

REPÈRES

pour la rénovation
de l'enseignement du français

MARS
1983
N°59

et si le français
était une activité
d'éveil ?

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
GROUPE DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIE DE LA LANGUE MATERNELLE

REPERES REPARAIT

- . L'état de recherches en cours à l'INRP, en Didactique et Pédagogie de la langue maternelle (école maternelle, école élémentaire).
- . Un outil dans la lutte contre l'échec scolaire, un outil de formation et de recherche, fait par des équipes d'enseignants-chercheurs des écoles et des universités.

- REPERES
- . pour donner des idées d'innovation, donner à discuter,
 - . faire le point sur l'apport des recherches à la pédagogie de la langue maternelle,
 - . changer et connaître les pratiques des classes et les pratiques de formation,
 - . contribuer à construire le changement pédagogique.

Adressez vos commandes au service
des publications - I.N.R.P.

Ne joindre aucun titre de paiement,
une facture vous sera envoyée

France	.le n°: 30F. abonnement 1983 : 80F
Etranger	.le n°: 40F. abonnement 1983 :100F .surtaxe aérienne en sus

Mars 1983 :

Numéro 59 : Et si le Français était une activité d'éveil ?

Pourquoi les actes de parole (raconter, argumenter, "poétiser"...), pourquoi les faits orthographiques ou syntaxiques ne seraient-ils pas objets d'activités d'éveil à la vie de la langue dans l'environnement culturel, proche ou lointain des enfants, éveil à ses modes de fonctionnement ?
Les essais d'innovation dans des classes présentés par diverses équipes inter-rogent, répondent aussi à leur façon.

Juin 1983 :

Numéro 60 : Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?

Sous le signe de savoirs foisonnants, éclatés, provisoires et de convergences relatives. Sous le signe de pratiques sociales diverses, analysées dans leurs variétés et leurs variations.
Des universitaires, Bernard Combettes, Viviane Isambert-Jamati, Christiane Macellesi, Maryvonne Masselot, Michel Moscato s'interrogent avec nous sur l'état des connaissances dans leurs champs de recherche respectifs.

Octobre 1983 :

Numéro 61 : Prendre en compte, d'abord, les pratiques culturelles des enfants.

Enfants des Z.E.P., enfants de migrants... Enfants de la T.V. et des B.D....
Enfants des Bouches-du-Rhône, de Haute-Garonne, de Lozère ou du Morbihan, de Seine-et-Marne, du Nord ou de la Seine...
Regarder, écouter ces "différences" d'ordres divers. Les reconnaître. Les comprendre. Les transformer en bases d'échanges. Elargir à l'ensemble des usages sociaux de la langue dans l'ensemble des médias. Les faire observer par les enfants. "Eveiller" à la signification des "différences" culturelles, langagières, à la vie de la "langue maternelle" dans la société.

Et si le Français était une activité d'éveil ?

"REPERES" <i>renait</i> .. par Francine Best, I.N.R.P.	p. 3
"Vers une relance de la recherche-action en Français", par H. Romian, INRP	p. 5
UN PROJET PEDAGOGIQUE D'ENSEMBLE	
. <i>Pour une didactique écologique de la compétence de communication</i> , par D. Brassart, EN de Lille et C. Gruwez, CEFISEM de Douai	p. 9
PARTIR DES PRATIQUES LANGAGIERES, DES REPRESENTATIONS DES ENFANTS	
. <i>Quelques outils de cohérence textuelle dans des textes d'enfants de CE1 et CM1</i> , par S. Djebbour et R. Lartigue, EN de Melun	p. 19
. <i>Un début dans la recherche pour l'éveil aux textes, ou : Qui a été éveillé ? Récit</i> , par Th. Vertalier, EN de Bordeaux-Caudéran	p. 27
. <i>Et si les enfants avaient une certaine idée de la phrase ?</i> , par M. Mas, EN de Privas	p. 37
ESSAIS D'ACTIVITES D'EVEIL POETIQUE	
. <i>Du réel à l'imaginaire ou perversion poétique de la démarche d'éveil : le fruit dans tous ses états</i> , par C. Tauveron, EN de Clermont-Ferrand	p. 45
ESSAIS D'ACTIVITES D'EVEIL METALINGUISTIQUE	
. <i>Apprendre à lire par une démarche d'éveil</i> , par C. Ringot, Circ. de Péronne (80)	p. 53
. <i>Eveil au texte et à la langue</i> , par M. Prouilhac, EN de Limoges	p. 69
. <i>Pédagogie de l'orthographe : esquisse d'une stratégie différente</i> , par A. Angoujard, EN de St Brieuc	p. 79

Coordination : Hélène Romian
Secrétariat : Myriane Voisin



REPÈRES RENAIT.

C'est avec une satisfaction joyeuse que la directrice de l'I.N.R.P. l'annonce : les membres des équipes de recherche en enseignement du Français vont retrouver un lien écrit, un lieu d'expression de leur travail ; les formateurs chercheurs que sont les professeurs d'École Normale vont retrouver dans ce périodique la mine d'informations nécessaire à leur enseignement et à la formation qu'il offre ; enfin tous les maîtres, tous ceux, toutes celles qui sont conscients de la relation entre la lutte contre l'échec scolaire et les modes d'enseignement de la langue maternelle vont retrouver des repères.

Car il est nécessaire, pour maîtriser sa propre pratique pédagogique, de connaître celle des autres, de réfléchir en lisant, en repérant ici une innovation intéressante que l'on personnalise, là une information théorique, là enfin le récit de séquences d'activités de Français qui déclenche le désir de faire, d'essayer à son tour. Bref pour agir et agir au mieux, rationnellement, il est nécessaire d'avoir des repères.

La recherche pédagogique est faite pour en proposer, pour les multiplier après les avoir passés au crible d'une réflexion et d'un travail critique collectifs.

Le rôle de l'I.N.R.P., est bien d'aider les maîtres, de l'école élémentaire comme ceux du collège, à progresser dans leur réflexion comme dans leur action. Cette aide passe par des rencontres ; elle passe aussi par l'écrit, par une revue régulièrement lue.

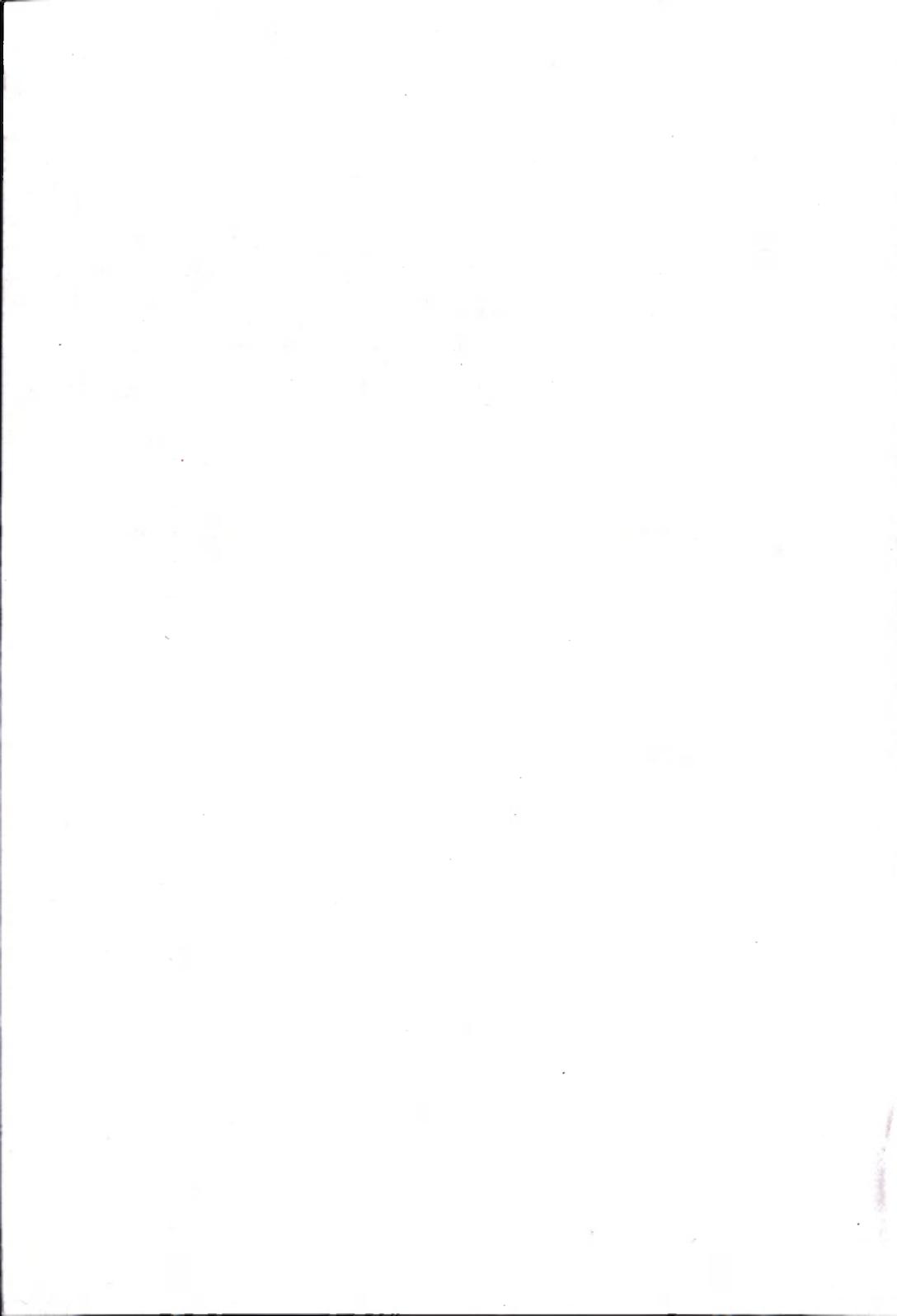
Puisse *Repères* retrouver rapidement l'audience un moment perdue, pour des raisons conjoncturelles ! puisse *Repères* donner connaissances et confiance aux maîtres, aux chercheurs qui veulent, avec les maîtres, découvrir jalons et repères pour améliorer, faire progresser jour après jour, l'enseignement du Français-Langue maternelle, pour faire en sorte qu'enfants et adolescents maîtrisent leur langue, s'expriment et communiquent avec aisance, dans le plaisir de dire et d'écrire, de parler et d'écouter, de produire et de recevoir.

Que les repères soient riches et nombreux : ils seront autant de points d'appui pour les maîtres qui ont la volonté de réaliser les conditions de la réussite scolaire de tous les élèves.

Que *repères*, donc, soit le reflet d'une recherche pédagogique vivante et forte, capable d'engendrer des effets positifs sur les pratiques ; que *Repères* soit porteur de progrès ; que *Repères* soit le moyen de communiquer et de réfléchir dans le champ de la pédagogie de la langue maternelle et dans celui des relations sociales et langagières.

Francine Best

Janvier 1983



UN NUMERO 59, DES ESSAIS D'INNOVATION. POURQUOI ?

Ce numéro 59 de "Repères" s'inscrit dans une continuité. Après 2 ans et demi d'interruption, il prend la suite des 58 numéros parus entre 1970 et 1980, à l'initiative de l'Unité de Recherche INRP Français 1er Degré. Mais, contrairement aux précédents et aux suivants, il n'exprime par l'état des travaux d'un groupe de recherche structuré. L'Unité de Recherche I.N.R.P. arrêtée en 1980, des équipes ont continué à vivre sur le terrain, intégrant les acquis antérieurs (1), les niant, les dépassant. Les trois thèmes retenus pour les numéros de 1983 témoignent à la fois de la continuité par rapport aux options du Plan de Rénovation et d'évolutions importantes : l'"éveil" en Français (n° 59), les apports possibles des sciences du langage et des sciences de l'éducation à la pédagogie de la langue maternelle (n° 60), de l'école et des enfants (n° 61).

Le choix du thème de la pédagogie de l'éveil pour ce numéro 59 est symbolique à plus d'un titre. Les derniers numéros de "Repères" en 1980 s'orientaient nettement, dans une perspective de cohérence interdisciplinaire, vers la recherche d'analogies méthodologiques et épistémologiques entre enseignements disciplinaires différents. Pourquoi l'étude des usages de la langue, des faits de langue, des faits de discours, des situations de communication, ne serait-elle pas en cohérence avec celle des faits biologiques, économiques, sociaux, historiques ... ? "Repères" 59 prend le relais, tout naturellement.

La lecture des articles rassemblés dans ce numéro montre que bien du chemin reste à faire pour mettre les pratiques en parfait accord avec de tels objectifs. Si c'était évident et facile, point ne serait besoin de recherche structurée.

Ce sont, précisément, des essais d'innovation qui sont présentés ici. Réalisés en ordre dispersé, par des équipes ou des personnes qui avaient ou non travaillé avec l'I.N.R.P., ils n'en sont pas moins convergents, sans recouvrir - qui s'en étonnerait ? - toutes les dimensions possibles de la question. On notera, ça et là, telle affirmation discutable. Telle est bien l'une des fonctions de "Repères" : donner à discuter. Ceci étant, c'est de travaux de cette nature que se "nourrit" la recherche en pédagogie, travaux qu'elle "nourrit" en retour. Il était juste que ce numéro 59 de "Repères", qui marque une relance des recherches, donne la parole à l'innovation, avant de la donner aux universitaires dans le numéro 60, puis à l'un des Groupes de la nouvelle Unité de Recherche "Didactique et Pédagogie du Français" constituée en Septembre 1982, dans le numéro 61.

REPOUDRE A LA DEMANDE SOCIALE

Relancer des recherches et reconstituer un dispositif de recherche dynamique et cohérent n'implique pas seulement de mettre ensemble des équipes existantes et de renouer les fils du travail interrompu. C'est l'occasion - ou jamais - d'évaluer les acquis et les besoins. Tel est le travail auquel une équipe s'est livrée en 1981-1982. "Repères", tel qu'il reparait aujourd'hui, est aussi l'émergence de ce travail-là.

(1) Ou plutôt ce qu'elles en connaissaient, compte-tenu des freins et des blocages auxquels s'est heurtée la publication des travaux de l'Unité de Recherche Français 1er Degré.

Revenons un peu en arrière.

1980 - L'Unité de Recherche Français 1er Degré, qui travaillait depuis 1967 sur les stratégies pédagogiques propres à réduire l'échec scolaire, en Français, disparaît. A son actif : le Plan de Rénovation (dit Plan Rouchette) une revue "Repères" utilisée en 1976 par 75 % des professeurs de Français des Ecoles Normales (entre autres) ; 24 ouvrages (parus, sous presse ou à paraître) portant sur la recherche-innovation et la description, l'évaluation des "styles" pédagogiques en Français ; un dispositif de recherche-action essentiellement appuyé sur les Ecoles Normales, et assurant ainsi l'"embrayage" de la Recherche sur la formation des maîtres et la pratique des classes (de plus en plus difficilement) (2) ; un essai d'évaluation montrant qu'une pédagogie style "Plan de Rénovation" peut avoir prise sur l'échec scolaire (3).

1981-1982 - Les problèmes, sur le terrain, sont prégnants, en lecture, en orthographe, en expression écrite (entre autres). D'aucuns vont même jusqu'à parler d'alphabétisme relatif d'une proportion importante d'élèves de 6é. L'enseignement de la langue (littérature comprise) "embraye" mal sur les intérêts profonds des élèves et sur la demande sociale en matière d'éducation des capacités langagières. Déconnecté des pratiques langagières, culturelles des enfants et adolescents d'aujourd'hui, il ne l'est pas moins des usages sociaux de la langue (dans les médias par exemple), et de l'état actuel des sciences du langage, des sciences de l'éducation. Il n'embraye guère non plus sur les activités scolaires en général : lire un manuel d'histoire, rédiger un compte-rendu d'observation, cela pose aussi des problèmes de langue. Il est possible et nécessaire de relancer les recherches à l'école maternelle, élémentaire d'abord. Mais comment ?

Il faut, dit-on partout, répondre à la "demande sociale". Par ailleurs, nous ne partons pas de rien. D'où l'idée d'un bilan de l'Unité de Recherche (4), d'une analyse de la conjoncture politique, scientifique et pédagogique, en relation avec les problèmes posés par l'enseignement de la langue au niveau des Ecoles.

L'analyse de la conjoncture politique (par exemple la prise en compte des cultures, des langues régionales), celle de la conjoncture scientifique (l'état actuel des champs théoriques de référence : sciences du langage, sciences de l'éducation) font l'objet en 1982 de deux séminaires réunissant des professeurs d'E.N., des universitaires, des représentants de l'Inspection Générale, de la Direction des Ecoles.

L'analyse de la conjoncture pédagogique s'opère, de février à mai 1982, à partir d'une enquête sur les besoins de recherche en Didactique du Français. Cette enquête (limitée en raison du temps et des moyens impartis) touche environ 550 personnes (interviews de groupes et questionnaire écrit). Elle permet d'établir que les attentes, les demandes de recherche explicites sont surtout le fait de ceux qui ont une expérience de recherche et qu'elles sont différenciées selon les statuts et les fonctions dans le système éducatif. (instituteurs, maîtres-formateurs, professeurs d'E.N., inspecteurs, universitaires). Il existe une demande de recherche en Didactique du Français manifestée (entre autres) par 164 demandes explicites de participation au Groupe INRP en gestation, dont 121 sont accompagnées d'un projet. Le bilan de l'état actuel de l'enseignement du Français dans les Ecoles est très sévère, à 80 %. Le point le plus sensible quant au dispositif de recherche est celui de la diffusion des produits de la recherche, qu'on souhaite rapide, large et diversifiée. On envisage à la fois pour le Groupe INRP, un cadrage national souple et évolutif des recherches et des réseaux d'équipes décentralisées, pluri-compétentes et disposant d'un temps suffisant pour participer à la recherche.

- (2) Voir dans le rapport de la Commission du Bilan (Documentation Française), les pages consacrées à la Recherche Pédagogique.
- (3) "Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du Français", INRP, 2 volumes parus, 3 sous presse.
- (4) Voir "Bilan de 5 années de recherches en Didactique du Français" INRP 1981 et H. ROMIAN "Pour une pédagogie scientifique du Français", P.U.F.1978.

Les demandes et les projets de recherche portent essentiellement, en relation avec les problèmes d'échec scolaire, sur la lecture/écriture, les variations langagières, l'analyse de la langue, l'évaluation continue des acquis et des progrès, les outils du travail scolaire, les "styles" pédagogiques, la formation des maîtres, la cohérence pédagogique des modes de communication utilisés en classe (noté dans l'ordre décroissant, selon le "poids" dans les réponses à l'enquête).

1982 - 1983 - D'UN PROJET A DES PROGRAMMES DE RECHERCHE

Compte-tenu de l'ensemble des analyses opérées, le Groupe (provisoire) définit en Juin 82 un projet de travail qui devrait être opérationnalisé en un (des) programme(s) de recherche pour juin 83. Celui-ci porte sur la pédagogie de la communication orale et écrite dans l'ensemble des activités à l'école, et en relation avec l'ensemble des modes de communication, selon des approches différentes : recherche des conditions de la réussite de tous les enfants, description des modes de travail, des "styles pédagogiques" des maîtres et évaluation de leurs effets sur les comportements langagiers, métalinguistiques, sémiotiques des enfants. Les "terrains" privilégiés devraient être des Z.E.P., ou des zones répondant aux mêmes caractéristiques, et la formation des maîtres. Une attention particulière sera portée aux produits de la recherche, dès le début et, en premier lieu, à la revue *Repères*. L'objectif est triple : définir des stratégies pédagogiques nouvelles, constituer un dispositif de recherche cohérent dans les Centres de Formation des Maîtres, articulé au réseau des recherches universitaires, étudier le rôle des facteurs pédagogiques liés à l'enseignement de la langue, en tant que facteurs de réussite scolaire de tous les enfants.

A la rentrée de septembre 1982, la nouvelle Unité de Recherche dispose d'un potentiel de 36 équipes d'Ecole Normale, de 4 équipes de circonscription, et de 10 équipes universitaires associées (sans compter les demandes qui se manifestent actuellement). L'enquête sur les besoins de recherche a atteint ses objectifs : elle a fait "émerger", elle a contribué à susciter des demandes et des projets de recherche, elle a permis de définir un projet de travail "enraciné" dans la "demande sociale", elle a permis de jeter les bases d'un dispositif évolutif de recherche-action susceptible de mettre en relation les besoins de la "France pédagogique profonde", la formation des maîtres, la recherche universitaire.

L'année scolaire 1982-83 sera consacrée à la constitution de groupes et de programmes de recherche. Compte-tenu de l'enquête effectuée l'année précédente et des "forces" disponibles, plusieurs thèmes sont retenus :

- . stratégies de prise en compte des différences socio-culturelles (y compris dans leurs aspects régionaux), et langagières
- . stratégies de mise en relation de langages pluri-codés et de la langue et de repérage du rôle spécifique de la langue
- . stratégies de résolution de problèmes ayant trait aux faits de langue, de discours, aux situations de communication
- . pratiques d'évaluation des écrits des élèves en classe.

En d'autres termes, les programmes de la nouvelle Unité de Recherche devraient porter sur les dimensions socio-linguistiques, psycho-linguistiques et semio-linguistiques de l'enseignement de la langue dans toutes les activités scolaires, sur les modes de travail pédagogique en classe et sur la formation des maîtres à l'innovation.

Parallèlement, s'est constitué un groupe de recherche documentaire qui travaille en relation avec le Centre de Documentation Recherche de l'I.N.R.P. sur l'état des recherches en didactique et pédagogie du Français (langue maternelle), à tous les niveaux d'enseignement, dans la francophonie (Belgique, France, Québec, Suisse), depuis les années 70 jusqu'aux recherches en cours.

Un Colloque International, organisé en juin 1983, devrait permettre aux équipes de recherche, universitaires ou non, d'échanger, de faire le point, de dégager des perspectives nouvelles.

A partir de là, on peut rêver d'une Unité de Recherche qui travaillerait à mettre en oeuvre et définir les cohérences nécessaires entre les Ecoles, les Collèges, les Lycées. Un Plan de Rénovation II, de la Maternelle à l'Université, pourquoi pas ?

Hélène ROMIAN

I.N.R.P.

Janvier 1983

POUR UNE DIDACTIQUE ECOLOGIQUE (1) DE LA COMPETENCE DE COMMUNICATION

Réduire les inégalités face à l'école, lutter contre l'échec scolaire (ici défini a minima comme non-maîtrise des savoirs de base et attribution d'un statut socio-culturel dévalué et dominé). Les ZEP peuvent, veulent, y contribuer ; la recherche pédagogique aussi.

Pour cela, sans doute faut-il commencer par abandonner, à tout le moins remettre à leur juste place, les deux modèles à prétention explicative actuellement encore dominants sur le marché idéologique :

1. Le modèle psycho-pathologisant du handicap socio-culturel ("*c'est la faute à la famille, au milieu d'origine*"),

2. Le modèle macro-sociologique qui ne fait qu'inverser l'ancienne idéologie de l'école libératrice ("*c'est la faute à l'école qui de toute façon ne sert qu'à sélectionner et à reproduire les classes sociales*"). Ces deux modèles, statiques et externes, sont pour l'essentiel insuffisants pour rendre compte du processus de production des difficultés et de l'échec scolaires, processus réduit à l'état de "boîte noire" entre deux facteurs covariants : l'"input" origine sociale et l'"output" échec scolaire des enfants d'origine populaire.

Du coup ils ne permettent pas non plus d'élaborer et de mettre en oeuvre des pratiques socio-pédagogiques de transformation de l'institution scolaire ; de travailler dans et sur l'école. Ils tendent même à engendrer démobilisation et fatalisme (au mieux temporaire ... jusqu'aux "lendemains qui chantent") en justifiant chez de nombreux acteurs sociaux du système éducatif les images et attentes négatives. Ruse de la raison conservatrice ?

Dire que l'échec scolaire n'est pas une fatalité n'est pas un simple slogan moral et populiste, vouloir ne pas se contenter de l'effet Hawthorne (2) que créera sans doute l'opération ZEP comme le font les innovations-rénovations pédagogiques, cela suppose que l'on travaille -et tout particulièrement en recherche pédagogique comme en formation des maîtres- dans le cadre d'une conception dynamique et écologique de l'échec scolaire. Il s'agit en effet de se donner les moyens d'intervenir, dans l'institution scolaire au moins, sur les processus socio-culturels qui construisent progressivement l'échec scolaire en prenant appui sur l'environnement social et culturel de l'école et des élèves sur leurs "milieux".

(1) Ecologie : "Etude des milieux où vivent et se reproduisent les êtres vivants ainsi que des rapports de ces êtres avec le milieu" (Petit Robert).

Ceci rappelé pour éviter (limiter ?) les glissement idéologiques de séries ... Le terme est ici appliqué au domaine social.

Cf. Y. FRIEDMAN, 1975, *Litopies réalisables*, 10-18 (p. 102-105).

(2) Cf. *Pygmalion à l'école*, R.A. Rosenthal - L. Jacobson, (Casterman 1971) page 231 Sq.

C'est dans cette perspective que s'inscrit notre recherche d'une didactique "écologique" de la compétence de communication qui vise à prendre en compte l'identité socio-culturelle des enfants d'origine populaire, à intégrer le fait incontournable que se lie étroitement apprentissage de la langue comme pouvoir, socialisation, construction des processus cognitifs et construction d'une identité personnelle et collective, à éviter la dissociation entre culture scolaire rendue inaccessible et culture propre disqualifiée. Nous tenterons, dans les pages qui suivent, de problématiser un travail (partiel) de ce type mené dans une école de la banlieue populaire de Douai (Waziers)

La prise en compte de l'identité socio-culturelle des élèves d'origine populaire implique que les maîtres se livrent eux-mêmes à une étude des milieux dans lesquels ils sont appelés à travailler. Parce que les maîtres ne sont pas, ou plus, totalement en relation de vie et/ou d'origine avec les milieux populaires, la nécessité de cette construction par eux-mêmes de cette connaissance apparaît en quelque sorte propédeutique à leur action pédagogique :

- elle tend à modifier l'image préconçue, généralement négative, qu'ils ont spontanément de ces milieux,
- elle modifie également, en précisant les rapports qu'entretiennent les adultes et les enfants des milieux populaires avec la (les) langue(s) - formes de discours utilisés et situations d'utilisation, par exemple - l'image qu'ont les maîtres de la langue et, par voie de conséquence, de l'enseignement du Français,
- elle tend à créer chez les maîtres des attentes positives, ou plus positives, à l'égard de leurs élèves,
- elle peut induire en retour une meilleure relation des parents et des enfants à l'école.

Dans la pratique pédagogique, la prise en compte de l'environnement, de l'origine socio-culturelle, doit permettre aux élèves d'origine populaire :

- de se sentir non dévalorisés, voire valorisés, par l'acceptation positive dans l'école de leur environnement et de leur identité,
- d'actualiser, dans l'école, les compétences qu'ils ont construites par ailleurs, et par suite de les accroître,
- de mettre à distance, de structurer leur vécu par l'étude et la connaissance, et donc de prendre un certain pouvoir de désaliénation sur leur situation.

On aura compris tout l'intérêt dans cette perspective d'une liaison étroite entre didactique de la langue et les activités d'Eveil Sciences Sociales.

Du point de vue de l'apprentissage de la langue, cette fois, les démarches d'éveil liées à une pédagogie du projet offrent des situations diversifiées et réelles d'interaction verbale :

- diversifiées : variation des canaux de communication, des supports, des interlocuteurs, des intentions et des enjeux de communication, des lieux et, donc, des types de discours et des usages du langage ;
- réelles : il ne s'agit plus de faire fonctionner le langage à vide, de parler/écrire pour parler/écrire, c'est-à-dire en fait pour montrer au maître qu'on sait déjà bien parler/écrire, qu'on a le même type de rapport au langage et à la langue que lui (cf. Claudine Dannequin *Les Enfants baillonnés*), mais de dire pour faire, de parler/écrire pour de bon, avec un enjeu explicite, pour faire quelque chose dans des situations de discours mettant en jeu des interlocuteurs réels.

Si l'on suit certaines orientations de Bernstein, ce type de situation de langage serait moins discriminant puisque les enfants des classes populaires y retrouveraient un type de rapport au langage, de fonctionnement du langage proche ou homologue de celui que, socio-culturellement, ils connaissent de façon dominante. Il s'agirait donc là, également, d'une prise en compte dans les pratiques pédagogiques de l'identité socio-culturelle des élèves des classes populaires. (On aura remarqué que, du point de vue de la langue, une telle démarche ne pré-

tend nullement à l'exhaustivité : y "manque" tout ce qui est relatif à la fiction, au ludique, à certaines formes de l'expressif ... encore que, en ce domaine, les choses sont sans doute moins simples et moins dichotomiques qu'on ne le pense souvent !).

