

# REPERES

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

\* \* \* \* \*

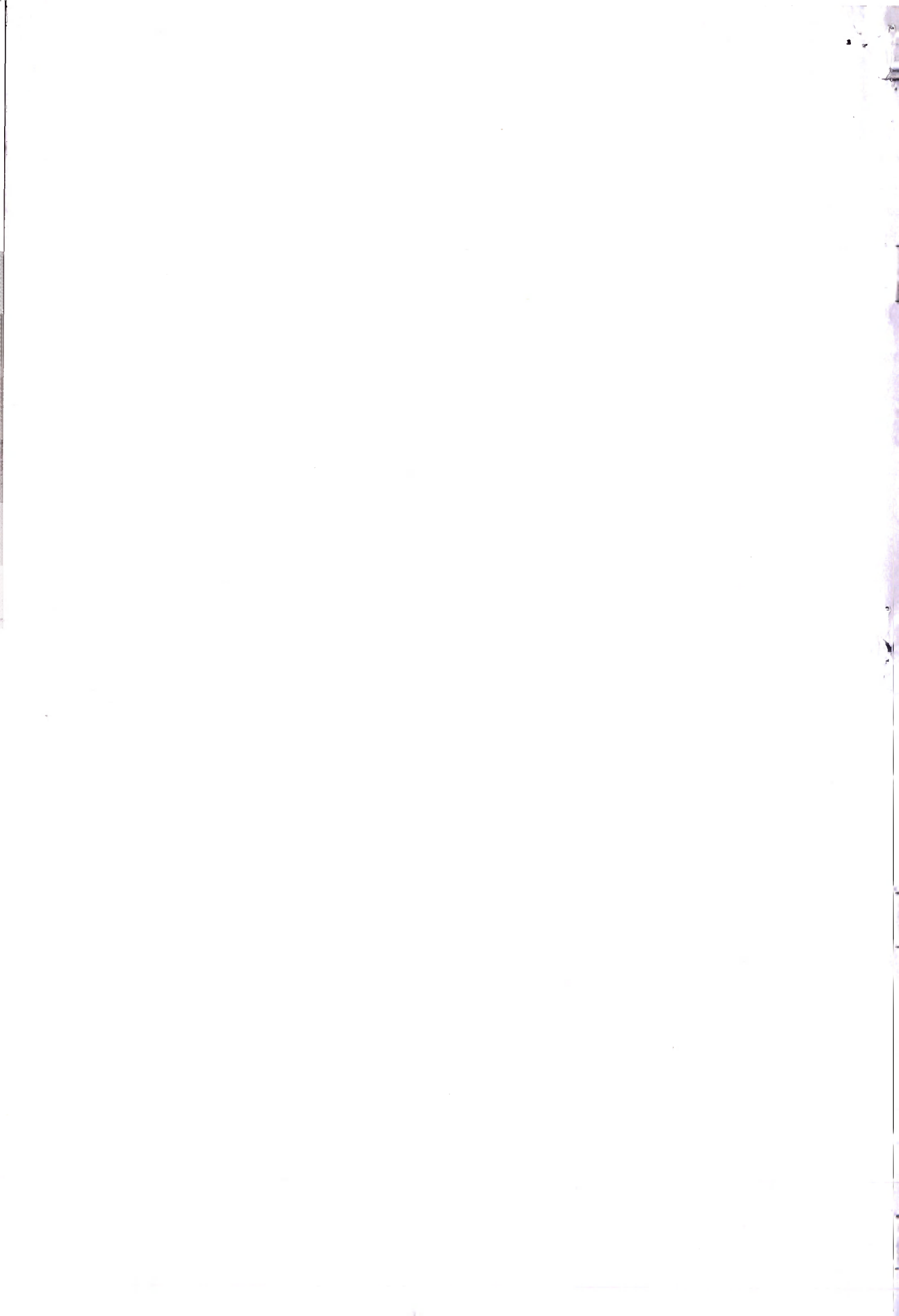
BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES  
EXPERIMENTALES DE FRANCAIS (1er degré)

\* \* \* \*

INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL  
Département de la Recherche Pédagogique  
Enseignement Élémentaire - Français

N° 5

juin 1970



# SOMMAIRE

	Pages
<b>I - <u>ADDITIFS AU TEXTE PROVISOIRE</u> -</b>	
- Note aux équipes expérimentales	2
- Activités de français	3
- Approche de la langue écrite	4
- Approches analytiques de la langue (vocabulaire)	19
- Orthographe	30
<b>II - <u>LA RECHERCHE CONTINUE</u> . . .</b>	<b>34</b>
- Essai sur la Pédagogie de la lecture (M. FLANDRE)	35
- Apprentissage de la lecture (Mme GRIS)	43
- Réflexions sur l'enseignement de l'orthographe (Mme MERESSE)	52
- Réflexions sur l'enseignement du vocabulaire (M. BONNET)	55

NOTE AUX EQUIPES EXPERIMENTALES

PLAN POUR LA RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE

\* \* \*

ADDITIFS AU TEXTE PROVISOIRE

On voudra bien trouver ci-joint des additifs au Plan pour la Rénovation de l'Enseignement du Français annoncés en page liminaire du N° 2 de "REPERES".

Elaborés d'une part à l'issue des stages nationaux d'étude et de recherche qui se sont tenus du 14 au 17 janvier à Marseille sur la lecture (Maternelle et C. P.) et du 25 au 28 février à Paris sur l'enseignement du vocabulaire, et d'autre part à l'issue d'une réunion de travail le 13 avril sur les problèmes de la lecture à laquelle participaient des spécialistes de littérature enfantine, ces textes doivent subir des modifications. Ils ne sauraient donc être considérés comme définitifs. Ils peuvent cependant constituer dès maintenant des outils de travail et de réflexion. C'est à ce titre que nous les diffusons aux équipes expérimentales.

G. NOEL

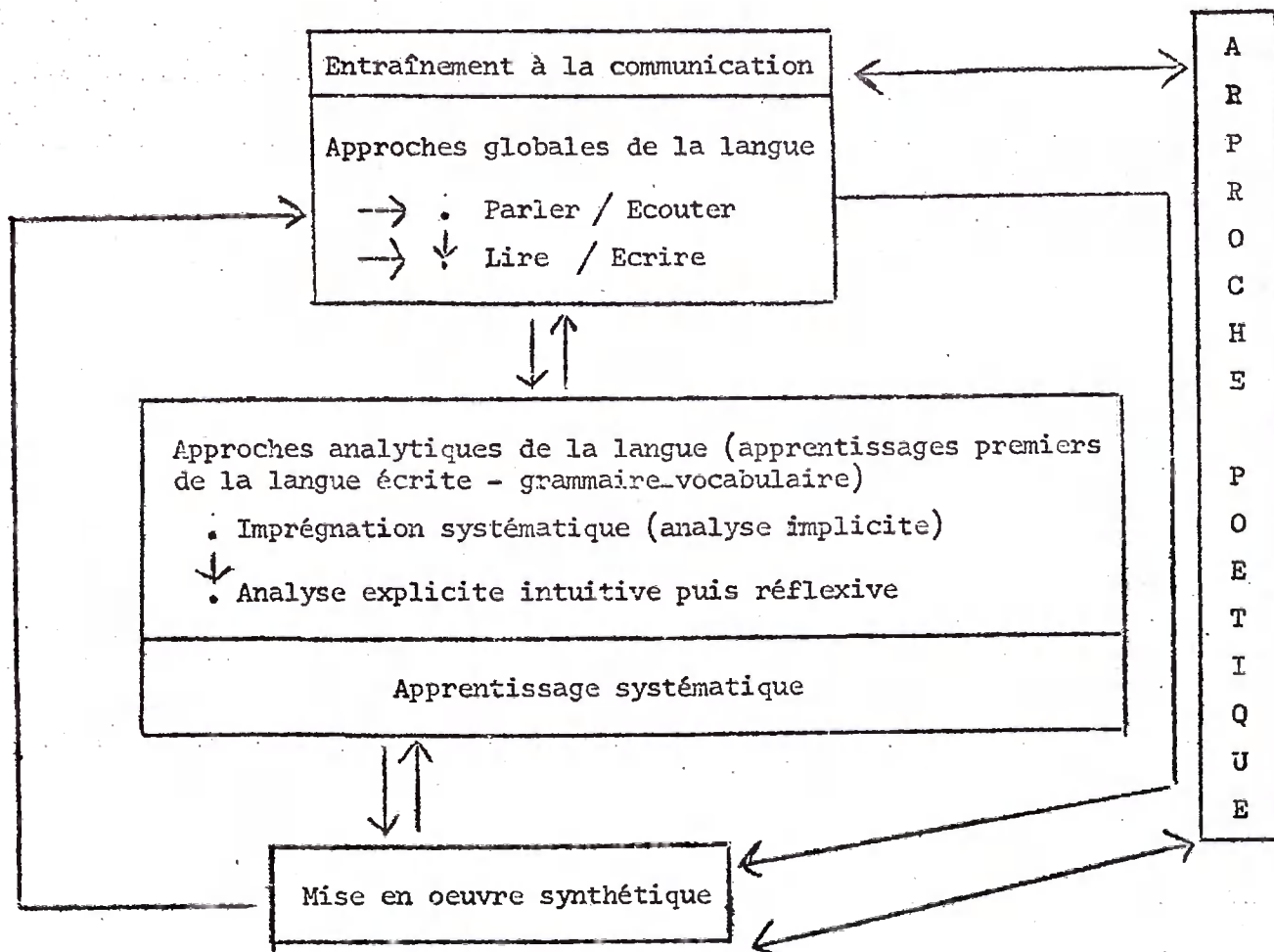
Inspecteur d'Académie,

Adjoint au Chef du Département  
de la Recherche Pédagogique

à insérer p. 14 de  
REPERES N° 2 - avant I

ACTIVITES DE FRANCAIS

L'entraînement à la communication et l'apprentissage systématique de la langue convergent en une série d'activités dont l'articulation est fonction avant tout de la vie de la classe. La classification des "activités de français" établie ci-dessous ne peut donc correspondre qu'à une schématisation par rapport à la réalité vécue.



A insérer dans Repères N°2, p.16,

/APPROCHE DE LA LANGUE ECRITE/

Lire-Ecrire

Dans un monde où la langue écrite a cessé d'être le mode privilégié de transmission de la culture, où les moyens techniques d'information et d'expression se multiplient, la situation des activités de lecture ou d'expression écrite à l'école ne peut se définir sans tenir compte de ce fait.

Il convient que ces moyens techniques pénètrent largement à l'école. Ils ne sauraient pour autant se substituer ni à l'entraînement à la communication orale et écrite, ni aux exercices d'apprentissage de la langue orale et de la langue écrite. Ils peuvent et doivent au contraire offrir de nouvelles possibilités, pour motiver, enrichir les activités d'expression orale et écrite et faire découvrir leur spécificité. Ainsi le cinéma, la télévision, le magnétophone, la photographie ou la diapositive, loin de faire apparaître la langue écrite comme un stade dépassé de la culture permettent, par opposition, de faire découvrir aux enfants sa place dans notre civilisation.

L'imagination créatrice des maîtres et des élèves dans bien des classes déjà se donne libre cours dans la recherche et la réalisation d'activités où différents modes d'expression interviennent : citons à titre d'exemples le reportage écrit et photographique, l'histoire inventée et contée par les enfants au moyen de textes écrits, de diapositives faites à partir de leurs propres dessins et de phrases musicales enregistrées, la rubrique télévision dans le journal scolaire etc... On ne peut qu'encourager les maîtres à poursuivre dans une voie incontestablement féconde. Cependant il convient qu'ils ne perdent pas de vue, au cours de ces activités, les principes pédagogiques et psycho-pédagogiques exposés par ailleurs, en particulier à propos des problèmes posés par le passage de la langue parlée à la langue écrite.

\* \*

Nous n'avons pas voulu séparer les deux faces de la conquête de la langue écrite lecture - écriture (au sens large du terme, orthographe comprise). Dans ce domaine, comme dit le poète, "rien n'est simple ni singulier".

Nous avons par contre - quitte à nous recouper - dissocié pour la commodité de l'exposé des aspects indissociables dans la réalité vécue de

.../...

la classe : apprentissages premiers et entraînement. Si les apprentissages premiers dominant au C.P. et au C.E.1, leur place reste décisive au C.E.2. et au C.M. Si l'entraînement à la lecture et à l'expression écrite dominant au C.E.2. et au C.M., ils commencent en fait dès le C.P. et la Section des Grands de l'Ecole Maternelle.

#### I- APPRENTISSAGES PREMIERS

##### A) SITUATION DE LA DECOUVERTE ET DES APPRENTISSAGES PREMIERS DE LA LANGUE ECRITE DANS L'EVOLUTION DE L'ENFANT.

On ne saurait perdre de vue que les retards scolaires s'expliquent trop souvent encore par une difficulté de lecture liée, comme l'ont montré les enquêtes psychologiques, à un déficit général dans le maniement de la langue. On ne saurait donc trop insister sur l'importance de cette acquisition primordiale.

Or celle-ci soulève le délicat problème du passage de la langue orale à la langue écrite, sur lequel les recherches en cours - il faut le dire - ne permettent pas de conclure avec une suffisante rigueur. On voudra bien considérer en conséquence tout ce qui suit comme un ensemble d'hypothèses de travail fondées sur les connaissances linguistiques et psychologiques, comme sur l'expérience des maîtres, dans leur état actuel du moins.

L'accès à la langue écrite représente, dans la vie de l'enfant, une véritable mutation. Il a commencé à se découvrir, à se situer, à se construire à travers l'apprentissage progressif d'une relation sans cesse restructurée avec les personnes et les choses. A partir de sa découverte de la "chose écrite" où s'objective la langue parlée, l'enfant aborde l'apprentissage d'une nouvelle relation avec sa langue en tant que mode de communication susceptible d'opérer à distance.

Les apprentissages premiers ont, dans ce domaine comme dans bien d'autres, une importance décisive. Ils conditionnent - et les recherches en cours auront à montrer dans quelle mesure - la maîtrise de la langue en général, la réussite scolaire, et par conséquent l'épanouissement individuel et social de chacun.

\*

On ne perdra pas de vue que ces apprentissages premiers se déroulent sur 3 ans, de la Section des Grands de l'Ecole Maternelle au C.E. : de la découverte progressive, largement intuitive, du "code" qui permet de lire, d'écrire, à la structuration progressive des systèmes d'oppositions oraux et écrits entre sons d'une part, et lettres d'autre part (cf. 9 - 10).

.../...

Quelle que soit la part faite à chacun de ces types d'approche, le maître du Cours Préparatoire ne devra pas oublier que la grande majorité des élèves entrés dans sa classe ont déjà reçu au moins une initiation à la lecture et à l'écriture à l'école maternelle ou dans les sections enfantines. Il n'est pas concevable qu'il ne tienne aucun compte du niveau acquis par les enfants, des systèmes de référence dont ils disposent, et des méthodes qui ont précédé son intervention. Sans attendre des solutions organiques et institutionnelles, il est indispensable que s'instaure entre les éducateurs la coordination pédagogique désirable.

Il ne devra pas perdre de vue non plus le rôle décisif du C.E.1. dans le "cycle" des apprentissages premiers de la lecture-écriture, pour renforcer et enraciner solidement les structurations de base. Tout redoublement du C.P. doit, dans cette optique, être exclu -hors les enfants relevant d'un enseignement spécial. Cela suppose que chaque enfant puisse être suivi individuellement tout au long de ce "cycle" et que l'organisation très souple, très ouverte des groupes de travail dans la classe favorise la découverte, l'assimilation individuelles du "code" de la langue écrite, comme toutes les stimulations réciproques.

#### B) VOULOIR LIRE /VOULOIR ECRIRE

La qualité du "vouloir lire", du "vouloir écrire" influence profondément la capacité de l'enfant à se rendre maître des signes écrits. Or il apparaît que la langue écrite ne répond pas nécessairement à des besoins de communication, d'expression spontanés, en particulier pour les enfants issus de milieux où la culture, dans ses formes écrites, n'est pas intégrée à la vie quotidienne.

L'école, dès les classes maternelles, peut et doit agir par une "imprégnation" culturelle où l'accès à la langue écrite puis la conquête progressive de l'acte de lecture, de l'acte d'écriture, trouvent leur motivation profonde. Si l'enfant se trouve, très jeune, en familiarité avec le texte écrit avec le livre, dans la plupart des cas, comme cela se passe spontanément dans les milieux cultivés, il voudra à son tour, pouvoir l'utiliser, le créer, lui-même.

\*

Il importe, en ce sens, que les apprentissages premiers de la lecture et de l'écriture ne soient jamais dissociés de la pratique du langage oral et des autres modes d'expression dont dispose l'enfant : ce qui est dit peut être mimé, dessiné mais aussi transcrit : ce qu'on a écrit doit pouvoir

.../...



être lu, raconté, mimé, dessiné. (cf. le chapitre "langue parlée - langue écrite").

Le maître s'attachera cependant à créer ou exploiter des situations "motivantes" où l'acte de lire, l'acte d'écrire apparaissent selon leurs fonctions spécifiques. Lire, découvrir le message, ce devrait être chercher à satisfaire un besoin de connaître, de s'informer, ou de communiquer une information à autrui. Ecrire, créer soi-même le message ce devrait être répondre à un besoin de communication à distance, dans le temps, ou à un besoin de conservation, d'enregistrement.

De même que l'enfant a voulu découvrir la signification des regards, des attitudes, du langage oral, il veut lire et écrire quand il a découvert la valeur médiatrice du message écrit.

