

REPÈRES

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

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

De l'analyse des textes d'enfants
à une autre pédagogie de l'écrit

52

1979

NOUVELLE SÉRIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Département des Études et Recherches Appliquées aux Enseignements Généraux
et à la Vie Scolaire

Français 1er Degré

S O M M A I R E

. Hélène ROMIAN - INRP, Christian NIQUÉ, Amiens
"De l'analyse des textes d'enfants à une autre
pédagogie de l'écrit" p. 1

. Claude GRUAZ, E.N.G Evreux, CNRS - HESO
"Pour une pédagogie évolutive de l'orthographe" p. 2

. Thérèse VERTALIER, E.N. Bordeaux
"L'analyse des textes d'enfants nous permet-elle
d'imaginer des interventions pédagogiques?" p. 5

. Claude GRUAZ, E.N.G Evreux
"Liaison entre la production syntaxique de l'enfant
de 6 à 11 ans, l'appartenance à un milieu socio-
culturel, et l'attribution d'un niveau scolaire" p. 29

. Bernard LEBRUN, Saint-Quentin
"Fonctionnement de la coordination dans le langage
écrit des enfants" p. 43

. Marcelle PECHEVY, E.N. Bourges
"Textes d'éveil et éveil aux textes" p. 64

. Maurice MAS, E.N.M Privas
"Enseignants, qu'attendons-nous des textes des
enfants?" p. 82

o - o - o

. Dans le courrier de "Repères" p. 4 - 42 - 64 - et 81.

o - o - o

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

! (f)

k dans le d

k sur le

o - o - o

orthographe: 2 fautes
syntaxe: 2 fautes. 0/20

o - o - o



L'ensemble de travaux présentés dans ce numéro de "Repères" qui ne rend pas compte de la totalité des préoccupations du Groupe Langue Ecrite (dit GLE) - n'en est pas moins significatif d'une évolution nécessaire (*).

Au plan de la recherche-innovation, la pédagogie de l'orthographe est désormais intégrée dans une perspective d'analyse de la langue, considérée en tant qu'objet d'une approche scientifique au même titre que les aspects physiques, économiques, historiques, géographiques des milieux de vie des enfants. Les activités de structuration de la langue ne visent plus seulement une liberté de parole plus effective, mais aussi la formation de l'esprit scientifique.

Au plan de la recherche-description, on peut noter également un élargissement des cadres théoriques. L'analyse statistique des textes d'enfants n'a pas exclu, bien au contraire, une analyse de type "clinique", l'une et l'autre référant au discours, et non plus à la phrase. La perspective, étroitement linguistique au départ, s'est ouverte à la prise en compte des conditions, notamment pédagogiques, de production verbale. D'où l'accent mis sur les attentes, les représentations des élèves et des maîtres à l'égard des activités scolaires, des productions verbales liées à tel ou tel type d'activités.

Dans la mesure où l'explicitation de ces attentes, de ces représentations - et partant des objectifs visés - peut être considérée comme un aspect fondamental de la formation des maîtres, il y a là, sans nul doute, un ensemble de pistes de recherche, dont l'exploration empirique devrait permettre de cerner et de construire l'objet d'une recherche spécifiquement pédagogique.

Quelles variables, pédagogiques, sont susceptibles d'entraîner une différenciation des productions verbales selon les classes ? Les inégalités résultant des déterminations sociologiques sont-elles inébranlables ? Quelle(s) pédagogie(s) de l'écrit les renforce ? Quelle(s) pédagogie(s) de l'écrit peut les ébranler ? Corollaire : sur quels points la formation des maîtres doit-elle mettre l'accent ? Telles sont les questions qui se posent aujourd'hui au GLE.

Parti d'une recherche des modèles d'analyse textuelle susceptibles de fonder une autre lecture des textes d'enfants, ou en d'autres termes d'une perspective de linguistique appliquée, le GLE cherche aujourd'hui les voies d'une recherche pédagogique où l'analyse des textes d'enfants s'inscrit dans une perspective d'action / connaissance de la pédagogie de l'écrit, pour une autre pédagogie de l'écrit. Ce n'est ni simple, ni évident, dans l'état actuel des connaissances.

Christian NIQUE - Hélène ROMIAN

(*) Cf. Spécial "Repères", "Analyse de textes d'enfants", "Repères" N° 47 (Analyse de la langue), N° 48 (Pédagogie de l'écrit), N° 49 (Français/Eveil), N° 37, N° 38, N° 50 (Langue Poétique).

POUR UNE PEDAGOGIE EVOLUTIVE DE L'ORTHOGRAPHE (*)

Claude GRUAZ

E.N.G Evreux, CNRS - Equipe HESO

L'enseignement actuel de l'orthographe est loin de remplir son rôle qui est de contribuer à rendre l'emploi du français écrit familier à chaque enfant.

Les raisons sont multiples mais une de celles-ci est certainement l'absence de fondements scientifiques. Certains travaux contemporains offrent des solutions peu convaincantes. Ainsi C. Blanche-Benveniste et A. Chervel préconisent le retour à une orthographe phonétique ; R. Thimonnier, se situant au seul niveau de l'écrit, ramène l'acquisition des 35 000 mots du dictionnaire de l'Académie à 4 500 règles ; J. Foucambert estime "ridicule" d'associer code oral et code écrit (pour la lecture, il est vrai, mais doit-on dissocier lecture et écriture ?).

Des données scientifiques existent-elles ? Dans quelle pédagogie pourraient-elles s'intégrer ?

Les travaux de Nina Catach et de l'équipe HESO du CNRS offrent d'intéressantes perspectives. Ils établissent trois niveaux de fonctionnement du plurisystème du français contemporain :

1. niveau phonogrammique fondé sur la correspondance phonie-graphie,
2. niveau morphogrammique où se situent certains signes alternants (ex : singulier/pluriel),
3. niveau logogrammique qui rend compte des graphies apparemment superflues (ex : p de compter), surtout désambiguïsantes (ex : h, x, e, accent, dans houx, houe, où).

Ce système ne prend pas en compte le seul écrit, ce qui reviendrait à justifier (à part quelques scories) l'écriture actuelle, ce que fait R. Thimonnier ; il ne sépare pas oral et écrit comme l'impose pour la lecture J. Foucambert qui reprend abusivement certaines conclusions de F. Richaudeau. Une enquête de l'équipe HESO montre que l'écriture contemporaine est très étroitement liée à l'oral ; portant sur environ 15 000 graphèmes, elle remet en cause les positions de R. Thimonnier et de J. Foucambert en établissant que 83 % des graphèmes sont des phonogrammes. Peut-on encore soutenir que le lien entre l'oral et l'écrit soit négligeable ? Il constitue le fondement de notre orthographe.

Un affinement a montré que les graphies phonogrammiques sont hiérarchisables. Par filtrages successifs, selon des critères statistiques et linguistiques, on obtient des groupes de 130, 70, 45 et 33 graphèmes. Les graphèmes de la liste des 33 représentent à eux seuls 80 à 90 % des phonogrammes. C'est là le noyau de notre orthographe auquel viennent s'ajouter des fonctionnements seconds.

..//...

(*) Présentation rapide - Un groupe de recherche sur la pédagogie de l'orthographe est en cours de constitution.



A partir de ces données, est-il possible d'envisager un renouvellement dans l'enseignement de l'orthographe ?

Un principe essentiel de cet enseignement serait de le lier étroitement à l'ensemble des activités de français. Au cours de celles-ci un certain nombre de régularités pourraient être mises en évidence, en particulier au niveau de la correspondance oral-écrit. Puis une récapitulation simple pourrait être effectuée, associée à une prise de conscience par l'enfant de ces régularités, réinvesties dans une pratique. On reconnaîtra ici la démarche ternaire préconisée par le Plan de Rénovation.

Mais le maître ne dispose pas de critères de sélection entre les diverses correspondances phonies-graphies. Certains s'en réjouiront, du moins dans un premier temps, au nom d'un spontanéisme qui fonde toute pédagogie sur les données immédiates. Nous pensons, qu'avec les résultats de l'équipe HESO, il est possible d'envisager un enseignement dont les deux caractéristiques principales seraient d'être minimaliste et évolutif. Qu'entendons-nous par là ?

Une attitude maximaliste consiste à exiger une graphie correcte pour toute production écrite de l'enfant. Certaines tables de fréquence souvent mal utilisées - c'est en particulier le cas de l'échelle Dubois Buyse - fournissent les mots à la portée de l'enfant. Dans la pratique maximaliste, on fait apprendre ces mots aux enfants qui doivent les réutiliser sans "fautes". Une telle pédagogie n'est pas très motivante. Par contre, dans la deuxième phase - observation et analyse - de la démarche ternaire que nous retenions ci-dessus, le maître pourrait centrer l'activité de recherche de l'enfant, non pas sur le groupe des 33 graphèmes (trop restrictif), mais sur celui des 45, renforcé de quelques morphogrammes. L'enfant aurait ainsi à sa disposition un matériel lui permettant d'exprimer effectivement ce qu'il souhaite communiquer.

Voici à titre d'exemple, la transcription minimale d'un texte de CP (extrait de "Luti"), faite à l'aide de ces seuls 45 graphèmes. Précisons très clairement qu'il ne s'agit en aucune façon d'"enseigner" cette orthographe : tout mot écrit par l'enfant devra lui être présenté, après examen du maître, sous la forme correcte. Le "droit à l'erreur" reconnu à l'enfant ne fait pas obstacle à la communication :

UN MATIN PATAPON APELE LUTI :

"VITE, VITE,
LE BUCHERON ABA(T) LE CHENE DU PINSON...

Le texte est parfaitement lisible, l'enfant s'exprime et est compris. Il prend conscience de l'aspect "libérateur" du langage. Il est en possession du noyau du système graphique du français. Il est beaucoup mieux placé qu'un autre dont les écarts seraient de toute nature. Il appartiendrait ensuite aux maîtres d'envisager un second ensemble de formes graphiques à faire acquérir, dans le cadre des 70. Ainsi il développerait une pédagogie évolutive de l'orthographe.

.../...

Une activité d'expression écrite libre à l'école élémentaire ne peut être menée sans que l'enfant produise des écarts orthographiques. Il est pédagogiquement préférable que ces écarts ne concernent pas le noyau central du système mais des zones périphériques qui seront progressivement assimilées.

Une telle approche de l'acte d'écrire, fondée sur des données scientifiquement établies, appliquée par des méthodes pédagogiques alliant libération et structuration, mots-clés du Plan de Renovation, devrait favoriser l'acquisition des formes graphiques du français et peut-être permettre, à plus long terme, d'envisager une remise en cause de certaines d'entre elles.

o - 0 - o

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"Les Cahiers du C.R.E.L.E.F." /

N° 6, juin 1978, Université de Franche-Comté, C.R.D.P de Besançon.

Au sommaire :

- | | |
|-----------------|---|
| J. PEYTARD | "Situations de communication et personnalisation de l'enseignement des langues" |
| L. PORCHER | "L'enseignement du français aux enfants des travailleurs migrants" |
| M. MASSELOT | "Les instructions officielles de la langue dans l'enseignement pré-élémentaire" |
| G. KONOPCZINSKI | "Contribution à l'étude du niveau phonétique et phonologique des enfants de cours préparatoire" |
| R. BEAUMONT | "Oral et scriptural au C.P" |
| A. GUILLOTTE | "L'analyse des récits d'enfants, questions de méthode et de meta" |
| M. MASSELOT | "A propos du colloque" |
| J. PEYTARD | "Compte-rendu et présentation, "Ecole : pouvoirs et démocratie"". |

S'adresser à M. CHAROLLES, CHEVIGNEY SUR L'OGNON

25170 - RECOLGNE

o - 0 - o

L'ANALYSE DES TEXTES D'ENFANTS NOUS PERMET-ELLE D'IMAGINER
DES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES ?

Thérèse VERTICALIER

Equipe de Bordeaux

E.N. de Bordeaux-Caudéran

A. INTRODUCTION

I. SITUATION DE CE TRAVAIL PAR RAPPORT AUX RECHERCHES DU G.L.E.

Nous avons poursuivi nos efforts dans la maîtrise de moyens d'analyse des textes d'enfants dans le but d'évaluer les performances en langue écrite.

Nous n'avons pas refait le travail effectué par d'autres équipes sur l'orthographe, le vocabulaire, la syntaxe, mais nous avons essayé d'étudier le texte lui-même, comme discours narratif.

II. LES FINALITES DE CE TRAVAIL

Nous venons de définir le but immédiat ; mais nous souhaitons déboucher sur des perspectives d'action : d'une part, au niveau des situations de production ; d'autre part, au niveau des stratégies d'intervention proche, ou éloignée de l'acte d'écriture ; enfin, sur des possibilités d'évaluation des pédagogies mises en oeuvre. Une approche théorique des textes - ou du moins à l'aide d'outils d'analyse empruntés à des théories littéraires - peut permettre de formuler des hypothèses sur l'action pédagogique - ses effets, ou ses lacunes, ce qui permet une meilleure maîtrise - ou le changement contrôlé - des situations de production.

III. NOTRE TRAVAIL PORTE SUR DES RECITS. EXCLUSIVEMENT. POURQUOI CE CHOIX ?

Les équipes qui ont travaillé sur les situations de communication (Angers et Bourges par exemple) ont bien dit comme il était important qu'un enfant ait conscience, quand il écrit, qu'il existe des textes de genres différents, et qu'un indice de maîtrise de l'écrit était justement de savoir choisir celui qui convenait le mieux à la situation ou aux objectifs de l'auteur - ce qui rompt avec une uniforme "rédaction" -

Il nous semble qu'on peut pousser plus loin cette idée : les types de textes ne se définissent pas seulement par leur fonction et leur contenu ; par exemple, parler de "textes d'éveil" (produits en activités d'éveil) ne définit que le contexte situationnel d'un texte, non sa forme, ce qui le constitue en objet écrit. De même une lettre : elle évoque une situation de communication, certes, mais peut prendre des formes bien différentes : toutes sortes de récits, mais aussi l'envoi de renseignements, de questions, de documents tout autres. Pour décrire complètement la maîtrise de la situation de communication, il

..//...

faut préciser quel genre de texte on choisit au moment d'écrire (Cf B).

Pourquoi le récit, parmi les autres genres de textes ?

C'est le genre le plus couramment proposé aux élèves, et jusqu'à la Troisième : c'est aussi celui à propos duquel existent le plus grand nombre de travaux théoriques.

IV. LES CHOIX THEORIQUES QUI GUIDENT L'ANALYSE

a) Passer de la phrase au texte

Les travaux sur l'orthographe, le vocabulaire, la syntaxe, portent surtout sur la phrase. C'est un niveau intéressant mais non suffisant : car il ne permet guère d'imaginer que des exercices de grammaire, portant sur des phrases, et ceci dans des situations d'apprentissage imaginées par le maître.

Car, dans une situation réelle, ce qui s'écrit, ce sont des textes (prenons pour l'instant le mot dans son sens courant).

Nous ne pouvons prétendre tout résoudre, alors que la grammaire textuelle, et les études de la narrativité sortent à peine de leur commencement ; nous avons seulement tenté d'appliquer quelques méthodes théoriques aux textes des enfants.

Notre but est d'illustrer des démarches de lecture et d'interprétation des textes : nous avons pu constater que des méthodes de lecture permettant de mieux comprendre comment fonctionne un texte permettent aux maîtres de renouveler leur regard sur les textes de leurs élèves, et d'abandonner un peu de leurs attitudes normatives, tout en entrevoiant des interventions possibles.

b) De la langue au discours

Les travaux sur la langue sont utiles, mais on en voit bien les limites dans les situations concrètes, sur le terrain. Evaluer statistiquement les performances quant à l'emploi de la subordination donne des indications précieuses, mais, devant un texte particulier ne permet de rien dire. Par exemple, dans ce texte, qu'est-ce qui peut rendre nécessaire tel enchâssement, plutôt que les juxtapositions employées ? Peut-être est-ce un signe de moindre performance linguistique, mais le texte, tel quel, produit des effets de sens qui sont là.

L'inventaire des faits de syntaxe, en dehors de ses utilités spécifiques, risque de rester un constat de faits : il y a tant d'enchâssements dans cette phrase ; on est tenté de dire : et alors ?

Alors, on ne commence à répondre que si l'on peut esquisser une interprétation de ces faits, une interprétation fournie par l'examen de leur rôle dans le texte, au profit de la production d'effets de sens qui ne jouent que dans le texte entier.

Prendre en considération le texte entier nous paraît important de ce point de vue théorique, mais aussi pratique. Nous avons à plusieurs reprises décrit un des travers de la pratique scolaire dans les "mises au point" de texte : la démarche, influencée par la grammaire, atomise

.../...

le texte en une "suite" de phrases, l'empêchant de se montrer comme un "tout". Or c'est un objet complet, non un chapelet de phrases, que l'auteur a produit. Il faut donc arriver au texte, mais au texte singulier.

c) Une lecture du texte "en surface"

Le désir de lire chaque texte comme production singulière oblige à l'étudier dans son déploiement narratif, non dans ses structures profondes, ce qui a son importance pour le choix des méthodes, des outils théoriques.

V. QUELLES THEORIES ONT-ETE UTILISEES ?

a) Essentiellement une étude des séquences narratives. Nous nous sommes beaucoup inspirés des études parues dans "Pratiques" utilisant pour les appliquer à des textes littéraires, les études sur la narration, les séquences, qui, somme toute doivent plus à Brémond qu'à Greimas.

La grammaire textuelle nous a bien servi aussi, pour l'étude de l'emploi des temps dans les textes, ou de la coordination (ou les répétitions) mais nous ne pouvons, faute de place, proposer des analyses détaillées. L'utilisation des méthodes d'analyse inspirées des théories sur la cohérence du texte pourrait rendre des services ; nous n'en parlerons pas ici.

L'étude des textes en partant de l'étude de la relation narrateur-histoire-auteur nous paraît assez facile dans l'étude du texte en surface ; nous n'y ferons pas allusion ici, toujours faute de place, mais aussi parce que, de toute façon, elle est peu utile, tous les textes étudiés étant assez proches les uns des autres.

Les études plus proches de Greimas et du "modèle actanciel" n'ont pas été utilisées, faute, surtout, de savoir les maîtriser au point de les appliquer. Cependant, les avoir en mémoire permet de découvrir quelques aspects des textes d'enfants (par exemple le fait qu'ils mettent peu d'actants en scène).

b) Pas de syncrétisme théorique

L'énumération qui précède de doit pas faire croire que nous avons cherché à fabriquer un outil unique qui emprunterait un peu à chaque théorie. Bien au contraire. Il nous semble préférable, en toute rigueur scientifique, de n'utiliser qu'un point de vue à la fois. Mais rien n'empêche de lire un texte plusieurs fois, de différents points de vue, avec différents outils. On s'aperçoit alors que certaines conclusions se complètent, ou convergent.

VI. CE QUE NOUS PRESENTONS

Nous ne pouvons présenter l'ensemble des démarches mises en oeuvre dans les classes ; faute de place, et parce que, somme toute, elles ne sont pour la plupart qu'au stade embryonnaire, et mises en place ponctuellement.

.../...

Nous nous bornerons aux analyses de quelques textes, regroupées de façon un peu synthétique, avec les pistes de recherche d'interventions possibles à notre avis.

Les textes ont été pris dans un CE 2, sans intervention préalable : ils ne sont pas le fruit d'une pédagogie particulièrement concertée pour modifier la production écrite.

B. LE CHOIX DU GENRE

1. CHOISIR LE GENRE DU TEXTE (ICI, LE RECIT) EST UN FACTEUR DE MAITRISE DE LA SITUATION D'ECRITURE

1. L'un des objectifs d'une pédagogie de l'écrit pourrait être de permettre à l'enfant d'utiliser l'écrit comme moyen de construire des objets qui le satisfassent (esthétiquement, émotionnellement et intellectuellement). Ce qui implique entre autres, qu'il soit capable d'évaluer le degré de cohérence entre son projet et l'objet construit (*).

Pour suivre cette démarche pédagogique, il faut arriver à préciser un peu quel est cet objet. Le récit est un genre littéraire qui s'oppose à d'autres. On peut même constater, dans la pratique, qu'il faut encore préciser quel est l'effet dominant que se propose de produire le récit qu'on va écrire (voir par exemple le titre d'un livre que nous avons utilisé au CP : "Histoires à rêver... histoires à sourire", ed. l'ECOLE).

Les textes produits dans un CE 2 (**) nous offrent matière à réflexion. Nous avons trois séries de textes "à sujet libre" (telle était la consigne donnée par la maîtresse et une série de "suite de conte". Pour chacune, un texte de l'élève le plus "faible", un de l'élève le plus "fort".

Que fait Stéphane lorsqu'il doit écrire un "texte à sujet libre" ? il raconte l'histoire rituelle : ce qu'il a fait le dimanche précédent... Les textes sont courts, ils suivent de près le déroulement chronologique des faits vécus. Dans quel but ? Peut-être les écrirait-on ainsi pour noter dans son journal intime le relevé de ses occupations. Mais à part cette utilisation, ils ne retiennent pas l'attention du lecteur. Ils ont l'air "informe". Anne-Laurence, elle, donne l'impression de s'"en sortir". Comment ? Pour la première série, elle raconte aussi une scène vécue, mais elle en sélectionne un fait qu'elle présente comme une anecdote drôle. On a l'impression qu'elle a écrit un texte. Elle ne réussit pas dans la deuxième série à sortir de l'informe. Par contre, dans la 3ème elle écrit "une histoire" (elle en a d'ailleurs demandé l'autorisation ! à la maîtresse). En somme, Anne-Laurence se donne un projet d'objet à construire".

Va-t-on en déduire que cette petite fille est simplement plus douée que Stéphane ? Comparons les "textes à sujet libre" de ce dernier

.....
../...
(*) D'après une analyse des objectifs des diverses pédagogies de l'écrit, en cours d'élaboration.

(**) Les textes d'enfants analysés se trouvent en annexe (Cf. p. 25)

et sa "suite de conte" : on voit immédiatement que Stéphane peut écrire un texte long, répondre à la consigne : ce qu'il écrit est bien la suite du conte donné. On verra même que son texte est en fait plus "riche" sur le plan narratif que celui d'Anne-Laurence. Stéphane est donc capable d'écrire dans un cas comme celui-ci : il se trouvait devant un projet clair.

Comment interpréter de tels faits ? La consigne "sujet libre" n'en est pas une au niveau de l'écriture, elle ne définit pas l'objet à construire. Laisseée seule, Anne-Laurence supplée d'elle-même au vague en formulant son projet. Stéphane n'en est pas capable et il reste au niveau d'un écrit informe qui, bien sûr, ne peut convaincre ses lecteurs : ses textes ne "passent" pas.

Ainsi ce genre de consigne, malgré son libéralisme, entérine un état de fait et ne stimule pas l'enfant qui aurait besoin d'aide pour s'épanouir. (et qui a des possibilités)

II. EN QUOI PEUT CONSISTER L'INTERVENTION DU MAITRE ?

1. Au moment d'écrire

- Le maître veille à ce que chaque enfant ait un projet de texte ; si besoin est, il aide à le formuler les enfants les plus malhabiles ;
- Le maître évite de laisser les enfants écrire n'importe quoi.
(Bien évidemment, la formulation du projet est faite très simplement par les enfants).

- Le maître veille lui-même à la manière dont il s'exprime ou laisse s'exprimer les enfants ; les consignes données ou retenues après discussion collective sont formulées avec soin (redire ou reconstituer une histoire entendue, la résumer, écrire une autre aventure des personnages, écrire une suite à une histoire, écrire une histoire inventée, une anecdote amusante, ou triste... la liste n'est évidemment pas exhaustive).

2. Avant le moment d'écrire

- On a mis au point dans la classe un minimum de critères permettant de décrire, en termes très simples, le "genre d'une histoire". Ceci, au cours des séances de lecture de texte, pendant la lecture des textes d'enfants -voir plus bas -

- Le maître a pensé à assurer une "imprégnation" en présentant aux enfants des textes-récits variés.

3. Après

- Dans la mesure où il y avait un projet, on évalue la réalisation : a-t-on réalisé ce projet ? (ou un autre !) l'essentiel étant de n'être pas "en marge", "à côté du sujet" ; ceci peut être fait individuellement en auto-contrôle : car enfin on peut viser cette autonomie de l'enfant comme critère de la maîtrise : l'enfant n'a plus besoin du maître pour savoir s'il a fait ce qu'il voulait faire.

- Discussion collective : lecture collective ; on peut répondre à la même question, par exemple, le texte d'Anne-Laurence (première série libre) serait instructif : on voit comment elle est partie d'une situation vécue, a choisi un fait, l'a développé pour en faire une

..//...

histoire, qui, en plus, est amusante (à notre avis). Cette réflexion menée en commun permet à tous de comprendre comment ils peuvent tirer profit de leur expérience vécue, s'en "inspirer". Une autre fois, on trouvera autre chose ; ainsi se constitue peu à peu l'inventaire des genres de textes possibles.

C. ETUDES DE QUELQUES TEXTES (TEXTES EN ANNEXE)

1. MISE AU POINT SUR LE MOYEN D'ANALYSER DES TEXTES

Comme nous l'avons dit plus haut, nous considérerons le texte en surface, comme un "parcours narratif". Nous renvoyons à C. Brémont ("Logique du récit"), et à sa définition : "Tout processus se déroule en trois phases :

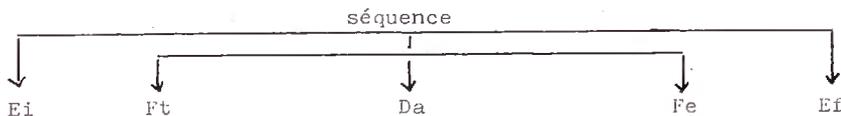
- a) une fonction qui ouvre la possibilité du processus sous forme de conduite à tenir ou d'événement à prévoir
- b) une fonction qui réalise cette virtualité sous forme de conduite ou d'événement en acte
- c) une fonction qui clôt le processus sous forme de résultat atteint".

Mais le schéma proposé par Larivaille dans "Poétique N° 19 nous paraît encore plus opératoire : le syntagme narratif de base est appelé "séquence élémentaire", et est constitué de cinq "phases".

AVANT état initial équilibre 1	PENDANT			APRES état final équilibre 5
	transformations provocation déclenchement 2	processus dynamique action 3	sanction conséquence 4	

On le voit "la séquence élémentaire se compose d'états (situations) et de transformations qui font passer de l'état initial à un état final (ces transformations étant des actions agies ou des événements qui arrivent)".

Les schémas tels que nous les avons faits nous ont été inspirés par ceux que les auteurs de "Pratiques" utilisent le plus souvent :



où : Ei = état initial ; Ft = force transformationnelle "qui ouvre le processus", Da = dynamique actionnelle (force qui réalise) ; Fé. = force équilibrante (qui clôt) ; Ef = état final.

Nous avons, dans les classes, utilisé le mot de "déclenchement" pour Ft. et de "action centrale" pour Da, enfin : "conséquence" (ou fin) pour Fé. .../...

sigles qui apparaissent dans nos dessins. Le problème est en effet de trouver un vocabulaire fidèle à la théorie, mais assez proche du vocabulaire usuel pour les élèves, qui ne rende pas nécessaire l'étude de tout un appareillage technique.

Nous gardons le mot de "séquence élémentaire" et celui de "phase". On voit bien que l'on peut considérer le texte en entier comme une vaste séquence, comprenant état initial, état final, et entre les deux, transformations, en somme une "hyperséquence". Nous commencerons l'étude de chaque texte à ce niveau (voir II), sans étudier en détail les "transformations". Ensuite, nous étudierons si les séquences élémentaires sont présentes, si elles correspondent au modèle, combien il y en a. (voir III). Puis, nous pouvons voir comment chaque séquence, ou chaque "phase" s'étoffe, s'amplifie. En théorie, une phase pourrait elle-même prendre la forme d'une séquence enchâssée (comme une P enchâssée dans une P) ; dans ce cas, nous avons parlé de "mini-séquence" enchâssée. (voir IV). Enfin, on peut étudier comment s'opère le lien entre phases ou entre séquences. (voir V).

II. LE TEXTE ENTIER : D'UN ETAT INITIAL A UN ETAT FINAL

Nous avons décrit, dans les classes, le texte comme ayant "un début, un milieu et une fin". Comme les textes des enfants sont surtout déficients vers la fin, nous avons axé notre travail sur la "fin" des textes. Nous avons évité le terme de "conclusion" qui a de fâcheuses résonances scolaires difficiles à effacer.

1. Synthèse des questions posées pour examiner le texte

On compare la "fin" au "début"

Elle doit exister (sinon, le texte n'est pas fini).

Elle se rapporte à ce qui était dit dans le début (si elle parle de tout autre chose, c'est qu'elle est à côté du sujet, donc comme si elle n'existait pas).

