel normalien et quel militaire j'avais été, c'est parce que ces moments de ma vie ont été marqués par les premiers contacts importants, les premiers combats « militants » et que les autres moments de ma carrière n'en ont été que la suite logique, je crois.

Le cheminement de Bernard LEBRUN, dans les équipes I.N.R.P. :

Il va sans dire que le cheminement évoqué plus haut s'est poursuivi dans les équipes INRP : des problèmes de la conjugaison à la définition d'une démarche d'éveil à une approche scientifique de la langue, de l'éveil à l'objet-langue aux problèmes de la progression thématique, comme élément d'une autre pédagogie de la lecture et de « l'écriture » des textes.

Ce cheminement est sensible dans les articles que B. LEBRUN a publiés dans « Repères » :

- « Imparfait et passé simple au CM2 », « Repères » numéro 47, 1978
- « Pas un : problème rencontré au CM2 », « Repères » numéro 47, 1978
- « Découvrir les propriétés syntaxiques du sujet au CM2 », « Repères » numéro 48, 1978
- « Travail sur la relation « Antériorité/Postériorité » au CM2 », « Repères » numéro 55, 1979
- « Progression thématique et mise au point de textes », « Repères », numéro 55, 1979. (avec C. LAMOTTE et M. MAHENOUT).

POUVOIR APPRENDRE A ECRIRE

Equipe de l'Ecole Normale de BOURGES

Marcelle PECHEVY

REMARQUES :

1) Ce travail a été réalisé à partir :

- . des textes définissant divers types de pédagogie :
 - . I.O. de 1923 et de 1938
 - . Ecrits de L. Freinet (« La méthode naturelle » notamment)
 - . I.O. de 1972
 - . Plan de Rénovation
- . d'observations faites dans des classes pratiquant ces divers types de pédagogie
- . des remarques recueillies auprès des maîtres en stage de formation continue ou des maîtres appartenant aux équipes expérimentales de l'INRP.
- . des indications fournies par les comptes rendus de travaux de maîtres et les articles présentés dans les revues se référant explicitement à un type de pédagogie déterminé (Repères - l'Edicateur) sans qu'il ait été fait cependant une étude exhaustive de celles-ci.

2) Le « pouvoir écrire » n'est envisagé de façon explicite que dans le Plan de Rénovation ; il n'apparaît le plus souvent que de façon implicite dans les autres textes. De là une première difficulté rencontrée dans l'analyse proposée ici.

3) Si le Plan de Rénovation présente une analyse détaillée du pouvoir écrire au niveau CP, il n'en est plus de même au niveau CM. A ce niveau aucun texte n'aborde de façon précise ce problème. Il faut donc soit se contenter d'indications très ponctuelles, soit se référer directement aux pratiques des maîtres et/ou aux comptes rendus et articles évoqués précédemment.

Une recherche sur ce point serait donc à poursuivre car les difficultés rencontrées par les enfants ou les « blocages » qui se manifestent chez certains d'entre eux semblent bien indiquer que si les écoliers du CM ont atteint un certain pouvoir d'écrire, celui-ci est loin d'être également assuré chez tous : nombreux même sont ceux qui, à un moment ou à un autre, « n'arrivent pas » à réaliser, même maladroitement, un projet qu'ils se sont cependant proposé. On peut donc faire l'hypothèse, qu'à ce niveau aussi, le savoir écrire implique des entraînements psychologiques, psycho-linguistiques et linguistiques dont le jeu complexe intervient antérieurement et parallèlement à la maîtrise de l'acte d'écriture lui-même (nous reprenons un certain nombre de termes par lesquels le Plan de Rénovation définit le pouvoir écrire au CP).