L'objectif visé, du point de vue du langage, est donc de mettre en oeuvre et de développer/diversifier la compétence de communication (Hymes 1972) des enfants issus de milieux "défavorisés", c'est-à-dire "la manière dont les enfants perçoivent et catégorisent les situations sociales qui constituent leur univers et différencient en conséquence leurs façons de parler", leurs actes de discours (3).

Pour cela il est essentiel que les élèves vivent des situations authentiques de communication, aussi diversifiées que possible, dans lesquelles les actes de discours sont liés à de véritables enjeux visés par les enfants eux-mêmes. Mais cela ne suffit sans doute pas à soi seul : des moments spécifiques, plus systématiques, de "structuration" sont probablement nécessaires. Nous formulons donc l'hypothèse que les habiletés à communiquer (la compétence de communication) peuvent être développées "améliorées", par le biais pédagogique de gammes d'exercices de Simulation-Objectivation :

- simulation, au cours de jeux de communication, de situations de communications homologues à celles rencontrées de façon authentique au cours de la démarche d'éveil (par exemple : le questionnement, l'argumentation, ...) suivie d'une

- objectivation, à caractère méta-linguistique, implicite ou explicite, des pratiques langagières mises en oeuvre (évaluation des effets obtenus en fonction de l'intention de communication initiale, stratégies et comportements langagiers, activités, ...).

Les exercices ainsi proposés se distinguent très nettement des exercices structuraux. Ils relèvent en effet de ce que C.B. CAZDEN (ibidem) appelle les "situations de concentration verbale qui, tout en permettant l'éclosion de structures langagières spontanées, sont conçues de manière à stimuler plus particulièrement certains types de parole et à les produire en quantités plus denses", et qu'elle oppose, sur un continuum, aux "situations de contrainte verbale, telles que les tests (et les exercices structuraux), où les possibilités de langage normalement contextualisé sont extrêmement limitées". Ils relèvent donc d'une pédagogie par les/des situations ou encore de la motivation socio-linguistique.

De plus, ces exercices ne portent plus seulement sur la syntaxe de l'unité phrase, mais sur les actes de discours. D'une part, en effet, une étude de C.B. BLANCHE BENVENISTE et C. JEANJEAN (1980) montre globalement qu'il n'y a (4) pas de différence significative entre les enfants de migrants, les enfants d'origine populaire et les enfants de milieu aisé du point de vue de la compétence grammaticale, qui, du coup, n'apparaît pas comme à travailler en priorité dans une perspective de lutte contre l'échec scolaire. D'autre part et surtout, l'élargissement du champ de la linguistique (socio-linguistique, ethno-linguistique, pragmatique) et ses premiers effets dans le domaine de la didactique des langues étrangères (le "niveau seuil", par exemple) ou maternelles (nouveaux programmes de français au Québec et en Suisse romande) permet de soutenir :

- qu'un acte de discours n'est pas réductible à une simple addition de phrases (même syntaxiquement bien formées, voire normées).

(3) cf C.B. CAZDEN 1972 *The situation : a neglected source of social class differences in language use in Pride and Holmes Sociolinguistics*.

(4) *Evaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non francophones d'origine dans les mêmes classes* (commande de la Direction des Ecoles) voir également *Syntaxe et mise en mots, analyse différentielle des comportements linguistiques des enfants* (Recherche CNRS dirigée par F.François - 1976).

- qu'il est en grande partie illusoire - voire indirectement ségrégatif - d'espérer développer les habiletés langagières des élèves en focalisant exclusivement l'acte pédagogique sur les composants syntaxiques et en laissant à l'élève - à supposer que cette démarche de montage quasi "syllabique" soit opératoire et qu'il puisse la suivre ! - la tâche essentielle de réinvestir son savoir syntaxique dans des pratiques discursives adéquates aux intentions d'énonciation.

Notre travail tente donc de répondre à un double objectif :

1. faire fonctionner au cours de démarches de projet-éveil toutes les situations de communication possibles et nécessaires,
2. repérer et analyser certains dysfonctionnements rencontrés par les élèves (et le maître ...) dans ces situations pour essayer de les traiter, soit en transformant certains paramètres de la situation, soit en proposant quelques exercices de simulation-objectivation. Nous tentons de démontrer à titre d'exemple, une difficulté fréquente et classique, celle du "questionnaire d'unquête" en éveil Sciences Sociales. Quant aux exercices de simulation-objectivation, si les premiers essais ont montré qu'ils étaient possibles (!), il convient maintenant d'en préciser le champ et le mode d'application et, si possible, d'en évaluer les effets sur la compétence de communication des élèves...

Dans le courrier de REPERES

Une nouvelle revue : ENJEUX revue de didactique du français
CEDOCEF - Facultés Universitaires de Namur Editions Labor-Nathan

Au sommaire du n°1, septembre 1982 :

G. LEGROS, *Recyclage ou formation continue ?* - A. de PERETTI, *Une nouvelle formation des maîtres en France* - M. TORDOIR, *Le déterminant* - J.P. LAURENT, *Histoire, récit, discours* - M. BASTIAENSEN, *Littérature, presse et titres* - G. DUCANCEL, *Enseigner la grammaire ou la langue ?* - J. VERRIER, *Pour une pédagogie de la réception* - I. LEGROS, *Notes de lecture : L'énonciation.*

COLLOQUE DE CERISY - ETE 83 -

du samedi 23 juillet (19h)

au mardi 2 août (14h)

ATELIERS D'ECRITURE

DIRECTION : Claudette ORIOL-BDYER, Université de Grenoble

CONFERENCES (suivies de débats) :

* Jean-Pierre BALPE (Atelier de Littérature Assistée par la Mathématique et les Ordinateurs) * Elizabeth BING (Histoire d'une pratique, ses postures et ses risques) * Jean BLAIRON (Ecrire en classe: conséquences sur l'ensemble du cours de français) * Ghislain BOURQUE (Une activité de distraction) * Evelyne CHARMEUX (Ecriture et lecture à l'école primaire) * Michel DUCOM (Les ateliers du G.F.E.N.: l'écriture comme savoir) * Jacques GARNEAU (La créativité en prison) * GROUPE ECRITURE UNIVERSITE DE PROVENCE (Atelier d'écriture et différences/références culturelles) * Louis-Philippe HEBERT (Ecriture et ordinateur) * Bernard MAGNE (Stratégies de la contrainte) * Harry MATHEWS (La remise en question, moyen d'enseignement de l'écriture) * Claudette ORIOL-BOYER (Problèmes de la ré-écriture) * André PETITJEAN (L'écriture du théâtre en situation scolaire) * Jean RICARDOU (Le pluriel de l'écriture: les résistances idéologiques aux ateliers).

ATELIERS

Plusieurs séances seront consacrées à des expériences d'écriture en ateliers. Les participants pourront donc appuyer aussi leurs débats sur des pratiques ayant lieu pendant le colloque. Ils seront animés par :

Louky BERSIANIK, Association Elizabeth BING, Rolande CAUSSE, le G.F.E.N. (Françoise EFFEL), Vahé GODEL, Jean-Pierre GOLDENSTEIN, le GROUPE ECRITURE (Andrée GUIQUET, Evelyne KORNIG, Nicole VOLTZ), la REVUE PRATIQUES, et certains conférenciers, J.P. BALPE, E. BING, J. BLAIRON, G. BOURQUE, E. CHARMEUX, J. GARNEAU, L.P. HEBERT, B. MAGNE, C. ORIOL-BOYER.

Pour tous renseignements écrire au C.C.I.C. 27 rue de Boulainvilliers
F - 75016 PARIS

Inventaire des situations effectives de communication mises en oeuvre à travers le travail

de WAZIERS

Démarche	Qui à Qui		De quoi	Maître (Poutquat)		Enfant	Comment
	Maître	Classe		Inventaire des représentations (lancer un travail d'éveil) Amener le thème	Scolaire		
Sensibilisation	Maître	Classe	Moyens de transport Expériences vécues	Inventaire des représentations (lancer un travail d'éveil) Amener le thème	Scolaire		Oral collectif Réponses à questions du Maître Tableau récapitulatif
Visite Exploration	Elève	Elève	Gare et alentours	Première découverte	Regarder Observer		Oral Prise de notes libre
Préparation Enquête	Maître	Classe	Observations Visite Impressions	Dégager les thèmes de travail	Scolaire		Oral Prise de notes Tableau
	Maître Gr. Elèves Elève	Classe Elèves Classe	<ul style="list-style-type: none"> • Constitution de groupes • Thèmes proposés • Inventaire des contenus • Rédaction questionnaire • Répartition des tâches 	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer enquête • Constitution de groupes hétérogènes • Concepts • Travail en groupes • Aide ponctuelle • Préciser les conditions de la communication 	<ul style="list-style-type: none"> Préparer les situations de communications ultérieures 		Oral <ul style="list-style-type: none"> • Tableau • Oral spontané • Négociations • Prise de notes • Rédaction question par tout
Enquête	Elèves	Employés de la gare	<ul style="list-style-type: none"> - bâtiments - machines - organisation - Hommes 	- Apports de connaissances brutes			Oral <ul style="list-style-type: none"> - Prises de notes - Enregistrement

Exploitation Enquête	Elève Elève Elève Classe	Elève Classe	Soutien ponctuel Organisation du Travail	- Elaboration mini- projets de groupes - Information réciproque	- Oral - négociation - Tableau Projet - Besoins - activités
Elaboration de Projets	Elève	Elève	Organisation du Travail Aide ponctuelle	Réaliser les projets	Compte-rendu écrit Panneaux Enregistrement
Présentation du travail	Par groupes Elève à toute la classe Groupe / Classe	Réalisations pré- sentées	- communiquer des travaux Echanger les con- naissances Synthèse	Communiquer son tra- vail Scolaire	- Oral Lecture photos Elaboration commune Synthèse
Contrôle					
Extension	Maître Elèves Elève	Documents extension	- Aborder des con- cepts - Généraliser des notions - Ouverture à d'au- tres milieux	Scolaire	Lecture documents Photos-carte Analyse comparée Schémas Texte Schématisation
Projet Voyage	Elèves Maître Groupe Elève Groupe - classe Maîtres Elèves	Projet de voyage Préparation Paysages vus pendant le voyage	Répartition par groupes des tâches Organisation du Travail Extension géogra- phique Evaluation des acquis antérieurs	Voyage Recherche de parcours possibles Préparation du voyage Préparer le voyage	Oral Lecture document S.N.C.F. (carte réseau, Tableau S.N.C.F., Carte S.N.C.F., Imprimés Liste d'élèves Livres scolaires Cartes - Photos Croquis des paysages Documents rédigés par les élèves Photos - diapos. Lecture

Concrétisation du projet

Sortie

SITUATIONS LANGAGIERES MISES EN OEUVRE
AU TRAVERS DES ACTIVITES D'VEUIL

Situations

<p style="text-align: center;">Maître / élèves</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Interlocuteur extérieur /Classe</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Elèves/Groupe Classe</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Elève/Elève Elève/Elèves</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Elève</p>	<p style="text-align: center;">Entretien</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Questions-réponses</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Organisation / structuration d'inventaires d'informations de travaux de groupes du questionnement</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Apport d'informations ...</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Exposés</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Compte-rendu des travaux de groupes</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Lecture de documents</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Meneur de jeu</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">...</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Elaboration du questionnement</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Recherche de réponses au questionnement</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Recherche - d'informations - de stratégies</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Productions en vue de la communication</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Elaboration de compte-rendus</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Rédaction de textes (Images - (Objets</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Production individuelle de textes (textes personnels)</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Lecture de documents : Recherche d'informations</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Rédaction de plans, comptes-rendus, résumés, ...</p>	<p style="text-align: center;"><u>Type de langage</u></p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Spontané "scolaire" magnétophone</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">ORAL</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">ORAL support à transcription au tableau</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Prise de note/lecture de notes</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Questionnement/Réponses</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Lecture d'un texte rédigé</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Oralisation d'un écrit</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Discussion - argumentation</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Synthèses</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Travail forme écrite questionnement</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Réponses à un questionnaire</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Transposition Ecrit/Oral</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Ecoute sélective (bande magnétique)</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Ajustement compréhension/signifié</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Rédaction (textes synthèses)</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Rédaction (comptes-rendus)</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Transcription oral → écrit</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Elaboration dessins - maquettes</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Textes → objets - dessins - photos</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Textes seuls</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Lecture recherche de signification</p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">...</p>
--	--	---

GRUPE CLASSE

GROUPES ELEVES

INDIVIDUEL

A propos du "questionnaire" d'enquête.

Dans les démarches d'éveil Sciences Sociales, le questionnaire constitue souvent un moment important de la collecte des informations entreprise dans le cadre de l'enquête pour cerner, résoudre une situation-problème. Il offre au maître (et aux élèves ...) l'occasion de vivre, parfois en dehors des locaux scolaires, toujours avec des acteurs sociaux réels, d'authentiques situations de communication (orale, dans le cas présent).

La plupart du temps, cette rencontre avec l'informateur donne lieu à une préparation en classe qui se traduit par la rédaction d'un questionnaire, d'une liste en principe ordonnée de questions, et la répartition des tours de paroles (Q1 pour X, Q2 pour Y, Q3 pour Z, etc ...). Or, cette façon de procéder induit fortement un certain nombre de dysfonctionnements, dommageables du point de vue du langage ... même s'ils sont surmontables par les élèves qui maîtrisent déjà et par ailleurs le jeu du langage et de l'école !

1. Les questions écrites sont quasi systématiquement notées sous leur forme syntaxique la plus "couteuse" mais aussi la moins fréquente à l'oral. Ce "langage du dimanche" en partie décalé par rapport à la situation d'énonciation tend à bloquer le comportement langagier de certains élèves et à formaliser l'interaction enfant-adulte.

2. L'existence d'une liste de questions et d'un tour de parole pré-établi tend à limiter l'interaction verbale à une grêle de questions assénées à l'informateur. Nulle stratégie de "captatio benevolentiae" et de questionnement pour faire parler aussi "vrai" que possible l'informateur qui dès lors, risque de n'être plus qu'un complice, voire un simple substitut du maître lui-même : il parlera malgré tout, il est là pour cela ...

3. Cette liste et cette pré-détermination des tours de parole tendent également à limiter la part prise effectivement par chaque enfant dans la dynamique propre de l'interaction verbale. Chaque questionneur se contente en effet d'attendre scrupuleusement son tour pour poser (voire lire purement et simplement) tout aussi scrupuleusement "sa" question, sans réellement prêter attention à ce qui s'est déjà dit : d'où le risque de poser une question "inutile" parce que l'information a déjà été donnée, d'où aussi quelques difficultés ensuite à effectuer en groupe la synthèse des informations collectées.

D'autres pratiques, pédagogiques et langagières, sont possibles. Il y a là assurément un domaine que le maître et les élèves doivent pouvoir explorer et baliser, voire structurer, par une démarche "d'éveil au langage et aux discours". Définir, inventer et mettre en oeuvre dans les classes de telles pratiques, c'est le sens dans lequel nous travaillons.

Dominique Brassart- Claudine Gruwez
EN Lille CEFISEM Douai
Septembre 1982

Dans le courrier de REPERES

Savoir-lire - Précis de lecture critique
par M.P. SCHMITT et A. VIALA
Ed. Didier, 1982

Au sommaire :

- I Les textes et la lecture : Qu'est-ce que la lecture ? - Les composantes du texte - Le texte et le réel
- II Récit, discours, poésie : Le récit, généralités - Les composantes du récit - Les stratégies des discours - Les moyens du discours - Le théâtre, un discours complexe - La poésie - Les composantes du fait poétique
- III Comment lire : Suivre l'action - Evaluer les forces agissantes - Déceler la psychologie - Analyser la sociologie - Dégager la structure - Identifier le style - Confronter les lectures.

PARTIR DES PRATIQUES LANGAGIERES, DES REPRESENTATIONS DES ENFANTS

QUELQUES OUTILS DE COHERENCE TEXTUELLE DANS LES TEXTES D'ENFANTS DE CE1 ET CM1 (1)

La recherche entreprise répondait au départ à deux préoccupations :
- savoir en quoi un texte d'enfant peut être dit "meilleur" qu'un autre, en tant que texte, pour dépasser l'appréciation subjective. Ceci devait nous amener à repérer les outils de cohérence que possèdent les élèves. Nous avons choisi de travailler au niveau du CE1, c'est à dire lorsque se systématisent la demande de production de textes, et au CM1, parce que, quantitativement, les textes deviennent plus importants pour l'ensemble des élèves.

- ces observations permettraient peut-être d'aborder de façon plus méthodique la correction des textes, au-delà de l'orthographe et de la syntaxe de la phrase. Enfin, connaissant les outils de cohérence textuelle utiles aux enfants, peut-être pourrions nous envisager des exercices systématiques favorisant leur acquisition.

Le travail effectué jusqu'à présent ne nous a permis d'envisager de réponse - partielle - qu'à la première de ces préoccupations.

Une première constatation d'ordre général rejoint des conclusions déjà dégagées par d'autres chercheurs (2). Le type de cohérence propre à un texte dépend de l'ensemble de ses conditions d'énonciation. Si j'invente une histoire, une suite à une histoire déjà connue, si je raconte une promenade que j'ai faite, si j'écris une lettre de remerciements ou de demande de renseignements ... chacun des textes ainsi produits aura ses exigences et sera d'autant plus cohérent qu'il se rapprochera d'un "modèle" de texte existant dans notre environnement culturel (3).

Ainsi, des défauts dans la cohérence des textes produits nous paraissent directement imputables à des consignes floues, voire ambiguës. Par exemple, dans un CM1, on demande aux élèves de rédiger le compte-rendu d'une promenade à caractère d'éveil géographique, en ajoutant que ce compte-rendu pourra être envoyé aux correspondants. On voit apparaître dans les textes produits des articles définis du genre *l'école maternelle*, *le terrain de foot*, parfaitement à leur place pour désigner des lieux familiers aux enfants, s'il s'agit d'un récit récapitulatif à usage interne pour la classe. Ces mêmes articles définis ne peuvent convenir pour présenter un quartier inconnu à une classe de correspondants.

De la même manière la remarque : *cette promenade m'a bien plu*, qui vient clore un des récits est parfaitement pertinente si elle s'adresse aux correspondants, sur le mode expressif, moins nécessaire si on fixe par écrit un itinéraire parcouru, avant de tracer un plan du quartier.

(1) Ce travail a été réalisé dans le cadre d'une recherche rectorale dite "spontanée".

(2) Cf. REPERES n° 52 p. 9, l'importance de formuler clairement un "projet de texte" avec les enfants avant qu'ils se mettent à écrire.

(3) Cf le fascicule *Ecrire en vraies situations à l'école* publié par l'IFREF de Villetaneuse.

Aider l'enfant à définir sans ambiguïté les contraintes imposées par une situation fonctionnelle d'écriture nous semble donc un impératif à respecter pour qu'il puisse prendre conscience d'un certain type de cohérence nécessaire à ce texte qu'il va écrire. Ce n'est pas pour autant d'ailleurs qu'on va lui imposer de puiser dans un stock de moyens linguistiques donné pour chaque situation de production. Comme le souligne Frédéric François : *Il n'y a pratiquement jamais une seule stratégie linguistique possible dans une situation donnée* (4).

Les domaines que nous avons explorés en priorité, pensant y trouver l'essentiel des outils de cohérence, sont les suivants :

- la coordination des phrases entre elles.
- l'usage des déterminants.
- l'usage des pronoms personnels.
- les temps verbaux.
- les moyens de clôture du texte.

LA COORDINATION :

Dans un très petit nombre de cas rencontrés au début du CE1, on pourrait parler de "non textes". Certains enfants produisent des suites de phrases qui n'ont entre elles qu'un lien sémantique très lâche et ne constituent donc pas un texte cohérent. On trouve là une illustration de ce que Jean Simon appelle *le fuseau* (5) : une série de phrases se rapportant à un même référent mais sans autre principe d'organisation, en particulier aucune coordination.

Ex. *Socrate donne des coups de pied. Socrate est au lit.*

(N.B. Les textes d'enfant cités sont transcrits avec une orthographe restituée). Nous n'avons travaillé que sur des "premiers jets", écrits en classe.

Il est surprenant de constater le décalage qui existe entre de telles productions écrites et les productions orales des mêmes enfants qui, depuis qu'ils savent raconter, savent aussi coordonner abondamment leur récit par *et* ou *et puis*. Ainsi se trouve confirmée la remarque de Jean Simon (6), selon qui il n'y a pas "passage" de la langue orale à la langue écrite.

Le coordination systématique par *et* (le passage du *fuseau* à la *ligne*, suivant J. Simon (7)) constitue donc bien une première forme d'organisation du texte, forme qui persiste encore souvent au CM1. Cette coordination strictement linéaire peut remplacer la ponctuation absente, elle peut aussi renforcer le découpage en phrases.

À la différence des "non textes" signalés plus haut, les écrits d'enfants où se trouve ce type de coordination nous apparaissent bien comme des textes, c'est à dire qu'ils comportent au moins un principe d'organisation chronologique. Examinons pourtant ce texte produit fin septembre par un élève de CE1 :

" *Il était une fois une guitare.*

Le lapin qui a une guitare la guitare avec le lapin et le violon chantait avec le lapin et la guitare et la clarinette est arrivée et la guitare part le violon part et la clarinette part et le lapin part".

(4) F. FRANÇOIS. "Conduites langagières et sociolinguistique scolaire" in LANGAGES N° 59, Septembre 1980.

(5) JEAN SIMON " *La langue écrite de l'enfant*", PUF, 1973.

(6) " " op. cit.

(7) " " " "

On peut penser que si cet enfant disposait de l'outil grammatical "ils" - renforcé par "tous" - il pourrait supprimer la série de coordinations de la fin de son histoire, en écrivant "ils partent tous" ce qui pourrait signifier "l'un après l'autre" comme semble le dire son texte, ou "en même temps"... Dans ce "texte" (?) très sommaire, cet enchaînement linéaire est donc le seul moyen dont dispose l'élève pour "mettre ensemble" des actions qui sont liées, et la chronologie du récit n'est pas forcément le décalque de la chronologie des faits racontés.

Au CM1 s'ajoute à ce procédé l'usage des "puis après" qui nous semblent jouer le même rôle que les "et", en renforçant simplement l'aspect chronologique.

LES DETERMINANTS.

Nous n'avons pas observé de différences significatives dans leur usage entre le CE1 et le CM1. L'emploi courant des articles définis et indéfinis paraît très bien assuré dès les premiers textes. Ce qui pourrait apparaître comme des erreurs s'explique en fait par la situation de production, tel article défini renvoyant implicitement à un référent non textuel.

On trouve, dès le CE1, des possessifs à valeur de référentiation contextuelle :

ex : "Socrate pleure. Il est l'heure de son biberon".

Par contre, les démonstratifs ayant la même valeur n'apparaissent que dans les textes de CM1, et encore, très rarement.

LES PRONOMS PERSONNELS.

La pronominalisation n'apparaît jamais dans ce que nous avons appelé les "non-textes". Les cas de pronominalisation comme moyen de relier une phrase à une autre ne se trouvent qu'à l'intérieur de séquences narratives cohérentes par le sens :

ex : "il était une fois sur une île : plein de pierres très drôles. Ils (sic) étaient lisses brillants et bien plus brillants que vous le pensez".

Ici, le pronom, instrument de cohérence textuelle trouve sa place dans une séquence déjà sémantiquement cohérente. L'enfant à qui l'on voudrait faire systématiquement supprimer les répétitions à l'aide du pronom ne produirait pas pour autant un texte cohérent. on peut se demander comment s'articulent, chez un même élève, l'apprentissage de la pronominalisation - du type exercice structural portant sur deux phrases - et l'apprentissage de la cohérence textuelle.

Au CE1, de rares enfants savent employer un pronom personnel pluriel remplaçant deux référents disjoints et assurant ainsi une forte cohérence :

ex : "Papa cherche Aurore il ne la trouve pas la maman du petit garçon ne le trouve pas aussi. Personne ne les a vus de l'après-midi".

Des textes du type "discours" nous ont semblé atteindre d'emblée une plus grande cohérence, à cause, peut-être, de la répétition systématique, comme sujet grammatical des "embrayeurs" "je" ou "on".

LES TEMPS VERBAUX

Lorsque l'enfant de CE1 écrit des suites de phrases qui ne constituent pas un texte, les verbes que nous y avons rencontrés sont toujours au même temps : indicatif présent. Comme on l'a fait plus haut (à propos de la coordination) on peut remarquer ici le décalage entre la compétence écrite et la compétence orale.

Dans les textes où domine la coordination par "et", le temps est souvent aussi toujours le même : présent ou passé composé, voire passé simple.

La mise en perspective temporelle par l'emploi des "temps du récit" apparaît comme un élément assurant la cohérence de textes par ailleurs maladroits et peu organisés.

ex : "(...) viens papa on va s'occuper de Socrate ne se laisse pas changer. Papa a filmé Socrate. Papa attend maman. Il lui dit j'ai filmé."

Dans les textes les plus cohérents, au CE1, l'emploi des "temps du récit" est le même que CM1. L'enfant a manifestement très tôt besoin de la variété des temps grammaticaux pour organiser ses textes. Témoin, ce texte (2^e trimestre de CE1) tout entier construit au futur et qui mêle judicieusement futur simple et futur périphrastique :

"Aurore va devenir amie avec le garçon parce que il ne sait pas quoi répondre et Aurore va l'emmener chez elle et Aurore va avoir un ami et ils vont jouer ensemble et tous les jours ils se donneront rendez-vous pour jouer et le garçon et seront amis et ils deviendront amis pour toujours et ils voudront jouer avec Socrate".

LA CLOTURE DU TEXTE

C'est un point sur lequel on note de sensibles différences entre CE1 et CM1.

L'ouverture du texte : on voit apparaître, très rarement, au CE1, les premières tentatives d'ouverture du texte : un mot ou une locution joue le rôle d'"hyperthème" (8), anticipant sur le développement. cf. dans le texte cité plus haut : *"Aurore va devenir amie ..."*

Ou bien, les enfants reprennent parfois l'ouverture traditionnelle du conte : *"Il était une fois"*, qu'ils sont, en général, bien en peine de relier syntaxiquement à la suite du développement :

ex : *"Il était une fois sur une île plein de pierres très drôles".*

"Il était une fois une flûte qui cherche des roses".

Cette difficulté persiste au CM1 :

ex : *"Il était une fois, dans un pays qui s'appelle Cocagne et les habitants étaient paresseux".*

La locution semble fonctionner comme une formule quasiment autonome sur le plan syntaxique, à la manière du mot "fin".

Les enfants du CE1 connaissent aussi, l'usage du titre (mais de manière non systématique si le maître ne l'exige pas) ; ou bien, ils se servent de la consigne donnée comme d'un titre : ex : *"Que fera M. Deligny à la piscine avec nous ?"*. Mais, le plus couramment, le texte démarre de façon abrupte, sans rien qui indique qu'il s'agit d'un début.

Au CM1, on retrouve les stratégies évoquées pour le CE1 :

- l'usage du titre pour certains textes tend à se généraliser et dispense de toute autre introduction
- la référence, parfois implicite, à la consigne donnée par le maître se trouve intégrée à la première phrase du texte. Par ex. : consigne donnée : *"décrivez l'école du pays de Cocagne"*, première phrase : *"L'école du pays de Cocagne est très feignante (sic ...)"* ou : *"L'école du pays de Cocagne, elle pourrait être toute automatique"*.

Enfin, on trouve parfois les deux procédés conjoints : le titre et la reprise implicite de la consigne dans la première phrase.

Il nous semble que ces diverses stratégies qui deviennent plus assurées au CM1 correspondent à ce qu'on trouve dans des textes d'adultes, la nécessité d'"introduire" le sujet n'étant sans doute qu'un artifice scolaire.

La fermeture du texte : Elle nous est apparue plus difficile à acquérir que l'ouverture.

Elle est extrêmement rare au CE1 où les textes semblent souvent s'achever par épuisement de l'auteur plus que du sujet. Parfois aussi, après ce qui constituerait pour nous une fin plausible le récit a l'air de vouloir repartir vers d'autres directions. Ex. : dans le texte au futur cité plus haut : *"... ils deviendront amis pour toujours et ils voudront jouer avec Socrate"*.

