

REPERES

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

~~~~~

BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES

EXPERIMENTALES DE FRANÇAIS (1er degré)

~~~~~

INSTITUT NATIONAL

DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES

Service des Etudes et Recherches Pédagogiques

Enseignement Élémentaire - Français

N° 10-11

JUIN 1971

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



BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES

EXPERIMENTALES DE FRANÇAIS (1er degré)



Documents de recherche
à l'usage des établissements chargés d'expérimentation
Tous droits réservés



SOMMAIRE



. Présentation	Hélène ROMIAN	p. 5
. I Enquête sur la pratique d'exercices structuraux dans les classes participant à l'expérience		
	Roger MOLINE	p. 7
1) Recensement des tournures incorrectes		p. 8
2) Les exercices structuraux		p. 30
. II Aspects de l'exercice structural		
Documents	Hélène ROMIAN	p. 40
1) Equipe de LIMOGES	Louise MALOSSANE	p. 41
2) Equipe de PERIGUEUX	Pierrette LACHASSAGNE	p. 67
3) Transformation négative		p. 70
4) Transformation interrogative		p. 74
5) Coordination		p. 82
6) Subordination		p. 85
7) Conjugaison		p. 98
8) Groupe nominal		p. 110
9) Syntaxe ↔ lexique		p. 113



EXERCICES STRUCTURAUX

1969 - 70

Cette première exploration des exercices structuraux pratiqués par nos équipes en 69 - 70 leur revient, synthétisée, dans des délais assez peu "opérationnels". Pour des raisons indépendantes de notre volonté. Entre-temps, les pratiques pédagogiques et la réflexion ont évolué.

Espérons du moins que ce dépouillement de la double enquête lancée en juin 69 servira - et telle est bien la fonction de "REPERES" - à susciter des discussions et des réactions en retour, dont les prochains numéros de notre bulletin pourront se faire l'écho.

*

Bien des questions restent ouvertes. Mais n'est-ce pas le propre de toute recherche de ne résoudre certains problèmes que pour en ouvrir d'autres ?

Les processus psychologiques auxquels les maîtres font appel sont-ils bien des processus d'imprégnation ? L'enfant se comporte-t-il comme un tissu qui s'imbibe d'eau ou comme un mouchoir qui se parfume de lavande ? (exemples donnés par le Dictionnaire Dubois).

Ne serions-nous pas plus proches des réalités psychologiques en nous référant à des concepts d'apprentissage - par exemple d'apprentissage incident, comme le suggéraient M. BRESSON et M. Le NY au stage de décembre ? *

Pouvons-nous faire acquérir n'importe quelle forme verbale à n'importe quel âge, à n'importe quel niveau de développement intellectuel et verbal ? Comment échapper à la tentation du "forcing" ? Une erreur donnée, par exemple le redoublement du sujet, ne présente-t-elle pas un degré de gravité très différent suivant qu'elle se produit au C. P. ou au C. M. 2. ? Comment établir les urgences ? Selon quels critères hiérarchiser les erreurs ?

En dehors du "sens de la langue", selon quels critères rigoureux délimiter le champ de la manipulation orale et celui de la manipulation écrite des structures ? Peut-on escompter des transferts de l'oral à l'écrit, ou de l'écrit à l'oral, quand on joue sur les formes tangentes - ou à l'intersection, si l'on préfère ?

Peut-on véritablement parler d'exercice structural écrit, au sens où nous avons défini cette technique dans le Plan, d'après la pratique orale de nos collègues

* Le compte-rendu de ce stage paraîtra dans un prochain numéro de "REPERES".

de Langues vivantes ? L'écriture - en dehors d'expériences de type surréaliste - peut-elle être automatisée ? N'implique-t-elle pas, par construction, un choix conscient, d'ordre réflexif ? Et si nous nous contentions, prudemment, d'exercices écrits systématiques (c'est-à-dire découlant du système de la langue ?).

*

Il nous faudrait, maintenant, si nous voulons essayer de répondre à ces questions, pouvoir nous référer d'une part à une description rigoureuse des écarts de la grammaire enfantine par rapport à la grammaire adulte, d'autre part à une observation rigoureuse du rendement des exercices structuraux.

Les équipes intéressées par l'une de ces deux "pistes" de recherche pourraient dans le cadre des opérations de validation que nous allons commencer - prudemment - à mettre en route, engager leur travail dans ce sens. Cela suppose, bien entendu, qu'elles puissent considérer comme acquise la démarche de libération et de structuration du langage qui nous est distinctive, dans une classe expérimentale au moins, et qu'elles puissent s'assurer de la collaboration d'un psychologue scolaire ou d'un conseiller d'O. S. P., et si possible d'un psychologue, d'un linguiste de l'Enseignement Supérieur.

Dans un premier temps ces équipes pourraient, à partir de leurs propres réflexions et des éléments contenus dans le présent numéro de "REPERES", rechercher les principes d'une méthodologie, construire et essayer des instruments d'observation. Ce travail d'approche devrait se poursuivre vraisemblablement durant une bonne partie de l'année scolaire 71 - 72, parallèlement aux travaux de même nature amorcés au stage de mars, dont un compte-rendu succinct devrait parvenir incessamment aux équipes, si ce n'est déjà fait.

S'il aboutit - et nous y mettrons le temps qu'il faudra - nous disposerons de deux outils indispensables : une description de la grammaire enfantine entre 6 et 11 ans, articulée - ou non - selon des stades génétiques ; des épreuves de contrôle objectives.

Deux aspects indissociables de toute validation : savoir ce qu'on observe ; construire des instruments d'observation qui n'enserrent rien d'autre que les réalités qu'on veut observer. Tâche difficile en pédagogie certes. Mais sûrement pas impossible.

Hélène ROMIAN.

Au moment où ces lignes paraissent, Roger MOLINE a quitté le service de la Recherche Pédagogique dont il a été l'un des plus dévoués collaborateurs, pour jouir d'une retraite que nous lui souhaitons heureuse.
Ce numéro de "REPERES" lui est tout naturellement dédié.

I - ENQUETE SUR LA PRATIQUE D'EXERCICES STRUCTURAUX DANS LES CLASSES PARTICIPANT
A L'EXPERIENCE DE RENOVATION PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A
L'ECOLE ELEMENTAIRE.

Pour évaluer le degré de maîtrise des structures syntaxiques atteint par les élèves au niveau du Cour moyen deuxième année, il a paru utile de recueillir d'une part les tournures incorrectes les plus fréquentes enregistrées par les maîtres aux différents cours de l'école élémentaire et d'autre part de rassembler les exercices de type structural qui ont été effectivement essayés dans les classes expérimentales participant à l'expérience de rénovation de l'enseignement du français entreprise depuis trois ans.

En juin 70, un appel a été adressé en ce sens aux soixante-quinze groupes expérimentaux (1). Nous avons reçu vingt-neuf envois en retour, soit 38% totalisant 253 fiches répondant au schéma que nous proposons. Cependant cinq groupes se sont excusés de ne pas accompagner leur lettre de réponse du recensement et des exercices demandés par suite de manque de temps, d'information suffisante ou d'inexpérience en la matière. Les réponses positives ne représentent donc que 32% des groupes expérimentaux. Il faut préciser que les contributions sont d'importance très inégale. Nous avons demandé mention non seulement de la classe concernée mais encore de l'âge des enfants dont telle incorrection de langage avait été notée; le caractère oral scriptural devait être spécifié tant pour les tournures correctes ou incorrectes enregistrées que pour les batteries d'exercices correctifs essayés. Le dépouillement exhaustif auquel nous nous sommes soumis, le comptage minutieux des types de réponses, de contenu très inégal - et par suite peu comparable et ne pouvant constituer un corpus homogène - nous a fait noter qu'à quelques exceptions près, l'indication de l'âge de l'enfant qui avait utilisé une tournure incorrecte n'était pas mentionnée, le maître se contentant de faire correspondre au cours préparatoire, l'âge moyen traditionnel des élèves de cette classe, de 6 à 7 ans, de même pour les cours élémentaires, de 7 à 8 et 9 ans, et pour les cours moyens, de 9 à 10 et 11 ans. Ainsi une donnée essentielle pour l'objectif que nous visions, pour confirmer ou infirmer une hypothèse sur la possibilité d'établir une échelle

(1) Voir Repères N° 6, Octobre 1970. Rappelons pour mémoire que le réseau expérimental était constitué de 26 groupes en 1967-68 et de 55 groupes en 1968-69.

génétique des acquisitions maîtrisées des principales structures de la langue française au cours de la scolarité élémentaire, nous échappe. En outre dix-sept d'entre eux ne mentionnent pas avec précision le caractère oral ou écrit de l'incorrection notée ou de l'exercice structural correspondant. Enfin certains se bornent à établir une sorte d'état récapitulatif ou de liste, assortis de quelques remarques ou indications à titre d'exemple, qui ne peuvent compter dans l'enquête que nous proposons - même si, par ailleurs, la justification est plus ou moins nettement exprimée de ne pas adhérer pleinement à l'objet de l'enquête et à la pratique sans réserve de l'exercice structural (1). Dans l'analyse que nous ferons des résultats du dépouillement nous reviendrons sur ce sujet, mais une première remarque s'impose : le problème demeure presque entier de la formation des maîtres à la méthode expérimentale en pédagogie, formation sans laquelle toute expérience et a fortiori toute expérimentation valable dans quelque domaine que ce soit sont vouées à l'échec. D'autres facteurs, bien évidemment interviennent, d'ordre matériel ou administratif, qui ne peuvent-être sous-estimés. Notre enquête en a sans aucun doute grandement pâti.

*

* *

L'enquête comportait deux parties, dépendantes mais distinctes. La première concernait le recensement aussi objectif que possible des incorrections le plus fréquemment notées par les maîtres aux différents cours de l'école élémentaire, dans la pratique orale et écrite de la langue française. La seconde partie s'inscrivait dans la perspective d'une pédagogie curative par l'application d'une technique nouvelle adaptée de l'enseignement de la langue française aux étrangers, la technique maintenant classique des exercices structuraux.

Première partie : Recensement des tournures incorrectes

"La phase actuelle d'expérimentation devrait permettre d'établir par la convergence du travail des équipes, un recensement moyen, par cours, des fautes corrigibles - car il y a des seuils dont on peut difficilement forcer le passage". Une progression des formes, ^{à fixer} observerait alors "les constantes enregistrées"... "Après un cycle complet d'expérimentation, on pourrait obtenir un étagement plus pertinent

(1) "Mes maîtresses sont encore (vis-à-vis des exercices structuraux) dans une prudente expectative" (E.N.G. Besançon) 11.3.70.

des paliers sur lesquels chaque maître a à travailler"... "Les fautes ne sont pas accidentelles. Certaines réapparaissent au même cours avec une fréquence caractéristique de cet âge". (1)

"Nous ne savons pas encore à quel moment peut apparaître la maîtrise de telles structures linguistiques". Mais "il n'est pas possible de passer d'un niveau de langue à un autre sans tenir le plus grand compte de la génétique. La résistance est d'ordre interne, spécifique, en rapport étroit avec la maturation". "La réorganisation de la pédagogie du français exige une vaste enquête portant sur les différents usages du français, de l'usage du français par l'enfant à différentes classes d'âge et une analyse poussée des matériaux linguistiques censés être enseignés à chaque étape de la scolarité. L'enquête nous montrerait qu'à tel âge l'enfant est capable de manier tels schèmes linguistiques et non pas tels autres". (2)

"Nos besoins actuels : établir un corpus des tours de langue dont sont capables respectivement les enfants de 7,8,9,10 ans, d'après leurs fautes corrigibles".

"Il est possible de programmer un enseignement qui tienne compte de trois facteurs principaux :

- Les "fautes" propres à tel ensemble d'élèves, voire à tel milieu scolaire ;
- les "carences" constatées dans la morpho-syntaxe élémentaire du français (partiellement décrites dans des ouvrages tels que le "Français fondamental") à tel stade du développement linguistique de l'enfant ; à défaut d'études précises de psychologie génétique dont l'inexistence à l'heure présente est fort regrettable, des constats empiriques et hasardeux préjugent du rapport entre la matière et le contenu de l'enseignement de la langue maternelle et l'aptitude de l'enfant à le recevoir, aux divers stades de sa scolarité ;
- la structure de la langue française qui impose ses lois morpho-syntaxiques, paradigmatiques et de transformation. (3)

Telles sont les lignes directrices dont s'est inspirée l'hypothèse de travail que l'on peut considérer comme la source de cette enquête. Des travaux comme ceux de J. CL. CHEVALIER sur un corpus de 40. 000 mots en vue d'une description de la langue des enfants de six ans, de Madame J. MERESSE-POLAERT sur le même sujet (4) témoignent de l'importance que pédagogues, psychologues et linguistes, chercheurs et praticiens, attachent aux réponses à donner à des questions urgentes. La

(1) S.N.F. Limoges (Mme MALOSSANE); voir "les Amis de Sèvres", N°3, 1970 : Pour une grammaire intuitive.

(2) L. LEGRAND, Recherches Pédagogiques N°44, 1970 p. 13

(3) E. GENOUVRIER, in "Langue française", N° 6 Mai 1970 p. 48 et suiv.

(4) J. MERESSE-POLAERT, Etude sur le langage des enfants de 6 ans, Delachaux et Niestlé 1969.

méthodologie rigoureuse d'observation, de "dénombrement entier" - selon la règle cartésienne - d'analyse des types de structures, de la fréquence des tournures correctes en regard des tournures "vicieuses", fait de telles recherches des ouvrages indispensables de référence en même temps que des exemples pour tous ceux qui tenteraient d'oeuvrer dans ce domaine encore en friche.

On a dit avec autorité qu'"un enfant français sait sa langue avant de venir à l'école".(1) "On peut poser qu'un enfant de 6 ans, même peu doué, a acquis tous les grands mécanismes de sa langue maternelle".(2) "Un élève du C.E.1. manie aisément les séries "mon/le mien - ton/le tien - son/le sien", d'acquisition parallèle à celle des pronoms "je,tu,il", mais il ignore souvent, ou pratique de manière erronée, les adjectifs et pronoms d'inclusion ou d'exclusion "notre/le nôtre - votre/le vôtre et leurs variantes", le pluriel de la 3ème personne "leur/le leur et leurs variantes"(3). "L'attribut est une forme précocement acquise, alors que le tour épithète est à fixer dès le C.P.... La proposition subordonnée introduite par "qui" peut fonctionner dès le C.P., alors que la relative introduite par "que" est encore étrangère au langage spontané des élèves du C.M.... Par ailleurs "les incorrections relevées sont souvent les mêmes du C.P. au C.M.2.". (4) Le dépouillement de notre enquête confirmera cette observation qui suffit à remettre en question l'hypothèse même qui a suscité l'enquête : ces incorrections sans cesse reprises, corrigées, répétées par un nombre non négligeable d'élèves de 6 à 11 ans et plus "reflètent un apprentissage anarchique de la langue où l'école a sa part de responsabilité".(4) De nombreuses remarques de maîtres signalent "des progrès très sensibles" maintenus par la suite, dans le maniement d'une structure - l'emploi correct de la négation par exemple ou des formes correctes du verbe aller - par la "vertu" d'une pédagogie curative pratiquée systématiquement dès le Cours préparatoire. Sans doute l'expérience montre que la réussite progresse avec l'âge, sans doute faut-il faire la différence entre une "performance réussie" par un ou quelques-uns et "l'aisance langagière" de la plupart qui témoigne de la maîtrise de la langue ; cependant de nombreuses variables interviennent dans une tentative d'établir une échelle génétique d'acquisition des structures du langage par les enfants de six à onze ans, ne serait-ce

(1) F. TERS, in "La rech.péd. et l'ens. élém." (Journées Franco-belges Avril 1968 - Annales du C.R.D.P. de Lille); voir également "Recherches pédagogiques" N°36 1969

(2) Madame MERESSE-POLAERT.

(3) E. GENOUVRIER op.cit.

(4) L. MALOSSANE, Rapport.

que la plus déterminante d'entre elles que constitue l'influence du milieu social et, plus particulièrement le niveau socio-culturel de la famille de chacun. (1)
Nous n'avons trouvé, à titre de remarque accessoire, qu'une seule école qui ait noté que les élèves concernés appartenaient à une Z.U.P. construite d'H.L.M. Ainsi une dimension importante manque à notre enquête dont le caractère empirique évident ne permet aucun traitement statistique.

Un autre élément d'hétérogénéité de l'enquête provient de l'incertitude d'interprétation des "tournures incorrectes" que certains groupes nommeront "fautes", d'autres "in corrections", que J. CL. CHEVALIER qualifiera de "vicieuses", et ^{qui} sous-tendent la notion de "structure" puisqu'elles sont reliées à l'enquête corrélative sur les "exercices structuraux correctifs". Toute la gamme des "fautes" possibles sera enregistrée, depuis la méconnaissance d'une des structures fondamentales de la langue française - comme celles qui régissent l'emploi et la distribution des pronoms - jusqu'à la "faute de style", la maladresse ou l'impropriété lexicale témoignant du manque de maîtrise de toutes les ressources et richesses de la langue dans sa forme la plus élaborée. Les critères de détermination de la "faute" varieront d'une école à l'autre, d'un maître à l'autre, d'un groupe expérimental à un autre. Ce qui sera tenu pour "incorrect" par les uns, sera considéré par d'autres comme appartenant à la langue parlée usuelle utilisée communément par les adultes et par les maîtres eux-mêmes, déjà passée dans l'usage courant de la langue vivante contemporaine.

"Nous n'avons pas les mêmes raisons que les linguistes de refuser l'infinie diversité de la parole pour définir la commune mesure de la langue", soulignera un professeur animateur d'un groupe expérimental dont la contribution étendue sur sept classes est importante (2).

"La limite est souvent imprécise entre les tournures acquises et correctes et les tournures abusives et incorrectes" (3).

"Du point de vue de la description scientifique le terme "faute" n'a pas de sens". Ce sont les impératifs de la prescription pédagogique qui nous amènent à définir la faute comme une notion opérationnelle pour assurer la maîtrise d'un "français standard", forme élaborée de la langue écrite. D'après une conception courante, une faute de langage réside dans la non-observation du bon usage de la langue ; mais les

(1) "S'il existe un certain parallélisme entre le développement intellectuel et les performances des jeunes écoliers, d'autres facteurs interviennent et en particulier l'incidence du milieu socio-culturel" (F. HOTYAT).

(2) Mme L. MALOSSANE, E. N.F. Limoges, Rapport pour l'équipe expérimentale.

(3) Mme MERESSE-POLAERT, op. cit.

critiques les plus autorisés signalent dans ce qu'il est convenu d'appeler les textes de bons auteurs, des constructions qui "peuvent être considérées, par rapport à une norme bien définie, comme incorrectes. Par ailleurs on sait que le français dit "populaire" ne fait que rester fidèle à des formes ou à des façons de parler archaïques qui survivent dans certaines "tournures" régionales, rurales ou urbaines. Tout usage linguistique est intégré dans un "contexte" social déterminé. Si à l'école il est de tradition de présenter de façon normative, sinon impérative, le "code" de ce qui est bien, moins bien et mal en matière de langue, la réalité de la vie quotidienne propose, sinon impose, des façons de "dire" en rapport étroit avec des façons de "vivre", qui gardent leur "distance avec le catalogue du possible", selon une formule de J. Piaget (1). Sans nier l'incorrection flagrante qui contrevient aux règles fondamentales de fonctionnement du système de la langue - qui implique la notion de structures morpho-syntaxiques et de grammaire transformationnelle - plutôt que de procéder dogmatiquement sous la forme "ne dites pas mais dites ..." au nom d'un sacro-saint "correct" ou "incorrect", ne convient-il pas de reconnaître qu'il y a des usages différents, des "registres" appropriés à des situations de référence diverses, des sortes de "codes différents, socialement parlant" ? C'est pour toutes ces raisons que chacune des "tournures incorrectes" mentionnées par les maîtres pose des problèmes de nature différente : l'analyse devrait distinguer dans ce qui est souvent présenté comme "la même faute", les méconnaissances, les erreurs, les automatismes ou usages défectueux qui peuvent être d'ordre phonétique, morphologique, lexical, syntaxique ou simplement orthographique (2). Les batteries d'exercices structuraux correctifs seraient à concevoir et à construire en conséquence.

Une dernière remarque s'impose pour préciser les limites que nous devons considérer pour évaluer la contribution réelle apportée par l'enquête en question : la méthode d'investigation ou les techniques employées.

Un témoignage et quelques commentaires fournis à l'appui des exemples recueillis par certains groupes expérimentaux nous éclairent sur les façons très diverses de procéder et les sources variées où l'on a puisé pour effectuer le recensement. Ici l'exposé oral sera le support et la notation simultanée manuscrite la technique la plus simple communément utilisée :

"Pendant la durée de l'exposé", l'institutrice s'installe au fond de la classe et essaie de se faire oublier. Elle n'intervient que si les élèves lui posent une question ou pour rectifier une erreur grave. Elle note les fautes de langage qui seront la base d'exercices structuraux ... Les jours suivants on fait écouter au magnétophone certains passages de l'exposé : les élèves elles-mêmes relèvent les tournures

(1) cf. L'épistémologie génétique, Coll. "Que sais-je"? P. U. F. 1970

(2) cf. Morteza Mahmoudian, in "Les Amis de Sèvres", N° 3, 1970.

défectueuses et les corrigent" (1).

Au C.P. c'est l'entretien, ce sont les jeux qui mettent en branle et en oeuvre la prise de parole, la pratique verbale sous des formes variées, de la conversation familière au dialogue plus construit par questions et réponses, jusqu'à l'exercice oral quotidien d'élocution, qui servent de point de départ à la transcription par les maîtres des tournures incorrectes que l'occasion fait naître.

Au C.E. le texte libre est souvent mentionné : il semble même que ce soit là une des sources les plus abondantes des fautes de langage recueillies à ce niveau. "Les exercices structuraux ont été trop souvent motivés par des fautes relevées dans des textes libres" note Madame MALOSSANE pour ce qui concerne les écoles expérimentales qu'elle anime. Mais nous retrouvons des indications similaires dans plusieurs autres groupes expérimentaux : les exercices relèvent encore parfois d'une "correction immédiate" comme celle qui suit traditionnellement la "correction" par le maître d'un exercice écrit plutôt que "d'exercices systématiques" afin de "ne pas entraver la spontanéité" (2).

Les tournures incorrectes deviennent "prétexte" à exercices qui prennent à l'occasion un aspect structural mais plus souvent l'allure d'exercices de style du type "enrichissement de la phrase et précision de la pensée". "Il s'agit d'une lutte incessante contre (les) incorrections à tous les cours", de combattre "les mauvaises habitudes, le parler vulgaire, les contaminations patoisantes", d'éviter "les répétitions".

C'est sans doute pourquoi, Madame MALOSSANE, déjà citée, recommande avec instance aux maîtres de "s'astreindre à noter la phrase particulière qui motive l'exercice", ce qui lui "paraît un point de discipline à respecter absolument". Cette phrase a la valeur d'un document scientifique qui nous renseigne exactement sur le niveau de langue à un âge donné. Dire "les élèves n'emploient pas correctement la négation" ou bien "elles maîtrisent mal l'usage des pronoms" ne signifie pas grand-chose parce que ce n'est pas assez précis. Par exemple, les tours négatifs sont très nombreux dans notre langue et correspondent à des seuils étagés ... et un tableau génétique d'apprentissage des formes négatives pourrait être esquissé" ...

"Ne pas" peut être acquis par un élève faible et "ne rien" ne pas l'être par un élève du C.M.2. ... Donc nous considérons comme non significatives et

(1) M. BONNET - I. D. E. N. et Mme GARCIA, Directrice d'Ecole, Nantes, C. M.

(2) Circ. I. D. E. N. Les Andelys.

provisoirement inutilisables toutes les batteries que les membres de l'équipe nous ont communiquées sans cette information préalable. Ce n'est pas du travail perdu. Mais il demande à être repris l'an prochain, plus méthodiquement fondé ...".