Mais encore faut-il que les textes soient en eux-mêmes motivants, et significatifs : des textes qui puissent susciter l'envie, le besoin de lire ou d'écrire à son tour, des textes qui puissent faire sentir à l'enfant l'importance de l'"écriture" dans sa vie. Ainsi le choix, à travers l'expression orale foisonnante des enfants, de ce qu'on va transcrire au tableau et lire, puis écrire, doit reposer sur des critères d'authenticité, sans perdre de vue pour autant les caractères spécifiques de la langue écrite par rapport à la langue parlée, l'une n'étant pas le décalque de l'autre. S'il existe d'autre part d'excellents albums pour enfants, on ne saurait condamner avec trop de force la littérature faussement enfantine qui, par ses thèmes comme par son expression, fait entrer l'enfant dans un univers et une langue préfabriqués platement conformistes et sans aucun rapport avec les réalités objectives ou les jeux poétiques de l'imagination.

### C) POUVOIR LIRE / POUVOIR ECRIRE

Il est évident que la motivation, si nécessaire soit-elle, ne suffit pas, et ne saurait remplacer les apprentissages perceptivo-moteurs et linguistiques que requiert l'accès à la langue écrite ni résoudre les problèmes posés par une maturité insuffisante. Il est pour cet accès, une période particulièrement féconde sur laquelle on ne saurait anticiper sans compromettre gravement le devenir de l'enfant, alors qu'il semble bien que ce soit un inconvénient pratiquement négligeable de ne pas exploiter immédiatement les possibilités de l'enfant précoce.

\*

Mais s'il faut prendre garde à ne pas commencer trop tôt, il convient aussi de ne pas aller trop vite. Le "pouvoir lire", et a fortiori le "pouvoir écrire", activité de synthèse encore plus complexe, supposent tout un ensemble

.../...

de facteurs et notamment : la fonction symbolique, la maturité affective, la structuration du corps propre, celle de l'espace et du temps, les coordinations motrices - sans parler du niveau d'élaboration nécessaire de la langue parlée. La manière dont les enfants perçoivent leur propre langue, ce qu'ils sont capables de découper dans la chaîne parlée puis, dans les premiers temps de l'apprentissage, dans la chaîne écrite, les rapports qu'ils établissent intuitivement entre l'une et l'autre à ce stade en fonction de leurs possibilités motrices, perceptives et représentatives en général, sont encore mal connus. Par exemple, en ce qui concerne les enfants appartenant à des milieux socio-culturels défavorisés ou patoisants, il semble bien que la langue écrite soit quasiment une langue étrangère.

Ce qui est certain, c'est qu'on peut observer des différences importantes sur tous ces points, entre enfants normaux, et que les maîtres de C.P. et de C.E. ne sauraient s'attendre à voir l'ensemble de leur classe progresser au même pas.

\*

S'il peut paraître utile par conséquent, de situer chaque enfant à l'entrée du C.P. (comme à la section des Grands de l'Ecole Maternelle), à l'aide des instruments existants par rapport aux performances moyennes des enfants de son âge, on ne saurait trop recommander une extrême prudence quant aux pronostics qu'on entendrait tirer des constats obtenus qui conduiraient à enfermer les enfants dans des "niveaux" figés.

Dans la mesure même où le "pouvoir-lire" et le "pouvoir-écrire" se fondent sur tout un ensemble de fonctions et de capacités, ces constats devraient par contre aider le maître à situer et à adapter son action éducative. Avant même toute approche de la "chose écrite" - et parallèlement à cette approche - les enfants doivent être entraînés à des activités de perception et de graphisme qui outre leurs fins propres, leur permettent d'aborder les apprentissages premiers de la lecture-écriture dans les conditions les plus favorables.

\*

Nous distinguerons pour la commodité de l'exposé trois types d'activités d'entraînement à la perception et la graphie, étant entendu que, dans la réalité, elles se trouvent être dans une inter-dépendance très étroite. La psychologie moderne permet d'établir en effet que la perception, phénomène essentiellement actif, ne consiste pas à "tirer une connaissance de" mais à "apporter une signification à", à partir d'indices prélevés et mis en rapport selon une hypothèse d'exploration. Le choix de cette signification est fonc-

.../...

tion, non seulement de l'objet à percevoir - texte écrit ou non - mais de l'intelligence en général, de l'affectivité, de la compréhension et de la pratique de la langue. Loin d'être un début, toute perception résulte de l'ensemble des expériences antérieures.

Il s'agit donc d'aider l'enfant à enrichir et structurer ces expériences, antérieures à la découverte de la langue écrite, sur le triple plan des capacités psycho-motrices, de la fonction symbolique, du niveau d'élaboration de la langue parlée.

1) L'entraînement psycho-moteur :

Citons à titre d'exemple :

- exercices de structuration dans l'espace :

schéma corporel, orientation de l'enfant dans l'espace qui l'entoure, jeux de position (haut / bas - devant / derrière) etc...

- exercices de structuration du temps :

perception et reproduction de rythmes etc...

- exercices d'affinement de la motricité oculaire, graphique, auditive et phonatoire :

exercices favorisant le passage progressif du dessin à la graphie des mots, en relation avec les significations etc...

2) L'exercice de la fonction symbolique :

Citons à titre d'exemple, l'entraînement à la recherche active, à partir d'indices prélevés par les enfants, des significations possibles d'un "champ perceptif" limité : document visuel ou sonore, message publicitaire, mime, schéma, dessin d'enfant etc...

3) L'exercice de la langue parlée :

Citons à titre d'exemple, des exercices possibles de discrimination et d'identification auditive, à partir d'une pratique intense de la langue : exercices de mise en place du système des oppositions distinctives entre consonnes et voyelles, de manière à prévenir ou corriger des prononciations défectueuses, sources de confusion en lecture comme en orthographe, par exemple :

pain / bain ; temps / dent ; car / gare ; folle / vole ; chou / joue ;  
chou / sou ; trop / croc ;

il rit / rue ; aimé / il aimait ; blanc / blond ; vin / vent ;

N. B. Ces exercices prolongent les activités de l'Ecole Maternelle dont l'expérience dans ce domaine est particulièrement riche, les maîtres ont tout intérêt à s'en inspirer, avec toutes les transpositions qu'ils jugeront nécessaires.

L'ensemble des activités du C.P. et du C.E., y compris les activités ludiques spontanées, contribue évidemment à améliorer les performances .../...

des enfants sur ce triple plan, parallèlement aux exercices systématiques qui peuvent s'y greffer.

\*  
\* \*

SAVOIR LIRE / SAVOIR ECRIRE

Le "savoir lire", le "savoir écrire" impliquent, dès le début, des apprentissages conjoints du "décodage" et de "l'encodage", orthographe comprise, constamment reliés à une signification de communication, d'expression ou d'information.

Peut-être n'est-il pas inutile de rappeler cette vérité d'évidence que c'est en lisant qu'on apprend à lire, en écrivant qu'on apprend à écrire. Mais la répétition pure et simple, pour nécessaire qu'elle soit, ne saurait être suffisante. Tout ce que nous avons pu dire de la perception et de la graphie en général, vaut ici pour l'essentiel.

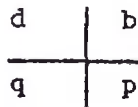
Nous nous contenterons donc pour mémoire d'attirer l'attention des maîtres sur quelques aspects spécifiques particulièrement décisifs de l'apprentissage de la perception et de la transcription des signes écrits. Les exercices correspondants ne sauraient être introduits "à vide" mais devront se greffer sur les activités des enfants, qu'ils soient suscités par leurs observations sur un texte à lire ou par leurs essais d'expression personnelle écrite.

1) Entraînement psycho-moteur.

Citons à titre d'exemple :

- a) exercices de discrimination et d'identification de formes entrant dans des systèmes d'oppositions distinctives :

exemples :



- b) exercices de discrimination et d'identification des rapports entre signes écrits et sons - rappelons qu'on ne saurait passer directement des uns aux autres ne serait-ce qu'en raison de la distorsion entre le système d'organisation des lettres et celui des sons.

Il n'y a pas correspondance terme à terme entre unités phoniques et unités graphiques :

- à une graphie correspondent plusieurs phonies (ex : de la graphie - ille - aux prononciations de ville et de fille).

.../...

- à une phonie correspondent plusieurs graphies (ex : du son o à toutes les graphies possibles).

c) exercices d'apprentissage des signes :

sans entrer ici dans le détail de la question, nous nous limiterons à quelques principes essentiels visant à permettre aux enfants d'utiliser des signes graphiques clairs, nets, parfaitement lisibles :

- l'utilisation de formes graphiques simples qui font apparaître sans fioritures inutiles, les traits distinctifs de chaque lettre.
- l'observation précise de la graphie par le geste, le commentaire verbal, l'acte moteur lui-même (en particulier le sens des lignes qui entrent dans la graphie des lettres).
- une liaison intime avec la lecture d'une part, et l'entraînement à l'expression écrite en général d'autre part.

Peut-être serait-il souhaitable que les enfants sachent utiliser à la fin du C.E. les deux types d'écriture (cursive et script).

N. B. On a intérêt, pour éviter autant que possible l'écueil permanent d'une simple transcription phonétique à l'écrit, de la langue parlée, à faire constituer dès le C.P., puis continuer, des fichiers individuels, amorce de dictionnaire personnel auquel les enfants puissent se reporter dès qu'ils hésitent ; on pourra y trouver par exemple des tableaux de classement à double entrée du type suivant :

	les mots où l'on entend : [a]	les mots où l'on n'entend pas : [ʒ]
les mots où l'on écrit : an	maman le jour de l'an	la panne
les mots où l'on n'écrit pas : an	le temps le vent	

2) Entraînement à l'exploration d'un texte écrit, à la recherche active des significations sous les signes.

Exemple : recherche active des interprétations possibles d'un texte en fonction d'indices progressivement plus nombreux.

.../...

### 3) Découverte des structures de la langue écrite

A partir du C.E., surtout, les enfants parviennent à une reconnaissance intuitive des structures simples "d'une histoire", d'une phrase. (cf. le chapitre consacré à la grammaire).

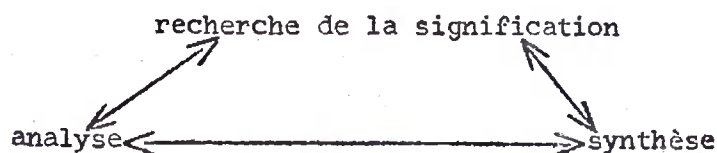
Mais il est certain que les enfants notent très vite l'existence d'un système de marques du féminin et du pluriel, ou celui de la conjugaison, dans la langue orale, dans la langue écrite. Ainsi, l'observation de la terminaison "-nt" verbe dans les textes lus amène l'enfant, par référence à la langue parlée, à découvrir et à classer cette terminaison par opposition à "-ent" faisant partie d'un autre mot.

Le rôle du C.E.1. est ici essentiel pour aider les enfants, à partir de leurs remarques partielles, à parvenir aux premières structurations nécessaires.

\*  
\* \*

On ne saurait, dans un texte de cette nature, entrer plus avant dans le détail. L'essentiel paraît être que le maître s'attache à favoriser une relation dynamique entre les trois pôles de l'apprentissage :

- recherche active de la signification d'un texte écrit ;
- découverte de la combinatoire (analyse) ;
- utilisation fonctionnelle de cette combinatoire (synthèse)



L'essentiel est de conjuguer la fixation des mécanismes de lecture et d'écriture, orthographe comprise, par imprégnation spontanée et par imprégnation systématique. Le rôle du maître est ici de s'attacher à toujours enraciner l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la pratique de la langue orale, l'observation de la langue écrite, et d'aider l'enfant, sans rien lui imposer, à partir de ses propres découvertes, à établir des rapprochements, des tris et des classements, et enfin de vérifier l'acquis.

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

.../...

L'enfant participera d'autant mieux à la découverte des deux combinatoires (oral - écrit) que le maître les dominera mieux. Celui-ci doit pouvoir s'appuyer sur des descriptions scientifiques du système des oppositions distinctives entre sons d'une part, signes écrits d'autre part. C'est là une condition nécessaire pour que le maître apprenne à écouter ce que disent réellement les enfants, et puisse éviter de compenser inconsciemment les lacunes et les confusions de leur langue orale. Par ailleurs, ces descriptions devraient l'amener à ré-évaluer certaines notions : si la réalité sensible de la syllabe se perçoit aisément dans la langue orale, il n'en va pas de même pour la langue écrite. C'est par une analyse intuitive en constante référence à la langue parlée qu'on peut parvenir à un découpage correct de mots écrits comme : train / traîne, couve / couvent, et sans jamais isoler le mot du contexte. Les manuels de lecture auront à apporter aux maîtres une aide incontestable dans ce domaine.

#### 4) Lecture silencieuse et lecture à haute voix

Dès le début des apprentissages premiers, il convient de ne pas perdre de vue que la lecture de l'adulte cultivé est, par définition, silencieuse, la lecture à haute voix ne peut se motiver qu'en fonction de situations éducatives particulières :

- a) contrôle de l'exactitude du "décodage" ou de "l'encodage" ;
- b) information communiquée au groupe, en liaison avec d'autres documents, visuels ou sonores, que l'enfant peut apprendre, très tôt, à utiliser de manière constructive ;
- c) approche physique de la réalité orale d'un texte, en particulier de ses rythmes, de sa respiration ;  
notons ici que les "groupes de souffle" ne se trouvent pas nécessairement correspondre aux structures grammaticales ;
- c) re-création destinée à faire partager au groupe une joie d'ordre émotionnel ou esthétique.

On ne saurait trop insister sur l'importance d'une "gymnastique" de la lecture silencieuse, qui ne débouche pas nécessairement sur la lecture à haute voix, où l'on viserait la rapidité de la compréhension, la richesse de l'information.

Très vite, au C.P. la lecture silencieuse devrait précéder et rendre possible la lecture à haute voix, celle-ci ne devenant "courante" que si le texte est perçu par l'oeil et la pensée, ce qui exclut d'emblée toute lecture énonçante, mécanique.

.../...

Les maîtres sont invités à choisir en ce sens des textes adaptés au niveau des enfants, mais particulièrement propres à stimuler leur développement intellectuel et affectif, à éveiller en eux le sens de l'humain, le sens de la langue utilisée comme outil de communication, d'expression, outil de raisonnement, ou matériau d'une oeuvre d'art.

\*  
\*       \*  
\*

Ces principes devraient inspirer résolument l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, orthographe comprise, tout au long de la scolarité élémentaire.

Dans cette perspective, il ne saurait être question, sans perturbation grave pour les élèves les moins avancés, de fixer une date impérative pour la fin des apprentissages premiers de la lecture-écriture. Pour de nombreux élèves, une maîtrise suffisante n'est acquise qu'au C.E.1. - C'est un fait dont il faut tenir compte dans la progression. D'ailleurs, a-t-on jamais fini d'apprendre à lire ou à écrire ?

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

## II- ENTRAINEMENT A LA LECTURE

Une enquête récente a montré que plus de 50 % de français ne lisent pas. Encore que l'école ne puisse pas, à elle seule, prévenir ces phénomènes d'analphabétisme relatif, elle peut certainement y contribuer en s'attachant à faire naître, à développer le goût de la lecture, à faire de la lecture un besoin de culture vital.

### A - Pourquoi lire en classe ?

On ne saurait considérer que l'enfant, à l'issue du C.E.1., en a terminé avec tout apprentissage de la lecture, même s'il domine parfaitement bien les mécanismes de base du déchiffrage intelligent d'un texte à sa portée. Comme le précisaient les Instructions antérieures, la pleine maîtrise de la lecture requiert une activité de synthèse qui permet d'embrasser d'un coup d'oeil le contenu global d'un texte, d'en pénétrer les articulations, le rythme, d'extraire l'essentiel d'une information ou d'un ensemble d'informations, afin de les utiliser de manière constructive. Elle implique d'autre part que l'enfant sente justement la tonalité intellectuelle, émotionnelle ou esthétique d'une page, d'un livre ; en particulier l'humour, l'ironie ou la métaphore poétique appellent un apprentissage de la lecture "entre les lignes".

.../...



Par ailleurs, pour que la lecture conserve une fonction d'éducation orthographique, trois conditions doivent être respectées :

- 1) La lecture doit être fréquente. Le Français, bien que langue alphabétique, est une langue à orthographe irrégulière ; il est permis de penser dès lors que la fréquence des rencontres avec le même mot est un facteur important d'acquisition et de consolidation.
- 2) Dans les cours postérieurs au C. E. 1. les habitudes d'observation acquises précédemment ne doivent pas être perdues, bien que la vitesse de lecture ait augmenté. On favorisera cette observation, en chaque occasion intéressante (lorsque des comparaisons fructueuses peuvent être faites ou en référence à des fautes constatées).
- 3) La lecture doit toujours manifester la compréhension de la structure de la phrase. Des fautes aussi grossières que "les feuilles détacher de l'arbre jonchaient le sol", qui dénotent une inintelligence profonde de l'organisation interne de la phrase, devraient pouvoir être évitées dans la mesure où la lecture saura s'assurer d'un découpage fonctionnel des séquences et épouser le rythme de la phrase - sans qu'il y ait pour autant coïncidence nécessaire entre groupes de souffle et groupes syntaxiques, nous l'avons dit par ailleurs.

Mais il est évident que cet apprentissage serait vain si les maîtres ne s'attachaient à faire naître le goût, le besoin de la lecture. L'école devrait pouvoir agir à cet effet par une imprégnation naturelle semblable à celle dont bénéficient dans leur famille les enfants appartenant à des milieux socio-culturels favorisés. Dès l'Ecole Maternelle, la présence familière et vivante des livres dans la classe joue un rôle très important: l'enfant a envie de lire s'il voit l'adulte lire pour se distraire comme pour travailler, s'il a des livres à portée de sa main, s'il en voit les utilisations possibles. Une circulaire antérieure "demandait instamment aux directeurs des grandes et petites écoles de considérer comme une de leurs tâches les plus importantes la constitution de bibliothèques de classe". On ne peut mieux dire.