Elle "clôt", "finit" ce qui était posé au début ; elle "finit" tout. (Mais quand on en vient à un examen plus fin des textes réalisés : on peut voir que la "fin" ne clôt parfois que l'essentiel, le reste ayant reçu une solution dans l'intervalle, et, de plus, certaines des meilleures fins d'histoire ajoutent quelque chose "en plus" de ce qui est logiquement nécessaire ; on en a un exemple dans un texte d'Anne-Laurence).

On peut examiner avec soin le début, également

On le reverra dans l'examen détaillé séquence par séquence, mais on peut ici retenir quelques points :

- . ce début est clair ; il n'omet pas des renseignements qui manquent par la suite, rendant le texte obscur, difficile à suivre.
- . Là aussi, il faut faire attention : des renseignements peuvent être donnés ailleurs, au long du texte. Ce qu'il faut noter, c'est que le début en offre suffisamment pour rendre la suite intelligible.
- . Sinon, il y a un "dysfonctionnement" du texte (nous jugeons selon le critère : texte rendu obscur, difficile à suivre, énigmatique, alors qu'il n'a pas à l'être).

.../...

2. Exemples d'examen de textes

Examen de textes d'enfants

Les textes à sujet libre de Stéphane n'ont ni début ni fin au sens où nous l'entendons (ce qui correspond à l'impression de texte informel qu'ils donnent. Le texte d'Anne-Laurence sur les cochons d'Inde offre une première P qui n'est qu'un cadre temporel. On peut présupposer qu'au départ, les cochons d'Inde étaient propres, et à la fin, ils sont sales et doivent être lavés ; le "milieu" du texte étant une suite de passages du propre au sale... Il y a bien cohérence et clôture. Le texte d'Anne-Laurence troisième série : le papillon, offre un exemple de "fin avec surplus" : début : papillon d'une seule couleur malheureux. Fin : papillon coloré et heureux. De plus : il se marie...

Les suites de conte. Pour Stéphane : un jardinier est volé par un voleur inconnu. Fin : le voleur renonce à voler (donc jardinier délivré du voleur). Texte d'Anne-Laurence : le jardinier désire savoir qui est son voleur. Fin : il sait qui est le voleur. (Nous reviendrons sur ces deux textes). Textes complets, mais surtout celui de Stéphane.

On peut voir dans les textes de Julie et Joseph (Cf plus loin) des exemples sans "fin".

3. Interventions possibles

AVANT (stade de l'imprégnation et stade des premières explicitations)

a) Le maître veille à donner à lire des textes qui soient complets (on n'imagine guère quel massacre ont subi la plupart des textes figurant dans les manuels de lecture). Nous posons en principe que si un enfant lit essentiellement des récits dont le début ou la fin manquent, il n'a pas de "modèles" auxquels se référer, même implicitement. Le maître choisit ses livres de lecture en pensant à cela ; il repère, dans son manuel, les textes particulièrement intéressants pour ce point, et qui pourront servir de support à une ébauche de réflexion, servir de "référence".

b) Pendant la lecture, il pose des questions pertinentes qui font apparaître ces grandes lignes de la trame narrative.

c) Il entraîne les enfants à se les poser d'eux mêmes (on vise l'autonomie du lecteur). A la maternelle, au CP, il donne à lire, aussi vite que possible, des textes qui soient "construits" et non un simple amalgame de phrases.

PENDANT

Il veille à ce qu'écrivent les enfants, et en particulier lorsque ceux-ci sont près de s'arrêter, il leur pose la question est-ce fini ? ou "et alors ? ..." encourage la poursuite du récit, soutient l'effort (on sait que le "texte tourne court" à ce moment difficile qui est aussi celui de la fatigue). S'il le faut, il propose de terminer à un autre moment.

.../...

"Pendant" l'oral ; quand on invente une histoire oralement : le maître fait vérifier que l'on a "bouclé" l'histoire. On voit bien que l'on peut amener les enfants à être attentifs à ce point. Ils arrivent à "écouter" vraiment. En tout cas, le Maître n'accepte pas d'arrêter une séance si la fin de l'histoire n'était pas envisagée.

APRES

a) Un texte lu en classe (un texte écrit par un enfant de la classe) peut être interrogé de ce point de vue. Il est surtout intéressant d'examiner des "fins" variées. Eviter de donner l'idée qu'il y a un modèle tout fait ; quelquefois un texte est intéressant pour un point seulement ; si c'est la fin, l'exploiter.

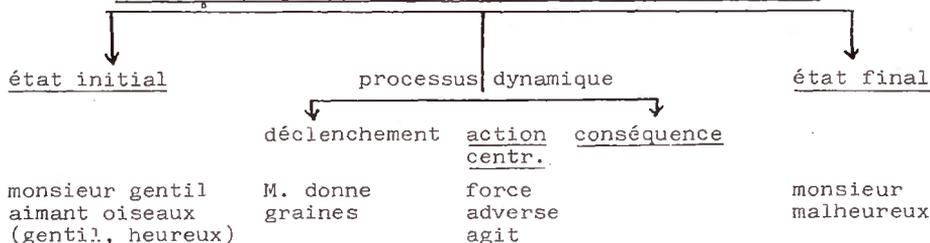
b) En maternelle - CP : le maître peut écouter l'histoire enregistrée, l'écrire, la "renvoyer" aux enfants bien racontée ; on peut ensemble se dire comment finit l'histoire. Il nous semble qu'on peut faire très tôt prendre une bonne habitude : est-ce que l'histoire est finie ? Non, alors je cherche une fin. Oui, alors je m'arrête (ceci pour lutter contre le débordement verbal dont font preuve certains enfants) et qui n'est pas plus rassurant quant à la structuration de la pensée .

c) Comme inventer la fin d'une histoire est le plus difficile, il faudrait sans doute s'y entraîner ensemble collectivement (on pourrait faire jouer progressivement les "possibles narratifs" à la manière de Brémont).

III. ANALYSE DETAILLEE DES SEQUENCES

Texte de Carole1(CP)

1. Comment s'organise le parcours narratif en séquences



- Nombre de séquences : 1

- Présence de toutes les phases de la séquence ? manque la conséquence, la fin de l'action ; celle-ci est restée implicite, non-dite ; seul est présent l'état final du monsieur, non la conséquence de ses actes sur les oiseaux.

Donc on peut considérer qu'il y a une lacune.

- Actants : monsieur (agent) oiseaux : objet de son amour, de son bonheur aussi graines outils, mais aussi force adverse.

Des éléments, mais la partie centrale est vraiment rapide ; elle offre les éléments d'une esquisse d'action.

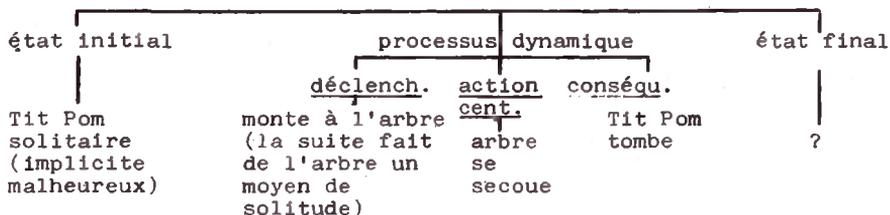
.../...

Il y a, dans ce texte à la fois une lacune, qui peut être comblée et des phases rapidement esquissées.

Mais le texte est particulièrement bien "fini". On peut admirer qu'un texte d'un débutant soit si bien structuré.

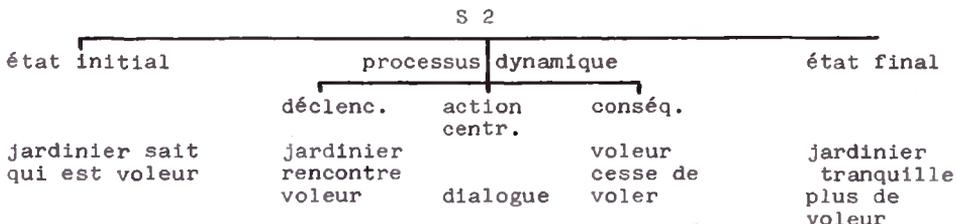
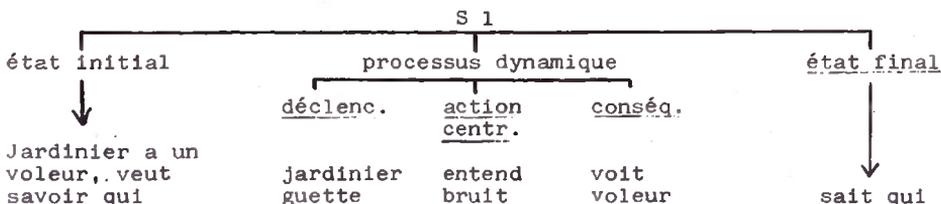
La transformation est négative (passage de l'état heureux à l'état malheureux)

CAROLE 2



- 1 séquence
- aucune phase 5 : état final non-dit, manque
- agent avec ses "attributs" ; arbre à la fois aide et opposant
- l'action là aussi est esquissée seulement, beaucoup d'implicite par trop de rapidité mais une seule lacune véritable : le texte n'est pas "fini"
- la transformation est négative aussi
(ceci nous renseigne plus sur le contenu, ou la psychologie de l'auteur que sur sa technique d'écriture ; ce peut être un fait à noter, pas, bien sûr à modifier)

STEPHANE 1. : suite de conte



.. / ...

ANNE-LAURENCE : texte à sujet libre : 1re série

- P 1 : cadre général où se situent les événements
- S 1 : cochons d'Inde propres deviennent sales
- S 2 : "quand nous sommes arrivés ... pareil" : cochons d'Inde sales sont devenus propres
- S 3 : (le reste du T) cochons d'Inde propres sont redevenus sales

On remarque qu'il ne s'agit pas que d'une suite d'événements qui s'ajoutent, mais qu'il y a bien des séquences, avec les passages d'un état à l'autre. L'organisation de ces séquences sera vue plus loin.

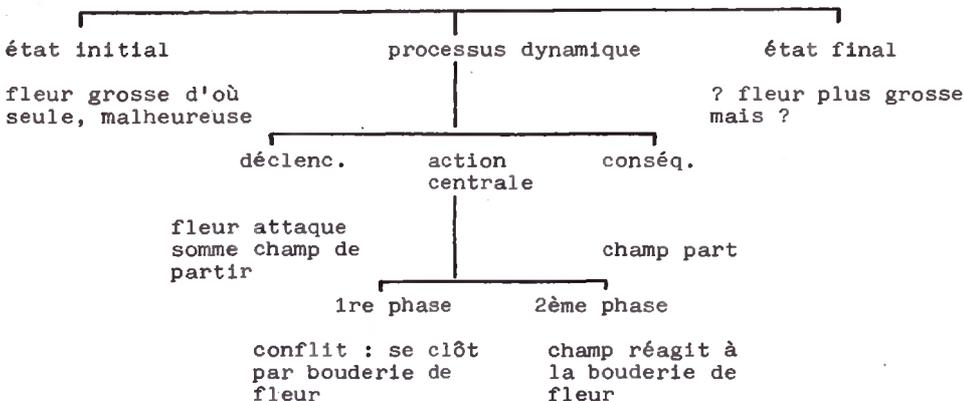
STEPHANE : texte sujet libre 3ème série

- P 1 : je me suis amusé avec mon frère : forme cadre général où se situent événements (le "avec mes voitures" semblerait appartenir plutôt à ce qui suit)
 - S 1 : jeu avec voitures et hélicoptère fin du jeu
 - S 2 : enfants-lisent livres fin : rangent livres
 - S 3 : enfants regardent télévision
- Entre chaque phase : est notée la fin de l'activité

On remarque que le récit est plus développé que celui du premier texte libre. Les événements, tout juste mentionnés dans le premier cas, sont ici exposés. Mais nous devons examiner l'organisation des séquences entre elles (voir fiche suivante).

ANNE-LAURENCE : texte à sujet libre 3ème série

Le texte se donne comme "histoire" fictive



On peut penser que l'histoire est bizarre (peut-être à cause du contenu symbolique). Elle est compliquée (ou incohérente ?) dans la mesure où le champignon qui joue au squatter finit par s'en aller simplement comme s'il était vexé. En tout cas, l'histoire ne revient pas sur la fleur. On a l'impression qu'il manque quelque chose (on peut supposer, ce qui se passera, mais dans la mesure où le début de l'histoire était développé, cette fin brutale sur le champ. et non sur la fleur .../...

laisse une impression de pas fini).

IV. COMMENT SONT DEVELOPPEES LES PHASES D'UNE SEQUENCE

1. Effet de "résumé" opposé à "mise en scène"

(Nous inventons les termes, qui n'existent pas dans l'analyse des textes d'adultes).

Nous appelons "effet de résumé" l'impression produite par des phases comme (Stéphane conte) : il lui donne une leçon. Ailleurs, un enfant de CP fait dire à un renard qui vient s'opposer au héros : "je t'empêche" (sous-entendu : de réaliser ton projet). C'est aussi l'effet principal produit par le texte de Julie : "on faisait des recherches... etc".. Un autre enfant dit : "le chat ne trouve pas, alors il cherche.." (et répète : il cherche, il cherche). Dans chaque cas, la courte phrase est à elle seule une phase, qu'elle résume véritablement avec un verbe, ou une expression relativement abstraites, celles qu'on emploierait dans un résumé, justement. C'est différent du récit "condensé", rapide, comme dans les textes de Carole (CP).

Ces moments-résumés assurent le lien narratif, certes, mais rendent le texte faible : ils ne "donnent pas à voir", nous dirions qu'ils laissent attendre une "mise en scène" de la scène résumée. Ce sont là, à notre sens, des points de "moindre fonctionnement" du texte, qui appellent une intervention. On voit que, par opposition, le texte suite de conte d'Anne-Laurence offre des mises en scène de chaque phase, ce qui lui donne un air "étouffé" et satisfaisant !

2. Enrichissement narratif d'une phase de séquence

- Par des "indices" (voir Barthes) d'ordre descriptif (il n'y en a guère ; pourquoi ?)

- Par le développement narratif d'une scène.

Un exemple est fourni par Anne-Laurence dans sa suite de conte : la phase centrale, recherche du voleur devient dynamique, par l'introduction d'un personnage supplémentaire : ici, un "adjuvant", aide : la chatte. C'est là un indice d'enrichissement du récit. Ce personnage pourrait être un opposant.

3. L'enrichissement narratif d'une phase peut aller jusqu'à un enchâssement d'une ou plusieurs mini-séquences dans la phase considérée

On peut presque considérer ainsi le texte d'Anne-Laurence (sujet libre 3ème série) (voir le schéma) ; la phase centrale conflit fleur champignon se développe en deux temps. Evidemment, ce sont là des textes très simples (niveau CE) qui ne comprennent pas souvent ce type de complexité. Cependant, elle pourrait exister : par exemple, lorsqu'il s'agit de la recherche d'un "objet" : on pourrait avoir deux, trois tentatives. La (les) première(s) se soldant par des échecs, la dernière par la réussite finale (ou l'échec final). C'est la construction qu'offrent souvent les récits, et, en particulier, les contes racontés à la Maternelle.

.../...

4. Le nombre de personnages - et de rôles actanciels

Dans presque tous les textes étudiés, il n'y a guère que deux personnages (agents), parfois un objet désiré, mais qui n'est pas "mis en scène". Seule Anne-Laurence (suite de conte) fait intervenir un adjuvant (chatte). Cette réduction du nombre de personnages (et) de rôles explique sans doute le peu de complexité des textes. On pourrait y penser quant on invente.

V. AGENCEMENT DES PHASES OU DES SEQUENCES

a) Le groupement des éléments

- Les phases se regroupent généralement à l'intérieur d'une séquence (c'est pourquoi nous donnons le nom de "phases" à ces portions élémentaires de récit). Il arrive qu'elles restent isolées, et forment une succession simple : c'est pratiquement le cas du texte libre 1ère série de Stéphane ; mais c'est aussi celui du texte libre d'Anne-Laurence 2ème série.

On pourrait avancer que c'est là un état non-organisé du récit.

- Les phases se regroupent pour former une séquence (l'une marque le début d'un processus, une autre son déroulement, une autre sa fin). Les exemples des schémas le montrent immédiatement.

- Un texte peut contenir une seule séquence narrative élémentaire (cas le plus simple, et même celui d'Anne-Laurence, suite de conte), il peut en contenir plusieurs. Il y a là une complexité croissante du texte. Celle-ci peut se réaliser selon deux modes. Chaque séquence peut être un tout, à la manière d'un feuilleton policier, qui raconte chaque soir une aventure complète d'un héros. C'est une succession d'histoires. Ou bien, les séquences s'enchaînent logiquement, pour mener le texte-hyperséquence de son début à sa conclusion. La maîtrise est dans le nombre des séquences et le déroulement sans lacune.

- Une autre réalisation de la complexité est traitée dans la fiche sur la manière dont s'enrichissent les récits : une phase de séquence peut être elle-même une mini-séquence exactement comme une phrase enchâssée est une phrase à l'intérieur de la phrase matrice. Cet enchâssement de séquence est difficile à maîtriser. Mais il semble aussi qu'il est rarement explicite ; aussi on peut se demander si son absence est due uniquement à l'âge des auteurs ou au manque d'enseignement...

b) Le lien entre les éléments

- Dans le cas des phases isolées, tout se passe comme s'il n'y avait d'autre lien que d'addition pure et simple (par proximité des faits)

- Le lien peut être dans la chronologie de l'expérience vécue, mais non évidente pour le lecteur : par exemple le texte de Stéphane 3ème série. Le lecteur reçoit le texte sans avoir de référence ; d'autre part, il n'y a pas de rapport logique entre les éléments.

.../...

- Le lien peut être de succession chronologique, vécue ou non mais en plus avec un rapport logique : par exemple l'histoire des cochons d'Inde.

- Il peut être surtout de l'ordre de la logique narrative, comme la définit Brémond, (en général, il y a, la sous-tendant, un ordre chronologique ; mais en plus, une "nécessité")

- On pourrait avoir des effets particuliers si ces principes d'ordonnement des épisodes étaient volontairement subvertis, mais on trouve rarement ce cas à l'école élémentaire (difficulté liée à l'âge - il est déjà difficile de s'approprier le modèle - ou difficulté tenant à la censure, l'école privilégiant les modèles, sans montrer la manière de les subvertir ???).

Note Brémond : "Pour qu'une fonction soit cardinale, il suffit que l'action à laquelle elle se réfère ouvre (ou maintienne ou ferme) une alternative conséquente pour la suite de l'histoire".

VI. LES INDICES SUPERFICIELS DU PASSAGE D'UNE PHASE A L'AUTRE, D'UNE SEQUENCE A L'AUTRE

(Il s'agit des indices qui se remarquent dans le texte)

1. La disposition typographique en paragraphes (rarement utilisée au brouillon par les enfants)

2. Les repères temporels (les dates et la durée dans l'histoire)
Indications du moment où se passe un fait de l'histoire : il y a généralement une "date" au début de l'histoire, une indication temporelle qui correspond au déclenchement de l'action (un jour... ce dimanche-là), parfois des indications qui datent chaque phase, ou indiquent que du temps s'est écoulé entre deux phases.

Il nous semble que les textes des plus jeunes enfants se présentent comme des "instantanés" : une scène à un moment du temps. Le récit s'étale rarement dans la durée. Cela peut tenir au genre du texte, mais aussi aux capacités des enfants. Ainsi, après avoir fait travailler des contes aux élèves du CM 2, nous avons obtenu des récits longs et étoffés, où les épisodes se distribuaient sur une durée assez longue ; nous supposons qu'il y a là un indice de maîtrise du récit (lié à la longueur).

3. Les repères de lieux, ou plutôt les "déplacements" dans l'espace
Nous pensons que les textes des plus jeunes se présentent comme une scène, se passant en un seul lieu, comme en un moment unique, relativement bref (cela tient à ce que le récit se présente comme une seule séquence très simple).

Or, un récit adulte se déroule dans le temps, mais présente parfois des déplacements.

Quand on en repère, on voit que c'est le signe d'un récit qui s'étoffe.

.../...

4. Les "conjonctions" ou "disjonctions" des personnages (expressions empruntées à Greimas)

Comme dans une pièce de théâtre, chaque scène est caractérisée par un groupement particulier de personnages, puis l'un d'eux (ou plusieurs) se séparent, d'autres arrivent, etc...

Ces variations dans le groupement des personnages soulignent généralement dans un récit le changement de phase ; mais il faut pour cela qu'il y ait plusieurs personnages, et que le récit soit assez long. Aussi le facteur étudié est-il lié à d'autres.

5. Les oppositions des temps verbaux

Si le récit est au présent-temps principal, ces oppositions ne jouent pas. Mais si le texte est au passé, il y a une opposition fonctionnelle quant au récit : le passage au temps passé simple ou passé composé coïncide avec le déclenchement du processus dynamique. On peut avoir l'inverse, retour à l'imparfait pour le passage à l'état final, mais c'est rare de toutes façons, dans tout texte.

6. Des procédés de répétition soulignent les articulations

Ce peuvent être des répétitions (intentionnelles ?) de mots, ou tournures syntaxiques. Le texte d'Anne-Laurence sur les cochons d'Inde en est riche : répétitions de la conjonction "quand nous sommes...", répétition de mots de liaison comme encore, répétitions lexicales : propres, sales... laver...

Cela peut être parfois une répétition de phase presque identiquement.

Enfin, il y a des répétitions qui sont souvent ressenties comme fautives (celles que nous avons passées en revue précédemment sont, elles, ressenties comme "effets de style". Il y a des répétitions qui assurent la progression thématique du texte, assurent le lien (parfois par opposition) avec ce qui précède. Par exemple le texte de Céline : "Ada casse toutes les poupées de Bouli et Bouli pleure de douleur". Nous pensons qu'on ne peut éliminer le deuxième Bouli par un pronom, car la deuxième phrase est le résumé de toute une séquence, elle doit avoir son autonomie narrative. Et pour cela, il faut souligner l'agent ; une relative "effacerait" cette scène en en faisant une sorte d'accessoire de la première phrase, qui représenterait alors la scène principale. Il est difficile d'effacer de telles répétitions car on détruirait le texte. Il y a répétition surtout parce que la séquence est réduite à l'extrême et que toutes se touchent de trop près. (L'enfant sait utiliser les pronoms : elle le montre ensuite : "sa", "lui"). On a des effets identiques dans les textes de Stéphane. On peut examiner ici de près les moyens utilisés pour assurer la progression thématique. Ils donnent, chez les enfants, une impression de répétition maladroite surtout parce que le récit de chaque phase est très condensé ; sinon, ces répétitions sont souvent "fonctionnelles" : elles répondent au souci de placer les personnages dans leurs rôles propres à chaque phase : agent, objet, bénéficiaire, aide, opposant rôle qui peut différer d'une phase à l'autre, et qui serait moins net avec un pronom. (Nous pensons qu'il faudrait cesser de pourchasser aveuglément les répétitions).

.../...

7. Des "mots signaux" (ce point recouvre un peu celui sur les repères temporels).

C'est le cas de "soudain""mais soudain" un jour, qui amorcent le début du processus dynamique.

8. Des mots grammaticaux peuvent assurer le lien entre les phases

Il faudrait prendre en compte une catégorie de mots souvent oubliée (et jamais étudiée en grammaire) : les adverbes, adverbes de liaison (hybrides de conjonction de coordination). Ce sont pourtant eux qui dans un texte d'adulte soulignent les rapports logiques de l'argumentation : pourtant, cependant, aussi, ainsi, encore, en effet etc... (s'y ajoutent ceux qui signalent date et durée : soudain, à peine, le lendemain, un jour, etc...). A notre avis, l'emploi de ces mots marque une maîtrise dans la tenue du discours.

9. Les conjonctions de coordination.

On ne peut en faire une étude exhaustive ici. Certaines marquent uniquement la succession chronologique, d'autres ajoutent un sens logique (c'est le cas de certains, alors, parfois, de et). Enfin, il y a des conjonctions qui ne sont que des "mots pivots", assurant le "fil du discours" : comme les "et" de Stéphane ; ils ont une fonction dans l'acte de produire le discours, non dans le texte réalisé, d'où l'effet gênant qu'ils produisent. Il apparaît que la disparition progressive de ces pivots, relais, est une marque de la maîtrise du récit.

VII. SYNTHESE SUR LES INDICES DE COMPLEXITE NARRATIVE

- Phases, nombre
- Phases s'organisant en séquences sans lacunes / avec lacunes qui rendent obscur le déroulement ou trop dense
- Nombre de séquences.
- Chaque phase, ou une/plusieurs est elle-même une mini-séquence
- La présentation de l'état initial
 - . suffisant pour permettre la lecture du récit
 - . présente des astuces narratives (retour en arrière, etc...)
- L'état final : est présent ? conclut-il ce qui était commencé ? laisse-t-il des points non conclus ? ajoute-t-il un surplus ?
- La phase centrale du processus dynamique : quels personnages met-elle en jeu ? Combien?
exemple : l'agent principal, plus un aide, plus un opposant
Y a-t-il une "action" qui se déroule ? en combien de mini-phases ? ou mini-séquences ?
- L'agencement des phases ou des séquences
 - . une juxtaposition simple, sans aucune nécessité
 - . une juxtaposition qui répond à un ordre chronologique vécu, mais sans nécessité logique
 - . une suite qui répond à un enchaînement logique
- L'agencement de ces séquences met en jeu des procédés de rhétorique :
 - . phases parallèles : + avec des reprises
 - + avec une progression entre elles
 - . phases en opposition, avec un effet de symétrie
- Les outils linguistiques qui marquent les articulations
 - . oppositions dans les temps (bien réalisées ou avec des erreurs)
 - . mots "signaux" (en général adverbes, locutions adverbiales)
 - . conjonctions de subordination

.../...

- . la coordination : + simples "pivots", relais
 - + succession chronologique
 - + succession + lien logique ?
- L'organisation de la durée dans le récit :
 - . une "scène" instantanée, ou des épisodes qui se déroulent à différents moments ?
 - . les répétitions dans le texte : quel rôle ont-elles ? placées au début d'une nouvelle phase, elles sont utiles (cesseraient d'être gênantes si chaque phase était plus longue)
- La manière dont le récit est "mis en scène"
 - . des "effets de résumé" ?
 - . sinon, comment est mise en scène l'action ? (montrée).
- Le rôle du dialogue, ou du style direct : "fait vivant" ou contient des éléments qui font avancer l'action (sans qu'on ait besoin de répéter).

VIII. LES INTERVENTIONS SUGGEREES PAR CETTE ANALYSE

1. Le maître peut noter les indices de complexité narrative pour examiner un éventuel progrès des enfants, ou pour envisager de nouvelles activités d'apprentissage.

2. Les observations permettent de dégager :

a) Des faiblesses des textes, faiblesses qui sont des erreurs de fonctionnement : lacune dans la trame narrative, ou obscurité, erreurs dans l'emploi des indices d'enchaînement entre les séquences ou phases, dans l'emploi des mots de liaison : c'est le cas pour le texte de Stéphane (suite de conte) avec tous ses "et".

b) Des explications, ou interprétations des faits syntaxiques, qui permettent de mieux évaluer la manière dont on interviendra. Par exemple, on voit que les "et" de Stéphane ont un rôle pendant la tenue du discours, mais gênent la lecture du texte ; on peut choisir d'en faire disparaître quelques-uns, avec Stéphane, afin de faciliter la communication du texte, mais de longs discours seraient peu utiles, puisque des mots sont le signe de la gêne de l'auteur en train d'écrire : mieux vaut qu'il s'entraîne davantage à écrire. Par contre, ailleurs, on décidera de ne pas pourchasser telle répétition qui est utile pour souligner l'enchaînement d'une phase à l'autre. Ou bien, on constate que la répétition parallèle de "quand..." d'Anne-Laurence (texte libre lère série) joue un rôle important pour souligner la structure du texte, et on voit qu'il faudra le faire remarquer aux enfants...

c) Les observations font ressortir des "zones de fonctionnement" assez faibles par exemple des effets de résumé qui, remplacés par un développement, une mise en scène, donneraient au texte tout son déploiement ; ce qui indiquera une autre forme de travail du texte.

3. Des corrections individuelles

Tout ce qui rendra le texte "efficace" pour la communication doit être tenté : disposition de la mise en page, correction des erreurs à tous niveaux.

.../...

4. Au niveau collectif

Une lecture du texte, lecture qui vise à mieux faire saisir comment l'auteur s'y est pris pour construire son texte ; cette lecture fait aussi bien ressortir un certain plaisir du texte que la nécessité d'en retravailler certains points. (Cela suppose que, dans la classe, il y a des moments d'écriture, où l'on peut faire ce travail, sans avoir l'impression de se livrer à une sorte de pensum vous privant d'une autre activité intéressante ; en somme, une certaine individualisation du travail...).

5. Après la lecture du (des) textes

Le maître peut trouver dans un récit à proposer en lecture des solutions à l'emploi d'outils qui ont fonctionné dans tel texte ; en somme, faire un rapprochement entre les textes des enfants et les textes achevés qui sont à approcher en lecture.