"On bute ici sur une difficulté technique. En classe, le maître, tout attentif au sens de la parole vivante ne perçoit pas au passage toutes les négligences de forme. Bien sûr, il en remarque quelques-unes, mais ce sont presque toujours les mêmes, celles que l'on retrouve d'ailleurs à tous les cours ... Le meilleur des maîtres est incapable de fournir une liste précise des distorsions de langue caractéristiques du cours où il fait la classe depuis plusieurs années, et il est tout surpris du nombre des "fautes" révélées par les bandes d'enregistrement ... "Pour noter "au vol" le faux-pas remarqué toute une éducation professionnelle ... reste à faire".

"Un certain nombre de maîtres engagés dans l'expérience utilisent, dans la mesure où l'équipement de l'école le leur permet, l'enregistrement sur bande magnétique. "Et c'est bien le meilleur : il fixe toutes les mailles mal formées ou absentes de la chaîne du discours ; il permet de travailler notamment à partir de ces zones lacunaires, de ces impasses où une structure mal assurée a été abandonnée au profit d'une autre par retour en arrière, -faille pertinente ... lorsqu'on peut l'identifier" (1). Et Madame MALOSSANE conclut : "nous sommes très conscients de l'impureté de nos sources et nous nous donnons la consigne pour l'avenir de multiplier les enregistrements des séances d'expression orale et d'en améliorer la qualité technique pour les rendre utilisables". Nous pouvons faire nôtre cette conclusion : généralisée, elle pourrait apporter à une enquête ultérieure plus rigoureuse une contribution précieuse pour la recherche que nous poursuivons.

*

Si nous essayons de classer dans un tableau récapitulatif les "tournures incorrectes" les plus fréquentes, nous avons quantitativement :

- 1) Incorrections portant sur la morpho-syntaxe du verbe : 205 types d'incorrections mentionnées aux différents cours de l'école élémentaire, dont 27 au niveau du C. P. ; 84 au niveau du C. E. ; 94 au niveau du Cours Moyen 1ère et 2ème Année. La fréquence d'emploi d'une structure verbale par rapport au lexique général est relevée par un nombre d'important de travaux de recherche et d'enquêtes. Cela

(1) E. N. F. Limoges, Rapport pour l'équipe expérimentale.

peut justifier le fait que le plus grand nombre d'erreurs concerne l'emploi des formes verbales (1).

2) Incorrections portant sur les structures négatives : 138 types d'incorrections mentionnées, dont 25 au C. P., - 45 au C. E., - 68 au C. M.

3) Incorrections portant sur les structures interrogatives : 138 types d'incorrections mentionnées, dont 36 au C. P. ; - 46 au C. E. ; - 55 au C. M.

Le nombre des incorrections dans ces deux catégories de structures très fréquemment utilisées par les élèves, est du même ordre avec une distribution relativement analogue.

4) Incorrections portant sur l'emploi des substituts et des structures contenant un pronom : 120 types d'incorrections mentionnées, dont 9 au C.P. ; 46 au C.E. ; - 65 au C. M.

La distribution par cours correspond à une fréquence d'emploi qui croît avec l'âge. Ce fait d'observation courante aurait à être précisé par une recherche particulière, analogue à celles auxquelles se sont livrés M. F. TERS pour le verbe et Mme MERESSE pour le langage des enfants de 6 ans.

5) Incorrections portant sur l'emploi des "mots-charnières", particules démarcatives ou rectives (prépositions), termes de liaisons (conjonctions) : 56 types d'erreurs mentionnées, dont 8 au C. P. ; - 28 au C. E. ; - 20 au C. M.

C'est au niveau du C. E. que l'emploi de ces éléments s'accroît avec les "bavures" afférentes.

6) Incorrections portant sur l'emploi des déterminants, articles et adjectifs : 30 types d'erreurs mentionnées dont 5 au C. P. ; - 18 au C. E. ; - 7 au C. M.

Une remarque analogue à celle qui précède peut être faite à ce sujet.

7) Incorrections portant sur la construction de la phrase simple énonciative (S-V-C. ou att.) : 24 types d'erreurs mentionnées dont 5 au C. P. ; - 13 au C. E. ; - 6 au C. M.

Enfin nous avons noté 4 incorrections dans l'emploi de la forme ou structure comparative, mentionnées seulement au C. P. (2 fois) et au C. E. (2 fois).

Quatorze autres "tournures incorrectes" diverses inclassables sont mentionnées par des maîtres appartenant presque uniquement au C. E.

Au total, 728 types d'incorrections sont signalés au cours de la scolarité élémentaire, dont 118 dans 17 cours préparatoires, 294 dans 35 Cours Elémentaires,

(1) cf. F. TERS : Au commencement était le verbe. Essai de statistique linguistique appliquée à la pratique pédagogique, in Recherches Pédagogiques N° 36 - 1969.

316 dans 36 Cours Moyen et 2 classes de fin études. Toutes les incorrections se reproduisent du C. P. au C. M. (1).

En contre-partie, aucune mention n'a été faite d'un ordre de grandeur quantitative et de fréquence en ce qui concerne l'emploi correct des mêmes structures, pour un niveau, un cours, un âge donnés. Une enquête ultérieure gagnerait à fournir ces données d'évaluation indispensables.

*

*

*

Un pointage plus minutieux nous a amené à l'analyse qui suit :

1) Structure morpho-syntaxique du verbe.

La faute la plus communément signalée concerne l'usage extrêmement fréquent du verbe "aller" au passé composé sous la forme "j'ai été" pour "je suis allé", avec la variante plus exceptionnelle de "je suis été ...", "elles sont été". De 6 à 7 ans, 7 fois mentionné à l'oral du C. P. ; 12 fois entre 8 et 10 ans au C. E. dont 9 fois à l'oral et 3 fois à l'écrit. De 10 à 12 et même 14 ans, le même emploi est retrouvé 5 fois au C. M., 1 fois au F. E. dont quatre fois à l'oral et 2 fois à l'écrit.

Le deuxième groupe d'incorrections, en importance, qui retient l'attention des maîtres concerne l'emploi des verbes "avoir" et "être" comme auxiliaires, particulièrement à la première personne du singulier du passé composé. La fréquence dominante des verbes actifs utilisant le verbe "avoir" comme auxiliaire de conjugaison, entraîne, par contamination, persévération ou raisonnement analogique, l'emploi erroné du verbe "avoir" comme auxiliaire pour tous les verbes dont l'usage n'est pas encore maîtrisé. Particulièrement pour les verbes dits de mouvement, comme monter (3 - C. E. oral), tomber (2 - C. P. oral, 5 - C.E. oral et écrit ; 3 - C. M. oral et écrit), descendre, sortir, entrer, rentrer, venir, revenir, partir, sortir (10 - C. E. oral et écrit ; 1 en F. E. oral et écrit).

L'emploi de l'auxiliaire "être" pour la conjugaison des verbes pronominaux n'est pas maîtrisé de 6 à 7 ans au niveau du C. P. L'auxiliaire "avoir" est encore employé pour les verbes s'asseoir, s'amuser, se laver, se lever, se coucher, se regarder, se reposer, s'allonger, se faire mal (10 - C. P. oral ; 5 - C. E. oral et écrit ; 1 au C. M. oral et écrit).

Nous distinguerons les fautes enregistrées qui témoignent de la méconnaissance de la morphologie de certains verbes, de celles qui comportent une incorrection

(1) 88 classes ont envoyé leur contribution sur près de 500 classes expérimentales, soit 17,6 %.

dans l'emploi et la syntaxe d'autres verbes. Le nombre réduit des notations n'a aucun intérêt statistique (1).

De nombreuses fautes sont cependant notées dans les formes verbales des verbes "forts", d'une conjugaison complexe, non encore maîtrisée pour des modes usuels et des temps simples, au C. E. et au C. M. Nous retrouvons les verbes être et avoir, le verbe aller, mais aussi les verbes faire et dire si fréquents. Les verbes voir, savoir, vouloir, pouvoir, venir, courir, mourir, prendre, peindre, s'asseoir. Si pour ce dernier c'est la forme injonctive du mode impératif qui n'est pas acquise jusqu'au C. M., pour courir et mourir les formes du futur et du conditionnel dont on corrige la faute courante jusqu'à la fin de l'école élémentaire, pour les autres verbes le présent de l'indicatif n'est pas encore parfaitement maîtrisé (faire et dire à la 2ème personne du pluriel), le passé simple n'est pas assuré (voir, prendre, peindre, venir, courir à la 1ère et à la 2ème personne du pluriel). Ces dernières erreurs sont spécifiques des exercices écrits. Il en est de même pour le présent du subjonctif, l'emploi oral de ces formes étant exceptionnel dans le langage spontané des enfants de 6 à 11 ans. Pour certaines formes d'emploi courant de verbes très usuels, "la frontière n'est pas nette" entre l'emploi oral ou écrit, et des structures verbales incriminées, pouvant être communes dans un usage scolaire oral ou écrit. Les incorrections cependant sont le plus souvent notées à l'oral.

Les incorrections proprement syntaxiques, d'emploi ou de fonctionnement du verbe portent sur des exemples devenus classiques : se rappeler et se souvenir, promener et se promener, tomber et faire tomber, baigner et se baigner, voir et montrer = faire voir, voir et non "regarder voir", aider quelqu'un, apprendre à faire quelque chose à quelqu'un. La signification exacte du verbe employé entraîne parfois des erreurs qui sont d'ordre lexical avant d'être d'ordre syntaxique : par exemple allumer, éteindre, recevoir. Mais il faut faire une place à part à l'incorrection dans l'emploi du mode subjonctif auquel l'indicatif est le plus souvent substitué, particulièrement dans les structures verbales introduites par les locutions conjonctives telles que "bien que", "pour que", "afin que", "avant que". Deux fois mentionnées seulement au C. E., nous trouvons douze mentions d'erreurs de ce type au C. M.

De même, l'incorrection dans la concordance des temps est signalée huit fois au C. E. et douze fois au C. M.

Remarquons au passage que ces deux types derniers d'incorrections ne comportent aucune mention par les maîtres des C. P. participant à l'enquête, alors que

(1) Les groupes humains ne constituent pas des populations car ils n'atteignent pas le quota utile pour le calcul statistique ... Alors que la sociologie (et la psychologie) tendent à considérer comme non-scientifique tout ce qui relève de l'évènement ... la biologie a accompli un progrès décisif en reconnaissant l'évènement et la contingence ... La sociologie (et la pédagogie) doivent encore plus reconnaître la contingence ..." (Edgard Morin).
"Décrire un système vivant, c'est se référer aussi bien à la logique de son organisation qu'à celle de son évolution". (F. Jacob).

le pointage minutieux opéré sur de nombreuses séquences orales d'élèves de cet âge enregistrées au magnétophone par Madame MERESSE (80 - 160 - 404 pages dépouillées) nous donne des indications précises tant sur la fréquence de l'emploi des verbes que nous avons indiqués plus haut, que sur les tournures incorrectes rencontrées. On aura le plus grand intérêt à s'y reporter. En particulier, la concordance des temps est signalée par l'auteur, mais aucune formulation correcte n'a pu être notée chez les enfants de 6 à 7 ans. Alors que 148 verbes normalement conjugués avec avoir sont tous corrects dans 52 pages dépouillées, 29 seulement étant corrects sur 74 verbes rencontrés conjugués normalement avec le verbe être - dont 13 fois le verbe "tomber" est associé à l'auxiliaire avoir (1).

Parmi les autres types d'incorrection concernant la morpho-syntaxe du verbe, mentionnons, comme formant un groupe notable, la fréquence de la structure présentative "c'est", "il y a", "c'est moi qui ...". Nous savons que le jeune enfant emploie très fréquemment la formule autistique "moi, je ...". A mesure que son langage devient plus abondant, l'emploi du présentatif devient une sorte d'automatisme verbal qui permet "de tourner la difficulté" d'expression. Sur 80 pages Madame MERESSE a pointé 93 emplois de "c'est", 54 de "y a" ; sur 404 pages 557 phrases commencent par "c'est" dont 297 du type "c'est Pierre" ou "c'est lui", 260 du type "c'est bon" (construction attributive). Il semblerait que de 6 à 7 ans, la structure présentative est d'un emploi plus spontané, plus aisé que la structure-noyau S + V + C. Par ailleurs il est remarquable que le présentatif pluriel "ce sont" n'a ^{pas} été noté par Madame MERESSE dans les 404 pages dépouillées (1). Dans notre enquête l'emploi du présentatif formulé de façon incorrecte n'est signalé qu'une fois au C. P., 8 fois seulement au C. E. et 5 fois au C. M. à l'oral comme à l'écrit, spécialement sous la forme introduite par "c'est moi qui..." (Ex. c'est moi qui va, c'est nous qu'on est les derniers) (1).

Enfin nous ne signalerons que pour mémoire, étant donné le nombre extrêmement réduit de mentions, l'emploi incorrect de la structure injonctive (4 au C. M. et 1 en F. E. à l'oral), de la structure infinitive (1 au C. E., 3 au C. M.), de la structure passive (1 au C. E., 2 au C. M.) dont l'emploi, note-t-on, est évité et l'exercice de transformation difficile ; les "fautes" d'accord du sujet et du verbe - surtout dans le cas du sujet inversé, du pronom "on" mis pour "nous", de pronoms personnels antéposés -, du participe passé des verbes conjugués avec l'auxiliaire avoir ou de forme pronominale, d'importance orthographique, sont notées à partir du C. E. (12 mentions) et au C. M. (13 mentions) à l'oral (formes

(1) Mme MERESSE - POLAERT, op. cit.

Relevée, la forme patoisante du présentatif : "J'aurai plus facile de faire" (pour "ce serait plus facile ...").

marquées) et à l'écrit.

2) Structure verbale de forme négative.

Deuxième en importance, ce type d'incorrection présente une grande variété de formes qu'il est important de sérier. La "transformation" négative fait problème du C. P. au C. M. et au-delà, mais "un même problème de langue se décompose en difficultés que l'enfant ne peut résoudre que par paliers étagés entre 5 et 12 ans. Par exemple l'acquisition des structures négatives semble se faire dans l'ordre suivant :

- "ne pas" peut être fixé dès le C. P.
- "ne plus", "ne jamais", qui font intervenir le temps, ne peuvent être naturellement intégrés au langage qu'à partir du C. E. Toutefois "ne plus" fonctionnerait plus tôt dans la situation qui appelle : "j'en veux plus".
- "ne personne", "ne rien", "ne guère", structures plus abstraites, sont rares jusqu'au C. M. dans la langue spontanée.
- "ne plus ... personne", "ne plus guère", structures plus complexes, ne seront maniées aisément qu'au C. M. 1.
- "ne point", "ne que", "ni ... ni ... ne", n'ont leur place qu'au C. M. 2., "ne point" étant un tour littéraire, "ni ... ni" et "ne que" correspondant à des structures logiques plus subtiles.

L'échelonnement de ces acquisitions n'est pas évident à première vue pour un adulte. Seule une observation poussée de la langue spontanée des enfants peut nous le faire connaître (1).

L'oubli de l'élément atone négatif "ne" est une de ces fautes que l'on retrouve à tous les cours de la scolarité élémentaire, à l'oral comme à l'écrit (1). L'omission demeure dans le langage parlé non surveillé de bon nombre d'adultes, sans distinction de modes, de temps ou de personnes. Si elle est mentionnée à un moindre degré au C. P. (19 fois) qu'au C. E. (25 fois, dont 22 pour l'oral et 14 pour l'écrit) c'est que la tolérance est plus grande pour le langage spontané des enfants de 6 à 7 ans que pour les élèves plus âgés dont les exercices écrits progressivement plus nombreux sont soumis à une "correction" plus exigeante. Cependant nous retrouvons la même omission ou la même négligence au C. M. et jusqu'en F. E. (25 mentions, dont 13 à l'oral et 7 à l'écrit). Ce pointage ne concerne que la structure "ne + V + pas", aux temps simples, et la structure "ne + V aux. + pas + part. pas" aux temps composés avec la variante "ne + V + pron. (ou adv.) + pas".

(1) Mme MALOSSANE, E. N. F. Limoges, Rapport pour l'équipe expérimentale.

N. B. Jusqu'au niveau du C. E. 2. les enfants écrivent à peu près comme ils parlent" (E. N. F. Coutances).

Citons "Jeudi je vais pas à l'école" ; "La fenêtre est pas fermée" ; "J'ai pas compris" ; "On y voit pas" ; "Fais-moi pas rire" ; "J'ai pas assez de place". Il faudrait y ajouter les formes interrogatives-négatives sans inversion du sujet, qui reprennent la forme de l'énonciation avec omission de l'élément "ne". Même omission de "ne" si nous passons à la structure "ne + V + plus", "ne+ V + jamais" ; nous pointons au C.P. une seule mention orale, 3 mentions au C.E., oral et écrit, 4 mentions au C.M. et F.E. oral et écrit. La structure "ne + V + rien" est du même ordre : cette structure "est encore étrangère à des élèves faibles du C.M.2".(1) Aucune mention n'est faite en ce qui concerne la structure "ne + V + personne" (aucun, nul). Nous trouvons 3 mentions au C.M. pour "ne + V + guère", toujours même absence de l'élément atone. Par contre, "ne" ou "n'" est rencontré devant une voyelle et après "on" ou "en", par suite d'un défaut de prononciation ou d'une fausse interprétation d'une liaison.

L'emploi correct des structures qui impliquent une articulation logique ou une nuance subtile de pensée, comme la négation partielle ou l'affirmation restrictive ou encore la réitération négative du type S + ne + V + que..., "pour ne pas que..." ; "ni...ni...ne + V" est exceptionnel. Considéré comme "hors de portée" des élèves du C.E. (4 mentions d'incorrections) il est "instinctivement rejeté" par les élèves du C.M.1 (15 mentions d'incorrections, oral et écrit). Seuls quelques élèves "de bon niveau du C.M.2" se risquent à utiliser ces structures à la suite d'exercices d'imprégnation.

Pour être complet, notons que nous n'avons trouvé aucune mention de structures négatives, d'un emploi moins fréquent, et cependant importantes par le fait que l'élément tonique (pas, plus, point...) disparaît, alors que l'élément atone "ne" s'avère indispensable dans des phrases commençant par "jamais, personne, aucun, nul". De même nous n'avons trouvé aucun exemple de l'emploi de la locution négative "ne pas, ne plus, ne point, ne jamais, ne guère" suivie d'un verbe à l'infinitif.

3) Structure verbale de forme interrogative

La fréquence d'emploi de l'interrogation dans toute conversation, dans le dialogue, les jeux, dans toute situation de communication orale et écrite à laquelle

(1) Mme MALOSSANE, E.N.F. Limoges, Rapport pour l'équipe expérimentale.

N.B. "Jusqu'au niveau du C.E.2 les enfants écrivent à peu près comme ils parlent."
(E.N.F. Coutances)

l'enfant participe, à l'intérieur de l'école et à l'extérieur, justifie le nombre important des mentions qui intéressent cette structure, sinon le grand nombre des tournures incorrectes qui ont été rapportées.

Nous nous trouvons encore ici devant un type de "faute" qui reparaît à tous les cours de la scolarité élémentaire. Le nombre réduit des notations pour chacune des tournures interrogatives en cause ne nous permet pas de procéder à un classement rigoureux, encore moins de tenter d'établir une échelle génétique de l'emploi des tournures vicieuses. A l'instar de ce que nous avons pu noter pour la structure négative, la prédominance de la tournure orale de l'interrogation dans la langue parlée usuelle des adultes de toutes origines et de toutes formations, rend nécessaire la distinction entre les formes orales et les formes écrites de l'interrogation, d'une part, avec la tolérance des unes et l'exigence des autres, et, d'autre part, la détermination précise de tournures "vicieuses".

La structure S + V + C.O.D. suivie d'un point d'interrogation à l'écrit, accompagnée d'une mimique expressive et d'une intonation interrogative est considérée comme correcte, dans certaines situations familières et pour un certain registre de langage. Nous l'avons trouvée signalée cinq fois au C.P. et cinq fois au C.E.1., à l'oral - et à l'écrit pour ce dernier cours - quatre fois au C.M. Les formules interrogatives usuelles "est-ce que... ?", "qu'est-ce que... ?", "qui est-ce que... ?", sont, de même, considérées pour tous les maîtres comme correctes. Leur emploi plus ou moins abusif devient une question de style et d'affinement de la langue parlée et écrite, de niveau socio-culturel. Où l'incorrection commence-t-elle ? En premier lieu par "l'amalgame" dans l'interrogation d'éléments énonciatifs et d'éléments interrogatifs (adverbes ou pronoms interrogatifs). Le même amalgame dans une phrase affirmative est l'aspect inversé de la même incorrection. Citons les exemples : "C'est quoi ?", "combien c'est?", "Qui c'est qui + V + C.O.D. ?", "Quand c'est que + S + V ?" ou "C'est quand ?", "C'est où ?", "Où c'est que + S + V ?", "Pourquoi c'est que + S + V ?".

Autres exemples inverses : "C'est qu'est-ce qui est jaune ?", "Je ne comprends pas qu'est-ce que tu veux dire" ; "Je ne sais qu'est-ce que c'est" ; "On les oblige à dire qu'est-ce qu'ils disent". La méconnaissance ou le manque de maîtrise de la locution pronominale "ce que", "ce qui", est à l'origine de ces tournures incorrectes mentionnées au C.E. et au C.M., à l'oral et à l'écrit.

En second lieu, la présence de la particule "que" dans la tournure interrogative la plus usuelle de langage oral familier - "est-ce que... ?", qu'est-ce que...? - apparaît au jeune enfant comme l'élément spécifique et indispensable de toute interrogation. Il est confirmé dans ce sentiment et, par suite, dans l'usage

incorrect qui en découle, par son entourage familial et social qui utilise quotidiennement les mêmes tournures vicieuses d'interrogation. C'est ainsi que nous trouvons : "où(s') que tu l'as trouvé ?", "Comment que tu l'appelles ?", "Pourquoi que tu le dis pas ?", "Quand c'est que tu reviens ?", "Sous l'escalier qu'il y a le lit de Colette ?", "Qui que t'écoute ?", "Combien que ça fait ?", etc... C'est le "que omnibus", selon Madame MERESSE. Il est noté à tous les degrés et nous vaut le plus grand nombre d'exemples et de mentions. Au C.P. 20 mentions, langage spontané oral ; au C.E. 28 mentions notées pour la majeure partie à l'oral ; au C.M. 27 mentions toutes notées comme incorrections orales.

D'autres incorrections viennent s'ajouter à bon nombre d'exemples qui précèdent : l'adjonction de la particule prononcée "i-" pour "il" sans doute -après le présentatif "c'est". Nous trouvons : "C'est-y-loin ?" A qui c'est-y ?" Quand c'est-y-que ... ?" Où c'est-y-que ... ?" Cette tournure vicieuse semble spécifique des milieux populaires. Elle est mentionnée au C.P. (3 mentions), au C.E., 6 mentions orales, au C.M. 4 mentions orales de même. Cette incorrection paraît liée à un essai maladroit de l'interrogation avec le sujet inversé : "y a-t-y ... ?, "T'a-t-y ...?, "étaient-y-belles ? Cette hypothèse semble confirmée par deux exemples : "il avait-il deux cornes ?", "la limonade était-il fraîche ?" dans lesquels la tournure "était-il" est employée invariablement comme une nouvelle tournure interrogative analogue à "est-ce que ...?" Ici encore la mauvaise articulation entraînant la confusion des monosyllabes "il" et "y" est notée aux trois cours et à l'oral seulement.

L'emploi erroné des mots interrogatifs n'est mentionné qu'au cours moyen (7 fois oralement). Les mots interrogatifs "quel, quelle, lequel" sont d'un emploi exceptionnel au C.P., rare au C.E. Aucun emploi correct n'est signalé de 6 à 9 ans. Au C.M. où des exercices systématiques ont été entrepris nous trouvons encore les tournures incorrectes suivantes : "Quelle couleur était-elle?" Quel âge qu'il a ?" Quelle heure que c'est ?" La combien que tu es ?"

L'inversion du sujet qui caractérise la forme verbale interrogative du français écrit ne sera mentionnée qu'à titre d'exercices de fixation oraux et écrits à tous les cours.