(8) BERNARD COMBETTES : *Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants. Langue Française n° 38, Mai 1978.*

Au CMI, la fermeture demeure encore rare. La dernière phrase, souvent, ne contient rien du point de vue sémantique qui justifie la place qu'elle occupe dans le texte. Ceci vaut pour l'ensemble des "récits" que nous avons recueillis. La tâche est considérablement facilitée lorsque - en situation de "discours" - les enfants racontent un évènement qu'ils ont vécu. La fin du texte coïncide alors avec la fin de l'épisode raconté. Dans ce cas, c'est une indication d'ordre spatial et/ou temporel qui marque la clôture du texte :

ex. CE1 : "on est rentré à l'école",
on part (de la piscine) à 11 heures moins 10 pour
aller manger".

CM1 : "on est arrivé à 15 heures 30".
"nous sommes revenus à l'école à 15 heures 30".

Notons que partir, arriver, revenir, rentrer ..., appartiennent à la catégorie restreinte des verbes de mouvement qui se conjuguent avec l'auxiliaire être. "Ils dénotent, dit Benveniste, des mouvements instantanés et tout d'effectuation qui n'ont ni durée ni avenir, dont la réalité coïncide avec leur réalisation et qui ne peuvent se poursuivre sans se nier" (9). On conçoit donc que cette valeur sémantique puisse faire de ces verbes des instruments de clôture du texte, privilégiés par rapport à d'autres verbes de mouvement qui, eux, marquent au contraire le procès dans son déroulement.

Analysant les textes qui nous paraissaient d'emblée être les plus cohérents nous avons distingué d'autres outils qui n'entraient pas dans les catégories que nous cherchions a priori à repérer.

DES MOYENS LEXICO SYNTAXIQUES :

Nous regroupons sous ce titre "fourre-tout" des termes appartenant à des catégories grammaticales diverses. Ils ont tous en commun de marquer explicitement le lien sémantique entre deux phrases ou deux moments du texte. On trouve dans ce rôle :

- des adverbes (10) : aussi : "moi aussi"
non plus : "sa maman ne le voit pas non plus"
plus : "je ne veux plus jouer"
- des adjectifs indéfinis : l'autre : "de l'autre côté".
- le préfixe "re" : "il a refait une farce".
- le pronom personnel de forme tonique "moi" : "moi j'ai été dans le grand bassin".

Tous ces mots dont la liste n'est pas exhaustive présupposent un autre terme dans le texte auquel ils renvoient. Il nous semble que nous trouvons là des illustrations de l'analyse de Ducrot portant sur les exigences de tout discours : la nécessité de concilier le "progrès" qui évite le rabachage et la "cohérence". Les mots que nous avons relevés assurent la nécessaire "redondance" du texte - ils représentent un "présupposé" de l'énoncé - et en même temps ils assurent le "progrès" de cet énoncé - ils représentent un "posé" inédit. (11). Si je dis que quelqu'un a "refait une farce", j'implique forcément que, quelque part, plus haut dans mon énoncé, il en a déjà fait une.

(9) E. BENVENISTE "Problèmes de linguistique générale" t.II Gallimard 1974.

(10) cf. REPERES N° 52 p. 21 : "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).

(11) O. DUCROT "Dire et ne pas dire" Hermann 1972.

Ces remarques ressemblent fort à des lapalissades ... et pourtant, nous nous trouvons bien là en présence de moyens linguistiques très économiques et très efficaces d'assurer la cohérence d'un texte.

Dans aucun des ouvrages consultés nous n'avons rencontré une analyse du type de cohérence assuré par l'ensemble de ces divers types d'éléments linguistiques.

Certains d'entre eux peuvent éviter la répétition, d'autres l'accompagnent en lui évitant d'être simple redondance. Lorsqu'ils sont tout à fait absents du texte, on trouve ces répétitions très laborieuses qui donnent l'impression que l'élève n'a aucun moyen de relier entre eux les différents moments de son énoncé et qu'il ne peut qu'avancer pas à pas. Reprenons le texte cité plus haut :

"La guitare part le violon part et la clarinette part et le lapin part",

et comparons le à cet extrait d'un autre texte de CE1 :

"papa cherche Aurore il ne la trouve pas. La maman du petit garçon ne le trouve pas aussi"

pour apprécier le rôle joué par "aussi" ... même si "non plus" conviendrait mieux ici.

DES CHAMPS LEXICAUX :

La présence dans un texte de nombreux termes appartenant à un même champ lexical est un facteur important de cohérence.

Les champs lexicaux correspondant aux relations spatio-temporelles jouent un rôle privilégié. On peut y distinguer diverses catégories grammaticales :

- des verbes de mouvement : *entrer, sortir, monter, descendre, longer, suivre ...*
- des verbes aspectuels, "verbes d'état résultatifs ou processifs" (12) *devenir, commencer à, finir de ...*
- des adverbes de lieu ou groupes nominaux compléments de lieu : *du haut de ..., plus loin, de ce côté ...*
- des adverbes temporels ou groupes nominaux compléments de lieu : *jusqu'au soir, pour toujours d'abord, après ...*

Les indications temporelles et spatiales nous paraissent très intriquées dans les textes, et les mêmes mots assument parfois les deux valeurs, comme : *longer, suivre, ...* et la série des verbes cités plus haut : *rentrer, retourner ...* Les catégories traditionnelles d'analyse en termes de temps ou de lieu apparaissent bien inadéquates ici.

Dans le texte suivant, de CE1, tout entier organisé sur le mode du dialogue, bien que l'élève n'ait pas su en écrire les signes distinctifs (guillemets et tirets que nous avons restitués pour faciliter la lecture) :

"Le garçon lui dit ça : "que fais-tu ? - j'explore. - moi aussi, alors on va explorer nous deux. On va d'abord en premier on va au deuxième étage et on montera jusqu'au dixième après on ira dehors voir les oiseaux et encore voir les objets en aluminium et on rentre"

on peut repérer : les verbes de mouvement, les indications temporelles, et les indications spatiales, que nous avons soulignés d'un trait ; et aussi les "moyens lexico-syntaxiques", cités plus haut, que nous avons soulignés de deux traits. Mais dans ce texte, apparaît également un autre champ lexical constitué par "deuxième étage", "dixième", "objets en aluminium", qui nous renvoie implicitement à un univers que nous connaissons, celui des "grands ensembles", avec leurs "tours", et leur type de décoration extérieure, ces "objets" métalliques.

(12) F. FRANCOIS "Mise en mot, récit, norme(s)" in "ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE" N° 36.

De même, cet autre texte, du CE1 aussi,
"l'indien l'emmena sur la route et il se batta (sic) juste quand
une voiture arriva et la voiture klaxonna et le papa d'Aurore
regarda par la fenêtre et il descenda (sic) gronder l'indien et
l'indien rentra chez lui",

nous permet de reconnaître ce monde où l'on joue sur la route, faute de terrain de jeu, exposé aux voitures qui klaxonnent pour éviter les accidents, et surveillé par la fenêtre du X^e étage ...

Le type de cohérence que nous établissons entre différents mots de ces textes ne peut plus être "inclus dans la description de la langue", mais "repose sur une connaissance du monde". (13). D. Maingueneau va jusqu'à dire que "la cohérence textuelle n'est donc pas à considérer comme une donnée interne au texte, mais comme le résultat instable d'un ajustement permanent d'un locuteur et d'un auditoire à travers une "culture" variable". (14).

Ceci est peut-être vrai pour des textes d'adultes, mais à l'intérieur d'une "culture" commune aux élèves et à nous, certains textes nous permettent de reconnaître "l'espace socialisé des opérations familières" (15), d'autres non. F. François parle du "codage minimum" (16) en deçà duquel le texte ne sera plus senti comme cohérent, la part d'implicite étant trop grande.

Nous nous demandons alors comment on peut favoriser l'apprentissage de ce "codage minimum", qui ne semble plus du tout se poser en termes d'outils linguistiques à acquérir.

Disposera-t-on un jour d'un modèle formel capable d'en rendre compte ? (on peut songer aux difficultés qu'a rencontrées la grammaire générative et transformationnelle pour intégrer le sémantique ...). Il semble difficile à l'heure actuelle, à l'école élémentaire, d'aller au-delà de la formulation des composantes de telle situation de communication : qu'ai-je besoin de dire, à qui et à quel propos pour qu'il me comprenne ?

En conclusion, nous ne serons pas les premières à affirmer que la grammaire de la phrase - traditionnelle ou rénovée - n'apporte strictement rien à l'étude de la cohérence textuelle.

On dispose, actuellement, d'éléments de grammaire du texte (17) qui s'organisent autour de deux pôles : soit des considérations sur la structuration d'ensemble du contenu, soit des considérations très ponctuelles, sur le fonctionnement de l'anaphore, par exemple. Ceci peut permettre d'envisager des activités pédagogiques mettant en relation la lecture de textes complets et variés et l'analyse explicite de leur fonctionnement. On peut faire l'hypothèse que de telles activités facilitent la production écrite des enfants (18). Cependant, les diverses approches ne peuvent pas toutes s'appliquer à tous les types de textes (par exemple, la connaissance de la structure du conte n'aide pas à rédiger un compte rendu d'éveil scientifique).

(13) I. BELLERT "On a condition for the coherence of texts", *Semiotica* II 1970 ; cité par D. MAINGUENEAU : "Initiation aux méthodes de l'analyse du discours", Hachette 1976.

(14) D. MAINGUENEAU. op. cit.

(15) F. FRANÇOIS : *Mise en mots, récit, norme (s)* in "Etudes de linguistique appliquée" N° 36.

(16) F. FRANÇOIS id.

(17) cf. PRATIQUES N° 11/12, *LANGUE FRANÇAISE* N° 38, D. MAINGUENEAU, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Hachette, 1976.

(18) cf bon nombre de travaux du Groupe Langue Ecrite. (INRP) publiés dans REPERES

N'est il pas à craindre aussi que la grammaire du texte n'entraîne dans les classes les mêmes excès que la grammaire de la phrase : passage trop précoce à l'abstraction et à l'explicitation, activités formelles au détriment d'activités fonctionnelles ? Les outils nouveaux que nous propose l'investigation théorique des textes sont séduisants mais ne dispensent pas d'une réflexion sur les options pédagogiques.

Suzanne Djebbour et
Rosine Lartigue

Ecole Normale de Melun.

BIBLIOGRAPHIE :

- E. BENVENISTE "Problèmes de linguistique générale" t. II Gallimard 1974 (chapitre XIII)
- M. Charolles "Grammaire de texte, théorie du discours, narrativité" "Pratiques" N° II / 12 Décembre 1976.
- O. DUCROT "Dire et ne pas dire". Hermann 1972.
- E. FERREIRO "Les relations temporelles dans le langage de l'enfant". Droz. 1971.
- F. FRANCOIS "Mise en mots, récit, norme(s)", "Etudes de linguistique appliquée" N° 36
"Conduites langagières et sociolinguistique scolaire"
"Langages" N° 59 Septembre 1980
- M. MAILLARD "Essai de typologie des substituts diaphoriques", "Langue Française" N° 21, Février 1974.
- D. MAINGUENEAU "Initiation aux méthodes de l'analyse du discours" Hachette 1976.
- J.C. MILNER "Réflexions sur la référence, définition des possibilités d'anaphore". "Langue Française" N°30, Mai 1976.
- J. SIMON "La langue écrite de l'enfant". PUF 1973.
- "LANGUE FRANÇAISE" N°38 1978. consacré à "la cohérence du texte"
- "Ecrire en vraies situations à l'école", fascicule publié par l'IFREF de Villetaneuse
- "REPERES" N° 43, 51, 52, et 54.

UN DEBUT DANS LA RECHERCHE POUR L'VEUIL AUX TEXTES.
OU : QUI A ETE EVEILLE ? RECIT.

Etat initial

A la mi-septembre, j'étais un professeur heureux. J'avais constitué un recueil de documents et imaginé des démarches d'écriture qui, me semblait-il, allaient permettre de lancer des activités de conduite de récits dans des Cours Moyens, en une progression qui répondait enfin à mes exigences théoriques et aux demandes très précises de plusieurs maîtres. J'avais passé plusieurs mois à écouter ces demandes, à observer, à réfléchir. Et j'avais consacré tout un mois de mes vacances à donner forme au projet.

De plus, voilà que j'avais reçu, à la rentrée, la bonne nouvelle que j'attendais depuis longtemps : l'INRP était autorisé à lancer un Groupe de recherche en Didactique du Français.

La recherche allait enfin reprendre, et j'avais mon projet tout prêt. Il me restait à réunir une équipe, déjà pressentie, de collègues très motivés. Rédaction du projet, convocation des collègues, c'était fait. Restait un petit problème technique : pour mettre en route un cursus d'enseignement sur le récit en Cours Moyen, je devais savoir quel vocabulaire employer, tout au début. Quels mots les enfants utilisaient-ils pour désigner les récits ? Quels sens avait le mot récit pour eux ? Et le récit lui-même, comment le voyaient-ils ?

Déclenchement du processus dynamique

Cette question ne me tourmenta pas longtemps : il suffisait d'aller voir sur place ; des CM, il n'en manquait pas dans la circonscription. Je décidai d'aller interviewer les enfants d'un CM situé dans un quartier "sociologiquement défavorisé", afin de cerner la situation la plus difficile pour les pédagogues. Je réunis un ensemble de textes et je partis.

Il me semblait avoir réuni des conditions favorables, et, de plus, conformes à une démarche d'éveil. D'une part, mon corpus (n° 1) contenait des textes qui, à mon avis, étaient vraiment des récits, et d'autres qui n'en étaient pas. Certains étaient à la première personne, d'autres à la troisième. Tous étaient des textes d'enfants. (j'avais un peu triché pour celui signé Jean-François : je l'ai obtenu en réécrivant le récit publié dans *Pratiques* n° 34 par Petitjean - c'est un récit oral, fait par un enfant au collège, donc plus âgé que les CM1). Je désirais connaître les réactions des enfants, pour partir des connaissances qu'ils ont, et poser les problèmes à partir de leur propre vision.

Action lère
séquence
Réaction
des élèves

Je présentai les textes en demandant qu'on les lise, puis qu'on les classe du plus intéressant à celui qui l'était le moins. Le travail devait être fait en équipe, afin de provoquer la verbalisation. Et il y en eut ! Chaque enfant écrivit son classement. Une discussion collective eut lieu.

Il apparut immédiatement que le T de Véronique (les ballons) occupait la 4ème position chez tout le monde, car "il est faux". Ce critère se révéla essentiel pour juger tous les textes. "faux et inventé", s'opposait à "vrai". Même le texte de Jean-François occupa chez un des lecteurs la 3ème position car "ça peut être vrai mais ça peut aussi être faux".

Le même lecteur utilise en même temps un autre critère : le texte de Cécile (souvenir de vacances) occupe la première place car "ce n'est pas tout le monde qui fait ça". Une discussion fort vive s'instaura (ma cassette

de magnétophone a eu une panne et je dois me contenter de notes). Il en résultait que dans les livres les histoires sont "fausses". Mais en même temps, une histoire "vraie" doit être "pas ordinaire". A vrai dire, le mot histoire était sans cesse employé avec le mot "faux" (et le mot livre).

Une autre série de critères apparut ; en voici un exemple :

"1° Cécile parce que ça me rappelle la montagne. 2° parce que quand on fait une fête, j'aime bien, et j'aime le mouton. 3° parce que je n'aime pas nager et je n'aime pas l'eau. 4° parce que je ne crois pas que ça existe. Les autres diront : "Jean-François en 1° parce que j'aime aller au lac, et Pierre, "Je n'aime pas trop le mècheoui parce que je suis allée dans un mècheoui et je n'ai pas aimé". Seuls deux petits garçons diront du texte de Jean-François qu'il leur plaît "parce qu'il sauve sa maman et qu'eux auraient aimé en faire autant".

La discussion me débordait quelque peu, et me faisait comprendre que j'avais fort mal lancé mon enquête. Il devenait difficile de parler du récit. Le mot "histoire" était associé à "faux", et non à "récit".

Je posai une deuxième question : classer les textes en disant lequel ressemble le plus à une histoire, lequel n'en est pas. Le texte de Véronique fut à l'unanimité classé comme "est le plus proche de l'histoire". La dernière place est occupée, tantôt par Jean-François, tantôt par Cécile. Un enfant dit : "Moi je choisis Véronique parce que dans ces livres souvent l'histoire est fausse et celle-là est fausse". On en revenait donc au premier stade.

Premier
état final
partiel

Les enfants étaient ravis de cette matinée originale et m'attendaient la semaine suivante. Moi, j'étais perplexe et découragée.

Dans un sens, j'ai bien trouvé des réponses à mes questions : je sais comment est employé le mot "histoire" : jamais comme synonyme de récit ! Mais j'ai aussi compris à quel point ces enfants sont déjà imprégnés de la littérature dominante : un fait-divers doit être à la fois extraordinaire et donné pour vrai. Et beaucoup de choses sont "dans les livres".

Avons-nous déjà des enfants pour qui les livres sont en dehors de la vie, et l'école avec ses livres, mise à part aussi ? En ce début de CM1, ils sont de gentils écoliers paraissant intéressés ; mais leur avenir ?

Sans aller jusque là dans mes hypothèses, j'en peux retenir une : il y a un écart important, aux yeux des enfants, entre les récits à la première personne paraissant rapporter des faits vécus, et les récits à la troisième personne rapportant une fiction. Si on fait travailler le récit à partir de textes de fiction, comme les contes, est-on sûr que les enfants opèrent un transfert de leurs acquisitions sur le récit de faits vécus ? Comment pourra-t-on relier ces deux domaines ? Une question que je ne m'étais pas posée au départ.

Enfin, les critères de classement qui font appel à "ce que j'aime", me tourmentent aussi. D'une part, bon nombre de réflexions des enfants me montrent que les lectures ont été superficielles ; le lecteur "accroche" un détail, qui lui plaît ou lui déplaît, mais a-t-il lu le texte ? C'est frappant en ce qui concerne le texte de Jean François, qui relate bien des événements. Or, plusieurs enfants se sont contentés de l'intérêt pour le lac, la nage, ou la hauteur des rochers. La lecture aussi parcellisée gêne considérablement l'approche de la structure du texte. Il faudra y penser, et sans doute, travailler sur des textes simples et courts. D'autre part, l'accrochage ne se fait que sur des détails de contenu. Leur prégnance me surprend. Je ne m'attendais certes pas à des analyses structurales, mais pas non plus à ces jugements en fonction du goût pour des choses évoquées par le texte. Nous sommes en début de CM1, et bien éloignés de toute abstraction. Comment assurer le passage vers celle-ci ?

Deuxième
séquence
Acquisi-
tion d'un
savoir fai-
re (hypo-
thétique)

Encore sous le coup de ce choc, et entrevoyant le moment où je devrais abandonner mon projet, je rencontraï un de mes amis à qui je fis part de mon échec méthodologique, qui s'ajoutait au reste. Car enfin, je sentais que j'avais posé les mauvaises questions. Et utilisé peut-être de mauvais textes.

Tel l'adjuvant faisant don d'un objet magique au héros, mon ami me dit : "Si tu veux connaître les mots employés par les enfants, tu ne dois en utiliser toi-même aucun ; tu dois leur présenter un corpus de textes à classer, en faisant rassembler ceux qui se rassemblent ; et alors tu poseras des questions pour faire expliciter les différences qu'ils perçoivent et justifiant leur classement. De plus, tes textes doivent être faciles à différencier. Ceux de ce premier corpus se ressemblent peut-être pour des enfants, quant à leur genre. Il faut refaire aussi le corpus."

C'était beaucoup de travail, mais je me mis en devoir d'obéir.

Je ne trouvai pas de textes qui me convenaient. J'en composai donc, et ils formèrent le deuxième corpus (voir annexe). Je m'efforçai d'avoir plusieurs récits qui rapportent bien des événements, et qui pourraient être comparés ; un seul n'eût pas suffi. En face des récits, des non-récits, qui soient nettement opposés. En somme, j'essayai de creuser les écarts entre les genres pour rendre le récit plus perceptible. Par contre, je tentai d'annuler le jeu des variables qui étaient apparues précédemment : tous les textes auraient le même contenu (gâteaux) susceptible d'entraîner l'adhésion de tous les lecteurs ; tous seraient écrits à la première personne. et concerneraient des faits vécus - soi-disant - tous seraient signés par des garçons ; tous seraient écrit dans le même système de temps verbaux : passé composé, présent ; et on retrouverait le même style - une apparence de discours oral en présence d'un récepteur - afin de produire des effets identiques sur le lecteur.

Cette composition de textes m'a amenée à réfléchir au manque de textes narratifs courts et simples, surtout s'il s'agit de textes à la première personne. Or ce sont des textes de ce genre qu'écrivent les enfants. Quelle imprégnation peuvent-ils recevoir, s'il n'y a pas de rapport entre les textes qu'ils lisent et ceux qu'ils écrivent ? Tout en écrivant, j'ai fait d'autres découvertes mais qui seraient peu pertinentes pour le sujet immédiat.

Etat final

J'avais donc un nouveau corpus et une méthodologie affinée. Je pensais que, cette fois mes lecteurs allaient bien devoir s'occuper de la forme des textes. Comment en parleraient-ils ?

Troisième
séquence

Le samedi suivant, j'arrivai très sûre de moi, et curieuse aussi des résultats. Les enfants furent ravis de revoir cette dame qui recueillait tous leurs avis avec la même approbation.

Je distribuai mes textes, tout découpés, en demandant de les classer : "ensemble ceux qui se ressemblent" ; et les groupes avaient pour consigne de se préparer à expliquer pourquoi les textes étaient ensemble, et pourquoi pas ensemble pour d'autres.

Un groupe commença par me redonner l'enveloppe : tous les textes étaient pareils : ça parlait de gâteaux, on pouvait les laisser tous dans la même enveloppe. Il me fallut persuader ce groupe de chercher des différences "quand même". Mais cela laissait présager des ennuis pour la suite.

Et en effet, les classements ne furent pas ceux que j'attendais : avec quelques variantes quant aux textes groupés dans chaque sous-ensemble, les critères de classement furent identiques pour toute la classe : "ça parle de gâteaux, ça parle de commissions". Même un normalien en stage a fait ce classement.

Donc le contenu seul est dominant, mais surtout, des détails ; le plus frappant était cette lecture "survol". Or les enfants avaient passé du temps à la lecture silencieuse, puis, durant les classements par équipes, à ces relectures appuyant les discussions - nous étions plusieurs adultes pour les soutenir dans leur effort, et nous étions sûrs qu'ils lisaient.

Seul un enfant a proposé une opposition entre deux textes : "le gâteau déjà fait" et "le gâteau en train d'être fait". Peut-être exprimait-il ainsi une opposition intuitive entre un évènement et un état ? Mais ces deux titres ne servaient pas d'entrée à des regroupements, comme si aucune généralisation n'était possible : entre deux textes qui parlent de gâteau, on peut faire une opposition ; mais il n'y a pas de ressemblance entre deux textes (narratifs) si l'un parle de gâteau et l'autre de commission.

La discussion s'avérait difficile à mener, d'autant plus que je me refusais à introduire des mots ou des idées d'adulte ; compliquée aussi par le fait que la participation était intense, et qu'y revenait constamment l'évocation du gâteau à trois étages, dont tous rêvaient ! Compliquée aussi parce que je perdais confiance en moi : comme il était facile de penser une pédagogie du "récit" pendant les vacances, mais combien difficile d'imaginer des démarches qui conduiraient ces enfants à une lecture plus complète, et à faire petit à petit leur route vers l'abstraction !

Je me décidai à cerner de plus près les différences, en demandant si on en apercevait entre les textes de "Christophe" (la confection du gâteau) et de "Pierre" (le gâteau dans la vitrine) - je ne prononçai pas ces titres, seulement les noms des auteurs.

La discussion fut aussi confuse qu'animée. Même lorsqu'ils utilisaient le procédé le plus habituel à de jeunes enfants pour parler d'un texte : le paraphraser, mes interlocuteurs ne faisaient pas apparaître de différences nettes. Jamais le récit de "Christophe" n'a donné lieu à un nouveau récit.

Bien plus, de nouvelles difficultés apparurent ; les enfants disaient aussi bien : "le texte de Pierre raconte ce qu'il voit" que : "le texte de Christophe décrit ce qu'il fait" (ce n'est pas le même enfant qui a prononcé ces phrases, sinon je les aurais retenues comme signifiant une approche de l'opposition cherchée entre récit et description). Autant dire que les mots, dans les acceptions courantes pour les enfants, ne permettent plus de désigner des objets précis. Une question me préoccupa tout à coup : la langue scolaire usuelle est-elle bien rigoureuse ? Je devais m'apercevoir plus tard, en discutant avec des maîtres, que ces mots sont employés à peu près comme synonymes.

Bien plus le texte de "Pierre" était lu comme un récit : un enfant m'expliqua ainsi sa lecture : "il arrive devant la vitrine, il voit le gâteau il le regarde" ... reconstituant ainsi un récit pour un texte qui n'avait pas un seul verbe d'action. C'est le lecteur qui se projette dans le texte qui agit et raconte son action. Ces phénomènes de projection, amplifiés par l'intérêt pour l'objet décrit - le fameux gâteau tant convoité - viennent compliquer les choses. Ce n'est pas que je sois obsédée par les "structures" et veuille supprimer toute activité du sujet lecteur ; simplement, je touche de près les difficultés que rencontrent mes projets de pédagogie, qui devront peut-être être revus !

Je tentai alors d'opposer le texte de "Christophe" et celui du "Millas" donc un récit de confection de gâteau et une recette. La tendance générale était d'y voir des ressemblances plutôt que des différences. Seul un enfant arriva à : "le texte du Millas nous explique comment faire le Millas", le texte de Christophe n'explique pas bien, il raconte ce que Christophe a fait" (l'accent était mis sur explique bien n'explique pas bien). Jamais n'ont été évoqués la cocasserie des aventures de Christophe, ni même l'aspect aventures ou malheurs du pâtissier.

Etat final provisoire

Il était dix heures, je "bouclai" en demandant ce qu'on préférerait : le texte de Pierre ! et nous attendîmes la récréation en évoquant les détails les plus attrayants pour chacun de ce gâteau fabuleux. L'accord était parfait, mais le souci du récit était emporté par toutes ces crèmes multicolores !

Séquence finale Evaluation servant d'état final au récit

Et je passai un nouveau week-end tourmenté. J'avais acquis beaucoup, mais pas ce que j'attendais, et cela me dérangeait. Je n'avais pas cherché à "éveiller les enfants au texte", mais seulement "comment on pourrait essayer de le faire". Et j'avais été éveillée à tant de problèmes que ne ne savais où en étaient mes projets.

Je vois maintenant que passer au niveau du texte n'est pas évident, et qu'il y a à tout un cheminement de la lecture à effectuer. Comment ? Sur quels textes ? Offre-t-on aux enfants des textes maîtrisables par eux ? En offre-t-on même aux maîtres ? Et les questionnements qu'on fait subir aux textes servent-ils bien ces objectifs d'apprentissage de la lecture que j'ai aperçus ?

Quels récits faire étudier ? Et quelles pratiques de la conduite du récit ? Fiction ? relation du vécu ? comment intégrer tous ces facteurs, par où commencer ?

Bien sûr, je me doute que, si nous avons conduit des séances de lecture dirigée, nous aurions obtenu une meilleure perception des textes. Je n'ai pas conclu de mon entreprise que toute action est impossible ; d'ailleurs, nous avons, l'institutrice et moi, envisagé la suite ... Mais nous savons simplement que cette suite ne va pas de soi . Sans démarches d'apprentissage, ces enfants feront-ils toutes les découvertes dont ils sont si éloignés ? Est-ce un processus de "maturation", ou d'acculturation ? dans le deuxième cas, et même si l'âge joue, le facteur culturel joue aussi, certainement, alors les enfants que j'ai interrogés ne découvriront pas grand chose si l'école ne les y aide pas ; leur "milieu" n'y suffira pas, de loin !

Je vois bien aussi que mon approche n'a pas été assez précise dans sa méthodologie. J'ai relu les articles ou thèses qui relatent des observations d'enfants lisant des récits. J'aperçois bien quelques éléments de méthode, dont je pourrais m'inspirer. Mais nulle part je ne trouve de méthode ou de supports matériels permettant d'approcher les représentations que se font les enfants, qui soient utilisables dans le contexte réel d'une classe, par un instituteur qui n'est pas un chercheur d'Université dans un laboratoire. Et je ne vois guère que les ouvrages de didactique du Français qui abordent ce chapitre du préalable qu'est l'observation des enfants comme entrée dans un processus d'apprentissage. Ne risque-t-on pas sans cesse de "plaquer" nos propres concepts d'adultes sur les pratiques langagières et intellectuelles des enfants, au lieu d'amener ceux-ci à former leurs concepts ? Et d'ailleurs, quels concepts quand il s'agit des textes ? et quel processus d'apprentissage ?