Il nous semble surtout qu'une bonne lecture (= attentive et explicative) permet d'éviter des corrections grammaticales "tous azimuts" pour provoquer surtout des appréciations positives, portant sur la façon de conduire le récit.

6. A propos de la longueur des textes

En prenant cet élément en compte, nous ne souhaitons pas rétablir une visée normative : le meilleur texte serait le plus long. Mais provoquer un certain nombre de questions, à partir de quelques constatations.

Il apparaît assez vite que les "textes" sont de longueur presque uniforme quel qu'en soit le contenu, et d'une classe à l'autre ; que cette longueur ne se modifie guère du CE 2 au CM 2 et même en 6ème. D'autre part, pour avoir provoqué dans un CM 2 la composition de textes plus longs notablement que la moyenne ordinaire, nous avons constaté que les enfants se mettaient à considérer leurs textes non plus comme des "rédactions" mais comme des oeuvres, qu'ils écrivaient avec enthousiasme, et que des problèmes d'investissement de nombreux outils linguistiques se posaient alors de manière qualitativement différente.

a) Le problème de la longueur des textes est d'abord leur uniformité

Il semble bien que ce soit là le résultat d'une non-maîtrise de la situation de production : si l'on sait quelle est la fonction d'un texte, on choisit son genre, ce qui a une conséquence sur la longueur. La situation scolaire habituelle amène à écrire des textes "informes" qui se ressemblent tous. Il peut arriver que le texte le plus court soit le plus efficace, et d'autre part, que la prolixité soit inquiétante.

b) Il y a peu de différence entre le CE 2 et le CM 2 (dans les récits).

Ce ne serait pas inquiétant si d'emblée un texte de CE 2 nous donnait l'impression d'être un conte, une nouvelle achevée ; mais ce n'est pas le cas ; nous avons plus souvent l'impression que ce sont des résumés, dont on attend un développement ; c'est ce développement qui ne se réalise pas ; comme s'il y avait un blocage. Et c'est là que nous interrogeons l'école. Que fait-elle qui bloque l'écriture, ou que ne fait-elle pas pour en provoquer l'épanouissement ? Il nous

.../...

semble qu'il faudrait viser à provoquer un allongement des textes, qui serait un épanouissement.

c) Les blocages mettent en cause la vie même dans la classe, non le savoir syntaxique des enfants

Tant que l'on écrit un "texte" pour satisfaire à un rite ou à l'emploi du temps, il ne peut rien "devenir" ; sa brièveté est généralement le signe de l'absence de prise en charge par les enfants d'un projet de "construction d'un objet" qui sera un texte. Nous remontons alors jusqu'aux attitudes éducatives.

L'observation du comportement des enfants (et les interview qu'on peut mener) fait penser que l'organisation de la classe bloque l'écriture : en particulier les rites de correction et de recopiage, fastidieux, amènent maître et élèves à ne pas souhaiter un texte long. C'est ce rite, ce souci obsédant de la correction, que nous dénonçons.

d) Le blocage peut être aussi l'indice d'un non-savoir-faire ou d'une attitude non-créative.

On étudie beaucoup la forme des phrases à l'école ; bien peu la rhétorique narrative. Entend-on souvent des remarques sur le pourquoi d'une faiblesse du récit, et des explications sur les possibilités de surmonter l'obstacle ? En fait, il y a une carence de l'enseignement à propos de la lecture des textes. Ou bien on ne favorise pas assez les démarches "d'invention" de récits.

CONCLUSION : SYNTHÈSE SUR LES POSSIBILITÉS D'INTERVENTIONS

1. Le parti-pris d'intervenir

Il nous semble qu'un mouvement plein de contradictions se développe en ce moment dans l'école : le souci de "respecter" l'auteur conduit à ne pas intervenir sur un texte, et bien souvent, on a l'impression de ne plus enseigner ce qui pourrait aider les enfants à progresser ; ou bien, ayant constaté ces faiblesses et des textes et des interventions, on est amené à "revenir" à des pratiques comme la "rédaction" qui ne donnent pas non plus de résultats.

On voit bien qu'on ne peut laisser tous les Stéphane se débrouiller seuls, mais alors que faire ?

II. Intervenir n'est ni corriger ni "mettre au point"

Ces deux expressions courantes sont aussi normatives l'une que l'autre. Le texte peut manifester des erreurs de fonctionnement au niveau de la langue (orthographe, vocabulaire, syntaxe) ou du récit (pas de fin, ou lacune qui rend le texte obscur). Alors, il importe croyons-nous, qu'une correction individuelle intervienne très tôt, à peu de frais, avant que le texte ne soit proposé par son auteur : c'est à cette condition qu'il se laisse lire. Mais une fois ces erreurs corrigées ? La lecture du texte peut inciter à le retravailler, à simplement le lire efficacement, comme tout texte d'auteur, et surtout ses réussites. Ou bien cette lecture inspire aux maîtres des idées d'activités qui aideront les élèves à apprendre à conduire un récit ; et ces activités ne se limitent pas à une "mise au point du texte".

..//...

III. Des interventions à tous les moments, avant, pendant, après l'écriture

1. Bien avant : mise en cause des modèles fournis - ou pas fournis - aux élèves. Explicitation progressive des éléments de la rhétorique narrative, afin que les enfants s'approprient les outils qu'ils pourront consciemment utiliser. Il s'agit là de tout un ensemble de démarches - en lecture, en "invention d'histoires"... - qu'il faudrait décrire. Favoriser toutes les situations créatives - comme en poésie, etc... est indispensable - Ici, pour inventer des histoires.

2. Au moment de l'écriture, dans l'organisation de la situation

Prise de conscience, par le maître et les élèves, des choix possibles quant au genre à choisir en fonction de la situation ; cela implique que les élèves font autre chose qu'une rédaction, mais se mettent à réaliser un projet d'oeuvre dont ils sont les auteurs. Enfin l'organisation de la vie de la classe de façon que les moments d'écriture soient assez nombreux, assez diversifiés pour que les enfants puissent poursuivre sur plusieurs séances la composition ou le travail de leur texte, et bénéficier aussi souvent que possible, de la présence du maître (pour les plus lents en particulier).

3. Pendant l'écriture

Présence du maître qui soutient l'effort, prévient des erreurs, donne des renseignements.

4. A propos du texte écrit

D'une part, correction des erreurs, individuelle. Lecture active des textes dans le groupe-classe, entraînant soit un nouveau travail du texte, soit de nouvelles recherches en lecture et écriture.

o - O - o

A N N E X E

TEXTES DE CE 2 : Paul Lapie - Mme Marquette - 1977 - 1978

Suite de contes

Stéphane : Le Jardinier

Cette la mis le jardinier / sorta dans son jardin et il / se cache derrière le mur et / il entendi cracé des feuills dans / allée et il se dit se mais / pas un chien et pui se / ne mai pas un homme / et le jardinier al à la / chez lui et li regade / derrière son rideau et / homme avait la maine clé. / il ouvra le portable et il / ceuille quatte rosse et il / referme le portalle a double / tour et ili parti chez lui, / le vieux savé quisé / le coupable. cetté homme. Le / jardinier lui dorme une leçon. / Lomme ili ne dit : / je recauceneré plu dit homme / le jardinier ne revi plus homme. /

..//...

Anne-Laurence : Le vieux jardinier

Le soir le vieux jardinier s'était caché derrière un gros / poirier. Il avait hâte de découvrir celui qui lui prenait ses / roses. Tout en écoutant, il essayait de deviner. Qui pouvait être le voleur ? Muli, le rat des champs, peut-être. / Non, ce ne pouvait pas être Muli, car le vieux jardinier / avait mis un piège près de la porte. Mais soudain un / léger bruit de feuilles se fit entendre. C'était Sonia, la / chatte du jardinier qui descendait la nuit pour / chasser les imprudentes souris qui rôdaient dans son / jardin. Le jardinier caresse ses poils soyeux. / "Bonjour, Sonia, as-tu trouvé une souris ? / - Miaou, miaou" répond la chatte / Le jardinier se lève. / "Où est-elle demande-t-il ?. - "Miaou, fait la chatte en tendant la patte / vers la maison. Elle s'appelle Muli. / - Bravo, sonia ! Quelle belle chose ! Je parie / que tu as découvert le voleur de roses". / En effet, Sonia avait trouvé le voleur. Le jardinier était très content. Le lendemain, il allait acheter un joli / ruban pour mettre au cou de Sonia.

Textes à sujet libre : lère série

Stéphane : Chez ma tati

Je suie allé cher ma tati on né / allé a la plage ma tati et mon tonton. un foi a acachon, un foi derner Andernos, et au moutchique. / Je suie allé a la piscine aver mon / copin a la piscine.

Anne-Laurence : Pendant les vacances

Nous sommes allés à Toulouse. Quand nous / sommes partis nous avons emporté les / cochons d'Inde. Pendant le trajet, ils se sont salis. Ils avaient éclaboussé de l'eau / dans la voiture. Quand nous sommes arrivés, / ils étaient tout noirs. Maman les a lavés / Puis nous les avons laissés au soleil. / De temps en temps leur petit bébé se / sesouait et les parents faisaient pareil. / Quand nous sommes revenus a Bordeaux ils étaient encore tout noirs, et Maman a encore / été obligée de les laver.

Textes à sujet libre : 2ème série

Stéphane : Avec mon papa et ma maman / et ma soeur et nom frère on / n'é allé se promné dans les / bois. On ma vu une poule / qui promn ses pousins. / J'ai vu trois chèvres qui / promenait son chevraux, le chevraux / couré et sammusé, on les regadés / sammusé ; la chèvre suveu sun chevraux.

Anne-Laurence : le cochon

Samedi, maman est allée chercher du lait. / Nous avons vu des poules, des canards et un cochon. Il venait et il mettait son groin / sous la porte. Il y avait aussi des vaches. Une vache avait un bébé. Elle avait son / pis plein de lait. Nous avons aussi vu un chien et une chienne qui avait eu un / petit chiot. Les parents étaient noirs et
.../...

le petit était marron. Les poules allaient / dans le camion de maïs pour le manger. / Au-dessus du cochon, il y avait des débris. / Quand nous sommes revenus à la maison les cochons d'Inde nous ont appelées.

Texte à sujet libre : 3ème série

Stéphane : Je me suis amusé avec mon frère, / avec mes voitures. Il a prié / méliquin et on avait l'éliquin / et les voitures. Mon frère a / plus voulu joué avec les / voitures et puis l'éliquin, / on ma prié les livres, on / m'a lu et on ma / regarder les images. puis/on na ranger les livres. Et puis / on na regarder la télé.

Anne-Laurence : La fleur et le champignon

Il était une fois, dans un jardin, une fleur. Elle / était blanche et si grosse que personne ne s'approchait / d'elle. La petite fleur en était très triste. Ce / n'était pas sa faute si elle était grosse mais celle / d'un énorme champignon qui se cachait entre ses pétales. Un jour elle lui dit : / "Champignon, je ne veux plus que tu te caches entre mes pétales". Le champignon ne fut pas de cet avis : il répliqua : "Tu n'as pas à refuser, après tout je suis chez / moi". / La fleur lui tourna le dos : / "Boudeuses, dit le champignon, tu ne vois pas que / je ris". / En effet, le champignon se tordait de rire. La / fleur ne le regardait même pas. Il l'avait / appelée boudeuse pour la faire rire et elle / lui tournait le dos. / - "Je vais vivre ailleurs, puisque tu boude", lui lança le champignon. / Et il partit. /

Texte à sujet libre :

Stéphanie : Le petit papillon

Il était une fois, un petit papillon qui avait des couleurs très laides. Il voulait changer de couleur mais il ne pouvait pas, car, dans son village, il n'y avait pas de soleil. Alors il partit vers Taïti. Le voilà arrivé. Il se pausa sur une tige de lierre. Tout d'un coup, il se senti nouveau. En fait, il avait enfin changer de couleurs. Il était joyeux. Sur ses ailes il y avait du violet, du vert, du rouge, du rose, du bleu et du noir. Ensuite, il vit une belle femelle papillon. Ils se marièrent et ils eurent beaucoup d'enfants. Mais un jour ils moururent.

COURS PREPARATOIRE

Carole : texte 1

Il y avait une fois un gentil monsieur qui aimait les oiseaux. Un jour il leur donna des graines mais c'était du poison. Alors le monsieur pleura.

.../...

Carole : Texte 2

Tit Pom' est à la montagne. Il y a des animaux mais il ne joue pas avec eux. Alors Tit'Pom monte à un arbre. L'arbre se secoue et Tit'Pom tombe. Il se fait très mal.

COURS ELEMENTAIRE 1ère ANNEE

Julie : Ada a disparu pendant ces derniers temps. On faisait des recherches. On ne voyait pas comment elle avait pu disparaître. On aurait cru qu'elle était morte.

Joseph : Bouli et le prince se marient dans le beau palais et Bouli dit : "Votre palais n'est pas aussi beau que la maison de mon papa et maman". Le prince lui dit : "Où sont tes parents ?" Il sont morts. Le prince et Bouli vont au carnaval.

Céline : Ada va à la maison de Bouli. Ada casse toutes les poupées de Bouli et Bouli pleure de douleur et sa maman lui achète deux poupées et Bouli ne pleure plus.

Karim (un an d'avance) : Depuis que Bouli est arrivée au palais un monstre la retient prisonnière dans un palais géant. Plusieurs gens ont essayé de la délivrer mais ont échoué. Un jour un homme rusé se présente au palais. Il dit au prince que s'il lui prêtait ses soldats il délivrerait Bouli. Le prince accepta. Le lendemain l'homme rusé et les soldats partirent. Certains soldats se cachaient derrière les arbres. L'homme rusé, lui, se dissimula derrière le palais, emmena Bouli avec lui tandis que les soldats lançaient des bâtons enflammés et le palais brûla.

Isabelle : Ada est revenue, mais personne ne l'aime. La mère de Fatima est allée dans un autre pays et Ada est perdue. Elle se dit : "Je suis bête, si je n'avais pas écouté ma mère, ça ne serait pas arrivé. Elle est sotte, ma mère est bête". Il y a une mouche qui fait bzzibzii. Après est-ce que c'est une mouche qui fait bzii bzii cette mouche a un air de Fatima. Je voudrais l'endormir avec une bombe à mouche. Je vais la chercher. Mais cette mouche, c'est Fatima, elle s'est déguisée. Ada la tue.

o - o - o

LIAISON ENTRE LA PRODUCTION SYNTAXIQUE DE L'ENFANT
DE 6 A 11 ANS, L'APPARTENANCE A UN MILIEU SOCIO-
CULTUREL ET L'ATTRIBUTION D'UN NIVEAU SCOLAIRE.

Claude GRUAZ

E.N.G Evreux

CNRS - Equipe HESO

Les productions écrites des enfants dans le cadre de l'école élémentaire sont extrêmement variables, tant par le contenu que par l'expression. Nous nous attacherons ici à cette dernière et plus particulièrement à l'aspect syntaxique. Mais celui-ci sera examiné dans une double liaison, avec le milieu socio-culturel d'une part, avec le jugement scolaire qui le sanctionne d'autre part. Ceci revient à répondre aux deux questions suivantes : quels milieux entraînent la production de certains types de structures ? Quelles structures syntaxiques provoquent l'attribution des divers niveaux scolaires ? Une troisième question se posera alors : si l'on peut découvrir une causalité orientée du milieu vers le syntaxique puis du syntaxique vers le niveau, n'existe-t-il pas une relation entre milieu et niveau scolaire, obtenue par effacement de l'élément médian qu'est le syntaxique ? Précisons d'entrée que cette étude, ne saurait avoir qu'une valeur indicative, indicative d'une méthode, indicative de tendances ; de véritables conclusions scientifiquement établies demanderaient un corpus beaucoup plus étendu et un traitement informatique.

Avant de commencer cette étude, nous devons faire trois remarques :

1. Etablir une liaison entre production syntaxique, milieu socio-culturel et niveau scolaire ne doit pas mener à croire à l'existence d'un déterminisme selon lequel certains enfants, socialement défavorisés, seraient au départ chargés d'un handicap insurmontable. La véritable interprétation est qu'aux divers milieux correspondent des structures communes sans lesquelles aucun échange ne serait possible, et que certaines de ces structures, propres aux milieux favorisés, sont associées à des appréciations scolaires favorables. Ainsi ce ne sont pas les capacités langagières de l'enfant qui sont en cause mais les critères de référence à partir desquels elles sont jugées. La norme et l'attitude fixiste envers le langage sont ainsi dénoncées dans leur rigueur abusive.

2. Cette enquête, réalisée en 1972, ne prend pas en compte les situations dans lesquelles les textes ont été produits. Or certains travaux, en particulier ceux de Labov, ont montré que l'activité langagière est étroitement dépendante de ses conditions de production et que l'attitude pédagogique du maître peut, sur ce point, modifier largement le comportement de l'enfant.

3. Nous avons orienté la liaison entre les trois termes dans le sens : milieu > production > appréciation. Cette ligne générale ne doit pas cependant faire oublier les effets inverses. La notation n'est pas un aboutissement pédagogiquement "éteint", mais un acte chargé d'une signification valorisante ou dévalorisante qui peut en ce sens influencer sur la production ultérieure.

..../...

Ces précisions étant apportées, la relation milieu - production - niveau peut être examinée dans ses limites, sans risque d'interprétation erronée, risque qui rôde autour de tous les travaux de type statistique.

I. FONDEMENTS METHODOLOGIQUES

1. Conditions de l'enquête

Le corpus est composé de 280 textes envoyés par des instituteurs et institutrices du département de l'Eure. Ces textes ont été rédigés en janvier et février 1972, sans correction. Un questionnaire sur chaque enfant les accompagnait.

Les âges retenus sont essentiellement 8 et 11 ans : à 8 ans, le texte se personnalise, ce n'est plus essentiellement une imitation ; 11 ans est l'âge moyen de sortie de l'école primaire. Nous pouvions donc espérer avoir à ces deux âges une production significative.

2. Analyse linguistique

La démarche originelle était la suivante : déterminer à partir de l'ouvrage de J. Dubois et F. Dubois-Charlier : "Eléments de linguistique française : syntaxe", les composants des phrases minimales en structure profonde : déterminants, groupes nominaux, auxiliaires, groupes verbaux, etc... puis les transformations qui produisent les structures de surface. Nous avons dû nous limiter aux groupes nominaux sujets et groupes verbaux, faute de moyens matériels de traitement des données. Nous n'insisterons pas ici sur les problèmes dérivationnels rencontrés.

3. Analyse statistique

L'étude numérique non statistique, et en particulier les pourcentages, ne nous aurait donné que des évaluations en "plus" et en "moins" sans indication sur le caractère significatif ou aléatoire des effectifs. La statistique nous a fourni des tests susceptibles de répondre à ce type de questions, fondamentales dans une telle étude. Les ouvrages utilisés sont ceux de C. Muller : "Initiation à la statistique linguistique" et de S. Siegel : "Non parametric statistics".

Trois groupes de tests statistiques ont été retenus :

a) Au niveau de la répartition des textes dans les classes d'âge, de milieu, de niveau, on établit des corrélations entre les effectifs de textes d'enfants appartenant aux différents milieux à chaque âge de 6 à 11 ans, et entre les effectifs de textes d'enfants classés dans les différents niveaux à chaque âge de 6 à 11 ans ; le test de X^2 donne la probabilité de la corrélation, le coefficient de contingence son intensité.

b) Au niveau des syntagmes, on recherche la variation des catégories grammaticales dans les milieux de 8 à 11 ans, puis la variation des catégories grammaticales et des niveaux aux mêmes âges. Quatre tests sont utilisés :

.../...

- . la méthode de Galton et l'extension de la médiane informe sur la probabilité et l'intensité de la corrélation
- . la probabilité d'apparition d'un item dans les milieux
- . la corrélation des rangs montre l'intensité et le sens de la covariation entre le classement des milieux et celui de la probabilité d'apparition d'un item (indice de Spearman).
- . le classement des écarts fait apparaître les milieux excédentaires et déficitaires pour la catégorie considérée.

La corrélation entre la distribution de la catégorie grammaticale et les niveaux est évaluée par les quatre mêmes textes

II. ANALYSE QUANTITATIVE

L'analyse se fait selon deux lignes directrices qui permettront de savoir

- si l'appartenance à un milieu socio-culturel influe sur la production de certaines structures grammaticales
- si la production de ces dernières est liée aux classements des élèves dans les différents niveaux scolaires.

Ces relations sont étudiées de 6 à 11 ans et plus particulièrement à 8 et 11 ans.

A. Influence du milieu socio-culturel sur la production syntaxique

Les milieux ont été ainsi définis :

Les milieux urbains sont déterminés par le niveau d'études du père, tout en ayant conscience de l'approximation que cela constitue :

- Milieu A : études supérieures
- Milieu B : baccalauréat
- Milieu C : BEPC
- Milieu D : CEP
- Milieu E : rien

Les milieux ruraux sont partagés en :

- Milieu F : père agriculteur
- Milieu G : père ouvrier agricole

1) Corrélation entre la distribution des textes dans les classes d'âge et dans les milieux

Cette corrélation est globalement très vraisemblable ($P < 0,0001$) ; l'âge et / ou le milieu sont des facteurs de variation.

A 6 ans, les variations du nombre de textes produits sont très sensibles aux milieux. A 7 ans et 11 ans, l'influence des niveaux est moins marquée. Elle ne l'est plus significativement à 8 et 9 ans. Ainsi cette relation est la plus nette à l'entrée et à la sortie de l'école élémentaire. Ceci peut s'expliquer en début et en fin de scolarité primaire, l'expression spontanée de l'enfant est moins

.../...

influencée par l'école car, dans le premier cas, il vient d'y entrer, dans le second cas, il a assimilé selon des degrés variables les modes de travail scolaires dont il cherche alors à se dégager. A 9 ans au contraire, l'enfant est en période de plus grande réceptivité vis-à-vis de l'apport scolaire, lequel efface alors dans une large mesure l'influence du milieu familial. Le pédagogue devrait prendre en considération que l'axe cours élémentaire deuxième année / cours moyen première année est un moment de réceptivité privilégié.

Les milieux qui ont le plus d'influence sur la production des textes (excédentaire ou déficitaire) sont les milieux ruraux et les milieux urbains favorisés. Ceci démontre l'importance des conditions matérielles sur la participation active au travail scolaire. Plus le milieu urbain s'élève, plus le nombre de textes produits s'écarte de la production moyenne. Le milieu rural est très nettement celui qui joue le plus grand rôle sur le nombre de textes produits. Ce rôle se manifeste par des écarts positifs à 6 et 11 ans, négatifs aux autres âges par rapport à la distribution moyenne.

2) Covariation entre les propositions et phrases minimales et les milieux

Le nombre de propositions a été ramené au nombre de verbes conjugués. On constate qu'un bouleversement syntaxique au niveau du nombre de propositions et phrases minimales par texte s'opère entre 8 et 11 ans. Ainsi l'influence de l'école se manifeste non par une évolution mais par un renversement complet de l'influence des milieux entre le moment où l'enfant entre à l'école et le moment où il la quitte ; celui qui produisait beaucoup de phrases en produira moins et inversement ; une certaine normalisation semble s'établir.

3) Variations du coefficient de complexité syntaxique (C.C.S)

Le C.C.S est le rapport entre la moyenne des phrases minimales et la moyenne des propositions. Précisons qu'il ne mesure pas les capacités linguistiques des enfants. En effet le modèle de description syntaxique par phrases minimales peut conduire à découvrir un nombre élevé de phrases minimales dans une proposition peu élaborée, et inversement (ex. la pronominalisation n'entraîne pas de phrases minimales en structure profonde, bien qu'elle relève parfois de transformations complexes). Un tel coefficient de complexité syntaxique, fondé sur une théorie descriptive particulière, ne doit pas recevoir d'interprétation psychologique concernant les capacités intellectuelles de l'enfant. L'influence du milieu sur la complexité syntaxique semble être la plus forte à 8 ans, cette influence ne prenant pas une forme aussi régulière à 11 ans. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'à cet âge, la syntaxe est globalement acquise et est moins marquée par l'influence du milieu.

On notera que si la réceptivité de l'enfant mesurée par sa disposition à produire des textes est forte en milieu de scolarité primaire, époque où l'influence du milieu est neutralisée, il n'en est pas de même au niveau de la complexité syntaxique qui, elle, est très sensible au milieu socio-culturel à 8 ans. Il semble nécessaire de distinguer entre la volonté de produire et la forme de production, mais répétons que cette dernière est largement dépendante de la théorie descriptive.

..//...

4) Covariation entre les milieux et l'emploi des composants du syntagme nominal sujet.

- Les composants retenus sont :
1. article défini,
 2. pré-article, adjectif démonstratif, article non-défini
 3. nom commun
 4. nom propre, nom personnel
 5. pronom, proforme (*).

Les regroupements ont été effectués selon des critères statistiques et linguistiques.

Les conclusions des tests établissant cette covariation sont les suivantes :

1. Les différences entre les milieux à 8 ans provoquent des différences au niveau de la personnalisation du sujet de la phrase, ce qui confirme la relation qui existe à cet âge entre milieux et syntaxe telle qu'elle avait été révélée par le coefficient de complexité syntaxique. En particulier les milieux urbains moyens provoquent un emploi de sujets ayant le trait [+ animé], ce sujet étant essentiellement un nom personnel (je, tu, nous, vous).

2. Le milieu des enfants d'ouvriers agricoles produit, en structure profonde, un syntagme nominal sujet d'un type proche de la distribution moyenne dans l'ensemble des classes socio-culturelles. Il semble y avoir ici neutralisation de l'action du milieu : les enfants produisent spontanément le syntagme moyen de l'ensemble des milieux. Ceci ne préjuge en rien de la forme de la réalisation écrite en structure de surface où interviennent en particulier les marques d'accord et les problèmes orthographiques.

3. En fin de scolarité, les milieux ont une distribution des composants du syntagme nominal sujet généralement significative : les milieux sont très particularisés. Le nivellement que l'on pouvait attendre de la pratique scolaire ne s'est donc pas produit.

4. Les milieux socio-culturels constituent en particulier un facteur de discrimination dans l'emploi des pronoms en fin de scolarité primaire.

5) Covariation entre les milieux et les structures du syntagme verbal

Les éléments traités ne sont plus des composants mais des structures :

1. verbe
2. verbe suivi d'un syntagme nominal
3. verbe suivi d'un syntagme prépositionnel
4. verbe suivi d'un syntagme nominal et d'un syntagme prépositionnel
5. copule suivie d'un syntagme adjectival
6. copule suivie d'un syntagme prépositionnel (la copule suivie d'un syntagme nominal a un effet trop faible pour se prêter à une analyse indépendante).

././...

(* Exemple : machin, chose.

Ceci est à rapprocher d'une remarque faite précédemment selon laquelle le milieu de cette scolarité correspond à un temps de réceptivité accrue de l'élève envers l'enseignement. Ainsi l'école peut avoir une action égalisatrice, mais celle-ci ne dure que pendant une partie de la période qui couvre le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen première année.

La corrélation entre les classes d'âges et les niveaux attribués est très significative dans les niveaux hauts, peu significative dans le niveau moyen, faible dans les niveaux bas. Elle varie donc parallèlement aux niveaux. Ceci traduit le fait que les enfants classés dans un niveau haut se trouvent dans la section qui correspond à leur âge, alors que plus le niveau baisse, plus l'écart entre la classe et l'âge grandit.

2) Covariation entre propositions et niveaux

Les variations de niveau se manifestent dans la distribution des propositions à 8 ans mais pas à 11 ans. Ainsi l'effet d'uniformisation de l'école, s'il est contredit au niveau des textes, existe au niveau des propositions.

Le nombre moyen de propositions par texte a une variation inverse à 8 ans et à 11 ans dans les niveaux. A chacun de ces âges, le niveau Médiocre est remarquable. Il est donné aux textes ayant, à 11 ans, le nombre de propositions le plus élevé. On peut émettre l'hypothèse selon laquelle les niveaux hauts, riches en propositions à 8 ans, correspondant à 11 ans à une forme d'expression moyenne, alors que le niveau Médiocre doit attendre 11 ans pour être caractérisé par un effectif élevé de propositions. Il serait intéressant de savoir si le niveau Faible produira et à quel âge - la même évolution. Rien ne le laisse supposer à 11 ans, car, à cet âge, ce niveau Faible a un effectif extrêmement réduit, largement inférieur à celui des autres niveaux. Constat qui ne peut s'expliquer que par deux causes, aussi inquiétantes l'une que l'autre : ou bien certains processus d'acquisition sont irrémédiablement perdus (thèse des étapes du développement intellectuel), ou bien la forme d'enseignement, pour diverses raisons, bloque définitivement la progression de certains élèves (une remise en cause serait alors à faire de certaines pratiques scolaires, qu'il conviendrait de définir précisément, de même que celles qu'il conviendrait de leur substituer, le bricolage fondé sur le bon sens et les bonnes intentions, ne pouvant remplacer une pratique fondée sur une recherche scientifique dont les maîtres devraient être régulièrement informés).