4) Emploi des substituts et structures pronominales

Le nombre remarquable des incorrections qui touchent à l'emploi des pronoms

révèle la difficulté que présente, pour les enfants de 6 à 11 ans, la complexité du système pronominal dans la langue française.(1) L'acquisition et la maîtrise du fonctionnement des substituts n'est pas complète au terme de l'école élémentaire.

Du point de vue qui intéresse notre enquête, Madame MALOSSANE parlera du "grand nombre de marches" que les enfants auront à gravir dans "l'escalier des pronoms" au cours de leur scolarité. "Il" et "elle", sujets, apparaissent souvent dans la phrase orale du C.P. mais c'est un redoublement du substantif ("mon papa, il va à la pêche le dimanche"). Au C.E. encore le rapport est mal assuré d'une phrase

à l'autre entre le substantif et son substitut (l'enfant n'a pas une conscience claire de ce que le pronom remplace). "Eux, moi, lui", sujets renforcés sont encore étrangers à la langue spontanée des élèves du C.M.2. Le pronom personnel complément d'objet, "le, la, les"; vient facilement au C.M.1. mais à condition qu'il remplace un nom. Si c'est un adjectif le tour restera étranger jusqu'au C.M.2. (ex. du type "Ce lapin était sauvage mais il ne l'est plus").

"En, y" fonctionnent dès le C.E., en fonction de C.I.O.; mais "en" à valeur causale (du type "il en a été malade") demeure étranger au C.M.2.

"Celle, celui" sont rarement usités vers 10, 11 ans, et "le vôtre, le sien, le mien" semblent totalement ignorés"(2).

La reprise du sujet de la phrase à l'aide d'un substitut personnel, par redondance pléonastique ou par un besoin affectif de renforcement ou de mise en relief, est mentionnée dans notre enquête à tous les cours. Le nom sujet employé seul est exceptionnel au C.P. et caractérise des enfants évolués d'un milieu culturel de bonne tenue de langage. Le redoublement pléonastique du Complément est illustré par de nombreux exemples : C.O.D. ("Nous le lui amenons le lait") C.C. ("A la foire, j'y suis allé") C. second ou d'attribution ("Mon chien, je lui ai lancé un os"). Pour deux mentions notées au C.P., nous en avons seize au C.E. dont 11 à l'écrit et 5 à l'oral, et 6 au C.M. seulement à l'oral.

Les mentions les plus nombreuses concernent l'emploi des pronoms : Au C.P. l'emploi des pronoms personnels sujets sont inusités au pluriel ; "nous" est remplacé la plupart du temps par "on" qui lui est associé éventuellement comme collectifs ; "vous" est rare et ne semble pas acquis. Les pronoms personnels compléments ne comportent que trois mentions avec des erreurs adventices de distribution ou de prononciation ("Fais-moi pas rire", "alors j'y dis comme ça",

(1) cf: Jacqueline PINCHON, les pronoms personnels, in "Le français dans le monde", N° 74, 75, 76, Juillet - Août - Septembre - Octobre 1970

(2) E.N.F. Limoges, Rapport.

"on y a fait peur", "j'en ai pas fait exprès", "donne-moi le") Nous retrouvons les mêmes erreurs notées plus fréquemment à partir du C.E. (27 mentions, dont 14 à l'oral et 15 à l'écrit) jusqu'au C.M.2. et à la classe de F.E. (27 mentions dont 19 à l'oral et 11 à l'écrit). Le "vous" de politesse n'est mentionné qu'à partir de 7 ans. Le "nous" impliquant un rapport d'inclusion de plusieurs personnes accompagnant la première, et "vous" d'emploi analogue pour les personnes accompagnant la deuxième, semblent ignorés des enfants de 6 à 11 ans dans leur langage spontané. Par contre le pronom "il" employé dans une tournure impersonnelle (1) et "ils" comme pluriel de 3e personne indéterminé, sont couramment utilisés dès le C.P.

Les pronoms démonstratifs et relatifs présentent des caractères d'emploi très diversifiés. Très rarement mentionnés en ce qui concerne les démonstratifs, sinon pour noter au C.E. "celui" prononcé "çui", et "ça c'est..." pour "cela", les structures "celui qui, celle qui, ceux qui", à l'instar de ce que nous avons dit pour "ce que" sont exceptionnellement usitées au C.M.2., les pronoms relatifs par contre sont d'un emploi coutumier pour subordonner, particulièrement avec les verbes très usuels et bien connus "faire, dire, voir, vouloir, savoir". Cependant la fréquence d'emploi et par suite d'incorrections varie beaucoup selon le pronom (qui, que, dont, où, lequel, duquel etc...) et en fonction de la richesse du vocabulaire, du milieu familial, de la maturité de la pensée, Madame MERESSE a noté 5 emplois corrects de "où" sur 19 emplois, cet emploi apparaît dans le langage spontané des enfants au niveau du C.E.2. Mais c'est au C.M. que les notations d'incorrections sont les plus fréquentes : "que" employé pour "où", pour "dont" (11 mentions dont 6 à l'oral, avec la remarque : "que" n'appartient pas au langage spontané correct du C.M. "La même remarque semble de même justifiée pour l'emploi de "dont" (2), ainsi qu'aux structures "à qui, de qui", aux pronoms interrogatifs "que, quoi, à quoi, de quoi, qui, à qui, de qui, sur qui, lequel, auquel, duquel, sur lequel, etc...", aux pronoms indéfinis tels que "l'un, l'autre, les uns, les autres" (4 mentions seulement au C.E., C.M., F.E.,) Ex : "ils sont morts un après l'autre" (C.E.1.).

Les quatre types de tournures incorrectes que nous venons de passer en revue comptent 600 mentions sur un total de 728, soit une proportion majeure de 82, 4%. Si nous y ajoutons la catégorie suivante en importance, celle de l'emploi des

(1) Avec la chute de "il" dans "faut pas que tu croies", "y a" pour "il y a".

(2) Au C.M.2., "Une dame que son coeur a été greffé". "Pour l'avion que parlait Jean hier". "Je ne vois pas la table que tu parles ..." "Voici le village que je suis né".

"mots-charnières", prépositions et conjonctions, "particules démarcatives " (56 mentions), nous atteignons la proportion remarquable de 90% ne laissant qu'un sous-ensemble résiduel de 10% pour les incorrections d'emploi des déterminants (30 mentions) - et divers- (comparatifs, formes patoisantes ou dialectales, fautes orthographiques d'homonymie).

5) Emploi des particules démarcatives ou rectives, conjonctions, prépositions

L'emploi incorrect des prépositions fait l'objet de nombreuses mentions par suite du fait, sans doute, que certaines tournures vicieuses ont particulièrement attiré l'attention des maîtres par leur fréquence et leur ténacité. Beaucoup tiennent à de mauvaises habitudes verbales contractées dès l'enfance et profondément enracinées, entretenues par le milieu familial au langage non surveillé. La prédominance au C.P. de l'emploi de la préposition "à" en lieu et place de la préposition "de" marquant l'appartenance (du type "la poupée à Geneviève "(C.P.) "le livre à Pascal"(C.M.) laisse des survivances au C.E. et jusqu'au C.M. La forme "à le" non contractée en "au" est mentionnée au C.P. mais disparaît ensuite. La forme élidée "d'" présente des difficultés au C.E. à l'oral et à l'écrit ("Il y avait des autres dans") mais ce sont surtout les structures verbales régissant un complément d'objet ou de circonstance de construction indirecte qui sont à la source du plus grand nombre d'erreurs dans l'emploi des prépositions imposées par le bon usage de la langue parlée autant qu'écrite. Nous ne citerons que pour mémoire la contamination de la structure "se souvenir de", d'emploi surveillé sinon littéraire, au verbe "se rappeler" de régime directe et de signifié analogue. De nombreux embarras sont signalés dans l'emploi des verbes "apprendre" (apprendre quelque chose à quelqu'un), "parler" (parler de quelque chose à quelqu'un), "appartenir à", "préférer à", "avoir besoin de" etc... L'emploi correct de ces structures régit par ailleurs l'emploi correct des substituts pronominaux et l'accord orthophonique et orthographique des participes passés.

L'emploi erroné de "au" mis pour "chez" est la faute le plus fréquemment mentionnée ("Je vais au coiffeur", "maman m'a menée au dentiste") à tous les cours. Nous savons que cette négligence est entretenue par la langue de nombre d'adultes. La confusion entre les adverbes de position, dedans, dessous, dessus, avec les prépositions rectives, mettant en rapport le verbe avec un complément circonstanciel de lieu et de forme similaire, "dans, sous, sur", est la source classique des fréquentes fautes de langage et d'écriture que nous rencontrons chez nos jeunes élèves du C.P. et du C.E. ("Je l'ai rangé dedans la boîte", "je la vois dessous le livre"). La tournure incorrecte "je suis habillé en pyjama" qui est signalée

au niveau du C. E. est suscitée par la tournure correcte rencontrée "être en robe de chambre". La faute porte plus sur la structure verbale "habillé en" que sur l'emploi de la préposition "en". C'est que les nuances de sens que véhiculent la plupart des prépositions sont mal connues et peu manipulées par les enfants de 6 à 9 ou 10 ans : il en est ainsi pour "à travers, avec, sans" par exemple, pour les locutions prépositives "à cause de, au-dessus ou au-dessous de, près ou loin de ... etc ... signalons pour mémoire une récente incorrection qui, des adultes, est en passe de contaminer les enfants de tous âges : "c'est fait pour", "mets-la-sur", "ils sont partis avec" etc ...

L'emploi des conjonctions et des locutions conjonctives peuvent prêter aux mêmes remarques. En dehors de l'emploi usuel de "que" et de "parce que" ou encore de "quand" précocement utilisés et d'une grande fréquence, la répétition de "et puis" (prononcé souvent "et pis") de "et alors" dans le récit ou la narration, parfois avec une intonation interrogative, le maniement de la panoplie des diverses conjonctions est confus, embarrassé, entaché d'erreurs que les maîtres mentionnent à partir du C. E. (12 fois, surtout à l'oral) et au C. M. (10 fois et presque exclusivement à l'oral également). "Lorsque" n'apparaît qu'au C. M. 2. à la suite d'exercices de reconstitution de texte ou d'exercices systématiques structuraux. "Comme", dont les divers emplois ou les nuances de signification sont méconnus ou mal compris ; dans le sens de "le même que", nous rencontrons au C. E. 1. : "j'ai un stylo comme Ferial" avec l'omission soit de "celui de", soit de "en a un" pour compléter correctement la structure, ou bien "j'ai les mêmes livres de ma soeur", par confusion de deux structures ; dans le sens de "au moment où", "quand", nous trouvons : "comme maman va en courses, je reste à la maison", "comme je serai grande, je serai hôtesse de l'air", (oral C. E. 1.) "comme il marche (le cobaye) il s'allonge" (1) ; dans le sens de "pareillement" des élèves de C. M. 2. disent "elle a fait pareil que moi", "elle a une robe pareil que moi " substitué spontanément à la structure "pareille à la mienne" par suite de l'embarras d'employer le pronom possessif signalé plus haut. Nous retrouvons, au même niveau, l'emploi inconsideré et abusif de "que" par suite du même manque de maîtrise de la structure conjonctive : "je ne pouvais pas dormir tellement que j'étais contente", "je préfère la colombe que le hamster", "elle me défend que je regarde le feuilleton" (méconnaissance ou indisponibilité d'emploi de la structure infinitive. Nous ne

(1) L'emploi correct de "pendant que" introduisant une subordonnée n'est cependant pas maîtrisé, la phrase demeurant sans principale : "Pendant que je regardais le ruisseau" (C. E. 1.).

citerons que pour mémoire les quelques autres incorrections notées occasionnellement dans l'emploi inhabituel jusqu'au C. M. 2. des locutions "tandis que", "dès que, tellement ... que, bien que, pour que, pour ne pas que, aussi bien que" avec la variante "aussi bien de ... que de ..." - "si ... que", etc ... (ex. : "je joue aussi bien l'un que l'autre", C. E. 2. mettant en cause la structure "jouer de"; "Un jour je fus surprise par un brouillard très épais qu'il me fut impossible de reconnaître mon chemin" (C. E. 2.).

6) Emploi des déterminants.

Les tournures incorrectes de cette catégorie tiennent principalement à la méconnaissance par les plus jeunes des formes contractées et élidées de l'article, par les moins jeunes - sans que notre enquête nous permette de préciser - des variations des formes et d'emploi de l'article partitif, pour l'ensemble des élèves à tous les cours, de la signification et de la spécificité d'emploi des mots indéfinis, enfin de la distribution usuelle de l'adjectif qualificatif épithète, antéposé, postposé ou détaché - alors que la structure attributive est déjà courante. Ajoutons-y les maladroites dans l'emploi des démonstratifs et possessifs. Si l'emploi des articles les plus usuels et des possessifs d'usage courant "mon, ma, ton, ta" est "en gros acquis à 6 ans", ... "fréquent et disponible" (1), la forme "des" reste communément employée (en place du "de" du bon usage) devant une structure substantive commençant par un adjectif épithète ; les formes beaucoup moins fréquentes du possessif, "notre, votre, nos, vos, leur, leurs" - et surtout les substituts représentatifs "le mien, le tien, le sien, etc ..." paraissent "étrangers au C. P.", non disponibles et sujets à de nombreux emplois incorrects au C. E. (9 mentions à l'écrit et à l'oral) et jusqu'au C. M. bien que peu mentionnés, si ce n'est pour l'orthographe des formes comme "le nôtre, le vôtre, leur, leurs, le leur, les leurs" (2). On rencontre au C. E. 1. les tournures vicieuses connues du langage enfantin : "je lave mes mains", "j'ai mal à mes dents", "on lui a ouvert son ventre".

Parmi les indéfinis, les plus fréquemment employés sont naturellement "tous, toutes", alors que "tout, chaque, autre", sont d'un emploi rare jusqu'au C. M. et incorrectement utilisés. (Ex. : chaque vache ont leur caractère particulier - C. E. 2). Par contre les quantités indéterminées sont, jusqu'au C. M., exprimées

-
- (1) A part le provincialisme exceptionnel "la Martine, le Thierry", survivance archaïque.
- (2) Aucun emploi sur 17 pages d'enregistrement. De même pour les démonstratifs, "cette, ces" d'emploi rare entre 6 et 7 ans ; "cet" n'est jamais rencontré. Madame MERESSE-POLAERT, op. cit.

par les formules familières toutes faites "beaucoup de" et, plus populairement par "plein de ...".

Les comparatifs et superlatifs ne sont signalés qu'au niveau du C. P. et du C. E. à l'occasion des formules incorrectes enfantines que nous connaissons bien, "plus bon", "plus bien", "plus mieux", "plus meilleur". (Ex. : "c'est plus mieux comme ça". Des provincialismes populaires ou patoisants vont jusqu'à la forme admirative du superlatif absolu avec "c'est rien beau" !

- 7) Il ne nous reste plus à pointer deci-delà, mentionnées presque uniquement au niveau du C. E. dans des exemples de langage oral, que des tournures incorrectes peu fréquentes - ou moins fréquemment remarquées et notées par les maîtres. Dès que la phrase énonciative n'a plus la simplicité de la structure minimale sujet-prédicat, les maladresses qui frisent l'incorrection se font plus nombreuses et plus diverses au fur et à mesure de la longueur et de la complexité de l'énoncé. L'enfant tourne souvent la difficulté par la répétition du même nom sujet lié à des verbes différents ou du même verbe ayant des sujets différents, dans deux phrases-noyau successives de même structure. C'est l'intégration de deux structures nominales ou verbales, leur relation et leur emboîtement, caractéristiques du système de la langue, qui sont en cause de non la correction de la phrase-noyau qui reste respectée. Une remarque semblable peut être faite quant aux maladresses dans la distribution des éléments de la phrase dès qu'il n'y a plus un sujet, un verbe et un complément unique. L'emploi de plusieurs sujets, représentant des personnes différentes, rapportés à un seul verbe et présentant l'expansion de compléments de fonctions diverses, détermination du substantif, objet et circonstances du verbe, devient la source de difficultés, rarement surmontées jusqu'au C. M. dans le langage spontané oral et le plus souvent rejetées, dans la langue écrite, par le recours recommandé à des "phrases courtes". Cela peut expliquer le peu de mentions qui s'y réfère et leur manque de précision dans notre enquête.

La reprise et la représentation des éléments de la phrase, par des substituts adéquats et placés au bon endroit pour éviter toute équivoque, compliquée par la mise en relief d'un complément circonstanciel au début de la phrase ou d'un complément direct d'objet par inversion avec inversion corrélatrice du sujet, la proximité indispensable de l'antécédent et du pronom relatif de la proposition subordonnée complétive, l'emploi difficile de la structure alternative "soit ... soit...", sont autant de ressources et de richesses de notre langue qui constituent d'effrayants traquenards pour nos jeunes élèves de l'école élémentaire. Jusqu'ici l'ambition de nos maîtres ne semble pas, à la lumière du dépouillement de cette

enquête et d'autres plus poussées, avoir été satisfaite. Ce nouvel effort qui est tenté ici par l'application d'exercices systématiques de type structural en voie d'expérimentation, permettra-t-il, dans quelques années, de faire état, au cours d'une nouvelle enquête, de résultats nettement améliorés ?

*

*

*

Deuxième partie : Les exercices structuraux

Pour analyser avec rigueur, dans toute la mesure du possible, l'éventail des exercices qui nous sont présentés - et dont le caractère hétérogène est de première évidence -, pour être en mesure également d'en apprécier la valeur relative, il est nécessaire de préciser quelques dates et quelques faits déterminants.

Le développement de l'expérience dans la période d'essai où se situe encore notre enquête, a fait passer le nombre des groupes expérimentaux - il est bon de le rappeler - de vingt-et-un en 1967-68, à cinquante-cinq en 1968-69, à soixante-quinze en 1969-70, année sur laquelle porte l'enquête. En 1970-71 leur nombre est de quatre-vingt-dix. C'est dire que, du seul point de vue de l'information et de la formation des maîtres de 90 classes qui ont apporté leur contribution à ce recensement, certains peuvent avoir une, deux ou trois années d'apprentissage aux méthodes de rénovation de l'enseignement du français, d'approfondissement des fondements théoriques, de réflexion pédagogique critique de la technique des exercices structuraux. (1)

La participation aux stages pendant lesquels a été présentée cette technique inspirée des études et travaux du B.E.L.C. et du C.R.E.D.I.F. sur le "français fondamental", sur l'enseignement de la langue française aux étrangers et sur les nouvelles méthodes d'enseignement des langues vivantes en général, présente un intérêt majeur, si nous voulons estimer la diffusion, par les animateurs de groupes expérimentaux qui ont participé à ces stages, auprès des maîtres dont ils avaient charge, en vue des essais d'application qui devaient en être le prolongement.

Le premier en date de ces stages est celui de Sèvres (12-16 Nov. 1968) dont on trouvera un compte-rendu dans "Recherches Pédagogiques".(2) Monsieur Robert GALISSON, de l'Institut des professeurs de français à l'étranger à la Faculté de Grenoble, y a présenté un aperçu des "fondements théoriques de l'exercice structural". Son exposé fut complété par une illustration concrète, la mise en oeuvre de trois types d'exercices dont Mademoiselle ROMARY, professeur chargée d'études au B.E.L.C. fit la démonstration avec figurines, tableau de feutre et films. Ce stage constituait donc une excellente initiation, préalable et indispensable, au début de l'année scolaire 1968-69, pour que des essais puissent être tentés dans quelques-uns des groupes les plus "mûrs" au cours du second semestre. C'est ainsi que nous trouvons mention d'une application au C.P. "depuis mars 1969", qui sera suivie d'une

(1) Des groupes expérimentaux de 1967-68, 8 participent à l'enquête; de 1968-69, 16; de 1969-70, 24.

(2) L'enseignement du français à l'école élémentaire, N° 44, 1970

application généralisée "à tous les cours en octobre 1969. (1) La datation des exercices s'avère donc importante. Nous avons plaisir d'en souligner ici le souci bénéfique pour la recherche. La situation pédagogique de chaque groupe est particulière, en évolution tâtonnante continue.

"C'est bien une erreur de croire que l'on pourra se mettre du jour au lendemain à la "structurale", voire à la "transformationnelle", soulignera un des participants au stage. "Le recours à l'exercice structural bouleverse passablement nos habitudes pédagogiques... On n'insistera jamais assez sur cette donnée fondamentale de la situation actuelle de la pédagogie française: l'illusion de faire du neuf alors qu'on en est au rapetassage".(2)

Bien des maîtres ont pris une nette conscience de ce fait : c'est ce qui explique sans doute - et excuse - le nombre des abstentions relevées par notre enquête. "Les exercices structuraux ne seront entrepris qu'en 1970-71", nous signale un de nos correspondants.(3) "Les exercices structuraux seront modifiés l'an prochain", tient à préciser un autre.(4) "Bien qu'intégrés en principe à l'emploi du temps", les exercices structuraux sont "plus ou moins pratiqués"... "De graves perturbations d'ordre administratif ont rendu impossible un travail méthodique et coordonné"... Nous ne présentons qu'"une ébauche"... "un travail qui peut nous aider à tracer la voie à suivre par les nombreuses auto-critiques que nous en tirons" dit une autre équipe.

Le stage national tenu à PARIS du 20 au 23 mai 1969 portait à son ordre du jour des exposés suivis de débat concernant tout particulièrement la théorie et la pratique des exercices structuraux. Monsieur E. GENOUVRIER y a présenté un "canevas d'exercices structuraux sur les déterminants du nom et sur les pronoms au C.E.1.", ainsi qu'"une approche des grammaires génératives et transformationnelles" : Phrases de base et phrases transformées ; règles de commutation et de transformation ; exercices destinés à l'approche de la structure S.V.C.O.D., au C.M.1. Monsieur J. PEYTARD fit porter son exposé sur "le rôle des exercices structuraux dans l'apprentissage de la conjugaison".(5) Dès Janvier 1970, une des émissions de télévision scolaire de la série "Atelier de pédagogie" diffuse à l'intention des maîtres un exemple d'exercice de type structural proposé par un groupe expérimental. C'est

(1) Groupe expérimental de l'E.N.F. de Limoges

(2) E. GENOUVRIER, "Quelle grammaire enseigner? in "Les Amis de Sèvres" N°3, 1970

(3) E.N.G. de Strasbourg - Neudorf, Bas-Rhin

(4) E.N.F. de Châteauroux

(5) cf le compte-rendu dans "Recherche Pédagogiques" N° 46 comme les précédents, le stage national a été répercuté en divers stages régionaux ou académiques sur les mêmes thèmes à l'intention de tous les groupes locaux.

également en Janvier 1970, que le "Plan de rénovation pour l'enseignement du français" est diffusé auprès de tous les maîtres des groupes expérimentaux : il comporte (p. 19) des indications théoriques et pratiques concernant les exercices structuraux. Une bibliographie sélective, pouvant être précieuse pour un approfondissement des problèmes posés par une pratique systématisée et intégrée de cette technique relativement nouvelle, est portée à la connaissance de tous les groupes expérimentaux : on y trouve les ouvrages et les articles de F. REQUEDAT, de N. RUWET, de J. DUBOIS, de J. CL. CHEVALIER, de R. GALISSON, tous antérieurs à 1970. Ainsi l'information des maîtres des classes expérimentales participant à l'expérience en 1969-70, devrait permettre une première et large application d'exercices systématiques de type structural. Il apparaît qu'il n'en a pas été ainsi et cela pour de multiples raisons dont les principales tiennent d'une part à la conscience d'une insuffisante préparation à ce genre nouveau d'exercices fondés sur les conceptions modernes de grammaire française structurale, générative et transformationnelle, et d'autre part à un manque de formation aux méthodes de pédagogie expérimentale. C'est là un constat dont l'expérimentation pédagogique, sur le terrain, devrait tenir le plus grand compte.

Le dépouillement de notre enquête nous conduit à distinguer quatre types de présentation qui peuvent correspondre à quatre niveaux d'expérimentation ou encore à quatre attitudes différentes des animateurs et membres de certains groupes expérimentaux, ou encore à des "variables" diverses.

