

REPERES

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



BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE
DES EQUIPES EXPERIMENTALES DE FRANCAIS (1er Degré)

7

INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL
Département de la Recherche Pédagogique

Enseignement Élémentaire - Français

FASCICULE 7

N°3 SPÉCIAL



INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL

Département de la Recherche Pédagogique

---:---:---:---:---:---

Enseignement élémentaire Français

ES'SAIS'

POUR UNE RENOVATION DE
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
A L'ECOLE ELEMENTAIRE



DOCUMENT DE TRAVAIL - SEMINAIRE DE PARIS

24 au 27 novembre 1969

!-!-!-!

FASCICULE 7

Sommaire : Approches analytiques de la langue

- Grammaire



GRAMMAIRE

L'une des conclusions à tirer du stage de mai 1969 est sans aucun doute que la transposition pédagogique des données actuelles de la linguistique n'est ni simple, ni directe, en particulier dans le domaine de la grammaire. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que les contributions des équipes expérimentales sur ce point se présentent plutôt dans l'ensemble comme les éléments d'une problématique, et non pas exactement comme des propositions d'amendement.

Le classement des contributions reprend, à un paragraphe près, la problématique proposée par l'E.N.F. de Montpellier :

Définir :

1) à "quelle grammaire" on se réfère

que la théorie soit explicitée :

- sa place par rapport à l'expression ;
- un contenu et des moments différents selon les âges (cf. psycholinguistique) → progression.

2) Démarche :

- on fait fonctionner :
- dans une deuxième étape la prise de conscience se fait à travers une formalisation rendant compte du fonctionnement (et non une "analyse" paraphrase).

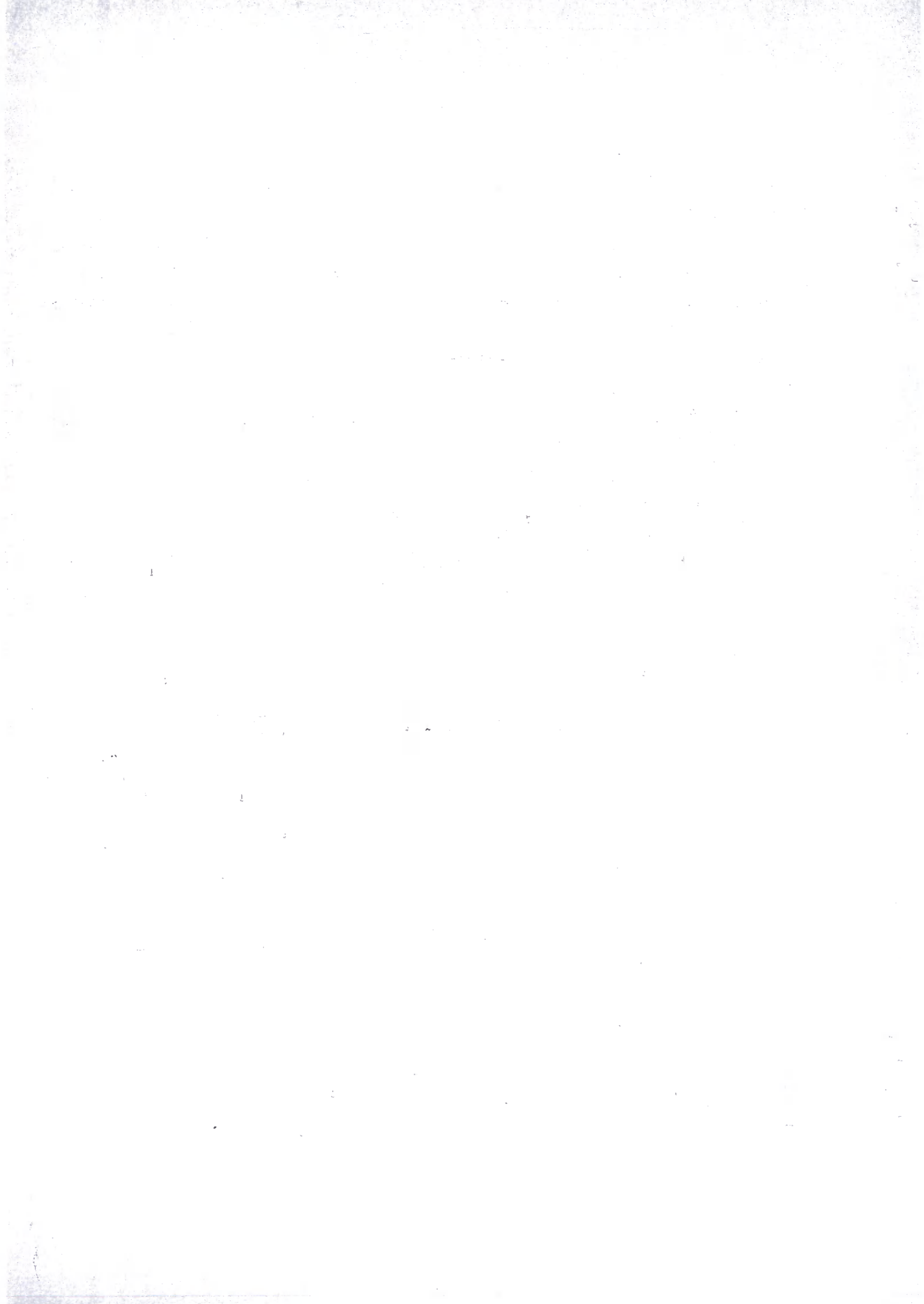
3) Progression :

Que l'on puisse en avoir une vision d'ensemble en même temps que ce qui convient à chaque âge (actuellement fragmenté par cours).

Exemple : pour la conjugaison, un tableau du type suivant pourrait rendre compte d'une progression concentrique, construite sur une double extension :

- verbes étudiés
- temps

.../...



		temps							
		C. E. 1.			C. E. 2.		C. M. 1.		
VERBES									

Ce tableau fait apparaître dans quel ensemble s'intègre un apprentissage (continuité d'une notion et niveau d'acquisition).

4) Terminologie

Simple et cohérente -minimum nécessaire - rigueur.

* * *

I- LE RECYCLAGE DES MAITRES

A propos de la grammaire, des équipes ont tenu à poser avec force ce problème général évoqué par ailleurs.

"Il nous semble que les meilleurs maîtres ont encore beaucoup à faire pour comprendre et dominer la nouvelle orientation à donner à leur enseignement, particulièrement dans le domaine de la grammaire et de la linguistique. Ce n'est que lorsqu'auront été bien saisis les différents niveaux d'analyse du langage et leurs relations réciproques que l'on pourra se poser, sans risque de malentendu, les problèmes qui se révèlent dans la pratique pédagogique : supprimer les étiquetages prématurés et stériles n'a pas de sens si on les remplace par des périphrases tout aussi inutiles et plus encombrantes. Les longues habitudes acquises amènent à ne se sentir rassuré que lorsqu'on a conduit les enfants à une prise de conscience réflexive des réalités grammaticales (même si on n'énonce plus autant de règles en forme), avec cet inconvénient surajouté qui consiste à couper de sa fin naturelle (la règle), et par conséquent de son efficacité (si relative soit-elle) une démarche restée profondément traditionnelle. Autrement dit, le danger existe là en-
.../...



core que seuls soient saisis et appliqués les conseils d'élagation des programmes traditionnels, parce qu'ils sont les plus évidents, ce qui conduit à un appauvrissement plutôt qu'à un renouvellement [.....] à cause du manque d'appauvrissement, au niveau de la culture des réalités en cause".

E. N. F. Metz

*

"L'esprit de l'enseignement de la grammaire est captivant, mais d'après le projet, trop laconique, difficile à saisir sans initiation préalable. A Besançon plusieurs conférences données par un professeur de l'Université nous ont ouvert des horizons très intéressants et nous ont montré la nécessité impérieuse d'un "recyclage" dans cette discipline, si nous voulons éviter de longs tâtonnements et peut-être des erreurs".

E. N. G. Besançon

*

Pour aider au recyclage, compléter les instructions par :

- des titres d'ouvrages de linguistique accessibles à tous ;
- des références d'"échelles de fréquence" et de "lexiques de base".

E. N. G. Troyes

*

"L'expérimentation d'un enseignement renouvelé du français implique le préalable d'une information linguistique valable de tous les participants, théoriciens coopérant dans un effort commun selon leur compétence "travail communautaire qu'il est urgent de mettre en place".

E. GENOUVRIER - Lille.

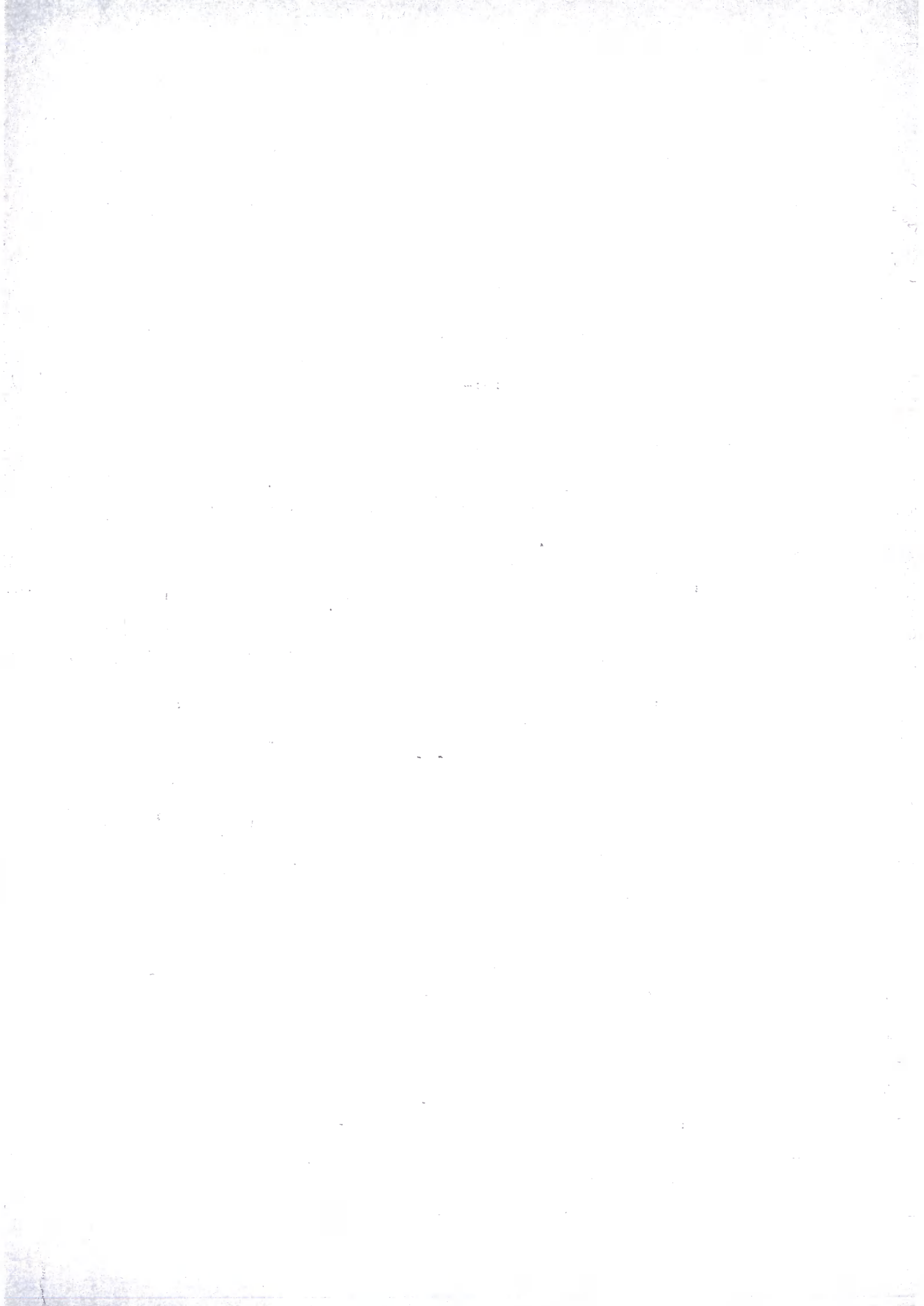
* *

II- NECESSITE D'UNE DEFINITION PRECISE DES CONTENUS THEORIQUES -

- . Un certain nombre d'équipes estiment que la rédaction nouvelle des "recommandations" gagnerait à se référer clairement à une perspective grammaticale précise.

"On hésite entre une perspective fonctionnelle et une perspective structurale et on ne sait exactement quel dosage faire entre les deux.

.../...



L'équipe demande que soit plus nettement indiquée la référence à une grammaire théorique et, qu'au besoin, la progression grammaticale s'annexe des indications méthodologiques plus nettes".

E. N. G. Nancy.

*

. Il faut :

"définir un contenu avant tout : notions et nomenclature".

E. N. F. Chambéry

*

. A quel contenu se référer ?

"Sans vouloir prendre parti définitivement, il semble que les perspectives d'une grammaire transformationnelle sont les plus appropriées pour faire prendre conscience à l'enfant des mécanismes de la langue tout en préservant la nécessaire attention qui doit être donnée au sens. Il paraît également que ces perspectives permettront plus aisément une simplification de l'enseignement grammatical parce que l'accent se trouve mis sur les structures fondamentales de la langue, ce qui n'exclut nullement, bien au contraire, la perception des fines nuances de l'expression".

d'après l'E. N. G. d'Auteuil.