Les maîtres chercheront à multiplier dès le Cours Préparatoire les occasions de lire en classe, comme à la maison, à éveiller la curiosité des enfants pour des livres de valeur vers lesquels ils ne vont pas spontanément. Ils s'attacheront à développer leur esprit critique, leurs exigences sur le plan de l'illustration, de la langue, du contenu. L'école ne saurait ignorer la masse énorme de livres et d'illustrés mis à la disposition des enfants par les circuits commerciaux. Or tous les spécialistes

.../...

des questions de presse et de littérature enfantines sont d'accord pour constater que la qualité de cette production est le plus souvent contestable, et que le médiocre ou le pire l'emportent largement sur le meilleur. Interdire la lecture des illustrés à l'école ne résout rien, au contraire. Il s'agit d'apprendre aux enfants à choisir, de leur apprendre à aller au meilleur, et il existe. En ce sens, le rôle de l'école ne se distingue guère de celui des bibliothèques enfantines, encore trop peu nombreuses. Partout où cela est possible, on ne saurait trop encourager les maîtres à prendre avec leurs élèves le chemin de la bibliothèque, à organiser avec les animateurs de cette bibliothèque des activités communes, établissant ainsi un lien vivant, organique entre l'école et la culture dite "post et péri-scolaire". Il est donc nécessaire que les maîtres reçoivent sur ces questions une très solide information, dans le cadre de leur formation initiale et permanente.

B- Que lire en classe ?

On ne peut dans ce domaine, moins encore que dans tout autre, concevoir de directives impératives. La liberté réelle de choix des maîtres et des élèves entre des livres, des journaux, des revues, des collections très divers est ici le point essentiel. Il convient donc d'utiliser toutes les sources possibles d'achat ou d'emprunt : bibliothèques de classe et d'école, bibliothèques municipales, Centres Régionaux de Documentation Pédagogique, Centre Laïque de Lecture Publique etc...

Les enfants et les maîtres doivent pouvoir disposer d'un choix souvent renouvelé d'ouvrages très variés à la fois par le niveau de difficulté et par le genre. Dans une même classe, pour des enfants de même âge, on peut constater des niveaux de compréhension du texte écrit, de maturité, d'intérêts très divers, parfois même disparates. Interviennent ici l'influence du milieu, des événements fortuits, la vie de l'école, celle de la classe et des groupes qui s'y constituent, et de multiples facteurs individuels. On ne saurait trop conseiller d'inclure à toute bibliothèque de classe des livres de niveau inférieur et supérieur par rapport au niveau moyen des enfants de cette classe.

Les maîtres doivent choisir avec le plus grand soin le contenu des bibliothèques de classe et de la bibliothèque d'école, sans oublier, comme le notait une circulaire antérieure que "les livres qui plaisent le plus aux enfants ne sont pas toujours du goût des adultes. Nous ne commettrons pas la sottise de les exclure de notre bibliothèque - à moins qu'ils ne nous semblent dangereux - sous prétexte qu'ils ne nous plaisent plus. Les enfants y trouvent encore pour leur imagination ou leur sensibilité une substance qui n'est plus assimilable pour nous". .../...

Encore que le goût des enfants ne soit pas le seul critère, il est indispensable qu'ils se plaisent à lire les livres que nous choisissons pour eux. Des enquêtes diverses sur les goûts des enfants ont permis d'établir qu'ils préfèrent les livres captivants, amusants, des livres tonifiants où l'amitié, la sympathie, la solidarité jouent un grand rôle, des livres riches en aventures, qui leur donnent des informations vraies ou vraisemblables. Il serait inconcevable de n'en pas tenir compte, comme de ne pas attacher un prix particulier à la valeur humaine, à l'authenticité dans la réalité comme dans l'imaginaire, à la qualité de la langue comme de l'illustration. Les maîtres savent d'expérience par ailleurs que si la lecture doit être l'occasion de rencontrer des mots nouveaux, des tournures élaborées, l'abondance de mots inconnus et de tournures syntaxiques trop complexes rebutent l'enfant et le découragent de poursuivre une entreprise par trop semée d'embûches. Les animateurs des services de prêt devraient pouvoir guider les maîtres dans leur choix et leur permettre de se tenir au courant des publications nouvelles.

Tous les ouvrages qui répondent à ces critères généraux ont leur place à l'école pour être consultés, lus sur place ou à la maison. On y inclura :

1) La littérature, la presse enfantine.

Certains auteurs pour enfants savent manier avec art une langue d'un niveau d'élaboration accessible à l'enfant et d'une qualité littéraire sûre. Assurant à la littérature, à la presse enfantine une place à part entière dans la production littéraire en général, ils peuvent incontestablement ouvrir les enfants à la culture littéraire, à la culture générale.

2) Des adaptations d'oeuvres littéraires.

On exclura les "réécritures" d'oeuvres célèbres qui, loin d'amener l'enfant au texte complet, ne peuvent que l'en éloigner. Par contre le "montage" d'extraits traduits d'oeuvres comme "Le Roman de Renart", "Gargantua" ou "Don Quichotte" peut permettre la première pénétration d'une oeuvre inaccessible autrement, à condition que le choix des extraits respecte l'esprit du livre et la saveur particulière de la langue et qu'il ne se présente pas comme l'oeuvre intégrale.

3) Des recueils de textes choisis.

Les "manuels" peuvent constituer un autre chemin vers la lecture adulte, en particulier ceux qui, regroupant les textes par thèmes, permettent ainsi de fructueuses activités collectives ou individuelles. Ils constituent pour les élèves un outil de travail précieux.

On gagnerait beaucoup à réserver aux maîtres tout l'appareil pédagogique leur laissant ainsi comme aux élèves, la plus large part d'initiative et

et de liberté.

4) Des ouvrages documentaires divers.

Un très large choix existe dans ce domaine. La collaboration des animateurs de bibliothèques enfantines avec les maîtres serait, sur ce point précis, très bénéfique.

C- Insertion de la lecture dans les activités de la classe.

On ne lit guère pour lire entre 6 et 11 ans, mais pour répondre à un besoin d'information, de distraction, d'évasion ou de poésie. L'entraînement à la lecture n'aurait donc être à lui-même sa propre fin. Il s'intègre très naturellement à des activités très diverses.

Citons à titre d'exemple :

- . la recherche, la présentation à l'équipe, à la classe, aux correspondants de documents ou de textes d'enfants dans le cadre des activités d'éveil ;
- . la lecture pour son propre plaisir ou celui des autres (cf. le chapitre sur la poésie) ;
- . le travail de diction sur un dialogue choisi ou écrit par les enfants en vue d'un spectacle de marionnettes ou d'un jeu dramatique ;
- . l'étude collective d'un livre qui a particulièrement intéressé les enfants ou le maître, sous forme d'entretiens, ou de "montage" enregistré etc...

La présentation à la télévision d'une adaptation d'oeuvre littéraire peut fournir l'occasion de faire apparaître la spécificité du livre par rapport à d'autres moyens d'expression. Bien des chemins mènent à la découverte, à l'approfondissement d'un livre : cinéma, télévision, actualité locale ou nationale etc...

Le magnétophone, les maîtres le savent, permet de disposer dans toutes ces activités d'un outil de travail précieux. Les enfants découvrent ainsi la possibilité de prendre une certaine distance par rapport à la manière dont ils lisent, et de s'améliorer. Ils prennent par là une juste mesure de leurs difficultés, de leurs réussites et de leurs progrès.

III- ENTRAÎNEMENT A L'EXPRESSION ECRITE

cf. Repères N° 2 P.16

APPROCHES ANALYTIQUES DE LA LANGUE

Additif

Si une pédagogie "globale" de la langue exclut tout cloisonnement artificiel, on ne saurait pour autant sous-estimer l'importance d'une approche analytique des structures syntaxiques et lexicales dans leur fonctionnement même et à partir de leur pratique intensive (cf. p.7 et 11 notamment). Cette approche, largement intuitive au C.E., et de plus en plus réflexive au C.M., devrait se différencier des "leçons" de grammaire et de vocabulaire définies dans les Instructions Officielles antérieures, à partir d'autres présupposés théoriques, par :

- ses motivations pédagogiques : besoins individuels ou collectifs de la communication, les intérêts spontanés ou suscités des enfants.
- sa démarche : recherche active des structures où s'inscrivent les tournures et les mots, dans un effort de construction progressive.
- sa fin : réemploi fonctionnel, maîtrisé, de ces structures, selon les nécessités de la communication ou celles de la création individuelle ou collective, progressive domination d'un système de signes.

Cependant, il convient de ne pas perdre de vue qu'en l'état actuel des connaissances linguistiques et psychologiques, la prudence commande de se garder, plus encore qu'en tout autre domaine, de légiférer abusivement. Tout au plus peut-on dégager quelques principes fondamentaux qui soient pour les maîtres la matière d'une réflexion sur l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire. Les recherches en cours viendront plus tard les préciser.

\* \* \*

A) GRAMMAIRE ( cf. Repères N° 2 page 19)

B) VOCABULAIRE (cf. Repères N° 2 page 29)

Additif

1°) Situation d'un enseignement du vocabulaire dans une pédagogie "globale" de la langue.

La présence d'un tel chapitre dans un ensemble d'activités de français "décloisonnées" peut paraître plus paradoxale encore que celle d'un chapitre sur la grammaire. En effet, il semble bien que le vocabulaire dont l'enfant dispose vienne beaucoup plus de son milieu de vie familial et scolaire, de l'ensemble de ses activités, que d'exercices spécifiques de vocabulaire.

.../...

L'école a cependant, là encore, son rôle à jouer, rôle d'autant plus décisif que le milieu linguistique dans lequel vit l'enfant est plus pauvre. La maîtrise de la langue, y compris son utilisation personnelle, créatrice, l'ouverture à la culture littéraire, à la culture générale, impliquent des activités lexicales à travers lesquelles l'enfant devrait apprendre à user efficacement du pouvoir des mots comme à s'en libérer.

Il s'agit beaucoup moins de procéder avec l'enfant à l'inventaire des mots qu'il peut comprendre ou apprendre, de ceux dont il dispose couramment ou non, que de l'entraîner, par une pratique intensive de la langue orale et de la langue écrite, à faire fonctionner les structures lexicales et les structures syntaxiques qui en sont indissociables et, à partir de là, de lui faire découvrir progressivement les mécanismes de ce fonctionnement, les structures syntaxiques, morphologiques, sémantiques par lesquelles les mots prennent vie et valeur, se chargeant pour tous des significations les plus communes ou les plus individuelles.

N. B. Dans tout ce qui suit, le terme mot désigne, hors le mot au sens courant, la locution, c'est-à-dire tout groupe figé de mots constituant une unité sur le plan du sens et susceptible, le plus souvent, de combiner avec un mot simple sur ce même plan :

chemin de fer / avion ; sous l'action de / par ; avoir l'oeil sur / surveiller.

## 2°) La démarche.

Il découle des principes énoncés que la démarche d'une activité lexicale exclut l'empilage pur et simple, comme l'inventaire exhaustif des synonymes d'un mot, de ses emplois, ou de sa famille.

Suivant le moment pédagogique où s'insère une activité de langage à dominante lexicale, elle peut viser :

- le renforcement de l'apprentissage par imprégnation naturelle
- l'analyse explicite des structures lexicales
- la fixation par réemploi fonctionnel des mots choisis
- l'utilisation créatrice, voire poétique de mots "en liberté".

### a) Apprentissage par imprégnation

L'enfant vit dans un univers de mots dont il s'imprègne, dans sa famille, dans sa ville ou son village, à l'école. Ainsi son lexique personnel s'enrichit progressivement, par imprégnation naturelle. La vie même de

.../...

la classe y fait pénétrer tout un vocabulaire "occasionnel", appelé en situation par le fonctionnement motivé de la langue orale ou de la langue écrite, au cours de telle ou telle activité. Quel que soit le support de l'information : le travailleur chez qui on mène l'enquête, le livre qu'on lit, une émission de radio ou de télévision, les correspondants de la classe, un enfant ou le maître, il y a là des sources multiples d'enrichissement naturel dont on ne saurait trop souligner la valeur. C'est alors au coeur même du dialogue ou de la réflexion, dans la vie quotidienne de la classe, que la signification des mots se trouve "piégée", et assimilée intuitivement. Les "activités d'éveil" s'y prêtent particulièrement bien.

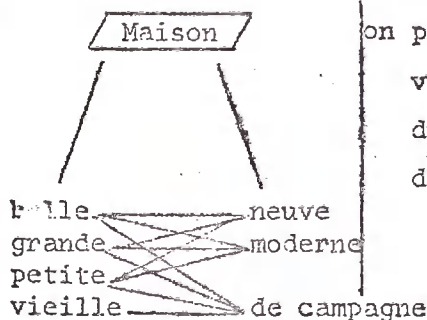
Mais l'utilisation des mots acquis ainsi par imprégnation naturelle n'est pas nécessairement adaptée au contexte ou à la situation. Le maître, ayant remarqué des erreurs de sens ou d'emploi peut et doit intervenir. Sur le moment même, et de préférence après, au cours d'un exercice de mise au point d'un texte d'élève ou d'une intervention orale enregistrée, il comble une lacune, propose un mot plus précis, mieux adéquat. Sans analyse ni définition, il fait éclairer sa signification par le contexte, le mime, l'intonation etc... Ou bien, à un autre moment de la classe, il proposera des exercices systématiques de type structural ou la reconstitution d'un texte d'auteur (cf. p.19).

A condition qu'ils répondent à un besoin réellement ressenti, les exercices systématiques devraient renforcer utilement l'apprentissage par imprégnation naturelle. Ils supposent une manipulation intensive des mécanismes de fonctionnement des structures lexicales en rapport avec les structures syntaxiques où les mots prennent leur signification.

Citons à titre d'exemple, un thème possible à partir du mot-noyau :  
maison

-on peut construire une maison	on peut rentrer à la maison
acheter	rester
vendre	

- on peut acheter une



on peut acheter la maison  
voisine  
du voisin  
de M. X...

(les lignes indiquent les possibilités d'un fonctionnement simultané)

.../...

Il n'existe aucun inventaire syntagmatique du lexique conçu pour l'enseignement du français langue maternelle. Les maîtres ne peuvent donc se fier, s'ils veulent s'essayer à ce type d'exercice, qu'à un bon dictionnaire du français contemporain et à leur sens de la langue.

b) Apprentissage analytique

A partir du C.M., l'apprentissage par imprégnation peut déboucher sur la recherche, par les enfants, des différents "micro-systèmes" ou "ensembles" dans lesquels un mot prend sa valeur, en fonction de ses constructions possibles. L'enfant est amené à découvrir que tel mot qu'il utilise de manière indifférenciée, se différencie par opposition à d'autres, à l'intérieur d'un ou de plusieurs "ensembles" structurés, et que ces "ensembles" peuvent parfois s'intégrer à d'autres, par généralisations progressives.

Citons à titre d'exemple, quelques "micro-systèmes" syntaxiques, sémantiques et morphologiques où le mot "vert" prend ses sens possibles par opposition aux mots qui lui sont commutables, et en fonction des termes qui lui sont habituellement antéposés ou postposés.

- une robe verte / une robe rouge etc...
- être vert de peu / être blanc de rage
- feu vert / feu rouge / feu orange
- vert pomme / vert bouteille etc...
- bois vert / bois sec
- pomme verte / pomme mûre
- vieillard encore vert / gaillard / vaillant
- une verte semonce / violente / rude // vertement / rudement / vivement
- en raconter des vertes et des pas mûres (familier) // verdeur / crudité
- espaces verts / espaces construits
- classes vertes / classes de neige
- verdâtre / verdir / verdoyant / verdure / reverdir etc...

Notons en outre que vert peut entrer comme composante dans certaines unités lexicales :

- vert-de-gris / rouille

.../...



Enfin, le mot "vert" peut s'intégrer dans des réseaux très divers et très subtils de résonances littéraires, ou personnelles

- "Ils sont trop verts, dit-il, et bons pour des goujats"
- "le vert paradis des amours enfantines"

Le premiers de ces "sous-ensembles" vaut dans "l'ensemble" plus général des notions de couleurs, qui vaut à son tour dans celui des impressions lumineuses, qui nous mène à la physique, ou dans celui des matières colorantes qui nous mène à la chimie, à l'industrie, à la peinture etc... Ces "micro-systèmes" ne peuvent se considérer hors des contextes vivants où la situation de communication, les intentions des interlocuteurs amènent à utiliser un "registre" donné (familier, moyen, tenu ou littéraire par exemple). Ils ne se construisent pas sur un plan strictement linguistique : leurs chemins mènent à la psychologie, à la sociologie, à l'histoire comme à l'expérience humaine en général ou à la poésie. C'est dire qu'il convient de les considérer comme "ouverts" par définition, et susceptibles de remises en question permanente, l'introduction d'éléments nouveaux amenant à restructurer les ensembles d'oppositions déjà constitués. Les maîtres ne sauraient donc se fixer comme un but en soi la constitution de micro-systèmes lexicaux exhaustifs à l'école élémentaire, moins encore qu'ailleurs. L'essentiel est que les maîtres s'en inspirent pour guider l'effort d'exploration des élèves avec rigueur et prudence, aussi loin que ceux-ci peuvent aller, mais pas au-delà.

Il peut être intéressant par ailleurs, de faire élucider le sens de 2 ou 3 mots entrant dans une opposition, et de faire préciser ainsi par les enfants les éléments sémantiques qui leur sont communs, ceux qui sont distinctifs ; soit que les enfants les utilisent indifféremment : cueillette / récolte, ou fixer / attacher, soit qu'ils n'en connaissent qu'un et que l'autre leur fasse défaut : rond / circulaire. Le résultat de la recherche active des enfants, qui doit respecter le cheminement de leur réflexion, sans le forcer en aucune manière, peut se matérialiser schématiquement sous forme de "grilles" modifiables suivant les trouvailles des enfants.