La première catégorie ne comporte que des "listes" ou des "indications", trop souvent fragmentaires et imprécises, d'exercices "dits" structuraux qui ont été occasionnellement proposés par des maîtres à partir de l'observation de "fautes de langage" commises plus ou moins fréquemment par leurs élèves et auxquelles il convient de remédier. Ici encore la spécificité d'exercices distinctifs pour l'apprentissage du langage oral et pour l'élaboration et la maîtrise de la langue écrite, est rarement ou irrégulièrement mentionnée. Quinze maîtres sont dans ce cas.

La deuxième catégorie concerne les maîtres qui ont tenu à répondre à notre appel mais qui ne sont pas acquis sans réserves à la technique d'exercices systématiques de type structural. "Je répugne à systématiser le travail" déclare une maîtresse du C.M.2. qui cependant nous adresse un certain nombre d'exercices de transformation de structures (négation, interrogation, intégration des pronoms, correspondance de temps, emploi du subjonctif etc...). Elle reste sceptique sur l'efficacité de tels exercices : "sur un an celle-ci n'est pas nette"; elle constate que "les mêmes erreurs se commettent journallement" par suite de "l'influence

toujours prédominante du milieu familial". Au niveau du C.P. et du C.E., dans le même groupe, on nous signale que "peu d'essais d'exercices d'imprégnation/^{systematique} ont été effectués. Par ailleurs, d'autres groupes présentent des séries d'exercices qui par leur globalisme, la recherche et la réflexion auxquelles le maître fait constamment appel, le recours à la correction différée "pour ne pas entraver la spontanéité", à d'autres techniques pédagogiques amalgamées, le mime, le récit, la reconstitution de texte, l'analyse plus explicite, ressortissent à une pédagogie du français inspirée du "plan de rénovation", mais n'ont des exercices structuraux que l'étiquette faussement attribuée. Dix-huit maîtres répondent plus ou moins à cette description.

La troisième catégorie témoigne pour ceux qui ont pris plus nettement parti. Les séries d'exercices présentés, bien que prenant leur source et leur point d'appui au hasard de la rencontre d'une tournure incorrecte orale ou écrite, - comme d'ailleurs y invitait le libellé de l'enquête - s'orientent de façon déterminée vers une application des principes qui sont à la base des exercices structuraux proprement dits, tels qu'ils ont pu être définis au cours des stages d'information nationaux ou académiques. Au-delà de l'incorrection fortuite, les maîtres cherchent à appréhender la structure qui sera l'objet de la série d'exercices systématiques de manipulation orale ou de gammes écrites. Cependant il faut reconnaître que les essais qui nous ont été rapportés ne répondent pas toujours de façon satisfaisante à l'intention et à la meilleure volonté. Nous devons y voir davantage une approche, que des batteries d'exercices structuraux dans leur forme la plus achevée. Trente ^{sont} quatre maîtres, /pensons-nous, dans ce cas.

La quatrième catégorie nous a paru se rapprocher le plus de ce que nous attendions de cette enquête. Elle compte le nombre non négligeable de vingt-quatre contributions qui, sans nullement sous-estimer les apports précédents, suffiraient à valoriser ce qui, dans ce domaine bien particulier, n'est en fait qu'une pré-enquête préparant une moisson ultérieure d'un intérêt certain pour la recherche. (1)

Ici l'efficacité d'exercices systématiques méthodiquement programmés au cours de la scolarité élémentaire n'est plus mise en doute. Bien que la validation ne puisse encore en être assurée et la preuve administrée, l'observation empirique des maîtres qui en ont fait un essai continu sur une période de deux années pleines, les a convaincus de progrès notables qui pourraient être, au terme d'une expérimentation

(1) A signaler particulièrement les travaux de dix groupes expérimentaux : Albi, Les Andelys, Caen, Châteauroux, Grenoble, Limoges, Nancy, Nîmes, Paris, Troyes.

de cinq années, significatifs.

"L'avance que le C.P. a pris sur les autres cours nous permet des conclusions un peu plus fermes sur certains points de la progressions entre 6 et 7 ans... Quand le maître du C.E.1. recevra des élèves de C.P. chez qui on aura systématiquement effacé ou fixé certains plis... les incorrections relevées, souvent les mêmes du C.P. du C.M.2.", tendront à disparaître, "de proche en proche", jusqu'au terme de la scolarité primaire..." Après un cycle complet d'expérimentation on pourrait obtenir un étagement plus pertinent des paliers sur lesquels chaque maître aurait à travailler".(1)

C'est dans cette perspective que les groupes expérimentaux appartenant à cette quatrième catégorie ont conduit leur recherche et leurs travaux en 1969-70 et qu'ils projettent de les poursuivre les années suivantes. Les séries d'exercices prendront donc le caractère de "batteries" dont le choix sera encore le plus souvent "motivé" par une "faute" particulière dont "la fréquence" apparaît comme "caractéristique" d'un âge donné, mais concentreront et diversifieront leurs procédures sur "la structure à fixer". Les batteries d'exercices elles-mêmes tendront à se "situer" dans une suite progressive et cohérente, en rapport avec "le système de la langue": "Ainsi le maître sait ce qu'il fait et où il va".(1) "La progression pratique consiste à se fixer un choix d'approches et à faire opérer, à propos de chacune d'elles, un travail qui favorise chez les enfants la conquête de la structure considérée".(2) Les contributions les plus substantielles proposent à notre recherche des "tableaux génétiques d'apprentissage systématique des formes négatives", des "formes linguistiques à fixer" quant à la langue orale ; une série de trente-huit fiches se présente comme "un essai de programme de "modèles" linguistiques", le terme étant pris dans son sens mathématique comme méthode de "simulation", hypothèse permettant la construction de schémas abstraits en rapport plus ou moins approximatif avec des faits concrets".(3) Les analogies et les connexions entre les méthodes propres aux mathématiques modernes auxquelles se sont essayés plusieurs groupes expérimentaux à partir du C.P.(4) et les méthodes propres à la linguistique structurale et à la grammaire transformationnelle, ont amené certains maîtres à concevoir des "matrices" d'analyse, décomposant un problème de langue en ses multiples difficultés, telle celle qui est proposée par l'équipe de Bordeaux et fut présentée au stage de Limoges des 21 et 22 Mai 1970.(5)

(1) E.N.F. Limoges. Rapport

(2) Madame CL. ROLLAND, in "Les Amis de Sèvres", N°3, 1970

(3) E.N.F. Châteauroux

(4) E.N. mixte Périgueux et Circ. I.D.E.N Seine-Saint-Denis

(5) Rapport E.N.F. Limoges, avec annexe de "3 fiches matrices où l'on peut voir la filiation entre trois exercices", l'analyse des "structures contenues" et des "structures impliquées", du "contenu lexical" de "l'analyse et objet", de la règle constitutive, des "variables" pour l'écrit et pour l'oral, pour des formes à fixer telles que: "Je voudrais que tu sois moins bavarde;" "souhaitons que..."; "je crois que...".

Pour sérier l'analyse des batteries d'exercices de type structural qui nous ont été adressées, il est indispensable de se reporter à la littérature aujourd'hui classique et progressivement mieux connue des maîtres participant à l'expérience, que représentent les ouvrages de F. REQUEDAT, R. GALISSON, B. QUEMADA, J.CL. CHEVALIER, R. MICHEA, D. GIRARD etc... On y trouvera ce qu'il importe de savoir sur la notion de structure, les principes fondamentaux sur lesquels doit être établie l'élaboration des exercices structuraux, les différents types d'exercices et la méthode pédagogique apte à concilier les exigences de la motivation, de la "vraisemblance des énoncés", de l'activité libre et créatrice, de la spontanéité d'expression, de l'intégration de tous les moyens de maîtrise d'une langue progressivement plus élaborée - contenu essentiel du Plan de Rénovation.

De la notion de structure nous retiendrons simplement les critères qui la définissent. "Il y a structure, dit Piaget, quand les éléments sont réunis en une totalité présentant certaines propriétés en tant que totalité et quand les propriétés des éléments dépendent, entièrement ou partiellement de ce caractère de totalité. "Ces éléments" ne sont pas tous de même importance et entretiennent des relations telles que le changement ou l'effacement de l'un d'eux peut modifier le comportement des autres", précise R. Galisson. Ces éléments "peuvent être remplacés par d'autres sans que la structure de départ - la "structure - type" ou pattern -s'en trouve modifiée, observe à son tour F. Réquédât. "La structure est donc une virtualité dynamique, une "matrice", non signifiante par elle-même, qui se réalise en phrases porteuses de significations diverses par le jeu des substitutions lexicales", ajoute encore R. Galisson. "A chaque notion correspond une structure différente, à des notions identiques correspondent des structures semblables dont les éléments se trouvent liés les uns aux autres par des rapports fonctionnels, par des liens d'opposition ou d'association". Une certaine marque est donc le caractère distinctif d'une structure, forme fixe composée d'éléments constitutifs définis, véritables noyaux syntaxiques, lexicaux et phonétiques. Selon la "double articulation" caractéristique de tout signe, reprise de Saussure par A. MARTINET, chaque unité distinctive, toute unité est significative, "la structure est porteuse de sens". Elle sera d'une part en rapport avec une fonction et d'autre part ne pourra, dans la réalité linguistique de la performance qui implique la compétence, être dissociée d'un contexte ou d'une situation. (1)

(1) cf A. MARTINET, éléments de linguistique général (1967) Linguistique synchronique (P.U.F.) 1965

R. GALISSON, Théorie et pratique de l'exercice structural, Recherches Pédagogiques, N° 44, 1970, p. 35 et sq q

L'exercice structural sera donc fondamentalement constitué par "un montage de micro-structures linguistiques" de nature phonologique, morpho-syntaxique ou lexicale. Il ne peut mettre en oeuvre que des énoncés restreints et sera une application de la notion de paradigme et des règles de transformation que les récents travaux de linguistique ont mis en évidence. L'exercice structural est, par sa définition même, construit sur le système de structuration et de fonctionnement de la langue, de "la langue contemporaine considérée comme moyen de communication." Il se place donc d'emblée au niveau de l'usage et de la parole. Chaque exercice sera conduit à partir d'un "modèle" signifiant et aura pour but de "faire fonctionner le code linguistique"... "L'intérêt sera centré sur le fonctionnement"(1) mais "pour qu'une structure soit assimilée de façon active, c'est-à-dire soit mobilisable sur le champ dans une situation donnée (ce qui est ^{la} finalité de tout enseignement du français) il convient qu'elle soit présentée dans des conditions similaires et répétée un certain nombre de fois"... De là l'importance de la motivation et de la mise en situation de l'exercice.(2) Telle structure syntaxique, telle série morphologique seront mises en oeuvre dans un micro-dialogue intéressant toute la classe ou chaque élève en particulier; "exercices de manipulation du langage favorisant l'imprégnation en la systématisant et servant directement la communication courante... A partir de structures ou de formes que l'élève domine mal ou qu'il ne pratique pas encore, ces gammes linguistiques que sont les exercices structuraux contribuent à "apprendre à dire", à "mieux dire" : "travail du vouloir dire, préparation du pouvoir dire"...(1)

D'une part, il reste bien entendu que "la valeur des exercices de structuration est fonction de l'analyse qui les sous-tend"(2) mais d'autre part "il revient aux maîtres de déceler les besoins des élèves et de construire en conséquence les exercices, d'imaginer la situation qui pourra en être le support ... en tenant compte des possibilités d'apprentissage à chaque âge".(3) Ainsi la pratique des exercices structuraux doit satisfaire à plusieurs exigences que les maîtres ont eu souvent peine à satisfaire et à concilier : la notion "scientifique" de structure, les applications purement linguistiques de cette notion - celle de la cohérence linguistique, de l'opposition des formes et des fonctions, par exemple -, les principes de psychologie - formation des habitudes verbales, des réflexes, modalités d'apprentissage, maturation génétique, renforcement, transfert, durée d'attention, fréquence des répétitions etc. -, les nécessités et finalités pédagogiques enfin - progression graduée,

(1) E. GENOUVRIER : Quelle grammaire enseigner ? op. cit.

(2) F. REQUEDAT : Les exercices structuraux, op. cit.

(3) Voir Plan de Rénovation

individualisation et adaptation des exercices, intégration dans un enseignement global, motivé, actif, dialectique structuration - création, formation de la personnalité et de l'esprit. "Il n'est pas possible de dissocier, chez l'enfant, l'apprentissage du langage, de la formation du raisonnement logique", notera une de nos animatrices. Beaucoup d'autres ont, à juste titre, fidèles en cela à l'esprit du "Plan de Rénovation", souligné instamment l'importance prioritaire des finalités éducatives de la pédagogie française : respect de la spontanéité de l'enfant, liberté créatrice, recherche et découverte, compréhension et réflexion, esprit critique.

Cependant un des principes de base des exercices structuraux est de fonder l'apprentissage de la langue sur des automatismes, en quelque sorte sur des réflexes conditionnés. Substituer le réflexe à la réflexion par la pratique d'une répétition qui "renforce", à chaque pas de l'exercice en lui-même, à chaque progrès de la série des exercices proposés, à chaque "révision périodique" de la structure étudiée - selon un "rythme dégressif" méthodiquement calculé -, "l'empreinte initiale", sa mémorisation, sa disponibilité.(1) La maîtrise de la langue sera d'autant mieux approchée ou acquise qu'on aura manié un plus grand nombre de fois, par des sollicitations fréquentes, proches puis différées, un plus grand nombre de structures usuelles, puis progressivement plus élaborées et complexes.

C'est en conséquence de cette règle que dans la pratique des exercices structuraux, la priorité dans le temps sera donnée à l'oral : "l'exercice structural est d'abord un exercice oral". Les maîtres dans leur ensemble se sont imprégnés de cette nécessité à tel point, que la grande majorité des exercices proposés, "fondés sur des erreurs du langage parlé" sont mentionnés presque uniquement comme "exercices correctifs oraux", non seulement au niveau du C.P. et du C.E., mais encore au niveau du C.M. Et cela est absolument justifié car "il est vain de conduire l'enfant à réfléchir sur un matériau linguistique qu'il n'ait d'abord dominé par une pratique orale (ou écrite)".

"La distinction de l'oral et de l'écrit est un problème délicat" fera remarquer Madame MALOSSANE. On le rencontre à la source de l'exercice structural mais aussi dans son fonctionnement... Nous avons veillé à discerner les structures du langage écrit qui sont communes au langage oral. Ce n'est pas toujours facile, du fait qu'il y a pas de critères distinctifs fixés et dénombrés... Pour des tours

(1) Voir R. GALISSON, Typologie comparée des exercices structuraux et des exercices lexicaux de mémorisation ; L'enseignement du vocabulaire de base en français (Brochure du B.E.L.C.) "Il s'agit de former des réflexes linguistiques, d'automatiser des procédures".

spécifiquement écrits, tels que l'adjectif détaché et antéposé, le passé simple, il est évident que seules des batteries d'exercices écrits conviennent. Mais la frontière n'est pas toujours aussi commode à tracer et il y a les zones communes... Ce qui ne veut pas dire qu'on retombera dans la confusion de l'écrit et de l'oral. Au contraire, on devra rester d'autant plus conscient de leurs tournures spécifiques... Le choix des phrases à former ou à "transformer" pose (constamment) le problème de "la vraisemblance des énoncés" autant que celui des "structures à fixer".(1)

Mais que les exercices correctifs de type structural soient plus particulièrement destinés à la pratique orale ou à la pratique écrite, ils doivent répondre, par la forme qu'ils prennent, à un certain nombre de règles de procédure qui se rattachent "aux grandes directions de l'analyse linguistique"... Si nous adoptons le classement de F. REQUEDAT, nous pourrions considérer comme exercices structuraux valables, parmi ceux qui nous ont été communiqués, ceux qui font appel :

- à "la répétition simple pour des groupes courts ou régressive pour des groupes longs", ou encore adjonctive par expansion d'un énoncé minimal ;
- à "la substitution" sans accord, puis avec accord, qui peut porter sur des mots ou des groupes de mots plus ou moins longs, sur un, deux, trois éléments de nature et de fonction différentes ; il s'agit d'un procédé de "commutation" paradigmatique, dans une structure donnée ;
- à "la transformation" qui provoque un changement de la structure choisie par déplacement ou redistribution des éléments de la phrase, par réduction et représentation d'un élément de la structure, intégration de deux phrases-noyau, transposition pour exprimer sous une autre forme, par une autre construction, la signification totale de la phrase qui demeure inchangée dans son fond.

Le dialogue, le jeu des questions-réponses, questions stimuli, questions fermées ou questions ouvertes, si fréquemment utilisés par la grande majorité des maîtres, comme point de départ ou procédé pédagogique classique traditionnel, dans la construction des exercices présentés, appartiennent bien à la pratique orale de l'exercice structural, mais souvent aux dépens des autres procédures, plus spécifiquement propres à l'exercice systématique et répétitif - commutation, transformation - et qui le caractérisent. La motivation ludique qui suscite le plus vif intérêt jusqu'au C.E.2., où la capacité d'écrire est encore réduite, perd son attrait au niveau du C.M. où nombre d'élèves manifestent une attention suivie aux opérations plus complexes du code dans ses structures de langue écrite, dans son fonctionnement

(1) Ce point est longuement développé et illustré dans le rapport de l'E.N.F. de Limoges déjà cité.

syntaxique frayant le passage de la grammaire implicite à la grammaire explicite (1). Des exercices structuraux écrits pourraient alors trouver leur place.

*
* *

Ces considérations nous ont paru utiles pour éclairer, sinon pour justifier, le choix des fiches pédagogiques qui les illustrent d'exemples concrets. Un classement typologique des exercices structuraux proposés est, en l'état, difficile à tenter. Il devrait tenir compte des ensembles de structures, groupées selon les catégories qui nous ont permis de procéder à une analyse élémentaire des "tournures incorrectes" les plus fréquentes qui entachent la maîtrise de la langue usuelle de nos élèves de 6 à 12 ans. Il devrait tenir compte également des classes d'âge, des niveaux de langue, des registres d'utilisation. Enfin la progression des séries ou des batteries d'exercices devrait, en ce qui concerne les quelques tentatives qui nous ont été communiquées, faire l'objet d'une étude attentive, d'expériences plus poussées. Bien des essais sont prometteurs de prochaines tentatives pour perfectionner les techniques, mettre à l'épreuve des hypothèses et des résultats indécis. Mais beaucoup de travail reste à faire avec une extrême rigueur.

Roger MOLINE

(1) Voir "REPERES", N° 6, Oct. 1970.

II ASPECTS DE L'EXERCICE STRUCTURAL

DOCUMENTS

La publication de l'ensemble des documents envoyés par les équipes aurait, à elle seule, épuisé tout le crédit annuel que nous pouvons consacrer à "Repères".

Il a donc fallu choisir, c'est-à-dire éliminer puis condenser, de manière à constituer un échantillon représentatif des formes manipulées et des techniques pédagogiques pratiquées.

J'ajouterai que des critères extra-pédagogiques sont parfois intervenus, certaines équipes ayant elles-mêmes dactylographié leurs documents, ce qui représente un gain de temps des plus appréciables sur les délais de reproduction...

Sachant bien que l'échantillon - et j'ai conscience qu'il est loin d'être parfait - ne peut rendre les mêmes services que l'ensemble des documents à l'état brut, je mettrai cet ensemble, dès la rentrée prochaine, à la disposition des équipes qui m'en feront la demande.

Pour les prochains "Repères"

Il serait souhaitable que les équipes qui le peuvent, et qui le veulent, m'en voient, sur le thème de leur choix, des "fiches méthodologiques" accompagnées ou non de documents annexes, le tout représentant une douzaine de pages, dactylographiées de préférence (sur le recto uniquement).

En ce sens, la communication de Madame MALOSSANE et celle de Madame LACHASSAGNE reproduites ci-dessous, ne paraissent répondre aux besoins actuels des équipes : l'échange d'idées sous une forme aussi synthétique que possible ; une "problématique" où apparaissent les problèmes résolus, les problèmes à résoudre. Mais ce n'est certainement pas l'unique formule possible.

H. ROMIAN

LES EXERCICES STRUCTURAUX (1969-1970)

Les exercices structuraux ont été pratiqués à Limoges dans 2 C.P. dès le mois de mars de l'année scolaire 1968-69.

A la rentrée 69 tous les cours de l'équipe (1 C.E.1 2 C.E.2. 2 C.M.1. 2 C.M.2) les ont intégrés en principe à leur emploi du temps et plus ou moins pratiqués. Mais de graves perturbations d'ordre administratif (grève des classes d'application durant un trimestre, puis échec dans la recherche d'un horaire stable pour les réunions) ont rendu impossible un travail méthodique et coordonné.

C'est pourquoi nous considérons la collection ci-jointe comme une ébauche, pleine de défauts, de ce qui devrait être réalisé désormais dans nos classes expérimentales.

Nous pensons néanmoins que ce travail peut nous aider à tracer la voie à suivre par les nombreuses auto-critiques que nous en tirons.

L'avance que le C.P. a sur les autres cours nous permet des conclusions un peu plus fermes sur certains points de la progression entre 6 et 7 ans. Laissant volontairement de côté les problèmes déjà traités dans certains numéros de "Repères", discutés en d'autres cadres, ou déjà résolus, nous nous limiterons aux problèmes suivants :

I les sources - phrase incorrecte motivant l'exercice.

- rapports oral/écrit

II la vraisemblance des énoncés

III Les rapports de chaque exercice avec le système de la langue

IV la progression

V Les rapports de l'exercice structural avec 2 autres types d'exercice dans la perspective générale d'un enseignement de la grammaire.

I Les sources

1er) la "faute" initiale : s'astreindre à noter la phrase particulière qui motive l'exercice, nous paraît un point de discipline à respecter absolument. Cette phrase à la valeur d'un document scientifique qui nous renseigne exactement sur le niveau de langue à un âge donné. Dire "les élèves n'emploient pas correctement la négation", ou bien "elles maîtrisent mal l'usage des pronoms", ne signifie pas grand chose parce que ce n'est pas assez précis. Par exemple, les tours négatifs sont très nombreux dans notre langue et correspondent à des seuils étagés dont on ne peut forcer le passage.(1)

La phrase suivante relevée dans le texte libre d'une élève faible de C.M.2, prouve que "ne pas" est acquis alors que "ne rien" ne l'est pas. "C'est moi qui ai eu la fève et même Mémé ; nous avons rien dit pour ne pas payer la galette" (Janvier 1970).

Donc nous considérons comme non significatives et provisoirement inutilisables toutes les batteries que les membres de l'équipe nous ont communiquées sans cette information préalable. Ce n'est pas du travail perdu. Mais il demande à être repris l'an prochain, plus méthodiquement fondé.

2°) Oral/écrit. La distinction de l'oral et de l'écrit est un problème délicat. On le rencontre à la source de l'exercice structural mais aussi dans son fonctionnement.

(1) ci-joint : tableau génétique d'apprentissage des formes négatives.
Document I p. 51

Si l'exercice structural est d'abord exercice oral, il paraît logique de le fonder sur les erreurs du langage parlé. Mais on bute ici sur une difficulté technique. En classe, le maître, tout attentif au sens de la parole vivante ne perçoit pas au passage toutes les négligences de forme. Bien sûr, il en remarque quelques-unes, mais ce sont presque toujours les mêmes, celles qu'on retrouve d'ailleurs à tous les cours telles que : l'oubli de l'élément négatif "ne", le redoublement du sujet nominal par le pronom, les erreurs de distribution : tellement que, pour pas que. Le meilleur des maîtres est incapable de fournir une liste précise des distorsions de langage caractéristiques du cours où il fait la classe depuis plusieurs années, et il est tout surpris du nombre des "fautes" révélées par les bandes d'enregistrement.

Restent donc deux procédés :

- La bande magnétique, et c'est bien le meilleur. Elle fixe toutes les mailles mal formées ou absentes de la chaîne du discours. Elle permet de travailler notamment à partir de ces zones lacunaires, de ces impasses où une structure mal assurée a été abandonnée au profit d'une autre par retour en arrière ; faille pertinente : c'est sur la structure esquissée et laissée en route - lorsqu'on peut l'identifier - qu'il faut montrer la batterie d'un exercice structural.

- le second procédé consiste à noter "au vol", le faux pas remarqué. Pour cela, toute une éducation professionnelle de l'oreille reste à faire.