La distribution des phrases minimales ne fait qu'accentuer les phénomènes décelés dans celle des propositions. Il est remarquable que plus le nombre de phrases minimales augmente plus le niveau sera jugé élevé.

3) Variations du coefficient de complexité syntaxique

Les remarques faites précédemment à propos de ce coefficient s'appliquent également ici.

Quelques conclusions apparaissent :

1. Le nombre de transformations binaires influe sur l'attribution d'un niveau, plus ce nombre augmente, plus le niveau attribué est élevé.

2. Les enfants des divers niveaux ont globalement une syntaxe plus complexe en fin de scolarité.

4) Covariation entre les catégories du syntagme nominal sujet et les niveaux :

Les variations dans l'emploi de ces catégories sont significativement liées aux niveaux à 8 ans et encore davantage à 11 ans.

Les niveaux qui, à 8 ans, traduisent une diversité dans l'usage des éléments du syntagme nominal sujet sont essentiellement les niveaux hauts et passables, les niveaux bas reflétant un comportement très proche de la moyenne. A 8 ans, le maître apprécie donc favorablement un emploi de ces termes marquant une certaine originalité par rapport à l'usage moyen, cet usage moyen étant alors pour lui celui que font les élèves classés dans le niveau bas. A 11 ans, les niveaux dus à une distribution significative sont les niveaux hauts et, à un moindre degré, bas. Le maître semble donc être plus exigeant, certains écarts sont maintenant considérés comme fautifs puisqu'ils entraînent (avec d'autres éléments d'appréciation) l'attribution de niveaux bas, l'usage moyen étant celui que font les élèves classés au niveau passable. La barre, si l'on peut se permettre l'image, a été relevée d'un cran.

Les classes d'items provoquant ces différences d'appréciation sont essentiellement à 8 ans les déterminants autres que l'article défini et à 11 ans les noms propres et noms personnels et, à un moindre degré, celle des pronoms. L'attention du maître semble donc, à travers son jugement sur les textes, se porter à 8 ans sur les déterminants, à 11 ans sur les noms et pronoms. Cette remarque est d'importance car certains manuels consacrent une part importante du travail grammatical à 8 ans à la pronominalisation. Or il apparaît d'après nos conclusions, que l'emploi des pronoms ne se diversifie qu'après 8 ans, c'est-à-dire qu'à cet âge la pronominalisation ne pose pas de problème particulier. Des conversations avec des maîtres de cours élémentaire deuxième année nous ont d'ailleurs appris que la pronominalisation était difficile à enseigner à ce niveau d'études. Il semble que l'on soit là en présence d'un problème fondamental pour le pédagogue : quand doit-on enseigner telle notion ? Notre IV^e partie se situe dans l'optique d'une réponse à ce type de question.

5) Covariation entre les structures du syntagme verbal et les niveaux

La corrélation entre ces structures et les niveaux est probable à 8 et 11 ans, plus marquée à 11 ans.

A 8 ans, les structures verbales sont moins liées à un niveau haut qu'à un niveau bas. Ceci peut signifier que les niveaux bas sont attribués à partir de certains écarts dans l'emploi de ces structures, en d'autres termes que les structures verbales de référence sont celles des niveaux hauts. A 11 ans, notre corpus ne permet pas d'obtenir des conclusions statistiquement utilisables, mais elles semblent tout de même aller dans le même sens.

A 8 ans, la corrélation entre trois structures verbales et les niveaux est probable ; ces trois structures sont, dans l'ordre :
copule suivie d'un syntagme prépositionnel, verbe suivi d'un syntagme
.../...

nominal, verbe suivi d'un syntagme nominal et d'un syntagme prépositionnel. La première note souvent la présence d'un adjectif possessif en structure de surface. Or l'emploi d'un adjectif possessif est indiscutablement une forme de personnalisation du discours. Cette personnalisation est donc déterminante dans le classement en niveaux.

A 11 ans la même structure occupe le premier rang ce qui entraîne la même conclusion. Ainsi les structures (profondes) avec copule déterminent plus significativement les niveaux que les structures comportant un verbe.

III. ANALYSE QUALITATIVE

1) Recherche et interprétation des effectifs excédentaires et déficitaires dans les milieux

Quelles catégories du syntagme nominal et quelles structures du syntagme verbal ont une distribution remarquable due à l'influence des milieux ?

A 8 ans, les milieux hauts entraînent des effectifs excédentaires en articles (définis et indéfinis) et noms communs, et déficitaires en noms et pronoms personnels. Ceci peut être une manifestation du code élaboré défini par Bernstein, les référents étant transposés dans le langage par un discours explicite. Cette remarque s'applique au milieu urbain et au milieu rural. Le milieu urbain moyen et le milieu rural bas produisent des textes excédentaires en noms et pronoms personnels ; le discours devient plus implicite et se rapproche du code restreint de Bernstein. Les milieux urbains bas ne provoquent pas de tendance marquée.

Dans le syntagme verbal, la distribution des copules suivies d'un syntagme adjectival ou prépositionnel est plus caractéristique que celle des verbes seuls ou suivis de syntagmes. En effet, les deux structures avec copules varient conjointement, qu'elles soient excédentaires ou déficitaires. Elles apparaissent positivement dans les milieux urbains élevés et les milieux ruraux, négativement dans les autres.

L'emploi des termes des syntagmes nominaux et verbaux est donc très proche à 8 ans. Le fait remarquable est constitué par les distributions voisines des milieux urbains élevés et des milieux ruraux, ces distributions concernant les structures articles suivies d'un nom et copules suivies d'un syntagme adjectival ou prépositionnel, c'est-à-dire les plus courantes. Une interprétation possible de ce fait est qu'en ville les enfants des milieux favorisés s'expriment spontanément et emploient ainsi les structures usuelles du français ; les autres enfants, moins à l'aise dans l'expression écrite, s'efforcent d'utiliser des structures plus variées mais moins spontanées (pour les premiers, il faut s'exprimer, pour les seconds, il faut s'exprimer "correctement"). En milieu rural l'opposition entre les deux milieux ne se manifeste pas : les deux groupes sociaux n'ont pas le même sentiment de distance entre eux, la communauté enfantine d'un village est effectivement plus homogène que celle d'une ville.

.../...

A 11 ans, les distributions que nous avons rotées à 8 ans demeurent pour la plupart. Cependant on peut faire deux remarques :

1. En milieu urbain, les propriétés dues aux milieux hauts s'étendent maintenant aux textes des milieux moyens, ce phénomène est vrai de la structure article suivi d'un nom et des catégories nom et pronom personnels. Ceci pourrait signifier une extension du code élaboré des milieux hauts aux milieux moyens entre 8 et 11 ans.

2. Les milieux ruraux ont la distribution en noms et pronoms personnels des milieux urbains bas : ceci indiquerait un écart accru entre la ville et la campagne sur ce point, cette dernière utilisant alors un langage qui a les caractéristiques du code restreint.

On observe la même évolution dans le syntagme verbal : les caractéristiques des milieux urbains hauts à 8 ans sont conservées et s'étendent maintenant aux milieux moyens ; les milieux ruraux sont voisins des milieux urbains bas.

Ainsi les milieux provoquent à 8 et 11 ans une distribution particulière des structures article suivi d'un nom et des noms et pronoms personnels dans le syntagme nominal, des structures avec la copule dans le syntagme verbal. Les propriétés dues aux milieux urbains hauts à 8 ans s'étendent aux milieux urbains moyens à 11 ans. Par contre, les milieux ruraux, qui entraînent des distributions proches de celles des milieux urbains hauts à 8 ans s'en éloignent à 11 ans pour conduire à des distributions voisines de celles des milieux urbains bas.

2) Recherche et interprétation de la signifiante de la répartition en niveaux

L'observation de la distribution des éléments grammaticaux liés à la répartition des textes dans les différents niveaux montre que :

1. Les écarts entre les effectifs des éléments grammaticaux entraînent l'attribution d'un certain niveau, sont plus marqués à 8 ans qu'à 11 ans. On assiste donc à un certain nivellement des niveaux à 11 ans. Celui-ci peut avoir une double cause : d'une part l'élève peut avoir atteint un niveau syntaxique globalement satisfaisant, d'autre part, le maître a vraisemblablement d'autres critères d'appréciation à 11 ans qu'à 8 ans, son attention se portant en fin de scolarité pour une plus large part sur la "richesse" et la précision du vocabulaire, sur l'originalité du sujet, etc... Il n'est alors pas surprenant que les écarts syntaxiques aient un rôle moindre dans l'attribution des niveaux.

2. Même s'ils sont moins nets à 11 ans, les écarts dans les distributions des éléments grammaticaux qui entraînent l'attribution d'un niveau sont importants. Il faut voir là le rôle fondamental joué par la syntaxe dans l'appréciation d'un texte. Cependant il serait intéressant d'étudier, sur le même corpus les corrélations entre la richesse lexicale et les niveaux, entre l'orthographe et les niveaux, entre les phénomènes d'énonciation et les niveaux. C'est seulement alors que l'on pourrait déterminer la part revenant à la syntaxe, le lexique, etc... dans l'attribution d'un niveau, donc analyser la valeur d'un niveau, valeur exclusivement décimologique.

.../...

3) Recherche et interprétation des effectifs excédentaires et déficitaires dans les textes répartis en niveaux

A 8 ans, les textes classés dans les niveaux élevés se caractérisent par des éléments du syntagme nominal en excédent, alors que ceux des niveaux passable et bas sont généralement déficitaires. Cette distribution s'interprète d'une part par la longueur plus grande des textes dans les niveaux élevés, d'autre part par une variété dans l'emploi de ces termes plus marqués dans les textes de ces mêmes niveaux. En outre deux remarques s'imposent :

1. L'article défini n'est excédentaire que dans les textes classés dans le niveau passable. Sa fréquence y est très forte. La structure privilégiée des textes de ce niveau est l'article défini suivi du nom, elle apparaît ici comme structure moyenne, fondamentale des textes des différents niveaux.

2. Le nom personnel est le seul élément excédentaire des textes du niveau faible.

Nous pouvons, à partir de ces deux remarques, confirmer la théorie de Bernstein : les niveaux hauts traduisent la variété du code élaboré, le niveau passable exprime la structure explicite de ce code, le niveau bas rend compte de l'emploi préférentiel du signe du code restreint, le "je".

On n'observe pas de regroupements de structures dans le syntagme verbal. Trois distributions méritent cependant notre attention :

1. Le niveau Très Bien est toujours dû à un excédent des effectifs des classes structurelles comportant le Verbe seul et à un déficit dans celles qui contiennent la copule. On peut en conclure que l'emploi d'un verbe à la place de la copule est l'indice d'un très bon niveau. Il peut d'ailleurs s'agir d'une consigne du maître.

2. Le niveau Passable est dû à un emploi significativement excédentaire dans la classe de la copule suivie d'un syntagme prépositionnel. Nous avons noté que, dans ce même niveau, les éléments excédentaires du syntagme nominal étaient le défini suivi d'un ncm. Ainsi la phrase type du niveau Passable à 8 ans est : Déf. + N est + de + X, soit en structure de surface l'adjectif possessif suivi d'un nom.

3. L'emploi du Verbe seul n'apparaît que dans les textes des niveaux Très Bien et Satisfaisant. On en conclut donc que l'emploi d'un verbe intransitif entraîne l'attribution de niveaux supérieurs à la moyenne.

A 11 ans, la distribution des éléments du syntagme nominal est moins caractéristique qu'à 8 ans. Cependant deux conclusions apparaissent :

1. Le niveau élevé est, comme à 8 ans, dû à un excédent de la majorité des composants. Nous retrouvons là la variété d'emploi de ces termes signalée à 8 ans.

2. Les noms personnels ont une distribution remarquable : à 8 ans nous avons remarqué que leur dominance exclusive entraînait l'attribution du niveau bas ; or, à 11 ans, ils constituent la seule classe déficitaire du niveau haut. Le "je" et le "tu" sont donc des repères aux

.../...

deux extrémités de l'échelle des niveaux.

Dans le syntagme verbal on ne rencontre plus les trois distributions remarquables signalées à 11 ans. Les structures excédentaires et déficitaires sont réparties dans tous les niveaux et aucune tendance ne se révèle.

En conclusion, il apparaît que la distribution des éléments du syntagme nominal et du syntagme verbal est beaucoup plus caractéristique à 8 ans qu'à 11 ans. Cependant chaque niveau est dû à 11 ans à des distributions particulières : il n'y a donc pas effacement du rôle de la production syntagmatique dans l'attribution des niveaux.

4) Détermination des éléments syntaxiques caractéristiques des milieux et des niveaux

Le choix de ces éléments est effectué à partir de tests de χ^2 appliqués aux milieux et aux structures syntaxiques qu'ils produisent et aux niveaux qui en sanctionnent l'emploi. Les éléments figurant ci-dessous sont uniquement ceux dont l'effectif est significativement excédentaire (+) ou déficitaire (-) par rapport à l'effectif théorique.

1. Éléments caractéristiques des milieux

- Milieux urbains favorisés : 8 ans : - N pers, - Pron.pers, + Pron.
11 ans : néant
- Milieu urbain moyen : 8 ans et 11 ans : néant
- Milieu urbain intermédiaire défavorisé :
8 ans : - (Cop + SA), + (Cop + SN)
11 ans : néant
- Milieu urbain défavorisé : 8 ans : néant
11 ans : + Pron, + (V + SN)
- Milieu rural favorisé : 8 ans et 11 ans : néant
- Milieu rural défavorisé : 8 ans : néant
11 ans : + (V + SN), - (Cop + SA),
- (Cop + SP)

2. Éléments caractéristiques de l'attribution des niveaux :

- Niveaux hauts :
8 ans : néant
11 ans : + n Def., - N pers, + Pron. pers., + Pron
- Niveau passable :
8 ans : néant
11 ans : - n Def, + (Cop + SP), + (Cop + SN)
- Niveau intermédiaire bas :
8 ans : + (V + SN + SP)
11 ans : + N pers, + V, - (Cop + SP), - (Cop + SN)
- Niveau bas :
8 ans : + Pron
11 ans : - Pron. pers, + Pron.

5) Y a-t-il une relation milieu-niveau ?

Notre démarche consistait à déterminer une double causalité : en premier lieu celle par laquelle un milieu entraîne l'apparition de certaines structures syntaxiques, en second lieu, celle par laquelle la production de certaines structures syntaxiques provoque ../...

l'attribution d'un niveau scolaire. N'est-il pas possible de neutraliser le linguistique afin de savoir si le niveau, à travers le linguistique artificiellement effacé, ne juge pas en réalité le milieu ?

Avant de procéder à cette étude, il convient d'en marquer les limites. Il serait abusif d'envisager un isomorphisme milieu/niveau. En effet la définition des milieux par le seul niveau d'étude du père est très réductrice ; les variables linguistiques, quant à elles, ont été limitées à la syntaxe générative, et celle-ci n'est vraisemblablement pas docimologiquement valorisée de la même manière à 8 ans et 11 ans, ce qui modifie la signification des niveaux.

Ces réserves, indispensables, étant faites, la superposition des caractéristiques syntaxiques des milieux et des caractéristiques syntaxiques des niveaux peut-elle faire apparaître une zone d'intersection ?

Les catégories et structures syntaxiques communes sont les suivantes :

- Milieux urbains favorisés et niveaux hauts :
 - 8 ans : + n Def., + Nc, + (V + SN), - (V + SP), - (V + SN + SP)
+ (Cop. + SA)
 - 11 ans : + Def., + n Déf., + Nc, - N Pers., - (V + SN), - (V + SN + SP), + (Cop + SA)
- Milieu urbain moyen et niveau passable :
 - 8 ans : - Nc, + Pron. - (V + SN), - (V + SN), - (V + SN + SP), - (Cop + SA)
 - 11 ans : + Déf., + Nc - Pr. Pers., - Pron ; - (V + SN), - (V + SP), + (V + SN + SP), + (Cop. + SP), + (Cop. + SN)
- Milieu urbain intermédiaire défavorisé et niveau intermédiaire bas :
 - 8 ans : + Déf., - Nc + Pr. Pers., + (V + SP) + (V + SN), - (Cop. + SA), - (Cop. + SP)
 - 11 ans : - Nc + N Pers., + Pr. Pers., + (V + SN), + (V + SP), - (V + SN + SP), - (Cop. + SA).
- Milieu urbain défavorisé et niveau bas :
 - 8 ans : - Déf., + (V + SN), - (Cop. + SA), - (Cop. + SN).
 - 11 ans : + Pron.; + (V + SN), - (Ccp. + SA), - (Cop. + SN).

(Les pointillés sous certaines catégories indiquent que cette catégorie est caractéristique de l'appartenance au milieu considéré ou de l'attribution du niveau indiqué).

La superposition montre que le fait d'appartenir à un milieu entraîne la production de structures qui déterminent effectivement l'attribution d'un niveau. Cependant, ainsi que nous le prévoyions, il n'existe pas de correspondance terme à terme entre milieux et niveaux. S'il y a relation entre milieu et niveau, il n'y a certainement pas détermination stricte du niveau par le milieu. Aux raisons expliquant ce fait qui ont été avancées plus haut, il conviendrait peut-être d'ajouter les réactions affectives de l'enfant vis-à-vis de l'école. Les besoins de l'enfant et le savoir-faire du maître sont des facteurs de succès ou d'échec qui ne se laissent pas aisément mettre en formules mathématiques.

.../...

CONCLUSION

Rappelons nos questions initiales : l'appartenance à un milieu socio-culturel entraîne-t-elle la production de structures syntaxiques privilégiées? L'emploi de ces structures a-t-il un effet sur l'attribution à un enfant d'un certain niveau scolaire ? Les analyses que nous venons de résumer semblent indiquer que les deux types de relations de causalité fonctionnent effectivement, selon des intensités dont nous avons relevé les variations.

Il nous paraît maintenant indispensable de souligner à la fois les limites et l'intérêt d'une telle étude. Elle est limitée car la définition du milieu socio-culturel est trop réductrice (nous avons depuis procédé à une analyse de même nature mais avec des moyens en personnes et matériel plus importants avec l'Institut de Linguistique de Rouen (voir "Langue Française" N° 32) ; la détermination des niveaux est trop dépendante de la personnalité du maître ; la prise en considération des composants du syntagme nominal et des structures constitutrices du syntagme verbal est trop restrictive ; le nombre de textes lui-même (280) est relativement faible pour procéder, comme nous l'avons fait à des tests croisés. De plus bien d'autres facteurs interfèrent : le mode d'enseignement, l'attitude de l'enfant devant l'école, etc...

Où donc est l'intérêt de ce travail ? Il nous semble résider paradoxalement dans ces limites. Si les critères retenus sont limités, ils ont l'avantage d'être précis. Si la double causalité milieu-syntaxe et syntaxe-niveau n'est traitée qu'à travers des éléments extraits d'un ensemble beaucoup plus large, elle a maintenant le bénéfice d'être évaluée avec quelque précision. Ce travail est construit, à partir d'une hypothèse, sur l'observation véritable du réel ; il porte sur un champ limité mais accessible ; il fait apparaître un modèle théorisé reflétant les données multiples de l'observation de départ. Mais il demeure que les conclusions partielles ou générales obtenues demanderaient à être confirmées par une recherche qui porterait sur un corpus et des variables de dimensions nettement plus larges.

o - 0 - o

/ DANS LE COURRIER DE REPERES /

/ B.R.E.F. /

Nouvelle série n° 15 - Septembre 1978 - Larousse

Relevé au sommaire

Denise et Frédéric François, "Tâches/investissements, contenus et conduites linguistiques"
Georges Maurand, "La Cigale et la Fourmi" au CM 2 : déconstruction et reconstruction du sens d'un texte"
René Honvault et Jean-Pierre Jaffré, "L'enfant face aux systèmes graphiques"
"Grammaire pour enseigner le français " : Quelle nomenclature adopter en classe, par Emile Genouvrier.

PROGRESSION THEMATIQUE ET EVALUATION DES PRODUCTIONS ECRITES
DES ENFANTS

B. LEBRUN

Equipe de Saint-Quentin

L'équipe de Saint-Quentin s'est engagée dans une double voie de recherche :

- Une recherche-innovation qui a pour objectif de :
Créer les conditions d'une meilleure pratique du langage écrit par :
 . une recherche des situations d'écriture les plus fonctionnelles qui justifient et valorisent l'acte d'écriture.
 . une approche renouvelée des contenus de l'enseignement du français.
- Une recherche-description qui a pour objectif d'étudier le fonctionnement de la coordination dans le langage écrit des enfants de l'école élémentaire.

La recherche-innovation est conforme aux objectifs du PLAN et entend se situer au niveau de la dialectique : Libération/Structuration du langage écrit.

Notre hypothèse de travail est que la mise en oeuvre de pratiques fonctionnelles au niveau des situations d'écriture permet d'améliorer sensiblement la qualité des textes produits par les enfants. Il s'agit de favoriser le "vouloir écrire" parce que cela correspond à une nécessité de communication.

Cette hypothèse pose en outre la nécessité de pratiques fonctionnelles dans l'acquisition des contenus de façon à structurer non seulement le langage écrit des enfants, mais aussi la relation de l'enfant au monde, c'est-à-dire les situations dans lesquelles il est impliqué et à partir desquelles il s'exprime.

On peut penser qu'une telle recherche se suffit à elle-même. Il ne suffit pas en effet de prendre une simple décision pédagogique, au matin d'un futur, en modifiant les situations d'écriture ou en en créant de nouvelles. Une telle décision implique déjà une remise en question de nombreuses habitudes, une volonté de changement qui rejaillit sur tous les aspects de l'enseignement du français. Globalement, c'est toutes les démarches qui se trouvent concernées. D'autre part, chercher des situations d'écriture fonctionnelles suppose un contrôle de ces situations. Cela prend la forme d'une description de la situation :

- comment a-t-elle été provoquée ? (Par quelle activité - scolaire - non-scolaire)
- comment se présente-t-elle ?
- quelle forme prend l'acte écrit ?
- comment est-ce ressenti par les enfants ?
- comment s'y prennent-ils ? la classe ? l'enfant ?
- que deviennent les écrits ? etc... ..//...

Pourquoi, dans ces conditions, doubler cette recherche par une recherche-description elle-même importante, ayant pour objectifs de :

- permettre par une meilleure connaissance du fonctionnement de la coordination de mieux comprendre l'organisation des textes écrits et d'évaluer / apprécier les composantes d'ordre sociologique, pédagogique, qui les influencent.

- proposer une autre attitude devant les textes d'enfants, une lecture plus compréhensive reposant sur une analyse textuelle.

C'est le problème de l'évaluation de notre recherche qui est posé. Peut-on, a-t-on le droit de, tirer des conclusions sur des pratiques qui semblent donner satisfaction sans évaluer la véritable portée de ces pratiques ? Quelle serait la valeur de ces conclusions fortement entachées de subjectivité ? Pourrait-on affirmer que ces pratiques réduisent, par exemple, les écarts entre les performances d'enfants issus de milieux sociaux très différents ?

C'est à dire que :

1. elles ne diminuent pas les performances des meilleurs
2. elles ne figent pas les performances des moins bons.

mais

3. elles réduisent les écarts entre les meilleurs et les moins bons (tout en) améliorant les performances de ces derniers.

Il est donc indispensable de se munir d'un instrument d'évaluation qui permette de répondre à ce genre de questions.

Or l'élaboration de cet instrument pose problème :

- Quel champ doit-il ou peut-il couvrir ?
- Quelle doit être sa forme ?

Parce qu'il est impossible d'élaborer, à notre échelle, un instrument susceptible d'apprécier tous les aspects d'un texte écrit, nous avons réduit notre champ d'investigations au seul "fonctionnement de la coordination". Et ces deux dernières années ont été consacrées à une meilleure définition de ce champ, des éléments qui seraient pris en compte selon leur degré de pertinence ; ce qui a conduit à une rigoureuse réduction de ce champ.

Nos premières grilles d'analyse de textes dépendaient par ailleurs de la grammaire de phrase (*). Or, ce n'est pas au niveau de la phrase que fonctionne la coordination, mais au niveau du texte. Il devenait donc indispensable de donner à cet instrument une forme qui convienne au champ qu'on lui demandait de couvrir.

Un article de D. Slakta "L'ordre du texte" nous a fait entrevoir une réponse aux questions que nous nous posions : la "progression thématique".

(*) Cf. notamment "Repères" N° 43.

.../...

Cependant la "progression thématique" (qui avec la "cohésion" comme autre élément, règle l'ordre du texte) n'a jamais été conçue par les linguistes de l'Ecole de Prague, comme un instrument de description de texte. Elle peut fournir, par les structures abstraites qu'elle permet de dégager, une tentative d'explication, mais elle n'est pas un outil de description.

Pouvait-elle le devenir ?

Au moyen de quels aménagements, de quelles définitions nouvelles, cette "progression thématique" pouvait-elle nous aider à construire l'instrument d'analyse de texte, donc d'évaluation, qui nous faisait défaut ?

C'est à cette question que nous essayons de répondre dans ce qui suit.

Avant d'aborder les problèmes précis posés par la transcription de la progression thématique d'un texte, il semble nécessaire de situer le cadre théorique dans lequel elle s'inscrit et qui est celui de la Perspective Fonctionnelle de la Phrase (F.S.P : Functional Sentence Perspective), définie par les linguistes de l'Ecole de Prague.

C'est à l'article de D. Slakta "l'Ordre du Texte" paru dans le N° 19 de la revue "Etudes de Linguistique Appliquée" que nous emprunterons les définitions des deux séries de concepts qui prennent statut dans la FSP et donnent un fondement théorique à la progression thématique :

- les concepts de "THEME-RHEME"
- le concept de "Dynamique Communicative".

pourquoi a-t-elle deux ?

Slakta tout en reconnaissant la base théorique fournie par les travaux de FIRBAS, KUNO, FALLIDAY, précise d'ailleurs qu'il opère un remaniement des concepts afin de les rendre applicables au français.

I. CONCEPTS DE "THEME - RHEME"

Le concept de thème est loin de posséder une définition univoque.

Pour le préciser, il est indispensable de le distinguer d'autres concepts avec lesquels, au hasard des traductions, il a pu être assimilé dans un passé récent. Nous sommes donc amenés à distinguer l'opposition thème/rhème de l'opposition : sujet / prédicat
et de l'opposition : topique / commentaire

On connaît le principe fondamental selon lequel toute phrase déclarative simple serait composée de deux constituants principaux : le sujet et le prédicat. Reprenant cette opposition traditionnelle, SAPIR la définit ainsi : "Il y a nécessairement quelque chose dont on parle (sujet) et quelque chose qui est dit à propos de ce sujet du discours (prédicat)".

Ce qui n'est pas sans ambiguïté : A quel plan s'applique cette définition : celui de la syntaxe ou celui du discours ?

Les constituants de la phrase :

.../...

P.1 : Pierre / lit son journal

s'analysent bien en sujet / prédicat, et la définition peut leur être appliquée. Mais prenons la phrase :

P 2 : Son journal, Pierre le lit.

La définition de SAPIR s'applique encore, mais le sujet du discours "son journal" n'est pas le sujet grammatical de la phrase. Pour lever cette ambiguïté, HOCKETT transfère le contenu de la définition sur deux autres termes : topique et commentaire : "Les termes topique et commentaire suggèrent la caractérisation la plus générale des constructions prédicatives : le locuteur annonce un topique, puis il en dit quelque chose".

Il est certain que dans la phrase P 1, assertion positive simple, sujet et topique se confondent, de même que prédicat et commentaire. Mais dans la phrase P 2, on peut distinguer :

- topique : son journal + commentaire : Pierre le lit
- sujet : Pierre + prédicat : lit (le) son journal.

Or, en 1965, édition anglaise de "Aspects de la théorie syntaxique" (1971 : édition française) CHOMSKY pose le problème de la relation du S.N immédiatement dominé par P entre la structure profonde et la structure de surface (p. 163) : "On pourrait suggérer que la relation thème/rhème ("Topic"/"comment") est la relation grammaticale de base de la structure de surface, correspondant, en gros, à la relation fondamentale Sujet / Prédicat de la structure profonde. Ainsi nous pourrions définir le thème-de la phrase comme le S.N. le plus à gauche immédiatement dominé par P dans la structure de surface, et le rhème de la phrase comme le reste de la séquence.

Cette suggestion de Chomsky appelle deux remarques :

- D'une part, l'assimilation Thème-topique et Rhème-commentaire n'apporte aucune clarté nouvelle dans la solution du problème et n'augmente pas la définition de Hockett.

- D'autre part, elle semble ne s'appliquer qu'à des phrases ayant subi une transformation emphatique. Or le déplacement à gauche d'un constituant n'est pas nécessairement une marque d'emphase.

Ainsi dans la phrase :

P 3 : chaque matin, dans le train, Pierre lit le journal.

où trois constituants précèdent le verbe.