Car on pratique peu, en Français, l'observation des textes, qui nécessite comparaison, classements, etc ... Cela se pratique si peu que j'ai pas trouvé de textes tout faits me permettant d'expérimenter ; il m'a fallu en

composer (j'ai beaucoup appris, ce faisant ; il y avait si longtemps que je n'avais pas fait de rédaction !). Peut être avons nous besoin d'écrivains autant que de linguistes !

Ces questions s'ajoutant à toutes celles, plus techniques, que je me suis posées tout au long du déroulement du travail et que je ne reprendrai pas ici, je suis amenée à faire le bilan.

Au cours de cette quête, le "héros", le "sujet", a bien obtenu un "objet" mais pas celui que, naïf au départ, il attendait. Il en est souvent ainsi des jeunes princes des contes qui vont gentiment à la chasse au début, croyant que cela seul leur suffit, et qui découvrent plus tard qu'en fait, c'est d'une belle princesse qu'ils ont besoin. Ils ne le savaient pas. Ils le savent à la fin.

Ainsi le "programme narratif" de mon héros est-il l'acquisition d'un savoir, mais sous la forme d'une moisson de questions ! reste à construire un programme d'acquisition de savoir pour faire ! Puissent des adjuvants nombreux se présenter, et offrir jusqu'à des objets magiques !

Thérèse Vertalier
Ecole Normale
33200 BORDEAUX CAUDERAN

Dans le courrier de REPERES

LE FRANCAIS AUJOURD'HUI , revue de l'A.F.E.F.
n° 60 , décembre 1982

Au sommaire :

B. MICHONNEAU : *L'épreuve de français au C.A.P.* , D. HADJAJ, *La contraction de texte - Bilan et perspectives* - H. KUHN, *Vers une évaluation formative en français* - B. CUINIER, *Pour devenir O.S. L'épreuve de français au C.A.P.* - R. NAVARRI, *Défense de la dissertation* - R. GARDES, *Avec ou sans examen ?* - P. BESEVAL, *Le hit-parade de l'oral* -
A. PROST, *Les enjeux sociaux de l'enseignement du français*

A.F.E.F. - B.P. 32 - 92310 Sèvres

Ce jour-là était un mercredi soir et nous faisons un mēchoui. Nous avons invité beaucoup d'amis adultes et enfants. En tout, nous étions 17. Comme hors-d'oeuvre, nous avons des tomates et de l'oignon. Après nous sommes passés au mouton ; moi, j'ai mangé du gigot. Et enfin les enfants se sont amusés ; pendant ce temps, les grandes personnes ont bavardé. Quand le mēchoui a été fini, nous sommes partis nous coucher et nous avons mangé du mouton pendant quatre jours.

PIERRE.

C'était pendant les vacances. On se baignait. Avec mon papa et un copain, on a été dans le lac ; on nageait. Je nage, je nage ; je touche quelque chose avec mon bras : c'était un gros rocher. Il faisait bien deux mètres de haut. Alors je me mets dessus. Ensuite, je m'amuse, je plongeais. Et tout d'un coup, j'entends maman crier. Elle ne sait pas encore bien nager. Elle appelait; papa et moi, on y fonce ... Et voilà que mon papa entend ma soeur. Elle criait : "je n'ai plus pied !" ... Alors papa va vers ma soeur et moi je vais vers ma maman. J'arrive près d'elle ; mais elle est plus lourde que moi ; j'ai bien bu six tasses. Je l'ai tirée un peu, puis elle s'est débrouillée et elle est repartie vers le bord. Et moi je suis resté là à ne plus pouvoir bouger ; j'étais K.O.

JEAN FRANCOIS.

Je suis allée chez ma copine Sylvie en montagne. Quand je suis arrivée chez elle, Sylvie m'a tout de suite emmenée voir les vaches qu'elle avait dans son écurie. Comme c'était le soir, j'ai vu traire les vaches. Il y avait 21 vaches dans l'écurie. Il y avait des machines pour les traire. Après que tout ait été fini, je suis allée voir ses lapins. Elle en avait deux ; l'un s'appelait Toto et l'autre Toutoune. Après, je suis repartie chez ma grand-mère.

CECILE.

Devant une épicerie, étaient accrochés deux ballons rouges. Ils étaient tout tristes de ne pas pouvoir voler dans airs. Mais un jour, le vent souffla si fort que les deux ficelles se détachèrent et les deux ballons rouges s'envolèrent dans les airs. Maintenant ils étaient heureux de voltiger dans le ciel. Quand les gens passaient, ils levaient la tête pour les regarder. Le lendemain, un oiseau qui passait par-là piqua de son bec un des ballons qui éclata et tomba sur le sol. L'autre ballon n'avait plus de compagnon ; il était un peu triste.

VERONIQUE.

Dans la vitrine du pâtissier, il y a un gâteau superbe. Il a trois étages. En bas, le plus grand étage est couvert de crème vert clair ; il y a de petits festons en sucre tout autour. L'étage du milieu est tout rose. Dessus, il y a des petits personnages en sucre. L'étage du haut est tout garni de chocolat, et orné de crème chantilly dans laquelle sont piquées des cerises toutes rouges. Et sur l'ensemble du gâteau, il y a dix bougies.

PIERRE.

POUR FAIRE UN GATEAU : LE MILLAS

Il faut : 3 oeufs, 9 cuillerées à soupe de farine, 9 de sucre, 1/2 litre de lait et de la vanille liquide. Un saladier, une cuillère à soupe et un moule beurré.

Mettre le sucre dans le saladier. Casser les oeufs et mélanger avec le sucre. Mettre la farine dans le saladier et bien mélanger. Ajouter peu à peu le lait en remuant bien. Verser une demi-cuillerée de vanille. Mélanger. Verser la pâte dans le moule beurré. Mettre dans un four chaud et faire cuire une demi-heure.

Sur la table de la cuisine, il y avait un très grand plat, tout rempli de mini-gâteaux du pâtissier ; maman avait tout préparé pour le soir. Quand j'ai vu tout cela, j'ai senti que je ne pouvais pas attendre. J'ai grignoté un éclair (il en restait au moins cinq, ça ne se voyait pas). Les prunes des tartelettes étaient roses de sucre : j'en ai picoré une par-ci, par-là. Tout à coup, du bruit ... rien, fausse alerte. J'ai mis alors une tartelette dans ma bouche, un gâteau vert et un rose dans ma poche et ... maman est arrivée. Elle a tout de suite vu qu'il manquait des gâteaux, et j'ai dû rendre ceux qui étaient dans ma poche. Le soir, j'ai eu droit seulement à un gâteau.

JEAN.

Dimanche, je suis allé faire les commissions : maman m'avait envoyé à la boulangerie chercher le pain, et, surtout, la glace du dessert. J'ai tout acheté et je revenais quand j'ai rencontré un de mes copains. Puis un autre est arrivé. Alors, j'ai tout posé, pain et glace, sur le rebord d'une vitrine pour jouer au foot ; on avait de la place parce que, le dimanche, il n'y a personne au centre commercial. Quand j'ai eu marqué deux buts, je me suis rappelé mes commissions. La glace était en plein soleil ; j'ai regardé dans le paquet : elle était un peu en train de fondre, déjà plus tout à fait dure.

STEPHANE.

J'ai fait des commissions ; j'ai acheté du sucre, puis de la farine, puis des oeufs ; enfin du chocolat en tablette.

ERIC.

Je suis très embarrassé : est-ce bien ou mal de manger des gâteaux ? Moi, je trouve cela très agréable : c'est sucré, c'est doux sur la langue, c'est parfumé, et toujours de façon différente. Bref, j'adore ... Et puis, c'est nourrissant. Il y a du sucre, des oeufs, du lait tout un petit repas en un seul gâteau.

Seulement, voilà ; il paraît que trop d'oeufs et de sucre, ça fait mal au foie ; le chocolat est, paraît-il, notre pire ennemi. Toutes ces bonnes choses font grossir et on dit que, si on devient gros, on risque plus souvent d'être malade plus tard. Et le sucre, ça fait mal aux dents ... Brrr ...

Alors, que vais-je faire ? Je n'en mangerai pas beaucoup, mais quand même un de temps en temps et, oui, d'accord, je me laverai les dents après ...

YANN.

Voici le menu du repas d'anniversaire de mon cousin. Des tas d'entrées de toutes les couleurs (melon, radis, saucisson). Du poulet et des frites. Et plusieurs desserts : de la salade de fruits, un gâteau d'anniversaire, des glaces (à la fraise, à la framboise et au chocolat). Et des bonbons.

PAUL.

Mercredi dernier, il m'est arrivé une aventure terrible. D'abord, il faut dire que j'avais eu comme récompense le droit de rester tout seul dans la cuisine et d'y faire ce que je voulais. J'avais mon idée : faire un gâteau-surprise pour le dessert du soir. J'ai bien relu la recette et fait tout ce qu'il fallait. A trois heures, je mets le moule au four ... Les minutes passent ... pas vite. Je risque un oeil : rien de nouveau. A 3 h 1/4 rien. La pâte devenait dorée, mais ne montait pas. A 3 h 1/2, je sors le moule il y avait au fond un truc tout plat et élastique. Raté ! Mais pourquoi ? Je relis la recette. Evidemment, j'avais oublié la levure ! J'avais encore le temps de recommencer. Cette fois, j'ai pensé à tout. "un peu de levure" disait la recette. J'ai mis deux paquets, après tout ça ne faisait qu'une cuillerée. A cinq heures, j'enfourne le nouveau gâteau. Cinq minutes plus tard, il ne s'est rien passé ; est-ce que ça va recommencer ? A 5 h 1/4, la pâte atteint le bord du moule. Ouf ! cinq minutes encore : oh la la ! un vrai champignon, avec le moule pour pied et, par-dessus, un énorme chapeau. A 5 h 1/2, il y avait une grande galette dorée étalée sur la plaque du four, d'où sortait un champignon roux clair. Il y avait de quoi régaler tout le monde, et pour une surprise ... ! Le goût ? pas mauvais, un peu léger et ça manquait de sucre ; on en a rajouté, et il est resté de quoi manger pour le petit déjeuner.

CHRISTOPHE.

Dans le courrier de REPERES

PRATIQUES

n° 35 , Octobre 1982

La lecture

Au sommaire :

L. SPRENGER-CHAROLLES, *Quand lire, c'est comprendre* - C. MASSERON,
B. DUHAMEL, C. GARCIA, A. LECLAIRE, *Lire à l'école* - E. CHARMEUX,
La méthode de lecture - Ph. LANE, *Analyse critique des tests de
lecture* - P.M. LAVOREL, *Le syndrome de dyslexie : connais pas* -
Y. GENTILHOMME, *Lecture d'un texte scientifique*

"PRATIQUES" 8 rue du Patural 57000 Metz

ET SI LES ENFANTS AVAIENT UNE CERTAINE IDEE DE LA PHRASE ? ...

En pédagogie, on peut partir du principe que l'enfant ne sait rien jusqu'au moment où l'art du maître va enfin, par des procédés variables, lui ouvrir les portes du savoir et lui faire acquérir de nouvelles capacités. Même si ce principe, ici caricaturalement présenté, ne figure explicitement dans aucun texte en vigueur, il sous tend encore un grand nombre de comportements pédagogiques. D'où l'importance de l'enjeu de la question qui sert de titre à cet article.

Si l'on commence à admettre que "le français" peut être l'objet d'une activité d'éveil, il faut constater que les perspectives qu'ouvre ce point de vue sur la pédagogie de la langue sont loin d'être explorées : par exemple, avant d'entreprendre d'éveiller les enfants aux règles de fonctionnement d'une langue qu'ils utilisent depuis longtemps, ne serait-il pas utile - ou simplement prudent - de se demander si, par hasard, ils ne se sont pas fait, malgré nous et en dehors de nous, quelques idées sur la question ? Pourquoi ces enfants, dont on dit qu'ils ont des idées sur tout, et de plus en plus tôt, n'en auraient-ils pas sur la langue, qu'ils pratiquent tous les jours ?

Les lignes suivantes, qui rendent compte d'activités conduites dans plusieurs classes élémentaires, se proposent de présenter quelques éléments de réflexion (1) sur ce problème.

1. COMMENT FAIRE EMERGER LES REPRESENTATIONS DE PHENOMENES LINGUISTIQUES ?

Au cours de travaux précédents (2) nous avons empiriquement dégagé sur des points limités, quelques aspects des représentations que les enfants se font de la langue et de son fonctionnement. L'année suivante, pour essayer d'aller plus loin, nous organisons des activités centrées sur la notion de phrase.

Voici les différents problèmes que nous avons eu à résoudre pour atteindre notre objectif :

1.1. Choisir un thème

Plusieurs raisons conduisent l'équipe à travailler sur la représentation de la notion de phrase :

- sur un plan pratique : c'est un problème sur lequel on peut facilement et efficacement mobiliser les enfants de différentes classes, en début d'année scolaire.
- sur un plan plus théorique :
 - la phrase est une unité à partir et autour de laquelle est construite, dans la plupart des cas, la pédagogie de l'analyse du fonctionnement de la langue,
 - et, paradoxalement, c'est une unité pour laquelle les "définitions" proposées sont multiples, parfois complexes, souvent insatisfaisantes.

Le linguiste Georges Mounin pose clairement le problème (3) :

-
- (1) Elaborés par l'équipe de l'E.N.M. de PRIVAS à partir des activités réalisées dans les classes de O. AUTRAND (CM2), Ch. BOUIX (CM1), G. CHANUT (CM1-2) et M. DUMAS (CE2)
 - (2) Cf. "Repères" n° 55, p. 47 : "Comment l'enfant se représente-t-il le fonctionnement de la langue ?".
 - (3) G. MOUNIN : "Clefs pour la linguistique" (Seghers)

"la syntaxe est habituellement définie comme l'étude de la phrase. Mais il existe quelque deux cents définitions de la phrase, différentes, en général fondées séparément ou en corrélation sur trois critères - si l'on ne tient pas compte d'un quatrième, presque toujours implicite, qui, pour des raisons de commodité, veut qu'on travaille en fait seulement sur des phrases écrites :

- a)- ou bien, c'est le premier critère, la phrase est définie intuitivement sur le sentiment qu'on a qu'elle exprime une pensée complète ...
- b)- ou bien, second critère, la phrase est conçue comme (...) l'ensemble d'un sujet (ce dont on dit quelque chose) et d'un prédicat (ce qu'on en dit)...
- c)- ou bien, troisième critère, la phrase est définie progressivement par les arrêts, les silences et surtout les vicissitudes de la courbe mélodique ..."

La plupart des manuels actuellement en usage à l'école élémentaire, peut-être inspirés par N. Ruwet qui estime que "la notion de phrase est tenue pour un terme primitif. non défini" (4), s'abstiennent prudemment de proposer une définition.

1.2. Mettre au point une stratégie

Au terme de discussions et de réflexions sur les points de vue en présence à propos de la notion de phrase, tant dans les livres que dans les pratiques pédagogiques les plus courantes, l'équipe en arrive aux conclusions suivantes :

- On peut, schématiquement, imaginer deux manières de faire apparaître les représentations des enfants sur la notion de phrase :
 - . leur faire produire des phrases ; et analyser ensuite ces productions
 - . leur faire "apprécier" des phrases préalablement choisies.
- On peut aussi combiner ces deux solutions en proposant aux enfants de produire des phrases, à partir de la combinaison de mots choisis par nous, en fonction des aspects de la notion de phrase dont nous voulons tester l'existence dans leurs représentations.
- L'observation et l'analyse des productions des enfants et de leurs commentaires sur ces productions devraient nous fournir des informations intéressantes sur leurs représentations.

1.3. Préparer le travail

Ce travail de préparation se déroule en deux étapes :

1.3.1. En fonction de ce que nous voulons savoir ...

Pour simplifier, et dans ce premier temps nous limiterons nos ambitions à savoir essentiellement :

- si, pour les enfants, la notion de phrase s'appuie plutôt sur des critères d'ordre sémantique (sens complet, cohérent) ou d'ordre formel (respect des règles de forme, essentiellement sur le plan syntaxique, puisque nous serons amenés à travailler par l'intermédiaire de l'écrit),
- s'il y a coexistence de ces deux types de représentation ou évolution de l'un vers l'autre, et dans quel sens.

(4) N. RUWET : "Introduction à la grammaire générative" (Plon)

1.3.2. ... nous élaborons le matériel de test

Sont ainsi préparées quelques séries de mots dont la combinaison permet de construire des phrases présentant des caractéristiques dont nous voulons tester la perception par les enfants.

En voici quelques exemples. Pour ne pas alourdir cette présentation, nous nous limitons ici à 4 séries, sur les 14 proposées :

- série 1 : /champignons/ dernière/ la/ les/ semaine/ sortiront/
objectif : tester le degré de perception par les enfants de l'incompatibilité sémantique entre "sortiront" et "la semaine dernière".
- série 2 : /de/ est/ ici/ il/ impossible/ par/ passer/
objectif : évaluer la disponibilité de la structure impersonnelle.
- série 3 : /chercher/ des/ escargots/ il/ je/ pleut/ quand/ vais/
objectif : cette série permet de former au moins deux phrases ("quand je vais... il pleut" et "quand il pleut ... je vais ...") : les enfants sont-ils sensibles à la différence de sens entre les deux ?
- série 4 : /brigelles/ cardonnent/ dans/ de/ des/ mariche/ resouque/ un/
objectif : série composée de lexèmes inventés ; la présence de morphèmes repérables permettra-t-elle de produire une phrase ? quelle sera l'attitude des enfants ?

1.4. Observer les enfants et recueillir leurs réactions

Dans toutes les classes les enfants ont travaillé selon les modalités suivantes :

- Les séries de mots, classés dans l'ordre alphabétique, leur sont distribuées l'une après l'autre, avec la consigne : "En employant tous les mots suivants, une seule fois chacun, fais une ou plusieurs phrases".
- Dans un premier temps, les enfants travaillent individuellement ou par petits groupes (selon les habitudes de la classe). Nous observons et/ou enregistrons leurs commentaires.
- Ensuite une mise en commun des productions suscite remarques et discussions dont l'observation et l'analyse vont nous permettre de mieux comprendre comment l'enfant se représente le concept de phrase.

2. QUELLE(S) REPRESENTATION(S) DE LA PHRASE ?

Il est difficile de dissocier l'observation des phrases produites de l'analyse des commentaires faits par les enfants, tant ces deux manifestations de leurs représentations sont liées et complémentaires.

Dans un souci de clarté, et en fonction de nos objectifs, il nous semble plus pertinent de présenter tout d'abord quelques observations générales, avant de porter notre attention sur les productions et les remarques des enfants selon leur niveau de classe.

2.1. Des phrases, ils en ont fait

Dans toutes les classes observées, et avec toutes les séries de mots proposées, tous les enfants produisent des "phrases". Sans doute sont-ils contraints par la consigne qui le leur demande explicitement. Il ne faudrait donc pas dire que toutes les "phrases" produites reflètent leur(s) représentation(s) : dans de nombreux cas, les commentaires qui accompagnent l'élabo-

ration ou l'observation de ces "phrases" expriment des incertitudes, des inquiétudes, des perplexités, des réticences qui montrent que le résultat auquel ils ont, parfois laborieusement, abouti, ne correspond pas tout à fait à leur idée de la phrase.

2.2. "Si on dit ça à un Monsieur, qu'est-ce qu'il nous répond ?" (un CE2)

Bien que l'activité soit nouvelle pour eux (comme pour les autres d'ailleurs), les élèves du CE2 jouent le jeu avec enthousiasme : ils produisent beaucoup de phrases et leurs jugements sur elles sont pleins de spontanéité.

2.2.1. Avec les mots des séries 1, 2 et 3, leurs productions et leurs commentaires laissent penser qu'ils sont surtout sensibles aux contraintes d'ordre sémantique :

- le fait que la phrase a (ou paraît avoir) un sens est, pour eux, primordial; le respect des contraintes formelles et des habitudes syntaxiques ne suffit pas pour accorder le statut de phrase. Ils sont gênés devant des productions comme "Les champignons sortiront la semaine dernière" ou "Les champignons sortiront la dernière semaine", qu'ils trouvent insatisfaisantes, sans trop savoir expliquer pourquoi.
- d'autre part, leur sensibilité au sens reste globale et intuitive : malgré les sollicitations répétées de la maîtresse, ils ne parviennent pas à percevoir une différence entre "Quand je vais chercher des escargots, il pleut" et "Quand il pleut, je vais chercher des escargots".
- Enfin, les objections ou les réticences de certains introduisent le doute, stimulent la curiosité et conduisent les uns et les autres à aller plus loin. Il apparaît alors que, ainsi aiguillonnés, ces enfants de CE2 sont (deviennent) plus ou moins sensibles à certains aspects formels de la phrase, comme, par exemple, l'ordre "habituel" des mots dans l'usage courant. C'est ainsi que :
 - . Ils manifestent des réticences à accepter "Il est impossible par ici de passer", parce que, dit l'un d'eux, "ça va pas bien droit".
 - . Ils obéissent à une pression de l'usage le plus fréquent pour éliminer "Les champignons sortiront la dernière semaine" parce que, estiment certains, "On dit plus souvent : la semaine dernière que : la dernière semaine"! Ils deviennent alors prêts à accepter cette dernière combinaison, auparavant rejetée pour des raisons d'ordre sémantique.

2.2.2 L'examen des résultats obtenus avec la série 4 permet de compléter ces premières analyses :

- elle déclenche une grande production de phrases : en tout, six combinaisons différentes (au lieu de quatre au maximum pour les autres séries), qui ont toutes l'allure d'une phrase, du moins si l'on ne tient pas compte des contraintes orthographiques allègrement ignorées dans l'ensemble. Ce résultat semble indiquer que, lorsque la "censure" du sens ne peut pas s'exercer, la combinatoire des formes fonctionne avec une grande liberté, les seules contraintes perçues par l'enfant se situant au niveau de ce qu'on pourrait appeler le dessin général de la phrase. Des productions comme "Des brigelles cardonnent dans un resouque de mariche" ou "Un brigelles resouque dans des cardonnent de mariche" semblent indiquer que les enfants ont intégré un schéma (rythmique ? syntaxique ? ...) qui leur permet d'organiser des unités en forme de phrase. Mais à côté de cela, beaucoup d'enfants ont "produit" des assemblages de mots dont on ne peut découvrir la "structure" que si l'enfant leur donne une forme à l'oral, comme par exemple : "Un brigelles dans des cardonnent de resouque mariche".

- d'autre part, ces enfants sont réticents pour accorder explicitement le statut de phrase, à de telles combinaisons : "Comment on peut faire une phrase si on sait pas ce que ça veut dire?"

2.2.3. En conclusion, les enfants du CE2 :

- semblent accorder le statut de phrase, plutôt en fonction de repères de sens,
- mais cette exigence de cohérence sémantique reste, appréciée d'un point de vue adulte, globale, superficielle, peu nuancée,
- enfin, à un niveau encore implicite, semble apparaître une certaine sensibilité à une structure formelle de la phrase.

2.3. "En quelque sorte, elles sont correctes mais imaginaires" (un CM2)

Du CM1 au CM2, ces comportements observés au CE2 se précisent, se complètent, se nuancent : ce qui restait implicite et n'apparaissait que de façon incertaine et/ou ponctuelle, à l'occasion ou au terme de discussions, devient de plus en plus explicite. On constate que les deux "sensibilités" (aux contraintes sémantiques et aux contraintes formelles) coexistent, s'expriment simultanément et parfois contradictoirement à travers des intuitions de plus en plus pertinentes.

2.3.1. Au CM1, en présence des mots de la première série, les élèves sont tiraillés entre les deux points de vue, mais ils parviennent quand même à mettre le doigt sur "le problème", comme le montre l'extrait suivant de la discussion à propos de la phrase : "Les champignons sortiront la semaine dernière" :

- " - Je pense qu'elle est bonne.
- Non. Moi non. Parce que "sortiront" ça va pas avec ...
- Oui. Il faudrait : "la semaine prochaine ..." parce que là, ça va pas tellement. La phrase est pas tout à fait française.
- C'est une phrase qui est incorrecte, et puis voilà.
- Non elle est pas incorrecte.
- Ca veut rien dire.
- La phrase a un sens. Mais si on la lit "la semaine dernière les champignons sortiront", ça va pas.
- Oui. Avec "sortiront" ...
- C'est le verbe qu'il faudrait changer de temps. Il faudrait le mettre au passé.
- Mais comme on peut pas..."

2.3.2. Les élèves du CM2, à propos des diverses phrases produites avec les mots de la série 4, expriment spontanément leur perplexité, leurs réticences, leurs intuitions :

- "- C'est pas vrai puisqu'on comprend pas.
- On ne sait pas ce que ça veut dire.
- On ne peut pas dire si c'est correct.
- Est-ce que celui qui a fait la phrase a pris des vrais mots qu'il a remplacés ?"

Le vocabulaire utilisé dans ces réactions, tournant autour des notions très floues de "vrai" et de "correct", trahit l'incertitude des critères de référence de ces élèves dans leur première approche. Pourtant, peu à peu, ils parviennent à une analyse plus fine de leurs productions, qui fait intervenir la combinaison des deux types de critères (forme et sens) en distinguant :

- phrases correctes
- phrases correctes mais inachevées : la phrase "les champignons sortiront la semaine dernière" serait correcte si on ajoutait "du mois".
- phrases correctes mais incompréhensibles : par exemple certaines phrases produites avec les mots de la série 4.

- phrases correctes mais fausses : par exemple "Privas est une ville située au bord de la mer".
- phrases incorrectes : "les champignons sortiront la semaine dernière".

On peut discuter la valeur de ce classement, mais il faut reconnaître qu'il manifeste une perception assez élaborée de la complexité des problèmes qui se rattachent à la définition de la phrase.

3. QUAND LES ELEVES FONT REFLECHIR LES MAITRES

Ce travail dans les classes, précédé et suivi de séances de préparation et de réflexion, étalé sur plusieurs semaines, a conduit les membres de l'équipe :

- non seulement à découvrir certains des aspects des représentations des enfants à propos de la phrase
- mais aussi à s'interroger sur leurs propres représentations et sur les leçons à tirer de ces "découvertes".

3.1. Un éveil ...

L'éveil des enfants à la notion de phrase était notre objectif premier : nous avons pu constater l'extrême variété des cheminements que suivent les enfants pour accéder à ce concept. L'observation de trois niveaux de classes (CE2, CM1 et CM2) permet d'appréhender, au delà des approches tâtonnantes, une certaine évolution dans la démarche des enfants :

- au début, l'influence des contraintes d'ordre sémantique paraît primordiale, du moins au niveau explicite,
- ensuite émergent progressivement le rôle et l'importance des propriétés formelles de la phrase : structure d'ensemble, ordre des unités dans la structure, contraintes morphologiques.

A partir de là, les maîtres de l'équipe ont pris conscience que la connaissance de ces représentations devait les conduire à les intégrer dans leur pédagogie de l'approche de la notion de phrase, et plus généralement dans toutes les analyses du fonctionnement de la langue. Puisque l'enfant a "une certaine idée" de la phrase, il ne faut pas agir comme si on parlait de rien. Au contraire, la connaissance de ces représentations peut/doit être pour le maître un point de départ, voire un tremplin, pour conduire l'enfant à vérifier, confirmer, infirmer ses représentations d'abord intuitives pour les appuyer sur des critères de plus en plus objectifs.

3.2. ... peut en cacher un autre

Pour mener à bien ces activités auprès des enfants, les membres de l'équipe ont été conduits à expliciter leurs propres représentations de la notion de phrase. Et cette démarche d'éveil ... à eux-mêmes a sans doute été bénéfique, dans la mesure où elle leur a ouvert les yeux sur certains aspects, inexplorés, de leur comportement pédagogique.

3.2.1. En observant, à l'occasion des activités réalisées dans les classes, les tâtonnements, les incertitudes, les hésitations des enfants, à côté de leurs jugements parfois péremptaires, ils ont fait quelques constatations :

- Ils ont été frappés par l'emploi, parfois convaincu et souvent ambigu, que les enfants font de termes comme "correct / incorrect", "français / pas français", "bon / pas bon", "joli / pas joli", etc...

- ils ont perçu l'inadéquation, totale ou partielle, de ces termes à une description rigoureuse, sinon scientifique, de phénomènes linguistiques.
- Ils ont pris conscience de leur "responsabilité" dans la propagation de ces termes et de ces attitudes dans leurs classes : "Si les enfants les connaissent, c'est parce que nous les utilisons".
- Ils ont découvert, ou plus exactement re-découvert, certaines de leurs profondes résistances, étouffées par les ans, l'habitude et la "nécessité d'enseigner", à l'égard des descriptions et des définitions des "livres de grammaire".