*

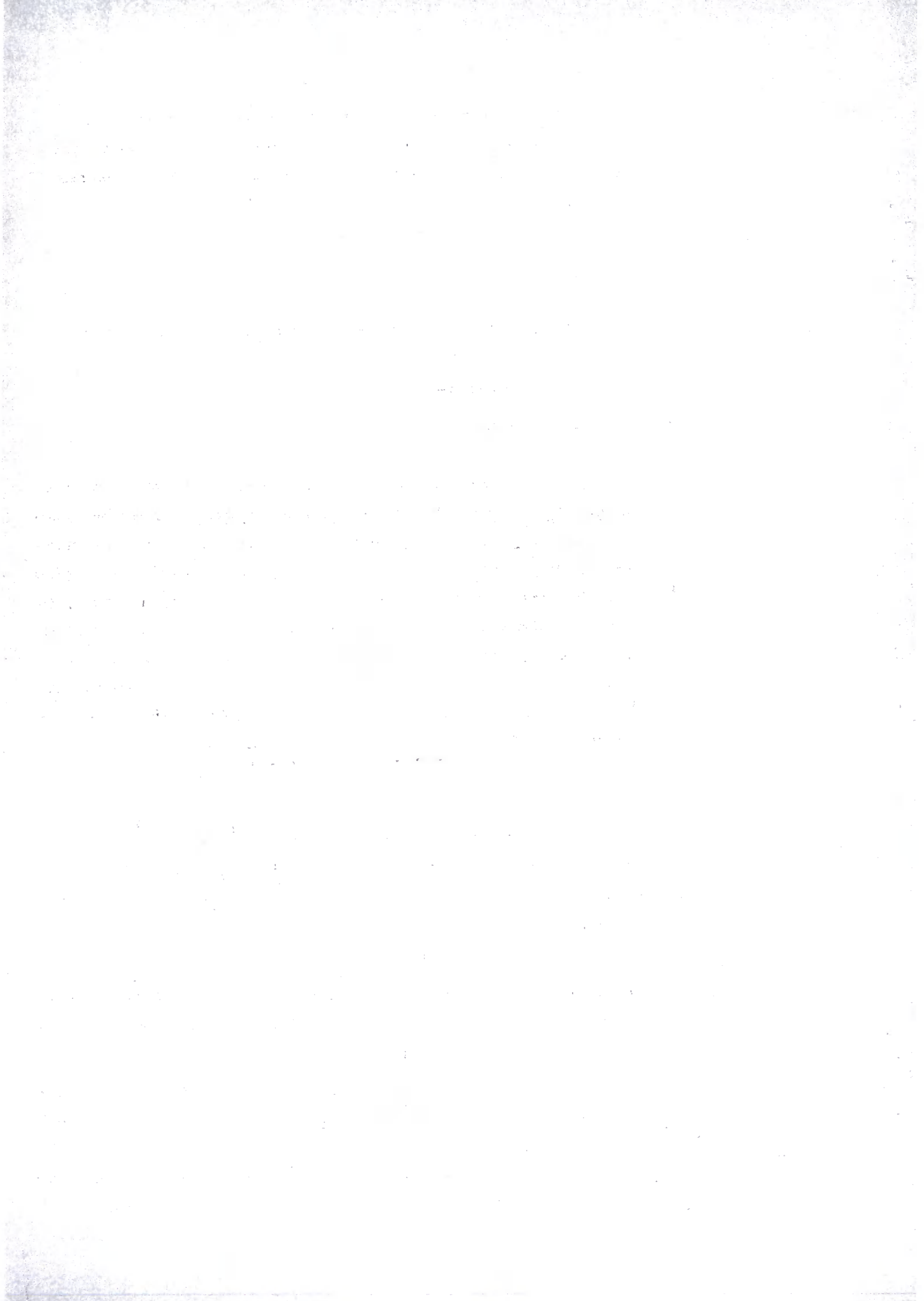
Tel est également l'avis d'autres équipes qui explorent actuellement les perspectives offertes par la grammaire transformationnelle et la grammaire génératrice, notamment l'équipe de Nantes comme on le verra plus loin, celle de Lille.

*

. Il sera sans doute, utile de préciser nettement par ailleurs, quelles perspectives se trouvent éliminées de manière à prévenir des confusions dangereuses.

Nous citerons ici l'avis de deux linguistes : MM. GENOUVRIER et PEYARD. Pour des raisons matérielles, il nous a été impossible d'utiliser ici le texte intégral de leur importante contribution au stage de mai 1969 "Aspects linguistiques et pédagogiques de la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire". Ils voudront bien nous en excuser.

.../...



"a) Dans l'état actuel de l'expérience, il est souhaitable de mettre en garde les maîtres contre ce que l'on peut appeler "l'abus du mentalisme" qui tend à confondre le plan des significations et relations de sens avec le plan des structures caractéristiques du système de la langue, de leurs propriétés spécifiques, de leur fonctionnement. Ainsi se garder de "mélanger le plan des fonctions et des parties du discours" ; se garder de "présupposés théoriques qui régissent certaines leçons" ; se garder d'employer des questions dont "le vrai danger est de n'établir aucune hiérarchie entre les constituants d'une structure" qui l'opposent à une autre, analogue "superficiellement" mais différente "fondamentalement".

b) Le linguiste fait une distinction radicale entre la langue et le discours. Pour la "grammaire du discours" toute phrase est unique, alors que pour le linguiste "toute phrase reflète des lois contenues dans la langue", des "schèmes que l'on peut décrire et que l'on doit connaître "afin de" les utiliser pour exprimer les "idées" les plus diverses". "Ce qui importe c'est de découvrir les oppositions fonctionnelles". Le linguiste se refuse de placer "sur le même plan des éléments qui visiblement n'ont pas la même fonction linguistique" (Ex. "mon" et "gros"), de rapprocher, sinon d'assimiler, des "fonctions distinctes" pour la raison qu'on peut les utiliser pour exprimer une même idée (cf. les différentes formes de complément d'attribution habituellement énumérées dans les grammaires). On pourrait éviter ainsi "des confusions regrettables".

d'après E. GENOUVRIER - Lille.

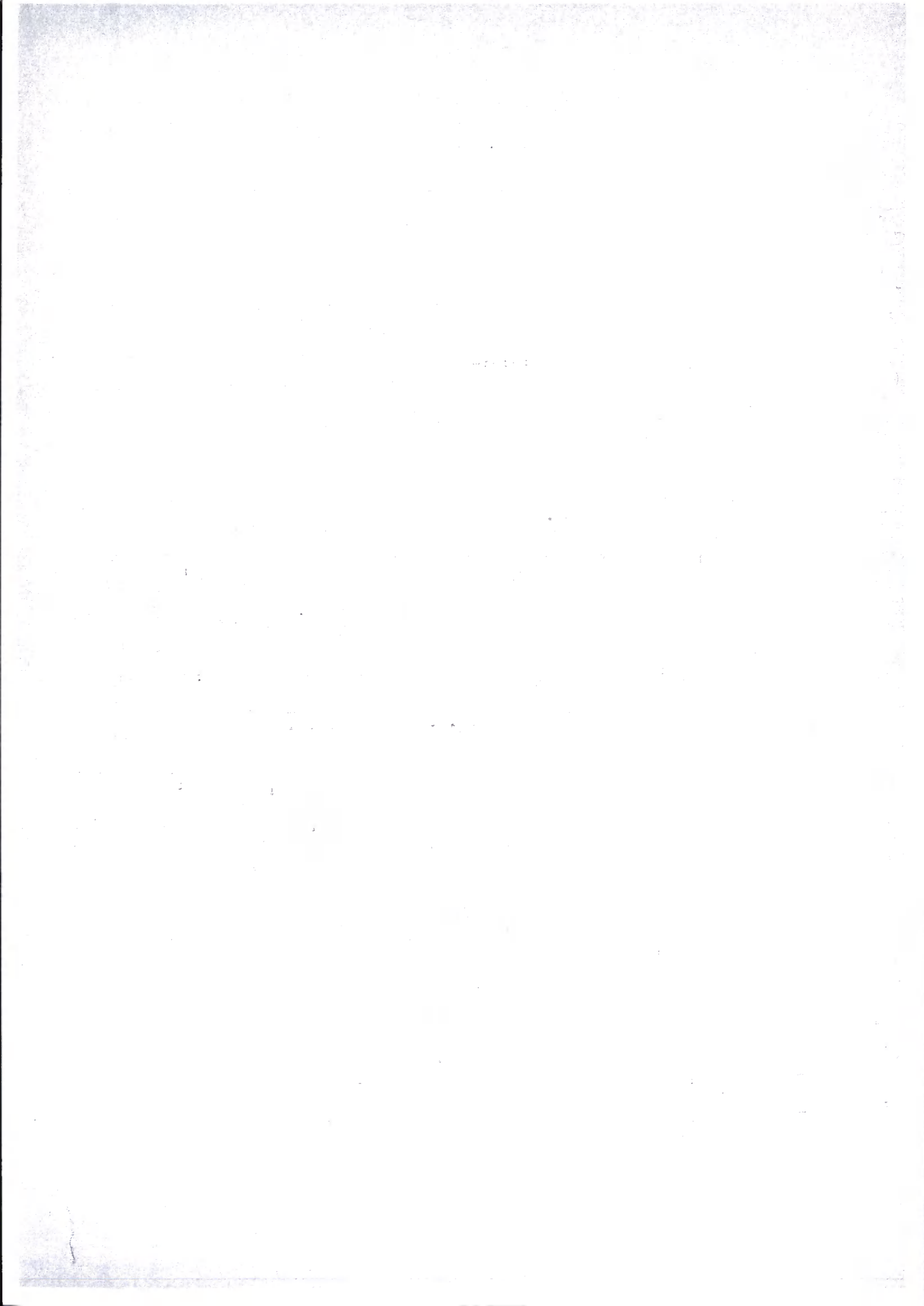
*

Mettre en garde contre les abus du "mentalisme" ne signifie nullement qu'on "évacue" complètement le sens :

"Si l'on a éliminé les considérations sémantiques, c'est pour s'écarter de l'analyse par "définition sémantique" et pour orienter l'effort de recherche et de réflexion vers la description du fonctionnement.

Mais on ne peut évacuer le contenu. En fait, on retrouve le sens, au moins à deux niveaux.

.../...



- quand il s'agit d'adjectifs qui peuvent se placer avant ou après le nom (grand homme / homme grand, triste individu / individu triste).

Le sens est alors fonction de la position du mot.

- comme il y a une combinatoire syntagmatique et paradigmatique contraignante (grammaticale), il y a aussi une combinatoire de type sémantique.

Lire se combine avec des mots-sujets de marque "animé",
avec des mots-compléments de marque "inanimé,
matériel".

Mais la combinatoire sémantique est plus large, plus ouverte que la combinatoire grammaticale et demeure très difficile à analyser.

On retrouve donc le sens, mais :

- au terme de l'enquête, et non au départ ;
- d'autre part, il ne s'agit pas d'une classification "logico philosophique" qui atomise la langue et la compartimente.

L'analyse linguistique de type structural nous conduit à définir le mot :

- par ses relations dans le système de la langue ;
- dans l'énoncé réellement construit.

C'est à l'intérieur de ces relations que le sens spécifique et singulier du mot s'établit. Nous tenons compte de la complexité de la langue, nous cherchons à la dénouer. Et, ce faisant, nous construisons notre méthode pédagogique. La linguistique structurale a ce privilège de proposer simultanément un outil de recherche et d'enseignement".

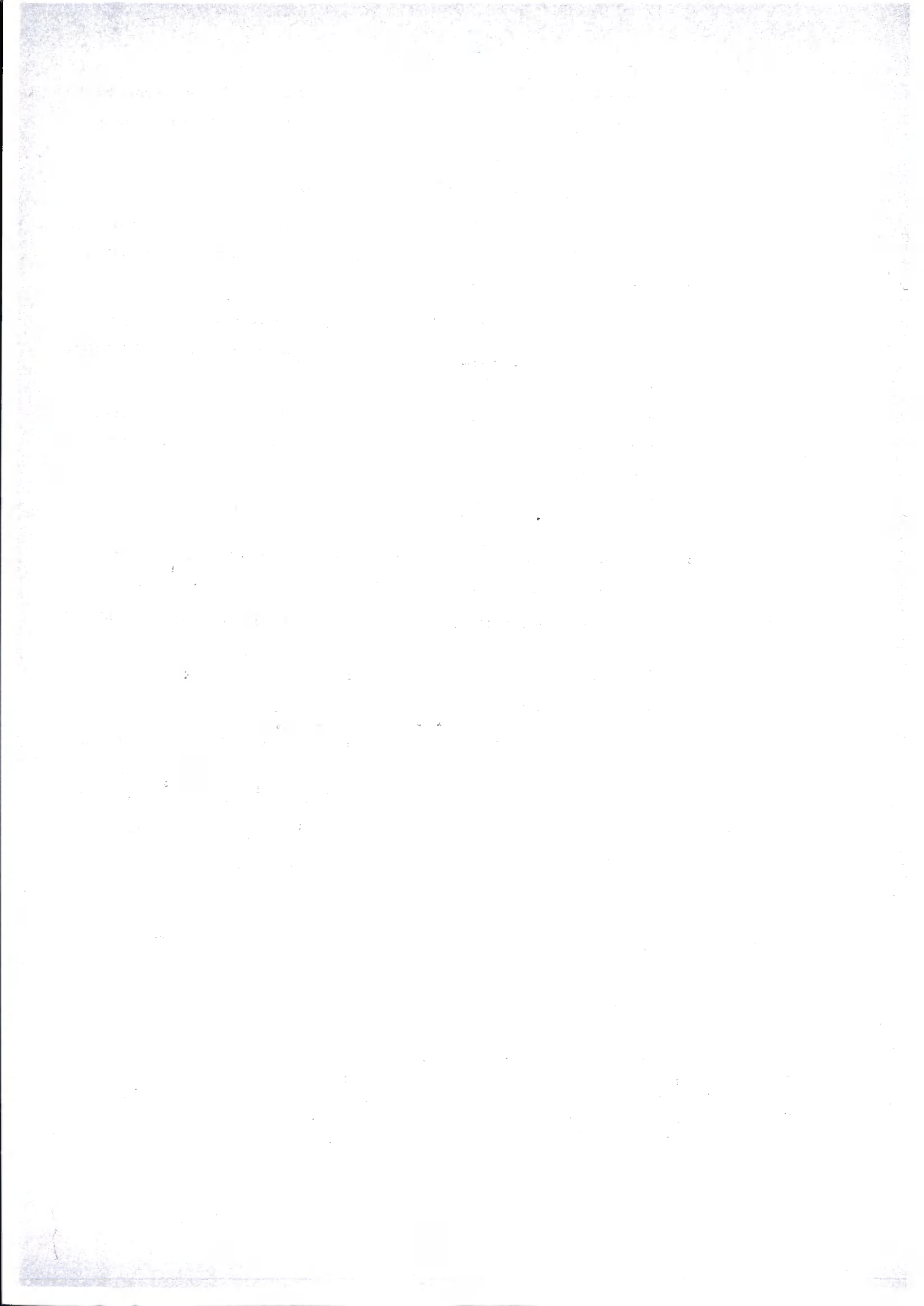
J. PEYTARD (Stage régional de Besançon)
avril 1969

* * *

III- LA DEMARCHE GRAMMATICALE A L'ECOLE ELEMENTAIRE -

- 1) Notons tout d'abord quelques remarques, soulignant des difficultés apparues dans l'application du projet d'I. O.