D'ailleurs les 2 procédés ne s'excluent pas, ils se complètent, car tous ceux qui pratiquent l'usage du magnétophone savent combien il est difficile d'obtenir une qualité d'enregistrement qui restitue toutes les paroles.

A Limoges, les exercices structuraux oraux ont été trop souvent motivés par des fautes relevées dans les textes libres. Nous sommes très conscients de "l'impureté" de nos sources ; et nous nous donnons la consigne, pour l'avenir, de multiplier les enregistrements des séances d'expression orale et d'en améliorer la qualité technique pour les rendre utilisables.

Du moins, nous avons veillé à discerner les structures du langage écrit qui sont communes au langage oral. Ce n'est pas toujours facile, du fait qu'il n'y a pas de critères distinctifs fixés et dénombrés. Il faut se fier à son sens de la langue. Pour des tours spécifiquement écrits tels que l'adjectif détaché et antéposé, le passé simple, il est évident que seules, des batteries d'exercices écrits conviennent. Mais la frontière n'est pas toujours aussi commode à tracer et il y a les zones communes.

A ce propos, les thèses de biologie les plus récentes sur les mécanismes de mémorisation, autorisent la question suivante : faire articuler des structures de langue d'un usage oral peu fréquent - et même douteux - n'est-il pas, néanmoins la voie la plus naturelle et la plus efficace pour assurer l'emploi de ces formes dans l'écriture ?

Nous disons bien : la plus naturelle, en pensant au processus physiologique constitutif du langage. S'il est vrai que le langage est fixé par l'association de plusieurs mémoires (polysensorielle, audio-verbale, pharyngobuccale)(1) l'enseignement devrait avoir pour but de consolider le plus tôt possible ce bloc de mécanismes en ne négligeant l'intégration d'aucun à l'ensemble.

Parmi ces systèmes il y a celui que les spécialistes nomment la mémoire proprioceptive, face consciente des mouvements internes des organes, ici des mouvements articulaires de l'appareil pharyngo-buccal. Elle permet le langage intérieur et la lecture silencieuse. Il n'y a pas de doute qu'elle joue son rôle dans l'écriture. "Faire passer par le gueuloir" des tournures de la langue ne serait pas seulement une épreuve à finalité esthétique, ce serait aussi une des voies d'incorporation du langage.

Tenant compte de cela, on en viendrait au conseil d'articuler des formes préliminaires à l'écriture (phrases de même structure).

Ce qui ne veut pas dire qu'on retomberait dans la confusion de l'écrit et de l'oral. Au contraire, on devrait rester d'autant plus conscient de leurs tournures spécifiques. C'est pourquoi la distinction de l'écrit de l'oral nous pose des problèmes,

(1) Raoul Husson a identifié 16 systèmes différents, soit d'enregistrement soit de connexion.

- non seulement à la source de l'exercice structural dans le choix des structures à fixer,
 - mais dans son fonctionnement, plus précisément dans le choix des variables: phrases à former ou a "transformer".
- Ce dernier problème est celui de la vraisemblance des énoncés.

II La vraisemblance des énoncés. En effet, la différence entre l'écrit et l'oral ne se ramène pas à une question de syntaxe ou de vocabulaire, c'est aussi et surtout une différence de points de vue.

ex : point de vue narratif et descriptif (1) "maman empile le linge bien repassé" (a)
 " " actif "tu froisses mon linge bien repassé"
 on voit ici que la même construction sert à 2 options différentes.

Nous empruntons la phrase (a) à une batterie prévue pour un C.E.2. où l'on voulait fixer la structure épithète par "transformation" d'un attribut "primaire" encore très répandu à cet âge (2).

Je préfère les livres qui sont neufs → Je préfère les livres neufs. La phrase de départ validait l'exercice mais voici les phrases amorces que nous avons éliminées au nom de la vraisemblance :

maman raccommode les chaussettes qui sont déchirées
 ↳ déchirées

maman repasse le linge qui est sec
 ↳ sec

maman range les assiettes qui sont lavées
 ↳ lavées.

L'épithète est ici une redondance inutile. Les phrases transformées ne sont ni écrites ni parlées. Dans le même ordre d'idées on entendrait / réellement :

Que fait maman ? Elle range la vaisselle / Elle repasse le linge.
 " fais-tu ? Je " " / Je " "

L'épithète ? elle se serait logée plus naturellement dans des phrases comme celles-ci :

- tu froisses mon linge bien repassé
- fais tremper le linge sale
- Je suis trempée ; je vais mettre des vêtements secs
- En camping il faut renoncer au linge repassé
- Je veux manger dans des assiettes propres.

La vraisemblance veut aussi qu'on ne confonde pas le niveau de la langue avec le niveau de la parole.

1 l'ordre du système :

équivalences
 par transformations

{ A Noël j'ai eu des jouets
 ces jouets sont à moi ←
 mes jouets ←
 les miens ←

(1) de type littéraire
 (2) au C.E. la phrase attributive est rattachée par "qui" au 1° énoncé, alors qu'au C.P. les 2 phrases sont simplement juxtaposées : "J'ai un oiseau. Il est jaune"

2 l'ordre de la parole :

situation d'échanges	{	prête moi <u>tes</u> livres de contes, je te prêterai <u>les miens</u>
		" lui <u>tes</u> " " " , il te " ra <u>les siens</u>
		racontons lui <u>notre</u> histoire, il nous racontera <u>la sienne</u>
situations d'oppositions	{	nous avons, un jardin [votre voisin aussi
		nos " ins "
		le nôtre est à l'ombre, [le sien le leur] est au soleil

Le souci de vraisemblance ne paraît pas également impératif à tous les expérimentateurs. Voilà donc un point de discussion intéressant.

Certains disent : l'exercice structural étant un exercice systématique, son seul objectif est de faire apparaître et jouer une des règles du système.

Mais n'y a-t-il pas quelque contradiction à insister d'abord sur le caractère oral de cet exercice puis à y faire fonctionner une langue toute théorique ? On invoque d'abord la vraisemblance puis on l'écarte.

III Rapports de chaque exercice avec le système de la langue

Chaque exercice est situé dans le système de la langue. Ainsi le maître sait ce qu'il fait et où il va.

disposition matérielle : La matrice proposée par l'équipe de Bordeaux et présentée au stage de Limoges des 21 et 22 mai 1970.

matrice de Bordeaux

cf feuille ci-jointe

Document II P. 52

note : on peut réserver une case supplémentaire à "la règle constitutive" pour la distinguer, le cas échéant, de l'analyse.

- l'analyse décompose le problème en ses multiples difficultés, la dernière de celles-ci faisant l'objet de l'exercice, la case "structures impliquées" précisant l'interdépendance des structures et des exercices.
- la règle constitutive base l'exercice sur un principe générateur de la langue.

exemples : ci-joint : 3 fiches matrices où l'on peut voir la filiation entre 3 exercices. (Document III) p. 53

IV La progression

Ces problèmes ne se ramènent pas au précédent, du fait que l'ordre d'apprentissage ne coïncide pas avec l'ordre du système.

A première vue, toute progression semble même exclue, du fait que l'exercice

structural est motivé par une faute particulière, datée même. Il paraît ne dépendre que du hasard. En réalité, ces fautes ne sont pas accidentelles. Certaines réapparaissent au même cours avec une fréquence caractéristique de cet âge.

La phase actuelle d'expérimentation devrait permettre d'établir par la convergence du travail des équipes, un recensement moyen, par cours, des fautes corrigibles - car il y a des seuils dont on ne peut forcer le passage. On aurait ainsi un planning dans lequel viendrait se loger un contenu légèrement fluctuant dont les variations pourraient être tenues pour négligeables par rapport à certaines constantes. Nous avons commencé à dégager quelques-unes de ces constantes surtout pour le C.P. et le C.E. Nous les indiquons en annexe des collections fournies (Document IV p. 56).

Il est évident que ce plan ne peut-être, en 1970, qu'approximatif et provisoire. Les incorrections relevées sont souvent les mêmes du C.P. au C.M.2. : omission de l'élément négatif : ne, interrogatifs déformés, erreurs de distribution : pour pas que, tellement que, j'ai été etc... Elles reflètent un apprentissage anarchique de la langue où l'école a sa part de responsabilité. Il n'en sera plus de même quand le maître de C.E.1. recevra des élèves de C.P. chez qui on aura systématiquement effacé ou fixé certains plis ; et ainsi de proche en proche jusqu'au C.M.2. Après un cycle complet d'expérimentation on pourrait donc obtenir un étagement plus pertinent des paliers sur lesquels chaque maître a à travailler.

Les constantes qui peuvent nous aider à mettre un peu d'ordre dans cette "forêt de symboles" plus ou moins familiers sont de deux ordres :

a) certaines appartiennent au système de la langue

du C.P. au C.M.2 on retrouve toujours quelques grands problèmes

- la "transformation" négative
- la "transformation" interrogative
- l'entraînement aux tournures intégrantes qui permettent de dépasser le stade de la pensée discontinue (liée aux phrases nucléaires et aux répétitions)
 - par les substituts
 - les attachements elliptiques
 - les enchassements de propositions
 - les transformations verbo-nominales ou verbo-adjectives
- les variations morphologiques du verbe qui
 - recourent les problèmes précédents (par exemple : pluriel résultant de l'attachement de deux sujets),
 - ou font intervenir ses catégories conceptuelles propres :
 - personne
 - temps
 - mode
 - voix

l'aspect distributionnel de la langue

- purement formel - usage non signifiant
- en relation avec la fonction : les positions fonctionnelles
(cette liste n'est pas exhaustive)

b) les autres sont d'ordre génétique

Un même problème de langue se décompose pour un enfant en difficultés qu'il ne peut résoudre que par paliers étagés entre 5 et 12 ans.

Par exemple l'acquisition des structures négatives semble se faire dans l'ordre suivant :

- ne pas : peut-être fixé dès le C.P.

ne plus
ne jamais.

{ qui dont intervenir le temps, ne peuvent être naturellement
intégrés au langage qu'à partir du C.E. Toutefois "ne plus" fonc-
tionnerait plus tôt dans la situation qu'appelle: "J'en veux plus"

ne personne } ne rien } ne guère }	structures plus abstraites sont rares jusqu'au C.M. dans la langue spontanée
--	--

ne plus personne } ne plus guère }	structures plus complexes ne seront maniées aisément qu'au C.M.1
---------------------------------------	--

ne point } ne que } ni ni }	n'ont leur place qu'au C.M.2 . ne point parce que le tour est littéraire - ne que } " " les tours correspondent à des structures - ni ni } logiques plus complexes
-----------------------------------	---

pour plus de détails cf tableau, annexe n° 4 (beaucoup de points de ce tableau sont hypothétiques ; ils demandent à être corroborés par d'autres expériences)

L'échelonnement de ces acquisitions n'est pas évident à première vue pour un adulte. Seule une observation poussée de la langue spontanée des enfants peut nous le faire connaître. C'est pourquoi le plan des manuels classiques de grammaire pour l'Ecole Élémentaire ne nous est d'aucun secours. L'ordre des complications était établi d'un point de vue subjectif et théorique qui n'est pas confirmé par les faits.

exemples

1. pour les fonctions { attribut, l'ordre génétique est l'inverse de épithète, l'ordre adopté par les grammaires classiques. On réservait l'étude de l'attribut au C.M. parce que ce tour était jugé plus difficile que celui de l'épithète. L'adulte avait posé en principe qu'il est plus simple d'ajouter un adjectif à un nom. Or, les enfants emploient l'attribut avant l'épithète. Le tour à fixer par un exercice structural au C.P. est donc le tour épithète et la 1° forme à expliciter - plus tard - est l'attribut puisque c'est la première acquise (1)

2. la proposition relative était repoussée jusqu'au C.M. ; or, elle peut fonctionner dès le C.P. mais seulement sous la forme "qui", et à condition que la relative ne soit pas "enjambée" par le pont d'une autre relation syntaxique (mon frère, qui voulait une bicyclette, a eu un tricycle). Il y a au moins 2 ans de décalage entre l'usage de ces deux tournures ; or, souvent elles se suivent d'un chapitre à l'autre dans les manuels, et elles sont associées à la relative "que" qui est encore étrangère au langage spontané du C.M.

3. "l'escalier" des pronoms a un grand nombre de marches il - elle : sujet apparaissent souvent dans la phrase orale du C.P., mais c'est un redoublement du substantif - "mon papa, il va à la pêche le dimanche"). Au C.E. encore le rapport est mal assuré d'une phrase à l'autre entre le substantif et son substitut (l'enfant n'a pas une conscience claire de ce que le pronom remplace) eux, moi, lui : sujets renforcés, sont encore étrangers à la langue spontanée des élèves du C.M.2

le pronom personnel : le - la - les : complément d'objet, vient facilement au C.M.1 mais à condition qu'il remplace un nom. Si c'est un adjectif, le tour restera étranger jusqu'au C.M.2. ("Le lapin était sauvage mais il ne l'est plus")

(1) cf. plus loin : V : les rapports de l'exercice structural avec deux autres types d'exercice.

en - y : fonctionnement dès le C.E.

en : en fonction de Ct d'objet indirect : avez-vous des timbres ?
j'en ai

y : êtes-vous allé voir le film ? - J'y suis allé.

mais "en" à valeur causale demeure étranger au C.M.2. "il en a été malade"

celle - celui : sont rarement usités vers 10, 11 ans et, le vôtre, le sien, le mien semblent totalement ignorés.

Pour les structures { négatives
interrogatives aucun ordre n'était prévu.

Conclusion la progression peut se baser simultanément

1 - sur quelques problèmes fondamentaux que l'on retrouve à tous les cours parce que ce sont les constantes de la parole.

structures { négatives
interrogatives

problèmes { de syntaxe
de marques
de distribution

etc...

2 - sur les solutions d'abord simples puis de plus en plus nuancées de ces problèmes, l'ordre étant déterminé ici par le développement mental de l'enfant.

Le tout établi à posteriori par l'observation du langage spontané.

V - EXERCICES STRUCTURAUX ET GRAMMAIRE

L'exercice structural oral peut-être envisagé dans une double optique :

- comme exercice d'apprentissage
- comme mode de connaissance.

. exercice d'apprentissage, il a un but pratique : amener un usage complet de la langue de niveau du réflexe

. mode de connaissance, il n'est que la 1ère étape d'une démarche qui devrait aboutir à une compréhension théorique du fonctionnement de la langue, en passant par une étape de semi-réflexion liée au maniement des formes écrites.

Le situer dans cette deuxième perspective, c'est donc voir ses rapports avec la reconstitution de texte et la correction du texte libre.

I - L'exercice structural oral.

- fixerait une certaine performance, adaptée au niveau des jeunes locuteurs
- et leur donnerait en même temps une connaissance implicite du système, performance et connaissance s'affinant progressivement d'un cours à l'autre par l'acquisition de structures de plus en plus complexes ou de plus en plus nuancées, mais restant, de toute façon, intuitives et de type oral.

Par les exercices structuraux on consoliderait donc année par année, un capital linguistique actif dont on connaîtrait exactement l'extension et la nature (1). A ce stade, la compétence reposerait sur une grammaire implicite.

Mais cette compétence pratique ne suffit peut-être pas à l'Ecole Elémentaire.

II - Reconstitution de texte et grammaire semi-réflexive

Le capital linguistique actif d'une année étant assuré chez les élèves, connu du maître, on pourrait l'année suivante, introduire une observation encore intuitive et des formes pratiquées antérieurement, implantées par l'usage et cela, en vertu du principe qu'on ne peut bien comprendre que ce qu'on a déjà manipulé concrètement (2). Cette observation serait faite de rapprochements conscients entre des formes et le sens des situations qui y sont moulées, à l'occasion de :

(reconstitutions de textes
) corrections de textes libres.

exercices particulièrement propices à ce genre de réflexion du fait que l'attention est arrêtée devant les formes par le temps d'élaboration propre à l'expression écrite.

A ce stade, correspondrait la compétence d'une grammaire semi-réflexive.

(1) Cf. "la progression". (Document IV)

(2) Nous retrouvons dans les problèmes de langue la démarche préconisée par les mathématiciens, les généticiens pour l'acquisition des structures logiques à l'école maternelle.

Pour cette observation à tendance grammaticale nous préconisons "la méthode de la grille structurale" (1) substituée au texte à reproduire après 3 ou 4 lectures. Elle sert de support à la mémoire et, par le moyen d'un symbolisme constant, elle initie les élèves aux articulations de la phrase française.

La structure est ainsi perçue à la fois :

- par sa face "signifié", du fait qu'elle est "en situation",
- d'un point de vue utilitaire qui motive l'observation grammaticale : l'apprenti est incité à comprendre le fonctionnement d'un instrument dont il va se servir pour reproduire une pensée,
- d'un point de vue déjà scientifique, puisque la langue est sentie comme moyen d'expression vu à distance, apprécié (2) - bien qu'elle ne soit pas encore prise en soi comme objet d'étude.

Des exercices structuraux écrits peuvent, en prolongement, fixer plus particulièrement une ou deux tournures que le maître a jugé encore étrangères à ses élèves, à les voir réagir par le malaise et le refus.

On peut estimer que c'est une motivation suffisante, remplaçant celle dont nous nous sommes fait une règle dans les exercices oraux : la phrase incorrecte relevée dans le langage spontané.

A ce stade, structure et sens ne sont jamais séparés. Le sens des mots, de leurs groupements, de leurs positions, concrétise les lois du système linguistique. De même, à la maternelle, lorsque l'enfant classe des objets par propriétés ou qu'il les ordonne en séries, il a besoin du support matériel de ces objets et de l'espace où il les dispose, pour penser la notion de relation.

III - Un troisième stade de connaissance pourrait être atteint lorsque la pensée logique serait capable de formuler le rapport entre forme et sens en termes abstraits. Les schémas, les tableaux mathématiques ou de type similaire pouvant servir de support figural intermédiaire.

Ce serait le stade d'une grammaire explicite. C'est-à-dire un stade où compréhension grammaticale et capacité logique seraient au même niveau, ce qui ne veut pas du tout dire qu'on ramènerait les structures grammaticales à des structures logiques mais qu'on serait capable de voir dans quelle mesure les unes recouvrent les autres et dans quelle demeure elles s'en distinguent.

Conclusion.

Chaque difficulté de la langue serait ainsi progressivement maîtrisée à des paliers de connaissance de plus en plus conscients.

Cela implique que le programme de grammaire ne serait pas défini par un contenu réparti sur les cinq ans de la scolarité élémentaire, mais par des structures linguistiques reconsidérées plusieurs fois dans une optique de plus en plus abstraite, décalées vers le sommet d'une grille génétique selon une progression "en diagonale"(3)

(1) Exposé détaillé du principe et des applications dans le compte rendu du stage de Limoges des 21 et 22 mai 1970.

(2) Première réaction d'une élève de C.M.2 devant un texte de Gide relatant les difficultés de la pêche à la truite : "c'est une langue compliquée!... peut-être parce que la pêche à la truite est très difficile. On voit bien toutes les précautions qu'il faut prendre".

(3) Cf. en annexe, un exemple : tableau génétique d'apprentissage d'un problème de langue : les formes négatives (Document I) sur l'axe vertical : un ordre de complexité progressive - sur l'axe horizontal : un ordre de progression cognitive, la répartition des formes est, sur beaucoup de points, encore hypothétique, l'observation dont elle résulte ne s'étendant que sur un an d'expérience.

L'enfant observerait les tournures qu'il a pratiquées l'année précédente et il deviendrait capable de les formaliser abstraitement l'année suivante, ou deux ans, ou quelques mois plus tard (1).

Voici deux exemples d'une forme suivie aux 3 stades :

a) la structure : pour que ne pas

1° - Les situations vécues l'appellent dans la langue spontanée dès le C.P. Les élèves disent : "on mettra une feuille de papier sur la table pour pas qu'elle se salisse".

- ... "pour pas que je salisse mon tablier"
- ... "pour pas qu'il y ait courant d'air "
- ... "pour pas qu'on s'enrhume".

Il faut fixer la forme correcte par un exercice structural au niveau d'une compétence active. C'est la stade de la grammaire implicite.

2° - Un ou deux ans plus tard, les mêmes élèves vont se retrouver devant la forme écrite de même type :

- soit dans un texte d'adulte à reconstituer
- soit parce qu'elles avaient juxtaposé deux indépendantes et que c'était une occasion de les initier à une écriture intégrante.

Il est interdit d'allumer du feu en forêt → pour qu'il n'y ait pas d'incendies

Il y a souvent des incendies

Les cloisons sont insonorisées

On n'entend pas les bruits d'un appartement à l'autre

pour qu'on n'entende pas...

Que ce soit pour comprendre un texte, pour améliorer son style ou par souci d'une orthographe exacte, on remarque tous les éléments de cette structure (un "ne" non négligeable) les formes spéciales qu'elle entraîne (ait, entende), les rapports forme/sens étant saisis à travers une situation.

Une batterie de situations similaires permettra de fixer la tournure par un exercice structural écrit.

A la fin de la série on pourrait obtenir une première ébauche de formalisation par un équivalent général de toutes ces situations :

Les incendies de forêt sont très dangereux : on veut les éviter; les bruits des voisins sont gênants, fatiguants : " " " "

..... pour que.....ne pas..... : on veut éviter quelque chose.

3° - à un troisième stade : peut-être un an plus tard, (?) l'élève serait capable d'expliciter,

donc de distinguer

les 2 rapports exprimés par cette locution (rapport de but) rapport d'exclusion

et cela, après être passé par deux étapes de l'analyse :

1 - La relation de but formalisée par une "opération"

(1) L'écart entre les trois stades reste à expérimenter par chaque cas.

Etat 1. \xrightarrow{V} Etat 2.

V = on veut obtenir
(pour que)

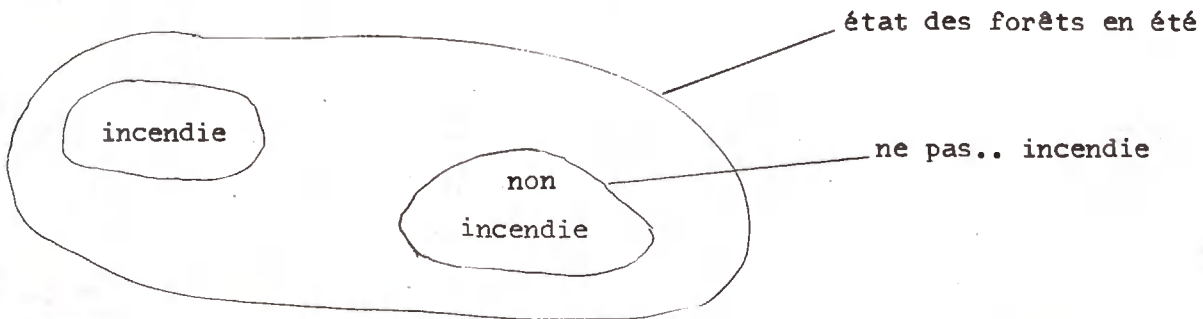
arroser (1)..... pousser
 lui donner de l'air..... respirer
 " " " la lumière..... "
 lui téléphoner..... venir
 le lui répéter..... comprendre
 lui faire porter des lunettes.... voir
 etc...

L'ancienne terminologie : "relation de but", est-elle bien utile?

aspect modal de la structure souligné par la morphologie.

2 - La relation d'exclusion : correspondant aux éléments négatifs.

Quand on dit : "pour qu'il n'y ait pas d'incendies", il y a un rapport implicite avec la situation complémentaire et inverse : l'incendie qu'il peut y avoir. Cette forme exprime un choix entre 2 ensembles exclusifs l'un de l'autre.



"pour qu'il n'y ait pas d'incendie : synthèse

{ d'une opération
d'une exclusion

b) la fonction sujet

Premier stade : ex-structural oral - grammaire implicite.

1ère phrase d'élève motivant l'exercice : ma poupée Josy a les yeux bleus et ma poupée Eliane a les yeux bleus

amorce : mes poupées Josy et Eliane ont les yeux bleus

variable : Lydie a une barrette dorée
Nathalie " " " Lydie et Nathalie ont.....
etc...