Citons à titre d'exemple : chaise / fauteuil / banc

chaise	x	x			x
fauteuil	x	x		x	x
	pour s'asseoir	avec	sans	avec	sans
		dossier		bras	

.../...

Si on introduit le mot banc, la grille peut se modifier de la manière suivante :

chaise	x	x				x					x			
fauteuil	x	x		x	x	x					x			
banc	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x			
pour s'asseoir	avec dossier		sans dossier		avec bras		sans bras		1	plusieurs	attaché	ou non	réservé	ou non
									nombre de	personnes	à une table		à une catégorie de personnes	

Ayant ainsi exploré avec les enfants les différents éléments distinctifs dans l'opposition à 2 puis à 3 mots, le maître peut leur faire observer que certains de ces éléments se trouvent valorisés ou neutralisés par l'emploi dans un contexte donné, une situation donnée :

- les chaises (réservées au public "payant") par opposition aux bancs dans un jardin public.
- le fauteuil (réservé aux duchesses) par opposition au tabouret à la cour de Louis XIV.
- le banc des Ministres à l'Assemblée Nationale ou celui des accusés au tribunal. (le banc : signe d'"honneur" ou d'"infamie" suivant le contexte).

Là encore, il ne s'agit nullement de viser à une exhaustivité d'ailleurs illusoire. A condition de répondre à un besoin, à une curiosité, ce deuxième type d'exploration lexicale devrait comme le précédent permettre aux enfants de faire fonctionner les structures découvertes de manière plus efficace, plus libre. Il n'a pas, à l'école élémentaire, d'autre justification.

#### c) Réemploi fonctionnel

L'observation, même approfondie du fonctionnement d'un mot, ne peut suffire à en assurer la pleine compréhension et l'utilisation spontanée, à propos. Mais il est douteux que la mémorisation pure et simple de mots, ou même de phrases, permette une assimilation efficace. Il paraît préférable :

- a) de susciter ou d'exploiter des situations de jeu ou de travail qui inciteront à un réemploi fonctionnel, oral et écrit, des mots qu'on souhaite voir assimiler.

.../...

- b) de prévoir des reprises nombreuses, progressivement espacées dans le temps, des mêmes situations, sous des formes variées.

La fixation progressive de l'aspect sonore et graphique des mots en relation avec leur sens et leur emploi devrait permettre en outre une mémorisation correcte de l'orthographe d'usage.

d) Les mots en liberté

Dans les perspectives ouvertes par le présent plan de recherches, il importe de souligner que le travail systématique sur le vocabulaire ne saurait aller sans qu'interviennent dans la classe des moments où les mots fonctionnent sans être aussitôt "piégés" par le sens ou par des emplois déterminés.

On sait que pour le très jeune enfant qui découvre les sons de sa voix, intervient un élément ludique dont les composants sont complexes mais où entrent à coup sûr le plaisir "musculaire" de produire des sons, le plaisir de s'entendre, et de s'en émerveiller.

Il arrive qu'au Cours préparatoire cette attitude demeure et que des enfants s'enchantent de trouver des mots inconnus dans un texte où même d'inventer des néologismes dont la structure sonore les ravit. Les comptines et quelques-unes des oeuvres des plus grands poètes témoignent, à des niveaux différents, de la permanence de cet usage. Le maître, attentif à préserver ces instants dans sa classe évitera de réagir dans un sens "normatif". Sans abandonner la rigueur ni surtout les exigences de précision contextuelle dans l'apprentissage lexical telles qu'elles ont été décrites plus haut, le maître devra également tendre à faire découvrir et ceci dès le C.E. que certains mots dans certaines circonstances n'ont pas besoins d'être compris pour être utilisés. Les activités d'élocution spontanée, les activités de production de textes libres écrits, etc... devraient permettre de "laisser passer" dans le discours enfantin des mots qui valent plus pour ce qu'ils sont phonétiquement que par ce qu'ils disent.

Par ailleurs une trop constante attention à la description sémi- que risquerait de priver certains mots de leur pouvoir imaginaire et des connotations qu'ils ont pour chaque enfant. Il n'y a d'ailleurs aucune contradiction entre le fait de vouloir faire saisir les emplois circonstanciés et contextuels des mots et celui de respecter une polysémie qui est un élément aussi important que tous les autres. Pour revenir à un exemple donné plus haut, le mot "vert" dans le "vert paradis des amours enfantines" rassemble tous les sens évoqués précédemment et ces sens

.../...

s'éclairent et se multiplient.

Sans même chercher au niveau trop particulier du discours poétique, on peut remarquer que très souvent l'enfant préserve le "secret" d'un mot qui marque en lui, une émotion, une rencontre, une joie une peine, un rêve... Le tact du maître, son respect constant de la sensibilité et de l'imaginaire enfantin devraient lui interdire de vouloir à tout prix que tout fût explicite et clair.

D'autant plus que les mots "valent" les uns par les autres non seulement en fonction de leur distribution et de leur fonctionnement dans la chaîne, mais aussi parce que se créent par leur rapprochement des sens seconds qui modifient chacun d'eux. Il ne faut pas oublier en effet que chaque mot est presque toujours métaphore naissante et qu'il renvoie souvent à un autre référent que celui qu'il désigne communément pour peu qu'un autre ou que d'autres mots l'accompagnent. Lorsque l'enfant écrit tout simplement "La robe des fleurs de l'été", il serait regrettable de chercher à faire décomposer cette image en ses éléments, car il s'agit peut-être tout aussi bien des "robes" des fleurs que de la "robe" de l'été. Cet exemple est volontairement banal, proche de nombreuses productions enfantines, à la limite du cliché. Mais les "trouvailles" de l'enfant sont souvent, sans qu'il en ait conscience (et c'est son inconscience qui le distingue d'un écrivain au travail) inattendues, originales, drôles etc... Le maître aura à préserver ces trouvailles sans pour autant les privilégier exagérément.

Les conséquences de ceci font que l'on devra ménager dans les classes quelques moments de totale liberté lexicale, où les textes libres par exemple ne seront pas exploités pour la correction, ni mis au point, où les dialogues improvisés le resteront, où les mots garderont ce que l'on peut nommer leur mystère. On veillera de même à préserver dans la rédaction des contes collectifs, des romans de classe, des passages de pure fantaisie verbale, et même si le cas se présente des néologismes, formellement signifiants.

Si l'enseignement du français en général et du vocabulaire en particulier est équilibré comme ces recommandations le voudraient l'enfant devrait d'ailleurs découvrir peu à peu que pour suivre le poète disant :

"Il faut aussi que tu n'aïlles point  
Choisir tes mots sans quelque méprise"

.../...

il importe aussi de savoir les choisir avec précision. Mais l'enfant ne le découvrira que si l'apprentissage du vocabulaire se présente à la fois comme un entraînement précis et systématique à l'usage et à l'enrichissement du lexique et comme un abandon au pouvoir sensuel et imaginaire des mots pour-eux mêmes. Mais nous retrouverons ces considérations à propos des activités de poésie.

### 3) Le choix des mots.

Le problème du choix des mots ne se pose évidemment aux maîtres que dans la préparation d'exercices systématiques. Il paraît exclu d'établir un choix a priori, de mots à savoir ou de thèmes à exploiter en fonction de l'âge ou du sexe si les maîtres s'appuient, comme il est souhaitable, sur les sollicitations de la classe, ses besoins, ses curiosités, ses intérêts.

Cependant, tous les mots en "circulation" dans la classe ne présentent pas un égal intérêt pour l'exploitation pédagogique ; il importe d'en choisir 2 ou 3 sur lesquels pourra porter efficacement le travail d'imprégnation systématique, d'approche analytique ou de fixation. Les critères de choix possibles sont nombreux.

#### a) Critères d'ordre lexical.

Le domaine lexical à explorer est, à ce niveau, le vocabulaire commun du français contemporain le plus fréquemment utilisé à l'oral ou à l'écrit (cf. les listes de fréquences existantes), et le vocabulaire nécessaire dans les situations où l'enfant peut se trouver le plus couramment.

Sans négliger le vocabulaire de nomenclature, on pourra travailler particulièrement sur des oppositions dont les enfants puissent découvrir le fonctionnement syntaxique, morphologique, sémantique. Citons à titre d'exemple :

- les constructions les plus usuelles d'un mot, dont dépend son sens
  - . voir / faire voir / laisser voir / se voir ; on a résolu le problème / on a résolu d'agir sans plus attendre.
  - . un homme brave / un brave homme ; de mes propres yeux / un objet propre.
- les transformations possibles à partir de la racine d'un mot

.../...

- . voir / revoir ou voir / prévoir ou voir / entrevoir
- . arroser / arrosage / arroseur / arroseuse / arrosoir

La connaissance des préfixes et des suffixes les plus usuels, répondant un principe d'économie, est utile ; cependant les maîtres auront soin, à l'école élémentaire, de se fonder sur l'usage actuel le plus fréquent et non sur des considérations étymologiques, pour choisir, dans une "famille" de mots, ceux qu'ils feront observer et manipuler.

- . c'est au moment où les avions atterrissent que... → c'est au moment de l'atterrissage des avions que...
- . le ciel est clair → la clarté du ciel

- les termes qui entrent dans des oppositions de sens simples, accessibles à l'enfant

- . baie / golfe / crique      fleuve / rivière
- . vider / verser ; écouter / entendre ; fixer / attacher
- . sous l'action de / à cause de / grâce à (et les mots de relation les plus usuels)

- des "séries" de synonymes à replacer en situation, sous forme de jeux dramatiques par exemple.

- . selon leurs emplois : l'arôme / le bouquet (d'un vin)  
l'arôme / le parfum (des œillets)  
l'arôme / le fumet (d'un civet de lièvre)
- . selon leur valeur diminutive ou intensive :  
un visage laid < affreux < hideux peur/épouvante/terreur  
abrutir > abasourdir >
- . selon leur "registre" de langue :  
soldat / guerrier (littéraire ou vieilli)  
se casser la gueule (très familier) / se casser la figure :  
(familier) / tomber / choir (littéraire)  
véhicule (terme administratif) / automobile (assez tenu) / auto  
(usuel dans la langue parlée) / voiture (usuel) / bagnole (très familier)  
se dissimuler (langage soignée) / se cacher / se moucher (patois du Nord) / se planquer (très familier)  
crevé (très familier) / vanné (familier) / harassé (moyen) /  
recru de fatigue (littéraire)

L'exploitation pédagogique se gardera de se fonder sur le registre le plus élevé, et de systématiquement considérer que le but à atteindre est la langue dite littéraire. - Il importe que le vocabulaire utilisé soit adéquat à la situation de communication où se situe l'énoncé transmis. "Choir" serait aussi inconvenant dans un dialogue courant que "se casser la figure" dans un exposé destiné à la classe. La notion fondamentale à retenir est ici celle de convenance. Ainsi, les enfants prendront conscience des divers "registres" utilisables suivant les situations, et apprendront/à choisir les mots de manière adaptée, sans que les maîtres aient à "culpabiliser" l'emploi du patois ou du registre familial.

b) Des critères psycho-pédagogiques

Il n'existe pas d'instruments objectifs qui permettent de déterminer s'il existe ou non des stades dans la compréhension et l'utilisation des mots, selon l'âge. Il semble que l'enfant aille d'une compréhension, d'une utilisation syncrétiques des mots à leur utilisation spécifique, et d'une utilisation indifférenciée à des différenciations de plus en plus fines.

On a donc intérêt à faire élucider une opposition du type voir / regarder, de compréhension large, avant d'aborder une opposition recouvrant des discriminations plus fines comme examiner / observer. Inversement à des notions plus générales qui les "emboîtent", celle de siège puis celle de meuble, puis celle de lieu d'habitation, d'habitat, et peut-être même celle de civilisation.

Il n'est guère possible, dans l'état actuel des connaissances d'aller plus avant dans l'exposé des lignes de force d'un enseignement plus rigoureux du vocabulaire. L'essentiel est que les maîtres attachent à créer, développer chez les enfants une attitude de tri, de choix devant les mots. Il y parviendront d'autant mieux qu'ils fonderont leur réflexion pédagogique sur des descriptions scientifiques du lexique français.

ORTHOGRAPHE

Propositions pour une refonte du "Plan".

A - Note à intégrer à la suite de : "Vocabulaire" cf. REPERES N° 2, p. 29.

L'orthographe et les activités de français -

L'orthographe ne saurait, dans la perspective d'un enseignement de la langue procédant de la communication, constituer une "discipline", une activité en soi. Ce qui ne veut nullement dire qu'on puisse la considérer comme quantité négligeable : elle est en effet l'une des "marques" du niveau de structuration de la langue écrite auquel l'enfant a pu atteindre. Oeuvre de synthèse et de longue haleine, elle devrait s'obtenir par tout le jeu d'activités globales ou analytiques que suggère le Plan beaucoup plus que par des exercices d'orthographe qui seraient à eux-mêmes leur propre fin.

\*

On ne peut esquiver les difficultés de l'orthographe française. Mais il convient de donner à la notion de "faute" sa valeur exacte. Dans la mesure où l'enfant ne peut écrire correctement que ce qu'il a maîtrisé tant au point de vue syntaxique que lexical, on ne peut exiger de lui l'orthographe rigoureuse de formes inconnues ou peu fréquemment rencontrées.

Si l'on distingue par commodité "fautes d'accord", et "fautes d'usage" il apparaît que pour les premières la démarche grammaticale réflexive ne sera que partiellement efficace, et que de bonnes habitudes d'observation visuelle et auditive, une lecture respectueuse des articulations de la phrase permettront d'affiner utilement le "sens" de la langue écrite, de son orthographe. Pour les secondes, c'est-à-dire les "fautes d'usage", il est clair que la correction orthographique est fonction du nombre des occurrences où les mots auront pu être lus, observés et utilisés.

C'est dire l'importance primordiale de la lecture et de l'expression écrite. C'est admettre en même temps que le problème de l'orthographe ne peut recevoir une solution entièrement réflexive. En ce sens, nous l'avons dit par ailleurs, l'exercice de dictée ne peut être tenu pour un véritable instrument d'acquisition ; tout au plus peut-il être considéré comme un instrument de contrôle dont il est inutile d'abuser.

Par contre, la lecture et l'observation de textes d'adultes ou d'enfants, la reconstitution de textes, la mise au point de textes d'élèves, devraient permettre une intégration globale de l'orthographe. D'autre part,



le maître peut, à partir des erreurs, des lacunes des élèves, leur proposer des exercices systématiques de lecture, de grammaire ou de vocabulaire à dominante orthographique. Il paraît sage de s'en tenir, pour ce travail systématique, aux mots et aux accords les plus fréquents. Quelle que soit la forme des exercices, l'essentiel est que l'enfant puisse appréhender par une découverte personnelle, dans un effort de structuration, ce qui lui est d'ordinaire imposé comme une règle.

\*

N.B. : On voudra bien se reporter, pour le détail, aux chapitres où les problèmes de l'orthographe se trouvent abordés en situation : Lire / Ecrire - Grammaire / Vocabulaire.

B - Remarques à intégrer dans : "Activités de français".

- 1) Mise au point de textes d'élèves à intégrer p. 18 après la 6ème ligne (cf. REPERES N° 2)

Il est légitime que le maître habitue l'élève à surveiller de très près l'orthographe de tout ce qu'il écrit. La correction orthographique est la marque d'un travail "fini".

A l'occasion de la mise au point de textes d'élèves, un travail particulier d'orthographe peut être proposé, qui n'aura sa pleine valeur que s'il est largement individuel. Guidé par le maître, l'élève fait les mises en relation et les rapprochements nécessaires, ou bien il se reporte à des textes vus antérieurement, ou bien il consulte son dictionnaire. Il serait bon de prévoir dès le C. E. une préparation à l'usage du dictionnaire notamment en faisant ordonner des listes de mots selon l'ordre alphabétique, car le dictionnaire ne sera un auxiliaire efficace que si le maniement en est suffisamment dominé. L'orthographe devient alors pour lui un objet de recherche et non une contrainte qu'il subit passivement.

- 2) Exercices systématiques d'orthographe -

à intégrer p. 19 en 2e / c) cf. REPERES N° 2.

La dictée n'est pas un moyen d'acquisition de l'orthographe sous quelque forme que ce soit. Par la complexité de ses difficultés, elle place l'élève en situation d'échec puisque les moyens ne lui sont pas fournis pour résoudre les problèmes qu'il rencontre (hasards du texte qui ne

.../...

correspondent pas à une progression d'apprentissage) ; d'autre part l'élève doit transcrire une pensée et un style qui ne sont pas les siens et qu'il n'a pas eu le temps d'assimiler (comme ce serait le cas par contre à la suite d'un exercice de reconstitution de texte). L'élève se trouve donc dans une situation que l'adulte ne rencontre fréquemment que sur le plan professionnel.

La dictée ne peut rendre de services que si elle a été travaillée et conçue par le maître en vue d'une "dictée-test" qui permettra d'évaluer les besoins de chacun, la progression des acquisitions, les phénomènes de transfert et de maturation. Elle doit être élaborée, remaniée par le maître en fonction de ses hypothèses de travail et de ses intentions de vérification. Elle doit préciser positivement le niveau de développement atteint et non aboutir à la sanction des "fautes" c'est-à-dire faire le bilan des réussites et non des seuls échecs. Le zéro ne devrait sanctionner que l'absence totale de graphie correcte (ex. qui ne se présente pratiquement jamais). Elle ne peut être utilisée fréquemment (2 fois par trimestre au plus).

\*

Mais quantité d'exercices sont possibles en dehors de la dictée. Sans jamais perdre de vue que l'orthographe n'est qu'un moyen au service de la communication écrite, les maîtres pourront construire des exercices systématiques d'orthographe, collectifs ou individuels, en fonction des erreurs les plus fréquentes.