.../...



- Groupes fonctionnels et groupes de souffle :

"On se heurte souvent à des difficultés quand on néglige de distinguer avec netteté deux étapes en procédant au découpage d'une phrase à partir d'un exercice de lecture. En effet le rythme et les groupes de pensée ne se recouvrent pas nécessairement : un "groupe de souffle" peut englober plusieurs groupes fonctionnels et inversement.

Ex. "Chacun glisse suivant son courage" (une seule émission - plusieurs groupes).

"On ne va pas / à la rivière qui est trop loin et qui, nourrie de sources tièdes, gèle rarement/"

(un groupe fonctionnel - plusieurs arrêts).

Le rythme de la lecture obéit à des considérations souvent subjectives alors que l'analyse est conditionnée par des préoccupations plus rationnelles".

Stage régional de Strasbourg
janvier 1969

*

- La recherche des équivalents fonctionnels.

"Au sujet de la recherche des équivalents, il paraîtrait utile de veiller :

1°) à ce que la pensée soit strictement respectée ; et qu'on évite les glissements.

2°) à ce que l'on n'utilise que des constructions en bon français, qui soient des "modèles" d'élocution".

E. N. G. Laon

*

2) Une remarque à propos des exercices, marque un infléchissement certain, d'une grammaire fonctionnelle à une grammaire de type structural.

Suppression :

"Les exercices qui suivront la leçon de grammaire seront d'abord des exercices de construction de phrases".

Modification :

"Les exercices tiendront une place essentielle dans la leçon et constitueront d'abord un entraînement à l'emploi des structures".

E. N. F. Bourges

.../...



3) Abandon de toute systématisation ?

Tout en gardant la perspective fonctionnelle du projet d'I.O. un certain nombre d'équipes iraient volontiers vers l'abandon complet de toute systématisation. L'enseignement de la grammaire se réduirait alors à ce que le projet considère comme "l'aboutissement normal" de la leçon de grammaire : l'enrichissement stylistique de l'expression spontanée au cours des exercices d'élocution et de rédaction". (cf. p.15 du projet).

"La grammaire d'analyses formelles et d'étiquettes doit être réservée au 1er cycle".

[1.3]

La nomenclature de base : nom ou groupe nominal, verbe, adjectif sera rendue nécessaire par l'usage et sera ancrée grâce à cet usage. Au cours de la mise au point d'un texte brut, lors de la lecture d'un texte d'auteur, il arrivera fréquemment de se poser la question : "quel mot pourrait-on placer ... par quel mot pourrait-on remplacer celui-ci ..." et pour éviter la périphrase on dira : "quel autre verbe aurait-on pu employer ? ... "Pourquoi l'auteur a-t-il employé ce nom ?" L'intuition, la répétition, l'usage associeraient ces notions plus solidement que des leçons périodiques".

Circonscription de Molsheim

(non suivi par le Département de la Recherche transmis par le C.R.D.P. de Strasbourg).

*

Mais toutes les équipes ne partagent pas ce point de vue :

"Il est délicat de compter sur l'occasion pour motiver l'étude grammaticale ; il conviendra de suggérer, de présenter des textes en rapport avec une progression a priori.

Ici se présente également la difficulté pour le maître débutant de dominer son étude et de ne rien laisser à l'incertitude".

E.N.G. Besançon

*

.../...



Le seul nombre des contributions envoyées, d'une part sur les principes à adopter pour définir la progression, d'autre part sur son contenu, est d'ailleurs à lui seul probant.

4) Grammaire et apprentissage de la langue

E. GENOUVRIER et l'équipe de Lille nous invitent à une démarche qui contredit en partie de la démarche préconisée par le projet d'I.O. mais l'intègre pour l'essentiel tout en lui donnant un contenu nouveau par référence à la linguistique structurale. Dans la perspective fonctionnelle du projet, comme dans la perspective structurale, l'enseignement grammatical est conçu "dans son objet et dans sa méthode, comme un moyen de favoriser l'imprégnation en la systématisant" (projet p. 15). Comme nous l'avons noté par ailleurs, elle concourt à l'apprentissage de la langue.

"L'enfant devra d'abord apprendre le fonctionnement de la langue... il faut lui apprendre à "manipuler" sa langue (au sens propre et au sens figuré) pour qu'il en découvre les structures et les diverses possibilités de fonctionnement".

Madame CONSTANS - Limoges

*

"La grammaire ne doit pas être considérée comme une discipline en soi, elle sert à apprendre le français. La grammaire scolaire doit apprendre à l'enfant le fonctionnement des codes oral et écrit. Elle n'a d'intérêt que si elle concourt à son progrès linguistique".

d'après E. GENOUVRIER

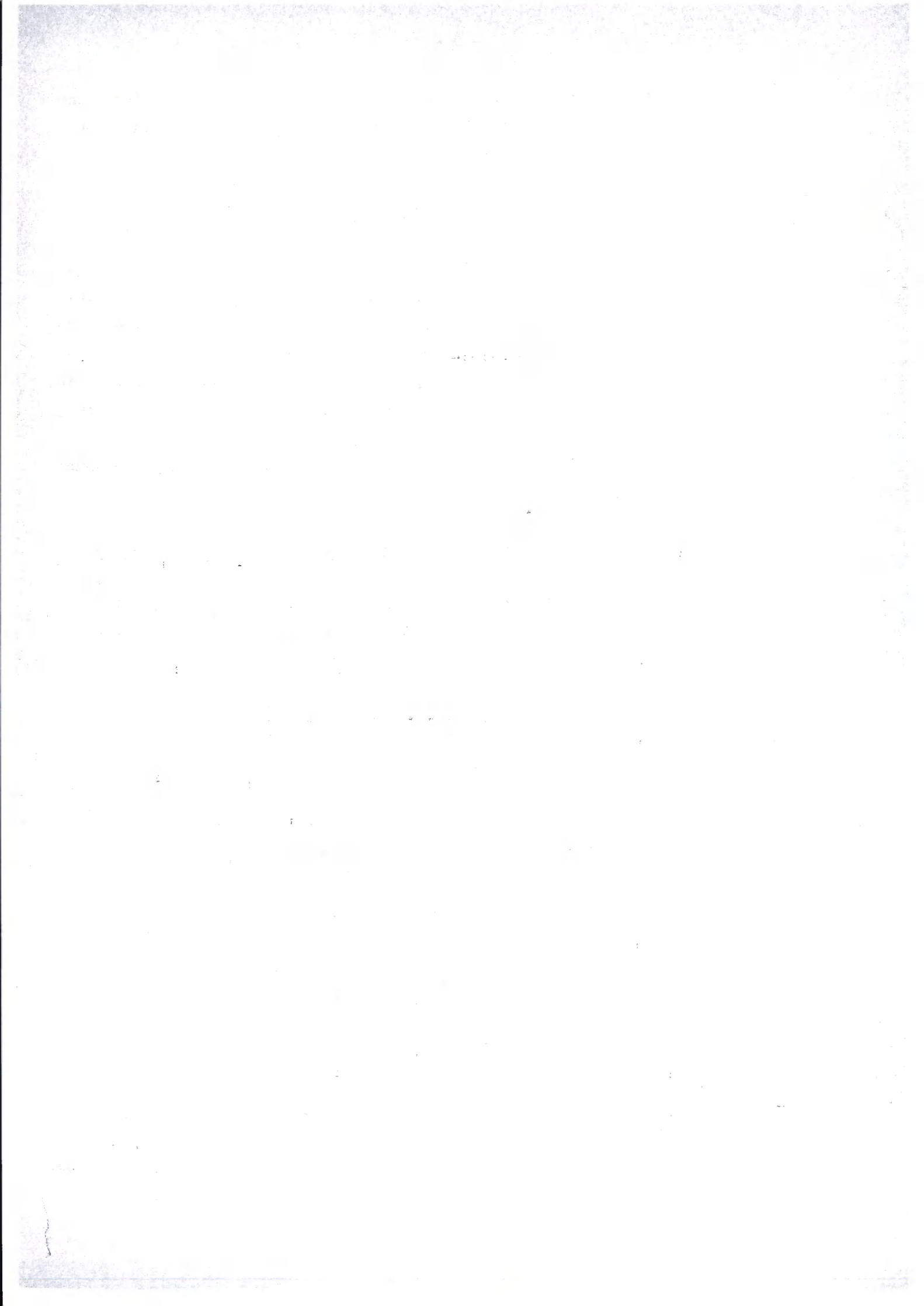
Stage national de mai 1969.

*

. Au stage régional de Montpellier (mai 1969), E. GENOUVRIER a présenté sur le mode familial cette démarche qu'il expérimente avec l'équipe de Lille depuis 2 ans.

Dans la situation d'écrit, nous entrons dans un monde par définition contraignant et artificiel pour l'enfant (il n'est pas naturel d'écrire, il faut apprendre à dominer ses gestes, l'outil qu'on utilise, le système de signes graphiques, l'orthographe...). Il faut

.../...



donc lui présenter un certain nombre de facilités pour y accéder, en lui donnant le désir d'écrire, en le libérant de l'oral car, si différentes que soient la situation d'oral et ^{la} situation d'écrit, l'enfant, au début, tend à écrire ce qu'il dirait, et il se sentira d'autant plus à l'aise dans cet exercice qu'il dominera une langue orale de manière suffisante.

Par ailleurs aussi, nous avons affaire à un code particulier et qui fonctionne, et je crois qu'apprendre à un enfant à écrire, c'est lui apprendre "comment ça marche", et non pas à bavarder sur ce qui est dit. J'entends par bavarder dire que tel groupe c'est l'objet de l'action, tel mot c'est celui qui fait l'action, car il s'agit là d'une pure paraphrase : si l'enfant comprend la phrase, je ne vois pas du tout l'utilité de dire qu'un bonnet blanc c'est un blanc bonnet, car c'est le conduire à toutes sortes d'ambiguïtés : je ne connais pas encore de remède miracle qui permette à un enfant de dominer la notion d'objet à partir d'une définition sémantique.

Du même coup, faire fonctionner le code, cela suppose qu'on essaie de découvrir progressivement avec lui d'une part un certain nombre de formes - ne serait-ce que pour l'orthographe, il faut bien en prendre conscience -, d'autre part qu'une phrase énoncée suppose un certain fonctionnement grammatical que d'autres phrases peuvent utiliser et que ce fonctionnement grammatical obéit à toute une série de lois, de correspondance ; si on aborde une structure du type "il pense à ses vacances", il faudra bien faire découvrir à l'enfant que dans certains cas, lorsqu'on passe au niveau du pronom, on obtient "il y pense", et dans certains autres "il pense à lui" ; et je ne crois pas que ce soit par l'enseignement d'une règle qu'on y parviendra, mais par le fait de lui faire vivre cette correspondance linguistique. Notre postulat est le suivant : il n'est pas question de dominer consciemment une structure grammaticale tant qu'elle n'aura pas été vécue inconsciemment à l'oral puis à l'écrit. Du même coup l'analyse disparaît en tant que but : nos classes ne sont pas là pour analyser, car l'analyse n'est qu'un épiphénomène [.....]. L'analyse n'est pas un but : c'est la structuration d'un ensemble complet".

*

.../...



Il ne s'agit donc nullement d'analyse au sens scolaire et traditionnel du terme. La prise de conscience du fonctionnement du code se fait progressivement à travers une formalisation inspirée d'outils linguistiques et d'outils mathématiques.

"On s'est aperçu que l'enfant, en construisant le graphe, domine vraiment ce qu'il écrit : c'est une prise sur sa langue ; le graphe représente la structure permanente, alors que la phrase est toujours accidentelle et masque toujours sa construction sous le lexique".

[.....]

"Les enfants se débrouillent très bien dans les graphes : on ne trouve guère plus de 17 à 18 % d'erreurs quand ils en établissent. On commence évidemment à travailler à un niveau purement linéaire avant d'engager une structuration spatiale qui demande une abstraction beaucoup plus grande. L'hypothèse la plus puissante que nous propose la linguistique est une hypothèse de type logico-mathématique. Sur le plan pédagogique, la démarche est la même pour les mathématiques modernes et l'enseignement du français tel que nous le concevons : vivre quelque chose et ensuite le dominer, le structurer. A partir du moment où l'enfant a à sa disposition les outils conceptuels de travail que sont les outils mathématiques, nous les utilisons à chaque fois que nous le pouvons. Cela nous a permis, entre autres, de découvrir la notion de transformation par le biais des "machines" (elles sont devenues beaucoup plus compréhensibles par les enfants que s'il n'y avait pas eu la conscience d'une même opération). De même, quand nous avons abordé le genre et le nombre dans les déterminants, la notion d'ensemble, l'aptitude des enfants à construire des ensembles leur a permis de découvrir très facilement qu'à l'intersection de deux ensembles, il y avait des déterminants qui étaient soit masculins, soit féminins ; une telle utilisation n'est peut-être pas indispensable mais l'outil intellectuel étant là, il est tout à fait normal de s'en servir et il nous a paru très rentable.