2ème phrase d'élève : J'ai les cils noirs très foncés,

mon papa a les cils noirs très foncés

amorce : mon papa et moi avons les cils noirs très foncés

variables : Je porte des lunettes
tu portes " " toi et moi, nous portons des lunettes.
etc...

à ce stade la morphologie du verbe est naturellement intégrée à un problème de syntaxe, le rapport est senti globalement, au niveau d'un

complexe phonétique
et sémantique.

actif 2e stade : grammaire semi-réflexive à l'occasion d'exercices divers où le langage est en même temps/ et réflexif : on observe ce qu'on fait sans aller jusqu'à l'étiqueter ou le formaliser.

(1) amorce : une plante : tu l'arroseras bien pour qu'elle pousse.

Le dialogue dirigé où les uns et les autres sont tour à tour acteurs et observateurs dans cette catégorie d'exercices. La reconstitution de texte en est un autre :

C.E.1. Madame FAYS

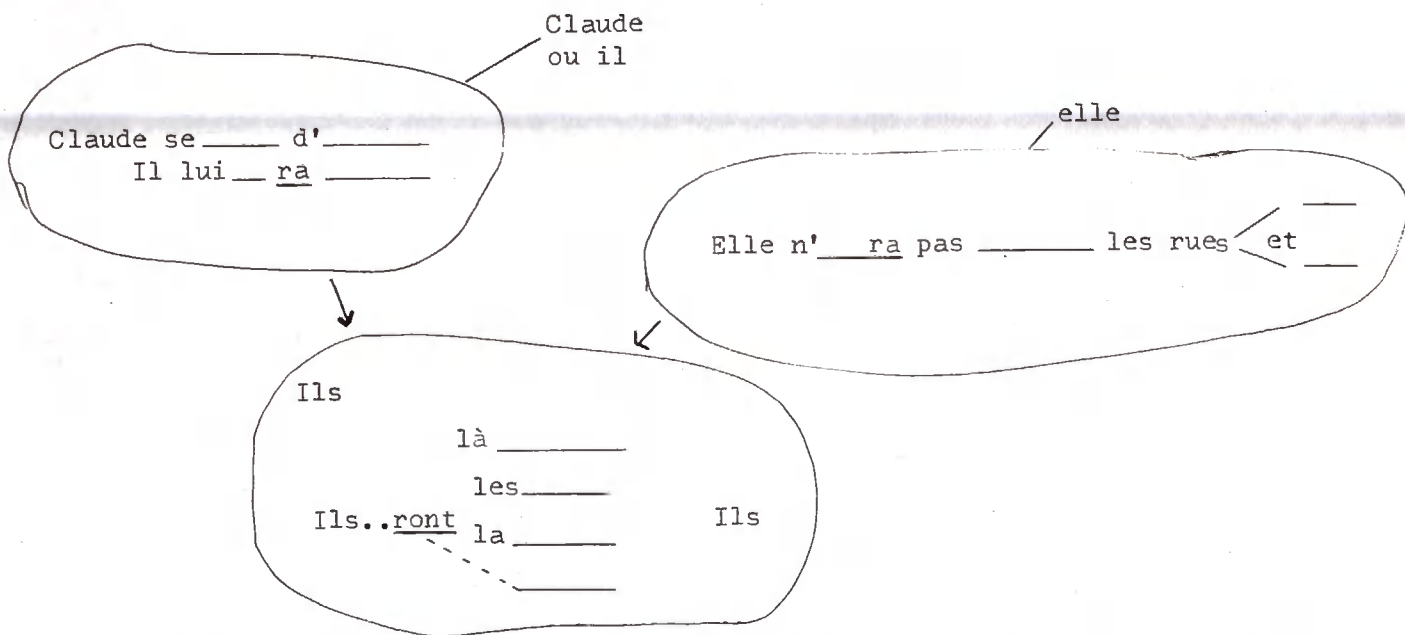
Mars 1970

A Paris,

Claude se réjouit d'étonner sa cousine. Il lui montrera les merveilles de Paris. Elle n'osera pas traverser les rues bruyantes et encombrées. Ils monteront à la tour Eiffel ; ils verront les bêtes du zoo, la Seine, Notre-Dame.

M. et M. Tarnier

Claude et Antoinette à la maison forestière
(A. Colin)



Au premier stade, la relation sujet/verbe n'avait pour support qu'un rythme phonique. Au second, elle devient correspondance raisonnéesur des signes écrits qui se détachent mieux en objets observables.

3e stade - grammaire explicite

A notre avis, la compréhension logique de la relation sujet/verbe se décompose en deux étapes dont la seconde se situe au-delà de l'Ecole élémentaire.

a) Stade de la relation biunivoque

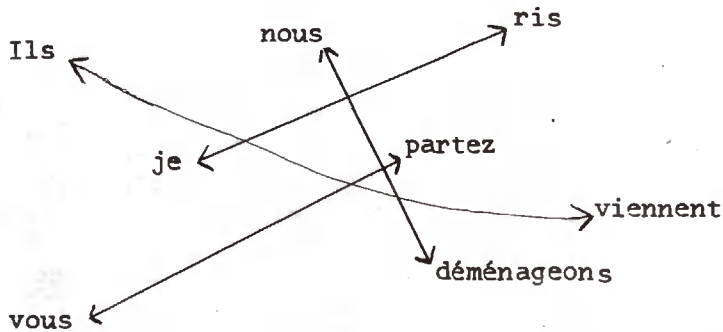
On constate une variation parallèle des marques du sujet et du verbe par des exercices systématiques d'un type vulgarisé qui fixent la relation dans ses deux sens.

1 - marques < nombre / personne > du sujet, déterminant marques < nombre / personne > du verbe

2 - marques < nombre / personne > du verbe, impliquant marques < nombre / personne > du sujet

Il s'agit :

- soit d'exercices de substitution qui font varier tantôt le paradigme du sujet, tantôt le paradigme du verbe pour montrer $\left\{ \begin{array}{l} \text{les variables} \\ \text{la constante} \end{array} \right.$
- soit d'exercices de correspondance terme à terme entre éléments dispersés.



Pour être sûr que l'enfant conçoit la relation dans les deux sens, on peut ajouter des exercices oraux du type devinette où le syntagme sujet, intentionnellement bredouillé sera deviné d'après le syntagme verbal nettement articulé (situation fréquemment vécue ; j'ai entendu : "...?... sont venus réparer la machine à laver". J'ai mal entendu le ou les mots précédents, j'en conclus que c'est quelque chose comme : ils ou les...)

b) Compréhension de la fonction sujet

Piaget montre qu'une compréhension logique totale n'est atteinte qu'au stade où l'enfant pense simultanément le tout, les parties du tout et les relations entre ces parties.

Soit un ensemble de fleurs rouges, sous classé en pivoines et coquelicots. Un enfant de 5 ans fait correctement les deux opérations successives mais elles restent séparées dans son esprit. Il ne comprend pas la structure logique de l'ensemble puisqu'il ne voit pas clairement les rapports

(entre les deux critères : couleur et espèce.
entre la compréhension et l'extension

A la question ; est-ce que tous les coquelicots sont rouges ? il répond : non, tous les coquelicots ne sont pas rouges, parce que toutes les fleurs sont rouges.

Un élève de 11 ans a une attitude semblable devant la fonction sujet. Il ne voit pas le verbe et le sujet comme parties d'un tout parce que le sens de ce tout lui échappe. Rien d'étonnant à cela : ce tout est une des plus hautes abstractions de la langue : c'est la fonction grammaticale. La fonction est un signe qui n'a plus rien de matériel et c'est ce qui la différencie des autres signes -mots et phonèmes- un signe qui n'est plus que rapport sur ses deux faces : signifiant et signifié.

- sur sa face "signifiant", elle est un parallélisme de variations phonologiques portant sur le sujet et le verbe,

- sur sa face "signifié" c'est un rapport qui représente conventionnellement une situation d'une façon tout aussi arbitraire que le lexique représente le chaos de l'univers par un ensemble de notions.

La fonction sujet n'est pas plus un décalque de l'ordre des événements que le mot phlogistique n'était l'image d'une chose.

C'est une sorte de grille spatio-temporelle qui centre un événement ou un état sur le sujet. Le centre peut se déplacer sur une même réalité.

(On vend de plus en plus d'appareils de télévision en couleur
)La vente des appareils de télévision en couleur s'accroît.

L'optique seule a changé et non les "acteurs" qu'il ne faut pas confondre avec les sujets. Le sujet s'est déplacé de "on" à "vend" par un tour de passe-passe appelé "transformation" :

vend —————> vendre —————> la vente.

Le sujet ne s'identifie pas à une personne, un animal, une chose, c'est un centre optique. Il nous sert à mettre un ordre, conventionnel, toujours le même, dans le chaos du monde.

C'est parce qu'un élève de onze ans ne conçoit pas la fonction sujet comme une structure linguistique qu'il ne la reconnaît pas dans ses variantes morphologiques : inversion du sujet, forme impersonnelle, sujet sans noyau nominal.

La conclusion pratique à en tirer est que jusqu'à onze ans et certainement au-delà, il faut en rester, pour la fonction sujet, au stade semi-réflexif, à cette reconnaissance intuitive d'une relation qui a toujours besoin d'un support concret. Multiplier les analyses selon la méthode Wittwer paraît la meilleure pratique pédagogique imaginée jusqu'alors pour assurer ce mode de connaissance.

*
* *
*

Limoges le 25 Juin 1970

Pour l'équipe expérimentale

l'Animatrice Régionale

L. MALOSSANE

6e	<p>Sinon Si ce n'était n'était (le respect que je vous dois ...) je ne porte pas toujours des lunettes (la négation porte, non sur le nom, mais sur l'adverbe)</p>	<p>non sur ... mais sur ni ... ni ne que ne aucun</p>	<p>non sur ... mais sur ni ... ni ne aucun ne que - ne pas seulement</p>
CM2	<p><u>Vocabulaire</u> la non-violence trop cuit mais non brûlé est sur ... et non sur n'est pas sur ... mais sur non sur - mais sur ... ni ... ni ... ne aucun ne que (provincialisme : il arrive que) sans se tromper</p>	<p>fin d'année ?</p>	<p>ne jamais ne personne ne plus</p> <p>en corrélation avec valeur des temps : le contraire du présent de l'imparfait de répétition</p>
CM1	<p><u>Vocabulaire</u> impossible inavouable insomnie</p>	<p>ne personne ne plus ?</p>	<p>?</p>
CE2	<p>ne personne ne plus</p>	<p>ne jamais</p>	<p>analyse mathématique du rapport des complémentaires bleu/non bleu de la relation d'exclusion</p>
CE1	<p>ne jamais</p>	<p>ne pas</p>	
CP	<p>{ X ne va pas à l'école y ne porte pas de lunettes ce n'est pas un carré bleu * ce n'est pas de carré bleu (provincialisme)</p>	<p>Pour que ne pas</p>	
	<p>Grammaire implicite : exercice structural</p>	<p>grammaire semi-réflexive</p>	<p>grammaire explicite</p>

MATRICE BORDEAUX

niveau parole : Je voudrais que tu sois moins bavarde

	Structures contenues	Structures impliquées	Structures phonétiques	Contenu lexical
<p>Je voudrais que tu sois moins bavarde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conditionnel - Subjonctif - degré de Signification moins trop - tests : exercices plus simples permettant de maîtriser ces structures un exercice en implique un autre. 	<p>tu es très bavard tu es trop bavard</p> <p>je sais que tu es bavard</p>	<p>R.A.S.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Réitération lexicale</u> utiliser des mots très connus des élèves. 2. <u>Activation du vocabulaire</u> faire entrer dans l'exercice des mots précédemment utilisés 3. <u>Ouverture lexicale</u> On donnerait à l'enfant des mots nouveaux. exercices de substitution.
<p>sois moins bavard</p>				

1

formes à fixer au niveau de la parole : "on a remarqué que vous êtes groupées par 7" C.E.1. batteries { N° 10 N° 11

Phrase de départ motivant l'exercice	âge	oral	écrit	Analyse et objet	Règle constitutive	Les variables { écrit oral +
on a remarqué sur votre dessin, vous êtes par 7. idem: cité par Piaget:(le langage chez l'enfant)	7-8 ans	+		1. être groupé par/en	structure lexico-grammaticale. être groupé par/en " aligné par/en/ sur " rangé par/en " placé par/en se mettre par/en	groupé { par 6 batterie N° 10 en équipes de 6 aligné { par rang de taille en bordure de... sur l'étagère... etc... prévoir une liste non exhaustive basée sur le F.F en tenant compte du vocabulaire déjà manié en mathématiques modernes.
Viv : "Je pense il était venu avec la lettre... ... Il a vu Cor était pas là"	8 ans	+		2. contraction de 2 propositions en vue par <u>enchâssement</u> (<u>entraînement aux tours intégrants</u>)	Phrase nucléaire: P.1. Je crois quelque chose formalisée: S1 + V1 + Ø (1) Ø = P2 = il est arrivé. Transformation : Je crois qu'il est arrivé formalisée : S1 + V1 + Qu(e) + P2.	batterie N° 11 Je vois qu'elle s'est trompée - voir arriver - entendre arriver se lever - remarquer faire des progrès on " être groupé par 7 " les chats n'aiment pas l'eau. - s'apercevoir être en retard etc... - inventions

forme à fixer (niveau parole) : "Souhaitons qu'il ne leur soit rien arrivé"

2

Phrase de départ motivant l'exercice	âge	oral	écrit	Analyse, objet	Règle constitutive	variables
	10 - 11 ans	+	+	enchâssement de l'objet impératif, leur ne rien forme impersonnelle <u>Subjonctif</u>Batterie CE1 N° 11 → batteries précédentes concordance lexico-grammaticale 1 série de V. fonctionnant avec indic. " " " avec subj. 2 séries fixées par l'usage et non par un critère psychologique. même classe J'espère qu'il viendra psychologique Je désire qu'il vienne	travailler sur une liste non exhaustive établie à partir du F.F.

{ "Je crois que je le vois"
" " " le voir"

Phrase de départ motivant l'exercice	âge	oral	écrit	Analyse et objet	règle constitutive	variables
	10-11 ans	+	+	- contraction de 2 propositions par en- châssement de la P 2 objet dans la P 1..... - <u>Transformation (facultative)</u> du verbe marqué V 2 —————→ <u>infinitif</u>	... batterie C.E.1. He 11. $\left. \begin{array}{l} S1 + V1 + Qu(e) + S1 + V2 \\ \text{(marqué) + } \emptyset \\ \text{ou} \\ S1 + V1 + \\ \text{(infinitif) + } \emptyset \end{array} \right\} V2$	

niveau parole : formes à fixer :

{ "Je veux qu'il vienne"
" " " venir"

Phrase de départ motivant l'exercice	âge	oral	écrit	Analyse et objet	règle constitutive	variables
	10-11 ans	+	+	- enchâssement de la P2 dans la P1 (matrice)..... - V2 subj. après V1 de la série : vouloir..... - transformation de V2 marqué —————→ in- finitif..... (facultative). - <u>transformation obligatoire de :</u> V2 marqué —————→ <u>infinitif</u> batterie C.E.1. N° 11 ... " C.M.2. N° 13 ... " C.M.2. N° 14 • Si V1 + série vouloir 2 cas distincts 1° S1+V1+Qu(e)+S2+V2(subj.) 2° si S1 = S2, S1 + V1 +.....V2(infinitif)	

C.P. apprentissage systématique de la langue orale : répertoire des formes linguistiques à fixer

Les problèmes linguistiques	tournures incorrectes
<p>I <u>La transformation négative</u> : avant la transformation interrogative, parce que la réponse aux questions sera souvent négative.</p> <p>1° ne + verbe + pas ne + auxil.+ pas + p. passé</p> <p>1e jeu : Frédéric et Chantal ne sont jamais d'accord</p> <p>2e jeu : est-ce vrai ? est-ce faux ? (vraisemblance des énoncés repectée : si c'est vrai, on répond simplement oui. Si c'est faux, on éprouve le besoin d'ajouter au "non", la phrase de la question "transformée").</p> <p>2° a <u>des</u> / <u>n'a pas de</u></p> <p>renforcement par la variante : Je n'ai pas... mais j'ai...</p> <p>3° ce n'est pas <u>un carré</u>. Ce n'est pas <u>du vin</u>. Ce ne sont pas <u>des fleurs</u>. (exception pour le verbe être : la transformation n'a pas lieu).</p> <p>jeu : un objet, une personne à deviner</p> <p>4° <u>ne jamais</u>.</p> <p>5° <u>ni ni</u> : (motivé par une phrase du livret de lecture mais la tournurè semble au-dessus du niveau C.P.)</p>	<p>le jeudi je vais pas à l'école la fenêtre est pas fermée</p> <p>la maîtresse porte pas des lunettes - est-ce que c'est une robe ? - non, ce n'est pas <u>de</u> robe (provincialisme)</p>

Les problèmes linguistiques	tournures incorrectes
<p>II <u>La transformation interrogative</u> : Les exercices prendront la forme du dialogue. Suppose la connaissance des formes négatives (cf I)</p> <p>1° <u>l'interrogation porte sur toute la phrase</u> : but : fixer l'inversion du sujet, les 2 autres formes :</p> <p>mes : est-ce que } s + v + ? } étant connues</p> <p>problème : amener dans le dialogue les formes : tu - nous - vous - il - elle</p> <p>2° <u>l'interrogation porte sur le compl. d'objet</u></p> <p>3° <u>l'interrogation porte sur les circonstants</u></p> <p>4° <u>l'interrogation porte sur les qualificatifs</u> : quel ? quelle ? quels ? au dessus du niveau C.P. à repousser jusqu'au C.E. exercices de synthèse</p>	<p>forme relâchée : t'as un vélo ? En général, pas d'incorrection : il s'agit plutôt de combler une déficience. </p> <p>Quoi tu fais ? Quoi tu dis ? Quoi tu veux ?</p> <p>Où s' que tu l'as trouvé ? Comment que tu t'appelles ? Comment que t'as fait la porte ? Pourquoi que tu le dis pas ?</p> <p>Dans lequel livre tu l'as lue cette histoire ? </p>

C.P. l'apprentissage systématique de la langue : répertoire des formes à fixer.

Les problèmes linguistiques	tournures primaires									
<p>II <u>Les transformations syntaxiques</u> : première initiation aux transformations intégrantes qui donnent des formes syntaxiques plus denses et plus organisées.</p> <p>A <u>Les attachements</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - de sujets : structure phonologique <table style="margin-left: 40px; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center;">↓</td> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">{</td> <td style="vertical-align: middle;">3e pers.</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: middle;">conjugaison : formes du pluriel</td> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">{</td> <td style="vertical-align: middle;">1e "</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">{</td> <td style="vertical-align: middle;">2e "</td> </tr> </table> - une autre solution : un substitut de la phrase : aussi (mais proscrire le "et aussi" des énumérations) - ellipse du verbe commun : quand les compléments d'objet sont différents. - attachement de compléments d'objet - attachement d'adjectifs 	↓	{	3e pers.	conjugaison : formes du pluriel	{	1e "		{	2e "	<p>Ma poupée Eliane a les yeux bleus et ma poupée Josy a les yeux bleus. Laurence a des lunettes. Babette a des lunettes.</p> <p>André a les yeux bleus. Ils sont jolis. Elisabeth a les yeux bleus aussi. Ils sont jolis. Béatrice a des cheveux courts et même Catherine (provincialisisme).</p> <p>Le matin de Noël, j'ai trouvé un couffin avec une poupée blonde à côté d'une grande poupée brune 2 paquets de bonbons une boîte de chocolat et 3 oranges et aussi une boîte de cubes.</p> <p>Ma marraine m'a apporté une ménagère et mon parrain m'a apporté un jeu de patience. Mon frère joue aux billes. Je joue à la poupée. J'ai mis mon chapeau. J'ai mis mon imperméable. Je suis allée voir un château. Il était rond il était très beau.</p>
↓	{	3e pers.								
conjugaison : formes du pluriel	{	1e "								
	{	2e "								

Problèmes linguistiques	tournures primaires
<p>III <u>Les transformations syntaxiques</u> (suite)</p> <p>exercice complémentaire : suppression du sujet redoublé.</p> <p>B <u>les pronoms</u> : même rôle de réduction - liaison entre phrases nucléaires discontinues il - elle - le - l' - la - lui -</p> <p>C <u>l'expression du syntagme nominal</u></p> <p>a) obtenue par réduction d'une structure verbale à une structure nominale libre qui peut alors entrer dans d'autres montages.</p> <p>1 - de l'attribut à l'épithète</p> <p>2 - de l'attribut au complément de nom</p> <p>3 - la place de l'adjectif</p> <p>4 - exercice de synthèse</p> <p>5 - le complément de nom : mal maîtrisé dans la mesure où l'enfant se trompe de pré-position (GP ? ou C.E.1 ?) ↑ encore nécessaire</p>	<p>Le vieux, il a dit : "je vais fabriquer un petit pantin.</p> <p>Sur la mer il y a beaucoup de bateaux. Les bateaux sont beaux.</p> <p>Jeannette a un petit chat. Elle donne du lait à son petit chat.</p> <p>Ma cousine Claire a les yeux bleu clair. Ses yeux sont jolis. Nathalie a les yeux bleu clair. Ses yeux sont jolis. André a les yeux bleus. Ils sont jolis. Elizabeth a les yeux bleus aussi. Ils sont jolis.</p> <p>Le sapin beau de Milène à des boules. deux petites gentilles filles</p> <p>Catherine est la poupée à Geneviève. J'ai pris le crayon à Corinne. (langue populaire très ancienne : le père aux clercs. Le fils à la Margot, à la Martine. La barbe à papa. Un fils à papa).</p>

<p>Problèmes linguistiques</p>	<p>tournures primaires</p>
<p>III <u>Les transformations syntaxiques (suite)</u> C <u>l'expansion du syntagme nominal (suite)</u> -b- obtenue par enchaînement d'une relative</p> <p>exercices de synthèse : - choix entre { relative { épithète { relative { pronom { - association</p> <p>IV <u>Première initiation à la notion de fonction</u> par la position des syntagmes</p> <p>la "distribution"-souligne la hiérarchie { objet pré. " " { sec.</p> <p>-sépare les circonstants des compl. : essentiels en les rejetant hors du bloc : S.V.O.</p>	<p>J'ai joué avec mon petit cousin, il s'appelle Jean-Paul. Dimanche c'était le baptême à un petit garçon, il s'appelait Pascal. Genviève a une poupée, la poupée ne parle pas. Martine donne à sa maman du sucre. Maman donne à Martine des verres.</p>
<p>la "distribution"-souligne la hiérarchie { objet pré. " " { sec.</p> <p>-sépare les circonstants des compl. : essentiels en les rejetant hors du bloc : S.V.O.</p>	<p>Milène s'amuse avec Bruno a côté de la pelouse au ballon. J'ai regardé à la télé avec papa des indiens. Je me suis bien amusée pendant les vacances à la poupée. Je joue avec ma cousine et mes cousins à la balançoire. En allant à l'école, dans un pré, j'ai vu des mou-tons.</p>

Problèmes linguistiques	Structures primaires ou incorrectes
<p><u>Les déterminants</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>l'article contracté</u> est encore mal connu au début du C.P. - <u>"l'adjectif" possessif</u> distinguer mon - ton : déjà acquis son : à fixer. <p>déterminant de type possessif résulte d'une double transformation :</p> <p>L'École a une façade → la façade de l'école → sa façade</p> <p>L'enfant du C.P. ne réalise que la 1ère transformation → étonnant : sa, son, ses, ont la double valeur du pronom : liaison et représentation.</p> <p>mon, ton ; sont plus vite acquis parce que la forme intermédiaire : de moi, de toi n'existe pas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - un cas particulier : la, le remplacent $\left\{ \begin{array}{l} \text{ma} \\ \text{mon} \end{array} \right.$ - <u>Les prépositions du syntagme verbal</u> - <u>chez/au</u> - <u>sur/sous</u> : à fixer en même temps qu'une structuration de l'espace <p>observer la distinction sous/dessous pour le CE1 sur /dessus</p>	<p>donner des bonbons à les enfants repondre à les dames et les messieurs.</p> <p>Pour l'anniversaire de Martine elle a eu un pyjama à fleurs.</p> <p>Dimanche, mon frère a eu 7 ans. Pour l'anniversaire de monfrère, maman lui a écheté des patins à roulettes.</p> <p>J'ai une poupée. Le nom de ma poupée est Josy.</p> <p>J'ai mal à ma tête</p> <p>Je suis allée au coiffeur / au docteur / au dentiste</p> <p>Le petit berber a fabriqué un tigre en bois et il a mis le petit tigre en dessus des feuilles</p>

Problèmes linguistiques	tournures incorrectes
<p>VII <u>conjugaison</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - les formes pluriel :cf: ci-dessous : 1 problème de syntaxe : attachement des sujets. - Bon usage des auxiliaires - une forme populaire de plus en plus répandue - le futur - le subjonctif 	<p>Je m'ai trompée. Il s'a reposé</p> <p>J'ai été</p> <p>mon petit frère veut que mon papa le prendre au cou.</p> <p>On mettra un papier sur la table pour pas qu'elle se salisse.</p>

Madame LACHASSAGNE Ecole Normale Mixte - 24 PERIGUEUX

- Classes de C.P. - C.E.1.