4) Enfin, en ce qui concerne les I.E., il est parfois difficile de distinguer, au niveau C.M., entre le pouvoir et le savoir écrire : ce qui indique que l'objectif concernant le pouvoir-écrire est atteint est assez souvent en effet le fait même que l'enfant réalise effectivement des tâches d'écriture, produit des textes, même s'il n'en a pas une maîtrise achevée.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>Créer le pouvoir écrire c'est :</p> <p>1) Favoriser le développement de capacités non spécifiques mises en jeu dans la production de textes écrits.</p> <p>- Favoriser le développement de capacités d'ordre cognitif.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre l'enfant capable : «de posséder une assez riche collection d'idées et une assez riche collection d'expressions». (et pour cela) le rendre : capable d'observer attentivement soucieux de précision le rendre également capable «de coordonner logiquement ses idées» en effet «apprendre à écrire comme apprendre à penser» et, plus précisément, à «raisonner juste». - Rendre l'enfant capable à la fois de créativité de curiosité d'expériences personnelles de comparaisons - Rendre l'enfant capable de mobiliser les ressources linguistiques et même de les accroître «en mettant en jeu son pouvoir d'observation et de raisonnement (mais aussi) sa mémoire, son activité, son imagination, sa créativité» - de façon prudente toutefois en ce qui concerne ces derniers points. - Rendre également l'enfant capable d'organiser des informations, des idées et de percevoir des rapports de succession et de liaison. 	<p>A travers toutes les disciplines, le maître conduit les enfants à accumuler dans leur esprit des faits, des notions, des mots précis. Il fait apprendre résumés, définitions, textes en vers ou en prose, voire listes de mots.</p> <p>Le maître présente à l'enfant des choses, des objets familiers. Il «fait voir et toucher les choses». Il «solicite l'observation, l'oriente, la rectifie, la complète au besoin, aide à en fixer les résultats sur le cahier sous forme de schémas ou de résumés succints».</p> <p>Le maître «habitue les élèves» à choisir exactement et à prononcer distinctement le mot-propre».</p> <p>Le maître «conduit (les élèves) par l'enchaînement des questions orales ou des devoirs écrits, à découvrir les conséquences d'un principe, les applications d'une règle ou inversement les principes et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliqués».</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le maître met à la disposition des enfants des matériaux et un matériel diversifiés (outils, instruments, moyens techniques). Il encourage l'enfant à établir projets à long terme et plan de travail. Il aide à organiser fêtes, spectacles. - Le maître organise le recueil des questions que se posent les enfants et n'en rejette aucune. - Le maître sollicite, encourage, valorise le récit des expériences vécues par les enfants. Il leur fait vivre à son tour des expériences diversifiées (voyages - enquêtes - participation à la vie locale - rencontres diverses) - Le maître organise correspondances, échanges, voyages scolaires. - Le maître invite «à une réflexion plus poussée» au cours des diverses activités de la classe et notamment des activités d'éveil à partir des thèmes qu'il a déterminés. - Il fait faire aux enfants une exposition, des dossiers sur le thème choisi. - Il fait appel aux grands thèmes de l'imaginaire, «sans s'appesantir sur elles (les trouvailles surprenantes des enfants) il montre qu'elles lui ont plu». - Le maître, au cours des activités d'éveil notamment, fait opérer tri et classement. Il «fait procéder à la mise en ordre de séries d'images, photographies, documents, questions pour une enquête ou résultats d'enquêtes». 	<p>L'enfant décrit de façon précise, il nomme, il énumère en employant des termes spécifiques. Il a le souci de la précision, y compris de la précision numérique.</p> <p>L'enfant manifeste en toutes occasions et en toutes disciplines un souci d'ordre et de logique.</p> <p>Les enfants proposent, imaginent réalisent objets et dispositifs matériels, expériences scientifiques ou techniques, créations artistiques de tous ordres. Ils font des projets à court, moyen ou long terme.</p> <p>Les enfants proposent des thèmes d'étude, des enquêtes, interviews, voyages. Ils recherchent et établissent des documentations sur des sujets variés.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Au cours de débats, les enfants manifestent leur intérêt pour divers thèmes (entre lesquels le maître choisit) - déterminent quels documents ils utiliseront et comment ils se répartiront le travail. - Ils constituent des équipes et recopient, chacun pour soi, le plan de travail établi. - Les enfants par exemple choisissent de dire en classe des poèmes autres que ceux présentés par le maître ; ils constituent leur anthologie personnelle ; ils l'illustrent librement. Ils apportent dessins, gouaches, colorings libres.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>En particulier, aider l'enfant à maîtriser certains comportements mis en jeu dans l'écrit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enrichir l'expérience des enfants pour enraciner leur analyse au-delà du vécu immédiat. - entraîner à/et développer des opérations sur le réel (catégoriser, ordonner, établir des relations) - entraîner à interpréter, comprendre un ensemble de données du réel ou d'un texte. - entraîner à/et développer la créativité de l'enfant, son sens de l'invention. <p>mais aussi</p> <ul style="list-style-type: none"> - entraîner à/et développer la fonction symbolique par l'utilisation fonctionnelle, par la création, de symboles et de signes de toute nature (pour marquer repères, organiser des informations, garder trace, transmettre, etc...) <p>Rendre l'enfant capable de passer d'un système de symbolisation à un autre, de choisir entre eux, de prendre conscience des caractéristiques propres à chacun.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rendre l'enfant capable de représentations <ul style="list-style-type: none"> - Le rendre également capable de décentration <ul style="list-style-type: none"> - Rendre l'enfant capable de se donner un projet et d'aller jusqu'au bout de celui-ci, de ne pas le perdre de vue à mesure qu'il s'accomplit. 	<p>Le maître :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fait vivre aux enfants des situations et des expériences diversifiées - fait réaliser et verbaliser des classements, des tris, des comparaisons, des mises en relation etc... - fait réaliser le prélèvement et la mise en relation de faits, d'indices pour rechercher/construire une signification (soit à partir du réel soit à partir d'images, de photos, de textes, de schémas, d'affiches. - le maître propose des activités de jeu poétique, des activités de création, plastiques, des activités d'expression corporelle. <p>Il fait place aux projets des enfants dans l'organisation du travail de la classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le maître fait utiliser et/ou chercher des codages, symbolisations, schématisations diverses au cours des diverses activités scolaires (éveil EPS - musique, etc...) - Le maître présente aux enfants des systèmes de représentation divers, et entraîne à les utiliser et à les comparer. - Le maître suscite des situations amenant l'enfant à représenter sous forme de dessin ou de schématisations diverses : <ul style="list-style-type: none"> . des épisodes vécus . des itinéraires suivis . des spectacles, des paysages vus . des processus d'expérimentation ou de fabrication . des récits lus - il invite l'enfant à réaliser des B.D. - il entraîne à la prise de notes - Le maître organise des jeux et travaux d'équipe amenant l'enfant à tenir compte des réactions d'autrui (ateliers de jeux tels que dames, échecs, scrabble, par ex.). - Il organise des jeux de rôles à partir de lectures par ex. - des activités amenant l'enfant à raconter une histoire du point de vue de différents personnages - des activités amenant l'enfant à décrire pour autrui un itinéraire à suivre ou le chemin suivi par le héros d'une histoire etc... - Le maître entraîne l'enfant à déterminer le projet que l'on peut discerner dans les divers textes (d'auteurs ou d'enfants) lus, raconter un épisode amusant, faire partager une peur, rendre compte d'un fait, d'un travail, d'une observation, permettre de réaliser un objet, etc... - Le maître entraîne les enfants à tenir compte de l'ensemble du projet d'un auteur : il invite les enfants à présenter (individuellement ou par petits groupes) l'ensemble d'un roman à leurs cama- 	<p>Les enfants proposent et utilisent spontanément classements, comparaisons et mises en relation.