Les hypothèses de travail chomskiennes supposent un pouvoir d'abstraction que n'ont pas les enfants : nous avons fondé toutes les notions de subordination sur la notion de dominante ; un terme subordonné est un terme qui, dans le graphe, est dominé par un autre ; au contraire, un terme qui, dans le graphe est sur le même plan qu'un

.../...



autre, est un terme coordonné. Quant à la notion de fonction, je ne vois pas comment on pourrait la disjoindre de la notion de structure; le jeu du symbolisme des couleurs la fait apparaître sans ambiguïté (bleu, rouge, jaune, cadre, barré ou non..)".

* * *

IV- LE PRINCIPE DE LA PROGRESSION -

A- Relevons tout d'abord des remarques critiques sur la progression proposée dans le projet, dans son principe même.

"L'avis du linguiste ici ne vaudrait qu'en fonction de son intégration à un groupe de travaux sur le projet ROUCHETTE. Il faudrait une analyse et une expérimentation détaillées pour s'assurer que le projet n'est pas --sous une formulation et avec une terminologie modernisées-- une reprise de l'enseignement antérieur de la grammaire (c'est surtout ce point qui importerait au linguiste) ; impression que j'ai par moments (par moments seulement).

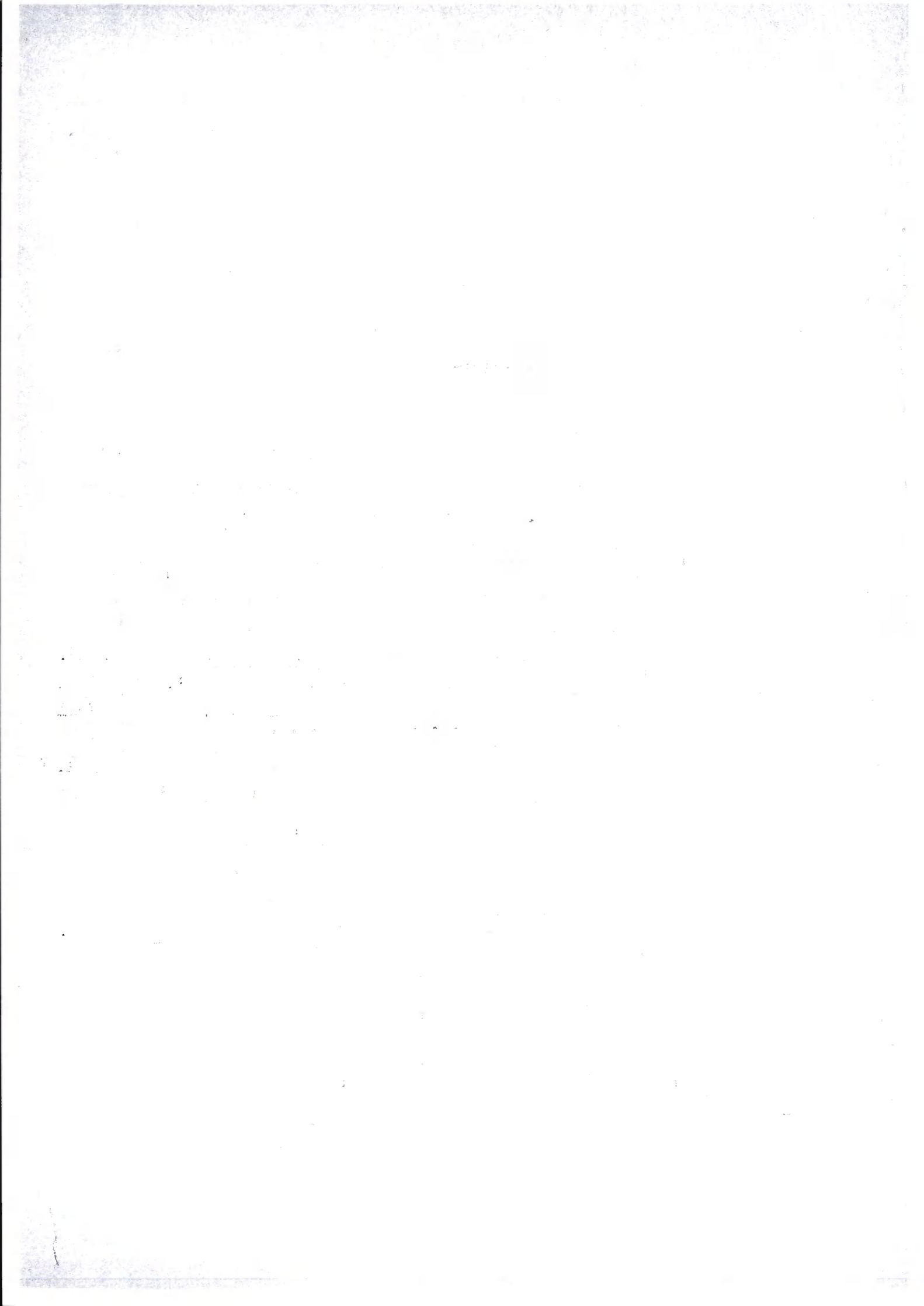
Le gros problème serait : non pas sous quelles formes et avec quelles terminologies enseigner la grammaire, mais quoi enseigner, et dans quel ordre ? Le projet semble moderniser seulement (et utilement) l'analyse grammaticale et logique. Mais est-ce cela qu'il faut faire pour atteindre les buts proposés ?

- Il y a des traces de contamination par la vieille grammaire (quand elle est mauvaise). Par exemple, p. 23, même sous la forme précautionneuse d'une "reconnaissance", le verbe est encore présenté à la fois comme "indiquant ce qu'on fait" (définition fausse) et "pouvant être conjugué" (définition formelle juste). On n'a pas intérêt, même à un stade C.E.1., à mettre dans la tête des enseignants et des enfants, des critères faux qu'il faudra ensuite contester, "nuancer", finalement effacer.
- Même observation pour le nom, défini p. 24 ("reconnu comme ...")".

G. MOUNIN

*

.../...



"Le projet ROUCHETTE entend rester "fidèle aux recherches de la linguistique" dans l'enseignement moderne de la grammaire. Des réserves peuvent être faites quant à la progression grammaticale proposée : "le désir de clarification et de simplification" qui en est l'aspect positif, une "meilleure mise en forme", porte sur "de la grammaire traditionnelle, spéculative et sémantique ; les grandes données de la linguistique française ne sont pas mises en oeuvre" pour qu'elles "apportent à l'enfant une meilleure pratique de sa langue maternelle". L'ensemble des exercices tels qu'ils apparaissent dans les fiches pédagogiques des groupes expérimentaux consacrées à la grammaire, "conservent deux des fondements les plus contestables de la grammaire traditionnelle : le recours constant aux critères sémantiques, le découpage en partie du discours".

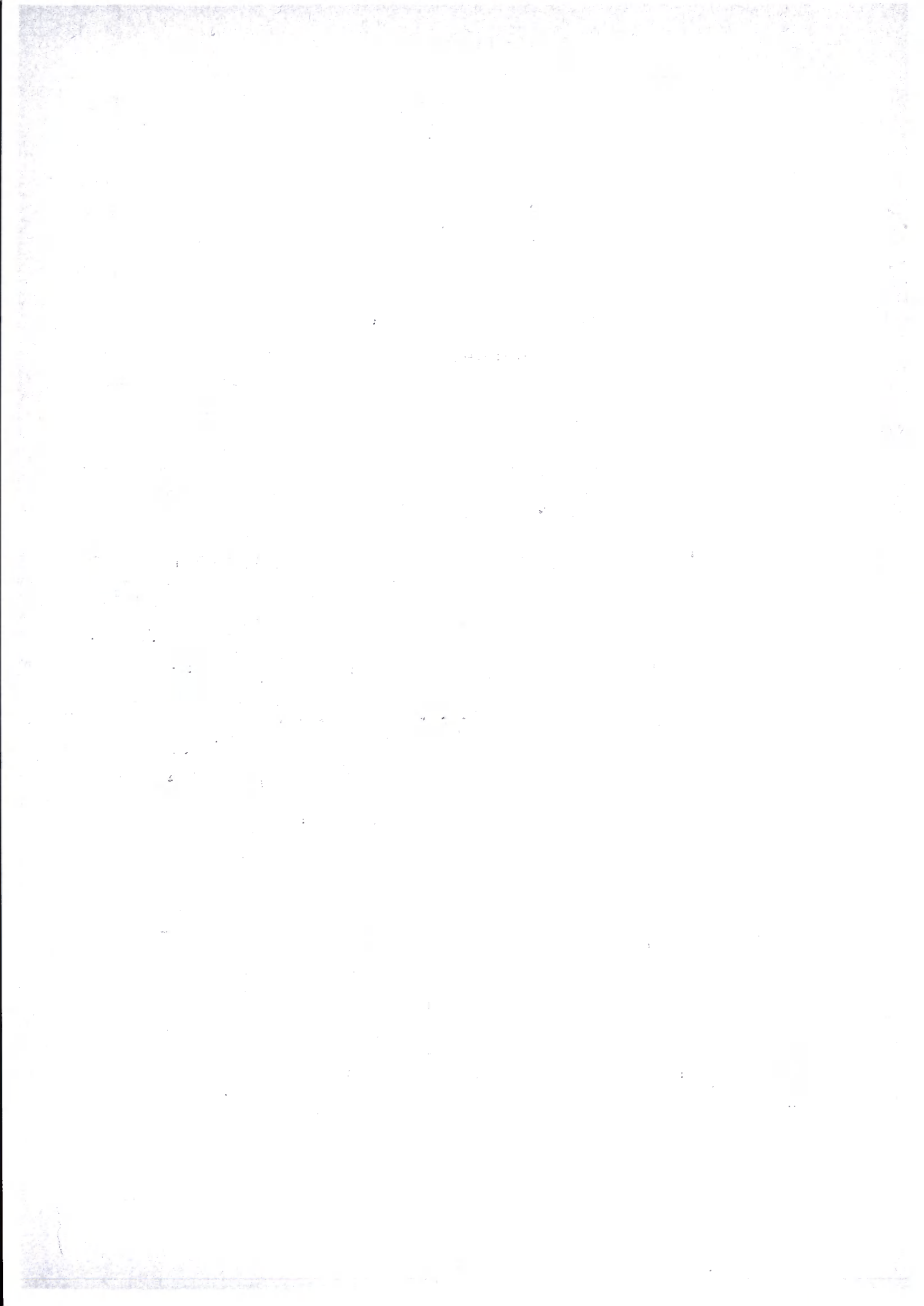
"Le contenu éventuel d'une progression grammaticale destinés aux classes du 1er degré ne peut naître que d'une recherche en collaboration avec les maîtres intéressés, appuyé sur les résultats d'expériences conduites avec patience et méthode". Une réforme qui doit "engager l'avenir pour longtemps... ne peut réussir que si l'on met en place du C.E.1. au C.M.2. non seulement un cadre, comme cette progression, mais son contenu : c'est-à-dire des séries d'exercices très précis, des canevas de leçons et une progression rigoureuse".

d'après E. GENOUVRIER - Lille.

*

La progression proposée par le projet d'I.O. "me paraît une purgation de la grammaire traditionnelle, mais en gardant exactement les mêmes principes. La terminologie est évacuée comme si c'était elle qui était responsable des difficultés, alors que ces dernières proviennent de l'approche des problèmes : si la notion d'objet est si difficile pour un enfant, c'est parce qu'on l'approche d'une façon est tout à fait contestable ; à la rentrée d'octobre du C.M.2., dans un test qui a été fait par une institutrice du groupe, quatre enfants sur cinq ne se sont

.../...



jamais trompés sur l'identification de ce qu'ils étaient incapables de nommer, parce qu'ils savaient faire fonctionner la structure".

E. GENOUVRIER

(Stage régional de Montpellier - mai 1969).

Madame MERESSE (E. N. G. d'Arras) souhaite que la progression grammaticale soit revue :

"Elle ne semble pas répondre, par son aspect traditionnel, aux idées plus hardies exprimées dans le projet même : elle suppose en effet une analyse de la langue écrite : place accordée au présentatif : "c'est ?". Or le projet n'implique-t-il pas plutôt la mise au point d'une progression en vue de l'acquisition intuitive de la langue orale? Celle-ci ne pourrait s'appuyer en rien sur les progressions grammaticales traditionnelles, et ne pourrait qu'être créée de toutes pièces par le travail collectif de praticiens, linguistes et psychologues :

Le principe même d'une analyse de la langue écrite à l'école élémentaire pourrait être mis en question par les psychologues : à quel âge, dans quelles conditions, cette analyse se justifie-t-elle ?

Avis des linguistes nécessaire sur :

- la classification des adjectifs qualificatifs, possessifs et démonstratifs dans une même rubrique ;
- la mobilité peut être excussive accordée au complément circonstanciel : peut donner lieu à un nouveau formalisme pédagogique : jeux interminables de déplacement d'étiquettes ;
- les critères de choix des textes : empirisme dont il faudrait "prendre son parti" ou notions de fréquence, de niveaux de langue ?
- normes de prononciation et de grammaire définies sur le plan national".

* *
*

.../...

B - Et dans l'immédiat ?

En raison de ces critiques de fond sur la progression actuelle, et compte-tenu de la nécessité d'associer organiquement dans l'élaboration d'une nouvelle progression, praticiens, pédagogues-chercheurs, linguistes et psychologues, compte tenu du temps nécessaire pour conduire ce travail selon les exigences d'une méthodologie scientifique, quelle politique convient-il d'adopter dans l'immédiat ?

1) S'en tenir à la progression actuelle ?

"Il semble tout à fait impossible, dans l'état actuel de la réflexion d'élaborer une progression nouvelle. Il convient donc de s'en tenir pour l'essentiel à la progression élaborée dans le projet. Il paraît très imprudent d'introduire de nouvelles nomenclatures encore que le besoin s'en fasse sentir dans certains cas (notion de déterminant par exemple) : le simple maquillage des anciennes nomenclatures paraît devoir être proscrit".

d'après E. N. G. Auteuil.