QUELQUES REMARQUES SUR LES EXERCICES STRUCTURAUX PRATIQUES

Remarques préliminaires

Les observations et les remarques ne peuvent porter que sur deux niveaux : le C.P. et le C.E.1.

① La première conséquence sera que aucun exercice structural de type écrit ne figure dans ces classes puisque les enfants ne sont pas encore en pleine possession du code oral et que c'est au C.E.1. que s'opère le passage progressif du domaine oral au domaine écrit (du moins pour la majorité des élèves de niveau moyen).

② Deux buts ont été poursuivis dans la mise en oeuvre et la pratique de ces exercices.

a) la correction de l'expression des enfants.

b) l'enrichissement de l'expression des enfants.

Dans les exercices de type (a) nous avons en plus particulièrement à lutter contre les "mauvaises habitudes", "le parler populaire", et aussi et surtout les "contaminations patoisantes".

Dans les exercices de type (b) nous avons essayé de nous fixer certains modèles à atteindre et nous devons déployer au passage l'absence dans notre équipe d'un psycho-pédagogue qui nous aurait évité certains tâtonnements ainsi que des erreurs d'appréciation.

Ⓐ Exercices tendant à redresser les tournures incorrectes :

I -

Tournure incorrecte	C.P. C.E.1	ORAL	EXERCICE STRUCTURAL ORAL
" Ⓐ Annie, et Ⓐ Catherine <u>elles</u> <u>me</u> démolissent toujours mon château"	ceci donne lieu à 3 types d'exercices programmés en 3 parties.	fragmentés et	I-Suppression du déterminant devant un nom propre (c'est une contamination générale venant du patois) II-Suppression de la répétition du sujet III-Suppression du pronom préposé que l'on trouve fréquemment notamment, dans la région agenoise (ex "Je me la pèle et je me la mange).

Il est assez facile de trouver une activité ludique permettant de faire fonctionner les 3 exercices. Au début c'est la maîtresse, meneur de jeu qui fournit toutes les amorces lorsque les enfants sont habitués à ce genre d'activités (dont ils raffolent d'ailleurs) les plus doués peuvent fournir eux-mêmes des "stimuli".

Ex : Annie et Catherine démolissent toujours mon château.

Que fait Pierre ? ———> Pierre joue avec son stylo.

Qui est absent aujourd'hui ? ———> Claude est absent aujourd'hui.

Pierre " " "

Quelles sont les filles qui ont les cheveux longs ?

" " " " " " " " " " frisés (raides), courts etc..

II - Exercice sur la place du mot "aussi"

Exemple de tournure incorrecte : Nadine a un tablier bleu, aussi moi rencontrée fréquemment au C.P.

III - Tournure incorrecte

"Hier, je suis été (1) aux champignons". Certains enfants la ressentent comme incorrecte et utilisent, "j'ai été" (2). Nous avons décidé, de faire disparaître "je suis été", de ne pas pénaliser, mais de ne pas valoriser non plus "j'ai été" et d'introduire et de favoriser, dans l'optique de l'écrit "je suis allé" (3).

Cet exercice ayant été pratiqué au C.P. chez Madame FAURE, école Lakanal à PERIGUEUX l'année dernière par exemple, nous n'avons plus rencontré la forme (1) au C.E.1, un certain nombre de fois la forme (2). Les enfants utilisent volontiers la forme N°(3) à l'écrit comme à l'oral et corrigent dans les textes libres "j'ai été" sans que le maître y fasse allusion.

IV - Exercice de répartition de "au" et "chez"

<u>Ex</u>	Je suis allé à la campagne	chez le boucher
" "	" " au marché	chez le coiffeur
" "	" " à la mer	chez le dentiste
" "	" " à la montagne	chez le docteur
" "	" " au ski	chez le masseur

Cet exercice suit assez rapidement l'exercice N° 3 car il permet de réviser et de consolider la structure "je suis allé".

(B) Exercice visant à l'acquisition d'une expression plus élaborée.

Au cours préparatoire et dès le début de l'année scolaire les élèves pratiquent toutes sortes d'exercices leur permettant de manipuler :

- ① la phrase interrogative
 - 1) tu viens ?
 - 2) est-ce que tu viens ?
 - 3) viens-tu ?

② la phrase négative

EX As-tu du chocolat ?

Non je n'ai pas de chocolat. Et toi ? Moi non plus.

Est-ce que tu as du chocolat ?

Cette forme permet de s'opposer à "moi aussi" correspondant au tour affirmatif.

③ Au C.E.1. maniement de l'adjectif épithète postposé

EX Le skieur est accroupi Le skieur glisse sur la pente

Le skieur accroupi glisse sur la pente

Nous avons constaté que les enfants à ce niveau là ne caractérisent que par la tournure attributive. Nous avons donc constitué des batteries d'exercices leur permettant à partir de deux phrases d'en reconstituer une seule.

④ Conjugaison travail sur le présent des verbes irréguliers (avoir-être-aller venir) en vue de la formation du passé composé, du futur immédiat, du passé immédiat.

Dans ces cas précis nous avons également pratiqué des exercices écrits, à partir de photocopiés fournis aux enfants (ensembles fléchés-tableaux à double entrée etc...) en liaison avec l'enseignement de la mathématique.

⑤ Manipulation des comparatifs et des superlatifs.

En utilisant le matériel mathématique et du matériel fabriqué par les maîtres (ex trois ours 1 gros, 1 petit, 1 moyen - trois sapins 1 gros, 1 petit, 1 moyen)

"aussi grand que..."	"moins grand que..."	"plus grand que ..."
" gros "	" gros "	" gros "
"meilleur"	≠	"moins bon"
"supérieur"	≠	"inférieur"

Ce type d'exercices est à la limite des acquisitions grammaticales et lexicales. Je ne sais pas si ces exercices sont bien adaptés au niveau du C.E, mais ils plaisent aux enfants et nous avons décidé de les valoriser au niveau du C.E.2.

CONCLUSION GENERALE

Nous nous sommes limités volontairement dans la quantité (autrement dit dans le domaine de la variété, mais nous avons fait plutôt porter l'effort sur la répétition graduée (j'ai donné aux maîtresses le rythme proposé par Galisson pour ses exercices de mémorisation cf son fascicule du B.E.L.C.).

Je dois souligner d'autre part que toutes les leçons de grammaire systématique ont donné lieu à des exercices de type structural dans la mesure où l'on obligeait l'enfant à verbaliser et la plupart du temps à apporter une transformation à un énoncé formulé par un autre.

Ces exercices revêtaient un caractère à la fois lexical et syntactique cf un exemple :

- E.1 : Un crocodile crasseux (Sic!) rampe dans les herbes
- E.2 : Des crocodiles crasseux rampent " " "
- E.3 : Trois " " " " "
- E.4 : Quelques " " " " "
- E.5 : De rares " " " " "

Transformation négative

Au cours d'un exercice expression orale - expression écrite, nous avons comparé :

- au printemps, il ne neige jamais
- au printemps, il ne neige pas

Ces phrases expriment une négation mais l'une est le contraire de :

- au printemps, il neige toujours

l'autre est le contraire de :

- au printemps, il neige

BUT DE L'EXERCICE

- 1 - Emploi de ne ... pas
- 2 - Jamais s'oppose à to jours
- 3 - Choix possible entre NE ... PAS et NE ... JAMAIS

DEROULEMENT DE L'EXERCICE

I - NE PAS

1) Exemples donnés par la maîtresse (on découvre la règle du jeu)

- * En ce moment, Marielle joue à la poupée
- En ce moment, Marielle ne joue pas à la poupée
- * Lucette marche au milieu de la chaussée
- Lucette ne marche pas au milieu de la chaussée
- * Nous avons le chauffage central dans la classe
- Nous n'avons pas le chauffage central dans la classe

2) Questions posés aux élèves

- * La maîtresse ouvre la porte (alors que la maîtresse ne fait pas cette action)
- La maîtresse n'ouvre pas la porte
- * Isabelle est au cours préparatoire (en réalité, Isabelle est à la S.E.)
- Isabelle n'est pas au cours préparatoire
- * La soeur de Cathy va en classe chez Mademoiselle Metge (la soeur de Cathy est chez Mm Boyer)
- La soeur de Cathy ne va pas en classe chez Mademoiselle Metge
- * Le lapin est un animal féroce
- Le lapin n'est pas un animal féroce
- * Le poisson vit dans l'air
- Le poisson ne vit pas dans l'air
- * Nous voyons le Lot par la fenêtre de la classe
- Nous ne voyons pas le Lot par la; fenêtre de la classe
- * Ce matin, nous avons chanté en classe
- Ce matin, nous n'avons pas chanté en classe

II - NE ... JAMAIS

1) Exemples donnés par la maîtresse

- Nous venons toujours en classe le dimanche
- Nous ne venons jamais en classe le dimanche
- Les enfants sont toujours plus vieux que les parents
- Les enfants ne sont jamais plus vieux que les parents

Les arbres de la cour (platanes) ont toujours des feuilles en hiver

- Les arbres de la cour n'ont jamais de feuilles en hiver

2) Questions posées aux élèves

* Un bébé marche toujours quand il vient de naître

- Un bébé ne marche jamais quand il vient de naître

* Monsieur Seguin a toujours eu de la chance avec ses chèvres (l'histoire a été étudiée en classe)

- Monsieur SEGUIN n'a jamais eu de chance avec ses chèvres

* Un phoque se rencontre toujours dans les pays chauds

- Un phoque ne se rencontre jamais dans les pays chauds

* La fête de Noël se passe toujours au mois d'avril

- La fête de Noël ne se passe jamais au mois d'avril

* Nous rentrons toujours en classe à sept heures

- Nous ne rentrons jamais en classe à sept heures

* Nous avons toujours gymnastique le mardi

- Nous n'avons jamais gymnastique le mardi

I - NE ... PAS ou NE ... JAMAIS

1) But : les élèves doivent trouver la négation correspondante

Pour certaines phrases , elles auront le choix (il faudra admettre l'une ou l'autre négation)

Quand " la question " contiendra toujours , la réponse devra contenir jamais

2) Questions posées

* Catherine est allée dans la lune

n'est pas

- Catherine n'est jamais allée dans la lune

* La maîtresse porte toujours des lunettes en classe

- La maîtresse ne porte jamais de lunettes en classe

* Florence prend toujours le car pour venir à l'école

- Florence ne prend jamais le car pour venir à l'école

* Le boucher vend des gâteaux

- Le boucher ne vend pas des gâteaux

* Les hirondelles arrivent toujours en hiver

- Les hirondelles n'arrivent jamais en hiver

* Les parents de Françoise sont partis à Paris

- Les parents de Françoise ne sont pas partis à Paris

* Le chat de la maîtresse s'appelle Mistigris

- Le chat de la maîtresses ne s'appelle pas Mistigris

* Marie José a visité la cathédrale de Mende

- Marie José n'a pas visité la cathédrale de Mende

V - PHRASES LIBRES contenant NE ... PAS

demandées aux élèves

ou NE ... JAMAIS

E.N.F. LIMOGES

C.E.1. Madame BARILLIER "Elle a pris son parapluie <u>pour pas</u> se mouiller" "Alors j'arrête de sauter <u>pour pas</u> avoir la fessée"									
N° 3	<table border="1"><thead><tr><th>Amorces</th><th>Réponses</th></tr></thead><tbody><tr><td>. Patrick a couru jusqu'à la gare etc...</td><td>... pour ne pas manquer le train</td></tr><tr><td>. Le petit Poucet avait semé des cailloux etc...</td><td>... pour ne pas se perdre</td></tr><tr><td>. Françoise mets ton manteau etc...</td><td>... pour ne pas avoir froid prendre froid etc...</td></tr></tbody></table>	Amorces	Réponses	. Patrick a couru jusqu'à la gare etc...	... pour ne pas manquer le train	. Le petit Poucet avait semé des cailloux etc...	... pour ne pas se perdre	. Françoise mets ton manteau etc...	... pour ne pas avoir froid prendre froid etc...
Amorces	Réponses								
. Patrick a couru jusqu'à la gare etc...	... pour ne pas manquer le train								
. Le petit Poucet avait semé des cailloux etc...	... pour ne pas se perdre								
. Françoise mets ton manteau etc...	... pour ne pas avoir froid prendre froid etc...								

C.E.2. Madame LEBOUTET "Je suis allée dans une rue où <u>il y</u> avait que des boucheries"									
N° 3	<table border="1"><tbody><tr><td>. Dorothée a seulement une voiture etc...</td><td>Dorothée n'a qu'une voiture</td></tr><tr><td>. Anne aime lire seulement les contes etc...</td><td>Anne n'aime lire que les contes</td></tr><tr><td>. Les messieurs aiment conduire seulement des voitures rapides etc...</td><td>Les messieurs n'aime conduire que...</td></tr><tr><td>. Mon docteur reçoit ses clients seulement sur rendez-vous. etc...</td><td>Mon docteur ne reçoit ses clients que ...</td></tr></tbody></table>	. Dorothée a seulement une voiture etc...	Dorothée n'a qu'une voiture	. Anne aime lire seulement les contes etc...	Anne n'aime lire que les contes	. Les messieurs aiment conduire seulement des voitures rapides etc...	Les messieurs n'aime conduire que...	. Mon docteur reçoit ses clients seulement sur rendez-vous. etc...	Mon docteur ne reçoit ses clients que ...
. Dorothée a seulement une voiture etc...	Dorothée n'a qu'une voiture								
. Anne aime lire seulement les contes etc...	Anne n'aime lire que les contes								
. Les messieurs aiment conduire seulement des voitures rapides etc...	Les messieurs n'aime conduire que...								
. Mon docteur reçoit ses clients seulement sur rendez-vous. etc...	Mon docteur ne reçoit ses clients que ...								

C.M.1. Mademoiselle LEOBARDY <u>Ni... ni...</u>									
N° 4	<table border="1"><tbody><tr><td>. Cet élément est rouge et triangle etc...</td><td>Cet élément n'est ni rouge ni triangle</td></tr><tr><td>. Notre séjour au bord de la mer a été agréable et profitable etc...</td><td>Notre séjour... n'a été ni... ni...</td></tr><tr><td>. La pluie et le froid m'empêchent de sortir etc...</td><td>Ni la pluie ni le froid ne m'empêche de sortir...</td></tr><tr><td>. J'ai deux frères ; l'un et l'autre sont timides etc...</td><td>... ni l'un ni l'autre n ...</td></tr></tbody></table>	. Cet élément est rouge et triangle etc...	Cet élément n'est ni rouge ni triangle	. Notre séjour au bord de la mer a été agréable et profitable etc...	Notre séjour... n'a été ni... ni...	. La pluie et le froid m'empêchent de sortir etc...	Ni la pluie ni le froid ne m'empêche de sortir...	. J'ai deux frères ; l'un et l'autre sont timides etc...	... ni l'un ni l'autre n ...
. Cet élément est rouge et triangle etc...	Cet élément n'est ni rouge ni triangle								
. Notre séjour au bord de la mer a été agréable et profitable etc...	Notre séjour... n'a été ni... ni...								
. La pluie et le froid m'empêchent de sortir etc...	Ni la pluie ni le froid ne m'empêche de sortir...								
. J'ai deux frères ; l'un et l'autre sont timides etc...	... ni l'un ni l'autre n ...								

E.N.F. LIMOGES

C.M.2.

Madame LEBLANC

" Les animaux ont pas voulu que le lion les mange "

Amorces	Réponses
1e série . Le chat a bu son lait etc...	. Le chat <u>n'a pas</u> bu son lait
. Le jardinier a semé des carottes etc...	. Le jardinier <u>n'a pas semé de</u> carottes
. Maman a encore des confitures etc...	. Maman <u>n'a plus de</u> confitures
. La pelouse a déjà reverdi etc...	. La pelouse <u>n'a pas encore</u> reverdi

2e série . Papa aime qu'on le dérange	. Papa <u>n'aime pas</u> qu'on le dérange
. Le jardinier a semé de la salade etc...	. Le jardinier <u>n'a pas semé de</u> salade
. Il reste du dessert	{ Il <u>ne reste pas de</u> dessert Il <u>ne reste plus de</u> dessert
. Il y a <u>encore</u> des élèves dans la classe	
. Josiane est <u>déjà</u> arrivée etc...	
. J'irai <u>encore</u> à la montagne	Je <u>ne</u> vais <u>pas toujours</u> ...
. Je vais <u>toujours</u> me promener le dimanche etc...	Je <u>ne</u> vais <u>jamais</u>
. Mon frère a tout mangé	Mon frère <u>n'a pas tout</u> mangé
	Mon frère <u>n'a rien</u> mangé

Transformation interrogative

E.N.F. Limoges

C.E.1. Madame BARILLIER

Un essai de programmation

Point de départ	Tournure manipulée	N° de l'ex.
. Transformation inutilisée à partir de : vous avez vu ?	. Avez-vous ... ? tu il, elle nous ?	4
. "Qui c'est qui a cassé le vase ?"	. Qui est-ce qui... ?	5
. "Qu'est-ce tu fais jeudi ?"	. Qu'est-ce que tu fais le jeudi ?	6
. Transformation à partir de : qu'est-ce que tu fais ?	. Que fais-tu ?	7
. Transformation à partir de : qu'est-ce qu'il mange ?	. Que mange-t-il ? elle ils elles	8
. "Lequel livre as-tu choisi?"	. Quel livre... ?	9
. "Sur lequel livre as-tu trouvé cette histoire?"	. Sur quel... ? . Dans quelle classe est-elle ? . A quel étage habite-t-elle ?	10
. "Quand c'est que tu reviens ?"	. Quand est-ce qu'on part ? . Quand part-on ?	11
. "Où c'est que ?"	. Où vont-ils ? Où l'as-tu achetée ? . D'où vient-il ? . Par où passez-vous ?	12 13
. "Comment que tu fais ?" (oral) "Comment tu vas le faire ?" (écrit)	. Comment as-tu fait ? Comment l'as-tu fait ?	14
. "Pourquoi que tu as tout mangé ?"	. Pourquoi pars-tu déjà ? Pourquoi as-tu tant mangé ?	15
. Transformation à partir de l'interrogation directe	. Je demande qui est venu	16
. Renforcement du N° 16 "Je me demande qu'est-ce qu'il veut faire de tout ce fumier"	. Je me demande ce que...	17
. Transformation à partir de : Qu'est-ce qui te fait peur ? (confusion fréquente entre <u>qui</u> et qu'il)	. Dis ce qui te fait peur	18
. Transformation à partir de : Qu'est-ce que... ? (oral: "dis-moi qu'est-ce que tu fais")	. Dis-moi <u>ce que</u> tu fais	

E.N.F. CHATEAUROUX

Ecole Jean Zay - C.M.2.

Madame BLUSSEAU

TOURS DIRECTS / TOURS INDIRECTS

- ① { Pierre a dit à Paul : raconte-moi tes vacances.
Pierre a dit à Paul de lui raconter ses vacances.

X a dit à Y : fais-moi jouer / viens chez moi / va me faire les commissions /
dis-moi un poème / remets-moi ton devoir / aies les mains
propres / peins moi une maison / lis moi à haute voix une his-
toire / apprends ta leçon / donne-moi ton livre de bibliothè-
que / cherche-moi la clé / explique-moi ce problème / montre-
moi tes timbres /

X : sujet à la troisième personne du singulier
Pierre et Paul / Pierre, Paul, Marc et moi / Jacques, Pierre, Philippe, Ca-
therine, toute l'équipe / certains parmi nous / un grand nombre d'enfants /
toi et moi / toute la classe /

Y : objet au singulier
objet au pluriel

- ② { X demande à Y : vas-tu à la piscine ?
X ----- Y : s'il va à la piscine ?

X demande à Y : fais-tu tes devoirs ? / sais-tu faire ce problème ? / prends-tu
un cache-nez ? / éteins-tu la lampe ? / comprends-tu ce que je
te dis ? / es-tu content ? / as-tu mal à la tête ? / viens-tu
chez-moi ce soir ? / vas-tu en vacances ? / peux-tu soulever ce
colis ? / dis-tu la vérité ? / aimes-tu la musique ? / bois-tu
du lait ? / vois-tu ce bel oiseau ? /

*
* *

Faire varier Y : nous, ses camarades, son frère et sa soeur, toi et moi, toute
l'équipe.. etc...

- ③ A) { X a dit à Y : j'espère que tu t'assagis
X dit à Y qu'il espère que celui-ci s'assagit

X dit à Y : tu risques de te salir
tu dois t'instruire / t'asseoir / te faire soigner / te distraire /
te taire / t'assagir / te souvenir de ce que tu as vu / te dis-
traire de temps en temps / te faire du souci / te demander ce qui
arrive

tu risques de te perdre / te trouver mal / te repentir de ce que
tu fais
tu peux t'attendre à tout / te confier sans crainte / t'amuser
tu sembles t'ennuyer / t'amuser / te faire des soucis

B) X dit à Y : tu ne dois pas te... / tu ne risques pas de te... / tu ne peux
pas te... / tu ne sembles pas te...

Y : varie ainsi : moi -me
son frère / sa soeur / nous / vous (X vous fait dire que
vous...) / ses camarades / ses soeurs /

E.N.G. CAEN
 Ecole de garçons
 117, rue d'Authie - CAEN

Maître : TROUDE

âge moyen 9/10 ans

classe : niveau : C.M.1.