</p> <p>Les enfants ne se bornent pas à décrire ou énumérer. Ils proposent des interprétations en indiquant sur quels indices celles-ci se fondent.</p> <p>Les enfants proposent des activités, font des projets individuels de réalisation dans l'un ou l'autre domaine des activités de la classe.</p> <p>L'enfant ne se limite pas dans ses productions à un seul type de représentation et recourt à des langages complémentaires (texte et schéma par ex., texte et montage photographique, B.D., etc...).</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enfant est capable d'analyser et de représenter les différentes phases d'un jeu ou d'une activité les différents repères d'un itinéraire, par ex. - Les enfants envisagent le point de vue d'autrui, se soucient de ses attentes et de ses réactions, de la pertinence de leur propre démarche en regard de l'effet cherché.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>2) Développer la pratique de la langue française.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre l'enfant capable d'exprimer sa pensée et ses sentiments dans une «langue correcte», conforme au «bon usage». - Rendre l'enfant capable d'exprimer ses pensées, ses sentiments, sa personnalité tout entière quel que soit le mode d'expression utilisé (oral ou écrit). - Entraîner à utiliser le langage oral comme «transition» vers le langage écrit. 	<p>rades et organise des discussions collectives sur cette présentation même (a-t-on pu suivre et bien comprendre l'histoire ou qu'a-t'il manqué pour le faire ?)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le maître fait préciser par l'enfant son projet. Lui-même veille à la manière dont il s'exprime ou laisse s'exprimer les enfants : les consignes données ou retenues après discussion collective (dans le cas de tâches en relation avec les activités de la classe) sont formulées avec soin. - Il entraîne les enfants à l'oral à «aller au bout» d'une histoire ; il encourage et relance leur effort par ses questions («et alors ?») - Il organise la vie de la classe de façon qu'une partie au moins des tâches de production de textes écrits s'effectue durant les horaires scolaires (et non en dehors comme c'est le cas pour le TL) pour qu'il puisse aider l'enfant à ne pas perdre de vue son projet - Le maître habitue l'enfant à parler comme il devra écrire. En effet «la méthode par laquelle l'enfant apprend à exprimer sa pensée par écrit ne diffère pas de celle par laquelle il apprend à parler». Le maître fait énoncer oralement aux enfants ce qu'ils vont écrire, il corrige ou fait corriger impropriétés et /ou incorrections. Il crée ainsi «des habitudes et des automatismes» dont l'exercice de rédaction permettra de vérifier l'efficacité. - Le maître met à la disposition de l'enfant divers moyens de s'exprimer nécessitant soit le recours à l'oral, soit le recours à l'écrit : boîte à questions, panneaux muraux où l'enfant peut inscrire ses remarques, critiques, souhaits, etc, magnétophone grâce auquel l'enfant peut s'enregistrer. - Il organise des échanges scolaires par le moyen à la fois d'écrits et de bandes magnétiques (sans qu'il soit fait une comparaison systématique des divers modes d'expression). - Le maître suscite des dialogues entre élèves, organise des travaux par groupes et des échanges entre ces groupes (à l'occasion des activités d'éveil notamment), organise aussi des entretiens au cours desquels - il offre aux élèves (en sa personne) un interlocuteur... qui, sans se départir du naturel et de la simplicité qu'une telle conversation exi- 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enfant se fixe un projet précis tant par son objectif que par ses limites : il sélectionne par exemple un fait qu'il présente comme une anecdote drôle. - L'enfant parle comme il écrira ; il écrit les formulations orales jugées satisfaisantes du point de vue de la correction, de la précision, de la clarté. - L'enfant utilise spontanément le mode d'expression qui lui convient le mieux.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>3 - Apprendre à utiliser les écrits existants comme référents des écrits à produire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Rendre l'élève capable de passer progressivement d'un langage oral spontané à «l'usage correct et aisé du langage élaboré des adultes (dont l'écrit sera la forme achevée), d'une langue «saine et souple à une expression plus juste, plus précise, plus aisée». - Entraîner à/et... développer la communication orale : <ul style="list-style-type: none"> a) «en situation» (réfèrent commun et co-présence physique des partenaires) en faisant l'hypothèse d'un transfert de capacités linguistiques générales entre langage oral et langage écrit. b) «hors situation» (réfèrent inconnu du récepteur et/ou partenaires séparés dans l'espace et /ou le temps), cette situation exigeant les mêmes capacités de représentation et de décentration que les situations d'écrit. - Rendre en même temps les enfants capables d'explicitier les éléments d'une situation de communication et en particulier de : <ul style="list-style-type: none"> . comparer le rapport au réfèrent (présent/absent ou inconnu) . la situation du destinataire (éloigné/présent, etc...) . l'aspect oral et l'aspect écrit de la langue. - Eveiller ainsi l'enfant à une approche scientifique de la langue orale (qui à son tour permettra une approche scientifique de la langue écrite). - Rendre l'enfant capable d'imiter des modèles sélectionnés - modèles des «bons auteurs» notamment. - Rendre l'enfant capable d'aller «au bout de sa puissance» par rapport à des modèles sélectionnés (modèles des bons auteurs) 	<ul style="list-style-type: none"> ge, emploie un langage bien articulé, précis, dépouillé de gesticulations, exempt de vulgarité». - Il «clarifie au besoin en quelques mots des propos confus, dégage une information, pose une question, évite que l'entretien s'échauffe ou s'enlise dans un bavardage inorganisé» - A la fin de l'entretien «une formulation correcte et concise est recherchée en commun ; elle permet de dégager l'essentiel et prépare une éventuelle expression écrite» - Le maître organise des activités systématiques à partir des insuffisances et défaillances du langage des enfants pour remédier à celles-ci - Le maître met l'enfant en situation de parler, d'expliquer à autrui ce qu'il va faire ou ce qu'il a fait, de discuter avec ses partenaires, au cours par ex. de créations collectives de contes, de présentation de projets ou de comptes rendus oraux. id. lors de comptes rendus de récits de projets, d'expériences, etc. à l'intention d'un autre groupe ou de correspondants (correspondance par bande magnétique) - Tout en attirant l'attention des enfants sur les caractères spécifiques des situations de communication orale et écrite, des aspects oral ou écrit de la langue - Le maître fait réécouter aux enfants l'oral qu'ils ont produit et le fait objectiver : il fait découvrir les variétés diverses de l'oral et la façon dont celles-ci sont perçues par autrui en relation avec une situation de communication donnée. - Le maître fournit à l'enfant des modèles à imiter, par ex. il fixe les résultats d'une observation sous forme d'un résumé succinct établi avec la collaboration de toute la classe et écrit au tableau. Il enseigne les «groupements» et articulations logiques qui peuvent servir à organiser un écrit à partir de textes d'auteurs. - Le maître fournit à l'enfant des stimulations sous forme de textes d'adultes, d'auteurs proposés non comme objets à imiter mais comme invités à «égaler en perfection les exemples mis sous leurs yeux» 	<ul style="list-style-type: none"> - Les enfants savent couler leurs phrases dans des formes plus complexes permettant «d'exprimer une pensée qui s'affirme et s'affine». - L'enfant transfère dans les situations de communication écrite les aptitudes et les attitudes suscitées par les situations de communication orale (utilisation des diverses ressources de la langue, registres de discours diversifiés, prise en compte des divers éléments de la situation de communication) tout en prenant en compte les différences entre les deux types de situation et les deux aspects de la langue. - L'enfant est capable de formuler spontanément des observations sur les relations oral/écrit. - L'élève recopie le résumé collectif. En fin de scolarité il devient capable d'établir seul un résumé. - L'enfant est d'abord mis en état de lire des textes d'auteurs avant de devoir exprimer sa propre pensée ou ses sentiments - L'enfant compare spontanément ses productions aux productions