*

- 2) Refusant de s'en tenir pour l'immédiat à la progression actuelle, Monsieur BONNET (Nantes) propose "par provision", un "produit de remplacement" fondé sur l'utilisation d'exercices structuraux, pendant le temps nécessaire à l'élaboration d'une nouvelle progression.

"Nous avons en d'autres temps relevé les contradictions contenues dans le chapitre consacré à la grammaire. Alors que l'orientation générale nous a paru satisfaisante, nous n'avons pas cru devoir, personnellement, apporter notre caution à certains critères sémantiques qui sont actuellement remis en question par la majorité des grammairiens se réclamant du structuralisme. Sans vouloir nous rallier à une école particulière, nous pensons qu'aucune classification sérieuse des faits de langue ne pourra intervenir si l'on continue d'analyser les faits de parole de cette façon. A cet égard la progression, par son caractère hybride, nous a paru dans son optique "fonctionnelle" s'écarter des courants actuels de la linguistique.

En effet :

.../...



- a) En s'appuyant sur des catégories logiques définies "a priori", l'analyse "fonctionnelle" est incapable de rendre compte, dans leur complexité et dans leur variété, des réalités de la langue, sinon par un étiquetage illimité et des tours de passe-passe aboutissant parfois à des contresens.
- b) Si la grammaire se propose d'analyser et de classer les faits de "langue" (par opposition aux faits de "parole", elle doit alors "mettre le sens entre parenthèses" sinon, elle est condamnée à errer éternellement dans le domaine du contingent et du variable. A ce propos, nous nous étonnons fort de relever dans le projet l'expression : "structure sémantique", le propre d'une structure étant précisément d'être non-signifiante.

Considérons maintenant le travail d'analyse qui nous est proposé : "... et surtout d'être entraîné avant tout à reconnaître les fonctions des groupes de mots présentant un sens global et remplissant une fonction grammaticale unique ... et il conviendra, chaque fois et sans se lasser, d'introduire tout exercice d'analyse par le découpage de la phrase en groupes fonctionnels fondamentaux".

Dans cette perspective d'étude objective de la langue et, compte-tenu des réserves formulées ci-dessus, un tel exercice n'est sans doute pas dénué d'intérêt encore qu'à notre avis les dangers l'emportent nettement sur les avantages. Mais dans la perspective pratique qui caractérise le projet Rouchette, à savoir la maîtrise de la langue en tant qu'instrument, nous nous interrogeons également "sur l'utilité (d'une telle) leçon pour l'expression".

Car, si nous avons bien compris, l'objectif de l'école primaire est une "praxis", une maîtrise de l'outil linguistique qui donnera accès aux trésors de la science, non une attitude spéculative vis-à-vis de la langue-objet.

Or, nous sommes d'accord avec le projet pour "souligner" l'erreur psychologique d'une technique pédagogique qui prétend atteindre cet objectif (l'amélioration de l'expression) chemin faisant, en axant son effort sur la prise de conscience".

.../...

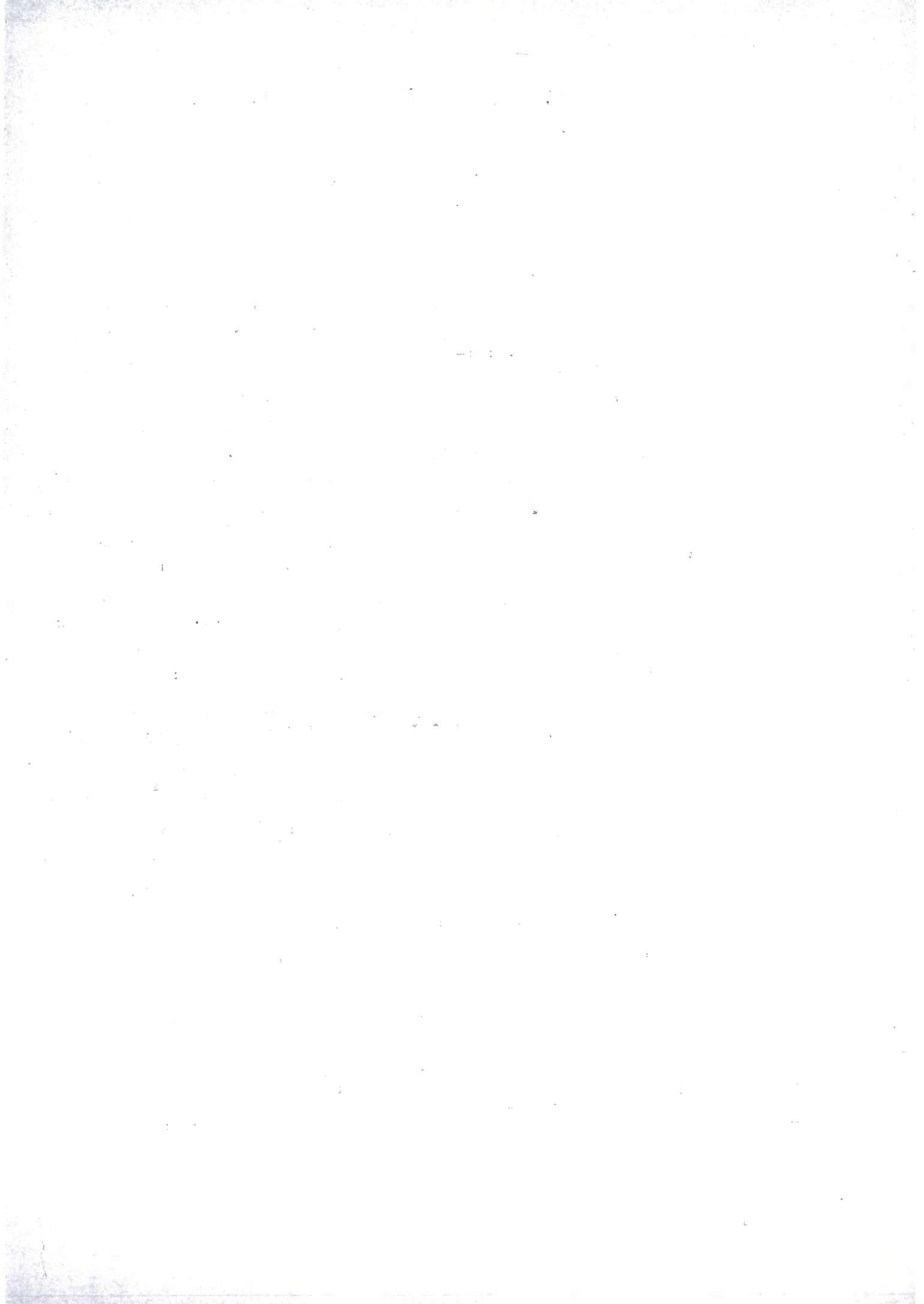


Nous pensons également qu'il n'est pas exclu qu'un autre type de grammaire réponde à ces critères. Malheureusement, ce type de grammaire n'a pas encore vu le jour et les divergences en matière de linguistique sont encore telles qu'il nous faudra attendre des temps meilleurs pour la réalisation d'un tel projet.

C'est pourquoi nous proposons, "par provision", un produit de remplacement qui ne devrait pas soulever d'objections doctrinales majeures puisqu'il se caractérise précisément par l'absence volontaire de toute doctrine grammaticale et par l'abandon provisoire d'une grande partie de la terminologie actuelle, Nos préférences vont donc dans le sens d'une grammaire d'action, par opposition à l'attitude spéculative et contemplative de la grammaire traditionnelle, grammaire intuitive plus que réflexive, implicite plutôt qu'explicite, inconsciente plutôt que consciente. A cet égard, les "gammes" de toutes sortes proposées par les grammaires distributionnelles, transformationnelles et génératives nous ont paru d'une richesse infinie. Ainsi nous proposerons-nous de faire fonctionner la langue plutôt que de l'analyser et ce, par une action continue et permanente au niveau des automatismes. Dans notre esprit, ce travail de la phrase constitue une compensation, un contrepoids au laxisme inhérent à la communication orale, une thérapeutique aux mauvaises habitudes de langage. Il constitue aussi, croyons-nous la meilleure des propédeutiques à une initiation grammaticale correcte qui pourrait intervenir, selon le vœu d'A. MARTINET, au niveau de l'Université, des étapes étant toutefois ménagées, au cours de la scolarité, où l'attitude réflexive, ressentie alors comme un besoin, viendrait prendre le relais des automatismes.

C'est pourquoi nous demandons également, pour le cas où le principe de notre proposition serait accepté, de reconduire la phase expérimentale pendant quelques années encore ; on pourrait alors tenter de déterminer avec une précision suffisante une nouvelle progression. En ce qui nous concerne, nous prions les instances supérieures de considérer que toute position ambiguë à cet égard ne serait pas acceptée sans malaise de la part des expérimentateurs encore que nous soyons parfaitement conscients

.../...



du conservatisme (en la matière) des milieux traditionnels du second degré et des difficultés qui ne manqueraient pas de se présenter au niveau de la sixième si nous étions seuls à prendre une telle mesure".

Nantes

3) Des progressions.

a) Pour une dialectique de l'intuition et de la réflexion du C. E. au C. M.

Quelques remarques posent le problèmes d'une dialectique de l'intuition et de la réflexion dans la démarche grammaticale.

Leur convergence est remarquable :

- . approche surtout globale, intuitive au C. E. ;
- . approche progressivement réflexive surtout au C. M.

"Le départ au C. E. 1. : La progression grammaticale en tant que telle nous paraît prématurée et contraire à l'esprit du projet. En effet, cette préoccupation à l'inconvénient de polariser l'attention et les soin des maîtres sur des problèmes qui ne sont pas à ce niveau fondamentaux. Nous en avons fait l'expérience.

Il faudrait à notre sens, s'en tenir à un travail global de la phrase : formes simples, unité, temps, correction, clarté, variété, sans vouloir atteindre ces objectifs par une démarche de décomposition (qui est déjà analyse et saisie des rapports), mais par la fidélité aux nécessités de l'expression, de la situation d'une part et d'autre part aux modèles du bon usage".

E. N. G. Colmar

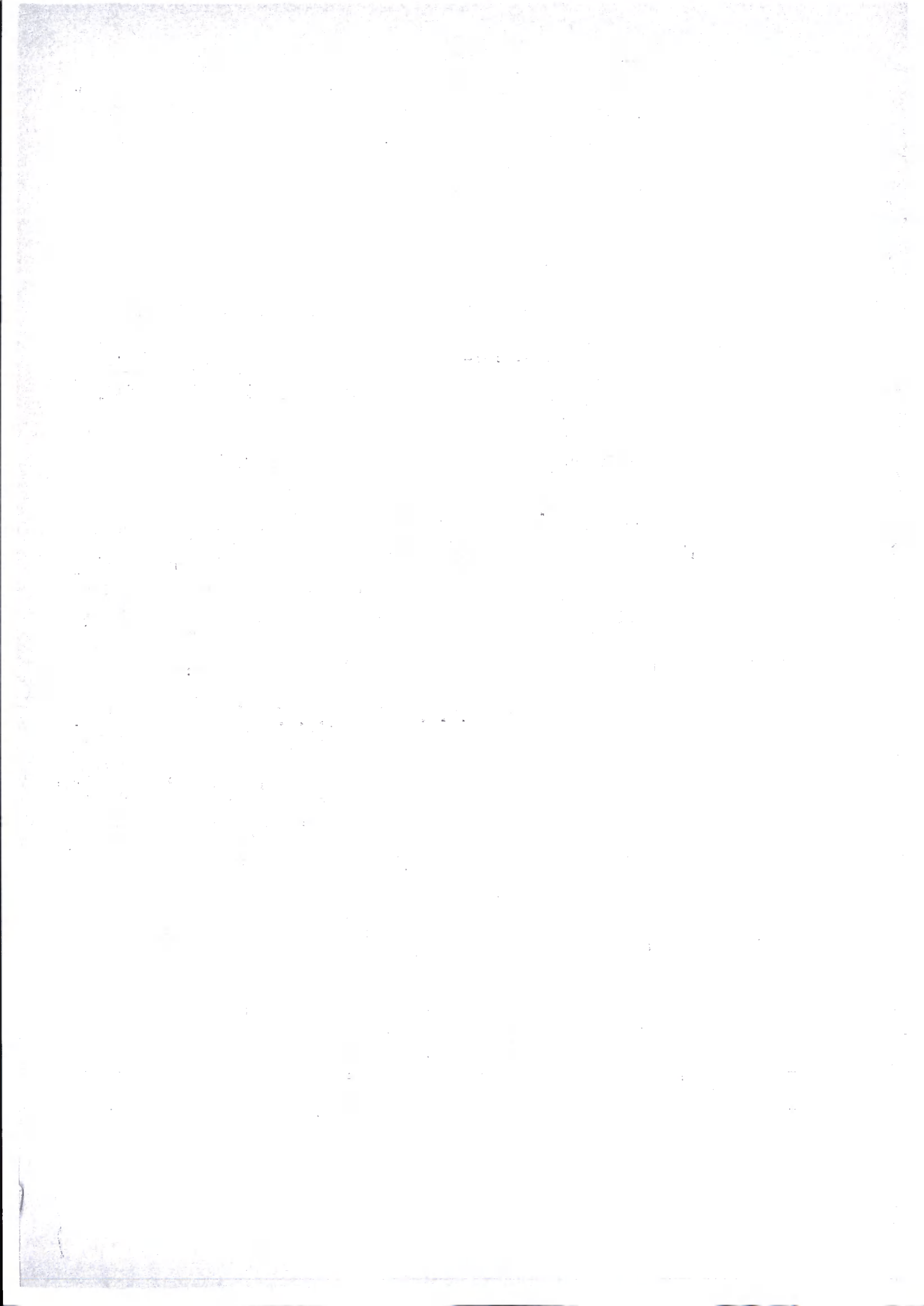
*

C. E. 1.

"On concevra tout le travail grammatical et orthographique à ce niveau comme relevant uniquement de l'imprégnation.