3.2.2. A partir de là, ils ont éprouvé la nécessité d'une meilleure information sur les différentes manières d'aborder, de décrire, d'apprécier une phrase, afin de sortir du carcan insatisfaisant de l'opposition entre correct et incorrect.

La réflexion du groupe a pu être alimentée par la lecture de quelques pages du livre de C. NIQUE : "Manipulation syntaxiques" (5) qui propose de distinguer les concepts de grammaticalité, acceptabilité et correction : "Si l'on accepte l'hypothèse que les langues sont des systèmes réguliers, c'est à dire régis par des lois permettant d'engendrer des phrases, on pourra considérer comme :

- grammaticale : toute phrase obéissant strictement à ces lois ;
- acceptable : toute phrase "parfaitement naturelle", "immédiatement compréhensible" et qui ne soit "ni bizarre ni exotique" (les expressions entre guillemets sont reprises de Chomsky) ;
- correcte : toute phrase autorisée par la norme, c'est à dire non interdite par la censure des "Académies".

Au terme de cette longue phase de travail de l'équipe, qui s'est étalée sur plus d'un trimestre, chacun a le sentiment de se sentir plus à l'aise

- sur le plan théorique, pour distinguer différents points de vue sur la phrase, que la pratique et le jargon traditionnels tendent à mélanger,
- sur le plan pratique, pour aborder avec plus de conviction, sinon plus d'aisance, les activités d'approche du fonctionnement de la langue.

Maurice MAS

Equipe de l'E.N.M. de PRIVAS

 (5) C.NIQUE : "Manipulations syntaxiques" (SUDEL CEDIC)

Dans le courrier de REPERES

Le plaisir des mots

Dictionnaire poétique illustré de Georges JEAN pour
les petits et pour les grands
Ed. Gallimard, 1982

Une définition parmi d'autres :

"AZIMUT" (nom masculin)

S'emploie souvent au pluriel

Familièrement, "aller dans tous les azimuts", c'est aller dans toutes les directions

Montons sur la butte

Faisons des culbutes

A tous azimuts

Et dans notre hutte

jouons de la flûte

à tous azimuts

Et nous crions "zut" !

A tous azimuts

Si l'on nous dispute..

G. Jean

ESSAIS D'ACTIVITES D'EVEIL POETIQUE

DU REEL A L'IMAGINAIRE OU PERVERSION POETIQUE DE LA DEMARCHE D'EVEIL :

LE FRUIT DANS TOUS SES ETATS

OBJECTIFS DE DEPART

Poursuivant le travail, qui a longtemps occupé le Groupe Langue Poétique sur :

- les rapports de l'imaginaire et du réel,
- l'approche subjective du monde opposée à l'approche objective,
travail dont les résultats sont largement commentés dans *Repères* n°57, nous avons tenté de mettre en place un ensemble de situations pouvant permettre à l'enfant de jouer sur les potentialités de son regard, de passer d'une sensibilité conventionnelle et neutre à une sensibilité profonde, neuve et "engagée" (au sens où elle engage l'enfant).

Pour mieux opposer ces deux approches du monde, rappelons deux citations de Georges Jean que font, respectivement J. Zonabend et F. Sublet dans *Repères* 57 (p.23 et p.17)

"(Une véritable pédagogie de l'imaginaire se veut) un entraînement dynamique à la perception et à la conscience du réel par toutes les facultés de l'être lui permettant de ne pas limiter ses relations au monde à la perception immédiate qu'il en a".

"Qui n'a pas d'imagination est sans doute incapable de traverser le mur d'illusions qui tombent sous le sens. Les poètes, les peintres, les musiciens traversent le mur et ramènent les mots, les sons, les rythmes qui "nomment", "désignent", la racine des choses. Le géographe, le naturaliste, le physicien passent également "de l'autre côté du miroir". Mais les premiers "fabriquent" une autre série d'illusions souvent plus vraies que les reflets qui nous abusent. Et les seconds construisent une réalité dont toute "apparence trompeuse" est éliminée".

Francis Ponge nous a servi constamment de référence implicite (et il n'y a aucune originalité, de notre part, à ce niveau) mais non point de modèle, ce qui eût été sans grand sens et parfaitement présomptueux. Néanmoins, d'une certaine manière, nous désirions que l'esprit des enfants, lui aussi, "s'abîme d'abord aux choses (qui ne sont que Riens) dans leur contemplation", qu'il voyage "dans l'épaisseur des choses", qu'il mette à jour "des milliers de parcelles, de paillettes, de racines, de vers et de petites bêtes jusqu'alors enfouies", qu'il "considère toutes choses comme inconnues" et "reprenne tout du début" (1).

"Reprenre tout du début", nommer et regarder des fruits rares ou courants non "parce qu'on a faim de fruits" (Valéry) mais pour les saisir au niveau des associations les plus insolites qu'ils mettent en branle par leurs qualités les plus ténues, les moins habituellement reconnues, soit qu'elles apparaissent comme farfelues, arbitraires ou qu'elles évoquent un ordre de relation habituellement interdit : telle était notre visée de départ.

DIFFERENTES ETAPES DU TRAVAIL : certaines seront seulement nommées, d'autres qui nous paraissent plus intéressantes seront développées.

(1) F. Ponge : *Proèmes* (Ressources naïves. Introduction au galet)

a) Lecture d'un conte : *Comment les fruits sont venus sur la terre ?*
(collection Gründ)
où l'on découvre un arbre fantastique qui donne tous les fruits du monde.
Quel fruit choisiriez-vous ? Pourquoi ?

b) Nommer les fruits ou le nom comme élément constitutif de l'objet lui-même, comme fondement de sa sensualité.

Extrait du dialogue enregistré en classe

- M- Qu'est-ce que ça vous fait quand vous dites le mot "orange" ?
E- Ça fait penser à la couleur
E- Ça me donne faim
M- Essaie d'expliquer pourquoi
E- Parce que ça se mange
M- Tu ne manges pas le mot ! Concentrez-vous uniquement sur le fait de dire le mot "orange". On se le dit, on se regarde mutuellement. Articulez bien.
M- Qu'avez-vous fait avec votre bouche ?
E- On a la bouche ronde.
E- Il y a le mot "eau" [o], ça évoque le liquide, le jus de l'orange.
E- Il y a "range", aussi, on range l'orange dans l'estomac.
E- Oui et puis aussi il y a l'ordre de l'orange : des quartiers, des tranches.
M- Bien, mais essayez de ne pas couper le mot en syllabes.
E- Il y a "or" comme la couleur de l'orange.
E- Il y a "ange" aussi.
E- Oui, un ange en or.
E- Le mot commence aussi par la lettre O.
E- La lettre est ronde et l'orange aussi.
E- On ouvre bien la bouche comme pour manger l'orange.

c) Lecture d'un poème de Robert Sabatier : *La danse des fruits.*

Tu dis des mots, des mots pour être belle
Pomme, poire, prune... et ta lèvre danse
Et prend le goût des fruits qu'elle murmure

Ta lèvre danse et tout ton corps la suit.
N'est-il merveille un corps épanoui,
Au bout de l'arbre une douceur d'enfant,
Un fruit savant qui fait danser les belles ?

Il n'est de mots, de formules magiques
Que ceux qu'on déguste en les murmurant.
Nous ne dirons plus jamais je vous aime,
Nous nous dirons quelques fruits à l'oreille.

Divers commentaires dont celui-ci : "Les noms de fruits sont comme de petites caresses". Recherche de noms de fruits qui soient des caresses. Divers noms sont proposés comme "citron" (parce que "je sens le cidre dans le citron"), "fraise" (parce que c'est frais), "clémentine" (parce qu'il y a "ment" dedans). L'enfant éprouve ici beaucoup de mal à exprimer sa propre sensibilité, à expliciter ses sensations confuses. Or, c'est ce que nous voulions obtenir: une connaissance plus claire de l'objet et aussi une connaissance plus claire de soi.

M- Etes-vous sûrs que ce soit "ment" qui vous fasse plaisir ?

E- Non, c'est plutôt le nom de fille.

E- Et, "tine", aussi.

Les enfants jouent à se répéter (tin). Naissance spontanée d'une sorte de concert de cloches.

E- On dirait une cloche.

E- C'est musical.

E- C'est gai. (progressivement l'expression de la sensation s'affine)

d) Observation de peintures et surtout de photographies ou l'objet-fruit est rendu comme un objet neuf constituant à lui seul un monde nouveau à parcourir, à découvrir.

e) Observation, à la manière d'une fausse leçon de choses, d'un premier fruit : le litchi, choisi pour sa rareté, ce qui nous a semblé devoir faciliter le type d'approche que nous recherchions, dans un premier temps (le regard neuf est, de fait, immédiat devant l'inconnu).

(E- On dirait un hérisson.

(E- Un petit alors.

Observation de l'extérieur du fruit (E- Un genre de pomme de pin ou de châtaigne.

(E- Il a des écailles.

(E- Ça a la forme d'une fraise.

(M- Mais est-ce aussi sympathique qu'une fraise ?

(E- C'est lourd, ça pique.

(E- On dirait un animal de mer dans une coquille.

(E- Oui ça ressemble à un oursin.

(M- Et qu'imagine-t-on qu'il y a à l'intérieur ?

(E- Un fruit sec, comme des noix.

(E- Oui, mais en remuant, on n'entend rien.

(E- C'est tout rempli.

(E- C'est pas comme une noisette.

(E- Ça doit être piquant parce que ça pique à l'extérieur

(E- Oui, pas appétissant.

Hypothèses sur son contenu

M- Maintenant qu'on a fait des suppositions sur ce fruit, on va l'ouvrir.

(E- Oh ! c'est liquide !

(E- C'est comme un cocon, un oeuf.

Observation (E- Un oignon, un citron.

Vérification (M- Sentez-le.

de (E- Ça sent le savon, le shampooing.

(E- Le raisin, le parfum.

l'intérieur (E- C'est peut-être un grain de raisin blanc, blanc.

(E- Le raisin est plus petit, il n'a pas de coquille.

(E- Le litchi se protège, pas le raisin, il éclate, il se fait écraser, il perd son jus.

(M- Qui veut le goûter ? (Tout le monde bien sûr !)

(E- Il a un goût de raisin.

(M- Et l'intérieur de la coquille ?

(E- Il est rose, orange, violet comme la peau de la grenade.

(M- Sachez que ce fruit vient de Chine.

(E- Oh ! ben alors, litchi chinois, c'est drôle !

Une semaine plus tard, du dialogue enregistré, les enfants extraient les caractéristiques dégagées. Elles sont inscrites au tableau. Chacun va ensuite écrire un texte à partir de cette trame élaborée collectivement. Aucune autre consigne n'est donnée.

Francis Ponge (Introduction au galet) avertit le lecteur que "tout le secret du bonheur du contemplateur est dans son refus de considérer comme un mal l'envahissement de sa personnalité par les choses". Pour éviter que cela tourne au mysticisme,

ajoute-t-il, il faut "se rendre compte précisément, c'est-à-dire expressément, de chacune des choses dont on a fait l'objet de sa contemplation". "Le plus important pour la santé du contemplateur est la nomination, au fur et à mesure, de toutes les qualités qu'il découvre ; il ne faut pas que ces qualités, qui le TRANSPORTENT le transportent plus loin que leur expression mesurée et exacte". Or, chez les enfants, si la "nomination" fonctionne bien collectivement, dès que l'individu seul est sollicité, elle tend à être considérée par lui "comme un mal". L'enfant, le plus souvent, échappe à la difficulté de faire parler l'objet en lui et donc de répondre à la demande en s'engageant dans des sentiers qui ne mènent pas à l'endroit convenu mais qui sont connus, rassurants et surtout ne l'impliquent pas lui et son regard. C'est le cas de la comptine ou de l'histoire, deux formes para-poétiques. Voici deux exemples de productions des enfants. Dans les deux cas, c'est le jeu sur les mots qui est mis en valeur :

Le litchi

Un chic litchi chinois, un chat, un chien, une chouette,
 Un choucas et un chinchilla,
 Partaient pour le Chili faire de la chimie.
 Le litchi couchait sur un lit chinois
 Et mangeait, en Chine des noix,
 Des choux et des chips.
 Il chiquait, ce chic litchi chinois.

La légende du Litchi

Il était une fois, il y a très, très longtemps, un fruit gros comme une noix... On aurait dit un gros raisin sec. Puis il y eut le déluge. Le petit fruit sec avait peur d'être mouillé. Il regarda tristement l'arche de Noë s'en aller. Il allait se noyer. Alors il vit un lit chinois qui flottait sur l'eau. Pour se sauver, il y grimpa. Le petit fruit sec (qui n'était pas encore appelé litchi) fut très content. Il se regarda. Oh ! il était tout mouillé, gonflé par l'eau, juteux.. Mais il eut une idée. Il alla chez une orange qu'il connaissait et lui raconta ce qui s'était passé. Elle lui dit :
 "Je ne sais pas quoi faire ! Je ne peux que te donner cette vieille coquille piquante pour te protéger". Il la mit. Ensuite, on l'appela "litchinois" à cause du lit chinois qui lui avait sauvé la vie. Plus tard, on abrégé son nom en "litchi".

(Intéressant essai d'imitation des nombreux contes sur l'origine des choses ou des êtres dans le monde mais qui ne correspond pas à l'attente de la maîtresse. Tant pis ... ou tant mieux..)

D'autres enfants, en gardant toujours la forme de la comptine, essaient à leur manière de prendre vraiment "le parti" du litchi :

Le litchi est petit
 Et tout gris
 On dirait un oursin
 Enfermé dans une pomme de pin
 On dirait une châtaigne
 Qui se peigne.
 Il sent le parfum
 Le shampooing
 Et le raisin
 Autour du pépin.

Ce fruit nous vient d'Asie
 Il est petit et rond comme un bonbon
 Dans sa coquille d'épines fines
 C'est en Chine qu'on le taquine.
 Il ressemble à un oursin, ce coquin.
 Mais attention à ce petit polisson
 Car le litchi n'est pas toujours mignon,
 Il est amer comme un fruit de mer.

C'est un petit hérisson
 Dans un gros camion
 Venant de Chine serré, serré comme un cocon
 L'intérieur est humide et juteux
 Et a un goût de gelée d'églantine et de confiture de roses.

Le même travail a été fait sur l'orange. (En réalité, si à chaque fois, un seul fruit a été sélectionné, c'est toute une corbeille de fruits polis et appétissants qui a été présentée en permanence aux regards de la classe. Le spectacle sensoriel était nécessaire).

Réactions des enfants (toujours très pertinentes dans la phase collective) :

Vue de l'extérieur.

"Une balle orange - une lune molle. J'ai l'impression qu'elle va éclater lorsque je la touche. C'est une peau avec des pores, une bonbonne à jus avec un bouchon, une peau peinte, un soleil qui se couche, une planète qui aurait la rougeole, qui serait en feu, une boule incandescente, une planète en décomposition, un volcan qui éclate. Quand on appuie dessus, ça jaillit comme de la lave. Comme il y a un noyau dans la terre, il y a des pépins dans l'orange".

Vue de l'intérieur

"Elle a la senteur de l'herbe la nuit. On a envie de lécher. Elle est belle à la lumière, on dirait des diamants, de l'or. C'est un fruit recouvert d'or rempli de petites bulles qui contiennent le jus. C'est un puzzle de petits sacs qu'on a reconstitué. On y voit des rayons de soleil, c'est une toupie, un mariage, un kaléidoscope, une roue. La peau à l'intérieur est épaisse, molle comme une sorte de mousse qui servirait d'amortisseur, comme du coton, du kapok".

La lecture de *L'orange* de Ponge laisse la classe perplexe. Mais si la forme même du texte dérouté les enfants, ils reconnaissent au passage avec satisfaction certaines de leurs remarques (cf. "Il faut mettre l'accent sur la coloration glorieuse du liquide qui en résulte, et qui, mieux que le jus de citron, oblige le larynx à s'ouvrir largement pour la prononciation du mot comme pour l'ingestion du liquide [...]). Et l'on demeure au reste sans paroles pour avouer l'admiration que mérite l'enveloppe du tendre, fragile et rose ballon ovale dans cet épais tampon-buvard humide dont l'épiderme extrêmement mince mais très pigmenté, acerbement sapide, est juste assez rugueux pour accrocher dignement la lumière sur la parfaite forme du fruit".

- Lecture d'un conte : *Les trois pommes d'orange*
- Lecture de poèmes divers dont ceux-ci qui sont assez brefs pour être reproduits :

Double vue

Dos à dos le rocher
 et moi toute la nuit
 nous verrons l'univers
 partagé comme un fruit.

Pierre Chabert

Fruit

Je te pèle
 Je t'épèle
 Je t'écorche
 vérité
 aux écorces
 successives.

Daniel Lauder

- Ecriture personnelle des enfants

- Le secret du bonheur du contemplateur étant aussi "de changer assez souvent d'objet de contemplation", nous avons proposé aux enfants, avant qu'ils ne dévorent tout le contenu des corbeilles successives, de "voyager dans l'épaisseur" de la pomme, des pommes, en réalité, l'une verte, l'autre rouge et jaune.

- . La pomme jaune et rouge : -sa queue est une corde pour se pendre
 - Elle sent les champs.
 - On dirait qu'elle est tombée, elle a des bosses.
 - Elle a des taches de rousseur, des grains de beauté.
 - On dirait qu'elle a pris un coup de soleil, qu'elle a la rougeole, Elle a décidément beaucoup de malheurs.
 - Elle est moins protégée que l'orange.
 - Quand on "lisse" sa peau, elle se plisse, elle nous fait croire qu'elle est dure mais on peut quand même l'écraser.
 - Son odeur est comme un passeport puisqu'elle sent les champs.
 - Ce n'est pas un fruit secret, on la sent du dehors.
 - Elle évoque un champ de blé avec des petits de terre.
 - On dirait qu'elle s'est maquillée, mal d'ailleurs.
 - Elle respire la santé.

- . La pomme verte (moins joviale, elle suscite moins de commentaires)
 - elle est verte pour se confondre avec l'herbe et se cacher.
 - c'est un vert acide.
 - je devine en la regardant qu'elle sera acide à l'intérieur.

Une pomme de chaleur / Une pomme d'humidité

- . On ouvre une pomme :
 - Elle a de petites veines et au centre comme un coeur.
 - Ce qu'elle a au milieu, c'est un piège qu'elle nous tend si on veut la croquer.
 - Le pèpin ressemble à une goutte d'eau.
 - Au coeur du fruit, on dirait un petit bébé ou plutôt des jumeaux dans le ventre de leur maman ou des poumons par où elle rejette son odeur.
 - On dirait un petit nid dur pour protéger les petits pèpins, les graines de bébé.
 - La pomme c'est tout à fait une pleine lune.

Audition de chansons sur la pomme

Lecture de poèmes sur la pomme dont Pèpin de pomme de Gamarra, Promenade de Picasso de Prévert :

"Sur une assiette bien ronde en porcelaine réelle
 une pomme pose
 face à face avec elle
 un peintre de la réalité
 essaie vainement de peindre
 la pomme telle qu'elle est
 mais
 elle ne se laisse pas faire
 la pomme
 elle a son mot à dire
 et plusieurs tours dans son sac de pomme
 la pomme (...)"

Texte qui nous semble illustrer parfaitement notre tentative d'opposition du scientifique et du poétique. Oui, la pomme a son mot à dire... à condition de lui prêter notre corps, notre bouche.

Un dernier fruit a été observé : la banane.

A l'extérieur

- Elle a l'air vieille, brûlée.
- Elle a pris des coups, des "bleus marrons"
- Elle a la forme d'un croissant de lune ou de quelqu'un qui a mal aux reins.
- Elle est bossue.
- Elle s'est peut-être trop tournée vers le soleil.
- Elle ressemble à un hamac, une faucille, une barque.
- Elle est froide, on dirait un reptile (sang froid).
- Elle est fragile, protégée par son manteau.

Les bananes attachées : on dirait plusieurs otaries portant un ballon ensemble.

La peau seule :

- Une fontaine.
- Un oiseau aux ailes fatiguées.
- Un palmier.
- Une libellule.
- Le cœur d'une fleur.

La peau et la banane :

- Un bébé que l'on sort.
- Une larve qui se métamorphose.
- Une étoile de mer (à plat).

Conclusion des enfants : "on pourrait faire une poésie, un conte, une légende, des jeux de mots parce que c'est amusant, ça donne l'appétit d'écrire". Que ce travail de trois mois et demi ait donné aux enfants l'appétit d'écrire, voilà qui ne pouvait que nous satisfaire.

Mais l'appétit seul ne suffit pas, il faut aussi les moyens. Cependant nous ne pouvons que confirmer les impressions souvent ressenties à l'occasion d'autres activités poétiques antérieures : si le but que nous nous étions fixé au départ (faire voyager l'enfant dans l'épaisseur des choses, faire jaillir de lui une sensibilité neuve face aux choses de ce monde) est, à notre sens, atteint dans la phase collective, dès l'instant où l'on demande à l'enfant d'écrire seul, et quand bien même il aurait envie d'écrire comme ce fut le cas ici, les modèles poétiques ou narratifs conventionnels ressurgissent comme autant de garde-fous. Peur de soi-même ? Peur de la chose ? Peur des autres ? ou sentiment confus que la poésie serait avant tout une forme ? La fréquentation abusive de la comptine à l'école est-elle à mettre en cause ?

D'autre part, si tous les enfants s'expriment dans la phase collective, seuls quelques-uns parviennent à une amorce de réussite (mais qu'est-ce que la réussite dans ce domaine ?) dans la phase individuelle.

Se pose donc la question du transfert ou de l'intégration des découvertes collectives. Comment et pourquoi la découverte collective ne passe-t-elle pas toujours chez l'individu-enfant lorsqu'on le sollicite personnellement ?

Comment et pourquoi la découverte orale se perd-elle lors du passage à l'acte d'écriture ?

Problèmes, sans doute, également sensibles dans les activités d'éveil scientifique, mais particulièrement accrus, semble-t-il, lorsqu'il s'agit d'approche poétique dans la mesure où sentir poétiquement est autre chose qu'écrire poétiquement et où écrire poétiquement suppose le respect de certaines contraintes que les enfants ne peuvent assimiler ou qu'ils croient prioritaires au point qu'elles les inhibent.

Il reste que, nous espérons l'avoir montré, sentir poétiquement le monde est possible pour l'enfant lorsqu'on lui en donne les moyens. C'est peut-être l'acte poétique essentiel qu'on peut vraiment attendre de lui ; même si la démarche ne se concrétise pas nécessairement sous la forme officielle du poème.

Classe de Mme BONNET, CM1, 1980

Ecole d'Application Nestor Perret, Clermont-Ferrand

Catherine Tauveron
Ecole Normale
Clermont-Ferrand

Sur le même thème, voir

"POESIE POUR TOUS"
par Françoise Sublet, Paulette Lassalas, Georges Jean
Collection INRP-Plan de Rénovation,
Editions F. Nathan, 1982

APPRENDRE A LIRE PAR UNE DEMARCHE D'EVEIL

Ici, au Cours Préparatoire.

Pour construire une démarche permettant aux enfants d'acquérir "la lecture", dans des activités relevant d'un projet pédagogique global nous nous sommes interrogés sur quelques points que nous avons essayé de transformer en hypothèses d'action.

1. Attitude de l'enfant devant la langue écrite.

Créer le plaisir de lire : "Seuls les enfants trouvant du plaisir dans le maniement de la langue, s'amuse à découvrir comment celle-ci s'organise...." (I).

Pour l'enseignant, il s'agit donc d'examiner les conditions à mettre en place pour avoir des élèves qui aient envie d'entrer dans la chose écrite. D'où l'importance du coin-lecture de la classe rendu agréable et "chaud" par la moquette et de nombreux coussins individuels. Chaque jour, en respectant délibérément un certain rituel, tous les enfants viennent écouter des histoires lues par la maîtresse dans des livres. Alors se développent certains plaisirs : plaisir de se retrouver ensemble, plaisir de tenir son coussin, plaisir peut-être d'écouter la voix de la maîtresse, plaisir de regarder les images du livre qu'elle tient, plaisir d'écouter le langage du conte ou de l'histoire, enfin plaisir de la chose écrite, de l'écrit.

En clair, on a essayé de construire des situations par lesquelles l'enfant déplace peu à peu le plaisir qu'il éprouve à s'investir dans les contes qu'on lui lit vers un réel plaisir de lire lui-même.

Ce coin-lecture est aussi le lieu où les enfants viennent librement lire des albums ou des livres divers, viennent aussi utiliser les livres pour valider des hypothèses émises au cours de travaux de recherche sur la lecture, ou en éveil (recherche documentaire), viennent écouter et faire de la poésie.

2. Rendre l'écrit fonctionnel dans la classe et tout l'écrit.

Quelques exemples de nos pratiques :

. L'aide-mémoire dans la classe.

- la liste des titres des histoires lues
- les responsabilités de chacun ...
- les projets des enfants
- la trace précise de la formulation d'un projet : "on veut savoir ce que deviennent les animaux l'hiver"
- les éléments importants qu'on veut communiquer aux correspondants.
- des problèmes qu'on rencontre mais qu'on ne peut pas résoudre tout de suite.

 (1) voir DIATKINE, *L'enfant et la lecture*, in *Pour une autre pédagogie de la lecture*, Casterman, page 33 et suiv.

voir Marguerite LAURENT-DELCHET, *Un enfant apprend, mais quel enfant ?* in *Pour une autre pédagogie de la lecture*, o.c. page 60 et suiv.

voir Bruno BETTELHEIM, *Psychanalyse des contes de fées*, Laffont.

- quelquefois on rencontre "petit"
et quelquefois on rencontre "petits"
- ou bien "la lettre Z elle fait pareil dans "zéralda" et dans "zorro" mais pas du tout dans "un nez".

. le pense-bête pour chacun.

- on dresse la liste des achats à faire tout à l'heure, à l'épicerie, pour confectionner le gâteau d'anniversaire
- on écrit la nourriture qu'il faudra apporter demain pour nos cochons d'Inde
- on écrit ce qu'il faudra ramener de la maison pour commencer nos marionnettes...

. La correspondance

- avec une autre classe de l'école
- avec la directrice de l'école

Un petit exemple vécu ...

En rentrant de la piscine dans notre classe, on a pu lire sur le tableau "deux lettres à distribuer, sur le bureau".

Qui s'est permis d'écrire sur notre tableau ?

Essayons de lire le message :

deux ...

sur le bureau ...

ruée des enfants près du bureau où ils ont découvert deux lettres.

d'où retour au tableau, pour terminer la lecture

... lettres à donner ...

Discussion -

Lecture précise et distribution réelle des lettres -

- Correspondance avec une classe d'une autre école dans un autre lieu ...
- Correspondance aussi avec d'autres personnes :
ex : avec le fermier à qui on demande s'il veut bien nous recevoir dans sa ferme
avec un vieux monsieur du village pour qu'il vienne nous parler de "quand il était petit..."
avec le monsieur de la gare pour savoir l'heure du train pour...
combien ça coûte etc...

Leurs réponses seront lues, affichées ... pour garder les renseignements donnés...

Ainsi peu à peu, les enfants travailleront au milieu d'un véritable environnement d'écrit. Citons encore deux exemples parmi d'autres, - possibles dans toutes les classes -

x La maîtresse distribue une série de feuilles sans dire un mot.

Un enfant s'exclame : Oh ! j'reconnais mon nom .

Un autre : Le mien est là .

Un troisième : Moi aussi j'ai trouvé mon nom .

M. (pour maîtresse : J'invite tous les enfants à regarder de près cette fiche pour savoir si le prénom de chacun y est écrit .

Ceux qui ne l'avaient pas trouvé spontanément... le découvrent alors.

Un enfant : Tout en haut, il y a des écritures et tu as souligné .

M. : Est-ce que quelqu'un a trouvé son prénom dans ce qui est souligné ?

Les enfants : Non .

M. : Pourquoi ces deux lignes d'écriture alors ?

Silence

Dorothée : Peut-être pour nous dire de souligner notre nom.

Frédéric : *Ou peut-être l'entourer ...*

Un troisième : - *Pour nous dire ce qu'il faut n'en faire.*

Un autre encore : - *Tu n'as qu'à nous l'lire, toi ...*

M. : - *D'accord, je vous lis ces deux lignes. La première ligne : "entoure ton prénom".*

Quelques-uns : - *Ah ! c'est Frédéric qui avait raison !*

La maîtresse s'arrête. Les enfants réclament la deuxième ligne.

Je lis : - *"Et réécris-le au bas de la feuille".*

Dorothée : - *Ah ça on ne l'avait pas trouvé !*

Les enfants prennent alors leur crayon et se mettent à réécrire leur prénom sans que la consigne ait été répétée une seconde fois.