C'est donc sur un autre plan que se situent les linguistes tchèques pour définir les concepts de Thème et Rhème. En s'appuyant sur leurs travaux, et particulièrement ceux de Firbas, Slakta, propose donc une définition recevable pour le français uniquement :

"La distinction Thème (TH) - Rhème (RH) est opérante au plan de la linéarité des constituants ; il s'agit d'explicitier les notions vagues de début, de milieu et de fin de phrase... Aussi, tout ce qui sera situé avant "transition" (TR) (verbe) sera dit "thème", et tout ce qui

..//...

sera situé après "transition" (TR) sera dit "rhème". Cependant la première place sera spécifiée en Thème propre (THp) et la dernière en Rhème propre (RHp)".

Les autres thèmes ou rhèmes sont gradués selon leur position dans la phrase, chaque phrase ne pouvant posséder qu'un seul thème propre (THp) et qu'un seul rhème propre (RHp).

D'où l'analyse :

P 3 : Chaque matin, dans le train, Pierre lit le journal
 THp TH 1 TH 2. TR RHp

P 4 : Pierre lit le journal dans le train chaque matin.
 THp TR RH 1 RH 2 RHp

P 5 : Chaque matin, Pierre lit le journal dans le train
 THp TH 1 TR RH 1 RHp

Mais la distinction Thème-Rhème n'est réellement opérante que si elle est associée à un autre concept, celui de "dynamique communicative".

II. LA "DYNAMIQUE COMMUNICATIVE" :

Il s'agit d'un concept élaboré par FIRBAS pour rendre compte des différences qualitatives entre les constituants de la phrase dans la communication et la transmission de l'information. Pour FIRBAS, repris par SLAKTA, le degré de D.C (Dynamique Communicative) augmente du début vers la fin de la phrase, le thème portant le plus bas degré de D.C, le rhème portant le plus haut degré. Ce qui sous-entend que deux ou plusieurs thèmes, comme deux ou plusieurs rhèmes ne peuvent avoir le même degré de D.C (D'où la distinction dans la numérotation des TH/RH) "Ce qui permet de préciser dans quelle mesure chacun des groupes contribue au développement de la communication", le concept de D.C dénotant "une qualité manifestée par la communication dans son développement".

III. REALISATION DE LA PROGRESSION THEMATIQUE

C'est à partir de ces deux concepts que DANES propose une organisation du texte comme une "séquence de thèmes". Pour lui (nous citons Slakta) "le thème, étant donné sa moindre valeur informative (et sa place) joue un rôle essentiel dans la construction du texte. L' introduction de nouveaux rhèmes assurant la progression".

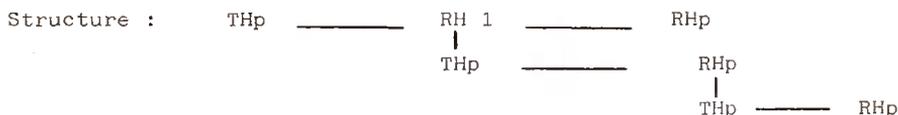
Il s'agit pour DANES et SLAKTA d'une proposition théorique à partir de laquelle il devient possible de construire des "structures abstraites" qui peuvent constituer - mais pas nécessairement - les éléments d'une méthode descriptive.

Exemples de progressions :

a) Progression thématique linéaire :

Exemple : Pierre (THp) promène son chien (RH 1) dans le parc (RHp).
 L'animal (THp) poursuit un chat (RHp). La pauvre bête
 (THp) se réfugie dans un arbre (RHp).

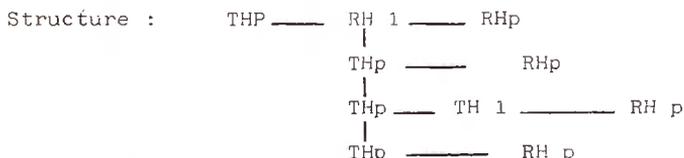
.. / ...



Dans cette structure, la progression se réalise en prenant comme thème de chaque phrase nouvelle le rhème ou un des rhèmes de la phrase précédente.

b) Progression thématique à thème continu :

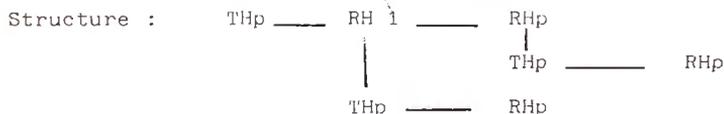
Exemple : Pierre (THp) promène son chien (RH 1) dans le parc (RHp).
L'animal (THp) aperçoit un chat (RHp). Il (THp) le (TH 1)
 poursuit dans les allées (RHp). Mais le chien (THp) se
 lasse vite (RHp).



Dans cette structure, la progression se réalise en prenant comme thème "continu" le (ou un) rhème de la première phrase.

c) Progression thématique à thèmes dissociés :

Exemple : Pierre (THp) possède un chien (RH 1) et un chat (RHp).
 Ce dernier (THp) aime le confort de la maison (RHp).
 Son bruyant compagnon (THp) préfère les courses folles
 (RH 1) à travers la campagne (RHp).



Ici, la progression se réalise en développant alternativement chacun des rhèmes de la première phrase.

L'Examen de ces progressions appelle plusieurs remarques :

1) Ces structures abstraites - modélisées par Slakta - ont un point commun : le thème d'une phrase (ou de plusieurs : schéma (b)) est identique ou a le même référent que le rhème de la phrase précédente. Cela est lié à la notion de "dynamique communicative" et introduit une confusion entre thème/rhème et donné/nouveau malgré la précision de Slakta : "On ne confond pas la distinction donné/nouveau avec la distinction thème/rhème : le haut degré de D.C peut tomber aussi bien sur le nouveau groupe que sur le groupe donné (connu)".

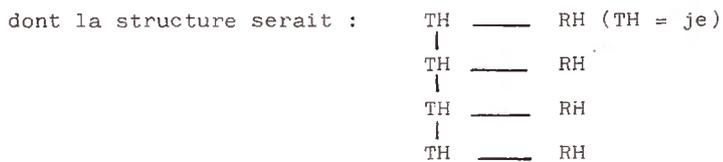
.../...

Il y a là une ambiguïté. Certains linguistes (COMBETTES : "Pratiques" N° 13 - "Cahiers du CRELEF" N° 5) recherchent une définition de l'opposition thème/rhème dans l'assimilation avec l'opposition donné/nouveau. Mais ce qui peut à la rigueur fonctionner dans un cadre limité à quelques phrases choisies, ne fonctionne pas - ou très mal - dans le cadre d'un texte.

Pour notre part, nous rejetons donc toute définition qui fait appel à des notions sémantiques, et nous nous en tenons à une définition basée sur le critère distributionnel.

2) Rien n'interdit de considérer d'autres structures qui réalisent la progression thématique, non à partir du rhème, mais à partir du thème. On ne peut d'ailleurs faire autrement lorsqu'on se trouve en présence de textes tels que :

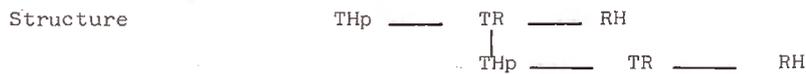
"Voici. Je m'appelle Jean Valjean. Je suis un galérien. J'ai passé dix neuf ans au bagne. Je suis libéré depuis quatre jours et en route pour Pontarlier qui est ma destination".



Nous reprendrons ce problème par la suite.

3) La thématization ou la rhématisation ne sont généralement conçues qu'à partir des groupes nominaux. Or la nominalisation du verbe pose un problème : est-on en présence d'un thème nouveau ? ou peut-on rattacher ce thème au verbe (dit "transition") ?

Exemple : "Pierre courait depuis plusieurs minutes. La course ne semblait pas le fatiguer."



De la même manière, la suite de la phrase 1 de l'exemple pourrait être "courir ne le fatiguait pas", où "courir" est un thème qu'on ne peut rattacher à rien d'autre qu'à "transition".

La nominalisation peut également affecter :

- soit : Thème + Transition. Exemple : "sa course" = la course de Pierre

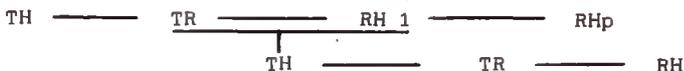


- Soit : Transition + Rhème

.../...

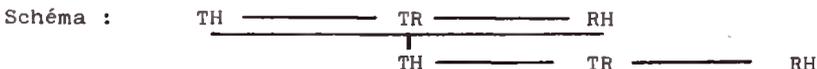
Exemple : "Pierre acheta un livre pour sa mère. L'achat de ce cadeau ruina l'enfant".

Il est difficile de considérer "l'achat de ce cadeau" comme un thème nouveau. Il semble préférable de rattacher ce thème à TR + RH soit :



- soit : TH + TR + RH

Exemple : "Jean réussira son examen. Cela ne fait aucun doute !" où : cela = Jean réussira son examen.



Remarque :

- On peut considérer que le premier cas : prolongement de TH + TR par TH s'apparente à la progression à thème continu (sur thème)
- On peut, de la même manière considérer que le second cas : prolongement de TR + RH par TH s'apparente à la progression linéaire.
- Il devient plus difficile de rattacher le troisième cas à l'un ou l'autre de ces deux modèles.

La solution serait sans doute de considérer le pronom comme une reprise de toute la proposition, quelle que soit la ponctuation. Ce qui se ramènerait à :



4) Un problème qui semble être résolu différemment selon les auteurs, c'est celui du statut de la phrase ou de la proposition dans la "structure abstraite" :

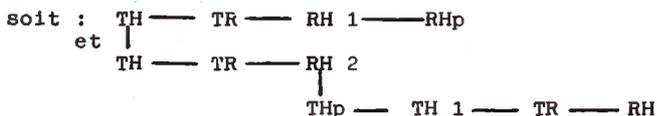
- En effet, cette structure doit être composée d'éléments plus simples. Que seront ces éléments :
- les phrases ?
 - les propositions ?

Mais dans ce cas il faut justifier le choix ou le rejet de la phrase ou de la proposition.

Pourquoi conserver la phrase comme "unité constitutive" de la structure, alors que la linguistique textuelle veut précisément dépasser le cadre de la phrase ? Il y a deux moyens de dépasser ce cadre :

- considérer le texte comme unité de rang supérieur, le seul qui soit intéressant, et c'est ce qui est réalisé
- considérer la phrase comme un ensemble d'éléments (à définir), ces éléments étant les "unités constitutives" de la structure.

..../...



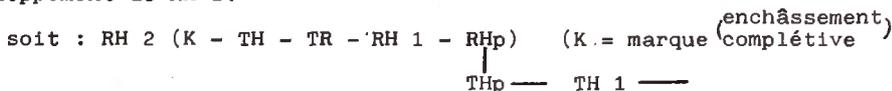
Nous obtenons ainsi 3 "unités thématiques", la première et la troisième comprenant chacune une seule proposition, la seconde en comprenant deux : une principale et une complétive.

Nous retiendrons donc comme critère de définition de l'unité thématique la séparabilité des propositions.

- Les deux propositions coordonnées sont séparables.
- Dans le seconde coordonnée :
 - . la principale et la complétive sont inséparables.
 - . la relative au GN est séparable.

Remarques :

a) Dans le schéma ci-dessus, on a relié THp à RH 2. En réalité, le rattachement ne peut se faire que sur un RH résultant du développement de RH 2.



Cela pose le problème du développement de propositions qui peuvent être considérées globalement comme THEME ou RHEME. Ce développement pouvant présenter un intérêt dans le cas d'une étude plus fine de l'organisation de la progression.

b) Il est intéressant de séparer la relative lorsqu'elle est adjectivée d'un rhème, car elle marque un départ de progression linéaire. Et il peut être utile, dans l'analyse de textes d'enfants, de constater si cette progression se réalise par enchâssement ou par coordination.

IV. TYPES THEORIQUES DE PROGRESSION

Dans "l'ordre du texte", D. Slakta, donne 3 types de progression, que nous avons illustrés en § III. Il s'agit de :

- la progression thématique linéaire
- la progression à thème continu
- la progression à thèmes dissociés

Dans "Ordre du texte, ordre du discours" paru dans "Pratiques" N° 13, J.M ADAM propose les 5 types de progression de DANES :

- la progression thématique linéaire (Id. Slakta)
- la progression à thème continu (Id. Slakta)
- la progression à thèmes dérivés
- la progression à rhème éclaté
- la progression avec "saut thématique"

.../...

Et J.M ADAM note : "types qu'on ne trouve presque jamais à l'état pur et qui donnent lieu à des combinaisons qui viennent compliquer le processus".

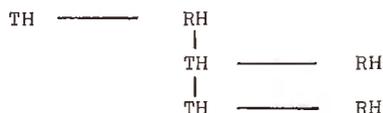
En fait, cela définit 6 types de progression. Et il est vrai qu'il est difficile de décrire la réalité au moyen de ces schémas : ils sont très intéressants, mais dans la pratique, pas très satisfaisants.

C'est que chaque progression ne se définit pas logiquement, à l'exclusion d'une autre. Elle est déjà elle-même une combinaison.

Exemple : sachant que la progression linéaire est du type :



que dire de cette suite :



- est-elle à thème continu ?
- est-elle à progression linéaire combinée à un thème continu ?

Nous devons donc répondre à une question, et formuler une hypothèse.

La question sera :

Peut-on résoudre ces problèmes de transcription du texte en fonction de structures abstraites précises et opératoires ?

Et l'hypothèse :

Si cette transcription est possible, nous sommes en mesure :

- de recenser les structures abstraites employées (seules ou combinées) par l'enfant dans ses textes.
- de vérifier quelles structures utilise l'enfant selon
 - . son âge
 - . son niveau scolaire
 - . la situation d'écriture
 - . la pédagogie de la classe
- de comprendre quelles structures ou quelles combinaisons de structures lui posent problème pour exprimer sa pensée en développant les informations qu'il a à transmettre.
- DONC, de mieux comprendre les problèmes de l'écrit, et d'en tenir compte dans notre pédagogie.

.../...

A. Peut-on réaliser des "structures abstraites" opératoires ?

Il faut pour cela :

- prendre en compte les possibilités de prolongement d'une "unité thématique" donnée
- regrouper les suites possibles
- définir des "modules" de base.

a) Si l'on veut prolonger une "unité thématique" ; (TH — TR — RH)
on a le choix entre :

- poursuivre à partir du thème :
TH — TR — RH
|
TH ————— RH
- poursuivre à partir du rhème :
TH — TR — RH
|
TH ————— RH

(Pour le moment nous ne tenons pas compte des problèmes posés par la thématization de "transition" (verbe), ni de TH + TR, de TR + RH ou éventuellement de TH + TR + RH.

Nous y reviendrons éventuellement. Mais ce sont, dans les textes d'élèves, des cas très rares).

b) Les différentes progressions proposées (DANES, SLAKTA) s'organisent en fait selon trois principes essentiels :

- un principe de CONTINUITÉ : la suite thématique reste identique à son modèle de départ :
 - . le thème est continué par un thème
 - . le rhème est continué par un thème
- un principe d'ALTERNANCE : une "unité thématique" peut être prolongée en développant alternativement :
 - . soit deux ou plusieurs thèmes
 - . soit deux ou plusieurs rhèmes
 - . soit un thème et un rhème
- un principe d'ECLATEMENT : un thème ou un rhème sont développés par deux ou plusieurs thèmes, qui détaillent le thème ou le rhème de départ.

c) Nous chercherons en même temps à définir des "modules thématiques" de base :

- qui seront exclusifs les uns des autres ; c'est-à-dire que chaque module a une structure particulière qui n'est pas susceptible d'être interprétée différemment.
- qui pourront se combiner entre eux pour former des séquences thématiques.

B. Types de "modules thématiques"

1) Principe de Continuité :

Deux structures sont possibles :

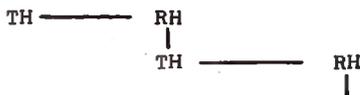
../...

C.1 : Continuité sur THème



ex : "Pierre (TH) a un chien.
Il (= Pierre) l'emmène
à la chasse.

C.2 : Continuité sur RHème



ex : "Pierre (TH) possède un chien de
chasse (RH). L'animal (TH) est
superbe.

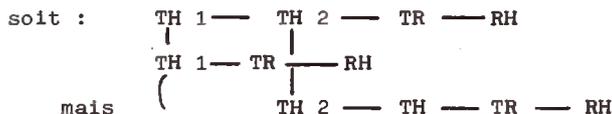
2) Principe d'Alternance :

Trois suites sont ici possibles, selon que l'alternance affecte
- thèmes - rhèmes - thème et rhème.

A.1 : Alternance sur THèmes :

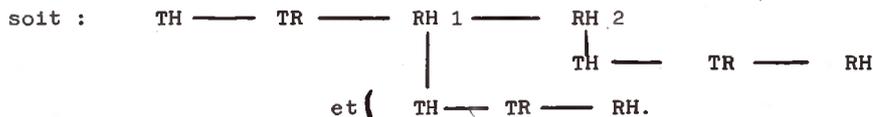
"Pierre (TH 1), devant le chien (TH 2), ne sait plus quoi faire
(RH).

Il (TH 1) voudrait rentrer chez lui (RH), mais l'animal (TH 2)
lui (TH) barre la route (RH)"



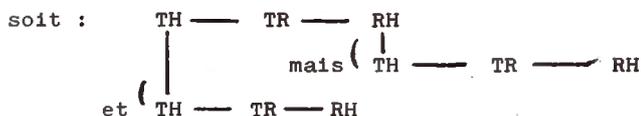
A.2 : Alternance sur RHèmes :

"Pierre (TH) joue (TR) au ballon (RH 1) avec son frère Paul (RH 2).
Paul (TH) shoote (TR) de toutes ses forces (RH) et le ballon (TH)
casse (TR) un carreau (RH)".



A.3 : Alternance sur THème et RHème :

"Pierre (TH) joue (TR) avec son chien (RH). Mais le jeune animal
(TH) s'énerve rapidement (RH) et l'enfant (TH) est mordu (TR) à la
main (RH)".



.../...

3) Principe d'Eclatement :

Deux suites possibles selon que l'éclatement affecte soit le thème soit le rhème.

E.1 : Eclatement sur THème :

"On (TH) la (TH) reçut (TR) comme une petite reine (RH). Les châtaigniers (TH) se baissaient (TR) jusqu'à terre (RH) pour la caresser (RH) dans la lumière rosée (RH) ; le tapis d'aiguilles violettes (TH) amortissait (TR) le son des pas (RH)."

soit :

```
TH ——— TR ——— RH
  |
  | TH ——— TR ——— RH — RH
  |
TH ——— TR ——— RH
```

E.2 : Eclatement sur RHème :

"L'ombre du soir (TH) commençait (TR) à se répandre (RH) à travers le bois de sapins (RH). Les cimes (TH) flottaient (TR) encore (RH) dans la lumière rosée (RH) ; le tapis d'aiguilles violettes (TH) amortissait (TR) le son des pas (RH)."

soit :

```
TH ——— TR ——— RH ——— RH
  |
  | TH ——— TR ——— RH — RH
  |
TH ——— TR ——— RH.
```

Conclusion :

Ces 7 "modules thématiques" pourraient donc représenter les structures de base au moyen desquelles - combinées ou non - se réalise la progression thématique.

Le module n'est pas lié à la notion de phrase : il peut contenir moins, autant, ou plus d'informations que la phrase.

Il doit être facilement identifiable dans le texte, sans ambiguïté possible.

En effet, notre problème n'est pas seulement de tenter la description d'un texte. Slakta dit, dans "l'ordre du texte" que : "les schémas proposent une explication". C'est cette explication que nous essayons de dégager.

Si nous voulons

- comprendre comment l'information progresse dans un texte d'enfant,
- et - situer les difficultés rencontrées par cet enfant, les expliquer,
- il faut- se donner les moyens de décrire le plus finement possible cette progression
- constituer un outil de description qui élimine l'interprétation personnelle.

.../...

B. Questions nouvelles

Il est clair, cependant, que tous les problèmes ne sont pas résolus à partir de la définition des "modules thématiques".

Dans la F.S.P (Perspective fonctionnelle de la phrase) les notions de THEME et de RHEME - sur lesquelles reposent la progression thématique - sont opérantes au plan de la linéarité des constituants.

Or, la cohésion d'un texte met en oeuvre des phénomènes linguistiques nombreux :

- au plan structural : subordination, coordination
- au plan non structural : emploi de pronoms, d'articles, de déterminants.

Ce qui pratiquement peut se traduire :

- Comment décrire la coordination?
- Comment décrire les enchâssements ? Sont-ils à mettre tous sur le même plan ? (Ex : la relativisation est un aspect de la continuité sur TH ou RH. Comment la décrire ?)
- Comment suivre un thème à travers tous les aspects qu'il est susceptible de prendre dans un même texte ?
- Comment aborder les problèmes posés par le changement de style (direct ≠ indirect) dans le même texte ?

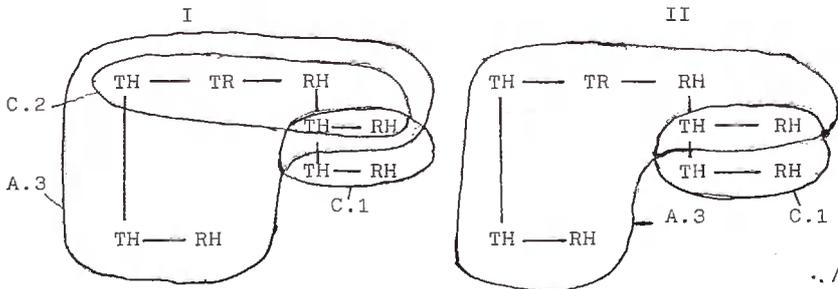
En fait, comment pouvoir traduire dans des structures qui se veulent explicatives la contradiction fondamentale : cohésion / progression ?

La pratique des textes nous a amenés à donner certaines réponses. Il est impossible de les détailler dans le cadre de cet article.

C. Combinaison des modules :

Les modules ne se trouvent pratiquement jamais isolés, dans un texte. Ils apparaissent toujours en combinaison, et constituent en réalité des ensembles sécants. Comment les distinguer sans erreur d'interprétation ?

Nous raisonnerons sur un exemple en donnant deux interprétations que nous comparerons.



- a) analyse de I : modules : C.2 + C.1 + A.3
- b) analyse de II : modules : A.3 + C.1

(se reporter aux schémas de : IV - B).

En fait, le chéma : A.3 contient un élément identique à C.2. L'analyse de I fait apparaître C.2 comme structure redondante. C'est l'analyse II qui contient le plus grand nombre d'informations dans le plus petit nombre de modules, avec le minimum d'intersections. C'est donc elle que nous choisirons.

V. FONCTIONNEMENT DE LA COORDINATION ET PROGRESSION THEMATIQUE

Jusqu'ici, nous avons posé l'étude du fonctionnement de la coordination dans le cadre de la grammaire de phrase. Les renseignements recueillis ne nous permettaient pas :

- de comprendre comment fonctionnait réellement la coordination au niveau du texte,
- de situer précisément les difficultés rencontrées par les enfants : . à quels niveaux ?
. pourquoi à ces niveaux ?

Nous posons donc par hypothèse :

1) Que la transcription des textes en structures abstraites nous renseignera sur les moyens mis en oeuvre par l'enfant, correctement maîtrisés ou non.

2) Que cette transcription permettra de situer les difficultés en fonction du type de module, du type de combinaison de modules.

3) Que c'est au et en regard de ces deux aspects que nous pourrons finalement apprécier la coordination des "unités thématiques" (et non des propositions), donc dire OU et POURQUOI la coordination est :

- inacceptable ou facteur de mauvaise cohésion textuelle.
- acceptable, même si l'emploi des coordonnants semble abondant.

A. Dire : OÙ

Il s'agit de préciser la position du coordonnant dans le texte, par rapport :

- aux unités thématiques qu'il coordonne
- au module dans lequel se trouvent ces unités thématiques.

Et non plus de situer le coordonnant entre deux propositions. Nous ne posons pas ici le problème des coordonnants situés dans une proposition, entre des constituants de phrase de fonction identique. (Cf : définition Martinet : Exemple : Pierre et Paul jouent au ballon. Pierre achète un livre et un album illustré).

.../...

L'inventaire des positions étant réalisé, il reste à classer les coordonnants selon qu'ils sont acceptables ou non, et pour ces derniers à dire pourquoi ils ne le sont pas ; donc de tenter une explication.

B. Dire : POURQUOI

La tentative d'explication doit se faire à deux niveaux :

- Au plan du texte :

Seul le signifiant nous intéresse ici, et sa place dans le texte, Par exemple, nous pourrions dire qu'une progression thématique continue sur THEME (module type C.1) provoque, chez certains enfants, un emploi répété et abusif de coordonnants entre les unités thématiques. Or, cet abus ne peut se comprendre et s'expliquer que par le type de progression choisi.

Pour un autre type (ex : alternance de thèmes) la non-acceptabilité du coordonnant sera provoquée par la difficulté de coordonner des unités thématiques en développant des thèmes alternés.

- Au plan du discours :

C'est l'aspect sémantique qui nous intéresse.

Quelle signification porte le coordonnant ?

Est-il employé dans un sens correct ou non ? N'y a-t-il pas confusion avec un autre coordonnant ?

Mais il ne s'agit pas d'imaginer et de dire qu'une autre structure (subordination, par exemple) eût été plus satisfaisante eu égard à l'intention devinée de l'auteur, donc d'être tenté de réécrire le texte en fonction de nos propres intentions, de notre expérience d'adulte, et par conséquent de considérer comme inacceptable ou fautif tel ou tel emploi de coordonnant.

VI. FONCTIONNEMENT DE LA COORDINATION ET HYPOTHESES DU G.L.E. (*)

Les explications que nous apportons dans cette première partie de notre travail se situent au plan linguistique.

Nous ne pouvons ignorer que l'écrit de l'enfant est soumis à un certain nombre d'influences :

- d'ordre sociologique
- d'ordre psychologique
- d'ordre pédagogique

Nous devons donc évaluer les effets de ces différentes influences sur l'écrit de l'enfant, non pour constater des faits, mais pour mieux agir.

Cette recherche-description n'a de sens que si elle fait suite, dans les classes, à une pédagogie renouvelée de l'écrit, à une recherche globale au niveau de toutes les activités de français, donnant au texte écrit l'aspect fonctionnel qu'il est loin d'avoir toujours.

.../...

(*) Groupe Langue Ecrite, dans lequel s'inscrit cette recherche.

Elle n'a de valeur ensuite que si ses résultats nous permettent d'éclairer notre pédagogie de l'écrit en nous aidant à apprécier la valeur de nos démarches.

L'écrit de l'enfant est, dans une certaine mesure, déterminé par le milieu socio-culturel ; il nous appartient, justement de préciser "cette mesure". L'influence sociale ne porte pas sur tous les aspects de l'écrit, en même temps :

- le statut de la chose écrite dans les milieux de l'enfant
- la relation de l'enfant à la chose écrite
- la relation de l'enfant à "la chose à écrire"
- la relation de l'enfant au monde :
 - . la manière de s'impliquer dans une situation
 - . les "outils" pour maîtriser cette situation.

Chaque écrit, est, à ce titre, une combinaison d'influences multiples, compensées ou renforcées.

Si nous ne pouvons agir directement sur les milieux en tant que pédagogues du moins au moins pouvons-nous, par la mise en oeuvre d'une pédagogie de l'écrit réellement rénovée :

- conforter ce qu'ils peuvent avoir d'heureux et installer des pratiques fonctionnelles de l'écrit.
- corriger ce qu'ils peuvent avoir de défavorable du point de vue d'une intégration de l'écrit et améliorer les pratiques existantes.

Rénover notre pédagogie de l'écrit pour en faire une pédagogie fonctionnelle : que l'acte d'écriture corresponde à un besoin d'expression individuel ou social, donc à des pratiques individualisées et socialisées, et non à une nécessité scolaire entretenue à coup d'artifices.

Cela veut dire aussi : rechercher les situations d'écriture les plus propres à provoquer et satisfaire ce besoin. Ce qui rejette le schéma traditionnel : "connaître sa langue pour pouvoir écrire, pour savoir écrire" pour le remplacer par un autre : "Libération/structuration de l'acte d'écrire".

- libérer le langage écrit en créant les conditions d'expression propres à cette libération
- structurer le langage écrit par une réflexion sur la langue dans le cadre dialectique : "situation/Expression"
- réinvestir l'acquis dans l'acte d'écriture libéré.

Mais cherchons-nous autre chose, quand nous parlons de "libération / structuration" du langage, que la "libération / structuration" de l'individu ? Notre visée éducative, empruntant des objectifs pédagogiques, qui eux, touchent "l'enfant écrivain", est l'enfant que nous aidons à s'épanouir, à s'accomplir, à devenir maître de ses actes (y compris celui d'écrire), de lui-même, de sa relation au monde.

Que signifient alors pour notre recherche la prise en compte de variables sociales et pédagogiques ? Et quelle réponse espérons-nous obtenir ?

../...

cf. Haby : apprendre à rédiger des formules ou S.S...