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>4 - Permettre d'aborder aisément le fait de rédiger.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre l'enfant capable d'accroître ses «moyens d'expression» à travers des textes d'écrivains, enrichir son «bagage linguistique». - Rendre l'enfant capable d'accroître les formes syntaxiques et lexicales qu'il utilise et d'acquérir «l'esprit même de cette langue (écrite) dans une expression la plus fine», mais aussi - Rendre l'enfant capable de choisir le type de texte qu'il veut écrire en raison de la pertinence de son fonctionnement par rapport au projet dans lequel il s'inscrit - «Aplanir les difficultés que rencontre tout écrivain novice», rendre l'enfant capable d'aborder plus aisément le fait d'écrire en lui fournissant de nombreux «points d'appui» parmi lesquels «une riche collection d'expressions» (le pouvoir écrire se fonde en grande partie sur le savoir écrire) - et, éventuellement, en «intensifiant les impressions de l'enfant» - Laisser l'enfant suivre son «rythme vital de croissance» - tout en lui fournissant un «milieu aidant» et stimulent le besoin d'écrire (le pouvoir écrire découle du vouloir écrire) - Mettre l'enfant en mesure d'aborder plus aisément le fait d'écrire en rendant celui-ci courant et familier, en le dépouillant «de tout», caractère exceptionnel et intimidants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître «nourrit l'étincelle» : <ul style="list-style-type: none"> . en faisant grand cas des productions de chaque enfant, . en observant de près et en relevant les différences, même faibles entre les productions successives. - Le maître fait procéder à des reconstitutions de «bons textes littéraires exempts de complications» - Il «présente aux élèves un texte d'écrivain sur un sujet analogue» (à celui qu'a traité l'enfant) ou des textes d'écrivains sur un sujet choisi par lui. - Le maître fait pénétrer dans la classe toutes sortes d'écrits : écrits utilitaires (modes d'emploi, recettes, etc.) ou textes documentaires comme écrits «littéraires», B.D., affiches, slogans publicitaires comme récits, poèmes, etc. - Le maître choisit un thème proche du vécu de l'enfant, propose des modèles, donne des consignes précises, fournit ou fait établir collectivement les grandes lignes d'un plan, donne des conseils individuels - Le maître prévoit les leçons de vocabulaire, d'orthographe, de grammaire parfois, en fonction du sujet de rédaction (cf. grille savoir écrire) - Le maître, par des récits ou des lectures, suscite les émotions des élèves, il les amène «à admirer la qualité des images et l'harmonie des sons» des textes lus, il développe leur enthousiasme pour la beauté des spectacles de la nature - Le maître respecte le développement de chaque enfant, il accepte que chacun produise à son rythme. Il accepte les tâtonnements et les erreurs propres à chacun. - Le maître fournit à l'enfant une aide personnelle si celui-ci la demande. - Il permet la collaboration entre enfants et les productions de groupes. Il assure un recours possible à des outils et aides divers (dictionnaires, fichiers, etc...) - Le maître organise échanges et correspondances scolaires. - Le maître fait écrire beaucoup et souvent. Il fait rédiger : <ul style="list-style-type: none"> . des réponses à des questions . des résumés de discussions ou de textes . des raisonnements mathématiques . des plans de travail et des comptes 	<ul style="list-style-type: none"> adultes, choisit parmi celles-ci les éléments qui correspondent à ses besoins du moment et se les approprie. - Les enfants réemploient dans leurs textes des structures de phrases, des expressions utilisées dans les textes de référence. - Les enfants comparent le fonctionnement de divers textes. - Le même enfant produit des textes diversifiés selon la situation de communication dans laquelle il écrit et le projet élaboré. - L'enfant se conforme aux consignes données par le maître. - L'enfant cherche à imiter les écrivains, à «éviter la banalité». - L'enfant écrit en toute confiance au moment où il est motivé pour le faire. - L'enfant ne manifeste pas d'appréhension devant le fait d'écrire.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
	<ul style="list-style-type: none"> - et au besoin en fournissant des «points de départ» empruntés aux grands thèmes de l'imaginaire. - Rendre l'enfant capable d'aborder aisément le fait d'écrire en lui donnant confiance en ses possibilités et en lui fournissant les moyens d'affermir celles-ci. - en particulier, le rendre capable de «dominer les obstacles socio-culturels et affectifs qui l'empêchent de répondre à ses besoins fondamentaux : être lui-même, découvrir les dimensions de sa sensibilité et de son imagination». - Lui donner en outre le pouvoir d'écrire en le rendant conscient des fonctions de l'écrit (communication à distance ou différée dans le temps - trace - structuration de la pensée) - et en le rendant capable d'opérer les diverses démarches mises en oeuvre dans l'activité de rédaction (mise en train - recherche de supports, documents, outils - et aides divers) (vouloir, pouvoir, savoir écrire sont donc interdépendants). 	<p>rendus de travaux en éveil.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le maître propose des thèmes comme l'air, l'eau, la terre, le feu, la maison. - Le maître sécurise les enfants : il considère les erreurs comme normales ; il apprend aux enfants à utiliser outils et aides divers (dictionnaires, livres, fichiers, tableaux de référence, etc.) - «Il évite ou élimine les blocages» : il fait pratiquer aux enfants des jeux poétiques grâce auxquels les enfants se libèrent de leur inhibition ou de leurs craintes, il fait prendre conscience aux enfants de la diversité des registres de discours sans en refuser aucun à priori. - Il fait expérimenter divers modes de mise en train et laisse choisir parmi eux : <ul style="list-style-type: none"> . multiples brouillons . mots-repères . notes en vrac . temps de réflexion long avant le passage à l'écrit, etc. - Le maître crée des situations facilitantes : <ul style="list-style-type: none"> . il donne une place importante aux réalisations de groupes . il permet une collaboration entre les enfants qui leur évite d'affronter seuls les difficultés et les multiples contraintes de l'écrit. . il constitue volontiers des groupes hétérogènes réunissant des enfants parvenus à des degrés différents de maîtrise - Il organise des exercices systématiques pour remédier aux lacunes ou répondre aux besoins qu'il a constatés dans le comportement des enfants (structuration du temps, de l'espace, accroissement et/ou renforcement des moyens linguistiques, etc.) - Le maître organise la vie de la classe de façon que les situations d'écriture soient fonctionnelles et non arbitraires et formelles. - Le maître «cherche avec le groupe» ou l'enfant ; il leur fait partager ses propres démarches ou en propose un éventail. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enfant propose de recourir - ou recourt - à l'écrit aussi volontiers qu'à d'autres langages pour garder trace de ses activités ou pour faciliter la structuration de sa pensée. Le «canal» retenu (oral/écrit/dessin) est choisi en fonction de sa pertinence en regard de la situation de communication, non en raison de sa «facilité». - L'enfant rassemble spontanément autour de lui documents et outils divers et organise sa démarche personnelle de rédaction.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>5 - Favoriser le développement de capacités psychologiques et motrices mises en oeuvre dans l'acte de graphier (i.e. de tracer les rôles graphiques)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre l'enfant capable d'une écriture lisible et propre, voire élégante en lui assurant une bonne attitude (concernant la colonne vertébrale, la respiration, les yeux). - Rendre l'enfant capable d'une écriture lisible et propre, voire élégante en lui assurant liberté et épanouissement. - «En particulier, aider l'enfant à trouver un meilleur équilibre psychologique». - Rendre l'enfant capable d'une écriture lisible et régulière en lui assurant l'aisance nécessaire à une écriture cursive. - Rendre l'enfant capable d'une écriture lisible, claire et nette, en lui assurant l'aisance et la rapidité nécessaires à l'usage fonctionnel de l'acte d'écrire. - Continuer à développer la psychomotricité globale (orientation dans l'espace et le temps, latéralisation) - Continuer à développer la psychomotricité fine, liée à l'écriture (épaule, coude, poignet). - Continuer l'entraînement à l'observation des traits distinctifs de chaque lettre. - Entraîner les enfants à accroître leur vitesse d'écriture. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître prend soin que l'enfant se place pour écrire «dans les meilleures conditions hygiéniques. - Il réagit contre «la paresse physique qui fait fléchir le corps» - Il exige de l'enfant une bonne disposition de son cahier et de ses doigts sur l'outil qu'il a lui-même choisi. - Il établit une progression selon la complexité et la délicatesse des mouvements à exécuter. - Le maître attend que l'enfant progresse de lui-même sans exiger d'emblée la réussite. - Il n'intervient pour l'aider que lorsque «l'enfant le désire» et «quand il porte en lui une amélioration de l'écriture». - Il n'impose aucune attitude particulière et laisse à l'enfant le choix de l'outil qui lui convient le mieux - Il organise des ateliers de dessin et graphisme où l'enfant s'essaye librement. - Il observe l'enfant et cherche quel conseil il peut donner à chacun pour l'aider à résoudre ses difficultés motrices - Il l'aide à résoudre ses difficultés psychologiques en permettant toutes les formes d'expression. - Il valorise les moindres progrès de l'enfant. - Le maître fait reprendre, si besoin est les exercices psychomoteurs et graphiques mis en oeuvre dans les cours précédents en en accélérant progressivement le rythme. - Il fait pratiquer, à titre d'entraînement des exercices de transcription - Il s'interdit de donner des «lignes» à titre de punition car celles-ci sont «fatales à l'écriture». - Le maître organise des activités spécifiques en EPS, en mathématiques, en dessin et/ou des activités où interviennent conjointement : expression orale /dessin (jeu du dessin dicté par exemple) expression orale / éveil historique ou géographique (réalisation de schémas et maquettes). - Il fait établir des schémas narratifs à partir de textes lus. En relation avec ces diverses activités, il organise des activités spécifiques de vocabulaire sur les termes de relation spatio-temporelle. - Le maître organise des ateliers de graphisme. - Le maître continue les exercices de discrimination de graphies voisines abordés dans les cours précédents (ch/d - oin/ain/ion, etc.) - Il organise des jeux poétiques à partir de la forme des lettres («on dirait...»). - Le maître organise des situations fonctionnelles et des exercices systématiques de transcription rapide de réponses, de notes, de débats... qu'il fait relire ultérieurement. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enfant adopte devant sa table une attitude «correcte» : torse vertical, avant-bras bien appuyés sur la table, yeux à environ 30 cm du papier ; il prend garde à la disposition du papier sur lequel il écrit. - L'enfant cherche de lui-même comment améliorer sa façon de graphier. - L'enfant écrit lisiblement sans raideur, crispation, contorsions, ou attitude contraintes. - L'enfant est capable d'écrire à la fois vite et lisiblement, sans fioriture, mais avec clarté.