On peut penser en ce sens à des activités de liaison avec l'étude du vocabulaire (séries dérivationnelles), à des exercices écrits apparentés aux exercices structuraux oraux (commutations de termes et transformations), à un travail de justification orthographique d'un texte écrit, etc ...

On ne perdra pas de vue qu'il faut savoir se borner au vocabulaire actif de la langue écrite de l'enfant pendant toute la scolarité élémentaire et qu'il y a un grand intérêt à faire maîtriser de bonne heure les mots-outils, au nombre de 70 environ, qui représentent 50% des mots de toute page de français. Ces mots-outils sont le plus souvent des monosyllabes et beaucoup sont des homonymes redoutables. Ils comprennent une douzaine de verbes d'une importance capitale, à peu près tous du 3ème groupe. Ainsi les enfants ont besoin de maîtriser dès le début : "il fait/

.../...

en faisant / nous faisons, etc ..., de même : aller). On s'inspirera également des échelles de fréquence existantes, fondées sur des données statistiques solides.

\*

Ces exercices systématiques devront viser à faire acquérir et mettre en oeuvre des structures là où il n'existerait sans eux qu'une orthographe "pointilliste", dans tous les cas où il est possible de faire apparaître des systèmes de relation cohérents.

Les recherches en cours auront à montrer dans quelle mesure les principes de la phonologie peuvent contribuer à fonder scientifiquement un apprentissage efficace de l'orthographe.

LAI

RECHERCHE

(CONTINUE ...

LECTURE

ESSAI SUR LA PEDAGOGIE DE LA LECTURE \*

Cet essai répond aux préoccupations suivantes :

- Nécessité, pour l'auteur, de réajuster le nouveau à l'acquis, de tenter une synthèse plus originale entre des notions antérieurement assimilées et des données plus récentes.
- Déterminer les places respectives que pourraient occuper la recherche scientifique, la technique appliquée qui en résulte et la pratique pédagogique.
- Enfin, répondre à ceux encore nombreux qui n'apportent qu'un intérêt réduit à la pédagogie parce qu'ils ne voient en elle qu'une forme sans contenu.

Ces préoccupations dictent le développement de cet article. Je ne m'attarderai donc pas sur la finalité de la lecture. Je renvoie à la brochure "Qu'est-ce que lire ?" diffusée par le Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres et à la définition fournie par Mme LAURENT-DELCHET. Lire, c'est comprendre avec l'infinie diversité des contenus que suppose "la recherche active et vitale des significations". De la phrase "René a vu le navire" au message "poésie guérit de frénésie", la lecture se révèle comme une activité d'analyses et de synthèses partielles toujours en évolution progressive. "On ne sait pas ce qu'il en coûte de temps et de peine pour apprendre à lire. J'ai travaillé à cela quatre vingts ans et je ne peux dire que j'y sois arrivé". Ce paradoxe apparent de GOETHE recouvre une profonde vérité.

Si j'ai tenu à rappeler une nouvelle fois cette conception d'ailleurs classique, c'est tout simplement parce qu'elle constitue la trame de cet essai. C'est évidemment la fin qui conditionne les moyens. La recherche des moyens reste dictée par l'exigence de la signification et il ne saurait être question de la privilégier au détriment de la finalité.

Mais la connaissance de ces moyens m'apparaît indispensable pour parvenir au but fixé. Dans le cadre restreint de cet article, non seulement je me bornerai à de simples indications sommaires mais encore je n'étudierai que l'apprentissage même de la lecture.

\* Cet essai écrit en décembre 1969 correspond à un état du travail maintenant dépassé mais tel quel, il constitue un document de travail qu'il importait de faire connaître aux équipes.

Le champ des recherches scientifiques qui s'offrent désormais à nous est déjà si étendu qu'il devient très difficile de faire un choix pertinent des références de base. Quelles sont, tout d'abord, les connaissances scientifiques que les recherches actuelles tendent à mettre en évidence ?

- Les données physiologiques dont les techniques d'apprentissage se sont peu préoccupées sauf dans le cas où leur connaissance s'imposait à la pratique pédagogique (problèmes propres à certaines catégories de l'enfance inadaptée). Le livre de M. Yvan LEBLANC, linguiste, phonéticien et neuro-physiologue : "Anatomie et physiologie de l'appareil phonatoire" (éditions Labor, diffusées par la Librairie Nathan en France) constitue une excellente introduction à ces données. L'auteur nous rappelle d'ailleurs que, faute de connaissances assez précises dans le domaine de la phonétique expérimentale, les chercheurs s'exposent à un travail inexact, imprécis ou mal étayé.

- Ensuite la psychologie avec les conceptions renouvelées que nous apportent les interprétations du "schéma corporel", de la perception enfantine et de l'évolution ingénieuse des schèmes. Le développement de la psychologie différentielle conduit à la notion enfin admise par le projet d'instructions LEGRAND-ROUCHETTE de "niveaux de lecture" qui correspondent à une réalité scolaire indéniable. Quand on place un enfant peu doué (il ne s'agit pas d'un jugement de valeur) devant un texte d'auteur, n'est-ce pas comme si l'on voulait exercer une oie au trapèze et inversement quand on soumet un élève d'esprit vif au découpage "a-na-to-le sè-me de la sa-la-de" n'est-ce pas atteler un pur-sang à un tombereau ? Les ouvrages qui traitent de ces questions abondent. Les références de la brochure précédemment citée, celles empruntées à la lecture du catalogue d'une librairie spécialisée, fourniront d'amples sources d'information.

- Enfin, les sciences linguistiques, actuellement en plein essor, nous apportent une masse de renseignements. Citons, en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture (et là encore, la liste n'est pas exhaustive) "C-lefs pour la linguistique", livre de vulgarisation de M. MOUNIN et des ouvrages plus spécialisés tels que :

- "Les éléments de phonétique" de Bondy (les cahiers Baillièrè)
- "L'introduction à la phonétique corrective et les exercices systématiques de prononciation française" (Pierre et Monique LEON - Collection le français dans le monde - Hachette, Larousse, éditeurs) ouvrages que je me propose d'utiliser dans la suite de cet article.

La complexité même de ces données permet de comprendre qu'un problème apparemment aussi simple que l'apprentissage de la lecture nécessite des connaissances infiniment variées dans les domaines extrêmement divers. Si peu de progrès marque, en définitive, l'histoire de la pédagogie de la lecture, c'est que physiologistes, psychologues, sociologues, linguistes et pédagogues ont travaillé les uns à côté des autres dans des directions souvent parallèles. La lecture du livre concernant le 13<sup>ème</sup> colloque international tenu par l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française est particulièrement éloquente et chacun pourra aisément y mesurer la part réservée aux perspectives précédentes. M. BOUQUET, dans son livre "L'apprentissage de la Lecture", signale dans son introduction que la confrontation entre les deux méthodes ne pouvait aboutir à des conclusions nettes puisque le barème appliqué avait tenu compte uniquement des données aisément mesurables et il exprimait l'espoir de voir reprendre l'expérience sur des bases nouvelles. Je ne crois pas que l'étude comparative citée page 233 du livre relatif au colloque le satisfèrait pleinement. Combien de nos manuels de lecture témoignent d'une réelle connaissance des données fondamentales de la phonologie et de la phonétique ? Les progressions adoptées relèvent trop souvent d'un pur empirisme et s'expliquent avant tout par le poids de la tradition.

Cette complexité suffit également à démontrer, selon moi, que le chercheur n'a pas à se préoccuper des applications techniques de ses recherches. Il se meut dans le domaine restreint de la science à constituer ; par définition, il ne connaît pas le résultat des travaux qu'il entreprend. Les hypothèses qui lui servent de lignes directrices sont ou bonnes ou fausses. Le chercheur sait que seule l'expérience à long terme (parfois quelques siècles plus tard) confirmera que telle hypothèse jugée hasardeuse en un moment donné de la connaissance était en réalité géniale (cf. le développement contemporain des idées de ROUSSEAU). J'extrai de l'ouvrage précédemment cité de M. LEBRUN ce conseil de prudence : "persuadé qu'une science ne peut progresser si elle entretient des idées reçues et tolère les généralisations hâtives, l'auteur du présent ouvrage a voulu attirer l'attention sur la gratuité de certaines affirmations et remettre en question un certain nombre de faits qui lui paraissent insuffisamment établis" (page 7).

Le "technicien" de l'éducation ne peut être tenu à la même réserve ; il se doit d'utiliser les données mises à sa disposition même si elles sont incomplètes ou imparfaites. L'essentiel c'est qu'elles consacrent un progrès par rapport aux précédentes et qu'elles permettent une signification plus rapide et plus profonde. Il lui faut simplement affirmer, avec force, qu'il ne

s'agit que de moyens provisoires, que d'hypothèses qui se modifieront au fur et à mesure que le chercheur lui fournira des travaux mieux élaborés.

Sa tâche ne manque pas pour autant d'intérêt et même d'originalité. Elle consiste à dégager des données souvent disparates, des applications pédagogiques cohérentes qui nécessitent des synthèses partielles donc nécessairement simplifiées, des travaux mis à sa disposition par les chercheurs dans des domaines aussi variés que la physiologie, la psychologie, la sociologie et la phonétique. Les contradictions suggérées précédemment indiquent que cette synthèse reste malaisée, sans doute parce que l'on attribue plus d'importance à un aspect du problème qu'à un autre. Par exemple, les considérations physiologiques jouent forcément un grand rôle dans les rééducations alors que les conditions psychologiques prédominent dans l'enseignement normal.

Le fonctionnement de l'organe phonatoire pose bien des problèmes. L'étude des dysarthries se révèle très fructueuse pour toute la pédagogie de la lecture de l'enfance inadaptée, en particulier chez ceux qui souffrent de troubles articulaires. Les perturbations de la perception, de la latéralisation, du schéma corporel, devraient faire l'objet de dépistages systématiques dès l'école maternelle. Le cours préparatoire en allongeant la période de pré-apprentissage et en accordant aux exercices d'initiation plus d'importance, réduirait les conséquences néfastes de ces troubles. L'importance accordée aux dépistages et aux exercices de pré-apprentissage apparaissent chez :

- Clavde CHASSAGNY : manuel pour la rééducation de la lecture et de l'orthographe : éditeur Presses Universitaires.
- Mme Andrée GIROLAMI-BOULINIER : prévention de la dyslexie et de la dysorthographe (maîtrise du geste et de l'éducation perceptive, en particulier) : Delachaux et Niestlé.
- Melle Bernadette MAURICE-DENIS : recherches pédagogiques - lecture et latérisation (qui recherche les bases nouvelles d'un enseignement de la lecture dans le rapport entre le langage entendu et parlé et le langage lu et écrit. Elle attache également beaucoup d'importance au conditionnement par les gestes et à une progression strictement déterminée) : G. de Bussac - 2 Cours Sablon - 63 - Clermont-Ferrand.

Tout retard apparent au départ, devient en réalité gain dans l'apprentissage de la lecture.

.../...



La période des lallalies fait l'objet de trop brèves analyses. La psychologie s'efforce de retracer le passage du son spontané à la langue parlée, mais ce passage en dépit de l'explication ingénieuse des schèmes assimilateurs et accommodateurs n'apparaît pas très clair. Je ne connais personnellement pas d'ouvrage qui étudie l'ordre d'apparition des différents phonèmes ou qui reproduit les démarches exactes de l'esprit enfantin dans sa lente et longue conquête du langage. Le rôle du schéma intonatif suffirait à montrer que l'identité du signifiant et du signifié apparaît plus tardivement qu'il ne le semble.

Les recherches dans le domaine de la phonétique et de la phonologie conduisent également à des applications pédagogiques immédiates auxquelles on n'a pas toujours songé dans le passé. Par exemple, les travaux relatifs à la prononciation et à l'articulation peuvent donner lieu à des exercices correctifs qui remédient aux défauts constatés au lieu de les laisser s'enraciner jusqu'à ce qu'ils nécessitent le recours aux spécialistes orthophonistes. Les ouvrages précédemment cités de M. LEON donnent des exemples précis de correction vocalique par variation d'une série horizontale (de l'antérieure à la postérieure) ou d'une série verticale (de la moins ouverte à la plus ouverte). Nous avons signalé le caractère empirique des progressions généralement adoptées par les manuels de lecture. Là encore phonologie et phonétique nous proposent des classements ; sans doute, ces classements prêtent-ils à critique :

- a) Ils n'ont de valeur qu'autant que les chercheurs aient pris appui sur des données scientifiques incontestables. Et il suffit de relire certains passages contestataires de M. LEBRUN pour douter de ces classements qui présentent trop d'indéniables différences.
- b) Surtout, le phonème n'est pas une unité articulatoire puisque nous utilisons des combinaisons de phonèmes appelées syllabes. Ces combinaisons revêtent un caractère éminemment dynamique alors que les classements précédents n'ont qu'un caractère statique.
- c) Il faudrait déterminer, de façon plus précise, le rôle de la place des phénomènes connus sous le nom de tension et d'accent syllabiques, de débit et de rythme (les schémas intonatifs ...).

Malgré ces inconvénients nous utiliserons donc les classements établis en attendant que les chercheurs découvrent un classement dynamique

.../...

des syllabes plus conforme à la réalité. Le classement proposé par M. LEON page 28 nous ouvre plusieurs voies :

- opérera-t-on par composition (classement des phonèmes par familles : occlusives, bilabiales, dentales : p, b, m; d, t, n, ...)
- procédera-t-on par opposition (d'une occlusive bilabiale sourde à une fricative ovulaire sonore ; p, r, puis d'une occlusive palatale sonore à une fricative labio-dentale sourde : g, v.
- mêlera-t-on les moyens (à la fois par comparaison et par opposition (retrouvant ainsi les règles de la formation psychologique du vocabulaire : synonymes et contraires ...))
- réglerait-on la difficulté en utilisant la fréquence d'utilisation des sons du français (page 42 : statistique empruntée à LAFON J. Cl.) qui permet un compromis entre l'une et l'autre façon d'opérer : a (8,1) - R (6,9) - l (6,8) - é (6,5) ...

Ainsi donc le technicien procure au praticien des hypothèses provisoires de travail, hypothèses dégagées des travaux des chercheurs. Les moyens offerts ne représentent qu'un moment de la science pédagogique mise au service d'une fin qui demeure la signification totale.

Le rôle du praticien n'est pas si simple qu'il pourrait apparaître dans cet article. Appliquer, contrôler une expérience, mettre l'accent sur les mérites ou sur les insuffisances, tout cela implique une formation que l'on n'a pas donnée encore à nos instituteurs.

Dans le cadre restreint de cet article, essayons de montrer une application concrète. Le projet d'instructions donne des indications précieuses concernant le C. P.

- Il met l'accent sur la signification qu'il ne faut jamais perdre de vue, signification liée d'ailleurs à l'intérêt.
  - Il rappelle la nécessité de pratiquer des exercices d'analyse et de synthèse.
  - Il souligne la part à réserver aux pré-apprentissages et la nécessaire liaison avec les écoles maternelles.
  - Il précise la notion de "niveau" tenant compte des possibilités des élèves.
- .../...

Voici donc un canevas conforme à la fois aux idées précédemment exprimées et à ce projet d'instructions :

- a) Partir du dessin, moyen d'expression favori de l'enfant ; l'intérêt, à la fois pour l'expression parlée et pour l'expression écrite est ainsi suscité. Nous partons bien par ailleurs d'une signification globale qu'il convient de communiquer aux autres par les moyens qui s'offrent à nous.
- b) Le dessin se prête à des exercices de pré-apprentissage du graphisme ; les troubles de latéralisation du schéma corporel ou de la perception peuvent ainsi être pré-sentis. S'ils sont légers, ils sont du ressort du maître, graves ils ne peuvent être traités que par un spécialiste compétent.
- c) Le dessin conduit à la libération du langage parlé. Qu'astu voulu communiquer ? Le maître écoute l'enfant sans le corriger. Il observe le langage spontané, enregistre les formes incorrectes, les mots mal acquis.
- d) Ces remarques lui permettent de procéder à des exercices structuraux qui habituent les enfants à l'emploi correct des formes et des mots qu'ils vont ainsi manipuler avant toute étude systématique de vocabulaire ou de grammaire.
- e) Ces corrections nous amènent à la forme écrite élaborée. Je ne dissimulerai pas que, selon moi, il n'y a pas de différence de degré mais de nature. L'intervention du maître devient indispensable. Le texte écrit rédigé par le maître ne trahit certes pas la spontanéité enfantine mais l'intervention discrète du maître la coule dans la forme écrite non seulement préparée par les exercices systématiques mais plus encore présentée par la "chorégraphie du discours" (groupes de souffle, ponctuation, liaison ...). L'apprentissage de la lecture se double ainsi d'une stratégie d'exploration de la signification.
- f) La lecture du texte écrit est aisée en ce sens que l'enfant reconnaît ses propres idées, utilise les formes grammaticales et les mots qu'on lui a "inspirés" et lit les groupes de souffle d'un ton naturel.
- g) Les exercices d'analyse (de mots et de groupes) et de synthèse prennent la forme d'utilisation des structures déjà étudiées sur le plan oral et que l'on retrouve sur le plan écrit (avec les différences que comporte ce nouveau "code") - exercices de substitution et de transformation.

Quand interviendra l'ultime analyse qui conduit inéluctablement à la syllabe ? C'est là un point essentiel. Certains pensent que l'analyse doit être abordée dès les premières "leçons" de lecture. Lorsqu'on part de cette hypothèse on ne se place plus du tout au point de vue de l'enfant qui apprend mais à celui de l'adulte qui enseigne.