1) Nous voulons simplement repérer sur quels aspects du fonctionnement de la coordination dans les textes écrits des enfants se manifeste l'influence des composantes sociologiques, scolaires, pédagogiques.

2) Notre réponse n'est encore qu'une hypothèse :

Si (hypothèse du G.L.E) "Ecrire, c'est se mettre dans une (des) situations(s) dont un certain nombre de composantes non linguistiques déterminantes influent sur la nature des énoncés produits", nous pourrions dire quelles pratiques pédagogiques corrigent, au niveau de l'écrit, l'influence des composantes sociologiques défavorables et réduisent les écarts entre les performances d'enfants issus de milieux opposés ; et quelles pratiques, au contraire, maintiennent cette influence et renforcent les écarts.

Cela n'est pas vérifiable sur tous les aspects du langage écrit. Il faudrait prendre trop d'éléments en considération, et l'outil de travail serait démesuré. Nous avons donc centré notre recherche sur le fonctionnement de la coordination. Si nous pouvons démontrer l'influence d'une composante non-linguistique sur ce fonctionnement, nous pourrions induire du même coup l'influence de cette composante sur le langage écrit.

Mais si nous ne pouvons pas prouver l'influence de cette composante sur le fonctionnement de la coordination, nous ne pourrions pas en conclure que cette composante n'a pas d'influence sur le langage écrit : elle peut avoir une influence sur un autre aspect du langage écrit, les phénomènes d'enchâssement, de nominalisation, etc...

o - o - o

Avril?

A N N E X E

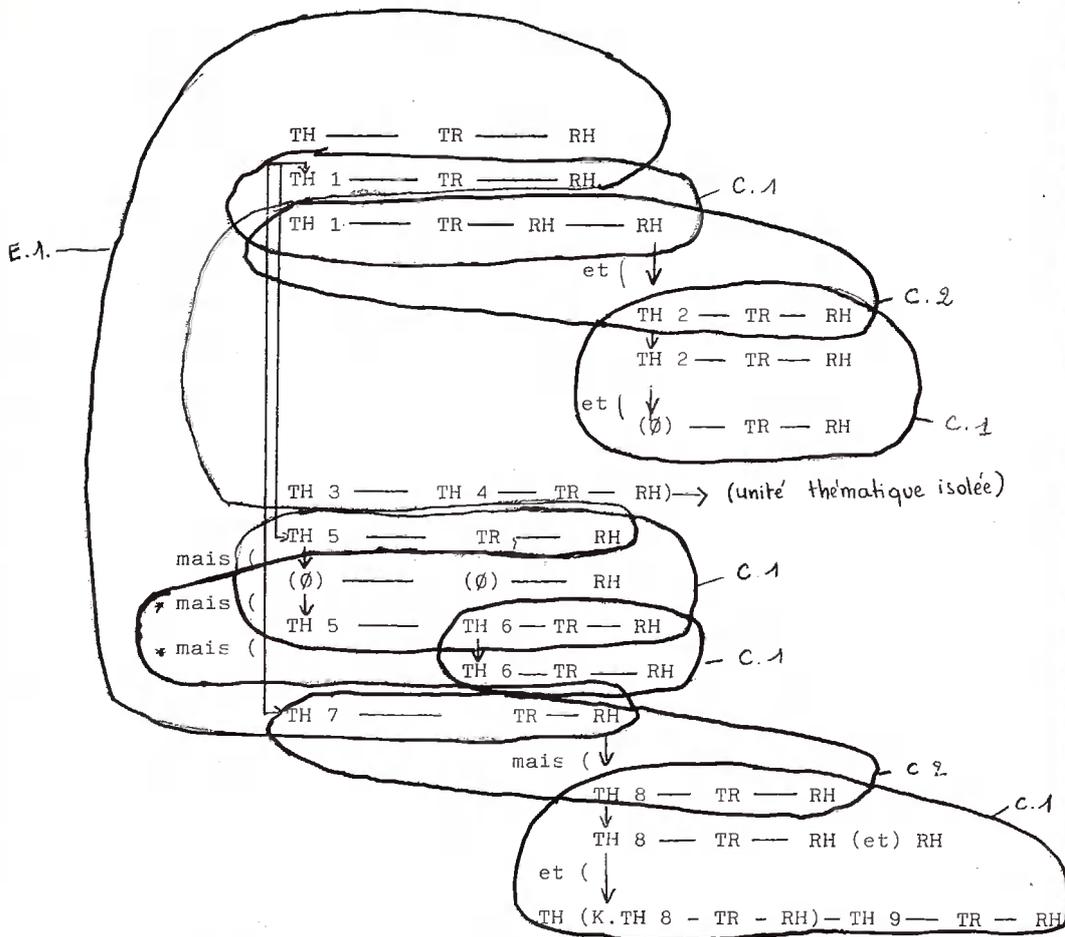
TRANSCRIPTION D'UN TEXTE D'ELEVE (observation des arbres C.R d'observation).

"Les arbres ont beaucoup de feuilles. Les peupliers sont très beaux, ils ont déjà toutes leurs feuilles et elles sont bien vertes. Les feuilles du peuplier sont épanouies et ont repris leurs couleurs, sur les branches il reste de petites cicatrices des feuilles tombées. Le prunus a beaucoup de feuilles mais pas de fleurs, mais il en avait déjà eu mais elles sont toutes disparues. L'érable n'a presque pas toutes ses feuilles mais elles sont très belles, elles sont vertes et blanches et quand elles sont beaucoup, cela fait très beau".

(codage : TH = thème ; RH = rhème ; TR = transition ; Ø = effacement ;
K = conjonction de subordination
développement d'une circonstancielle).

(* Cf. "Repères" N° 43.

.../...



Nombre de modules	E.1	C.1	C.2	CO	U.Th.	Total
ET	1	5	2			
MAIS		2	1	1		4
		3	1			4
		5	2	1		8

La structure générale de ce texte est intéressante, mais n'est perceptible qu'à partir de la transcription du texte. A partir de cette transcription détaillée, on peut d'ailleurs réaliser un schéma "simplifié" de l'organisation :

.../...

B R E F
Année 1978

(Bulletin de recherche pour l'enseignement du français) est un outil de travail pour la formation permanente des enseignants de français. Ses rédacteurs ont notamment le souci :

- de transmettre des contenus théoriques dans le style de rédaction le plus clair possible
- de faire des propositions et des compte-rendus de travaux réalisés dans les classes. Exemple : la rubrique "Grammaire pour enseigner le Français" (Responsable : Emile GENOUVRIER).
- d'accorder une large place à la documentation théorique et pédagogique : nombreux compte-rendus de livres et d'articles
- de réfléchir sur le français DANS l'Ecole : rubrique "Où va l'Ecole ?" (Responsable : Nicole GUEUNIER).

o - 0 - o

BREF N° 13 (février) : Numéro Spécial : "ROMANS..."

Philippe LEJEUNE, Vécu / Ecrit

Alain VIALA et

Pierre-Michel SCHMITT, La lecture critique des oeuvres narratives :
quelle méthode ?

Jean-Pierre GOLDENSTEIN, Point de vue et techniques narratives dans le
roman

Madeleine TESSERAUD, Des livres et des revues sur la littérature pour
enfants

BREF N° 14 (mai) : DOSSIER SUR LE CONTE POPULAIRE

Noël-Jacques GUEUNIER, Le conte populaire est-il conformiste ?

Nicole GUEUNIER, Conte et diversité des cultures

Grammaire pour enseigner le français

Emile GENOUVRIER, Quelle nomenclature adopter en classe ?

Françoise REDARD, La négation chez quatre enfants francophones

OU VA L'ECOLE : LE GFEN : Quelle école demain ?

BREF N° 15 (septembre) : NOUS, QUAND ON PARLE, ON FOUT UN COUP DE PIBD
A LA FRANCE

Renée HONVAULT et

Jean-Pierre JAFFRE, L'enfant face aux systèmes graphiques

Georges MAURAND, La cigale et la fourmi au CM 2 : déconstruction et
reconstruction du sens d'un texte

Francis MARCOIN, Ecrire à l'Ecole

OU VA L'ECOLE : Proposition du SGEN

BREF N° 16 (décembre) : Numéro Spécial : "LITTÉRATURE ENFANTINE"

Madeleine TESSERAUD et : DOSSIER : Le livre d'enfants vu par un éditeur;
Jacqueline RENAUDIN : des psychologues, des enseignants et... des
enfants.

Jacqueline HELD : Le travail d'un écrivain pour la jeunesse

Pierre FRESNAULT-
DERUELLE : L'illustration dans les livres pour
enfants

OU VA L'ECOLE : par Hélène ROMIAN

TEXTES D'EVEIL (*) ET EVEIL AUX TEXTES

A L'école élémentaire.

Quelques approches.

M. PECHEVY

Equipe de l'E.N de Bourges

I. PLACE DE CE TRAVAIL DANS L'ENSEMBLE DES ACTIVITES DU G.L.E

Peut-être est-il utile de rappeler que le G.L.E s'est à l'origine constitué, à la suite de l'essai d'évaluation de mai 1972, pour étudier de plus près les textes d'enfants recueillis alors, et essayer de mieux en analyser les caractéristiques.

Constatant ensuite que leur situation de production ne différenciail pas suffisamment les trois séries de textes qui avaient été demandés aux enfants, le G.L.E se proposait, au séminaire d'avril 1976 de se diviser en sous-groupes chargés d'approfondir l'étude des divers types de productions écrites obtenus dans la vie habituelle des classes, c'est-à-dire les textes libres (mettant surtout en jeu la fonction expressive), les productions écrites réalisées lors des activités d'éveil (liés à la fonction référentielle du langage) et les textes ressortissant de la fonction poétique.

Parallèlement à ce travail, le G.L.E se donnait pour tâche de poursuivre, au-delà du C.P la description (sous forme de grille) des pédagogies d'apprentissage de la langue écrite mise au point par un groupe de recherche INRP spécifique (**), et pour mener à bien ce travail, confiait à des équipes différentes (Cf le trage d'avril 77) le soin d'approfondir chacune plus spécialement l'un des trois secteurs de la description des pédagogies de la langue écrite - aspects relatifs au "Vouloir écrire" de l'enfant, aspects relatifs au "Pouvoir écrire", aspects relatifs au "Savoir écrire".

A la suite de ces déterminations du G.L.E et en relation avec ses propres conditions de travail, l'équipe de Bourges avait donc à faire face à une série de tâches complémentaires :

- 1) recueillir des exemplaires des divers écrits produits lors des activités d'éveil
- 2) en préciser les situations de production
- 3) essayer d'analyser de quoi sont constitués ces écrits
- 4) rechercher comment les divers types de pédagogie envisagent le développement du "Pouvoir écrire" de l'enfant
- 5) rechercher en particulier comment elles entendent développer chez l'enfant le pouvoir d'écrire des "textes d'éveil".

----- .. / ...
(*) Cf. le compte-rendu de ce travail dans "Repères" N° 31 p. 4 à 78.
(**) Cf "Repères" N° 49.

Laissant de côté les points 4) et 5) qui feront l'objet d'un autre compte-rendu et le point 2) pour lequel nous nous sommes contentés jusqu'ici d'une approche assez globale (*), nous ne présenterons ici que ce qui se rapporte aux points 1) et 3) (**).

II. VERS UN ESSAI DE CLASSEMENT DES PRODUCTIONS ECRITES LORS DES ACTIVITES D'VEUIL

Comme on peut le voir, un premier problème se posait déjà au niveau de la dénomination : d'abord désignés comme "textes d'éveil", ou parfois comme "textes scientifiques" ou encore comme "textes à fonction référentielle dominante", l'ensemble des textes envisagés avait été désigné à notre demande, dès le séminaire de 1976, sous la dénomination très large "productions écrites lors des activités d'éveil" : nous avons déjà pu constater en effet - et un rapide inventaire établi avec les maîtresses de l'équipe le confirmait - que les types d'écrits produits lors de ces activités étaient fort divers et ne pouvaient en aucune façon être réduits au simple "compte-rendu" ni même entrer toujours dans la catégorie des textes au sens courant du terme.

Le recueil plus systématique des écrits au cours de l'année 76-77 allait nous montrer les insuffisances de notre premier inventaire et, par les problèmes que nous posaient d'une part chacun des textes en eux-mêmes, d'autre part la diversité des textes recueillis, nous obligeait à approfondir notre réflexion : un texte comme celui d'Hélène ("Zoé", Cf. rapport de l'équipe de Bourges dans "Repères" N° 49) devait-il faire partie du corpus que nous avions à constituer ? Si l'on pouvait le considérer comme "texte libre", la part qu'y prend la fonction référentielle du langage ne nous autorisait-elle pas à le considérer comme relevant du corpus que nous nous efforcions de constituer ? S'il n'avait pas été produit durant les activités d'éveil menées en classe, ne témoignait-il pas cependant d'une attitude d'éveil de la part de l'enfant de C.P qui l'avait écrit ?

D'un autre côté, un texte comme celui de "la rage" (Cf "Repères" N° 49) - qu'un enfant du CM 1 avait apporté à ses camarades pour leur faire part, leur avait-il dit, d'une conférence sur la rage qu'il avait entendue et qui lui paraissait importante - s'il témoignait assurément d'une attitude "d'éveil" de la part de l'enfant et avait donné lieu sinon à des activités scolaires très poussées dans le domaine de l'éveil, du moins à un certain nombre d'informations et de précisions d'ordre scientifique (?), pouvait-il être mis sur le même plan que, par exemple, l'ensemble des textes sur l'orvet qui témoignent d'un début d'observation systématique (Cf "Repères" N° 49). Enfin un schéma légendé, un organigramme qui, eux, faisaient assurément partie de notre corpus, pouvaient-ils être considérés comme des textes ?

Notre réflexion au cours de l'année scolaire 1976-77 nous amenait à établir, vers le mois de juin, un premier classement en fonction

(*) Cf. "Repères" N° 49

(**) Nous n'envisagerons ici que l'éveil à dominante intellectuelle et non l'éveil esthétique.

des différentes phases qui selon nous constituaient la démarche d'éveil. Cette démarche était symbolisée par un schéma ascendant (Cf. "Repères" N° 49), allant de l'éveil de l'enfant au monde et des représentations individuelles auxquelles il donne lieu, à la prise de conscience par l'enfant d'un problème (*), puis à une démarche d'étude des objets ou faits conduisant à la saisie des relations qui permettent de passer de l'objet au concept et à "l'objet objectivé". Notre souci de rendre compte des possibilités d'expression poétique qui subsistait parallèlement à cet éveil scientifique se manifestait par la symbolisation finale du double caractère ainsi acquis par l'objet : objet conceptualisé et support de connotations individuelles (**). La partie droite du tableau présentait, en regard de ce schéma, un classement hiérarchisé des textes, depuis les textes notant simplement des impressions et remarques (comme le texte relatif à "Zoé") jusqu'aux écrits (au sens le plus large du terme) mettant en évidence la saisie par les enfants de relations diverses ou aux textes de synthèse, en passant par les textes d'exploration plus méthodique (***) (comme celui de l'orvet) et/ou les formulations d'hypothèses.

III. A LA RECHERCHE D'UNE CLASSIFICATION PLUS FINE

Cependant ce premier classement qui se fondait essentiellement sur la place du texte dans la démarche d'éveil ne rendait pas compte de toutes les différences constatées entre les productions que nous avons recueillies : différences de présentation par exemple ou différences d'ordre linguistique. Il nous fallait donc trouver une classification qui, tenant compte d'autres facteurs, puisse à la fois être plus fine que la précédente et lui être complémentaire.

La classification ci-après résulte de cet approfondissement de notre réflexion : en effet, nous avons voulu notamment tenir compte à la fois :

- de la situation de production du texte ou du moins d'un élément important de celle-ci, puisque nous distinguons les productions ne

..../...

- (*) A la suite du séminaire de mars 78, portant sur l'éveil scientifique et les divers modes de communication, nous préférierions cette formulation à celle que porte le schéma ("curiosités spontanées ou suscitées").
- (**) F. Sublet à ce propos fait remarquer avec juste raison que nous aurions dû rendre visible tout au long du schéma les deux manières d'appréhender objets et faits, et les interactions entre démarche de création poétique et démarche scientifique qu'elles rendent possibles.
- (***) Textes qui sur notre schéma devaient se situer au-dessus et non au-dessous des textes de questionnement libre en raison de la démarche plus concertée dont ils témoignent.

s'inscrivant pas dans une démarche scientifique et les productions écrites par les enfants lors des activités à orientation scientifique (conformément aux hypothèses du travail du G.L.E. Nous pensons en effet que cet élément de la situation de production doit influencer sur le texte produit et qu'un texte sur la rage produit sans rapport avec les activités d'éveil menées à ce moment-là dans la classe sera différent d'un texte sur la rage écrit par le même enfant au cours d'activités d'éveil (ou en rapport avec des activités d'éveil) sur ce sujet.

(L'on pourrait aussi faire entrer en ligne de compte certains autres éléments de la situation de production et par exemple subdiviser chacune des productions possibles -compte-rendus de visite = compte rendu individuel ou de groupe ou collectif ; - nous ne l'avons pas fait pour ne pas alourdir à l'excès notre diagramme).

- Nous avons aussi voulu tenir compte du canal utilisé. En particulier le texte (en donnant à ce mot le sens le plus large) est-il exclusivement linguistique ou non, se présente-t-il par exemple sous forme de schéma, légendes, de dessins séquentiels, etc ?

- de la fonction du texte, c'est-à-dire du rôle joué par celui-ci dans la démarche d'éveil. Sert-il à poser des questions ? Sinon sert-il à formuler des hypothèses ? A mettre au point un projet de travail ? A établir une synthèse de travaux divers ? Etc...

Nous avons dû également subdiviser à leur tour un certain nombre de types de textes qui, comme les comptes-rendus, offraient à eux seuls une très grande diversité. Nous l'avons fait en tenant compte :

- d'une part de l'objet du compte-rendu :

on rend compte de	<u>la visite</u>	d'un silo
on raconte		de la poissonnerie
on rend compte du	<u>processus</u>	de fabrication du pain
on relate le		de fabrication du cidre
on rend compte du	<u>comportement</u>	de la tourterelle
		du coucou

- d'autre part de la présentation adoptée

(fiche, "texte" au sens courant du terme, c'est-à-dire texte formé d'un ensemble organisé de phrases, monographies, tableaux de synthèse(*)).

Certes, cet essai de classement présente un certain nombre de lacunes (nous avons précédemment signalé l'une d'elles) et de défauts (à commencer par son titre dans lequel l'expression "activités d'éveil" semble se référer aux seules activités scolaires, alors que la classification envisage aussi le cas des textes apportés par l'enfant en dehors des activités d'éveil menées en classe). Il demeure aussi très empirique et ne constitue qu'un premier "débroussaillage" du problème des textes "à orientation scientifique".

.../...

(*) Ces tableaux exclusivement linguistiques se différencient des tableaux à double entrée incluant des chiffres et visant à transcrire par exemple des données statistiques.

Il nous permet cependant de mettre un peu d'ordre dans la masse des textes se référant à une exploration plus ou moins méthodique du monde, textes recueillis dans les classes des membres de l'équipe, ou dans d'autres classes. Il oblige, enfin, à formuler autrement la question que s'étaient à certains moments posée, et le G.L.E, et les participants aux séminaires interdisciplinaires des années 77-78 : "Qu'est-ce qu'un texte scientifique ?", en montrant tout d'abord qu'il n'y a pas un mais des textes scientifiques ou plutôt s'inscrivant dans une démarche scientifique.

(cf. classification pages suivantes : productions écrites par les enfants en rapport avec les activités d'éve!!)

IV. AMORCE D'UNE ETUDE DE LA DISTINCTION COMPTE-RENDU / RECIT

Nous avons en outre commencé à cerner au plan linguistique l'opposition compte-rendu/récit - opposition qui nous avait d'abord paru très peu perceptible - et cela à partir de deux travaux différents :

1) Comparaison entre des textes empiriquement classés par nous comme "récits" et des textes, tout aussi empiriquement considérés comme "comptes-rendus d'orientation scientifique".

2) Etude des transformations que nous faisons subir à un texte lorsque nous tentions de le faire passer du type "récit" au type "compte-rendu à orientation scientifique". Chaque participant de l'équipe s'est donné pour tâche de transformer un fragment du texte de J. Renard "Les lapins" en "début de compte-rendu scientifique". Utilisant le cadre théorique mis en place par Clanché, à partir des travaux de Barthes, de Brémond, de Genette, pour l'étude des textes libres d'enfants, nous avons ensuite examiné les textes ainsi obtenus en les comparant au texte de départ. Nous nous sommes ainsi aperçus qu'un certain nombre de facteurs permettaient de distinguer les "comptes-rendus" et les "récits".

- Le récit peut inclure des dialogues / Le compte-rendu n'en comporte pas.

- Le récit utilise le paradigme entier des pronoms personnels / le compte-rendu exclut le "tu".

- Le système des temps est différent dans le récit et le compte rendu : le C.R exclut le passé simple. Il se rattache ainsi au "discours" tel que le décrit Benveniste (*).

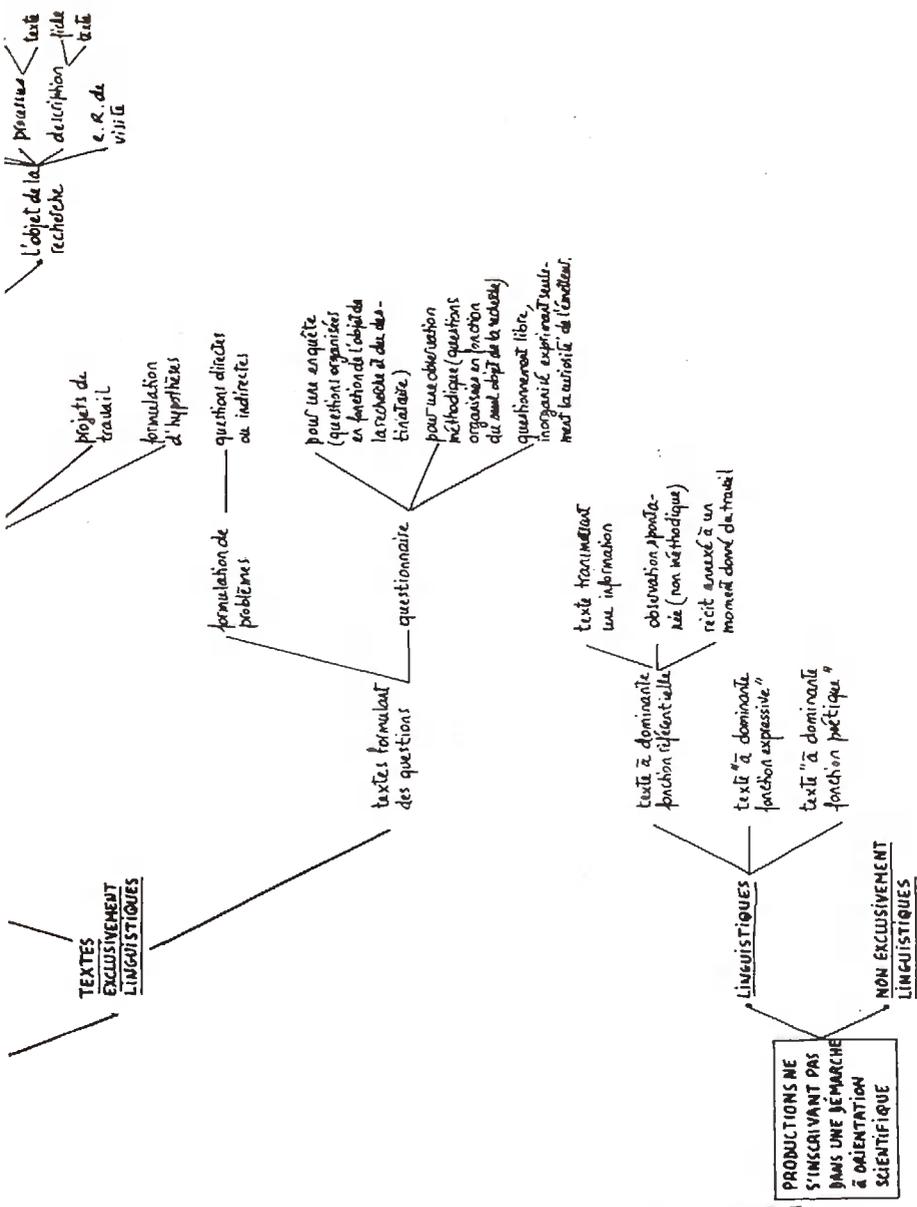
- Récit et compte-rendu ne mettent pas en jeu les mêmes fonctions (nous utilisons ici le terme au sens où Barthes (**)) emploie le mot, pour désigner les unités de contenu dont l'organisation constitue le discours "Il faut que le sens soit dès l'abord le critère de l'unité : c'est le caractère fonctionnel de certains fragments (dont l'étendue ne saurait se confondre nécessairement avec celle de la phrase) qui en fait des unités, d'où le nom de "fonctions", que l'on a tout de suite donné à ces premières unités".

.../...

(*) E. Benveniste "Problèmes de linguistique générale", tome I, Chapitre V, Gallimard, 1966.

(**) R. Barthes "Introduction à l'analyse structurale du récit", "Communications", N° 8, p. 6.

PRODUCTIONS ECRITES PAR LES ENFANTS



PRODUCTIONS S'INSCRIVANT DANS UNE RECHERCHE A ORIENTATION SCIENTIFIQUE.

TERTES NON EXCLUSIVEMENT LINGUISTIQUES

à dominante non linguistique

- tableaux ou autre bonde-
tion à dominante mathématique
- schéma légende
méthode en évidence
- bande séquentielle
(dessins + bulles à jour ligandés
à jour cartonnées)

à dominante linguistique

- proj. de montage expé-
rimental (texte + schéma) ou
technologique.
- texte de synthèse
- illustré de dessins et/ou schémas
- organigramme
- schéma formé par
le texte lui-même

textes en réponse
à des textes et/ou à
un autre

textes répondant
à une affirmation
(contredite)

textes répondant
à une question

texte de prospective

texte de synthèse
ou organ. synthétique

texte apportant une
information (liste de
documents) en rapport
avec la recherche

textes réunis par
le chercheur même de
la recherche

comptes-rendus
concernant

représentations
spécifiques de l'objet

- de processus
- de structures
- de formes

représentation
élaborées

tableaux

monographies

textes

monographie

plan

"part"

provenant de la
recherche elle-même

provenant de la
recherche d'
autres chercheurs
(documents)

le chercheur
même

C.R.

d'expérience

conditions +
processus +
système

diagnose

à composer /
mode de la
habitudes

Nous avons essayé, en comparant plusieurs comptes-rendus, d'ébaucher une analyse des fonctions entrant en jeu dans ceux-ci (Cf le tableau plus loin). Comme le fait remarquer Barthes (*) : "C'est ce que veut dire" un énoncé qui le constitue en unités fonctionnelles, non la façon dont cela est dit. Ce signifiant constitutif peut avoir des signifiants différents...". Aussi avons-nous indiqué pour chaque fonction sous quelles formes (?) linguistiques elles pouvaient, entre autres, se présenter.

- à la différence de certains récits les comptes-rendus présentent une forte convergence des fonctions vers une fin. Ils pourraient être dits fortement "téliques", si nous reprenons le terme créé par Clanché (**) pour qui "la dimension téléique d'un texte est le degré de convergence des fonctions en vue de la réalisation d'une fin".

- récits et comptes-rendus ne comportent pas les mêmes "indices" (rappelons que, par opposition aux fonctions qui, comme le dit Barthes, sont "tout ce qui ressortit au domaine du faire", les indices correspondent "à une fonctionnalité de l'être" (***) et recouvrent les caractéristiques des objets, des lieux, des personnes).

Dans le compte-rendu les indices n'expriment pas les réactions du sujet d'énonciation à l'objet. Excluant ainsi les champs lexicaux de l'affectivité, de la morale etc, ils se réfèrent surtout aux champs lexicaux de la couleur, de la matière ou notent l'appartenance à des classes propres au domaine considéré. Cependant les indices qui apparaissent dans les C.R relevant de l'éveil à l'histoire - et parfois même dans certains C.R à orientation scientifique portant sur les comportements et modes de vie peuvent présenter d'autres caractères. Aussi avons-nous tenu à opposer les indices indiquant des jugements de valeur empreints d'un anthropomorphisme sans justification (Cf. dans "Repères" N° 49 notre précédent compte-rendu de recherche : "le coucou n'est pas très sympathique... (il) pousse l'indélicatesse et le cynisme jusqu'à ..") aux notations anthropomorphiques "pertinentes" telles que "Cet oiseau est un ennemi terrible pour les insectes nuisibles" ou "on se demande pourquoi les parents adoptifs montrent tant de sollicitude" (même texte) : alors que les premières expressions citées n'éclairent en rien les raisons d'un comportement ou la nature d'une réalité, les secondes si elles se réfèrent à une notion calquée sur un modèle sociologique (parents adoptifs, ennemis, etc), traduisent du moins une relation réelle ; elles sont le substitut de termes spécifiques qui ne sont pas utilisées simplement parce qu'ils n'appartiennent pas au lexique des enfants (et/ou des adultes non spécialistes).