Texte distribué aux enfants :

*Entoure ton prénom
et réécris-le au bas de la feuille.*

Théophile

Manuel

Franck

Sébastien

Céline

Gilles

Thierry

Johan

Dorothée

Anne

Freddy

Frédéric

Stéphane

Nathalie

Thierry

Lydia

François

Hervé

Isabelle

Sandrine

Jean-Pierre

Lucien

* La lettre des correspondants.

Lundi 19 septembre.

Un rouleau est posé sur le bureau de la maîtresse.

Etonnement général. Qui nous a apporté cela ? Silence.

M. : *Je me le demande*

E. : *(pour élève) - Ouvre-le.*

M. : - *Oui , je vais le dérouler.*

E. : - *oh! des dessins.*

Un autre E. : - *Et puis il y a des écritures.*

M. : - *Qui a bien pu nous apporter cela ?*

E. : - *Lis-nous ce qui est écrit.*

M. : - *D'accord.*

Dorothée : - *Tout en haut, c'est la date, il y a écrit samedi.*

M. : - *Oui c'est écrit samedi 17 septembre 1977.*

M. : - *Est-ce que nous sommes samedi aujourd'hui ?*

Stéphane : - *Non, c'est sans doute le jour où ça était écrit.*

M. : - *Je lis. Bonjour les amis !*

Est-ce que vous voulez être nos amis ?

oui (répondent les

Est-ce que vous voulez nous écrire ?

oui élèves)

Est-ce que vous avez une grande cour ?

oui

On est les enfants du cours préparatoire de l'école Sagebien.

Gros baisers à toute la classe.

*"Oh ! j'sais où c'est
c'est l'école de mon
frère".*

Silence.

M. : - *Alors ? savez-vous maintenant qui nous a écrit ?*

Quelques enfants, visiblement, n'avaient pas compris.

La majorité des enfants ont expliqué :

"C'est des enfants de l'école Sagebien".

M. : - *Alors, eux savent déjà écrire ?*

E. : - *Non, eux, ils l'ont dit et c'est leur maîtresse qui a écrit.*

- M. : *Tout à l'heure, quand j'ai lu "est-ce que vous voulez être nos amis ?" vous avez répondu "oui". Croyez-vous que les enfants vous ont entendus ?*
- E. - *Non, on n'a pas crié assez fort*
Il faut qu'on crie fort.

Essai de cri.

Silence.

E. : - *Ils nous répondent pas.*

E. : - *Il faut qu'on ouvre les fenêtres pour qu'ils entendent.*

On ouvre les fenêtres - on crie très fort.

E. : - *On n'entend rien*

E. : - *C'est trop loin leur école, i peuvent pas nous entendre. Moi j'le sais ; mon frère, il y va, à cette école-là.*

La maîtresse n'intervient pas.

E. : - *I faut faire comme eux - i faut leur écrire.*

3. Une troisième hypothèse porte sur la capacité de l'enfant à engager une communication à distance.

En effet, en tant que pédagogues, plutôt que de différencier langue orale et langue écrite, il est peut-être préférable de distinguer la communication différée (ou à distance) de la communication immédiate. Disons en particulier que si la communication à distance oblige à un message explicite, il existe des situations d'oral qui peuvent préparer à l'entrée dans le monde de l'écrit. Il s'agit de celles qui nécessitent comme l'écrit plus de précision dans l'expression de la pensée. On en trouvera des exemples plus loin.

Nous avons donc essayé de rechercher, de favoriser ou de construire de telles situations, en particulier pour les élèves des milieux les plus défavorisés, dont le langage est celui de la communication immédiate. C'est-à-dire, qu'il y a le plus souvent connaissance commune de ce dont on parle. Pour préciser, nous appelons communication à distance toute communication où il y a une certaine distance entre le (s) émetteur (s) et le (s) récepteur (s) dans le temps, l'espace et la connaissance du référent. Ajoutons que ces situations peuvent se trouver non seulement dans le cadre des activités linguistiques, mais aussi en liaison avec d'autres activités, telles celles d'éveil.

Quelques exemples :

La correspondance orale avec une autre classe, avec utilisation du magnétophone.

En partant d'un projet de communication authentique, la bande envoyée dans un premier temps reviendra sûrement très vite parce qu'incomprise par les correspondants. Là se révélera la nécessité d'utiliser une langue plus explicite et structurée, d'employer des mots précis et des structures logiques complexes.

Le message à une personne extérieure, il faut pour cela créer des situations pour lesquelles il est nécessaire de contacter quelqu'un que l'on ne rencontre pas facilement. Exemple d'un message dicté par les enfants du CP à leur maîtresse, et à transmettre à la Directrice de l'Ecole A. Chénier :

"Est-ce que vous voulez bien nous prêter pour la musique et pour M. Dutrieux, plusieurs barres bleues qui résonnent, mais pas toutes de la même longueur" ?

Il suffit d'analyser rapidement ce texte pour voir comme nous sommes déjà loin des discours tenus par exemple dans des situations familiales habituelles.

Rédaction d'une recette : celle-ci utilisée en classe, est écrite à l'intention des mamans, ou des voisins, ou des enfants absents, etc... De même pour la rédaction d'un règlement, d'un jeu...

Jeux de devinettes, jeu du portrait ...

L'intérêt n'est pas ici le jeu en lui-même, mais la façon dont on peut le conduire pour permettre des discours "différés". Jeux de "Qui est-ce" ? "Où l'as-tu mis ?", "Quel métier est-ce ?", etc...

Le conte

Parmi tous les objectifs que peut remplir la lecture du conte aux enfants, on doit faire figurer celui de "l'imprégnation" de discours "différés". Les contes passionnent les enfants, les conduisent dans un imaginaire salubre aux yeux du psychanalyste comme du poète, les aident à développer la fonction symbolique. En même temps, ils les plongent dans un usage de la langue où les lieux et les temps doivent être précisés, où les verbes sont au passé, où la syntaxe exprime ce que les gestes traduisent dans la conversation journalière. C'est-à-dire dans un usage qui n'est pas familier à tous. Et l'on sait le plaisir que les enfants peuvent prendre peu à peu à cette langue, au point de dire les phrases avant celui qui raconte, lorsqu'ils les ont devinées.

4. Enfin, la dernière hypothèse d'action envisagée porte sur l'apprentissage de la lecture vu sous l'angle d'une activité d'éveil, comme le seront d'autres activités de français telles que la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe etc...

Cette démarche de l'enfant en situation de découverte d'un objet nouveau - l'écrit - nous renvoie en fait, à nos objectifs concernant les activités d'éveil. Si l'écrit est un élément de l'environnement, il faut - si l'on souhaite donner à l'enfant une certaine attitude devant l'environnement - le prendre comme tel, c'est-à-dire le remarquer, s'interroger à son sujet, formuler des hypothèses, donner les moyens de les vérifier, de tirer des conclusions dans le corps de connaissances que l'on avait déjà, etc... Cela conduit à saisir (et à créer) toutes les situations où l'écrit pose problème et à conduire les élèves à s'interroger intelligemment pour comprendre l'écrit. Avant de prendre quelques exemples, faisons quelques remarques globales.

On travaille uniquement dans l'écrit, c'est-à-dire qu'il y a passage direct du signifiant écrit au signifié, du code écrit (phrases, mots, lettres, ponctuation..) à sa signification sans passer à l'oralisation.

L'enfant procède par formulation d'hypothèses qu'il confirme ou infirme avec l'aide du groupe-classe et de la maîtresse. Ces hypothèses portent toujours sur le sens et peuvent prendre appui sur la forme. Jouent alors un rôle important : les structures syntaxiques, la ponctuation, les majuscules, les déterminants, le début des mots...

Tout le questionnement sur texte que font les élèves et qu'impulse fortement la maîtresse, ne se fait pas, une fois le texte connu, comme dans d'autres démarches de lecture, pour vérifier la compréhension de ce texte, mais dès le début, alors que l'histoire est encore inconnue, dans le cadre d'une réelle appropriation de l'écrit par l'enfant.

Premier exemple :

Premier texte de lecture de l'année de CP proposé aux enfants le 8.11 :

JEAN DE LA LUNE.

Avez-vous vu Jean de la Lune, là-haut dans le ciel ?

Pelotonné dans sa boule argentée il vous fait signe amicalement. Il attend que vous lui rendiez une visite que tout le monde ici a oubliée, et que je vais vous conter.

Jean de la Lune s'ennuyait.

Il était seul.

Nuit après nuit, il regardait de là-haut les gens qui dansaient sur la Terre, au clair de Lune.

Et il pensait :

-Ah ! si je pouvais une fois rien qu'une fois, m'amuser un peu avec eux !"

Mais...

Chaque enfant possède un texte. Celui-ci est également écrit au tableau. Les enfants, visiblement heureux, sont persuadés qu'ils vont réussir à lire seuls une histoire, pour le moins le début d'une histoire. Tout ce qui est connu en vue de trouver de qui l'on parle dans l'histoire ; où se passe-t-elle ? à quel moment ? etc...

La maîtresse suggère qu'on souligne au crayon de bois. Sont fréquemment soulignés les déterminants : *la, le, une, de*, et pour certains enfants, des mots comme *dans, je, il*. Première constatation : ces mots-là, pourtant nombreux dans le texte, ne nous permettent pas d'en comprendre le sens.

Stéphane T. : -En haut, je crois que c'est l'titre.

Dorothee : -Si on savait l'lire, on saurait peut-être de quoi elle parle notre histoire.

François C. : -On l'voit aussi dans l'histoire deux fois.

Stéphane C. : -Y a une grande lettre là et là, qu'on connaît pas.

La maîtresse réécrit le titre sans les majuscules.

Jean-Pierre : - Ça, Jean, c'est le début de mon nom.

Joie générale.

Sandrine : -Alors, ça fait Jean de la ...

Stéphane B. : Jean de la Fontaine.

François : -Ah non ! Y a pas le "g" de François.

Gilles : -On voit "une" dans le mot.

M. : -Jean de la ...une.

Frédéric : -Il y a [i] devant (2), je crois que c'est Jean de la Lune.

Isabelle : -On a déjà raconté, au coin des livres, une histoire de lune...

Céline : -Neige-lune.

Johan : -Oui, c'est là, maîtresse.

La maîtresse écrit alors sur un coin du tableau Jean de la Lune et Neige-lune l'un sous l'autre pour permettre les correspondances terme à terme.

M. : -Voilà, nous savons maintenant que c'est l'histoire de Jean de la Lune.

Lucien : -Oui, mais on ne sait pas qui c'est, peut-être un petit garçon ?, peut-être un monsieur ?

Pas de réponse. Balayant à nouveau tout le texte des yeux, Manuel s'arrête sur "au clair de lune", pour dire.

Manuel : -Ce mot-là, c'est le même, c'est Lune.

Stéphane T. : -Ca fait "au... de lune".

M. : -Connaissez-vous des expressions qui parlent de lune et qui font au... de lune.

Stéphane B. : -Au clair de la lune peut-être.

François : -Ah oui ! C'est ça "clair" c'est comme le début du nom de mon papa Claude.

M. : -On parle donc dans notre histoire de Jean de la Lune et elle se passe peut-être au clair de lune, en tout cas dans une partie de l'histoire, on parle de clair de lune. Et alors, qui est Jean de la Lune et que lui arrive-t-il ?

Anne : -là il y a un dessin "?" comme dans la lettre de nos petits amis.

M. : -C'est vrai, pourquoi y avait-il plusieurs fois "?" dans la lettre ?

Silence

M. : -Je vous la relis : Est-ce que vous voulez être nos amis ? Est-ce que vous avez une grande cour ?

Stéphane B. : -Ah, non ! là, on ne sait rien.

Stéphane T. : -Ils nous demandent quelque chose.

M. : -Et alors ?

Hervé : -Il faudra leur répondre.

M. : -Donc, on leur répond parce qu'ils nous posent ...

Céline : -Une question.

M. : -Donc, ce dessin-là "?" qu'on appelle un point d'interrogation, il sert à interroger, à poser une question.

(2) on utilisera les "" pour les signifiants écrits et les [] pour les signifiants oraux (sons).

Freddy : -Là, "vous" c'est le même que dans la lettre...
Avec l'aide de la maîtresse, Freddy découvre qu'il s'agit de vous.
Manuel à la maîtresse : -Lis-nous, toi, la question.

M. : -D'accord.

Elle lit donc la première phrase. A peine a-t-elle terminé que presque tous les enfants répondent : non. Moment intéressant, puisque dès le début de l'apprentissage, il y a, dans le fait de lire, questionnement du texte par l'enfant et dialogue entre le texte et lui.

Nathalie : -Peut-être il est allé sur la lune en avion ?

Stéphane C. : -Ou peut-être en fusée.

Formulation d'hypothèse sur le sens.

M. : - Qui pose cette question ?

Frédéric : -Un copain de Jean de la Lune qui l'a perdu.. et qui nous envoie une lettre pour le retrouver.

M. : -Ah ! peut-être.

Gilles : -Ce mot-là, il commence comme quand on écrit aux petits amis.
("amicalement").

M. : -Je vous le lis : Pelotonné dans sa boule argentée, il vous fait signe amicalement...

Plusieurs enfants lèvent les yeux : - Ah ! Peut-être il nous dit : bonjour les enfants.

- Oui, mais on l'voit pas.

- Faudra qu'on regarde le soir, quand on voit la lune...

Alors que la maîtresse s'appretait à continuer, plusieurs enfants essaient de poursuivre en lisant : - Il...

M. : -Qui est-ce : il ?

Silence

Gilles : C'est Jean de la Lune.

M. : -Pourquoi n'a-t-on pas écrit Jean de la Lune ?

Dorothee : -Pour ne pas le répéter toujours, ce serait trop long.

Lucien : -C'mot-là, on l'voit dans le titre de la première histoire qu'on a racontée. Il est écrit, là-bas, au coin-lecture : "La maison la plus grande du monde".

Céline : C'est l'dernier, alors c'est [mô]

La maîtresse termine alors la lecture du premier paragraphe. Les enfants reprennent ensuite la lecture. Jean de la Lune... La maîtresse poursuit : s'ennuyait...

Silence, puis...

Isabelle : -Peut-être qu'il a pas d'copains, qu'il est tout seul, alors il s'ennuie.

M. : -Est-ce que à votre avis dans les lignes qui suivent il y a le mot "seul" ?

Sandrine : -Celui-là (et elle désigne le mot seul) commence par la lettre "s" comme dans mon nom et elle fait [s].

La maîtresse confirme l'exactitude de l'hypothèse et lit la phrase : il était seul. La maîtresse demande alors si elle continue seule la lecture du texte ou si des enfants ont encore des remarques à faire qui peuvent aider à découvrir la fin de ce premier texte.

Quelques remarques en vrac

"Nuit" et "nuît", c'est presque pareil disent plusieurs enfants sauf la première lettre. Après la lecture de la maîtresse, ils découvriront qu'il s'agit du même mot. Mais, pour le moment, cela n'ira pas plus loin.

Johan découvre à nouveau graphiquement "là-haut" qu'on a déjà vu tout à l'heure. Avec l'aide des autres enfants et de la maîtresse, on en retrouvera la signification.

Anne remarque ensuite la présence des points d'exclamation en faisant le commentaire suivant : "il y a ça ! comme sur la lettre des petits amis". Il s'agit de "bonjour les amis !". Elle relit alors cette phrase en y mettant l'intonation correcte. La maîtresse lit alors cette phrase du texte, en y mettant elle aussi l'intonation. Quelques enfants disent alors que "la voix, elle fait pareil"... La maîtresse relit tout ce second paragraphe et termine sa lecture par "Mais..."

... Ainsi ce "mais" renforce le vouloir lire de l'enfant, et met bien l'accent à la fois sur le rôle fonctionnel de l'écrit et sur le plaisir qu'il peut procurer. Les enfants enchaînent aussitôt sur les suites possibles du texte. Certains poursuivent que ce n'est pas possible, qu'il soit sur la Lune et qu'il ne peut venir sur la terre. D'autres prétendent qu'un jour une fusée est venue se poser sur la Lune et qu'il est reparti avec elle. Quand la maîtresse demande comment on pourrait le savoir, les enfants répondent qu'il suffit qu'elle leur donne la suite et qu'ils la liront.

Second exemple

Les Trois brigands

*Il était une fois
trois vilains brigands,
avec de grands manteaux noirs
et de hauts chapeaux noirs.
Le premier avait un tromblon
Le deuxième un soufflet qui lançait
du poivre, et
le troisième une grande hache rouge.
La nuit, au clair de lune,
ils se tenaient cachés
au bord de la route.*

Texte intéressant par son contenu et par la richesse de la prise d'indices possible.

Quelques remarques des enfants

Un enfant observe dans le début de "troisième" on voit "trois" (qui était connu) - la présence du déterminant "le" devant ce mot permet de le déduire...

Dès lors - un travail de réflexion permet d'affirmer que si on nous dit dans l'histoire "le troisième" c'est qu'avant on nous parle du "deuxième" et du "premier". L'observation graphique va ici nous permettre de vérifier l'exactitude des hypothèses formulées.

Si on nous parle réellement de "deuxième", nous devons retrouver "deux" que nous connaissons ...

Pour "premier", c'est l'observation de la graphie - ici la lettre "p" qui nous permet de vérifier qu'il s'agit bien de ce mot.

- Au cours de la séance des enfants disent : "C'est sûrement une nouvelle histoire, parce qu'on voit un titre au milieu de la ligne".
- Des observations intéressantes sont faites par les enfants sur le plan de l'attention visuelle (qu'il est donc important de continuer à développer en maternelle).

- mots identiques qu'on retrouve plusieurs fois dans un texte.
 - noirs - les trois - brigands -
- des graphies identiques :
 - "eaux dans manteaux, dans chapeaux.
- les enfants connaissent "grande"
 - ils remarquent que "grands" lui ressemble beaucoup.

- Isabelle : -Peut-être on parle des poules ?
 Dorothée : -Oui, ça c'est le mot "poules" comme dans mon texte (poulets)
 Freddy : -Ça, c'est presque pareil, mais pas la fin. (poulets)
 Lucien : -Poulets.
 Céline : -Ah, oui ! et, on sait que "sait" que ça peut faire [ɛ].
 M. : -Dans l'histoire, on parle donc d'un renard, de poules et de poulets.
 Hervé : -Peut-être, on dit que le renard mange les poules et les poulets.
 M. : -Regardons de près le texte. Est-il dit quelque part que le renard mange ?
 François : -Oui.
 Il se lève, va montrer sur le tableau le mot "aʃʃamē", et en même temps il lit très correctement "aʃʃamē", en faisant un commentaire supplémentaire, à savoir que le renard a très faim et qu'il va manger des poules et des poulets.
 M. : -Il a très faim, mais avant de les manger que fait-il ?
 Théophile : -Il faut qu'il les attrape.
 Nathalie D : - C'est pas "attrape", il n'y a pas la lettre "a".
 Stéphane B : - Il les chasse.
 La maîtresse écrit au tableau le mot "chasse".
 M. : Regardons de près le texte.
 Stéphane B : -Le mot commence par "pour..", et puis après il y a bien "chasse" comme vous.
 Stéphane T : -Ça fait "pourchasse".
 Même texte à propos de "bien au chaud dans sa maison".
 Classe : -Bien au chaud dans sa cabane.
 Hervé : -Oui, ça va, le hérisson est bien au chaud dans sa cabane.
 Céline : -Non, il y a "ma".
 Stéphane B. : -Bien au chaud, dans ma cabane?
 Dorothée : -Mais, non il y a "sa", et puis il faut grouper "a et i", ça fait [ɛ] comme dans j'ai fait.
 Anne : -Bien au chaud dans sa maison.
 François : -Ah, non ça peut pas être "maison" parce qu'il n'y a pas [z].
 Lucien : -Mais, si, on en est sûr, puisqu'on l'a dans "La plus grande maison du monde" (titre du conte lu par la maîtresse et écrit sur un aide-mémoire fixé au mur).
 M. : -Alors ? Comment répondre au souci de François ?
 Gilles : -La lettre "s" elle fait [s] ou elle fait [z].
 Frédéric : -Il faudrait quelque chose pour s'en rappeler.
 Dans leur dossier les enfants écrivent que "s" dans "sa" fait le serpent qui siffle, dessin à l'appui, et que "s" dans "maison" fait l'abeille qui bourdonne, dessin à l'appui (trouvaille des enfants).

Quatrième exemple

Travail d'analyse sur la forme prenant appui sur le sens (liaison graphophonie).

Jean de la Lune, décembre

Quand le chef de la police voulut interroger son prisonnier, il trouva la cellule vide, et terrorisa les gardiens par des hurlements. Pendant ce temps, Jean de la Lune goûtait la joie d'être libre. Dans le calme des nuits, il passa parmi les fleurs et les oiseaux des heures merveilleuses.

Problème du "in" dans "interroger".

Quand le chef de police voulut interroger son prisonnier...

Etaient découverts les mots : - le chef de la police

- son

- puis prison. Les enfants se préoccupent du mot prisonnier.

Ça commence par "prison". Le petit mot "son" permet de trouver "son prisonnier". La recherche se porte alors sur le mot "interroger".

Stéphane T. : - Ça commence par [ē]

Stéphane B. : -Non, [ē] ça s'écrit "un"

Stéphane T. : -Pas toujours, ça peut aussi s'écrire "in", moi j'le sais.

M. : -Comment faire pour savoir si Stéphane a raison ?

Formulation d'une hypothèse qu'on va infirmer ou confirmer.

Frédéric : -Y a qu'à chercher dans la classe dans les choses qu'on connaît.

Les enfants se divisent alors en différents groupes.

Les uns cherchent au coin-lecture et parmi les titres de nos livres, les autres autour des lettres de nos correspondants,

un troisième groupe autour des poésies envoyées par nos amis, écrites en grand et punaisées sur les murs.

Les enfants cherchent "in" dans les mots qu'ils connaissent, On rassemble ensuite sur le tableau les trouvailles. Cela donne :

Epaminondas

Une histoire de singe

Fleur de Lupin

Toto, le minet.

La chèvre de M. SEGUIN

Poupette à l'épingle

Stéphane n'a pas raison

-Oui, il a raison

-Oui, il a encore raison

-Non, ça ne va pas, ça fait [i] disent les enfants

- Oui

- Oui, etc...

M. : Que peut-on dire ?

Sandrine : -Stéphane a raison mais pas toujours, quelquefois "in" ça fait [ē] et quelquefois non.

Revenons à notre texte : "le chef de la police voulut ... (interroger)... son prisonnier. On essaie avec [ē]

M. : -Que fait sans doute le chef de la police avec son prisonnier ?

Théophile : -Il lui pose des questions.

Stéphane T. : -Il l'interroge.

M. : -repreons notre phrase pour voir si cela va bien.

Plusieurs : -Le chef de la police voulut interroger son prisonnier.

Cinquième exemple :

Le "s" marque de pluriel, indice de lecture...

La ponctuation, autre indice intéressant.

Premier texte du Petit Indien le 6 mars

Le Petit Indien

Voici l'histoire de toute une famille d'Indiens :

le père, la mère, le grand frère, la grande soeur,

et un tout petit, qu'on appelait : "Petit Indien".

Le père s'appelait "Chef Soleil Levant, et il avait

un cheval. Le grand frère s'appelait "Feuille de chêne"

et il avait un cheval. La mère s'appelait "tige

d'or", et elle avait un cheval. La grande soeur s'appelait

"Branche de Saule", et elle avait un cheval. Mais

Petit Indien, lui, n'avait pas de cheval, et son plus

grand désir était d'en avoir un.

Après la découverte du titre :

Un enfant : -On parle de plein d'Indiens.

M. : -Comment le sais-tu ?

Stéphane B. : -Parce qu'on voit souvent "Indien".

Dorothée : -Oui, mais ça peut être toujours du même Indien qu'on parle.

Gilles : -Oui, c'est Petit Indien qu'on trouve.

M. : -Alors ?

Frédéric : -Oui, mais là c'est écrit : "une famille", alors on parle de plusieurs indiens.

Céline : -Et là il y a un "s" à la fin du mot "Indiens", c'est parce qu'il y en a beaucoup.

Travail sur les deux points : qui suivent : "une famille d'Indiens".

Anne : -Il y a deux points, c'est qu'on nous explique quelque chose...

Silence

Johan : -On nous dit l'histoire. On raconte ce qui est arrivé.

M. : -Peut-être, ou bien y a-t-il une autre possibilité ?

Sandrine : -On nous donne les noms des Indiens de la famille.

Frédéric : - C'est vrai, elle a raison, on dit : Petit Indien.

François : -Oui, mais y a pas d'autres majuscules...

Silence.

Freddy : -Ces deux mots-là ("père" et "mère") commencent comme papa et maman.

M. : -Du point de vue du sens, est-ce que papa et maman conviendraient dans notre histoire ?

Stéphane C. : -Oui, la famille d'Indiens, ce serait le papa, la maman et puis le Petit Indien

M. : -Alors ?

Dorothée : -Peut-être c'est le père et la mère.

M. : -Oui.

Thierry : La fin de ce mot là (frère), elle est aussi pareille.

La maîtresse dispose à ce moment père, mère et frère les uns au-dessous des autres.

François : -Et le début "fr" c'est comme dans mon nom.

Gilles : -C'est frère, le grand frère.

M. : -Peux-tu nous expliquer comment tu as fait pour trouver ce mot ?

Gilles : -On dit : le père, la mère.

M. : -Tu as donc deviné "frère". Et si l'on voulait vérifier ?

Frédéric : -C'est sûr, on a dit que ça commençait comme François. Ça commence aussi comme mon nom.

Pour la découverte du mot "soeur", deux démarches sont apparues, voisines quant au fond, mais...

Un groupe d'enfants : -La grande soeur puisqu'on a parlé de grand frère.

Le même : -C'est sûr, il y a le "s" qui commence le mot.

Un autre groupe : -(ayant oublié momentanément qu'on venait de parler de frère)
la grande fille, la grande soeur, la grande tata.

M. : -Comment le vérifier ?

Hervé : -Ça peut pas être fille, il n'y a pas le "f" au début.

Le groupe : -Soeur ? Oui, ça peut être cela.

Anne : -A la fin il y a le [R] et on sent que ça roule dans la gorge.

M. : -Et tata ?

Pusieurs : Non, ça ne va pas, il n'y a pas la lettre "t" et puis il n'y a pas deux fois pareil. Etc...

Sixième exemple :

Présentation d'un poème

Je te donne

*Je te donne pour ta fête
Un chapeau couleur noisette
Un petit sac en satin
Pour la tenir à la main
Un parasol en soie blanche
Avec des glands sur le manche
Un habit doré sur tranche
Des souliers couleur orange :
Ne les mets que le dimanche
Un collier, des bijoux
Tiou !*

Max Jacob

L'appropriation du texte se fait de manière habituelle, je note seulement le moment suivant :

Les enfants ont trouvé "un petit sac en...."

Frédéric : -En papier.

Sébastien : -Non, on ne voit pas le début de : "papa".

Dorothée : - On voit "sa" au début

Stéphane T. : -Et puis il y a (Ē)

Sandrine V. : -J'crois que c'est "un petit sac en satin"

Freddy : -Là, il montre le mot "main", on voit "in" aussi. Ça doit faire IN.

Après la découverte de "pour la tenir" plusieurs enfants lisent "à la main".

Johan : -C'est drôle, le "a" i sert à rien, là".

On en restera là pour le moment. C'est seulement lorsqu'on trouvera d'autres mots contenant "ain" qu'on pourra approfondir les remarques. Et d'une certaine manière, les généraliser. C'est-à-dire constater que la combinaison "ain" est une façon possible de transcrire le son (Ē) et qu'on remarque la présence de "in" dans cette combinaison.

Le texte étant totalement découvert, on le relit silencieusement pour que tous le possèdent très bien dans sa globalité.

Freddy : -Oh ! il est gentil, le petit garçon !

M. : - Pourquoi dis-tu cela Freddy ?

Freddy : -Il donne plein de belles choses à la petite fille.

M. : -Vous êtes d'accord avec Freddy ?

Tous : -Oui.. Il lui donne un chapeau... un sac... etc... _

Suit une énumération

M. : -Comment avez-vous découvert qu'il s'agissait dans le texte d'un petit garçon qui donnait des choses à la petite fille ?

Stéphane : -On dit dans l'histoire : "je te donne"

M. : -Est-ce que cela pourrait être un petit garçon qui offre tout cela à un autre petit garçon ?

Johan : -Ben, non, un garçon ça offre pas ça à un autre garçon.

M. : -Pourquoi pas ?

Quelques enfants : Ah ! oui ça se peut (mais visiblement pour faire plaisir à la maîtresse).

M. : -Est-ce que cela pourrait être une petite fille à un petit garçon ?

Hervé : -Oui, ça se pourrait.