- En matière de conjugaison, on renoncera complètement aux paradigmes. Par toutes sortes d'exercices, on travaillera à donner aux enfants la notion de temps (passé, présent, à venir), la notion de personne ainsi que quelques habitudes

.../...



orthographiques découvertes au fur et à mesure du besoin (nous entraîne toujours "ons", vous → "ez", tu "s", mais je → ~~s~~^e le plus souvent, etc ...).

On pourra donc employer simultanément des verbes appartenant aux 3 groupes.

- En matière de structures de phrases, on peut se contenter de faire sentir aux enfants les relations qui existent entre les différents groupes qui constituent la phrase, à l'aide souvent de procédés empruntés à la mathématique moderne".

C. E. 2.

La recherche de structures de phrases peut devenir plus systématique.

Ecole Alsacienne - Paris

En conjugaison, toujours à partir du langage oral et écrit, les enfants parviendront peu à peu à dégager des normes et à établir eux-mêmes les paradigmes en fin de C. E. 2."

Ecole Alsacienne - Paris

*

"L'appréhension intuitive des structures est importante au début de l'année. L'analyse réfléchie prend une importance croissante en cours d'année".

E. N. F. Rodez (C. M. 1. - C. M. 2.)

*

C. M. 1. - C. M. 2.

"La prise de conscience de certains mécanismes ne doit pas être exclue au niveau du C. M. : les enfants ayant recours à ces mécanismes, cette prise de conscience pourrait peut-être faciliter l'acquisition de certaines notions:

- en conjugaison ;
- dans l'étude de l'attribut d'un terme nominal qui peut être dans la phrase sujet, objet. La compréhension de l'attribut du sujet n'entraîne-t-elle pas un rapprochement avec l'attribut de l'objet ?

L'initiation à la règle d'accord du participe passé devrait

.../...



aller au delà de la règle d'accord du participe passé conjugué avec "avoir" et répondre aux besoins notamment des élèves du C. M. 2."

E. N. Cahors

*

L'équipe de l'Ecole Normale d'Institutrices de Chateauroux opte elle aussi, pour une progression qui, fondée sur la reconnaissance intuitive du fonctionnement de la langue, puisse aboutir plus tard à l'investigation des faits de pensée manifestés dans la langue. (cf. la note sur l'enseignement de la grammaire ci-jointe).
On trouvera la progression grammaticale proposée par l'équipe pour le C. M. dans le chapitre correspondant.

*

* * *

NOTE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE.

Ecole Normale d'Institutrices - CHATEAUROUX

Engagée dans l'expérience de rénovation du français, l'équipe de CHATEAUROUX a maintenu l'enseignement de la grammaire au titre d'exercice distinct de tous ceux visant à l'expression écrite et orale, estimant que la grammaire occupait parmi eux une place très particulière et avait aussi une méthodologie particulière.

Elle a donc rejeté le principe d'exercices occasionnels appelés par les différentes situations d'exercices et s'est attachée à formuler la progression d'un enseignement continu pour le cycle élémentaire, en s'aidant de quelques principes généraux de pédagogie et d'une analyse de la langue.

A - LES PRINCIPES -

Ces principes sont parfois des postulats ou de simples lignes directrices de conduite.

- 1) La maîtrise de la pensée s'acquiert par la maîtrise de la langue.
Et la maîtrise de la langue réside dans un emploi spontané, souple, d'une langue de base dont les structures doivent être intégrées longuement par une pratique incessante. La pratique de la langue, la création verbale, la fluidité de cette création a son retentissement dans l'expression orale et écrite des enfants.

.../...



2) La grammaire saisit la langue au niveau des schèmes ou structures au-dessous en quelque sorte du libre jeu de la parole. C'est pour-
quoi, concourant à l'expression, la grammaire ne se confond pas
cependant avec les autres exercices écrits ou oraux qui peuvent
être pratiqués dans le but d'exercer l'expression chez les en-
fants.

3) Les buts de cet enseignement demeurent modestes car l'enfant
ne parcourt au cycle élémentaire, de 6 à 11 ans, qu'une étape
de sa scolarité.

4) Le maintien d'un souci normatif dans les modèles de langue pro-
posés est effectif.

Quelles que soient les difficultés de principe que soulève la
notion de norme quand il s'agit de langue, nous pensons que sur
le plan pratique, elle a encore un sens. Il s'agit d'un effort
pour maintenir un niveau convenable de la prononciation, le voca-
bulaire, les constructions syntaxiques ; cette exigence ne heurte
pas le souci que l'on peut légitimement avoir, et que l'on doit
avoir, de préserver la spontanéité propre des enfants, c'est-à-
dire la possibilité pour eux de s'exprimer dans leur langue sans
l'intervention d'une permanente censure. En effet, la démarche
générale adoptée en grammaire s'éloigne de celle qui exigerait
une intention d'expression profonde et subjective, une intention
d'expressivité; ce qui est à produire, puis à expérimenter, ce
sont les schèmes fondamentaux, d'où les choix expressifs sont,
sinon absents, du moins peu importants. C'est un fonctionnement
qu'il faut vérifier plus qu'une expression.

B - LA DESCRIPTION DE LA LANGUE -

elle est :

- a) un système formel ;
- b) un moyen de communication d'intentions expressives qui se
réalise dans les structures formelles et par elles, ou par
rapport à elles. (Quand la structure type est modifiée, cette
modification entraîne en elle-même une intention précisée).

a) Le système formel :

On peut s'approcher du système formel :

.../...



- par une étude de caractère analytique ;
- par une intuition systématisée qui constate qu'un même schéma formel réalise des pensées différentes.

L'étude du système formel n'est évidemment pas le but recherché au cycle élémentaire.

L'intuition systématisée est au contraire l'approche la plus favorable de la langue pour les enfants. Par substitutions, par équivalences, sans définition préalable, les noeuds, les articulations de la phrase apparaissent et d'une manière générale, son fonctionnement.

Exemple 1 :

Un	chat	dort	sur le coussin.
Le			dans son panier.
Son			dans la cuisine.
Mon			du matin au soir.
			etc ...

Les séries font apparaître soit une même classe qui fonctionne de la même manière, soit la multitude des compléments possibles qui entretiennent avec le verbe un même rapport.

Exemple 2 :

Je ne sors pas le soir.

J'aime bien le soir qui tombe.

par simple déplacement de groupe, essais de la réversibilité, les enfants sont amenés à sentir le statut particulier des deux compléments par rapport au verbe, puis par suite, à opposer les structures fondamentales :

Je sors demain.

Je sors le fauteuil dehors.

Je m'appelle Jeanne.

Elle appelle Jeanne.

Elle est jolie.

Elle est dans le train.

Ces structures opposées les unes autres dans une confrontation systématique dont les enfants fournissent les exemples assurent en profondeur le système du français. Cette appréhension des structures essentielles se réalise dans la pratique et seulement par elle.

.../...



b) Le moyen de communication d'intention expressive

Dans l'ordre des signifiants, la langue est un moyen de communication d'intentions expressives. Celles-ci ne peuvent être abordées sans la conscience qu'une même intention peut se couler dans des schèmes différents. Le bleu du ciel et le ciel bleu sont grammaticalement différents, bien que le contenu sémantique soit le même.

Faute de trouver un ordre pour aborder les notions, on se trouve en face d'une broussaille dans laquelle il est difficile de se reconnaître. Cet ordre ou fil conducteur peut être recherché dans l'investigation de zones d'expressions définies, par exemple : celles de l'ordre, du souhait, de la fréquence, de l'incertitude ... en allant des domaines les plus contraignants aux domaines les plus libres.

Par exemple, le système précis de la comparaison, le système beaucoup plus lâche lorsqu'il est chargé de traduire une expression affective.

L'investigation de ces zones révèle les moyens dont la langue dispose pour exprimer une même intention.

Exemple : sortez, qu'il sorte, Messieurs les voyageurs sont priés d'emprunter le souterrain, découpez selon le pointillé, etc... expriment tous des ordres.

On va, par ce procédé, de la pensée au mot, de la pensée aux structures privilégiées pour exprimer une intention donnée.

* * *

La progression grammaticale, étudiée et mise à l'essai, se préoccupe donc, selon l'ordre ci-dessus défini :

1°) de constituer intuitivement la reconnaissance du fonctionnement de la langue ; l'intention expressive, la valeur sémantique de l'énoncé n'ont pas au cours de cette étape de valeur primordiale et s'effacent au bénéfice des exercices de pur fonctionnement.

2°) ce premier point acquis, un retournement est opéré ; le point d'application de l'effort est porté sur l'investi-
.../...



gation des faits de pensée manifestés dans la langue.

D'année en année, au cours du cycle élémentaire, on s'efforce d'affiner la perception des enfants, par exemple, si le CE 1 connaît comme verbe "être" aussi bien que "pouvoir chanter", le CE 2 préparera la relation particulière réalisée dans la phrase par être, les CM 1 s'attacheront aux nuances entre les déterminants du nom présentés d'abord dans le seul groupe vague des compagnons du nom, etc...

La nomenclature ne doit en aucun cas faire écran, ni se parer d'une valeur explicative illusoire, elle n'est envisagée que comme un moyen de parler des mêmes faits de langue et elle est réduite au maximum : sujet, verbe, renseignement, adjectif, nom, compagnon du nom. Cette nomenclature ne gagnera en précision légèrement qu'au Cours Moyen 2e année, et, surtout, pour tenir compte de l'état actuel des relations entre le cycle élémentaire et le premier cycle de second degré.

Dans tous les cas, la mise en oeuvre de la réalité que cette nomenclature recouvre, l'approche intuitive, précèdent l'appellation.

*
* *

b) Grammaire implicite et grammaire explicite

L'équipe de Lille présente également une progression, pour le CE 1, qu'on trouvera plus loin.

Cette progression s'articule sur deux aspects parallèles de l'initiation à la grammaire, en trois sections :

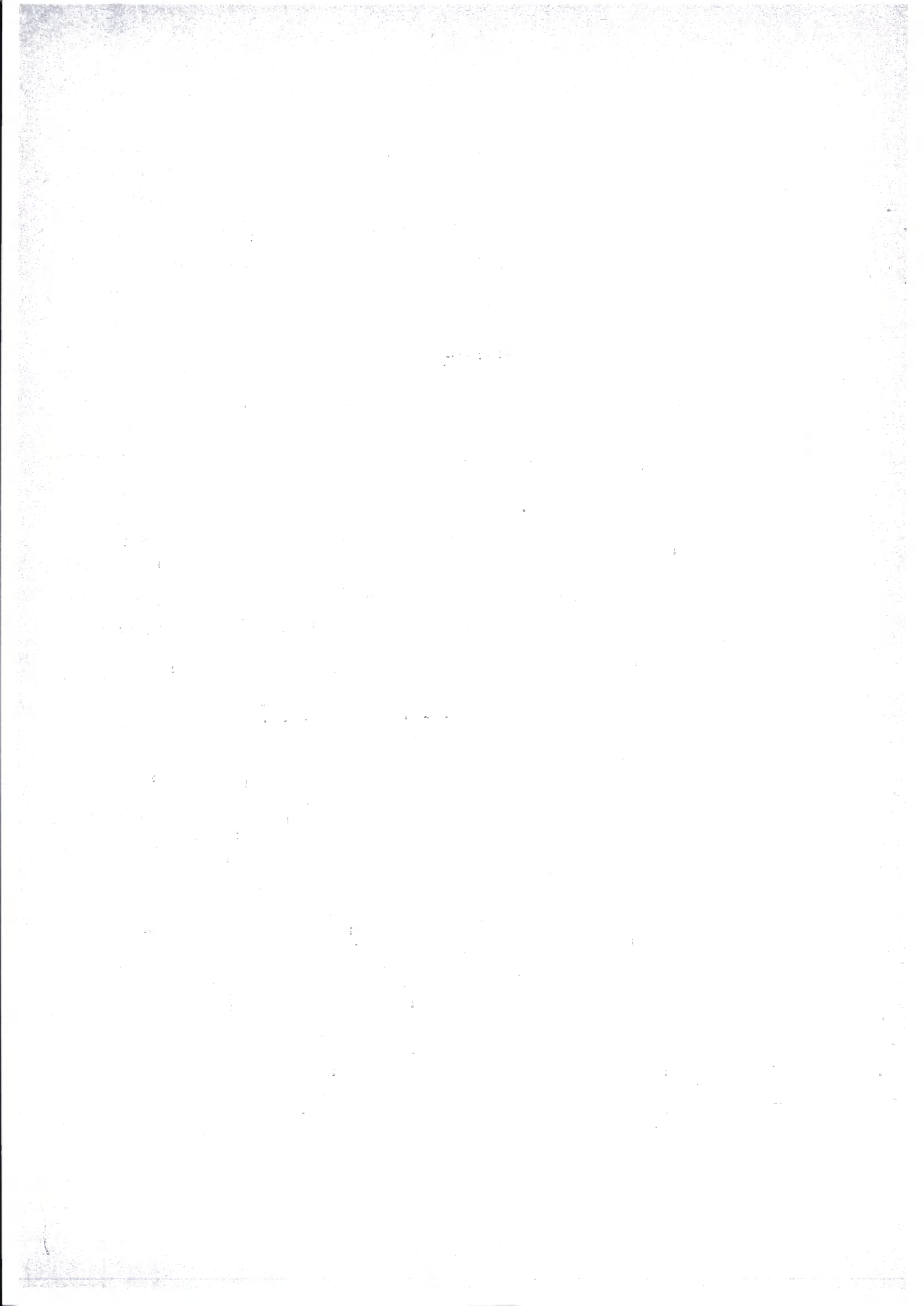
. Section A) - Grammaire réflexive.

Introduite progressivement, elle doit "conduire l'enfant à un usage à demi raisonné de sa langue maternelle" "par le biais de la découverte des faits linguistiques élémentaires".

. Section B) - "Conjugaison" (morpho-syntaxe verbale).

. Section C) - Exercices systématiques (Exercices "structuraux").

.../...



"Il s'agit d'exercices construits sur des faits linguistiques plus complexes que l'enfant doit apprendre à pratiquer sans pour autant être capable de les identifier exactement".

Les deux démarches visent "une imprégnation progressive et une meilleure élaboration de l'expression tant orale qu'écrite".