- L'emploi des déterminants et de la dénomination n'est pas non plus absolument identique dans le compte-rendu et le récit : alors que le premier va souvent jusqu'à l'emploi de noms propres et tend à particulariser, le C.R tend à généraliser : de ce fait, il utilise très rarement les noms propres, à l'exception cependant, pour nous en tenir au domaine scolaire, des noms géographiques (Bourges, la Rampenne)

..../...
(*) R. Barthes "Introduction à l'analyse structurale du récit",
"Communications" N° 8, p. 6

(**) P. Clanché "Le texte libre, écriture des enfants", Maspéro,
1976, p. 172.

(***) R. Barthes "S/Z", Editions du Seuil, 1970

(l'objet de l'étude garde en effet ici sa particularité et n'est pas considéré, au moins au départ, comme l'exemple à partir duquel on inférerait des caractères généraux). Notons toutefois qu'une différence semble apparaître (une étude plus généralisée devrait vérifier cette impression) entre les C.R. des classes Freinet et l'ensemble des autres C.R., les premiers employant plus volontiers que les seconds le nom propre : M.P... / le boulanger.

- Au niveau du lexique enfin il nous paraît, après un premier examen qu'une étude linguistique devrait s'attacher à la fréquence relative des termes monosémiques ou faiblement polysémiques et des termes polysémiques, les premiers semblant être plus nombreux dans les C.R. (ce qui serait en accord avec les objectifs assignés aux activités d'éveil scientifique tels qu'ils sont définis dans le N° 62 de "Recherches Pédagogiques" p. 26 - 1-2).

Cette comparaison entre récit et compte-rendu, on le voit, est pour le moment très "grossière". Si elle se poursuivait en tenant compte des travaux actuels dans le domaine de la linguistique sur le "discours scientifique", peut-être permettrait-elle aux maîtres d'orienter avec plus de précision leurs interventions lors des mises au point des comptes-rendus ou lors de la préparation de ceux-ci dans les activités de groupes.

Cf tableau des "fonctions impliquées dans le compte-rendu d'observation" page suivante.

V. LES ENFANTS FACE AUX TEXTES

Parallèlement au travail précédent, nous nous sommes demandé si les enfants de leur côté :

- . savaient différencier les activités d'éveil des autres activités de la classe,
- . savaient différencier des textes "à orientation scientifique" de récits proprement dits,
- . étaient sensibles à la plus ou moins grande valeur scientifique d'un texte.

1. Les enfants savent-ils différencier les activités d'éveil des autres activités de la classe :

Pour le déterminer, nous avons proposé aux élèves d'une classe de CE 1 de raconter "ce qu'ils faisaient en classe", par un texte, puis quelques jours après par une "bande dessinée".

Nous avons pu tirer de l'analyse de ces productions les conclusions suivantes :

- Dans les textes, près des trois quarts des références que les enfants font aux activités spécifiquement scolaires concernent les activités dites instrumentales : Français (près de la moitié)
Mathématique (près du quart).

.../...

FONCTIONS IMPLIQUES DANS LE COMPTE-RENDU D'OBSERVATION (et exemples de marques linguistiques correspondantes)

<p>Agent de l'observation Je / on / nous</p>	<p>Observer (voir, regarder, Distinguer ... remarquer, noter, constater ou seulement affirmative + mode indicatif)</p>	<p>Observer (voir, regarder, Distinguer ... remarquer, noter, constater ou seulement affirmative + mode indicatif)</p>	<p>Observer (voir, regarder, Distinguer ... remarquer, noter, constater ou seulement affirmative + mode indicatif)</p>
<p>préciser (/ ne pas préciser) les circonstances de l'observation considérées comme pertinentes circonstants "si" marquant une condition ex : si il fait... il se passe</p>	<p>circonscrire le champ de l'observation (compt. de nom déterminatif)</p>	<p>Observer (voir, regarder, Distinguer ... remarquer, noter, constater ou seulement affirmative + mode indicatif)</p>	<p>Observer (voir, regarder, Distinguer ... remarquer, noter, constater ou seulement affirmative + mode indicatif)</p>
<p>analyser l'objet de l'observation (énumération de parties phrases de même structure re avec commutations.</p>	<p>établir des relations l'espace de temps de but à gauche quand pour à droite après au en vue sur/sous avant moyen de à côté de pendant de entre en... etc... puis de cause etc... de conséquence ETC</p>	<p>Observer (voir, regarder, Distinguer ... remarquer, noter, constater ou seulement affirmative + mode indicatif)</p>	<p>Observer (voir, regarder, Distinguer ... remarquer, noter, constater ou seulement affirmative + mode indicatif)</p>
<p>FONCTIONS CONCERNANT LE MODE D'OBSERVATION</p>	<p>Formuler</p>	<p>Observer (voir, regarder, Distinguer ... remarquer, noter, constater ou seulement affirmative + mode indicatif)</p>	<p>Observer (voir, regarder, Distinguer ... remarquer, noter, constater ou seulement affirmative + mode indicatif)</p>
<p>passer à une + ou - grande généralisation (rôle des déterminants, pronoms "indéfinis" : Ex : certains, etc. rôle de la dénomination)</p>	<p>à ce propos : doutes, réserves (il semble que... on peut penser que environ... de... à ... généralement)</p>	<p>Observer (voir, regarder, Distinguer ... remarquer, noter, constater ou seulement affirmative + mode indicatif)</p>	<p>Observer (voir, regarder, Distinguer ... remarquer, noter, constater ou seulement affirmative + mode indicatif)</p>
<p>PROLÈGEMENTS CONCLUSIONS DE L'OBSERVATION</p>	<p>déterminer définir classer</p>	<p>Observer (voir, regarder, Distinguer ... remarquer, noter, constater ou seulement affirmative + mode indicatif)</p>	<p>Observer (voir, regarder, Distinguer ... remarquer, noter, constater ou seulement affirmative + mode indicatif)</p>

Remarques : L'ordre dans lequel ces différentes fonctions apparaissent ici n'est pas pertinent en ce qui regarde le C.R.
Il se peut aussi qu'elles n'apparaissent pas toutes dans un C.R.

Les activités d'éveil ne constituent qu'un dixième de ces références. Le terme éveil tout seul, est rarement employé, il est souvent associé à un travail en cours : "la maquette de l'éveil", ou à un instrument de travail : "le classeur d'éveil". D'autres références renvoient à l'activité sans la ranger sous la rubrique "éveil" : "on marque le temps qu'il fait".

- Le phénomène est identique dans les dessins où l'on remarque la même proportion de références aux activités d'éveil, par rapport à celles qui concernent les autres activités scolaires. Dans certains cas, les enfants représentent ce qu'ils ont fait (le dessin d'une maquette par exemple), en le légendant "éveil".

Bref, on notera que les enfants de ce CE se livrent à des activités d'éveil en leur accordant peu de place dans les représentations qu'ils nous ont livrées de ce qu'ils font en classe.

Remarque :

Une analyse similaire, portant sur les activités de "français", mais également sur les aspects relationnels de la vie scolaire, nous a conduits à faire un certain nombre d'hypothèses :

- sur la façon dont les enfants se représentent les diverses activités scolaires.
- sur le rôle du canal de communication employé : texte ou dessin, ou langue orale, dans la sélection de ce qui est évoqué - les textes n'évoquent jamais des éléments d'ordre relationnel, alors qu'on trouve ces évocations dans certains dessins.
- sur des indices d'identification d'une pédagogie.

2. Les enfants savent-ils différencier des textes "à orientation scientifique" de récits proprement dits ?

Pour mieux cerner l'idée que les enfants se faisaient du texte "à orientation scientifique", nous avons essayé de réunir des textes qui nous semblaient de nature différente. Le classement de ces textes par les élèves nous permettrait de mieux mettre en évidence leurs critères. Le choix de ces textes nous a aussi permis de mieux mettre à jour nos propres classifications.

Remarque :

Cependant le choix d'un texte à orientation scientifique nous a posé de nombreux problèmes. En effet, d'une part, tous les comptes-rendus de démarche scientifique que nous trouvions présentaient de grosses difficultés pour les enfants au niveau lexical. Nous nous sommes rabattus, en le modifiant légèrement sur un texte qui relatait une expérience de Pasteur. De ce fait, nous avons privilégié l'attention portée à la démarche au détriment de la sensibilisation à certains caractères formels du texte, tels que les temps employés par exemple.

D'autre part, ayant mené de front notre réflexion sur la différenciation comptes-rendus / récits et notre enquête sur les attitudes des enfants à l'égard des textes, nous étions, au moment où nous avons effectué notre choix, plus sensibles nous-mêmes à la nécessité de présenter aux enfants des démarches plus ou moins scientifiques et aux fonctions mises en jeu dans le texte qu'au problème du temps.

.../...

En fait, le texte choisi (texte N° 5) est le récit d'un biographe de Pasteur d'une expérience faite par celui-ci. Il ne présente donc pas tous les caractères d'un compte-rendu.

Les textes choisis (*) :

- N° 1 : "Le coucou" (Télé 7 jours) - texte "anthropomorphique".
ex : "pas très sympathique", "indélicatesse", "cynisme", etc...
- N° 2 : "Origine des rats" : ne présente pas une démarche scientifique. Ex : "Il suffit de boucher un pot contenant du blé avec une chemise sale.." etc...
- N° 3 : "Le rhinocéros blessé". Récit, description d'une scène de chasse.
- N° 4 : "Les dents du lapin". Tiré d'un manuel scolaire. Texte descriptif présentant une exploration méthodique du fonctionnement de la mâchoire du lapin. Ex : ".. des molaires présentant des entailles disposées en travers comme sur une lime". "Dès que le lapin... ainsi de suite".
- N° 5 : récit de l'expérience de Pasteur qui l'a amené à la découverte d'un vaccin contre le choléra des poules.
- N° 6 : "La pie", anthropomorphique. Ex : voleuse, moqueuse... insolente... porte jaquette noire et gilet d'un blanc éclatant" ..
- N° 7 : "Les lapins", texte de Jules Renard (Lenoir et Legris)
- N° 8 : "Comment se procurer des abeilles" à rapprocher du texte 2.
- N° 9 : "Le coucou" d'un anthropomorphisme plus discret que le texte 1.

Conditions et déroulement de l'enquête :

6 classes de CM : (des écoles annexes et d'application, dont 2 des maîtresses de l'équipe)
1 groupe de FP 1 ces groupes nous permettant de comparer les critères
1 groupe de FP 2 utilisés par eux et ceux utilisés par les enfants, et de contrôler nos critères.

1ère consigne : "Classe ces textes comme tu le veux ; dis pourquoi tu les classes ainsi". (travail individuel).

2ème consigne : "Classez ces textes en scientifiques / Non scientifiques. (travail de groupe).

Trois enregistrements ont été réalisés dans trois classes différentes lors des travaux de groupe. Mais dans des groupes non enregistrés, on n'a pas donné la consigne de noter sur les feuilles les raisons de ce classement ; aussi dispose-t-on de résultats bruts, difficiles à analyser.

Résultats du classement libre :

CM.

542 répartitions selon 92 critères de classement.

(*) Voir ces textes en annexe.

.. / ...

414 sans référence au texte mais seulement aux animaux.

85 avec renvoi de façon explicite au texte

- soit à la nature de l'information (textes qui nous disent comment..) (34)
- soit à la forme du texte (texte de description, d'observation, etc...) (51)

sur ces 51, 6 font état de la validité de l'information

(ex : "qui nous informe avec sérieux", "ça peut être vrai")

43 classements formels.

Dans une des classes, la consigne avait été donnée : "Classes de toutes les façons possibles", on a trouvé : avec titre/sans titre ; 1 ou plusieurs paragraphes, etc...

FP

162 répartitions :

135 selon des critères faisant explicitement ou implicitement référence à la valeur scientifique du texte.

27 répartitions autres, dont 16 sans référence au texte, mais seulement aux animaux évoqués.

Classement en travail de groupe au niveau du CM

32 groupes d'enfants ont distingué nettement récit, anecdote, description / compte-rendu d'expérience.

Les textes 4, 5, et 3, 6 et 7 ont été souvent regroupés (ces textes s'opposaient assez nettement).

Les textes 2, 8 ont souvent été considérés comme des textes à valeur scientifique. Nous les avons choisis parce qu'ils posaient problème.

Critères de classement (d'après l'enregistrement réalisé dans un CM).

- texte à orientation scientifique :

- . "nous explique quelque chose", "quelque chose que l'on ne connaît pas", "une expérience".
- . du domaine de la médecine, caractérisée comme activité scientifique.
- . "nous raconte une expérience", "ces textes sont scientifiques parce qu'ils nous parlent d'expériences même si elles sont fausses, comme le texte 2".

Apparaît donc comme scientifique tout ce qui évoque des expériences ou des processus complexes, même si la validité est mise en doute.

- texte sans valeur scientifique :

- . parce qu'il ne nous apprend rien
- . parce que les noirs peuvent le faire (récit : le rhinocéros)

../...

Critères de jugement dans un groupe où la maîtresse est intervenue pour aider à formuler les remarques.

- texte à orientation scientifique :
 - . ce qui permet d'accéder à quelque chose d'inconnu.
 - . ce qui concerne un certain domaine considéré comme celui de la science. Ex : la médecine.
 - . ce qui aboutit à l'invention. Ex : les vaccins, le pétrole...
 - . ce qui est une "expérience" (sans grande précision, idée cependant de découverte et d'explication).

Un groupe de filles "faibles" (appréciation de la maîtresse avoue ignorer ce que veut dire scientifique. Après quelques échanges, elles considèrent que ce mot peut désigner ce qui est "vrai", "réel", "dont on parle", "qu'on voit souvent"...

- texte sans valeur scientifique :
 - . ce qui contredit ce qu'on connaît déjà (ex : les rats, les abeilles)
 - . ce qui se rattache à quelque chose de repéré comme n'étant pas scientifique, ex : le domaine de la chasse.
 - . ce qui n'explique pas, ne donne pas de précision.
 - . ce qu'on ne voit pas souvent.

Conclusions :

Ce qui frappe, c'est que les enfants ne sont jamais unanimement d'accord.

Un argument intéressant est celui qui réfère la science à la pratique des enfants : faire un travail scientifique, c'est "étudier une partie de quelque chose en groupe".

Les critères sont inspirés par diverses expériences et par divers modèles bien proches de ceux des adultes.

- est scientifique ce qui donne accès à l'inconnu, le mode d'accès étant l'expérience.
- est scientifique ce qui mène à des techniques ou des réalités nouvelles.
- est scientifique ce qui est du ressort d'un domaine spécifique, celui d'une pratique sociale comme la médecine ou par exemple "le travail des savants".

Chaque enfant n'utilise pas la totalité de ces critères ; il est souvent conduit à user de critères qui peuvent nous paraître satisfaisants mais en même temps d'autres, peu pertinents.

Il est enfin à remarquer que les enfants, au niveau du CM, opposent de façon intuitive mais nettement les récits aux autres formes de textes.

Malgré ses maladresses méthodologiques (Cf. nos remarques sur le choix notamment du texte N° 5 et le peu d'intérêt présenté par les classements individuels) cette enquête montre, nous semble-t-il, qu'au plan pédagogique :

.../...

l'on pourrait peut-être affiner, par des moments spécifiques en relation avec les tris et classements de documents par exemple, la sensibilisation naissante des enfants aux différents types de textes, à la fois au niveau de leur lecture et de leur écriture de textes, et accroître ainsi leur maîtrise de l'écrit. C'est du moins là une hypothèse de travail possible, travail qui pourrait constituer un éveil de l'enfant non plus seulement à la langue, non plus seulement à la lecture, mais aux textes... (*).

- en ce qui concerne la formation de la pensée scientifique, diverses approches seraient à envisager pour aider les enfants à mieux distinguer réel / connu / habituel / vrai, etc...

Certaines activités de lecture en particulier pourraient sans doute être orientées davantage vers une différenciation progressive de ces diverses notions, prélude à une attitude plus critique devant les textes. Peut-être aussi conviendrait-il de lier ces approches à des activités de vocabulaire permettant de travailler soit sur l'une soit sur l'autre de ces oppositions.

(*) Ce point soulève cependant un certain nombre de problèmes théoriques et pratiques dont l'équipe a commencé à discuter mais sur lesquels notre réflexion n'a pas assez progressé pour que nous les abordions ici.

o - o - o

A N N E X E

Texte N° 1 :

"Le coucou n'est pas très sympathique. C'est - si l'on peut parler ainsi d'un oiseau - une créature "sans moralité". Il ne fait pas de nid, pond ses oeufs dans celui des autres et pousse l'indélicatesse et le cynisme jusqu'à dévorer les oeufs ou les oisillons de ceux qui vont devenir les parents adoptifs de sa progéniture. Les petits, dès leur naissance, témoignent à ces derniers la plus noire ingratitude. Ils jettent à bas du nid leurs frères d'adoption pour avoir plus de place, ou leur enlèvent la nourriture de la bouche. On se demande pourquoi leurs parents adoptifs montrent tant de sollicitude pour ces intrus. Ils se donnent en effet beaucoup de mal pour apporter sans cesse de quoi manger à ces oiseaux plus gros qu'eux et qui sont tellement paresseux que, même grands, ils ne font pas le moindre effort pour chercher eux-mêmes de quoi subsister. Ils préfèrent attendre au nid qu'on leur enfourne leur nourriture dans leur large bec toujours ouvert".

Texte N° 2 : ORIGINE DES RATS

"Il suffit de boucher un pot contenant du blé avec une chemise sale ; au bout de peu de jours, un ferment venant de la chemise se combine avec l'odeur du blé, dont les grains sont transformés en rats, non point minuscules et chétifs, mais pleins de vigueur et qui ccurent".

.../...

Texte N° 3 : LE RHINOCEROS BLESSE

"Le pachyderme haletait, renâclait, bouillait de fureur mais restait, Dieu sait pourquoi, sur place. Thomson, tout aussi furieux, rechargea frénétiquement son fusil dans la pénombre du jour déclinant. Il visa cette fois à la tête, au cas où le coup serait encore trop court. Le dard partit droit comme une flèche, s'enfonça en plein front. Exaspérée, la bête poussa un grognement et chargea.

Elle dépassa l'endroit où le tireur s'était caché puis soufflant bruyamment, remonta vers nous en faisant trembler le sol. A son approche, tout le monde détala vers les arbres, chacun grim pant avec l'énergie du désespoir, au risque de s'arracher les ongles.

Soudain, l'animal fut au-dessous de moi, D'un grand coup de tête, il enfonça sa corne dans mon perchoir qui vacilla, tandis que je m'y cramponnais de toutes mes forces. Dans un fracas de tonnerre, il rua, les yeux rouges, bien décidé à embrocher l'un ou l'autre des hommes accrochés aux branches. Là-dessus il s'en alla au petit trot vers le haut de la ravine, et disparut hors de notre vue, dans un sourd grondement".

Texte N° 4 : LES DENTS DU LAPIN

"Quand on observe le crâne du lapin, on voit que celui-ci ne possède que deux sortes de dents

- quatre incisives taillées en biseau comme l'extrémité d'un ciseau de menuisier ;
- des molaires présentant des entailles disposées en travers comme sur une lime.

Quand un lapin mange une carotte, ses incisives s'enfoncent dans la carotte de la même façon que le ciseau de menuisier pénètre dans une grosse planche. Dès que le lapin a détaché quelques fragments de carotte, sa mâchoire inférieure se déplace d'avant en arrière, puis d'arrière en avant, et ainsi de suite. Pendant ce temps, les morceaux de carotte qui se trouvent entre les molaires sont limés et réduits en menus morceaux que le lapin avale".

Texte N° 5 :

"Un jour il injecta par piqûre à des poules saines des bacilles du choléra des poules, bacilles provenant d'une préparation oubliée pendant les vacances, et fut étonné de voir que les poules n'en mouraient pas.

Il fut plus étonné encore lorsque, injectant à ces mêmes poules des bacilles provenant d'une préparation récente, celles-ci résistèrent une seconde fois.

Par contre, si l'on injectait des bacilles provenant de la même préparation à des poules qui n'avaient pas reçu la première piqûre, elles périssaient toutes.

Il rapprocha ces résultats des travaux de Jenner sur la variole. C'est ainsi qu'il découvrit le principe de la vaccination".

.../...

Texte N° 6 : LA PIE

"Pourrions-nous achever cette rapide et incomplète description des Oiseaux de nos villes tempérées sans parler de la Pie à laquelle divers qualificatifs - voleuse, moqueuse, insolente - conviennent, il faut le reconnaître, fort bien ! La pie construit généralement son nid de branchages au sommet d'un arbre et y éduque normalement ses petits. Mais ceux-ci, dès qu'ils seront en mesure de voler, deviendront comme leurs parents, les "pires chapardeurs" de la création. Tout ce qui brille les attire, coquille d'oeuf, caillou blanc, voire bijou d'or imprudemment oublié sur une coiffeuse dans une pièce dont la fenêtre est ouverte. On peut penser que, bien souvent, des spoliations importantes furent imputées à des innocents alors qu'une Pie, ou peut-être un groupe de ces oiseaux, était le véritable responsable du larcin. La Pie, proche parente de la Corneille et du Chouca, qui sont eux-aussi des Oiseaux des villes, fréquentant plus souvent les cités des régions froides, porte jaquette noir et gilet d'un blanc éclatant. Elle arbore une longue queue relevée et aime sauter en narguant les observateurs. C'est ainsi qu'elle joue avec les deux mammifères les plus proches du citadin : le chien et le chat. Il lui arrive même de les provoquer, pour prendre au dernier moment la fuite que lui permettent ses capacités aériennes".

Texte N° 7 : LES LAPINS

"Dans une moitié de futaie, Lenoir et Legris, les pattes au chaud sous la fourrure, mangent comme des vaches. Ils ne font qu'un seul repas qui dure toute la journée.

Si on tarde à leur jeter une herbe fraîche, ils rongent l'ancienne jusqu'à la racine, et la racine même occupe les dents.

Or, il vient de leur tomber un pied de salade. Ensemble Lenoir et Legris se mettent après.

Nez à nez, ils s'évertuent, hochent la tête, et les oreilles trottent.

Quand il ne reste qu'une feuille, ils la prennent, chacun par un bout, et luttent de vitesse.

Vous croiriez qu'ils jouent, s'ils ne rient pas, et que, la feuille avalée, une caresse fraternelle unira les becs".

Texte N° 8 : COMMENT SE PROCURER DES ABEILLES

"Pour se procurer des abeilles, on tue un taureau de deux ans dont les jeunes cornes commencent à se courber sur son front, on le couche dans un étroit enclos, sur une jonchée de feuillage, de thym et de romarin fraîchement cueillis, et, bientôt, des humeurs qui fermentent sort un essaim qui s'élève dans l'air comme la pluie épandue des nuages d'été".

Texte N° 9 : LE COUCOU

"Le jeune coucou vit en véritable parasite d'un couple d'une autre espèce. La femelle, qui peut pondre une vingtaine d'oeufs en une saison, ne pond qu'un oeuf à la fois. Elle le dépose dans le nid d'un oiseau dont le régime alimentaire est le même que le sien, c'est-à-dire d'un insectivore comme la rousserole, le rouge-gorge ou le troglodyte, ou d'un granivore qui nourrit ses petits d'insectes, comme

..//...

la linotte ou le bouvreuil. Elle prend soin de retirer d'abord un des oeufs déjà pondus dans le nid pour le remplacer par le sien qui, curieusement, ressemble sensiblement à ceux de l'espèce parasitée, puis elle l'abandonne. L'oeuf dérobé est emporté pour être mangé. Le jeune coucou éclot en général le premier et, bien qu'il soit faible et déplumé, il parvient au prix de gros efforts à se débarrasser des autres oeufs. Sinon, ce sont les oiseaux nouveau-nés qu'il jette à bas du nid. Il est étonnant de constater que les "parents adoptifs" ne semblent pas s'apercevoir de la substitution et s'acharnent à nourrir un jeune oiseau qui devient vite beaucoup plus gros qu'eux-mêmes".

o - 0 - o

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"ANAGREMUSES"

Imaginaire et création, dans un Cours Préparatoire

"Cahiers de Poèmes", N° spécial VII, dernier trimestre 78

Au sommaire :

- | | |
|--|---|
| René LAFITE | "Une pédagogie de l'imaginaire" |
| "ANAGREMUSES" | - Production des enfants : CP Anatole France - Tarbes
- Production d'écrivains : Jacqueline et Claude HELD |
| Pierre COLIN | "Grémuseries" |
| Jacqueline et
Claude HELD | "En grémusant" |
| Jacqueline SAINT-JEAN
et Françoise SUBLET : | "Analyse des productions" |
| Michel PERRIN | "Le point de vue de l'ethnologue" |
| Docteur COLOMBEL | "Analyse des productions graphiques" |
| J. Jacques DORIO | "Gremusiques" |

En commande à R. LAFITE, Cahiers de Poèmes, HUOS - 31210 - MONTREJEAN
(20 F)

ENSEIGNANTS, QU'ATTENDONS-NOUS DES TEXTES DES ENFANTS ?

Maurice MAS

Equipe de Privas

"On doit donc apprendre (aux enfants) à exprimer leurs entiments ou leurs raisonnements dans une langue simple, dépouillée de tout ornement de mauvais goût ; il faut qu'ils sachent écrire avec correction et trouver les mots propres pour exprimer leur pensée". (I.O de 1938)

"Ce qui importe surtout, c'est d'éveiller chez l'élève le goût de créer et l'habitude d'écrire et de bien écrire, c'est, en lui apprenant l'usage de moyens appropriés, de sauvegarder, dans son expression écrite, l'élan et la fraîcheur".
(I.O de 1972)

Parmi les objectifs que se fixe chaque enseignant de l'école élémentaire figure en bonne place celui d'apprendre aux élèves à s'exprimer par écrit : c'est sans doute là un dénominateur commun entre tous les pédagogues. Mais, si l'on essaie de découvrir ce que chacun met derrière cet objectif "commun", on se trouve bientôt en présence d'un...

I. ... PROBLEME COMPLEXE SUR UN SUJET DELICAT

"Ecrire", ce n'est pas simple, et "apprendre à écrire" aux autres l'est sans doute encore moins. Tant de facteurs entrent simultanément (et variablement ?) en jeu dans chaque acte d'écriture, qu'il est difficile d'en donner une analyse objective et générale. Par exemple, je suis là, en train de réfléchir et d'écrire sur l'acte d'écrire, et je me demande encore une fois (ratures à l'appui...) si la recherche du "mot propre" ou de la structure adéquate succède à l'élaboration du contenu de mon discours ; ou si, plus subtilement, ce n'est pas dans une recherche, un temps insatisfait, des "moyens appropriés", dans un combat serré contre les contraintes de la forme, qu'un contenu tout d'abord incertain et incomplet, s'enrichit, s'épanouit, définit ses contours et précise ses articulations.

Devant la complexité du problème, il semble que chaque "ère pédagogique", et a fortiori chaque individu, sans ignorer absolument aucun des facteurs de l'acte d'écrire, en privilégie, consciemment ou non, un ou quelques-uns : il suffit de parcourir les Instructions Officielles, de 1923 à nos jours, pour y trouver un large éventail de points de vue possibles où chacun peut trouver "chaussure à son pied".

Quant aux individus, l'observation de leurs discours et de leurs comportements met en lumière la variété des réponses apportées à ce problème :

.../...

- sont-ils plutôt sensibles aux charmes d'une "langue simple", "sans ornements de mauvais goût", maniée "avec correction" (syntaxe, vocabulaire, orthographe, ponctuation,...) même lorsque ces "qualités" ne risquent d'être qu'un vernis de surface masquant une pensée pauvre ou incertaine et une personnalité sans originalité ni enthousiasme ?

- semblent-ils, au contraire, indifférents aux qualités ou aux défauts de la forme, et ne réagissent-ils qu'aux manifestations ou aux lacunes de l'expression de la personnalité de l'enfant ?

L'étude dont nous présentons ici les modalités et les résultats apportera peut-être un peu de lumière sur ces "attentes des maîtres" devant les textes écrits des élèves.

II. UN PEU D'HISTOIRE

Au cours de l'année 1975-1976, dans le cadre d'une enquête sur "la maîtrise de la subordination dans les textes écrits des enfants" (Cf. rapport de recherche publié dans "Repères" N° 43), notre équipe a analysé 4 séries de textes écrits par les 23 élèves d'une classe mixte, CM 1, CM 2, de l'Ecole du Montoulon à Privas.