- Frédéric : -Mais non, puisqu'on dit "je te donne un chapeau, un sac, un collier, des bijoux"
 les garçons, ça n'met pas ça, c'est à une fille.
- M. : -Avez-vous encore d'autres idées. Qui peut être "je" et qui peut être "te"?
- Dorothee : - Moi j'trouve que c'est comme quand on reçoit une lettre de nos petits amis.
- François : -Oui, mais c'est pas signé par nos petits amis.
- Dorothee : -Non, mais c'est signé quand même.
- Suit une période d'essai de lecture du nom du poète écrit au bas du poème.
- Dorothee : -Ça veut dire que c'est lui qui nous a écrit une lettre.
- Sandrine : -Oui, mais c'est pas vraiment une lettre. Y a des majuscules (l'enfant montre les majuscules du début de vers).
- Sébastien : -C'est peut-être une poésie.
- Stéphane T. : -Mais c'est pareil. J'comprends. C'est Max Jacob qui nous écrit une poésie, pour nous, et il nous dit qu'il nous donne tout ça.
- M. : -C'est ce que tu veux dire, Dorothee ?
- Dorothee : -Oui
- M. : -Vous avez de bonnes idées... Je voudrais, moi, ajouter une remarque. Cette poésie-là, vous voyez, je ne l'ai pas trouvée sur mon bureau ce matin, ou dans une enveloppe. Je l'ai trouvée dans un livre chez moi hier soir.
- Silence.
- Lucien : Alors, c'est pas seulement écrit pour nous.. Sans quoi y aurait eu écrit quelque part "Les petits enfants du cours préparatoire".
- Gilles : -c'est écrit pour tout le monde.
- M. : -Et pourtant Max Jacob dit "je te donne". Alors... Quand il dit cela, qui peut être le "te" ?
- Gilles : -Celui qui lit sa poésie.
- M. : -Et moi quand je la lis ?
- Céline : -C'est pour toi.
- Isabelle : -Oui, mais moi, j'crois plutôt qu'il l'a écrit pour tous les enfants.
- M. : -Je suis de ton avis Céline, c'est plutôt écrit pour tous les enfants... C'est-à-dire n'importe quel enfant qui, ouvrant un livre se met à lire cette poésie-là .

Je pense que cet exemple se passe de commentaire. Je veux seulement dire que, pour nous, ce qui vient d'être raconté ici est fondamental dans la démarche d'apprentissage de la lecture. Il est un exemple d'une composante essentielle de l'acte de lecture.

Avant de conclure, je voudrais dire que sont particulièrement déterminantes, dans une telle démarche les situations de lecture (qu'elles soient vraies - fonctionnelles et les plus diversifiées possibles...), et que pour ce qui concerne l'entrée dans l'écrit des livres, le choix de ces livres. Cela fait l'objet d'une recherche actuellement. Il est clair qu'on peut affirmer dès maintenant que c'est le contenu de l'histoire qui est essentiel..., et seulement accessoires, mais non inintéressants, certains aspects formels

De ce point de vue, "Le géant de Zéralda" dans la lignée des "Trois brigands" cités plus haut, est tout à fait remarquable.

Je pense à la première séance de lecture de ce livre au CP.

"Le géant de Zéralda"

Il était une fois un ogre, un vrai géant, qui vivait tout seul. Comme la plupart des ogres, il avait des dents pointues, une barbe piquante, un nez énorme et un grand couteau. Il était toujours de mauvaise humeur et avait toujours faim.

Ce qu'il aimait le plus au monde, c'était de manger des petits enfants à son petit déjeuner.
 Chaque jour,"

Les élèves ont tout de suite trouvé le mot "enfants"
puis "des petits enfants"
puis "manger des petits enfants"
De là, sont nées les hypothèses :
C'est peut être un loup
ou bien un géant
ou bien un fantôme

Je passe sur le déroulement de la séance pour dire seulement qu'à propos de "Zéralda", ils ont dit "ça commence comme Zorro".

J'ai donné lecture du nom.

Beaucoup plus tard, alors qu'on avait parlé des dents et de la barbe du géant, on cherchait le mot "nez" - les enfants ont refait la même remarque. Puis le contexte nous a permis de trouver qu'il s'agissait du mot "nez".

A partir de là, un problème est né chez les enfants, que je formulerai ainsi :

Suivant son environnement, la lettre "z" ne joue pas le même rôle. Ce problème sera noté sur le champ sur le tableau et étudié à un autre moment de la journée ou de la semaine.

Pour conclure, dans une telle démarche, il n'est guère possible de parler de progression au sens traditionnel du terme. C'est dans le plus ou moins grand degré d'autonomie de l'enfant vis-à-vis du texte que l'observateur mesurera où en est réellement l'enfant dans son appropriation de l'écrit. Il est clair que plus les enfants seront entraînés collectivement au travail de l'écrit, à la formulation d'hypothèses, etc., plus on leur donnera les moyens de faire un jour ce travail seuls, face à l'écrit. Sur les questions de la liaison phonie-graphie, d'une part elle n'est pas abordée de manière systématique, et d'autre part dans la mesure où on travaille entièrement dans l'écrit, c'est à partir des graphies que se feront les hypothèses. Exemple le travail sur "û" rapporté ci-dessus.

Au risque de me répéter, je dirai en conclusion ultime, que l'apprentissage de la lecture est compris ici comme étant fondamentalement une démarche d'éveil : un éveil global à l'objet-langue.

Ce qui implique, outre les remarques faites au début sur ce plan, que l'enfant ne soit jamais consommateur d'écrit. C'est-à-dire que l'apprentissage lui-même soit une recherche-construction des différentes significations d'un texte. C'est sans doute ce point qui différencie essentiellement notre démarche des autres méthodes de lecture.

Colette Ringot

CPAIDEN à Péronne dans la Somme

P.S. : Le vécu ici transcrit est celui de mon Cours Préparatoire quand j'étais encore institutrice = une classe d'application de 25 élèves à AMIENS, dans un quartier populaire.

On trouvera de nombreuses séquences de lecture au C.P. dans :

*Devenir lecteur. Trois Cours Préparatoires à
St. Etienne, Toulouse, Poitiers*

par Louis Lassablière, Aline Roméas, Eveline Charmeux,
Jeanne Patte, Danièle Sirven, Michèle Agniel, Anne-
Marie Houdebine, Hélène Romian,

Recherches Pédagogiques n° 112, I.N.R.P.
En vente dans les CRDP, CDDP et à la Librairie du CNDP

Lectures / Ecritures en Section des Grands, C.P., C.E.

par Eveline Charmeux, Jacqueline Zonabend, Gilbert Ducancel
Collection I.N.R.P. - Plan de rénovation, Editions F. Nathan,
sous presse

Pour l'analyse des objectifs des pédagogies de la lecture/écriture au C.P.:

*Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies
de l'écrit au C.P.*

par H. Romian, J. Zonabend, G. Laterrasse et M. Masselot,
E. Charmeux, J. Manzon, H. Mesliand et Y. Bianco,

Recherches Pédagogiques n° 116, I.N.R.P., sous presse

EVEIL AU TEXTE ET A LA LANGUE

Au CM2, découverte de la structure du récit et de l'emploi des temps dans le récit selon le mode d'énonciation adopté,

La décision, prise conjointement par le maître de CM2 (Jean Jacques VERGER Ecole Annexe de LIMOGES) et le professeur de Français (Micheline PROUILHAC, EN de LIMOGES) n'était pas un parti pris d'application pédagogique de notions linguistiques mais la seule réponse qu'il nous est apparu possible de donner à une situation pédagogique-problème.

SITUATION INITIALE

Un exercice de lecture et d'expression orale avait été proposé par le maître, en début d'année, exercice souvent pratiqué en situation scolaire : une suite de vignettes d'une bande dessinée, découpée, donnée en désordre à un groupe d'enfants :

- consigne 1 : Faire un récit oral après lecture et remise en ordre des vignettes,

constat : la majorité des enfants du groupe décrivent (1) les images l'une après l'autre mais ne produisent pas un récit, ce qu'ils perçoivent devant le peu de compréhension du groupe-classe.

- consigne 2 : Suppression des images (qui semblent constituer dans leur discontinuité une entrave plutôt qu'une aide au récit oral), et enregistrement du récit oral,

Constat : amélioration certaine mais difficultés à prélever les indices pertinents et à donner une cohérence au récit.

- Consigne 3 : Récit écrit individuel à partir d'une autre suite d'images proposée à l'ensemble de la classe pour évaluer les capacités individuelles.

Constat : ce sont toujours les mêmes enfants qui "savent" faire un récit.

Or, la pratique actuelle de l'enseignement de l'expression écrite dans le 1er cycle (quelques réserves qu'on puisse faire) reste essentiellement fondée sur la production de récits. Pour le maître du CM2, la préparation à l'entrée en 6^e de ses élèves, le contraint, moralement, à anticiper cette pratique ... et à déboucher sur le constat que le sens du récit pré-supposé chez tous les enfants n'est que l'apanage de quelques-uns.

(1) : Dans "Communication" 8, p 62, Claude BREMONT définit le récit comme "un discours intégrant une succession d'évènements dans l'unité d'une même action". Où il n'y a pas succession, il n'y a pas récit mais par exemple, description (si les objets du discours sont associés par une contiguïté spatiale) ; où il n'y a pas intégration dans l'unité d'une action, il n'y a pas non plus récit mais seulement chronologie. énonciation d'une succession de faits incoordonnés". Deux dominantes, l'une temporelle, l'autre logique. Temps et cohérence sont à formuler en termes d'objectifs de maîtrise.

HYPOTHESE DE TRAVAIL

Ne peut-on passer du sens implicite du récit que possèdent quelques privilégiés à une prise de conscience du fonctionnement du récit en rendant explicite, pour tous, la structure du récit ?

OBJECTIFS

- Découverte de la structure minimum du récit :
 - par observation empirique de structures textuelles de surface de plusieurs textes.
 - par déduction d'un modèle abstrait supposé permettre d'engendrer ultérieurement d'autres récits.
- Mise en oeuvre consciente lors de la production écrite des structures narratives du récit.

DEMARCHE

- Choix de la démarche d'éveil
 - en créant une attitude d'observation du texte comme objet construit,
 - en élaborant un modèle abstrait par comparaison des textes et par synthèse progressive.
- Choix d'une démarche intégrant travail sur le texte et travail sur la langue, refusant la dichotomie.

REFERENCES THEORIQUES

Voir essentiellement les conclusions de TODDROV et de LARRUAILE cités dans "Pratiques" n° 9 p. 21.

Partant du modèle établi par H. ISENBERG à partir des travaux de LABOV et WALETZKY et revu depuis par T.A. VAN DJIK, un modèle abstrait à cinq propositions élémentaires a été dégagé :

T. récit E.i + D. + E.f.

D. F.t. + D.a. + F.é.

E.i = état initial

D.a = dynamique actionnelle ; E. f. = état final ; F.t. = force transformateur
F. é. = force équilibrante.

① (fonction qui ouvre (= E.i)

(f. qui réalise (② f. qui ouvre (= F.t.)

T.récit = (ou processus (= D) (③ f. qui réalise (+ d.a.)

④ f. qui clôt (= F.é.)
⑤ f. qui clôt (= E.f.)

Ceci correspond aux propositions de T. TODOROV dans sa Grammaire du récit.

L'intrigue minimale complète consiste dans le passage d'un équilibre à un autre. Un récit idéal commence par une situation stable qu'une force quelconque vient perturber. Il en résulte un état de déséquilibre ; par l'action d'une force dirigée en sens inverse, l'équilibre est rétabli ; le second équilibre est semblable au premier mais les deux ne sont jamais identiques.

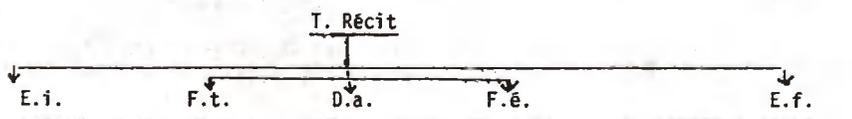
("la grammaire du récit" "LANGAGES" 12, 1968 p.96).

Ces propositions peuvent aisément être regroupées en cinq points :

- ① une situation stable initiale ;
- ② une force perturbatrice qui vient rompre l'équilibre
- ③ un état de déséquilibre constituant la dynamique proprement dite de tout récit,
- ④ une action d'une force dirigée en sens inverse qui vient résoudre le conflit introduit en ② ;
- ⑤ un retour à l'équilibre ; enfin, situation stable finale.

P. LARIVAILLE ne dit pas autre chose en dégageant de l'analyse du conte une séquence logique correspondant bien à l'enchaînement de deux triades (voir aussi Cl. Chabrol, ouv. cit., Mouton 1971, p. 122, 127) :

(I) AVANT Etat initial Equilibre	(II) PENDANT Transformation agie ou subie Processus dynamique			(III) APRES Etat final Equilibre
(1)	(2) (I) Provocation (détonateur) (déclen- cheur)	(3) (II) action	(4) (III) sanction (conséquence)	(5)



MISE EN OEUVRE PEDAGOGIQUE

1ère Séance :

Un même texte : "Légende des Jivaro" (voir en annexe texte 1) est donné à 5 groupes différents.

Consigne = Si on voulait faire un film à partir de cette histoire, comment Te découperait-on en séquences en fonction de l'entrée des personnages ?

Les résultats obtenus lors de la confrontation du travail sont les suivants :

- unanimité sur le découpage en 3 séquences :
 - début : les Jivaros (mais discussion sur l'intégration ou non de Tacquéa à l'ensemble des Jivaros)
 - milieu : les aventures de l'Oiseau Mouche,
 - Fin : les Jivaros
- . Découpage plus subtil du "milieu" en 3 sous-parties
 - l'oiseau-mouche avec les Jivaros
 - l'oiseau-mouche avec la femme de Tacquéa
 - l'oiseau-mouche avec les Jivaros
- . Remarques d'enfants
 - . Il y a une transformation : au début, les Jivaros ne savent pas faire faire du feu ; à la fin, ils savent.
 - . Il y a une symétrie.
- . Proposition de représentation schématique après tâtonnements :

Texte 1 :

début : Les Jivaros : ne savent pas faire du feu sauf Tacquéa

milieu : Oiseau mouche

- promet le feu aux Jivaros
- invente une ruse et vole le feu à la femme de Tacquéa
- donne le feu aux Jivaros

fin : Jivaros : savent faire du feu.

- . Commentaire d'un enfant : "*Le schéma raconte toute l'histoire*" (intérêt du travail pour le résumé de récit).

2ème séance : Subdivisée en 2 moments : . temps d'analyse
. temps d'échange

La recherche de découpage en séquences se poursuit avec 2 nouveaux textes proposés aux enfants : 1 texte pour 2 groupes (voir en annexe textes 2 et 3).

- . Découverte que les critères de découpages sont variables : le découpage en fonction de l'entrée en scène des personnages n'est plus pertinent, il faut inventer d'autres critères, ici les lieux là les actions.
- . Prise de conscience que la structure est constante sous les variantes du récit :
- Texte 2 :

début : les enfants dans leur île natale

milieu : aventures

- en mer : la tempête --- le départ
- l'Île d'Or : évènements . grotte
 - . singe
 - . trésor ...
- en mer : souvenir --- retour

fin : retour des enfants dans leur île natale avec trésor

Remarque d'un enfant à propos de l'épisode central :

"Ca ne sert à rien, il aurait pu se passer autre chose puisque c'est le souvenir de son père qui le fait revenir Yann .

- Oui, mais ils y ont trouvé le trésor, dans l'île d'Or !

- Mais ils seraient revenus quand même avec ou sans le trésor, ou avec autre chose".

Au cours de la discussion, les enfants ont l'intuition qu'on ne devrait pas pouvoir substituer un épisode à un autre sans que cela entraîne des variations dans la suite. Ils pressentent à leur manière que ce récit est mal fait (il s'agit d'un résumé de livre pour enfants) qu'il s'agit plus d'une succession d'évènements dans une suite incoordonnée de faits, pour reprendre les termes de Todorov, que d'un récit.

Texte 3 :

début : Retour des enfants du village voisin

milieu : La rencontre

- apparition du chien

- les enfants et le chien - Est ce Berger ?

- N'est ce pas Berger ?

- Disparition de l'animal

fin : retour des enfants chez eux.

La discussion a été longue et rendue difficile par des variations dans le découpage, certains étant allé très loin dans le détail des actions, comme en témoigne le résultat final du schéma (preuve d'une lecture de surface fouillée), et surtout par des discussions sur l'interprétation :

Deux enfants seulement ont fait l'hypothèse que l'animal rencontré pouvait être un loup ; les autres s'identifiant sans doute aux héros de l'épisode en avaient la naïveté.

Enfin, ils ont fait remarquer qu'il n'y avait pas dans ce texte-là de transformation entre le début et la fin. *"c'est comme s'il ne s'était rien passé"*.

Mais l'envie était née de lire la suite pour savoir de quel animal il s'agissait et si vraiment il ne se passait rien après. Preuve que l'analyse de texte (même au CM2) ne stérilise pas le goût de lire mais peut le susciter.

3ème séance

Au cours de la 2ème séance, les analogies de schéma étaient déjà apparues. Il ne s'agissait plus que de mettre en parallèle les schémas et de déduire des notions plus générales donc plus abstraites. Voilà le schéma général proposé par les enfants :

début : Situation calme, normale, pas perturbée

milieu :

- élément déclencheur

- aventures, événements, actions

- élément qui redonne l'équilibre

fin : situation calme, pas perturbée. mais qui peut être modifiée par rapport au début.

C'est le schéma de LARIVAILLE, ce sont les mots des enfants, seul le mot "équilibre" a été induit par le maître qui a simulé avec les mains les plateaux d'une balance.

4ème séance :

Application : expression écrite

Un texte incomplet est proposé aux enfants, texte réellement inachevé de Marie Cardinal, ce qui évitera ultérieurement de savoir quelle est la Bonne Solution ; travail écrit et individuel qui présuppose que chaque enfant fasse l'analyse du texte proposé pour savoir quelle est la partie ou quelles sont les parties manquantes.

Constat : Tous les enfants ont vu ce qui manquait et ont su donner à leur récit une cohérence plus ou moins affirmée.

Mais la nécessité d'employer les temps du passé et les écarts et erreurs qui s'ensuivent amènent le maître à une étude sur l'utilisation des temps dans le récit.

BASES THEORIQUES :

- Énonciation de discours et énonciation de récit chez Benveniste (*Problèmes de linguistique générale*, "Les relations de temps dans le verbe français", Gallimard).
- Relation passé simple, passé composé et imparfait ("*Pratiques*" n° 10)

5ème séance : faite en 2 séquences

Le texte 2 déjà connu, écrit au présent est proposé à l'ensemble des enfants.

Ils ont eu conscience que les récits racontant des événements passés, se faisaient au passé - et qu'ils avaient eu quelques peines à utiliser les passés du français ; prise de conscience qui est la véritable motivation pour eux à poursuivre l'étude des temps même si c'est une étude plus aride que la lecture. Ils remarquent donc que dans le texte 2, le présent sert à raconter le passé : le maître introduit la notion de "présent de narration" et donne 2 consignes "vous réécrivez le texte en commençant par "il était une fois ..." et par "l'été dernier ..."

- a)- Les choses s'avèrent difficiles entre imparfait et passé simple d'une part et dans le choix des désinences du passé simple (*ils finissèrent, recueillèrent*).

Le premier problème est abordé, le second fera l'objet d'une séance ultérieure sur un classement des verbes en fonction des variations morphologiques de l'infinitif et du passé simple 3ème personne, travail dont les enfants sentent la nécessité.

Les remarques se sont avérées passionnantes : devant la diversité des solutions, ils ont procédé par opposition paradigmatique en essayant les deux temps, passé simple et imparfait.

- (ils vivaient
ils vécurent : "Ce n'est pas possible, c'est comme s'ils étaient morts. Ça irait si la phrase était seule mais pas dans le texte. C'est comme si c'était fini".
- un violent courant les (éloigna
(éloignait : "ça fait pas beau, c'est comme si ça n'en finissait pas. Il y a "Mais". Tout est calme d'abord (imparfait) tout à coup il se passe quelque chose : c'est l'é-lément déclencheur (passé simple)
- la tempête (se déclina : "ça commence tout de suite"
(se déclinaient : "ça se fait petit à petit"
"elle avait déjà commencé, c'est comme si ça expliquait, comme si la tempête était la cause du violent courant de la phrase d'avant".
- après 2 jours et 2 nuits
(ils finissaient ... "C'est après un long temps de fatigue, ça montre
finirent la durée"
"C'est un événement soudain, après la navigation"
les deux sont possibles .
- ils (baptisaient : "Impossible ! on dirait qu'ils la baptisent sans
(baptisèrent cesse".

Les remarques des enfants ont été volontairement rapportées dans leur langage qui fait montre de subtilités métalinguistiques.

b)- La 2ème consigne de réécriture avec comme amorce du texte :

"L'été dernier ... "a paradoxalement causé plus de difficultés. Les enfants implicitement se disent que quelque chose doit être différent. Or, le texte garde son imparfait initial. Et puis l'imprégnation du récit écrit, la situation scolaire occultent l'utilisation du passé composé qui leur est pourtant la plus familière, chaque fois qu'ils produisent un récit spontané oral d'une situation vécue par le locuteur.

Surgit un nouvel ordre de difficultés qui seront à traiter ou à revoir dans une autre séance de structuration orthographique (participe passé conjugué avec être, avec avoir, complément d'objet direct pronominal, participi passé, passif ...).

La situation d'écriture ou de réécriture engendre la prise de conscience de difficultés morphologiques, d'emploi des temps, d'orthographe qui sont pour les enfants la vraie motivation à des moments d'apprentissage.

c)- Quelles différences y a-t-il entre les 2 textes ?

Pourquoi le passé simple avec "il était une fois" et le passé composé avec "l'année dernière" ?

- Dans un cas, "ça fait comme un conte," dans l'autre "comme un fait divers",
- "On situe mieux l'an dernier par rapport à maintenant".

Cette remarque qui pouvait les mettre sur la bonne voie par rapport au choix du mode d'énonciation n'a pas abouti : les enfants ont plutôt conclu à une opposition entre moments précis et moments imprécis.

A la réflexion, c'est l'amorce même qui leur a été proposée "Il était une fois ..." qui les induisait en erreur.

Il a fallu substituer les amorces suivantes : "il y a 3 ou 4 ans" à "l'année dernière" et "en 1911 ..." à "Il était une fois" pour déduire que le repère temporel dans le 1er cas était le moment où l'on raconte, et dans le 2ème cas le moment de l'histoire.

L'imparfait est commun aux deux textes : "C'est quand il ne se passe rien. La situation calme du début reste toujours à l'imparfait".

d)- Travail individuel

A partir d'un texte libre remis le matin même, "vol d'une bijouterie", fiction racontée au présent, le maître propose deux réécritures possibles ; au choix :

• "Si tu étais un journaliste ...

le vol s'est passé 3 jours avant la sortie du journal".

• "Si tu étais un historien ...

le vol s'est passé il y a 10 ans aujourd'hui".

Il va sans dire que le travail sur l'emploi des temps est loin d'être épuisé par cette situation.

CONCLUSION

L'évaluation véritable du travail n'a pu être faite rigoureusement : elle aurait supposé que le réinvestissement soit fait dans des situations véritables d'écriture. Les aspects positifs de l'expérience ont été :

- une réflexion sur des textes qui conduit à une lecture critique ou au désir de lire,
- la prise de conscience que le récit répond à des règles de fonctionnement précises mais qui peuvent être plus complexes "comme les phrases"
- la grammaire textuelle a servi à une réflexion sur l'emploi des temps.

Micheline Prouilhac

Ecole Normale de Limoges

ANNEXES

Texte 1.

LA LEGENDE DE L'OISEAU MOUCHE

Les Jivaros, tribu indienne de l'Est de l'Equateur, disent que jadis leurs ancêtres ignoraient l'usage du feu et de ce fait préparaient leur nourriture en chauffant leur viande sous leurs aisselles en tiédissant le yuca dans leurs mâchoires et en cuisant les oeufs aux rayons brûlants du soleil. Seul un certain Jivaro, nommé Tacquëa, savait faire du feu en frottant deux bâtons l'un contre l'autre ; mais ayant de l'inimitié pour les autres Jivaros, il ne voulait ni leur prêter du feu, ni leur apprendre à en faire. Bien des Jivaros avaient essayé en volant (car il semble qu'en ces temps primitifs les Jivaros étaient des oiseaux) de dérober du feu dans la maison de Tacquëa, mais en vain. L'ingénieur Tacquëa laissait en effet la porte entrouverte, et chaque fois qu'un oiseau essayait de voler à l'intérieur, il claquait la porte et écrasait l'oiseau entre la porte et le montant.

Enfin, arriva le petit oiseau-mouche qui dit aux autres oiseaux : "J'irai voler du feu à la maison de Tacquëa". Il mouilla donc ses ailes et s'abattit au milieu du chemin, faisant semblant de grelotter de froid et de ne pouvoir voler. La femme de Tacquëa vit l'oiseau mouillé et le rapporta chez elle pour qu'il pût sécher son plumage trempé devant le feu, elle pensait s'en faire un favori.

L'oiseau-mouche s'étant un peu séché, essaya de se lever et de voler mais ne le put pas. La femme de Tacquëa ramassa de nouveau l'oiseau et le plaça près du feu. Comme l'oiseau-mouche était très petit, il ne pouvait emporter un brandon entier ; il glissa sa queue entre les flammes, de sorte que les plumes prirent feu, et la queue enflammée, il vola vers un arbre élevé à l'écorce très sèche que les Jivaros appellent mukūna.

L'écorce de l'arbre prit feu à son tour et l'oiseau-mouche s'envola vers une maison avec un peu d'écorce enflammée en criant aux autres :

"Vous avez du feu, prenez-le vite et emportez-le, vous tous. Maintenant vous pourrez faire cuire votre nourriture convenablement ; maintenant vous n'aurez plus besoin de la chauffer sous vos bras".

Depuis cette époque, les Jivaros ont toujours eu du feu, et ils ont appris l'art de faire du feu en frottant deux morceaux de bois de cotonnier l'un contre l'autre.

James G. Frazier ("Mythes sur l'origine du Feu")

Yuca : racine comestible
inimitié : hostilité
brandon : débris enflammé

Texte 2

Dans une île lointaine du Pacifique au climat tropical, vivent Van et Riva, le frère et la soeur. Ils aiment se promener en barque. Mais un jour, un violent courant les éloigne de leur rivage. La tempête se déchaîne. Ils finissent, après deux jours et deux nuits de peur, de froid, de faim, par échouer sur la plage d'une île extraordinairement belle ; ils la baptisent l'île d'Or. Là, ils aménagent une grotte, se procurent la nourriture dont ils ont besoin, organisent une vie de paradis. Ils recueillent un petit singe blessé, Croque-Banane, qui devient leur compagnon. Un jour, ils découvrent un fabuleux trésor.

Van se souvient alors de ce que son père lui avait expliqué au sujet des courants. Il décide de suivre ses conseils. Les enfants organisent le retour et parviennent facilement à leur île natale avec le trésor. Ils sont accueillis avec la joie que l'on devine.

Bernard BLOT (Revue "Préparons l'avenir")

Texte 3

Monmond et son jeune frère revenaient du village voisin où, comme le petit Chaperon Rouge du conte de Perrault leurs parents les avaient envoyés porter à l'aïeule le boudin, le rôti et la grillade qu'il est coutume d'offrir aux proches le lendemain du jour où l'on a saigné le cochon. Soudain, le plus jeune des petits voyageurs, se retournant pour juger peut être du chemin parcouru, s'exclama brusquement :

- Tiens le chien de Constant, de la Sauce !
- Tu crois, répliqua son frère ; il me semble que le chien de la ferme de la Sauce n'est pas si gros que ça.
- Viens ici, Berger, appela le cadet pour convaincre l'ainé de son erreur. Mais Berger n'obtempéra pas au désir de l'enfant et s'arrêta net, se fixa sur ses quatre pattes, le cou en arrêt, les oreilles droites et les yeux brillants.
- Il est beau constata Monmond ; son poil est bien fourni ; mais comme il est maigre ; on dirait qu'on ne lui donne pas à manger à son saoul.
- Tiens, Berger s'exclamèrent-ils simultanément en lui jetant des morceaux de gâteau.

Berger eut un frémissement, et sautant sur ses quatre pattes à la fois, fit un bond formidable en arrière.