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
<p>6 - Favoriser le développement chez l'enfant d'attitudes (non spécifiques, mises en jeu dans l'action d'orthographe).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre l'enfant exigeant à l'égard de son travail. - Le rendre capable de mémoriser (donc de retenir règles et exemples). - Le rendre capable de dire les formes qu'il devra écrire, de parler comme il devra écrire. - Mettre l'enfant en mesure de s'approprier l'orthographe, à son propre rythme. <p>Tout en l'astreignant à des impératifs techniques qui exigent une analyse lettre à lettre des énoncés</p> <p>et en l'entraînant :</p> <ul style="list-style-type: none"> . à une observation individuelle (laisée à sa libre démarche) des textes écrits . à recourir à des outils divers (dictionnaires, fichiers, etc.) <ul style="list-style-type: none"> - Rendre l'enfant capable d'une attention soutenue - Rendre l'enfant capable d'une approche scientifique du réel (et donc de l'objet-langue écrite) 	<ul style="list-style-type: none"> - Au cours des leçons de morale, le maître exalte les qualités de volonté et d'effort. Tout au long des journées scolaires il donne des habitudes de soin et de respect du travail. - Le maître développe l'aptitude des enfants à mémoriser en leur faisant apprendre par coeur textes, («récitations»), résumés, (de sciences par exemple) dates (d'histoire) règles (de grammaire) etc... - Le maître fait pratiquer à l'oral «les règles que l'enfant doit respecter en parlant et en écrivant» Il «l'oblige à redire (ses phrases) d'une façon correcte». Il exige une prononciation distincte. - Le maître accepte que l'enfant fasse des erreurs d'orthographe tant qu'il n'a pas acquis une habileté suffisante dans les gestes de l'écriture. - Le maître pratique souvent des corrections individuelles des textes de l'enfant en tête à tête avec celui-ci. Il ne souligne pas les erreurs d'orthographe. - Le maître fait utiliser par les enfants les techniques d'imprimerie (en vue de la réalisation de journaux scolaires). - Le maître invite l'enfant à «préparer» seul un fragment de texte qui lui sera dicté le lendemain. - Le maître met à la disposition des enfants dictionnaires et fichiers. - Le maître développe l'attention par des exercices de copie, par l'examen minutieux des graphies successives et des signes rencontrés dans un énoncé écrit. - Le maître développe à travers les activités d'éveil, l'observation de la langue orale, l'observation des textes lors des activités de lecture des démarches et des attitudes de type scientifique (observations et comparaisons, hypothèses et vérification de celles-ci. Tris et classements des faits. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enfant est capable d'un effort soutenu quelle que soit l'activité qu'il doit exécuter. - L'enfant récite sans hésitations textes, résumés, règles, etc... - L'enfant articule pour lui-même les formes ou énoncés qu'il veut écrire afin de mieux les orthographier. - L'enfant cherche spontanément à orthographier ses textes sans toutefois polariser essentiellement sur ce point son effort. - L'enfant est sensible à la qualité pour ainsi dire esthétique d'un texte bien orthographié. - L'enfant adopte spontanément une démarche de type scientifique à l'égard de la langue. Il observe, . fait des hypothèses et essaie de les vérifier . opère tris et classements (cf. grille savoir écrire).
<p>7 - Aider l'enfant à progresser vers des tâches d'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> . jugées plus difficiles par leur nature et /ou leur ampleur et /ou leur complexité . ou plus satisfaisantes par leur efficacité sur le lecteur et /ou la satisfaction qu'elles procurent à leur auteur (esthétiquement, émotionnellement et intellectuellement) . ou plus diversifiées. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre l'enfant capable de franchir des étapes programmées par l'adulte en raison de leur complexité croissante. - Rendre l'enfant capable de préciser et de subdiviser une idée d'ensemble. - Laisser, là encore, l'enfant suivre son «rythme vital de croissance». 	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître prévoit des étapes allant du simple (la phrase) au complexe (le paragraphe puis le texte) - Le maître dirige discrètement l'enfant pour l'aider à préciser et à analyser son idée : il pose ou fait poser par la classe des questions qui amènent l'idée à s'étoffer. - Le maître respecte les étapes propres à chaque enfant et accepte que chacun évolue à son rythme vers de nouvelles tâches ; il attend que l'enfant aborde un nouveau type de travail, sans se référer à une progression pré-établie ou à une norme de développement. - Il accepte les tâtonnements propres à chaque enfant, il accepte que l'enfant se serve de «son outil au fur et à mesure qu'il le forme 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enfant du CM «groupe logiquement (des phrases) en un développement d'une douzaine ou d'une quinzaine de lignes» - Ou bien l'enfant réalise des brouillons successifs d'ampleur croissante ou bien il se pose avant de commencer à écrire des questions dont il a pris l'habitude : où, quand, comment, pourquoi, etc...