Nous croyons nécessaire d'attendre que l'enfant en vienne de lui-même à l'analyse. Les expressions découvertes sont classées, soit dans l'ordre commode de l'alphabet, soit dans l'ordre des thèmes étudiés. La plupart de ces mots (en disponibilité et en fréquence) se trouvent dans les ouvrages qui traitent du vocabulaire fondamental du français (DOTTRENS et MASSARENTI - GOUGENHEIM). Ceux qui n'y figurent pas peuvent dénoter une évolution intéressante de la langue parlée et montrent une fois de plus que les normes, un moment dégagées ne restent valables que pour un temps limité.

Ce matériel linguistique nous fournit les mots clefs et les mots chevilles (pour employer la terminologie habituelle) qui vont permettre le travail rigoureux de l'analyse. La solution consiste à associer ces mots de façon à mettre l'accent, soit sur la comparaison et l'opposition des familles de sons, soit sur les fréquences. Dès lors, l'apprentissage de la lecture devient individuel ; chaque enfant parcourt les étapes de façon différente, à son propre rythme ; le point d'aboutissement reste le même mais la distance est parcourue plus ou moins rapidement.

#### C O N C L U S I O N

•••••

Qu'il faille considérer la pédagogie comme autre chose qu'une forme sans contenu, c'est ce que je me suis efforcé de démontrer. La pédagogie constitue un terrain privilégié de rencontre entre chercheurs, techniciens de l'enseignement et praticiens. Les uns procurent les données théoriques indispensables, données considérées comme des hypothèses de travail. Les autres tentent de constituer des synthèses partielles à partir des données précédentes, synthèses à remettre en question dès qu'une hypothèse scientifique nouvelle apparaît mieux fondée que la précédente. Les praticiens expérimentent, contrôlent les résultats obtenus en recourant aux moyens fournis par les techniciens. A leur tour d'ailleurs, ils fournissent des éléments de recherche appréciables (masse de renseignements concernant les sciences humaines) susceptibles de modifier ultérieurement les travaux des chercheurs en les obligeant à remanier des hypothèses erronées.

GIRAUDOUX n'affirmait-il pas que l'ordre dans ce monde ne serait vrai et profond que quand les instituteurs sauraient un peu mieux ce que savent les instituts, mais aussi quand les instituts sauraient un peu mieux ce que savent les instituteurs.

M. FLANDRE

Directeur E. N. G. ALENÇON

.../...

APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

(Groupe des Andelys)

A - COMPTE-RENDU DES RECHERCHES ET DES ESSAIS EFFECTUES  
DANS LE DOMAINE DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.

Le groupe des ANDELYS comprend, au niveau du cours préparatoire, 6 cours ou sections répartis comme suit :

- 3 classes à un seul cours dans des écoles qu'on peut appeler "semi-urbaines".
- 3 classes complexes à 2 ou 3 sections dans les écoles rurales.
- Nous n'avons pas assez de recul pour juger du travail dans les 3 classes uniques du groupe, car elles ne sont entrées avec nous que cette année. Aussi, je n'en dirai rien.

La composition des classes faisant l'objet du rapport est la suivante :

- LES ANDELYS : C.P. garçons (25 élèves)- Ecole de 10 classes : Mme DORAY
- .. C.P. mixte (30 élèves)- Ecole de 11 classes : Mme LHERMITTE
- .. C.P. mixte (27 élèves)- " " " : Mme THUILLIE
- MUIDS : S.E.+C.P. mixtes (13 él.+12 él.) Ecole 3 classes : Mme PRUVOST
- ECOUIS: C.P.+C.E.1 mixtes (13 él.+13 él.) Ecole 5 classes : Mme RIGAL
- MAINNEVILLE : SE + CP + CE1 mixtes (4 él.+13 él.+9 él.) Ecole 2 classes  
: Mme BONNOT

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

Nous avons eu deux longues réunions de synthèse - l'une avec les maîtresses des ANDELYS, le 27 JANVIER 1970, l'autre avec les maîtres de la campagne, le 28. Prévenues par téléphone, et séparément, elles ne s'étaient pas concertées. Or, leurs conclusions concordent sur presque tous les points. Les différences qu'on peut remarquer dans la conduite de l'apprentissage tiennent autant à la personnalité de chacune qu'à la composition de leur classe.

1°) INSPIRATION DES LECONS - METHODE EMPLOYEE

Les 6 maîtresses concernées utilisent la même méthode, avec deux variantes (thèmes prévus avec idée de progression générale chez l'une d'entre elles).

.../...

Nous appelons cela entre nous "Lecture -Langage", parce qu'il ne nous semble pas opportun d'employer le terme de "méthode naturelle", bien qu'il y ait des points communs. Il nous paraît en effet que les maîtresses ne prolongent pas la période purement globale comme le faisait Freinet. On amène plus tôt l'enfant à établir des rapprochements, des tris et des classements, et l'on vérifie l'acquis. On les aide, mais on n'impose pas.

Dans les 6 classes, simples ou complexes, le point de départ fondamental est le langage. C'est la clé de tout.

Inspiration des leçons de lecture langage :

Rien n'a été imposé, les maîtresses se sont faites disponibles, accueillantes, tout en gardant toujours, car elles sont prudentes et avisées, une formule prête pour les "jours sans gala".

Je leur ai demandé, et cela depuis plusieurs années, cependant, d'essayer de faire en sorte de mettre l'enfant le plus possible au contact des bêtes, des plantes, de la nature et de la vie.

Je leur cite souvent le vers de Lucie Delarue-Mardrus "l'odeur de mon pays étant dans une pomme" et Colette "prenant possession d'un jardin, le regardant, le foulant, le respirant, le flairant". Il me semble qu'enrichir les sensations, les impressions, c'est obliger à trouver l'expression qui les traduise, et à ce stade c'est le dessin, le mot ou le geste. Enrichir les sensations, c'est faciliter les correspondances. Un morceau de musique par exemple fait jaillir une impression endormie. Cela a été constaté maintes fois dans les cours préparatoires dont je vous parle. L'enfant ne peut pas imaginer des sensations, il ne peut que les découvrir, du moins il me semble, donc il faut l'aider à mettre au jour ses possibilités, à les révéler lui-même.

Il s'établit donc à ces moments-là des relations avec le monde extérieur, et il y a de fortes chances que l'enfant ait besoin et envie d'apprendre, à ces moments là, les mots qui fixeront la relation, qui l'objectiveront, qui l'aideront dans son entreprise d'appropriation. Sans nul doute, on fait donc appel à l'affectivité de l'enfant, ce qui ne veut pas dire qu'on s'y enlise. Le raisonnement a sa place dès que le langage doit s'ordonner oralement ou par écrit, dans le cours de la leçon de lecture proprement dite.

Il y a d'autres sources :

Quelquefois, des apports spontanés (les enfants de Mme DORAY amènent leurs animaux familiers - jeune chat, tortues, hamsters), alors on observe.

.../...

Quelquefois l'évènement du jour : il neige - l'arrivée du cirque Bouglione.

Ces jours-là, on démarre sur les phrases spontanément élaborées.

Quelquefois, c'est un travail préparé par la maîtresse, avec une intention bien définie : travail sur le tableau oeuvre d'art - petit texte (histoire présentée par la maîtresse ou inventée par les enfants).

Déroulement des travaux :

Le point de départ, donc, peut-être spontané ou calculé, souvent plus oral qu'écrit. Les phrases à étudier se forment sous les yeux des enfants et avec leur participation. Mais le déroulement de la leçon est très ordonné, sous une apparente liberté.

(J'ai demandé aux maîtresses des exemples de travaux, soit sur une journée, soit sur une semaine, ils vous parviendront bientôt).

Les mots inconnus que porte le tableau sont repérés, étudiés. Des rapprochements se font, des comparaisons, et il vient un moment où une syllabe apparaît (ou plusieurs) qui s'en va prendre sa place sur le tableau en formation, et participe à la création d'autres mots.

Les premières syllabes sont apparues dans les classes vers la Toussaint (avant ou après, suivant les cas). Elles se multiplient évidemment à mesure que le temps passe. Les maîtresses luttent en ce moment contre les plus dégourdis qui voudraient bien compléter tout seuls le tableau de syllabes, mais ce serait gâcher la découverte des autres.

Des contrôles ont lieu, dont les dictées, sous des formes ou à des rythmes variables suivant les maîtresses.

J'ai demandé aux maîtresses d'effectuer un contrôle au bout de 6 mois, en sollicitant les enfants pour qu'ils reprennent un des thèmes de début d'année. Nous essaierons de comparer les textes obtenus aux textes d'origine, en cherchant comment se sont gardés les mots appris, les tournures de phrases, si le temps a amenuisé la trace ou si l'imagination l'enrichit à présent. Nous allons voir.

Enfin, il apparaît que langage oral et écrit alternent, se complètent, s'inspirent l'un de l'autre, et se prêtent un mutuel appui. Le cri d'alarme général, en ce moment est "Je n'ai plus assez de murs" car tableau de syllabes, textes et dessins (inséparables, indissociables) occupent tout l'espace permis.

.../...

B - RYTHME D'APPRENTISSAGE DANS LES DIFFERENTES

RESULTATS - ANALYSE DES RESULTATS

Nous avons analysé les résultats dans les différentes classes, soit à un seul cours, soit à plusieurs cours.

Il est évident qu'on ne saurait comparer entre eux les élèves des différentes classes, ni tirer de conclusion définitive. Trop de variables interviennent.

Aussi bien, si le nombre d'élèves qui lisent est convenable, la façon dont ils lisent est plus intéressante à examiner.

ECOLE	COURS	Lecture acquise ou presque	sera bien acquise fin de l'année	Ne sera pas acquise
LES ANDELYS	C.P.1	17	2	6 très en retard (3 très bébés).
LES ANDELYS	C.P.2	6	12	12 dont 11 trop bébés.
LES ANDELYS	C.P.3	4	11	12 dont 5 trop bébés.
MUIDS	C.P.	acquis : 6 sur 12 1 de SE lit avec le C.P.	6 (liront à Pâques)	
ECOUIS	C.P.	Presque 11 sur 12		1 échec total (immaturé) - 1 CE1 râté suit une partie des travaux du CP - les contrôles - spontanément parce qu'il réussit.
MAINNEVILLE	C.P.	presque : 4 sur 7 2 de la S.E. sont aussi bons que les T.B. du C.P.		

Au dire des maîtresses, on peut être rassuré quant aux résultats quantitatifs, mais ce sont les résultats qualitatifs qui sont intéressants.

D'abord celui-ci : les maîtresses, à présent qu'est surmontée l'appréhension du début et le barbotage angoissé des premières semaines, ne veulent plus utiliser d'autres formes d'apprentissage de la lecture .

Ensuite, voici ce qu'elles m'ont dit, toutes, qu'elles soient de ville ou de campagne :

"C'est un travail intelligent. Quand l'instituteur bêtifie, il ne peut susciter quelque chose d'intéressant". C'est une méthode qui permet

.../...



un passage sans heurt de l'école maternelle à l'école primaire. Elle permet aux acquis d'apparaître quand le moment est venu. Elle permet de reprendre les enfants sans classement arbitraire au départ.

C'est une méthode qui ralentit apparemment les acquisitions par rapport aux méthodes traditionnelles. En fait, elles permettent aux enfants de suivre leur propre cadence d'apprentissage, alors que les méthodes autoritaires de lecture ne les respectent absolument pas, ce qui est cause de fatigue et d'échec.

Le respect des cadences d'apprentissage permet aux groupes de se déterminer eux-mêmes au cours des premières semaines de l'année scolaire.

Il y a une maturité nécessaire pour franchir chaque étape et le travail est inutile si l'enfant n'est pas mûr. Les maîtresses ont toutes noté une "progression par bonds".

Avec cette méthode, on s'aperçoit aussi d'autre chose, c'est que les enfants intelligents, qui ne sont plus bridés par la nécessité d'attendre qu'on révèle les signes, au fur et à mesure, ont très vite les éléments suffisants pour faire les synthèses. Et ils sont pris d'une sorte de fringale de lecture et d'écriture.

J'avais peur que les élèves moyens, dont les acquisitions sont plus lentes, soient un peu perdus dans cette forêt de mots et ces classements de syllabes. Les maîtresses me disent que non, qu'ils ont la possibilité de faire des révisions sous une forme variée, car il y a continuel brassage de mots, continuel classement, par analogie, groupes de sons, etc...

Lorsqu'un enfant est malade, il a plus de chances de se réintégrer dans le circuit de lecture qu'avec les méthodes ordinaires.

Les enfants qui lisent, lisent bien. Il n'y a pas de lecture machinale. Les enfants ont la conscience aiguë du sens du texte, le leur, ou celui de l'autre, camarade ou maîtresse. Le sens devient la première préoccupation, et la phrase l'emporte sur le mot. Ceci, bien sûr, est surtout valable pour les enfants les plus habiles, ceux qui lisent dès maintenant ou bien sont sur le point de lire.

Mais tous utilisent mieux l'acquis. Ils ont envie de s'en servir, de l'écrire. Témoin, un enfant qu'il a fallu placer en classe de perfectionnement. La maîtresse qui l'a accueilli a été frappée de la relative aisance et richesse de son langage, alors que beaucoup de ses petits élèves arrivent complètement vides ou complètement bloqués.

J'avais demandé aux maîtresses si on pouvait déceler à travers les phrases des enfants, soit lues, soit écrites, une première notion, intuitive, ou acquise inconsciemment par l'exercice, des différents membres de la

.../...

phrase et de leur articulation. Cela devrait se traduire, oralement par le respect des groupes de souffle et par écrit, par un début de ponctuation. Je pensais que c'était là le début d'une connaissance grammaticale de la phrase.

Il y aurait maîtrise des groupes de souffle et notion du point (usage du point d'interrogation), mais ceci pour les enfants qui savent lire seulement, évidemment.

Cependant, des élèves jouent à désarticuler des phrases et à les reconstruire et pas n'importe comment, puisque les groupes avec lesquels ils jouent se révèlent être les groupes fonctionnels.

Autre aspect de l'apprentissage : Initiation à la grammaire.

Les enfants ont des problèmes, pour l'écrit, avec les liaisons (un noiseau - des zoiseaux - un petit toiseau) - (c'est l'histoire du "tangora").

Les maîtresses vont en profiter pour faire des explorations systématiques bases d'exercices sur les variations : féminin - pluriel.

Orthographe :

Enfin, nous avons examiné, à la lumière de la méthode lecture - langage, les cas des mélanges de lettres, des mauvaises assimilations de syllabes ou de sons - d et b - ac et ca - gr et cr - par exemple. Il y en aurait plutôt moins. (Je n'ose pas être aussi optimiste que les maîtresses). On m'a fait une remarque intéressante "cette année, pas de problème avec b et d. Aucune erreur". D'ailleurs le "d" connu implicitement n'a pas encore été sorti en tant que lettre (alors qu'on utilise l'écriture courante et l'imprimé).

A la réflexion, je crois que cela peut s'expliquer. Quand le maître imposait plus ou moins une série de sons au tableau, il pouvait s'établir des malentendus au niveau de la perception de ces mots, de la réception du message transmis par le maître, tandis que là, lorsque la syllabe s'extirpe d'une série, elle est déjà possédée par l'enfant, à l'intérieur de mots dont il connaît le sens, la figure et qu'il a déjà mâchés plusieurs fois, qu'il a fait siens. Il y a donc plus de chances que la syllabe et plus tard, la lettre, soit acquise convenablement d'emblée.

Nous avons réfléchi aussi au problème de l'orthographe d'usage. Cette méthode serait-elle génératrice de fautes supplémentaires ?

Les maîtresses ont fait constituer des fichiers ou des carnets des mots acquis, classés, qui sont une amorce de dictionnaire. Les enfants prennent l'habitude de les consulter dès qu'ils hésitent.

.../...

Ceci étant dit, il reste les fautes d'usage et le danger d'une écriture phonétique. Nous pensons que cela doit pouvoir se corriger à mesure des acquisitions, et c'est là sans doute que le C.E.1. a un rôle important à jouer, car on ne peut dire que tout se joue au C.P. (voir fiche C.E.1.).

Cependant, on s'est rendu compte d'une façon unanime de ce que l'enfant saisissait implicitement les accords et, calquant la lecture de la phrase écrite sur la phrase orale dont elle était issue, escamotait parfaitement les "ent" au bout des verbes à la 3e personne du pluriel. Ces "ent" donnent de grands soucis aux tenants de la méthode syllabique. Nous pensons qu'il vaut mieux finalement que l'enfant ait conscience des relations à l'intérieur d'une phrase, c'est cela le plus important pour la suite des études.

-:-:-

C - TABLEAU RECAPITULATIF DES AVANTAGES ET INCONVIENTS  
TROUVES A LA "LECTURE - LANGAGE"

AVANTAGES

INCONVIENTS

"Travail intelligent".  
Enrichissement rapide et maîtrise plus précoce du langage pour la plupart.  
Même les défavorisés trouvent leur pâture. Toutes les possibilités d'expression des enfants sont enrichies.

-:-:-:-:-

Coût de lire et d'écrire.

Besoin d'utiliser les acquisitions.

-:-:-:-:-

Sens de conduite du récit.

Sens de la phrase et de la façon dont on doit la lire.

Sens de la ponctuation.

-:-:-:-:-

Constatation des relations existant entre les membres de la phrase et conduisant à des graphies différentes acceptées et comprises.

-:-:-:-:-

Meilleure transition avec la Maternelle.  
Meilleure réinsertion des enfants qui sont absents un moment.

-:-:-:-:-

En conclusion, autant que jamais, les qualités et les défauts de l'apprentissage reflèteront les qualités et les défauts de la maîtresse, plus que ceux de la méthode.

Les enfants sont plus bruyants.

Les maîtresses sont fatiguées.

Danger de dispersion. Les enfants veulent parler et seulement parler (prendre la parole). Ils n'ont pas le souci de se faire écouter, ni d'écouter ce qui se dit.