Les consignes de travail données aux élèves étaient les suivantes :

- Série A : En t'aidant de l'exposé d'histoire, décris le Montoulon et les environs de Privas, comme tu l'imagines, au temps des Romains ou au Moyen-Age.
- Série B : Tu es journaliste à "L'Ebouriffé", et tu fais (au choix) :
 - a. un compte-rendu de la pièce "Mathias et la Tempête",
 - b. un compte-rendu de la visite à la vieille ville,
 - c. un compte-rendu d'un fait divers quelconque.
- Série C : Au choix :
 - a. la maison de vos rêves
 - b. une histoire d'animaux
 - c. une histoire où l'eau joue un grand rôle.
- Série D : Nous devons aller en classe de neige à partir du 15 mars. Essaie d'imaginer une journée à Sainte-Eulalie et raconte-la.

Les dépouillements effectués avaient pour but principal d'évaluer l'emploi et la maîtrise de la subordination (subordonnées relatives, conjonctives, interrogatives) ; ils portaient en particulier sur :

- le nombre de mots par texte,
- le nombre moyen de mots par phrases (1)
- le nombre de séparations de phrases (1) bien marquées (2).

-----/...
(1) Nous comptons comme phrase toute unité syntaxique correspondant à la mise en oeuvre de l'une des structures de base du français. Dans le cas de la phrase complexe, seule la phrase "enchâssante" est comptée, les autres étant (arbitrairement) considérées comme des éléments de la première.

(2) Voir plus loin la transcription des textes :

- le signe / = séparation adéquate
- ≠ = séparation inadéquate ou incomplètement marquée
- ∅ = séparation absente.

- le nombre d'enchâssements pour 100 phrases,
- la variété des subordonnants (= nombre de subordonnants différents employés par un enfant).

A l'issue de ces dépouillements, nous avons recherché :

- l'élève qui, dans l'ensemble, obtenait les meilleurs scores dans la maîtrise des cinq aspects formels de la langue écrite énumérés ci-dessus,
- et l'élève qui, dans l'ensemble, obtenait, sur les mêmes critères, les scores les plus faibles.

Ce choix, effectué au moyen d'un classement "par points" sur les détails duquel nous passerons ici (Cf. "Repères" N° 43), nous a fait retenir :

- l'élève N° 8 (CM 1) qui arrive en première position,
- l'élève N° 12 (CM 2) qui arrive en dernière position.

On trouvera, pages suivantes, une transcription exacte des quatre textes de chacun des deux élèves retenus. Les seuls ajouts de notre part sont :

- les signes "/", "f", "ø" qui indiquent la "qualité" des séparations entre phrases (Cf. note 2).
- les traits (simples ou doubles) qui soulignent respectivement les mots de coordination et les mots de subordination.

III. ENQUETE AUPRES DES ENSEIGNANTS

A l'occasion de stages de formation continue et de diverses séances de travail qui ont eu lieu entre octobre 1976 et octobre 77, ces textes ont été soumis à l'appréciation d'un certain nombre d'enseignants, avec l'objectif (non exprimé au départ), de faire apparaître, avec eux et pour eux, les aspects des textes auxquels ils étaient le plus sensibles.

Les seules informations qui accompagnaient la remise des textes portaient sur :

- le niveau de la classe (CM1-CM 2), mais sans indiquer la situation de chacun des deux élèves,
- les "sujets" des 4 textes, en précisant qu'ils ont été proposés aux élèves dans l'ordre entre octobre et février de l'année précédente.

N.B : aucune indication n'a été donnée sur les critères qui ont permis de "sélectionner" les deux élèves.

La consigne donnée aux enseignants était de lire ces textes comme ils lisent habituellement les textes de leurs propres élèves et de donner ensuite leur avis détaillé sur chaque texte ou sur chaque élève.

Après un moment (environ ½ heure) de lecture et de réflexion individuelles, chaque membre du groupe a fait état de ses réactions personnelles : ainsi chaque opinion, chaque point de vue personnel a pu s'exprimer, du moins l'espérons-nous. Une discussion plus générale

..../...

TEXTES DE L'ELEVE N° 8

TEXTE A : La naissance de Privas

Sur le Montoulon, les romains font des signaux, / ils peuvent dominer les carrefours des deux voies romaines / et on y voit les ennemis qui peuvent nous attaquer, / c'est la montagne idéale, / mais il n'y a pas d'eau, / donc il faut descendre pour aller la chercher. / Les romains avaient construit une tour et quelques maisons sur une plate forme au sommet, / elles étaient fort pauvres & la tour était gardée par deux gardes, / elles avaient des petites fenêtres très longues. / La partie nord du Montoulon était plus accessible que les autres, / mais elle était gardée par des soldats. / Mais au cour du moyen age la tour fut démolie / et remplacée par un château plus riche, mieux gardé avec un logis pour les soldats et trois grosses murailles. / Du haut de la tour on voyait des montagnes de forêts de chênes, et à la plaine du lac un miror bleu des les bois de chaînes aux glands d'or. /

TEXTE B : encore des O.V.N.I

Monsieur X se promenait dans son jardin, quand il voit tout à coup une drôle de lueur entre les buissons, / il s'approche & tout à coup un petit homme vert avec deux antennes sur la tête le frappe, / Madame X qui commençait à s'inquiéter voit elle aussi une soucoupe volante, / elle fait deux pas de recul / puis s'enfuit, / prend le fusil de chasse de Monsieur X / Elle sort de la villa, / tire en l'air, / un martien tout vert sort de l'O.V.N.I avec un espèce de pistolet, / il tire & Madame X tombe aussitôt à-terre dans les pommes. / Le petit homme vert remonte dans la soucoupe qui s'envole silencieusement. / Quand Madame X reprend connaissance elle retrouve son mari entrind de boire son petit café au lait comme tous les matins. / (Monsieur X ne se souvient de rien). / Madame X affirme que le petit homme vert avait quatre doigt &

TEXTE C : La maison de mes rêves

Une petite maison de campagne dans l'Ardèche, une maison au toit d'ardoise qui brillerait au soleil d'été avec une petite cheminée qui fumerait l'hiver. / Elle serait bien esposée au soleil, une vraie petite maison de campagne entourer de belles fleurs qui embomeraient le matin. / Sur le seuil il y aurait une chatte et ses trois chatons qui laperaient du lait dans un bol. / l'orsqu'ils auraient finis leur repàs ils rentreraient par la chitière pour aller faire une sieste dans une grande corbaille de paille. / Derrière il y aurait une petite rivière où le soleil couchant se reflèterait. / A l'intérieur il y aurait un lit, une armoire de bois de chaîne et un fauteuil bien ramboré ou mon petit chien viendrait se couché. /

TEXTE D : Une journée à Sainte-Eulalie

Il fait beau à Sainte-Eulalie, un ciel bleu sans nuage, un beau soleil qui se reflète sur la neige blanche. / Le moniteur nous annonce que nous allons faire une promenade, / tous les élèves se précipitent sur le remonte pente. / Enfin ! nous sommes arrivée, / ce n'est pas trop tot, / je commençais à avoir le vertige au bout de cette perche ! / Maintenant le plus dur reste à faire, sauter de cette perche. / "PATATRA !" Je suis tombé sur les fesses & Maintenant que nous somme au sommet, il faut descendre. / Je prend mon élan / et m voilà parti. / "Bom", je

suis tombé la tête la première dans la neige mole. / Puis je me relève rapidement, / et reprend mon élan pour retomber cent mètres plus loin. / 3 quart d'heure plus tard (environ), j'entend un coup de siflet, / c'est le moniteur, / il se fait tard, / nous devons rentré. / Et j'enfourche la perche du remonte pente, qui me hisse lentement. J'arrive au chalet, / c'est un grand chalet, / son toit est recouvert de neige, / j'ouvre la porte / et entre, / il fait beaucoup plus chaud à l'intérieur. / Après avoir manger, nous allons faire la vaillé. / Demain nous recommencerons une nouvelle promenade. /

TEXTES DE L'ELEVE N° 12

TEXTE A :

Le professeur Trouve Tout invente une machine à revenir dans le passé et, / me la propose. Tout de suite je lui répondoui. / et me voilas lancé dans l'aventure. / Me voici arrivé au temps lointains. / Je me promène / et vois le dike du Montoulon en fureur, / il crache du feu. / "Vite Vite cachons nous", / deux heures après le voilas redevenu normal. / Tout de suite je monte sur le Montoulon / et vois la plaine du lac et quelques pecheurs. / ensuite j'asiste à la démolition de la tour qui un mois après fut remplacée par un chateau à trois enceintes. / Par le Montoulon une voie romaine passait. / Quand j'ai fini je reparte dans la machine du professeur Trouve Tout pour lui raconté mes aventures /

TEXTE B : La vieille ville de Privas

Moi le journaliste venus a Privas va vous faire faire un petit tour dans cette ville si petite mais precieuse. /

Privas a la forme d'un oeuf / son avantage s'est les rempards qui entourent la ville. / La pourte du ranc, de l'imbert, de tournon et de la grande tour donnent accès à la ville. / La place malconseil se trouve au carrefour des principeaux rues de la republique. / Deux fort dont celui du montoulon et de saint André. / Et maintenant cher amis ma mission de journaliste et fini /

TEXTE C : Le lion sauvage

Il y a bien longtemps de ça en Afrique du Sud se promenait un lion sauvage. / Il vit une gazele, / celle-ci attentive vit le danger / et se sauva, / mais le lion se mit a sa poursuite / Ce fut une course sans fin jusqu'à ce que un éléphant apparaisse. / Le lion affolé sauta de côté / et s'angloutit dans le sable mouvant. / La gazele qui était ennemie avec l'éléphant partit le plus loin possible. / Et celui-ci fut de mauvaise humeur / car il aurait bien aimé manger cette gazele si tendre et légère. /

TEXTE D : St Eulalie, la classe de neige.

Dring, youpie vite la classe de neige, en avant pour l'aventure. / Vite abillons nous. / Dejenons. / tout est pret, feu. / quelque minute plus tart je me trouvé devant l'école où le car attendé les élèves. / Une seconde, dit Denis / j'ai oublié ma valise. / Quand il revenu il eu juste le temps de monter dans le car et de sassoir. / quel heure est il / demanda jean marc / quatre heures pile / repont nicolas. / vive la neige / nous sommes à Sainte Eulalie dans le pay
.../...

de, ... floc. / que c'est il passé ϕ dit jean françois ϕ HA-HA-HA-HA il il est tombé dans un seau plein d'eau ϕ c'est malin ϕ répont jean marie dans le seau. / Après cette rigolade nous nous couchons, / faite de beau rêve ϕ dit jean marie tout triste. / Le lendemain matin, prêt pour l'aventure ϕ dit le maître. / Oui répont la classe ϕ non dit jean marie, / j'ai peur. / bon maintenant dehors tout le monde nous allons faire du ski, / montons en haut sur la montagne, / Marc commença à grimper sur la pente, / mais non lui dit le maître ϕ on monte comme ça par le remonte pente, ϕ et tout le monde monta, / arriver en haut il y avait écrit lachaient la barre, / gilles ne la lache pas ϕ dit Mohamed au mettre, / ne tant fait pas ϕ il va remonter ϕ en fet il remonta. / On lui cria ϕ lache lache / et il lacha enfin. /

o - 0 - o

(suite du compte-rendu)

- chaque observation distincte est précédée d'un 0 :

- . un 0 vide indique que l'observation concerne l'ensemble des textes de l'élève, plutôt que tel texte particulier ; ou bien que l'intervenant n'a pas précisé à quel texte il se référerait ; ou bien enfin que la précision, si elle a été donnée n'a pas été prise en notes.
- . dans le cas contraire, la lettre à l'intérieur du 0 indique le texte concerné.

- lorsqu'une flèche "... \longrightarrow ..." relie une observation à une autre, cela signifie que le même auteur a porté, sur le même texte ou sur le même élève, une appréciation multiple ou nuancée.

V. QUELQUES INTERPRETATIONS ... PARMI D'AUTRES

Nous donnons ici quelques interprétations suggérées par les résultats de notre expérience. Il va de soi que chaque lecteur est libre de les accepter ou de les refuser et d'en tirer d'autres, pour son propre compte.

1. Les enseignants qui ont donné leurs appréciations sur ces textes peuvent, très schématiquement, se répartir en deux catégories :

- ceux qui apprécient plutôt les qualités, que nous appellerons (sans intention péjorative) "traditionnelles", des textes de l'élève N° 8 : c'est en effet celui qui "écrit" le mieux, même s'il paraît "s'exprimer" moins que l'élève N° 12 ; c'est celui qui, toutes proportions gardées, se rapproche le plus du modèle de la langue des "bons auteurs". Il n'est donc pas étonnant que ces mêmes enseignants soulignent et dénoncent réciproquement les maladroites de forme des textes de l'élève N° 12.

- ceux qui, au delà des problèmes de maîtrise de la forme, essaient de déceler avant tout la spontanéité, l'imagination, "l'élan et la fraîcheur" et affirment trouver plutôt ces qualités dans les textes de l'élève n° 12.

2. D'une manière générale, il semble d'ailleurs que la "sensibilité dominante" de chacun (soit à la forme, soit au contenu, pour parler très sommairement) ait tendance à atténuer ou même à étouffer

../...

la sensibilité, non dominante, aux autres aspects des textes d'un enfant ; de telle sorte que les qualités, pourtant réelles, qui ne correspondent pas à cette sensibilité dominante, c'est-à-dire aux "attentes" du maître lecteur, ne sont parfois pas du tout perçues. Des appréciations péremptoires comme : "style impeccable" ou "fouillis infâme" ou "fils de bourgeois", pour l'élève N° 8 ; "pas bon, style maladroit" ou "fouillis" pour l'élève N° 12, fournissent des exemples de ces jugements de valeur partiels et partiiaux.

3. Ce serait cependant faire injure aux maîtres que de généraliser la conclusion précédente. En poussant plus loin l'analyse et surtout en tenant compte de la genèse de certaines appréciations, il faut apporter quelques remarques complémentaires qui permettront de nuancer et d'ajuster les précédentes.

En effet, l'expérience vécue des séances de travail, dont il n'est pas possible de rendre compte dans les tableaux récapitulatifs, a montré qu'à côté de ces jugements nets et sans appel, il y en a d'autres, à travers lesquels on devine l'habitude ou le souci d'aller au delà de l'impression première et de rechercher une vision plus complète du texte et de l'enfant.

4. Ajoutons enfin que, parfois mais pas toujours, la confrontation de points de vue différents a permis à certains de nuancer et de compléter leur impression initiale. C'est d'ailleurs sur ce point que les séances de travail qui ont fourni la matière première de cette étude nous ont paru le plus fructueuses. Elles ont permis aux enseignants qui y ont participé de prendre conscience du caractère plus ou moins relatif de leur manière, habituelle ou spontanée, de lire et d'apprécier les textes des enfants ; et les longs débats qui ont prolongé la présentation des appréciations individuelles ont permis à plus d'un de découvrir d'autres manières que la sienne de réagir devant un écrit d'élève.

VI. S'IL FAUT UNE CONCLUSION ...

Au terme de cette modeste étude, nous avons conscience de n'avoir fait qu'effleurer l'un des nombreux aspects de la pédagogie de l'expression écrite à l'école. Certes nous n'avons pas la prétention d'aboutir à l'élaboration d'une définition de ce qu'on pourrait appeler "un bon texte" d'élève. Il faudrait pour cela faire intervenir beaucoup d'autres paramètres (situations d'écriture en particulier) dont il n'a pas été question ici.

Notre objectif était plus limité : il s'agissait de mettre en lumière les "attentes" des maîtres devant les textes des enfants, et nous pensons l'avoir en partie atteint. Mais en outre, ce travail a permis à tous ceux qui y ont participé de prendre conscience de la variété des "ingrédients" qui entrent dans la fabrication d'un texte d'enfant et de la complexité infinie de leurs "dosages".

A nous, enseignants, de faire l'effort d'en apprécier les différentes saveurs.

OCTOBRE - NOVEMBRE 1976	TEXTES DE L' ELEVE n° 8	TEXTES DE L' ELEVE n° 12
2 INSTITUTEURS	<p><input type="radio"/> Elements + <input type="radio"/> Eléments ? <input type="radio"/> Eléments -</p> <p><input type="radio"/> Qualités de forme : ortho., ponct., phrases riches en enchaînements</p> <p><input type="radio"/> Richesse en idées</p> <p><input type="radio"/> Enchaînements logiques</p> <p><input type="radio"/> Beaucoup de vocabulaire</p>	<p><input type="radio"/> Eléments + <input type="radio"/> Eléments ? <input type="radio"/> Eléments</p> <p><input type="radio"/> Vocabulaire simple</p> <p><input type="radio"/> Maladresses de forme : ortho., défectueuse, ponct. inexistante.</p> <p><input type="radio"/> Beaucoup d'emplois de "et".</p> <p><input type="radio"/> Phrases construites sur le même modèle, peu élaboré.</p>
2 INSTITUTEURS	<p><input type="radio"/> Sujet mieux compris et mieux traité que le n° 12</p> <p><input type="radio"/> Phrases plus riches</p> <p><input type="radio"/> Enchaînements logiques des phrases</p> <p><input type="radio"/> Vocab. plus riche</p> <p><input type="radio"/> Ortho. meilleure</p> <p><input type="radio"/> A du style</p> <p><input type="radio"/> Quelques enchaînements mal utilisés ou inutiles</p>	<p><input checked="" type="radio"/> Texte mieux construit que le n° 8.</p> <p><input type="radio"/> Mêmes remarques que ci-dessus</p>
2 INSTITUTEURS	<p><input checked="" type="radio"/> A un acquis solide</p> <p><input checked="" type="radio"/> Bon vocabulaire → mais trop descriptif</p> <p><input checked="" type="radio"/> Les animaux semblent avoir plus d'importance que la maison.</p> <p><input checked="" type="radio"/> Pas d'imagination</p> <p><input type="radio"/> Parfois conventionnel</p>	<p><input type="radio"/> Vivant</p> <p><input type="radio"/> Plein de vie ... → ...</p> <p><input type="radio"/> A autant d'idées que le n° 8</p> <p><input type="radio"/> Maladroit</p>

Seul indication concerne les appréciations concernant l'ensemble des 4 textes

NOVEMBRE 1976	TEXTES DE L' ELEVE n° 8	TEXTES DE L' ELEVE n° 12
<p>GROUPE D'UNE DIZAINE D' INSTITUTEURS</p>	<p>Eléments + <input type="radio"/> Eléments ? <input type="radio"/> Eléments -</p> <p><input checked="" type="radio"/> A Bon départ, personnel</p> <p><input type="radio"/> B Assimile bien la partie historique de l'enseignement qu'on lui a donné</p> <p><input type="radio"/> C Poète qui manque de logique</p> <p><input type="radio"/> D A beaucoup de peine à placer ses clichés</p> <p><input checked="" type="radio"/> E Fouillis infâme</p>	<p><input checked="" type="radio"/> A Eléments + <input type="radio"/> Eléments ? <input type="radio"/> Eléments -</p> <p><input checked="" type="radio"/> A Beaucoup de logique dans l'organisation du récit</p> <p><input type="radio"/> B Idées nombreuses et originales</p>
<p>EN STAGE DE RE- CYCLAGE R 12</p>	<p><input checked="" type="radio"/> B Le meilleur de ses 4 textes Soit bien reproduire la forme journalistique</p> <p><input type="radio"/> C Description escamotée</p> <p><input type="radio"/> D C'est un fils de bourgeois</p> <p><input type="radio"/> E Beaucoup de clichés</p>	<p><input type="radio"/> B S'implique dans son texte</p> <p><input checked="" type="radio"/> C Adopte bien le vocab. oral du journaliste de radio.</p> <p><input type="radio"/> D Logique dans l'organisation du récit</p> <p><input checked="" type="radio"/> E Des clichés</p>
	<p><input checked="" type="radio"/> C Enfant sensuel, sensible au bien être</p> <p><input type="radio"/> D On reconnaît là notre façon d'enseigner</p> <p><input type="radio"/> E Adapte bien son style au sujet</p>	<p><input checked="" type="radio"/> C Le meilleur de ses 4 textes Bonne organisation du récit</p> <p><input type="radio"/> D Texte surprenant par rapport aux autres (sources livres-ques ??)</p> <p><input type="radio"/> E Se meut bien dans l'imaginaire mais vivant</p> <p><input checked="" type="radio"/> F Soit bien traduire l'expérience vécue.</p>

MARS 1977	TEXTES DE L' ELEVE n° 8	TEXTES DE L' ELEVE n° 12
<p>①</p>	<p>○ Eléments + ○ Eléments ? ○ Eléments -</p> <p>① Récit au vocabulaire précis (important pour un texte en relation avec l'éveil)</p> <p>② Bon texte</p>	<p>○ Eléments + ○ Eléments ? ○ Eléments -</p> <p>① Imagination Humour</p> <p>② Le plus pauvre des 2 textes (A et B)</p>
<p>3</p> <p>INSTITUTEURS D' UN GROUPE G.F.R.N.</p>	<p>① Beaucoup d'idées</p> <p>② De l'imagination</p>	<p>① Plus de facilité que le n° 8 mais → ... moins d'idées</p> <p>② Attaque bien son texte ... → ... mais ne va pas au bout. Manque d'imagination, de souffle. Inachevé.</p>
	<p>① Répond bien à la consigne Bien construit: logique du texte Imagination "moyenne" Bonne qualité de forme</p> <p>② Répond très bien à la consigne Bien construit Imagination, fantaisie, humour Bonne qualité de forme</p>	<p>① Fantaisie. Imagination</p> <p>② Répond très bien à la consigne</p> <p>③ Cohérence du texte</p> <p>④ Forme à peu près correcte</p> <p>⑤ Style pauvre</p> <p>⑥ Cohérence du texte ? Pas d'imagination Forme médiocre.</p>

JUN 1977	TEXTES DE L' ELEVE N° 8	TEXTES DE L' ELEVE N° 12
<p>①</p> <p>ELEVES - MAITRES</p> <p>DE F P 2</p>	<p>● Eléments + ● Eléments ? ● Eléments -</p> <p>① Bien structuré</p> <p>② Parfois poétique ?</p> <p>③ Purement littéraire</p> <p>④ Emploi maîtrisé du conditionnel ... → ... ronflant.</p>	<p>● Eléments + ● Eléments ? ● Eléments -</p> <p>② Plus vivant, original spontané (que le n° 12)</p> <p>③ Série d'anecdotes</p> <p>④ S'adresse au lecteur</p> <p>⑤ Style lourd, malaisé, brouillon. Phrases sans verbes</p> <p>⑥ Côté non-conformiste</p>
②		<p>Trop saccadé. Langage oral.</p>
③	<p>① Bon résumé d'éveil</p> <p>② Plus intéressant (que A) par son style moins lourd</p> <p>③ Style impeccable Bon emploi des qualificatifs</p> <p>④ A mis un peu de B Moins vivant vie (par rapport à ses autres textes)</p> <p>⑤ MAISON Bourgeoise Type classique.</p>	<p>① Excellent, vivant. Appel à l'imagination</p> <p>② Pas bon. Style maladroît</p> <p>③ Vivant ... → mais : fouillis</p> <p>④ Intéressant, vivant. On sent les sentiments du départ.</p>
④		

A la différence des autres, ce groupe a plutôt porté des appréciations globales et comparatives.

A beaucoup lu Plus inventif que le n° 8

Jugé meilleur que le n° 12 par 9 stagiaires sur 17 Jugé meilleur que le n° 8 par 5 sur 17 (3 incertains)
(3 incertains)

Préférait le n° 8 par presque tout le groupe (15 sur 17 - 2 abstentions).

Justification (ou explication de choix) qui revient souvent : "il y a moins de travail d'amélioration, de mise au point à faire pour le n° 8 que pour le n° 12".

Discussion : L'instituteur a-t-il à intervenir sur un enfant qui manque d'imagination ? Quel type d'intervention ?

Réponses apportées par certains : "en réalité, on intervient très peu (sur l'imagination) parce que la "forme" nous permet des interventions plus rationnelles". "On est moins à l'aise sur le "fond".

Remarque fréquente : - Les I.O. nous conduisent à nous attacher à la forme ("nécessité", "poids de l'institution", etc..) - si nous pouvions avoir des objectifs "personnels", nous donnerions préférence aux textes du n° 12.

Appréciation portée par rapport à la fidélité à la consigne :

- avantage au n° 8 - le n° 12 paraît être un journaliste oral plutôt qu'écrivain.

"Un instituteur qui a de tels élèves met "Bien". Le meilleur des 3 premiers textes du n° 12 un peu "amidonné"

Avis partagés :

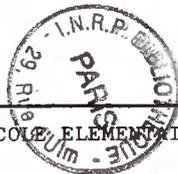
Arguments des partisans
- respecte mieux : la consigne
- on sent nettement des progrès par rapport à ses textes précédents

Arguments des adversaires | Arguments des partisans | Arg. des adversaires
- reste extérieur au texte | - meilleur que le texte du n° 8 : vivant, spontané | - beaucoup de maladroites de style.
- plus scolaire | - se met dans le coup. fait ressortir sa personnalité.

**GROUPE DE
17 INSTITUTEURS
EN STAGE R 12**

Sont rappelées ici, sans ordre hiérarchique, les observations (positives ou négatives) qui reviennent le plus souvent à propos de chacun des deux élèves, avec, à titre d'exemple, le rappel de quelques appréciations.

	TEXTES DE L'ÉLÈVE N° 8	TEXTES DE L'ÉLÈVE N° 12
ELEMENTS +	<p>* <u>Qualités de la forme</u> : orthographe, ponctuation, utilisation de phrases complexes, vocabulaire riche et précis</p> <p>* <u>Richesse en idées</u></p> <p>* <u>Logique et cohérence des textes</u> : - cohérence interne : "bien construit", "enchaînement logique des phrases"... - cohérence par rapport aux consignes : "adapte bien son style au sujet" ...</p> <p>* <u>Qualités traditionnelles du "bon élève"</u> qui "retient bien et sait exploiter ce qu'on lui a appris".</p>	<p>* <u>Idées nombreuses et originales</u> : "Vivant, original, spontané" ...</p> <p>* <u>Logique</u> "dans l'organisation du récit"</p> <p>* <u>S'implique dans ses textes</u></p> <p>* <u>Imagination et fantaisie</u> : " se meut bien dans l'imaginaire"</p>
ELEMENTS -	<p>* <u>Textes conventionnels</u> : utilisation de clichés : "a beaucoup de peine à placer ses clichés" ...</p> <p>* <u>Manque d'imagination et de vie</u> : "style descriptif trop figé" ...</p> <p>* <u>Ne s'implique pas dans ses textes</u>"</p>	<p>* <u>Maladresses de forme</u> : "mal écrit", "style pauvre", "maladroite" ...</p> <p>* <u>Manque de cohérence</u> de certains textes</p>



PLAN DE RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE
- I.N.R.P. -

Aucun numéro de "Repères" ne saurait résumer à lui seul une démarche multiforme, dont il ne présente que quelques aspects.

Allez aux sources :

- Plan de Rénovation (dit Plan Rouchette) dans "LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS VUE PAR CEUX QUI L'ENSEIGNENT". (Les Cahiers de la FEN) - 1971.
- Plan de rénovation - Hypothèses d'action pédagogiques "RECHERCHES PEDAGOGIQUES" N° 61, I.N.R.D.P, 1973 (analyse de contenu du Plan).

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

Parus :

"Activités de grammaire" Claudine Gruwez Louise Malossane

"Vers la liberté de parole" Francine Best

Sous presse : "La rénovation. Pourquoi? Comment?" Hélène Romian

En commande à l'éditeur : 36 F et 38 F

- 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 continue des maîtres du 1er degré.
- Utilisable également au niveau du 1er Cycle, et notamment de la 6è et de la 5è.

CONNAISSEZ-VOUS "REPERES" ?

L'état des travaux en cours sur les 40 terrains de l'Unité de Recherche I.N.R.P. Français 1er Degré.

Des documents de travail qui visent à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange

CE QU'EN DISENT DES UTILISATEURS DE "REPERES"

Un professeur d'Ecole Normale

"Un outil de travail indispensable pour les professeurs d'Ecole Normale"

Une directrice d'Ecole Annexe

"Un stimulant [..] Donne envie de se lancer dans l'innovation"

Une conseillère pédagogique

"L'intérêt primordial est dans la liaison étroite : travail dans la classe <--> réflexion <--> information-documentation <--> réflexions <--> travail en classe etc..."

Un IDEN

"Seule ouverture (très souvent) sur une pédagogie ou une recherche pédagogique scientifiques"

Un professeur de Sciences de l'Education

"Informations indispensables [..] auxquelles on peut se référer soit pour les travaux personnels de recherche soit - et ceci est lié à cela - pour l'enseignement universitaire"

ABONNEZ-VOUS A REPERES

60 F . 6 numéros par an

Abonnement pour l'étranger : 80 F Vente au numéro : 12 F

Pour recevoir gratuitement d'anciens numéros de "Repères" encore disponibles, pour vous abonner,

Adressez-vous à : Hélène ROMIAN

Unité de Recherche Français 1er Degré

I.N.R.P. - E.R.P.A.

29, rue d'Ulm

75 230 Paris Cedex 05