O.P	O.D	M	I.E.
	<p>tout en le mettant en mesure de «distancier» ses textes et de les diversifier</p> <p>Rendre l'enfant capable d'écrire des textes jugés plus difficiles parce que réclamant plus d'ampleur ne présentant pas le support d'un référent proche, mais nécessitant une recherche d'idées sur un sujet donné réclamant un développement ordonné et le respect de normes de composition.</p> <p>Aider l'enfant à utiliser l'écrit pour produire des objets qui le satisfaisaient davantage et soient plus efficaces auprès du lecteur et pour cela</p> <p>l'aider à «distancier» ses écrits</p> <p>à évaluer leur fonctionnement selon des critères pertinents, eu égard à la situation de communication.</p>	<p>Il accepte que l'enfant reprenne plusieurs fois à la suite les mêmes types de productions écrites</p> <p>L'introduction de l'imprimerie (l'existence de journaux scolaires imprimés, les remarques des correspondants permettent à l'enfant de distancier ses textes.</p> <p>Le maître aide les enfants à organiser des activités diversifiées qui pourront être le point de départ de textes divers (comptes-rendus, lettres, etc...)</p> <p>Le maître fait d'abord appel au vécu de l'enfant et propose, organise, sollicite des activités écrites de type récits, comptes-rendus, ou réponses à des questions puis des textes faisant appel à l'imaginaire de façon à mettre l'enfant en mesure de parvenir à la narration ou composition française qui «peut être regardée comme le couronnement de l'enseignement».</p> <p>Le maître organise des re-lectures périodiques de textes écrits depuis un certain temps ; il fait opérer (en vue de l'organisation d'un journal scolaire ou d'un «album de la classe») des classements de ces textes suivant des rubriques diverses, (histoires vraies/inventées par ex., l'important étant ici que l'enfant soit amené à «regarder» ses textes.</p> <p>Le maître entraîne l'enfant, lors des activités de lecture, à analyser le fonctionnement des textes lus (textes d'auteurs et /ou textes d'enfants).</p> <p>à analyser les indices qui en marquent les différentes phases et l'organisation (disposition typographique, repères linguistiques d'ordre temporel ou spatial, indices relatifs aux rôles des personnages par ex. dans un récit) ; il fait par exemple comparer la fin et le début d'un récit, il fait établir le schéma narratif d'un récit complet.</p> <p>Il fait comparer :</p> <ul style="list-style-type: none"> des textes de même type pour en faire dégager les règles de fonctionnement mais aussi les variations possibles, des textes dont le fonctionnement est plus ou moins satisfaisant divers débuts et /ou diverses fins de textes de même type. <p>Il organise des discussions autour des textes des enfants, discussions destinées à mettre en évidence ce qui fonctionne bien ou moins bien dans un texte.</p>	<p>Cheque enfant progresse selon un rythme et une méthode qui lui sont propres</p> <p>L'enfant rédige au CM2, sur un sujet donné, des compositions françaises conformes aux normes de ce type de texte.</p> <p>L'enfant fait spontanément des remarques concernant le fonctionnement des textes qu'il lit.</p> <p>Il établit spontanément entre eux des comparaisons.</p>