- Est-il bête ! déclara le plus jeune.
- Ce n'est pas Berger, insista l'ainé. Tâchons de voir son collier. Et dans l'intention de lire sur la plaque indicatrice le nom du propriétaire de l'animal, les deux gosses se dirigèrent vers lui, un morceau de gâteau tendu comme un rameau d'olivier en signe d'alliance et de paix. D'un nouveau dé clic du jarret, la bête sauta encore à six mètres de là s'enfuit.
- Il n'a pas de collier, c'est un chien perdu, conclut Monmond. Tant pis pour lui. Allons nous-en.

Louis Pergaud ("De Goupil à Margot")

B I B L I O G R A P H I E

Communication 8 : Claude BREMONT La logique d. possible narratif

Poétique 19 : Genre de la littérature populaire

Cahiers du CRELEF N°5: Le récit en situation scolaire Colloque de
Besançon Mars 77

Pratiques n° 9 : Pour une analyse macro-textuelle - l'exemple du
Conte du Graal J.M. ADAM

n°10 : Langue et texte, imparfait/passé simple
(deux articles qui ont été des outils essentiels pour ce travail)

Repères n° 39 : Enonciation et textes d'enfants Th. VERTICALIER

n° 48 : Grammaire implicite du récit J. FONTANILLE

n° 52 : Analyse des textes d'enfants et interventions pédagogiques TH. VERTICALIER

n° 55 : Eveil au texte : démarche d'éveil TH. VERTICALIER

BENVENISTE Emile : Problèmes de linguistique générale Gallimard 1972.

Aujourd'hui encore, la pédagogie de l'orthographe fait - et cruellement - problème. La rumeur d'une crise particulièrement grave court de plus belle. On souffre de voir des élèves bloqués face à l'écriture par des difficultés orthographiques insurmontables. On ne peut manquer d'être frappé par la coexistence, chez de nombreux maîtres, d'une pédagogie par ailleurs très sensiblement rénovée et de pratiques ultra-traditionnelles dans cet enseignement (1).

Nous ne donnerons évidemment pas le ridicule de nous prétendre porteurs d'une solution miracle. Il nous semble pourtant que l'état actuel des recherches en pédagogie et en linguistique peut permettre, beaucoup mieux qu'à l'époque du "*Plan de Rénovation*", de travailler dans ce domaine. C'est pourquoi cet article, dont l'objectif est d'incitation, voudrait simplement :

- rappeler que les recherches en pédagogie du français à l'École élémentaire ne peuvent esquisser les problèmes redoutables que pose l'enseignement de l'orthographe.

- proposer une voie d'approche possible, dans la perspective qui avait été, dès 1978, celle du Groupe "*Orthographe*" de l'INRP Ier Degré (2).

I. Pourquoi cette stratégie ?

I.1. Observation : des faits inducteurs de questions.

a)- D'une manière générale :

Si l'on veut bien admettre que, pour déterminer les compétences orthographiques réelles des élèves, on doit observer leurs diverses productions écrites et non seulement les exercices centrés exclusivement sur l'orthographe (dictées, exercices d'application), on est rapidement conduit à deux constatations :

1) Il est "normal" pour des enfants de 7 à 11 ans de buter plus ou moins fréquemment, sur des difficultés orthographiques.

2) L'analyse de textes d'élèves au long de leur scolarité primaire montre que leurs acquisitions en orthographe ne suivent pratiquement jamais une progression régulière. Elles se manifestent par à-coups, et tout semble se passer comme si, contrairement aux idées reçues ces progrès provenaient moins de l'intégration d'un nombre de plus en plus grand de mots que de leur capacité à prendre en compte régulièrement des aspects de plus en plus

1) Différentes enquêtes auprès d'instituteurs en formation continue font apparaître que le Bled reste - et de très loin - l'instrument privilégié en pédagogie de l'orthographe.

2) cf : - dans *Repères* 54, les articles de M. Chaumont J-P Jaffré, C. Gruaz.

- dans *Repères* 55, l'article de A. Angoujard.

- le volume 9 de la Collection INRP - Nathan : *Orthographe : avec ou sans dictée ?* de M. Chaumont.

complexes du fonctionnement de notre orthographe.

Ces faits induisent, nous semble-t-il, à aborder différemment les problèmes de la pédagogie de l'orthographe : non plus en terme d'accumulation de savoirs ponctuels, mais d'appropriation progressive de pans entiers du système graphique.

b) Plus précisément :

Nous avons été renforcés dans cette idée par l'observation des élèves qui, manifestement, éprouvent des difficultés particulières. Ceux-ci, en nombre variable selon les classes, semblent se recruter majoritairement dans deux catégories :

- Celle des enfants chez qui vont de pair, en liaison avec une absence de goût pour le monde de l'écrit en général, difficultés en lecture et difficultés en orthographe.

- Celle, moins nombreuse mais néanmoins significative, des enfants qui aiment et savent lire, mais dont les textes présentent, à côté de réussites orthographiques parfois surprenantes, des erreurs de types très différents. Fréquemment, et en relation étroite avec les attitudes des maîtres et/ou des parents, ces élèves perdent peu à peu un goût pour l'écriture qui, chez eux, coexistait avec un goût durable pour la lecture.

Cette constatation, pour banale qu'elle soit, nous a tout d'abord paru "dérangeante" :

- Comment expliquer que deux groupes d'enfants, en tous points différents par ailleurs (et notamment dans leur rapport au monde de l'écrit), présentent une caractéristique identique ? Faut-il voir dans leur commune faiblesse en orthographe le même effet de causes différentes ou, en partie, d'une même cause ?

- L'existence du second groupe ne vient-elle pas rompre un schéma explicatif que l'on croyait bien assuré ? En effet si le premier groupe peut apporter des justifications supplémentaires aux options du "Plan de Renovation" sur deux points essentiels : la nécessaire antériorité du vouloir - lire/écrire par rapport au savoir lire/écrire et l'affirmation d'une étroite liaison entre apprentissage de la lecture et de l'écriture, il n'en va pas de même du second : chez ces élèves, un fort vouloir-écrire débouche sur de sérieuses difficultés, et leurs apprentissages de la lecture et de l'écriture suivent des voies divergentes.

1.2. Hypothèses explicatives, en relation avec une description linguistique de l'orthographe (3).

Il faut, nous semble-t-il, tenir compte des deux faits suivants :

a)- Qu'il lise ou qu'il écrive, un enfant est toujours aux prises avec un même système graphique.

b)- Mais ces deux activités exigent qu'il développe des conduites différentes, tant en ce qui concerne la perception que les processus intellectuels. Les différences entre ces conduites sont, bien sûr, pour une part, inhérentes aux activités elles-mêmes, mais elles sont encore renforcées par les caractéristiques propres de notre orthographe.

Or, ce second point a été trop souvent négligé. C'est que, ces dernières années, les recherches en pédagogie du français ont porté essentiellement sur l'apprentissage de la lecture (4) ; mais c'est aussi peut-être que certains chercheurs, centrés trop exclusivement sur l'acte de lecture :

(3) Nous nous sommes constamment référés aux travaux de Nina Catach et de l'équipe HESO du CNRS. Sur ces travaux, cf. :

Nina Catach : *L'orthographe, Que sais-je ? n° 685*
L'orthographe française, Ed. F. Nathan.

- ont privilégié certains éléments de la structure de notre système graphique (tout ce qui renvoie à un fonctionnement de type idéographique) au détriment d'autres, tout aussi importants selon la description qu'en donne Nina Catach. C'est ainsi, qu'Eveline Charmeux affirmait par exemple, dès 1973 : "La langue de l'écrit est une langue faite pour les yeux et l'orthographe, dans la mesure même où elle ne restitue point la prononciation, doit être considérée comme un ensemble de repères sémantiques et grammaticaux, favorisant puissamment la compréhension. C'est parce qu'elle fonctionne d'une manière idéographique et non phonographique qu'elle permet d'obéir au principe d'économie, et par le jeu des marques, présentes ou non, de donner un grand nombre d'informations avec peu de moyens"(5.).

- ont un peu rapidement conclu qu'une nouvelle pédagogie de la lecture entraînerait automatiquement des progrès en orthographe. "Une bonne mémorisation des mots qui reviennent le plus souvent / suffit / pour la lecture mais aussi pour l'orthographe.", écrit Jean Foucambert (6). Et dans un article récent, E. Charmeux précise encore : "Je suis de plus en plus convaincue que les difficultés en orthographe rencontrées par les élèves et si grandement déplorées par les enseignants ont été créées par l'apprentissage traditionnel de la lecture"(7).

Nos recherches nous ont conduits à adopter des options théoriques et pédagogiques différentes sur ces deux points :

a)- En ce qui concerne le fonctionnement de l'orthographe.

Nous avons repris à notre compte, dans la mesure où elle nous paraît à la fois juste et opératoire, la description de Nina Catach : notre système graphique, s'il présente des aspects idéographiques indéniables (morphogrammes, logogrammes), reste majoritairement de type phonographique ; les unités de l'écrit (graphèmes et non lettres) transcrivent le plus souvent la face orale de la langue : plus de 80 % des graphèmes de tout texte appartiennent à la catégorie des phonogrammes. Qu'à l'intérieur de ce "pluri-système" le système proprement phonographique ait un fonctionnement extrêmement complexe (des graphèmes concurrents pour un même phonème dans des positions identiques ; l'importance des lois de position dans la présence de tel graphème plutôt que de tel autre dans un mot donné ...), cela ne change fondamentalement rien à l'affaire (8). Nous pensons qu'il s'agit là d'une réalité incontournable, et qu'à privilégier l'un des deux aspects de ce "pluri-système", on se condamne dans le même temps à ne pas comprendre les difficultés réelles des élèves et à ne pas leur apporter les aides nécessaires.

b)- En ce qui concerne la relation lecture/écriture.

Dire que la lecture n'est jamais du déchiffrement (c'est-à-dire la recherche mécanique de correspondances entre unités de l'écrit et unités de l'oral), mais un processus complexe de recherche de signification et de prélèvement d'indices tel qu'effectivement : "on ne voit pas - on ne peut pas voir - tous les signes graphiques (9), c'est devoir reconnaître justement que face au système graphique, les problèmes du lecteur et du scripteur se posent en termes différents. Apprendre à lire, c'est apprendre à percevoir, dans l'ensemble des signes graphiques, ceux qui permettent de construire une signification ; apprendre à écrire, c'est apprendre à réaliser l'ensemble de ces signes y compris ceux que le scripteur devenu lecteur n'aurait pas besoin de percevoir (10).

De plus, il nous semble bien aventureux de prétendre, comme le fait E. Charmeux dans l'article déjà cité, que : "les détails les plus pertinents dans la construction du sens d'un texte, sont souvent les détails orthographiques."

(4) Ce que nous ne déplorons nullement : sans doute s'agissait-il d'une "nécessité historique"

(5) in, *Le Français Aujourd'hui*, n° 20

(6) in, *Atel I - La lecture fonctionnelle et dynamique*, OCDL, 1977, p. 9.

Cela est vrai dans les exemples qu'elle donne ("Je vais chercher des poids" : C'est la lettre "d" qu'il faut savoir repérer pour comprendre ; " il a rencontré deux amis" : ici, c'est la lettre "e"). Mais comment ne pas voir que cela n'est assuré que parce qu'il s'agit de phrases hors contexte ? Nos observations nous poussent bien plutôt à affirmer qu'un bon lecteur a tendance à négliger nombre de ces signes idéographiques : ceux-ci sont en effet très souvent redondants ou "justifiés" seulement par la distinction graphique d'homonymes. Dans les phrases proposées par E. Charmeux, mais replacées dans un contexte, une juste conduite de lecture permettait certainement, grâce à l'anticipation du sens, de ne retenir que la partie phonographique des mots ("poi", "ami").

Il paraît donc faux d'écrire que de justes habitudes de lecture entraîneraient ipso facto une maîtrise certaine de l'orthographe. Ainsi s'explique, selon nous, l'existence "dérangante" de ces élèves "bons en lecture et mauvais en orthographe" : leur goût préalable pour la lecture les a rendus capables (plus ou moins aidés par la méthode d'apprentissage) d'adapter une vraie conduite de lecture aux possibilités que le système graphique leur offrait. Mais ils demeurent bloqués face à l'écriture par absence de prise de conscience réelle des principaux aspects du fonctionnement de ce système. En ce sens, leur situation est semblable pour une large part à celle des élèves en difficulté à la fois en orthographe et en lecture, et pour qui, globalement, l'écrit constitue un monde étranger où ils sont incapables de s'orienter.

1.3. Hypothèses d'action

Cet ensemble d'observations et d'hypothèses explicatives nous a déterminés à poser des hypothèses d'action :

a)- Quelle que soit l'appréciation que l'on porte sur les contraintes orthographiques que la société impose aujourd'hui, c'est un impératif catégorique que d'aider les élèves à en acquérir une maîtrise suffisante : c'est-à-dire telle que ces contraintes ne constituent jamais une entrave insurmontable à leurs activités d'écriture.

b)- On ne peut espérer que cette maîtrise provienne du seul transfert d'activités de lecture. Il est également impossible de l'abandonner au seul hasard de la résolution de difficultés ponctuelles. En fait, cette acquisition d'une maîtrise orthographique raisonnable passe nécessairement par la découverte explicite des divers aspects du fonctionnements du système orthographique.

II. Quelle stratégie ?

Chercher à atteindre (même partiellement) un tel objectif ne va pas sans difficultés. Cela implique en effet :

- que l'on parvienne à amener des enfants de 7/11 ans à objectiver la langue écrite et à se livrer, sur cet objet langue, à des activités métalinguistiques.

- que l'on puisse assumer le type de savoir sur l'orthographe possédé par la plupart des élèves que l'on va engager dans une telle démarche :

(7) in *Pratiques*, n° 35, p. 74

(8) Sinon que cela complique singulièrement la tâche du scripteur !

(9) L. Sprenger-Charolles, in *Pratiques* n° 35, p.8.

(10) D'où, sans doute, la sorte de "cécité orthographique" de beaucoup de personnes face à leurs propres textes.

une représentation du système orthographique perçu comme mise en relation complexe de lettres et de sons ; un certain nombre de règles (imposées, apprises) qu'on a essayé de les entraîner à utiliser mécaniquement.

Il fallait donc élaborer une stratégie rigoureuse, aussi réaliste que possible dans ses ambitions.

2.1. Caractéristiques générales.

a) Ces activités d'analyse de la langue écrite ne peuvent pas se justifier qu'à l'intérieur d'une pédagogie de l'écrit visant prioritairement la mise en place de situations d'écriture fonctionnelles et variées. C'est la dialectique libération/straturation du "Plan de Renovation".

b) Dans la mesure où l'objectif est, en dernier ressort, un savoir-faire orthographique, nous avons opté pour une démarche de type appropriatif et non transmissif. Nous pensons en effet qu'un savoir sur l'orthographe ne peut avoir de véritables répercussions sur la pratique orthographique que s'il a été construit par l'enfant lui-même. D'où notre choix d'engager les élèves dans une démarche d'éveil scientifique, adoptant la définition qu'en donne V. Host : "la maîtrise de la démarche consiste à savoir poser un problème scientifique, à chercher des éléments de réponse par la méthode expérimentale au sens large du terme, à confronter l'acquis de l'expérience individuelle aux documents et autres sources d'information, à pouvoir utiliser le savoir pour résoudre un problème pratique"(11).

Dans cette perspective, le maître doit tenir un rôle bien différent de ce qu'il est dans la pédagogie traditionnelle : il ne s'agit plus pour lui de transmettre une partie de ses connaissances orthographiques, même renouvelées (12), mais :

- de saisir et/ou de susciter les occasions d'engager ses élèves dans un vrai travail de recherche.
- de les aider à suivre une démarche qui les rende capables de découvertes utiles en orthographe et, plus généralement, les initie à une attitude de type scientifique face à la langue.

c) Cette option pédagogique est indissolublement liée aux critères de choix des problèmes que l'on soumettra aux élèves :

- il serait contradictoire avec la démarche elle-même d'engager (ou de laisser s'engager) les élèves dans une tentative de résolution de problèmes auxquels on peut penser qu'ils ne sont pas en mesure d'apporter une solution satisfaisante. Toute erreur rencontrée dans des textes d'élèves, même de manière très récurrente, ne peut induire une telle démarche.

- Il faut être très attentif dans le choix des problèmes, à ce que nous appelons leur "dégré de représentativité du fonctionnement de l'orthographe". On ne peut en effet espérer que des élèves de l'Ecole Élémentaire découvrent l'ensemble de ses aspects. Mais, et c'est en cela d'abord qu'elle nous semble importante, la description hiérarchisée de Nina Catach permet d'opérer un tri, de baliser en quelque sorte le domaine orthographique. Ainsi quelques notions paraissent fondamentales

(11) in *Repères* n° 58, p. 7

(12) Mettons les points sur les "i" : il nous paraîtrait aussi absurde d'enseigner Catach à des élèves de l'Ecole Élémentaire que d'en seigner le Bled !

(celles de graphèmes, de phonogrammes, de lois de position) ; certains problèmes se révèlent plus aptes que d'autres à servir de moyen d'accès à un aspect du système. Par exemple, la découverte raisonnée de la partie idéographique semble plus aisée à travers l'observation de certains morphogrammes grammaticaux qu'à travers celle des morphogrammes lexicaux : c'est que les premiers mettent en jeu des relations syntagmatiques (donc actualisées dans la chaîne écrite), alors que les seconds renvoient à des relations paradigmatiques (donc virtuelles). De même, en référence à un autre aspect du système, il nous paraît judicieux - parce qu'il en est très représentatif - de soumettre à des élèves de CE1 le problème des graphies du phonème [s] en début de mot ; mais il serait hasardeux de les laisser s'attaquer au problème général des graphies de [s] quelle que soit la place de ce phonème dans le mot : le risque est trop grand de les voir aboutir alors au seul inventaire des différentes graphies. Nous pensons en tout cas que la pédagogie de l'orthographe tirerait profit d'une analyse critique d'expériences nombreuses effectuées dans cette optique (13) on disposerait ainsi d'un ensemble d'objets de recherches dont la pertinence aurait été validée.

d)- Ces recherches ne débouchent que très rarement sur la formulation de ce qu'on appelle ordinairement (et abusivement) des règles : cela tient à notre orthographe. Mais on peut attendre d'elles :

- qu'elles entraînent les élèves à une forme d'attention aux phénomènes orthographiques dont ils sauront aussi faire preuve dans leurs pratiques d'écriture.

- qu'elles leur permettent, à tout le moins, d'éviter de produire des formes aberrantes par rapport au système.

- qu'elles les habituent à formuler, face aux difficultés mieux perçues, des hypothèses plausibles : condition nécessaire pour recourir efficacement - c'est aussi une preuve de savoir orthographique - aux instruments (dictionnaires, grammaires) qui peuvent les aider.

2.2. Atitre d'exemple : activités de recherche au CM1.

Ces activités ont eu lieu dans une classe d'application d'une école urbaine ; elles ont été animées conjointement par la maîtresse (CPEN) et le PEN animateur de l'équipe de recherche. Le cadre de cet article nous interdit d'en donner un compte rendu détaillé. On se contentera d'indiquer les objectifs poursuivis et les différentes étapes de la démarche.

a)- Objectifs :

Nous sommes en début d'année scolaire.

Les élèves n'avaient jamais travaillé dans cette optique : ils avaient de l'orthographe certaines représentations qu'il nous paraissait nécessaire de remettre en cause. Nos objectifs (modestes) étaient donc ici :

- de déblocage : les amener à s'intéresser différemment à l'orthographe par un biais inhabituel.

- de mise en place de deux notions fondamentales :

. la notion de graphèmes comme unités de l'écrit (alors que, pour eux, ces unités étaient les lettres de l'alphabet).

. le double fonctionnement du système graphique : à la fois phonographique et idéographique.

b)- Démarche :

1. Un évènement déclencheur :

La classe vient de recevoir un matériel d'imprimerie Freinet

(13) Ce qui n'est pas seulement affaire de bonne volonté : Cela suppose que les maîtres puissent acquérir une bonne formation théorique et être initiés à la recherche.

inconnu des enfants. Sa présence suscite une vive curiosité. Notre rôle consistera à canaliser cet intérêt et à conduire les élèves à une observation méthodique. Deux sous-ensembles sont ainsi dégagés : les éléments qui relèvent de nécessités techniques (presse, composteurs, rouleur, etc...) les éléments dépendant de l'écriture du français : les caractères.

Parallèlement à une étude technologique des premiers, les élèves vont trouver dans l'observation plus fine des seconds une occasion d'étonnement génératrice de recherches.

2. Une situation d'étonnement :

Trois faits retiennent particulièrement leur attention :

- les caractères ne correspondent pas seulement aux lettres de l'alphabet.
- ils ne sont pas rangés dans l'ordre alphabétique
- certains caractères sont en beaucoup plus grand nombre que d'autres. Ils sont rangés au centre de la casse.

3. Il faut donc formuler des hypothèses explicatives et trouver les moyens de les vérifier. Ce travail collectif de réflexion aboutit à une mise en forme au table (document n° 1, recopié par la maîtresse, en annexe)

4. Des travaux de groupes permettent de mettre ces hypothèses à l'épreuve.

5. Validées, ces hypothèses induisent un nouveau questionnement et des recherches complémentaires, plus spécifiquement orthographiques : pourquoi certaines lettres (dont l'ensemble des voyelles) sont-elles beaucoup plus utilisées que d'autres dans l'écriture du français ? Par groupes, la classe va tenter de résoudre ce problème : l'observation minutieuse de textes visera cette fois à inventorier et à classer les différentes fonctions des voyelles (cf. le document n° II établi par un groupe d'élèves). Le même travail sera entrepris par la suite sur les lettres consonnes "s" et "t" qui se trouvent aux 4^e et 6^e rang du classement par ordre de fréquence d'apparition dans les textes étudiés.

6. Collectivement, les élèves font la synthèse des résultats obtenus. Ceux-ci ont permis :

- de remettre en cause un savoir antérieur :
- en français, les lettres de l'alphabet ne sont pas les unités de l'écrit.
- d'affirmer un savoir demeuré largement implicite pour la majorité des élèves : la difficulté de l'orthographe provient, pour une grande part, de la double fonction que peuvent remplir certaines unités de l'écrit.

André Angougeard

Equipe de l'E.N. de St Brieuc.

Remarques

- On a les lettres de l'alphabet
- Elles ne sont pas rangées dans l'ordre alphabétique
- On a des lettres avec accents :
ä - å - ê - ë - ï - ð - ï - ð - ù - ü - ö - ú - ë
- On a des lettres collées œ - æ
- Une lettre avec un signe : ç (la cédille)
- On a des majuscules et des minuscules
- On a plus de minuscules que de majuscules
- Certaines lettres sont plus nombreuses que d'autres exemple : le e par rapport au w

Hypothèses (Pourquoi)

- Elles sont toutes nécessaires pour écrire en français
- Les lettres les plus utilisées sont au milieu de la casse. (plus facile pour travailler)
- On a des accents sur les lettres pour faire le son : exemple ê → [e] à de pâte
ë → [ɛ]
- On a des accents pour montrer les différences en grammaire : exemple
Je vais à la piscine → à:préposition
Il a un chat → a : verbe avoir
- Elles sont collées pour montrer qu'il faut les prononcer en même temps. Elles correspondent à des sons particuliers.
- La cédille pour faire le son [s] devant a-o-u
- C'est obligé, c'est la langue française écrite
- On utilise plus souvent les minuscules que les majuscules qui sont utilisées au début d'une phrase ou pour les noms propres
- Elles sont plus nombreuses que d'autres parce qu'elles sont plus utilisées que d'autres dans la langue française écrite.
Si c'est l'allemand, il y aura plus de w que de e, plus de ü que de u.

Vérifications

- Observation de textes
 - A vérifier lorsque l'on va compter les lettres de la casse et les lettres des textes
-
- dictionnaire
 - orthographe
 - textes
-
- Observation de textes
 - Observation de textes
 - On va compter le nombre de lettres dans chaque case de la casse.
 - On va compter les lettres d'un texte écrit. On va comparer.
 - On va compter les lettres d'un texte écrit en allemand.

Pourquoi le a est si utilisé.

Parce que le a fait beaucoup de sons.

[a] : papa - maman

[ã] → enfant - pendant

[ɛ] → fraise - raisin - maîtresse.

[o] → oiseau - l'eau - plateau - chevaux

[ê] → maintenant - pain

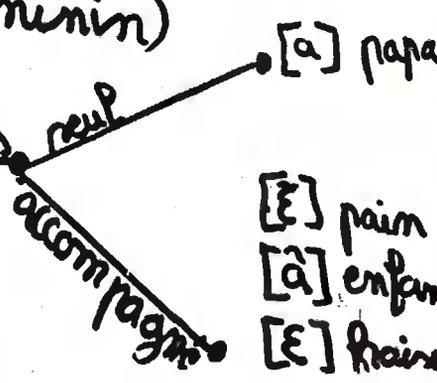
Parce qu'il est dans beaucoup de mots

Il n'est pas comme le e :

Parce qu'il fait toujours un son

Il ne fait pas de terminaison comme le e (marque du féminin)

a sert à faire des sons :



- [a] papa
- [ê] pain
- [ɛ] fraise

Imprimé par
INSTAPRINT – TOURS

Dépôt Légal 1er trimestre 1983

PUBLICATIONS DE L'UNITE DE RECHERCHE INRP

FRANCAIS 1er DEGRE

Novembre 1982

"PLAN DE RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE"

- . Brochure I.P.N., 1970, hors commerce
- . Reproduction dans : "L'Enseignement du Français vu par ceux qui l'enseignent",
- . Cahiers de L'Enseignement Public, F.E.N., 1970

"REPERES pour la rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire",

Revue de l'Unité de Recherche, 58 numéros parus entre 1970 et 1980.

En consultation dans les C.R.D.P., C.D.D.P., Ecoles Normales.

"RECHERCHES PEDAGOGIQUES", "L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE"

n° 46, "Aspects linguistiques", 1971

n° 47, "Principes de l'expérience en cours", 1971

n° 61, "Plan de Rénovation - Hypothèses d'action pédagogique", 1973

COLLECTION I.N.R.P. - PLAN DE RENOVATION

.. " 7 - Activités de grammaire", par C. Gruwez et L. Malossane, 1977, Ed. Nathan

.. " 2 - Vers la liberté de parole", par F. Best, 1978, Ed. Nathan

.. " 9 - Orthographe : avec ou sans dictée ?", par M. Chaumont, 1980, Ed. Nathan

.. " 10 - Poésie pour tous", par F. Sublet, P. Lasselas, G. Jean, 1982, Ed. Nathan

"ESSAI D'EVALUATION DES EFFETS D'UNE PEDAGOGIE DU FRANCAIS", Ed. I.N.R.P.

.. " 3 - Vers l'évaluation des capacités syntaxiques d'élèves de CM1", par J.M. Principaud, 1980

.. " 2 - Vers l'observation de variables pédagogiques - Un questionnaire d'Identification des Pédagogies du Français", par H. Romian, A. Lafond, 1981

.. " 1 - Que peut la pédagogie ? Variables pédagogiques, facteurs sociologiques et performances linguistiques d'élèves de CM1", par C. Barré, A. Lafond, G. Ducancel, sous presse

.. " 4 - Vers l'évaluation des capacités lexicales et sémantiques d'élèves de CM1", par C. Barré de Miniac, M. Péchevy, sous presse

.. " 5 - Créativité et poésie dans des textes d'enfants du CM1", par F. Sublet, sous presse.

En consultation dans les Ecoles Normales et CRDP

"ASPECTS DE LA LANGUE ORALE", Ed. de l'I.N.R.P.

- . "Aspects de la langue orale des enfants à l'entrée au C.P. - Etudes phonologiques"- Ouvrage collectif sous la direction de A.M. Houdebine, par A.M. Houdebine, D. Hadjaj, E. Espéret, G. et J. Konopczinski, J.P. Goudaillier, sous presse

APPRENTISSAGES PREMIERS DE LA LANGUE ECRITE, Ed. de l'I.N.R.P.

- . "Devenir lecteur - Trois C.P. à St Etienne, Poitiers, Toulouse", par L. Lassablière, M. Agniel et A.M. Houdebine, J. Patte, D. Sirvan et E. Charmeux, "Recherches pédagogiques", n° 112, I.N.R.P., 1982.

- . Objectifs, pratiques et outils des pédagogies de l'écrit au C.P.", par H. Romian, J. Zonabend, G. Laterrasse et M. Masselot, E. Charmeux, J. Manzon, H. Mesliand et Y. Bianco, "Recherches Pédagogiques", n°116, sous presse

EVEIL/FRANCAIS

- . "Eveil scientifique et modes de communication", "Recherches Pédagogiques", n°117 I.N.R.P., en collaboration avec l'unité de Recherche Sciences expérimentales, sous presse