* * *

C O N J U G A I S O N

Nous avons regroupé à part les remarques d'ensemble sur la conjugaison (cf. p. 17 du projet).

"Faites "par" et "pour" l'usage --> on évite le rabachage
on pose une situation de départ dans le temps ;
l'étude se fait par rapport à une situation."

Laon.

*

"Le projet parle d'une "récitation journalière".

N'y aura-t-il pas d'excès ? Comment concevoir cette "récitation" ?

Il serait très utile de parler des exercices structuraux".

E. N. G. Troyes.

*

"En ce qui concerne la conjugaison, nous ne pouvons que regretter l'excessive réserve du projet car le sujet nous paraît d'importance. Le temps nous a personnellement manqué pour aborder ces problèmes particuliers mais des recherches sont en cours qui devraient pouvoir guider utilement notre action pédagogique.

A l'unanimité, le personnel enseignant comprend la néces-

.../...



sité de faire précéder l'étude de la conjugaison écrite d'exercices oraux, d'abord en situation, pour rendre plus claire la notion de personne puis, dans un second temps de séries d'exercices "à stimuli" de type transformationnel où le modèle inducteur indique la voie à suivre pour une série donnée.

Exemple : Faut-il manger pour grandir ? (utilise "nous").

Oui, il faut que nous mangions pour que nous grandissions. etc...

De tels exercices, et c'est là leur avantage, peuvent être proposés très tôt (certainement dès le cours préparatoire et probablement en maternelle) ; ils mettent en jeu la seule correction du langage oral, les préoccupations orthographiques étant absentes. Ils permettent également de faire fonctionner les cas les plus marqués (avoir, être, aller), qui sont également les plus fréquents et qui sont à l'origine de tant de déboires orthographiques.

Nous pensons également que le cloisonnement parfois abusif des temps et des modes pourrait être reconsidéré en fonction de critères formels non de catégories sémantiques assorties d'exceptions illimitées et truffées de contradictions. Sur ce point, nous pensons que les spécialistes pourront apporter des éclaircissements mais nous ne nous sentons pas en mesure, présentement, d'élaborer une doctrine cohérente".

Nantes.

*

"Difficulté des enfants à utiliser ce qui est appris systématiquement. Ne faut-il pas quelque chose de plus que l'étude systématique ?"

St Denis.

* * *

En annexe à ce dossier, quelques extraits significatifs du travail fait au stagenational de mai 1969 (d'après le résumé établi par M. HAMM).

*

.../...



Exposé : Code oral, code écrit, dans le système verbal
J. PEYTARD.

1) Le système verbal dans les énoncés oraux et écrits du français
contemporain :

Certaines formes sont propres à un code, écrit (passé simple, subjonctif, imparfait) ou oral (formes surcomposées) ;
D'autres se retrouvent avec une fréquence différente, dans les deux codes (futur simple).
(Voir Imbs, l'emploi des temps verbaux - pages 216 - 224).

La statistique :

- montre nettement le hiatus entre code oral et écrit ;
- confirme l'émergence des formes périphrastiques à l'oral (aller + infinitif, venir de + infinitif) ;
- ne signifie pas que la progression pédagogique doive se calquer sur l'ordre des fréquences.

Ne pas oublier les sollicitations du scriptural et tenir compte de l'organisation de la langue : ex. : le futur antérieur est peu fréquent, mais doit s'étudier avec le futur simple pour dégager la relation accompli - non accompli.

Discussion :

Monsieur LEGRAND souligne l'aspect génétique de l'assimilation des formes verbales. L'apprentissage parallèle du futur et du futur antérieur, logique sur le plan des structures, ne tient peut-être pas suffisamment compte des réalités psycho-génétiques.

[.....]

2) Morphologie de l'oral

N.B. préalable : faire abstraction de l'image visuelle des paradigmes verbaux.

a) Le microsystème pronominal :

- Les formes orales sont moins nombreuses que les formes écrites :

ex. indicatif présent de parler : oral 3 formes :

.../...

écrit 5 formes :

{
à (ou zéro)
o
é
e
es
ons
ez
ent

- se rappeler que le schéma des pronoms oppose un émetteur à un récepteur à propos de choses dont on parle.

Voir la singularité de je et de tu qui, contrairement à il, ne peuvent commuter avec le substantif.

je coordonné à tu = nous

tu " à tu = vous

il " à tu = vous, etc...

Il en découle que les formes impératives doivent être rapprochées de celles du présent ; il parle, ^{parle,} /qu'il parle.

Noter l'importance des pronoms et de leurs relations internes pour l'apprentissage du paradigme oral :

je parle

tu parles

Pierre parle, il parle

Moi et toi, nous parlons

Pierre et Jean parlent, ils parlent.

b) Distorsions morphologiques.

Alternances vocaliques, comparer le nombre et la nature des sons ou des lettres dans les réalisations orales et écrites de :

il étudie, nous étudions ;

il prend, nous prenons, ils prennent.

Les difficultés orthographiques devraient être classées en fonction de la réalité orale.

1 phonème - n graphèmes

n phonèmes - 1 graphème.

c) Classement des formes verbales.

Il y a relations homophoniques entre le présent de l'indicatif et du subjonctif et l'imparfait de l'indicatif.

.../...



ex. : que je parle
" tu parles Présent
" il parle
" nous parlions
" vous parliez Imparfait
" ils parlent Présent

Noter que le morphème "que" est un artifice pédagogique qui n'appartient pas au subjonctif.

Il y a homophonie désinentielle croisée entre :

- conditionnel et futur simple (marque R) ;
- conditionnel et imparfait (désinences ions, iez ...).

Du point de vue morphologique, le conditionnel se situe donc entre le futur et l'imparfait.

Les trois sont à étudier parallèlement.

d) Problème des thèmes (ou bases).

(Note : les personnes sont numérotées de 1 à 6).

- Classification de MARTY (selon le présent de l'indicatif en code oral)

* verbes ayant la même forme en 3 et 6.

ex. : travailler, conclure (il conclut, ils concluent).

* verbes dont 6 = 3 + consonne ou semi-consonne.

ex. : partir (il part, ils partent).

* verbes dont 6 = voyelle finale de 3 modifiée + consonne.

ex. : savoir, craindre (il sait, ils savent).

On remarque le parallélisme entre ce système et celui des adjectifs.

* cruel = cruelle

* fort = forte

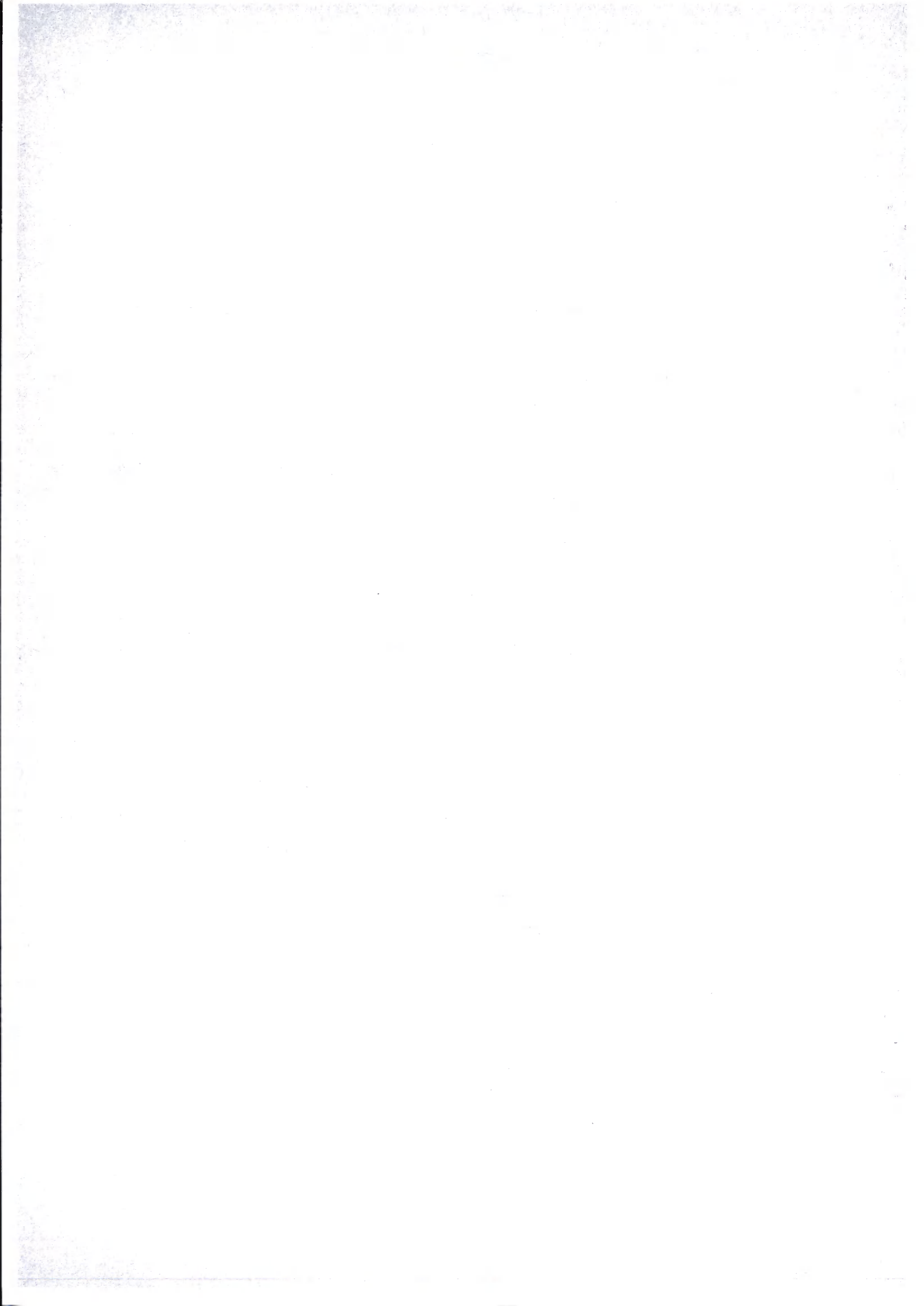
* italien = italien ne.

- Classification de M. CSECSY.

* verbes à 1 thème : ex. : parler

* verbes à 2 thèmes: ex. : finir.

.../...



- Classification de DUBOIS : d'après le nombre et la forme des radicaux et leur distribution selon les désinences.
verbes à 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 radic.

Conclusion générale :

- Il ne suffit pas de distinguer le code oral et le code écrit.
Il faut aussi distinguer les niveaux de langue.
- L'ordre oral présente des problèmes :
 - de transcription,
 - de progression pédagogique, (fréquence et morphologie).
 - d'exploitation (tenir compte des données morphologiques, syntaxiques et sémantiques).

*

Quelques problèmes pédagogiques (d'après C. GRUWEZ et E. GENOUVRIER)

1°) "Conjugaison" ou "morpho-syntaxe" du verbe au C.E. ?

A quoi sert la "conjugaison" ?

Elle sert au maniement des formes verbales, donc à l'usage oral et écrit de la langue.

Noter que le verbe se situe dans le temps et qu'il est bon d'associer un complément de temps à sa conjugaison (ex. Hier, nous faisons...)

Distinguer 3 stades :

- spontanéité d'utilisation des formes verbales, (justes ou aberrantes),
- imprégnation : rectification intuitive,
- organisation.

Le tableau doit mettre en évidence les relations morpho-sémantiques. L'enfant pourrait le construire lui-même au fur et à mesure qu'il en sentirait l'utilité.

2°) Quelle progression observer ?

La Commission se limite à la morphologie de l'écrit.

Son étude peut être un élément de progression orthographique .
La motivation est essentielle, pour susciter le besoin de telle ou telle forme.

Il semble raisonnable d'étudier en priorité les verbes et les temps les plus usités (aller, passé composé). .../...



Pour faire prendre conscience à l'enfant du jeu des personnes, il faut avantager les verbes présentant les formes orales les plus différenciées (je suis, tu es, je vas, tu vas, j'ai, tu as).

Suivra par référence aux premiers l'étude des verbes dont l'orthographe n'est pas soutenue par la prononciation.

- 1) il vient - ils viennent
- 2) il tombe - ils tombent.

3) Rôle des exercices structuraux dans l'apprentissage de la conjugaison.

Ils peuvent être utiles pour :

- la correction des erreurs (y compris celles de prononciation) ;
- la manipulation de formes peu employées.

Exemple d'exercice structural au C. E. 1.

- jeu dialogué (mise en situation),
- exercices oraux enchaînés,
- passage à l'écrit.

Le jeu des pronoms peut bénéficier de l'appui des formes toniques moi, toi...

ex. : moi, j'ai ... et toi, qu'est-ce que tu as ?

Les exercices écrits peuvent être du type "à trous".