O.P.	O.D.	I.M.	I.E.
	<p>.l'aider à préciser et diversifier ses projets de textes.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Le maître fait comparer le fonctionnement de textes de type différent (compte-rendu/récit/conte par ex.)- Il fait opérer des tris et des classements de textes suivant leur genre (en vue de la réalisation du journal scolaire ou pour constituer une documentation en éveil par ex., les textes portant alors sur le même sujet).	<p>- Il fait également des remarques concernant le fonctionnement des textes qu'il a écrits ou se pose des questions à propos de celui qu'il va écrire - quels renseignements est il nécessaire de donner au début du récit par ex. - ou est en mesure d'expliquer pourquoi il donne tel renseignement et non tel autre, pourquoi il retient tel fait et non tel autre, pour tel texte.</p>

FERNAND NATHAN
Collection
INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE
Plan de Rénovation de l'Enseignement du Français à l'école élémentaire
ouvrage collectif dirigé par Hélène ROMIAN

- . Des séquences de classe commentées, des réflexions théoriques, élaborées et contrôlées collectivement, des pistes de recherche.
- . La mesure de ce qu'il est possible de faire ici et maintenant, en matière de rénovation, sans faire table rase de l'expérience acquise, tout en préparant les mutations nécessaires.
- . Un indispensable outil de travail fait par des formateurs de maîtres, pour la formation initiale et continuée des maîtres du 1er degré.
- . Utilisable également au niveau du 1er cycle, et notamment de la 6e et de la 5e.

déjà parus :

ACTIVITÉS DE GRAMMAIRE par C. Gruwez, L. Malossane
Une «activité d'éveil» à l'approche scientifique de la langue.

VERS LA LIBERTÉ DE PAROLE par F. Best.

Libération de la parole / structuration de la langue / libération du langage.

La finalité de ce processus est d'aider tous les enfants à conquérir le pouvoir de la parole.

ORTHOGRAPHE : AVEC OU SANS DICTÉE ? par M. Chaumont, avec la collaboration d'Hélène Romian

Dédramatiser l'apprentissage de l'orthographe / Le structurer.

L'apprentissage de l'orthographe en relation avec l'apprentissage de la communication écrite, activité d'«éveil» à la langue parmi d'autres.

Sous presse :

POESIE POUR TOUS par F. Sublet, P. Lassalas, G. Jean, A. Pascot.