-:-:-:-:-

Des maîtresses craignent de ne pas utiliser assez le texte imprimé.

Il manque aux élèves de lire des choses qui ne soient pas d'eux.

-:-:-:-:-

Danger dans les textes des enfants de mauvaises habitudes (orthographe phonétique).

-:-:-:-:-

Danger pour les enfants qui changent de classe en cours d'année de se trouver perdus (nous avons un ex. précis.  
L'enfant a été relégué dans le groupe de ceux qui "ne savaient pas lire").

-:-:-:-:-

Nécessité d'une bonne information des maîtresses chargées de l'apprentissage de la lecture, car sous une apparente liberté, il y a beaucoup plus de rigueur, la nécessité de "reconnaître le parcours", d'être soi-même riche, ouverte, patiente.

-:-:-:-:-

D - LIAISONS AVEC L'ECOLE MATERNELLE  
OPINIONS DES MAITRESSES DE C. P.

a) Impression que certaines maîtresses de Maternelle forcent sur les apprentissages d'une façon peut-être trop précoce. Les enfants arrivent au C.P. déjà saturés et blasés. On ne sait plus, au début, comment éveiller leur intérêt.

b) Elles ont l'impression par contre, que l'éducation sensorielle est un peu perdue de vue à la maternelle, de même que l'éducation spatio-temporelle.

c) Par contre, des enfants arrivent à 6 ans alors qu'ils sont franchement immaturés et qu'ils tireraient le plus grand bénéfice d'une année supplémentaire en maternelle. Certains sautent directement de la section des 4 ans, voire des 3 ans, au C.P. Il y a là un problème à résoudre, les parents étant les plus difficiles à convaincre.

d) Elles se plaignent aussi de ce que les enfants arrivent très dispersés, très agités, sans la moindre préoccupation des nécessités de la vie en groupe. Il leur semble que vers 6 ans, c'est une éducation qui peut se donner sans brimade et sans coercition.

e) Il y a des qualités de relations très différentes entre les classes maternelles et les C.P. et cela tient pour beaucoup aux personnalités des maîtresses en présence.

Des liaisons existent, mais à titre individuel. Nous allons essayer de "parler" ensemble... mais où prendre le temps ?

Mme B. GRIS I.D.E.N.

REFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE ET LA FACON DONT IL EST  
CONCU DANS L'ETAT ACTUEL DU "PLAN DE RENOVATION"

Se préoccuper d'orthographe, voilà qui fait vieux jeu, et très "primaire". Faut-il prendre la peau du pédagogue honteux ? Non.

Des échecs scolaires graves et nombreux sont catalogués sous le titre "dyslexie - dysorthographe". Des spécialistes prennent en main des rééducations, là où peut-être l'école avait à mieux remplir son rôle, par une action éducative et préventive à la fois. Pourquoi ne pas nous pencher attentivement, en pédagogues, sur ce problème ? Les linguistes nous donnent des indications sur le fonctionnement de la langue, de son orthographe, entre autres. Peut-être pourrait-on "réformer l'orthographe". Mais les pédagogues ont une autre tâche : l'orthographe étant ce qu'elle est, il leur reste à l'enseigner le mieux possible. Ce qui ne signifie pas : pour l'orthographe la plus précise possible, jusque dans ses moindres arguties, mais pour le plus grand bien de l'enfant, dans les limites, à chaque niveau, où les acquisitions orthographiques seront en rapport avec la peine prise à la tâche.

Le problème est donc psycho-linguistico-pédagogique. Psychologues, linguistes et pédagogues pourraient définir ensemble des grandes structures orthographiques à acquérir très tôt, à l'âge de l'école élémentaire. Des travaux existent, dans cette direction ; peut-être ne serait-il pas superflu de les utiliser et de les poursuivre, en ce moment de "renovation de l'enseignement du français" et de rédaction du "plan" (personne n'étant vraiment satisfait de ce qu'il comporte sur ce sujet). Il ne faut pas oublier que si l'école élémentaire doit se préoccuper du perfectionnement de la langue orale - dont l'acquisition par l'enfant ne dépend pas d'elle seule - elle a encore à s'occuper de l'acquisition de la langue écrite - dont elle est seule responsable et que l'orthographe en est le gros problème spécifique.

Personne n'a jamais minimisé l'importance de la lecture, de son acquisition. L'acquisition de l'orthographe n'en est-elle pas le volet complémentaire et inséparable ? Les maîtres de cours préparatoires et de l'école maternelle le savent bien. Un stage organisé à Marseille a montré l'importance d'une bonne perception, d'une bonne structuration de l'espace et du temps, d'une pédagogie de l'intérêt, pour ces apprentissages de base indissociables. Pourquoi ce qui est valable avant 7 ans, ne le serait-il plus ensuite ? Ce stage n'a pourtant pas débouché sur une réflexion à propos de la la "lecture

écriture" entre 7 et 12 ans. C'est pourtant à ce moment de la scolarité que, si l'acquisition de la lecture devient entraîné à une lecture de plus en plus rapide, de plus en plus aisée, de textes écrits en une langue de plus en plus élaborée, l'acquisition de "l'écriture" se complique - même dans la langue la plus simple de l'enfant - du problème de l'orthographe.

Ce qu'il lit, formé de lettres qu'il n'a pas choisies, ne présente à son déchiffrement qu'un nombre de sens très limités, entre lesquels il peut choisir. Pour ce qu'il veut écrire, c'est une infinité de combinaisons possibles des lettres qui s'offre à son choix. Choix évidemment difficile, dont nous ferions bien de sérier les difficultés - même après l'âge du cours préparatoire - pour les présenter dans un ordre cohérent.

Pourquoi la méthode analytique de lecture (dite globale), méthode qui amène l'enfant à structurer lui-même la langue écrite, se limiterait-elle à l'acquisition des automatismes de base ? La lecture d'une longue phrase de Proust, après tout, n'est-elle pas conditionnée, pour l'adulte, par son aptitude à structurer, vite et bien, des groupes de mots fort éloignés sur l'espace de la page - et dans le temps de la lecture - ? Cette capacité de structuration est-elle d'un ordre radicalement différent de celle demandée à l'enfant ? De même, les accords les plus simples à nos yeux (sujet-verbe par exemple) ne sont-ils pas plus ou moins difficiles pour l'enfant selon que la structure de la phrase où ils se présentent est plus ou moins compliquée ? L'orthographe aisée, "naturelle", acquise, suppose que cette structure est perçue intuitivement, en même temps que le sens de la phrase lue ou pensée, sans qu'il y ait eu réel détour par la réflexion grammaticale analytique. N'y a-t-il pas lieu d'étudier de près le processus d'acquisition de cette structuration, chez l'enfant ? La part de la réflexion, dans l'acquisition de l'orthographe, est sans doute moins importante que les habitudes, les réflexes créés dès le départ.

Encore faut-il qu'on ne nous accuse pas de retourner à un enseignement nécessaire et formel : si l'exercice structural, dosé selon les difficultés reconnues de la langue peut rendre des services à l'oral, pourquoi des exercices bâtis sur le même principe, avec le même souci de connaissance de la langue - mais aussi des capacités des enfants aux différents âges - ne seraient-ils pas utiles ? Plus encore, la langue écrite, par le fait qu'elle se situe dans l'espace et que l'enfant a toute liberté de temps pour la comprendre et l'observer, pourrait être le domaine privilégié d'un progrès de

l'enfant dans l'aptitude à structurer : la copie d'un texte bien choisi, bien lu et bien compris - ou même composé par l'enfant - copie attentive, faite dans une attitude d'observation et d'analyse identique à celle que l'enfant est entraîné à avoir dans d'autres disciplines, selon l'esprit de toute la "rénovation" à l'école élémentaire, peut remplacer bien des leçons de grammaire réflexive, au cours élémentaires, ou les précéder.

Une expérience faite à ce niveau il y a une dizaine d'années - simple continuation de la méthode d'apprentissage de la lecture - écriture, sans souci de leçons de grammaire, vocabulaire ou orthographe systématique selon les manuels, m'avait convaincue des résultats que l'on peut ainsi obtenir, et m'incite à m'intéresser du plus près possible à une expérience menée en ce sens à l' E. N. G. d'Arras. D'autres Ecoles Normales travaillent en ce sens, comme je l'ai appris au cours de discussions dans des stages nationaux organisés par l'Institut Pédagogique National : L'orthographe, la pratique de la langue écrite précèdent la grammaire réflexive, comme les exercices structuraux précèdent la grammaire réflexive. La question est à suivre.

Ma suggestion, pour le plan, est que le chapitre "Lire-Ecrire", qui suit celui de l'expression orale et précède celui de l'expression écrite, ne devrait pas se limiter à traiter les acquisitions de base, de la maternelle et du cours préparatoire, mais devrait traiter de l'évolution, du perfectionnement de ces acquisitions au cours de la scolarité élémentaire. Tel qu'il est, le plan me semble mal placer les problèmes d'écriture, donc d'orthographe, au sens où j'ai essayé de les définir : l'orthographe n'est pas un domaine de la langue parallèle à ceux de la grammaire et du vocabulaire, après lesquels on l'a placée. Elle n'en dépend pas directement et uniquement. Son enseignement relève plus des "approches globales" que des "approches analytiques" de la langue. Elle pourrait être considérée comme la marque de la structuration par l'enfant de la langue écrite, oeuvre de synthèse et de longue haleine, obtenue non pas par la dictée traditionnelle (l'orthographe pour l'orthographe) mais par le jeu d'activités globales ou analytiques suggérées par le plan. On ferait confiance à la maturation qui s'opère dans l'esprit de l'enfant, comme le suggère déjà le plan à propos de l'imprégnation par les textes : la "reconstitution de texte" (orthographe comprise) n'est-elle pas à mi-chemin de la "copie structurante" et de "l'auto-dictée structurée" ?

Mme MERESSE J.

E. N. G. Arras.

...../.....



REFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

L'approche théorique du vocabulaire fait se poser un certain nombre de questions :

- 1) Comment s'insère le vocabulaire dans le langage ? ou, en d'autres termes, quels sont les rapports de la langue et de la parole, de la grammaire et de la rhétorique ? Autrement, dit les faits de lexique sont-ils des faits de langue ou ressortissent-ils aux faits de parole ? Peuvent-ils être structurés ou, au contraire, échappent-ils à l'aspect nécessaire et contraignant qui caractérisent les faits de langue ?
- 2) Quels sont les rapports entre la parole et le réel, entre le langage et le milieu objectif, entre le langage et l'imaginaire, entre l'organisation des énoncés et le "sens". Peut-on structurer le sens ?

On comprendra, que selon la réponse donnée à ces questions, la pratique pédagogique puisse être ou non modifiée. Jusqu'ici, dans l'enseignement du vocabulaire, les questions de "sens" étaient primordiales bien qu'on se fût tout de même largement rendu compte que le "sens" d'un "mot" était largement tributaire de l'organisation du contexte. Les instructions de 1923 et 1938 avaient déjà entrevu un certain nombre de choses qui gagneraient maintenant, à la lumière (ou à la lueur) des sciences nouvelles, à être explicitées sérieusement.

I - LANGUE et PAROLE - GRAMMAIRE et RHÉTORIQUE -

La langue est structurée, c'est-à-dire qu'elle est un système de signes qui se définissent eux-mêmes, non par rapport aux réalités (le signe est arbitraire, conventionnel) mais entre eux, par différence.

Tout acte linguistique se situe à l'intersection de deux axes :

- 1/ L'axe vertical, ou axe du lexique, ou axe des oppositions : On y opère par choix, tri, sélection, substitution, à partir d'éléments qu'on peut appeler identités. Chacun de ces éléments se définit par rapport aux autres axes parce qu'il peut occuper la place que pourraient occuper tous les autres ;
- 2/ L'axe horizontal ou axe du texte ou axe des contrastes : on y opère par addition, combinaison, contiguïté. Les identités s'y combinent pour former des unités.

.../...

La phonologie qui, ne l'oublions pas, fait partie de la grammaire, de la langue, explique comment les abstractions que sont les identités (ou traits distinctifs ou traits pertinents) ont la possibilité de se combiner entre elles pour former ces autres abstractions ou unités distinctives que sont les phonèmes. Un phonème, en effet, n'a pas d'existence concrète, c'est un artefact commode pour l'analyse linguistique.

La sémiologie, elle, explique comment les abstractions que sont les monèmes se combinent entre elles pour former les unités grammaticales ou mots. Ce parallélisme phonologie-sémiologie est propre à M. GAGNEPAIN. Selon lui, les "monèmes" de M. MARTINET ne se combinent pas entre eux n'importe comment mais selon certaines lois ; les "mots" sont, en quelque sorte, des unités déjà toutes montées dans la langue.

Mais, pas plus que les traits pertinents et les phonèmes en phonologie, les identités et les "mots" n'ont d'existence réelle, ce sont aussi des abstractions.

Ainsi, grammaticalement et dans cette perspective, l'unité que constitue le nom est formée par la combinaison virtuelle de trois identités dans l'ordre suivant :

préposition + déterminant + lexème (ou base).

Les mots, à leur tour, se combinent entre eux, mais ils ne peuvent le faire en toute liberté ; il existe, au niveau de la syntaxe, ce qu'on appelle des contraintes, des faits de concaténation (d'enchaînement) qui font que telle catégorie verbale a, ou non, la possibilité de se placer dans la chaîne après telle autre.

Sur la base de cette grammaire, qui est taxinomique puisqu'elle classe les identités et les unités dans des ensembles structurés, je peux engendrer, "générer" une infinité d'énoncés porteurs de sens (et c'est en quoi l'on peut dire que la grammaire est générative) et formaliser des identités et des unités qui, cette fois-ci, ne sont plus structurales mais réelles.

Ainsi, la présence d'identités et d'unités concrètes dans une structure, qui est par essence non signifiante, y introduit des valeurs qui, elles, sont significatives. Là où, grammaticalement, il n'y a que des relations entre des catégories (et j'appelle catégorie tout ensemble d'éléments

.../...

susceptibles de fonctionner à l'intersection des deux axes), toute mise en rapport d'identités ou d'unités concrètes y introduit des valeurs notionnelles qui donnent à l'unité une signification.

Là se situe la démarcation théorique entre la langue et la parole, entre les propriétés catégorielles et les valeurs notionnelles. La confusion est fréquente chez les apprentis linguistes et, même chez certains chefs de file qui confondent le plus souvent le fonctionnement grammatical des mots avec leurs propriétés rhétoriques. Il se crée ainsi, indépendamment de la langue, des rapports entre les choses et l'on projette inconsciemment les rapports entre les choses dans les rapports linguistiques.

A partir donc de l'instant où les catégories sont investies par des identités ou unités concrètes, de nouveaux rapports s'établissent qui ne sont plus des rapports catégoriels mais des rapports lexicaux. Ces rapports ne sont plus exclusivement fondés sur la forme mais sur les propriétés combinatoires particulières que possèdent identités ou unités concrètes de s'attirer ou de se repousser selon une plus ou moins grande "affinité". La possibilité de voir tel ou tel segment apparaître à la suite d'un autre va de l'attente presque absolue à l'imprévisibilité totale.

Exemple 1) - identités structurales et identités concrètes en sémiologie :  
Soit la structure du nom :

préposition + déterminant + base

Elle implique que, verticalement, je peux insérer, à la façon d'un chargeur, les identités concrètes susceptibles de fonctionner horizontalement avec les identités voisines. Remarquons que, dans les deux premières colonnes, les identités sont d'inventaire limité (ce sont des morphèmes) alors que dans la troisième case, elles sont d'inventaire illimité (ce sont des lexèmes) :

<u>pr</u>	<u>dét.</u>	<u>base</u>	
sur, dans	le, la	table	alors que certains grammairiens ont l'habitude de classer les morphèmes dans la classe des "mots-outils" ou "mots grammaticaux" (structure words) par opposition aux lexèmes considérés comme des "mots porteurs de sens" (content words), nous nous refusons à cette distinction arbitraire, reste d'une terminologie dépourvue de bases formelles, d'autant que, par des phénomènes de lexicalisation ces "mots" ont tendance à passer d'une classe à l'autre.
avec	les, mon	toit, mer	
derrière	des	chemin	
par	votre	chat	
sous	cet	fourneau	
entre	plusieurs	idée	
parmi	un	temps	
		ciel	
etc...	etc...	etc...	

Nous appellerons "morphème" tout monème (ou plus petit segment sonore pourvu d'une signification) d'inventaire minimum et de fréquence maxima et "lexème" tout monème d'inventaire maximum et de fréquence minima.

Toutes ces identités coexistent fort bien grammaticalement, c'est à dire tant qu'elles n'existent qu'à l'état d'abstractions, de possibilités mais, dès lors qu'on fait intervenir des identités concrètes, se produisent des phénomènes lexicaux qui font que certaines présences simultanées sur l'axe horizontal sont plus ou moins possibles. C'est ainsi que l'association concrète

"derrière le temps"

si elle est grammaticalement possible est rhétoriquement improbable.

En revanche

"sur la mer"

est possible, grammaticalement et rhétoriquement.

Exemple 2) - unités structurales et unités concrètes en sémiologie :

Soit l'association grammaticale nom - verbe. En prenant le verbe "vole" comme invariant, on peut obtenir :

l'oiseau, l'avion, la flèche, la feuille, le chien, l'éléphant, la marmite, le soleil, la mer, etc...	vole
--	------

Jeu bien connu... Grammaticalement, c'est-à-dire à l'intérieur de cette même catégorie, tous les signes ont le pouvoir de permuter, c'est-à-dire de s'opposer et de fonctionner de la même façon dans les deux axes. Je peux, dans l'axe vertical, virtuellement introduire tous les noms possibles.