4) Comment construire une leçon de conjugaison ? 4 temps :

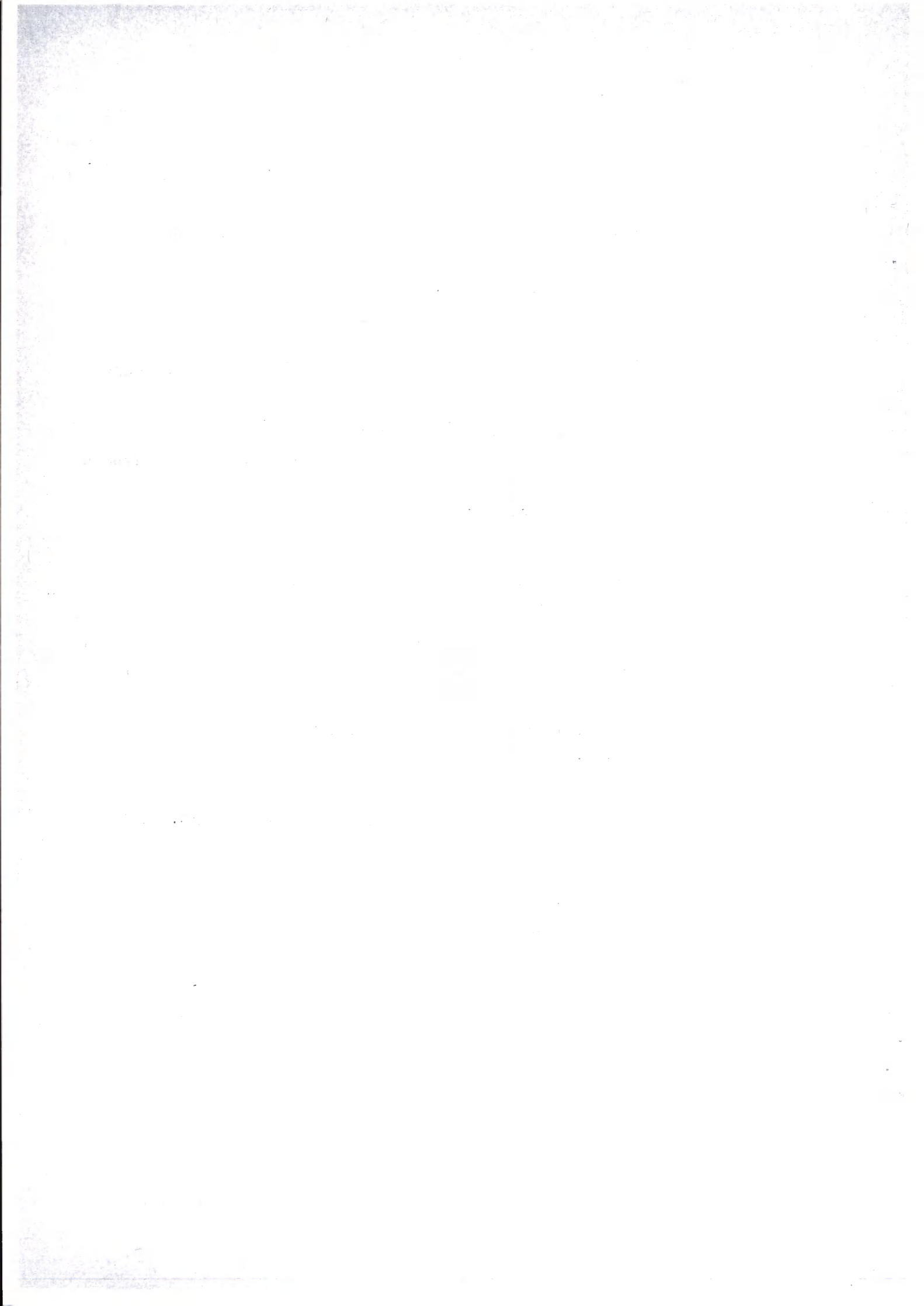
- Libre : discussion libre provoquée par une situation ;
- plus dirigée : manipulation systématique par exercices structuraux :
- observation des formes écrites ;
- jeu des relations (cf. mathématique moderne).

ex.₁ : Trouver les relations entre deux ensembles données

vous
nous
ils
je
il
tu

ent
e
ez e es
e ons

.../...



ex.₂ : Reconstituer, grâce aux désinences et aux relations, les pronoms effacés.

ex.₃ : Reconstituer les désinences, grâce aux pronoms.

* * *

V- LA TERMINOLOGIE

1) Eviter de tomber d'un formalisme dans un autre :

"Grammaire :

- L'absence de nomenclature (étude des fonctions par groupes de mots) est une gêne, en cours de leçon pour le maître et les élèves. Terminologie à préciser".

E. N. G. Besançon

*

"Sans tomber systématiquement dans une prise de conscience analytique prématurée, il paraît souhaitable de donner à l'enfant la terminologie grammaticale lorsque la notion aura été saisie intuitivement, assimilée.

L'enseignement grammatical évitera ainsi un formalisme entraînant confusion dans les esprits, des faits grammaticaux différents ayant été trop longtemps désignés par le même mot : compagnon du nom, renseignements. Il convient de ne pas remplacer un formalisme par un néo-formalisme tout aussi dangereux".

E. N. Cahors.

* * *

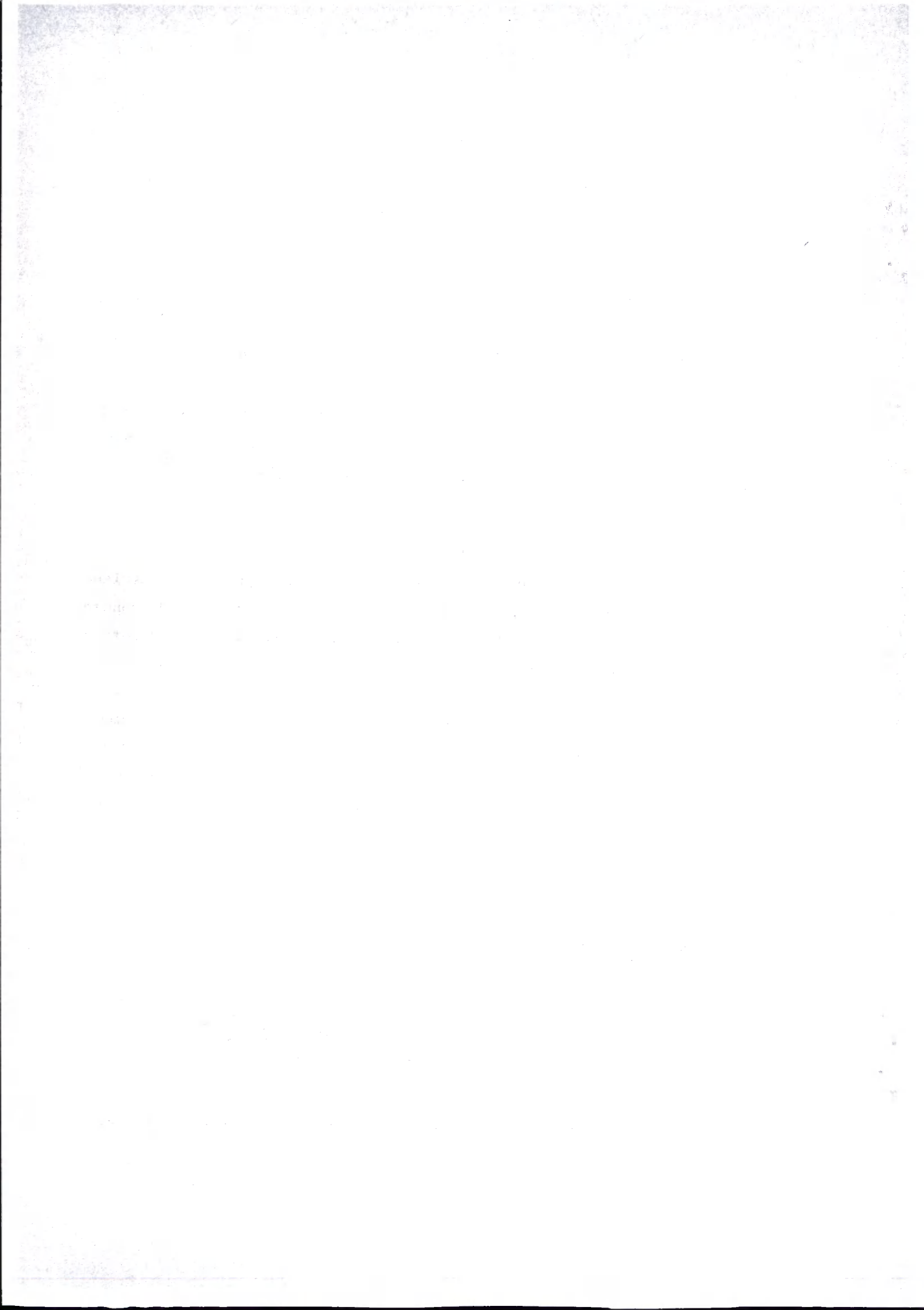
2) Le problème de la liaison avec la 6e.

L'E.N. de Mende souhaite voir définir :

- "les modalités d'un accord (enseignement primaire et classes du 1er cycle) concernant une nomenclature et une terminologie grammaticales précises (nature des mots, fonctions grammaticales).

A cet effet, peut-on considérer que la nomenclature actuellement préconisée (documents pour la classe n° 98 -

.../...



31.8.1961) puisse être intégralement reconduite ? Ce même accord pourrait - de manière très souhaitable - préconiser la mise en pratique effective de l'analyse fonctionnelle à substituer à la démarche identique mais limitée à la recherche de la fonction du seul mot chef de groupe, afin de pouvoir éviter des types de questions du genre :

"Donner la fonction du mot oiseau (le bel oiseau au plumage brillant voletait de branche en branche)" ;

"Donner la fonction du mot pluie (du plus haut des branches, tombe une pluie de feuilles dorées)".

E. N. Mende.

*

cf. p. 15 du projet "L'étiquetage formel sera soigneusement évité".

"En ce qui concerne l'étiquetage, n'y-a-t-il pas lieu de craindre que le peu de temps laissé à cet entraînement ne nuise aux acquisitions exigées encore par les professeurs du 1er cycle ?"

E. N. G. Laon.

*

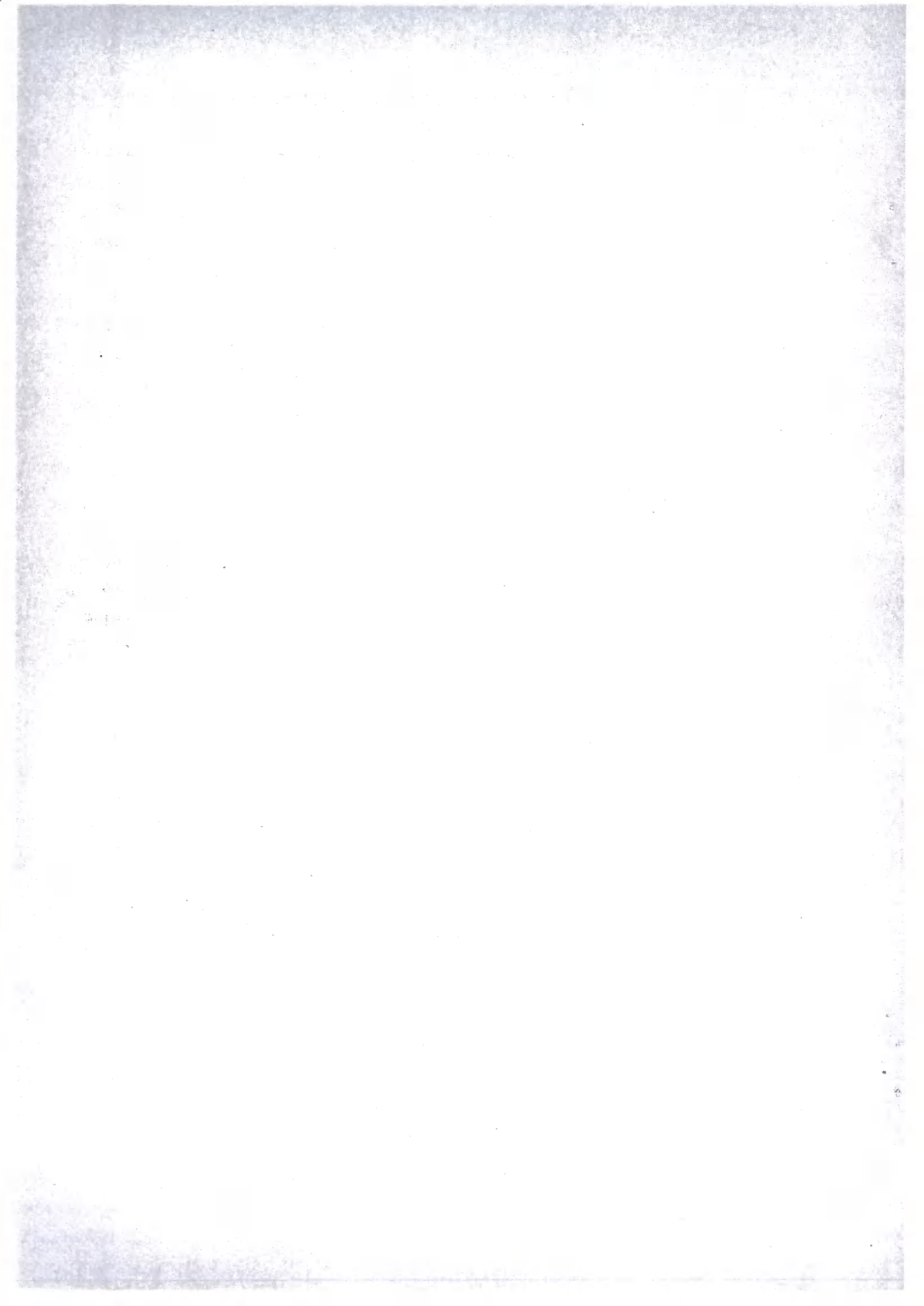
"La grammaire est bien entendu le point capital du projet et en l'absence de coordination entre les enseignements primaire et secondaire, l'obstacle que devront franchir nos élèves lors de leur année de 6e, Il faut donc noter d'une part l'intelligence grammaticale provoquée par l'application du projet, mais d'autre part le manque d'étiquetage dans la progression ne risque-t-il pas de provoquer un surcroît de travail pour le maître du C.M.2 ?

- Ne peut-on établir une différence entre une définition absolue de tel ou tel terme ?

- L'étiquetage d'une situation rencontrée à l'occasion d'une étude de phrase ?

ex. : différence de fait et de forme entre l'attribut du sujet le complément du verbe, le complément du nom et l'apposition du nom.

.../...



"L'étiquetage formel sera soigneusement évité". Cette phrase inquiète. Les maîtres songent à l'entrée des élèves en 6e où leur sera demandé dès l'entrée un étiquetage (la dispersion des élèves d'un C. M. 2 dans les nombreux établissements de la ville ne permet pas une entente avec les professeurs de 6e)".

E. N. G. Besançon.

* * *

Un certain nombre de remarques faites sur la progression grammaticale du projet d'Instructions, de même que les progressions proposées, répondent en partie à ces remarques (cf. le chapitre: Progression grammaticale).