« R E P E R E S »
Numéros disponibles

OU EN EST L'ANALYSE DES DISCOURS ?

Numéro 51 : Analyse des discours (des universitaires font le point sur leurs travaux)

POUR UNE PEDAGOGIE DE L'ORAL

Numéro 53 : Faire pratiquer et observer l'oral tel qu'il est (l'occitan à l'école)

PRATIQUES DISCIPLINAIRES

Numéro 49 : Français/Eveil (vivre et décrire la classe)

Numéro 55 : Pour une pédagogie de l'éveil linguistique. Un dossier de Christian NIQUE.
Où l'analyse de la langue rencontre la démarche des activités d'éveil scientifique.

Numéro 57 : Communication scientifique/Communication poétique. Un dossier de Françoise SUBLET. Où les usages scientifiques et les usages poétiques de la langue se rencontrent.

Numéro 58 : Français et éveil scientifique. Un dossier de Gilbert DUCANCEL. Vers l'interdisciplinarité.

COMMANDES :

Les adresser à Hélène ROMIAN, I.N.R.P., 29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Joindre : . le chèque

. le bon de commande (établissements)

Participation aux frais : 10 F. par numéro.

PRATIQUES

n° 30 juin 81

pouvoirs des discours

LES HISTOIRES DROLES
André PETITJEAN

EN CONSULTANT LE REGLEMENT
Brigitte DUHAMEL

LE POTIN JOURNALISTIQUE
Pierre VAN DEN HEUVEL

PUBLICITÉ ET FABLE POLITIQUE
Jean-Michel ADAM

LE SLOGAN ÉLECTORAL
Michel CHAROLLES

35 F

PRATIQUES

2 bis, rue des Bénédictins

57000 METZ

SOMMAIRE DES DUMEROS ENCORE DISPONIBLES

SOMMAIRE DU NUMERO 3

Louis PORCHER : Une notion ambiguë : les « besoins langagiers » (linguistique, sociologie, pédagogie)	1
Maryvonne MASSELOT-GIRARD : L'approche de l'écrit à l'école préélémentaire	13
Jean PEYTARD : Pédagogie de l'écoute et transcodage (sémiologie, linguistique, enseignement du français)	29
Charles BÉCKER : Grammaire des adjectifs et réflexions théoriques pratiques sur la grammaire et son enseignement	34
Pierre MASSELOT : Pour une écoute active de la prosodie du journal parlé	43

SOMMAIRE DU NUMERO 6

Jean PEYTARD : Situations de communication et personnalisation de l'enseignement des langues	1
Louis PORCHER : L'enseignement du français aux enfants des travailleurs migrants	7
Maryvonne MASSELOT : Les instructions officielles de la langue dans l'enseignement préélémentaire	21
G. KONOPCZYNSKI : Contribution à l'étude du niveau phonétique et phonologique des enfants de cours préparatoire	38
Roger BEAUMONT : Oral et scriptural au C.P.	55
Alain GUILLOTTE : L'analyse des récits d'enfants - Questions de méthode et de meta	73
Maryvonne MASSELOT-GIRARD : A propos du colloque	81
Jean PEYTARD : Compte rendu et présentation - Ecole : pouvoirs et démocratie	82

SOMMAIRE DU NUMERO 8

Sophie MOIRAND : Les écrits de la presse et le professeur de langue	3
Jean PEYTARD, Raymond CUBY : Presse écrite / Presse parlée - Approche sémiotique pour une classe de 5ème	19
François BUSSER, Patrick MARGUERON : Un exemple d'analyse de la presse écrite et parlée dans un lycée : une expérience pluridisciplinaire dans le cadre du travail autonome	28
Dossier : La presse parlée - Méthodes d'approche et de description - Perspectives pédagogiques - Pierre MASSELOT :	
1ère partie : Structure et organisation d'un journal d'information radiophonique	32
2ème partie : La construction radiophonique du récit d'un fait divers	64
Bibliographie	84

SOMMAIRE DU NUMERO 10

Dossier :	
R. LINDEKENS : «Chambre claire et chambre noire» : Analyse d'une manipulation de discours culturels ?	5
P. FRESNAULT-DERUELLE : L'Hexagone	15
Recherches et Enseignement :	
B. BOUTEILLE : Pour une pratique sémiotique	26
R. GIMENO : Graphique et enseignement	39
M. MASSELOT-GIRARD : Pédagogie et sémiotique : L'exploration des codes	53

SOMMAIRE DU NUMERO 11

Louis PORCHER : Les media hier, aujourd'hui et demain	1
François MARIET : «En disques, en films ou en images ...» - Quels media pour enseigner le français ?	9
Claire MÉRAL : Les media et l'enseignement fonctionnel du français	19
Claire MOREAU : L'enseignement du français et l'informatique : Que peut-on espérer ?	25
Martine ABDALLAH-PRÉTCEILLE : Media et enseignement du français aux enfants non-francophones	33
Jacqueline MARIET : L'adaptation par les enseignants d'une méthode audiovisuelle d'enseignement du français aux conditions concrètes de la classe	41
Inès BENDRIES : L'audiovisuel quotidien	57
Inès BENDRIES : La joie d'enseigner et le plaisir d'apprendre	62

INRP

Service des publications

BP 17424

19, mail de Fontenay

69347 LYON CEDEX 07

Renseignements: 04.72.76.61.58

Abonnements: 04.72.76.61.66/61.63

VPC: 04.72.76.61.64/61.65

Fax: 04.72.76.61.68

**Dépôt légal : 4ème trimestre 1981
Achevé d'imprimer le 19 octobre 1981
Directeur de la publication : CRELEF**

**Imprimé par le
Centre Régional de
Documentation Pédagogique
de Besançon**