Rhétoriquement, j'aurais tendance à n'admettre que les noms entrant dans le même syllexique, c'est-à-dire susceptibles de fonctionner, dans la réalité de la parole, avec l'unité concrète "vole". On serait tenté de dire que "le soleil vole" est une absurdité, même si on croit au miracle de Fatima. Or c'est là qu'intervient la difficulté. Il est très difficile de statuer en la matière. En effet :

1/ La polysémie inhérente au mot peut provoquer des associations au premier abord inattendues : "le soleil vole de l'eau à la mer" n'est pas une

.../...

absurdité rhétorique. Le mot ne colle pas à la chose ; il nous échappe, il est fuyant.

2/ On ne sait pas où finit la réalité et où commence l'imaginaire. Après, tout, le poète peut se permettre de saturer un syllexique et, depuis le surréalisme, tout est permis en matière de parole.

Nous dirons donc, par prudence, que la cohabitation, l'association, la "collocation" des deux mots est improbable dans l'axe du texte. On dira aussi que leur co-occurrence, c'est-à-dire leur possibilité de coexistence rhétorique dans un même énoncé et selon la même distribution grammaticale est improbable.

En revanche, la co-occurrence de "l'oiseau" et de "vole" dans une distribution grammaticale similaire est très possible. On peut même dire qu'il existe entre les deux mots un fort coefficient d'adhérence ou que, après "l'oiseau", "vole" est doté d'une forte possibilité d'apparition, d'un fort coefficient d'attente, alors que la probabilité de "tricote" après l'oiseau reste douteuse. Ainsi entrevoit-on les ambitions de la lexicologie ; l'introduction des mathématiques dans un domaine où, apparemment, elles n'ont rien à faire.

Si on nous demandait, en effet, de meubler le syllexique en partant de "vole" comme invariant, nous choisirions probablement les associations qui reviennent le plus souvent dans la conversation courante, dans notre entourage, dans nos lectures et, de façon générale, dans notre univers culturel. Les implications pédagogiques de cette constatation sont évidentes ; nous en avons fait état en d'autres temps.

Cette notion de co-occurrence, d'adhérence (on dit aussi de "collocation") nous fait rejoindre celle de redondance.

Linguistiquement, la redondance se présente comme la répétition d'une même information s'incarnant dans des formes diverses à l'intérieur d'un énoncé ; c'est un fait de syntaxe qui, selon Jean Dubois, assure la cohésion interne d'un message.

Rhétoriquement parlant, le phénomène est quelque peu différent. Comme la liste des unités lexicales est pratiquement illimitée, la probabilité d'apparition d'un mot donné après tel autre mot devrait être très faible. Il n'en est rien : tout se passe en effet comme si les mots, à l'intérieur des énoncés, avaient tendance à se regrouper par affinité et si, comme il est patent en grammaire, l'à-venir de l'énoncé était déjà partiellement impliqué par le présent.

Il est évident que la probabilité d'apparition d'un mot donné dépend d'un certain nombre de conditions. Si la redondance est considérée comme un surplus d'information, la fréquence d'emploi joue alors un rôle important.

.../...

Tout le monde sait, par exemple, comment, dans le vocabulaire parisien, le chemin-de-fer métropolitain est devenu "le métro" ; le reste de l'énoncé étant, avec le temps, devenu superflu. On dit également "un chèvre" pour "un fromage de chèvre", des "frites" ou des "pommes frites" pour "des pommes de terre frites", la fac, une auto, un frigo, un métal, un prolo, etc...

Le phénomène est intéressant parce qu'il montre que la parole n'est pas pure invention et que, parallèlement à la langue, elle résulte de la combinaison d'éléments déjà tout montés dans le répertoire. La présence de ces éléments "préfabriqués" soulage précisément l'effort de recherche et, en facilitant la fluidité du langage, libère la pensée pour des tâches nouvelles.

On va ainsi de la très haute probabilité d'apparition (redondance quasi totale) à l'imprévisibilité totale (absence de redondance), du stéréotype, ou cliché lexical, à l'hermétisme et à l'incohérence.

Mais il n'y a pas de stéréotype absolu parce que, si la parole est limitée dans sa forme, en ce sens qu'elle doit s'investir dans des structures contraignantes, elle est essentiellement libérée à l'intérieur de ces cadres. Evidemment, si je rencontre l'énoncé : "qui casse les verres les..." je suis tenté de terminer par "paie" mais je conserve la liberté de mettre à la place de "paie" n'importe quel mot pouvant entrer dans la même catégorie grammaticale, c'est-à-dire, en l'occurrence, un verbe quelconque "remplace, jette, mange" même si "qui casse les verres les mange" peut sembler au premier abord consternant...

Ainsi peut-on parler de structurations lexicales. Identités et unités concrètes se retrouvent ici à l'intersection des deux axes précédemment mentionnés. Elles recoupent partiellement les structurations grammaticales et, à la limite, peuvent coïncider avec elles dans la poésie, la fantaisie ou l'hermétisme, c'est-à-dire dans la mesure où le langage a la prétention de sonder toutes les possibilités offertes par le lexique.

Il peut même arriver qu'on aille chercher à l'extérieur du lexique des néologismes aberrants ; nous tombons alors toutefois dans une zone d'agrammatisme, l'organisation horizontale étant seule respectée.

En résumé :

1°) Les faits de lexique s'appuient sur les faits de langue, s'insèrent dans les faits de langue. C'est pourquoi il est difficile de croire à la valeur d'une lexicologie qui ne serait pas soutenue par une grammaire structurale bien au point ;

2°) Les faits de lexique sont structurables dans la mesure où, dans la chaîne parlée, chaque terme définit sa position par rapport aux deux axes ;

.../...

3°) Ils sont l'expression d'une liberté rhétorique à l'intérieur d'une contrainte linguistique. Alors que la morphologie et la syntaxe se signalent par une inertie relative, une pesanteur mécanique, le lexique est liberté.

Cependant :

a) dans le cadre de la communication quotidienne où le langage essaie de s'adapter aux réalités coutumières, les faits de lexique se calquent, dans la mesure du possible, sur les associations communément admises à l'intérieur d'une même société ; le locuteur essaie de modeler son message sur une réalité extrinsèque au langage. Il s'agit alors d'une cybernétique ;

b) à la limite et dans le cadre de la poésie ou de la fantaisie, la parole devient sa propre fin et la seule limite de la liberté de création réside dans les lois grammaticales et, accessoirement, dans les effets inducteurs des mots :

"la terre est bleue comme une orange" (Eluard)

Mais la grande leçon pratique de la lexicologie, c'est que les unités, qu'elles soient structurales ou réelles, ne se distribuent pas au hasard dans le discours mais selon certaines contraintes grammaticales, éventuellement selon certaines affinités lexicologiques ou selon la formule de H. MITTERAND, selon "des ensembles organisés".

## II - RAPPORTS ENTRE LE LANGAGE ET LE REEL :

1°) Polysémie du mot : identité structurale, diversité sémantique

Venons-en maintenant à la querelle du "sens".

Nous explorons ici "la face d'ombre de la linguistique". Si "la langue est structurée, la parole est structurante". Le langage (la parole) est obligé de passer par la grammaire, ce qui ne signifie évidemment pas qu'il se réduit à la grammaire mais que les mots puisés dans le lexique ne sont pas les étiquettes des choses. Avec un nombre limité de mots et une organisation structurale elle-même limitée, il s'agit de traduire la richesse infinie du réel et de l'imaginaire. Il y a donc, dans un énoncé quelconque deux éléments contradictoires :

a) la pertinence grammaticale qui se traduit par une adhésion au système, c'est-à-dire aux éléments que la langue met à notre disposition ;

b) la propriété rhétorique qui est tentative d'adéquation au réel. Ainsi le langage se caractérise-t-il par un double mouvement contradictoire : ses essais de coïncidence avec les choses sont nécessairement entravés par sa tendance à la structure. On essaie de faire adhérer l'énoncé grammaticalement possible avec la représentation du réel mais on n'y parvient pas. Il ne peut y avoir coïncidence entre "le pouvoir-dire" et le "vouloir-dire".

.../...

Mais cette "impropriété" fondamentale du langage est hautement enrichissante puisqu'elle permet à l'homme de "penser".

Par la parole, nous essayons, avec le modèle que la langue met à notre disposition, de structurer le réel mais il faut bien comprendre que les structurations du réel ne coïncident pas avec les structures de la langue précisément parce que la langue ne met à notre service qu'un nombre limité de signes.

1er exemple :

Le mot "homme" peut se définir rhétoriquement :

- 1/ par opposition à l'animal (il s'agit d'espèce)
  - 2/ par opposition à la femme (il s'agit de sexe)
  - 3/ par opposition à l'enfant, à l'adolescent (génétiquement)
  - 4/ par opposition à un poltron (notion de courage)
  - 5/ par opposition à un impuissant (notion de virilité)
  - 6/ par opposition à l'ensemble officiers-sous-officiers (notion de grade)
  - 7/ par opposition à suzerain (notion de vassalité)
- etc...

Ainsi, par le fait même que la langue classe, elle nous oblige en même temps à confondre et à distinguer, à établir des relations, à penser. Sous la rubrique d'un seul mot, on peut mettre des choses différentes.

Autrement dit, le rapport entre homme et mâle, entre homme et adulte, entre homme et courageux, entre homme et viril, entre homme et soldat, entre homme et vassal, définit pour ce terme sa valeur sémiologique. Cette valeur est essentiellement un rapport, une abstraction, elle ressortit à la linguistique.

Il faut remarquer, entre parenthèses, l'absence de correspondance entre les valeurs sémiologiques des termes utilisés dans chaque langue pour désigner des objets similaires. (Exemple de "sheep" qui en anglais n'a pas la même valeur sémiologique que "mouton" puisqu'il n'a pas exactement les mêmes possibilités de désignation).

La valeur sémiologique du signe, on le voit, est une sorte de disponibilité sémantique qui fait que, en tant que forme unique, il est apte à assumer un contenu diversifié.

Second exemple : montrant l'aptitude du mot à s'insérer dans des contextes différents :

Si je dis, par exemple :

- 1/ une voiture passé dans la rue

.../...



- 2/ maman passé le café
- 3/ Jules passé pour un imbécile
- 4/ on passé sur bien des affronts

On a coutume de dire que, dans chacun des contextes, le verbe "passe" a un sens différent. Mais la forme du mot ne change pas, sa valeur ne change pas, c'est l'entourage du mot qui change et qui lui donne à chaque fois "un effet de sens" nouveau, on pourrait presque dire "une illusion de sens". Cet effet de sens est un effet de parole, de rhétorique, c'est-à-dire une différence de sens qui ne provient pas de la forme du mot mais de son entourage. A une signification unique, correspond une pluralité de désignations.

Nous voyons ainsi comment le mot se définit sur deux axes :

- 1/ dans l'axe vertical, "in absentia", il prend la place de tous les signifiants qui pourraient figurer à sa place ;
- 2/ dans l'axe horizontal, "in presentia" où il se définit par contraste en fonction de son environnement.

Un des autres effets de la polysémie c'est évidemment "le jeu de mots" dont les français sont particulièrement friands. Dans ce cas particulier, le même énoncé est capable d'avoir plusieurs sens différents. Si je dis par exemple :

"Ces officiers ne sont pas des hommes"

ce même message peut être interprété, selon les circonstances, comme une lapalissade, comme une injure (mais cette injure peut résulter de deux interprétations différentes : absence de courage ou absence de virilité ou comme une marque de bestialité, etc ... etc ...).

Dès qu'on aborde le domaine du sens, on se heurte d'ailleurs à des abîmes insondables. L'organisation des signes à l'intérieur de l'énoncé ne suffisant pas, on peut avoir recours à des éléments extra-linguistiques, notamment l'intonation, au besoin pour infirmer l'interprétation généralement donnée à cet énoncé. Si je dis par exemple :

"C'est du beau travail"

selon l'intonation, la situation, le contexte réel, cela peut vouloir dire des choses extrêmement différentes.

C'est qu'un message, du fait qu'il est à la fois grammatical et rhétorique est interprétable différemment, d'une part, par référence à une structure, d'autre part, par référence à un contexte, à une situation. Le malentendu est présent en permanence dans le langage. Il peut être involontaire ou volontaire. Si en effet, les mêmes mots, insérés dans les mêmes contextes peuvent vouloir dire des choses différentes, on conçoit alors que le langage puisse servir à dissimuler la pensée profonde des hommes. Bien des textes diplomatiques, bien des déclarations publiques pourraient venir illustrer ce qui est avancé ici.

On entrevoit alors les implications pédagogiques de l'impropriété du mot, de sa nature polysémique, de son pouvoir métaphorique, de son aptitude à pouvoir dire autre chose que ce qu'il veut dire et qui fait que ce même mot n'est jamais purement signe à l'intérieur d'une structure mais en même temps qu'il véhicule les symboles d'une réalité qui lui est extrinsèque. D'où la distance permanente qui sépare la langue de la parole, la signification de la désignation, l'arbitraire et l'inconscience de la structure, du monde conscient et finalisé de la sémantique.

Il y a donc, entre la langue et la parole, toute la distance qui sépare le possible du réel. Il s'agit alors, pour l'enseignant, de mettre à la disposition de l'enfant toutes les possibilités qui lui permettront le maximum d'adéquation de son capital linguistique à sa propre interprétation de l'univers réel. Ceci dit, il conviendra de dissiper l'illusion tenace que l'univers des mots se superpose à celui des choses.

## 2°) Notion de synonymie ou de la diversité structurale de l'identité réelle :

Synonyme : définition du Robert : "Se dit des mots ou d'expressions qui ont le même sens ou une signification très voisine".

On mesure combien notre exposé n'était pas inutile. La notion de "synonymie" résulte, on le voit, d'une confusion entre le sens et la valeur, entre la signification et la désignation. Cette confusion est le propre de la sémantique.

Certes, la même réalité peut être cataloguée dans plusieurs classes et peut être désignée par des signes correspondant à ces classes. Elle peut même, dans le cas de la métaphore, être désignée par des signes qui ne correspondent à aucune de ces classes.



Il faut donc bannir "synonyme" du vocabulaire scolaire. Deux mots ne veulent pas dire la même chose parce qu'un mot ne veut rien dire, c'est un "pouvoir-dire".

### 3°) De la diversité des valeurs sémiologiques aux identités réelles

La classification du réel est une classification de type conceptuel, non linguistique. Les rapports sont fondés, non plus sur la forme mais sur l'imbrication des concepts à l'intérieur de champs conceptuels illimités.

Ainsi; l'idée commune aux objets suivants : chaise, fauteuil, banc, tabouret est l'idée de siège. Selon le vocabulaire de la logique formelle, l'idée de siège comprend celle de chaise, tabouret, fauteuil, banc, etc ... mais elle est elle-même incluse dans celle d'instrument qui est elle-même incluse dans celle d'objet, etc ... On peut ainsi faire varier chaque concept en extension et en compréhension. En somme, l'analyse sémiologique que l'on nous présente ici comme une nouveauté n'est qu'une variante de la logique classique et un retour à la définition ; celle-ci consiste, en somme, à délimiter l'extension d'un concept par une analyse de sa compréhension. La grille de la page 4 nous donne : "instrument pour s'asseoir à dossier et sans bras". Quoi de neuf par rapport au Larousse : "siège à dossier et sans bras" ? Après tout, le pied d'un arbre peut rendre le même service ... Sous prétexte que l'on peut s'asseoir sur le plancher, sur une table, sur une brouette ou sur un bidet, faut-il les classer dans la catégorie des sièges ?

Nous ne nions pas la réalité de la sémantique ; ce qui nous gêne c'est qu'on essaie de la rattacher à la linguistique. Quand on nous dit, par exemple, que le mot "jument" contient deux "sèmes", celui de "cheval" et celui de "femelle", nous ne pouvons être d'accord. Seule, l'expérience permet de décider que la jument est la femelle d'un cheval mais cela n'a rien à voir avec la linguistique : le mot ne contient rien, il signifie. Et sur le plan sémantique, on ne voit pas pourquoi se limiter à deux "sèmes" car il est toujours possible, à partir d'un concept, de reconstruire de proche en proche, la totalité de l'univers, parce que tout est dans tout : cheval, jument, quadrupèdes, herbivores, mammifères, vertébrés, êtres vivants, etc ...

On voit ainsi où conduit l'absurdité d'un tel système de classification si on veut l'introduire dans la linguistique. Si deux expressions "synonymes" pouvaient figurer dans le même syllexique, on pourrait alors écrire :

.../...

- 1) Ce cheval a gagné dimanche dernier à Longchamp
  - 1 bis) Ce quadrupède "
  - 1 ter) Ce vertébré mammifère quadrupède herbivore non ruminant
- etc ...

On voit ainsi qu'un champ conceptuel peut aller du paronymie à l'idionyme qui constituent les deux pôles de la désignation. C'est ainsi qu'on va du "être vivant" à "au pur sang de l'écurie Machin qui a gagné dimanche dernier le Grand Prix de l'Arc de Triomphe". Ce faisant, on fait une étude de la parole, du sens, de la désignation. Mais il faut alors préciser que cette étude est extra-linguistique.

En réalité, l'analyse sémique, chez certains linguistes du moins, paraît relever de la vieille croyance aux universaux. Mais les universaux ne sont pas dans la langue, sans quoi toutes les langues seraient structurées de la même façon, ce qui n'est pas le cas. Ce qui importe en linguistique, ce n'est pas ce qu'on dit, mais la manière dont on le dit.

#### EN CONCLUSION -

1) S'il est possible de structurer objectivement le réel, il faut se garder de ramener la structuration linguistique à la structuration objective du réel.

2) On n'a que trop tendance à projeter dans la réalité linguistique les rapports interconceptuels ;

3) L'analyse sémique intéresse la science et la technologie; elle est extra-linguistique. Il n'y a pas d'universaux en linguistique et c'est ce qui rend si difficile les problèmes de la traduction.

M. BONNET

I. D. E. N. - NANTES I