EXERCICE STRUCTURAL		ELEVE
MAITRE		
Tournures incorrec- tes les plus fréquen- tes. C'est-y loin ? Entretien libre le matin.	Enoncé de départ : c'est loin " grand " petit " lourd " beau " amusant Prolongement le jeu de la devinette : trouver un objet, une chose en posant la question : est-ce que c'est ou est-ce	a) est-ce que c'est loin ? grand ? petit ? lourd ? beau ? amusant ? b) est-ce
Comment poser une question. Est-ce que c'est ou est-ce Y joue-t-y ? A joue-t-y ? Débat texte libre	Enoncé de départ : il joue mange court répare part dort vient elle est-ce que c'est ou est-ce	a) est-ce qu'il joue ? mange ? court ? répare ? part ? dort ? vient ? b) joue-t-il ? mange-t-il ? court-il ? répare-t-il ? part-elle ? dort-elle ? vient-elle ? est-ce qu'elle dort ? vient ?
Comment poser une question. EST-CE QU'IL ou inversion du sujet		

EXERCICE STRUCTURAL

	MAITRE	ELEVE
<p>Formules incorrectes les plus fréquentes</p>		
<p>Y t'a ty battu ?</p> <p>Réunion Coopérative Débat discipline.</p> <p>_____</p>	<p><u>énoncé de départ :</u></p> <p>il t'a battu il m'a sali il l'a mordu il t'a attendu il m'a oublié il l'a caché il va te punir il va partir</p> <p><u>exercice complémentaire</u> interro-négation ne t'a-t-il pas</p>	<p>a) est-ce qu'il t'a battu ? m'a sali ? l'a mordu ? t'a attendu ? m'a oublié ? l'a caché ? va te punir ? va partir ?</p> <p>b) t'a-t-il battu ? m'a-t-il sali ? l'a-t-il mordu ? t'a-t-il attendu ? m'a-t-il oublié ? l'a-t-il caché ? va-t-il te punir ? va-t-il partir ?</p> <p>1) série a) 2) série b 3) série a) suivie de b) 4) série A ou b au choix</p>
<p>Comment poser une question. avec verbe au passé composé.</p> <p>Est-ce qu'il a ou a-t-il</p>		
<p>Qui t'tu dis ?</p> <p>conversation libre</p> <p>_____</p> <p>Comment poser une question.</p> <p>Qu'est-ce que ou que</p>	<p><u>énoncé de départ :</u></p> <p>tu manges tu écris tu fais tu attends tu dis tu casses</p>	<p>a) qu'est-ce que tu manges ? tu écris ? tu fais ? tu attends ? tu dis ? tu casses ?</p> <p>b) que manges-tu ? qu'écris-tu ? que fais-tu ? qu'attends-tu ? que dis-tu ? que casses-tu ?</p>

EXERCICE STRUCTURAL		ELEVE	
MAITRE			
Tournures incorrectes les plus fréquentes			
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">qui qu'técoutes</div> Entretien du matin Comment poser une question <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">qui est-ce que tu qui</div>	<p><u>énoncé de départ</u></p> <p>tu attends tu poursuis tu cherches tu lâches tu ramènes tu délivres tu as blessé tu as bousculé</p>	<p>a) qui est-ce que tu attends ? tu poursuis ? tu cherches ? tu lâches ? tu ramènes ? tu délivres ? tu as blessé ? tu as bousculé ?</p> <p>b) qui attends-tu ? poursuis-tu ? cherches ? lâches ? ramènes ? délivres ? as-tu blessé ? as-tu bousculé ?</p>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">A qui c'est-y qu'tu parles ?</div> Entretien du matin Comment psoer une question <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">à qui est-ce que à qui</div>	<p><u>énoncé de départ</u></p> <p>tu demandes tu téléphones tu parles tu cries tu dis tu portes tu lis tu as donné tu as fait</p>	<p>a) à qui est-ce que tu demandes ? tu téléphones ? tu parles ? tu cries ? tu dis ? tu portes ? tu lis ? tu as donné ? tu as fait ?</p> <p>b) à qui demandes-tu ? téléphones-tu ? parles-tu ? cries-tu ? dis-tu ? portes-tu ? lis-tu ? as-tu donné ? as-tu fait ?</p>	

EXERCICE STRUCTURAL	
MAITRE	ELEVE
<p>Tournures incorrectes les plus fréquentes</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> Comment qui sont venus ? Comment qui z'ont mangé ? </div> <p>Débat texte libre</p> <p>_____</p> <p>Comment poser une question</p> <p>mots interrogatifs</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> Comment est-ce qu'ils Comment sont-ils Comment ont-ils </div>	<p>énoncé de départ : ils sont partis revenus habillés décoiffés construits élevés</p> <p>ils ont gagné mangé passé</p> <p>a) Comment est-ce qu'ils sont partis ? revenus ? habillés ? décoiffés ? construits ? élevés ? ont gagné ? mangé ? passé ?</p> <p>b) Comment sont-ils partis ? revenus ? habillés ? décoiffés ? construits ? élevés ? ont-ils gagné ? mangé ? passé ?</p>
<p>Comment qu'y conduit</p> <p>Entretien</p> <p>_____</p> <p>Comment poser une question</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> Comment est-ce qu'il Comment conduit-il </div>	<p>énoncé de départ : il conduit il danse il coupe il ferme il lance il plonge il emballe il écrit il travaille</p> <p>a) Comment est-ce qu'il conduit ? danse ? coupe ? ferme ? lance ? plonge ? emballe ? écrit ? travaille ?</p> <p>b) Comment conduit-il ? danse-t-il ? coupe-t-il ? ferme-t-il ? lance-t-il ? plonge-t-il ? emballe-t-il ? écrit-il ? travaille-t-il ?</p>

EXERCICE STRUCTURAL	
MAITRE	ELEVE
<p>Tournures incorrectes les plus fréquentes</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">où qu'tu passes tes vacances</div> <p>Débat texte libre</p> <p>_____</p> <p>Poser une question</p> <p>_____</p> <p>mot interrogatif inversion du sujet</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">où passes-tu</div>	<p>où passes-tu tes vacances ? cours-tu ? pêches-tu ? termines-tu la piste ? lances-tu la balle ? trouves-tu ces coquillages ?</p> <p>te promènes-tu ? vas-tu jouer ? vas-tu te cacher ?</p>
<p>énoncé de <u>départ</u> : tu passes tes vacances tu cours tu pêches tu termines la piste tu lances la balle tu trouves ces coquillages tu te promènes tu vas jouer tu vas te cacher</p> <p>énoncé du <u>départ</u> : cela se passe la séance a lieu le match se joue cela se trouve</p> <p>emploi de : tu sais où... Jean sait où... ta soeur sait... ils savent</p>	<p>où est-ce que cela se passe ? où cela se passe la séance a lieu ? où a lieu la séance la match se joue ? cela se trouve ?</p> <p>sais tu où... Jean sait-il où... ta soeur sait-elle où... savent-ils où...</p>
<p>où qu'ça passe ?</p> <p>Entretien du matin</p> <p>_____</p> <p>Poser une question</p> <p>mot interrogatif</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">où est-ce que où cela</div>	

Tournures incorrectes les plus fréquentes	EXERCICE STRUCTURAL	ELEVE
<p>quand qu'tas réparé</p> <p>entretien du matin -----</p> <p>Poser une question mot interrogatif</p> <p>quand as-tu</p>	<p>M A I T R E</p> <p><u>énoncé de départ</u> : tu as réparé tu as travaillé tu as fini tu as mangé tu l'as dit tu as crié</p>	<p>a) quand as-tu réparé ? as-tu travaillé ? as-tu fini ? as-tu mangé ? l'as-tu dit ? as-tu crié ?</p> <p>b) quand <u>est-ce que</u></p>
<p>Combien qui z'étaient voitures</p> <p>Compte-rendu</p> <p>Poser une question mot interrogatif</p> <p>Combien y avait-il</p>	<p><u>énoncé de départ</u> :</p> <p>il y avait des voitures il y avait des garçons il y avait des balles il y avait des bateaux il y avait des gâteaux</p>	<p>Combien y avait-il de voitures ? Combien y avait-il de garçons ? Combien y avait-il de balles ? Combien y avait-il de bateaux ? Combien y avait-il de gâteaux ?</p>

COORDINATION

E.N.F. LIMOGES

Madame VAILLIER

C.P.

<p>19.11.69 N° 4</p>	<p>Reprise des exemples de l'exercice N° 3 sur la transformation négative</p>	
	<p>. Dis-moi ce que tu n'as pas mais dis-moi aussi ce que tu as, et tu le rattacheras par le mot "<u>mais</u>" comme je vais le faire.</p> <p>. Je n'ai pas de tulipes mais j'ai des jacinthes</p> <p>. Je n'ai pas de petite fille mais j'ai un petit-fils</p> <p>. Je n'ai pas de souliers noirs mais j'ai des souliers vernis</p>	
	<p>Amorces</p>	<p>Réponses</p>
	<p>. As-tu un train électrique ?</p> <p>. As-tu mis un manteau ce matin ? etc...</p>	<p>{ - Nom je n'ai pas de train électrique mai j'ai un vélo / une dînette etc...</p> <p>{ - Oui</p> <p>. Non ... mais j'ai mis un imper / une cape / un parka etc...</p>
	<p>Remarques de la maîtresse :</p> <p>. Exercice qui s'est bien déroulé. Les réponses des enfants sont variées et spontanées.</p> <p>. Dans la phrase négative, le "de" a été bien employé ; dans l'ensemble, peu d'erreurs.</p>	
<p>27.2.70 N° 11</p>	<p>A partir d'exemples pris dans les textes libres, utilisation de <u>et</u> Attachement du sujet</p>	
	<p>. Nathalie a des lunettes Anne-Marie a des lunettes etc...</p> <p>. Ma tante est venue chez moi . Mon oncle est venu chez moi etc...</p>	<p>Nathalie <u>et</u> Anne-Marie ont des lunettes</p> <p>Ma tante <u>et</u> mon oncle <u>sont</u> venus chez moi</p>
	<p>. A vous Ex . donnés par les enfants</p>	<p>Joëlle et Lydie ont des balles rouges etc...</p> <p>Mon cousin et ma cousine sont venus chez moi etc...</p>

Dates	Rattacher 2 petites "histoires"	
3.3.70 N° 11 bis	<p style="text-align: center;">Amorces</p> <ul style="list-style-type: none"> . Le col de Nathalie est blanc . Le col de Pascale est blanc etc... . A vous 	<p style="text-align: center;">Réponses</p> <p><u>Les cols de Nathalie et de Pascale sont blancs.</u></p> <p>Les mamans de L. et de M. sont allées aux Nouvelles Galeries etc...</p> <p>Les cartables de S. et de M. CL. ont une fermeture éclair etc...</p>
18.3.70 N° 11 ter	Les deux sujets sont rattachés par la conjonction "et"	
	<ul style="list-style-type: none"> 1) La robe de Nicole est rouge Le manteau de Nicole est rouge etc... 2) A vous 3) Les réponses données en 2) servent d'amorce Le papa et la maman de P. sont allés en voyage etc... 	<ul style="list-style-type: none"> . <u>La robe et le manteau de Nicole sont rouges</u> . Le papa et la maman de Pascale sont allés en voyage etc... <p style="font-size: 2em; margin-left: 10px;">{</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le papa de P. est allé en voyage - La maman de P. est allée en voyage <p style="font-size: 2em; margin-left: 10px;">{</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le papa et la maman de P. sont allés en voyage.
12.4.70 N° 11 ⁽⁴⁾	Les groupes "sujet" sont rattachés par la conjonction "et"	
	<ul style="list-style-type: none"> . Les violettes du jardin sont fleuries . Les pâquerettes du jardin sont fleuries etc... . Le boucher du quartier a beaucoup de clients . L'épicier ... etc... 	<p><u>Les violettes et les pâquerettes du jardin sont fleuries</u></p> <p><u>Le boucher et l'épicier du quartier ont beaucoup de clients</u></p>

Une autre programmation

E.N.F LIMOGES

Madame FONDANECHÉ

C.P.

N° ex.	Point de départ	Structure manipulée
11	. "Ma poupée Eliane a les yeux bleus et ma poupée Josy a les yeux bleus".	. Mes poupées Eliane et Josy ont les yeux bleus
11 bis (nov. déc.)	. Laurence a des lunettes, Babette a des lunettes.	. Laurence et Babette ont de lunettes
11 ter	. Je vais à l'école Ma soeur va à l'école.	. Ma soeur et moi, nous allons à l'école
13 (avril)	. Mon frère joue aux billes. Je joue à la poupée	. Mon frère joue aux billes et moi à la poupée
14	. J'ai mis mon chapeau ciré et j'ai mis mon imperméable	. J'ai mis mon chapeau ciré et mon imperméable
15	. Je suis allés voir un château. Il était rond, il était très beau.	. Il était rond et très beau

E.N.F. LIMOGES

Madame LEBOUTET

C.E.2.

ex N° 9

SUPPRESSION DU REDOUBLEMENT DU GROUPE SUJET-VERBE DANS LES PHRASES, AYANT MEME SUJET - MEME VERBE - COMPLEMENTS DIFFERENTS.

Point de départ :

Phrase d'élève "La dame portait une robe rouge à fleurs blanches ; elle portait un gros noeud noir dans le dos".

Règle du jeu

Je vous donne, deux phrases. Vous les remplacez par une seule plus élégante

Amorces	Réponses
<ul style="list-style-type: none"> . Anne suit des cours de peinture ; elle suit des cours de danse etc... . Le facteur distribue les lettres ; le facteur distribue aussi les colis etc... . L'agent règle la circulation des piétons etc... 	<ul style="list-style-type: none"> . Anne suit des cours de peinture et des cours de danse.

Subordination

C.P.

. E.N.F. LIMOGES

Madame VAILLIER

Emploi de qui

Ecrit

. Ex. N° 21

25 avril 1969

- . L'examen des textes libres des enfants nous indique qu'elles semblent assez mûres pour employer correctement le "qui"
- . Relevé dans ces textes des phrases motivant l'emploi de "qui" et rectification orale de ces phrases.

Amorces	Réponses
. Geneviève a une poupée La poupée ne parle pas etc...	. Geneviève a une poupée qui ne parle pas

. Ex. N° 21 bis

26 avril 1969

(cf pages suivantes - photocopie)

. Ex. N° 21 ter

12 mai 1970

Reprise de la batterie du 25 avril 1969

Additif : Les enfants construisent oralement "de petites histoires attachées par le mot qui"

17 phrases citées dont :

- "Le papa de Françoise coupe les sapins qui sont dans le jardin"
- "Maman fait un gâteau d'anniversaire qui a des bougies"
- "Le petit cochon qui était dans le bois a mangé un petit mulet"

. Ex. N° 22

29 avril 1969

Amorces	Réponses
. La maîtresse regarde Béatrice . Béatrice sourit à la maîtresse etc... . Lydie lance la balle à Muriel Muriel renvoie la balle à Lydie	. La maîtresse regarde Béatrice qui lui sourit Lydie lance la balle à Muriel qui la renvoie

. Ex. N° 23

12 mai 1969

Utiliser le mot "qui" seulement s'il est nécessaire

Amorces	Réponses
1) Françoise a une trousse La trousse est marron etc...	Françoise a une trousse marron
2) Elle a une poupée La poupée s'appelle Christiane etc...	Elle a une poupée qui s'appelle Christiane

. Ex. N° 23

26 mai 1970

. Reprise de la batterie du 12 mai 1969

. Additif :

Une enfant propose deux petites "histoires" et une autre les attache
correctement

Anne-Marie . Papa regarde un hibou

Le hibou se sauve

Pascale . Papa regarde un hibou qui se sauve etc...

*

* *

E.N.F. LIMOGES

Madame FONDANECHÉ

Prépositions

Amorces	Réponses
. J'ai un ours blanc. Il est en peluche etc... . Son tablier est rouge Il a une fermeture éclair etc... . J'ai un gilet rouge Il a des manches longues etc...	. J'ai un ours blanc en peluche . Son tablier est rouge avec une fer- meture éclair . J'ai un gilet rouge, à manches longues
. Jeu : chaque enfant emprunte un objet ou un vêtement a une compagne Maîtresse : Que fais-tu ? Elèves : J'écris avec le stylo <u>de</u> F. J'ai mis le bonnet <u>de</u> M. Je prends le goûter <u>de</u> D. etc...	

I le 26 avril 69

B N° 21 bis

Emploi de "qui" →

durée : 1/2 heure

Mme Vaillier C.P.

L'imprégnation effectuée par les exercices - fiche A - est-elle suffisante pour obtenir le bon emploi du "qui" ?

La maîtresse : y a-t-il des petites filles qui auraient envie d'écrire deux petites histoires attachées avec le mot "qui" ?

- il y a des volontaires à qui des 1/4 de feuille sont distribués

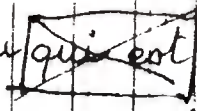
Compris

Lydie la maîtresse a un bouquet de tulipes qui est fané

papa ^{ce} se soira ^{en} arrivera ^{tard} parce ^{qu'il} a une réunion.

beatrice garlandier

maman a un manteau qui est rouge.



catherine sécate

à chez j'ai

X chez moi j'ai
une très jolie poule
une poule qui

est très jolie.

catherine moreau

milène a une patinette qui
ne se casse pas

isabelle archer

Maman a
un vase qui
se ~~casse~~

L'enfant s'est corrigée elle-même.

isabelle fenou

une poule qui a des jolies
plumes

il était une fois une poule
qui avait jolies plumes.
il y avait une poule
qui avait jolies plumes.

la ^{maîtresse} ~~mère~~ a des tulipes
qui sont jolies

muriel rigout

trois petits
cochons qui
habiteront dans
trois petites
maisons.

il était une
fois trois
petits
cochons qui
habitent dans
trois mais
ons

Essayons de corriger vos petites histoires (élèves n'ayant pas su se débrouiller seules)

Je lis la 1^{ère} histoire d'Annick

annick gauthier

Babar qui écoutait les devinettes.

Babar
les enfants sentent parfaitement que ce mot ne "fait" pas une histoire

Babar qui écoutait les devinettes

Pascale C propose:

~~dans~~ la maison de la vieille, Babar écoutait les devinettes

Babar a bu tout le sirop qui était sur la chaise.

maitresse : oui, mais Annick avait écrit correctement la 2^e histoire " qui écoutait les devinettes .

Je voudrais bien garder l'idée d'Annick-

Catherine S : Babar écoutait la vieille dame qui lui posait des devinettes -

Les enfants répètent cette histoire.

anne marie

le petit âne de rouffignac qui

ennuyait ~~sa~~ ^{sa} famille à la ferme.

le petit âne de rouffignac qui

le petit âne de rouffignac qui s'ennuyait à la ferme.

petit âne qui s'ennuyait toujours.

1^{ère} histoire d'anne marie

le petit âne de rouffignac

Catherine propose: le petit âne de rouffignac s'en allait sur la route qui avait beaucoup de tournants.

Voici la 2^e histoire d'anne marie
je voudrais garder son idée.

qui s'ennuyait à la ferme.

Annick: le patron de la ferme n'avait plus besoin du petit âne qui s'ennuyait toujours.

Ydies maître corbeau qui tenait dans son bec un fromage

Catherine: le renard courait après le corbeau qui tenait dans son bec un fromage.

présent devant

la maîtresse qui a une montre

la maîtresse qui a une montre en or

Isabelle Archer

a) la maîtresse fait lire les élèves qui ne suivent pas.

b) la maîtresse regardait sa montre en or qui n'était pas à l'heure.

madine

un éléphant qui a eu un bébé éléphant.

un bébé éléphant rencontre un autre bébé éléphant qui lui parle.

Françoise

un bébé éléphant rencontre un autre bébé éléphant qui parle

Relevé ce même jour dans des textes libres.

chez ma tata, il y a un ~~loutre~~ chien qui s'appelle capi.

ce soir, je verrai mon cousin qui sera arrivé chez moi.

mais

abelle a écrit :

je m'amuse avec ma voisine et ma voisine a un chien.

structure a été partiellement fixée : seul le rapport de caractérisation entre le nom et la relative. Mais le syntagme reste en l'air - reste à fixer l'autre rapport : celui du nom caractérisé avec le verbe de la proposition principale (sujet, objet ou compl : de circ). La difficulté n'est pas étonnante : c'est celle de la subordination à distance.

moyens regrouper les occasions favorable dans un autre exercice structural penche le problème par l'autre bout : "les éléphants qui ne ne vivaient pas ont été punis" (100v. 12. exemples de même structure) L.M.

C.E.

E.N.F. LIMOGES

Madame BARILLIER

C.E.1.

Que

Où

N° de l'ex.	Amorces	Réponses
23	<ul style="list-style-type: none"> . Je mange un bonbon Je l'aime bien etc... . Marie-Christine a réussi un exercice que etc... 	<ul style="list-style-type: none"> . Je mange un bonbon que j'aime bien . Que je ne savais pas faire Que je trouvais difficile Que je n'arrivais pas à comprendre
24	<ul style="list-style-type: none"> . Que cherches-tu ? La feuille où... ? La boîte où... ? La maison où ? etc... 	<ul style="list-style-type: none"> . Où j'ai fait un dessin Où j'ai écrit un texte libre Où j'ai copié l'auto-dictée Où j'ai dessiné un lutin etc...

Oral : "Elle m'interdit que je regarde le feuilleton"

25		
	<ul style="list-style-type: none"> . Des enfants prennent seuls le train. Leur maman les met en garde contre certains dangers Je vous interdis de... Je vous défends de... . Imaginons des écriteaux à placer dans l'école Il est interdit de... Interdiction de ... Défense de... . Au cinéma / Dans la rue / Sur la route / Dans l'autocar. 	<ul style="list-style-type: none"> . de monter sur les banquettes . de rester dans le couloir . de parler aux gens que vous ne connaissez pas . de vous pencher à la fenêtre etc... . de marcher sur les massifs . de monter sur la barrière . de jouer avec une balle dure . de courir près du portail . de courir dans les couloirs etc...

E.N.F. LIMOGES

Madame LEBOUTET C.E.2.

Si... Que

16	<ul style="list-style-type: none"> . Mercredi, Josiane était très fatiguée ; elle n'a pas pu faire sa dictée etc... 	<ul style="list-style-type: none"> . Mercredi, Josiane était si fatiguée qu'elle n'a pas pu...
----	--	---

ECOLE NORMALE D'INSTITUTEURS DE NANCY

ECOLE DE GARCONS BRACONNOT - Exercice écrit composé pour tous les cours moyens de l'école.

But de l'exercice

Il s'agit de corriger une tournure incorrecte, couramment utilisée en Lorraine, même par des adultes d'un niveau culturel assez élevé. On pourrait y voir la contamination réciproque de deux structures syntaxiques correctes.

1 - Il me sera plus facile de résoudre le problème en faisant un schéma

2 - J'aurai avantage à faire un schéma pour résoudre le problème

*"J'aurai plus facile de faire un schéma pour résoudre le problème"

On pense pouvoir contribuer à l'élimination de la tournure incorrecte par la manipulation des deux structures correctes.

Déroulement de l'exercice

L'exercice écrit est précédé de multiples interventions orales occasionnelles, visant à redresser les phrases incorrectes prononcées par les élèves. Il succède aussi à une étude collective des tournures correctes.

1) La comparaison est implicite

- Type de tournure incorrecte : "j'aurai plus facile de faire un schéma pour résoudre le problème"

- Tournures conseillées : 1- Il me sera plus facile de résoudre le problème

si je fais un schéma
en faisant un schéma.

2- j'aurai avantage à faire un schéma pour résoudre le problème.

Exercice : sur chaque thème indiqué, faire deux phrases : l'une sur le modèle 1 l'autre sur le modèle 2. Changer de personne pour chaque thème (je, tu, il etc...)

- prendre un panier pour transporter les provisions.
- couper les tiges des roses avec un sécateur.
- utiliser une échelle pour grimper sur le cerisier.
- atteindre le haut du buffet en montant sur une chaise.
- visiter la ville avec un guide.
- trouver le bon itinéraire en consultant une carte routière.

2) La comparaison est explicite

Type de tournure incorrecte : "j'aurai plus facile de téléphoner que d'écrire une lettre,

Tournure conseillée : 1-Il me sera plus facile de téléphoner que d'écrire une lettre. 2- J'aurai avantage à téléphoner plutôt qu'à écrire une lettre.

Exercice : -les deux termes de la comparaison sont donnés.

-Faire deux phrases en utilisant le modèle 1 puis le modèle 2. Changer de personne à chaque thème.

- prendre le sentier direct. Emprunter la route pour aller au village voisin.
- acheter un briquet. Utiliser des allumettes.
- conduire la bicyclette chez le garagiste. Faire la réparation soi-même.
- casser les noix avec un casse-noix. Utiliser un marteau.
- remplacer la serrure de la porte. Faire réparer la serrure.
- aller à Paris par le train. Y aller en auto.

E X E R C I C E S O R A U X

tournures incorrectes les plus fréquentes	questions du maître	exercices structuraux réponses attendues des élèves
<p><u>Emploi de DONT, AUQUEL, LEQUEL</u> "Si c'est l'avion dont je pense" "Un livre où il y a des poèmes dedans ..." "Pour l'avion que parlait Jean hier ..."</p>	<p>I - Je pense au livre Je pense au magasin Je pense à un camarade Je pense à un chien Je pense à un tableau Je pense à un chanteur, à un ami, à un crayon, à un jour, à un mois à un voyage, à un pays, à un homme célèbre, à un navire, à un savant, à un timbre</p>	<p>Le livre auquel je pense Le magasin auquel je pense Le camarade auquel ... Le chien ... Le ... (1er exercice simple)</p>
	<p>II- Je participe à un jeu Je prends part à un voyage Je suis invité à un mariage Je me rends à un baptême Je vais à un congrès Je joue à un jeu Je parle à un ami ETC ...</p>	<p>Le jeu auquel je participe Le voyage ... (changement de verbe)</p>
<p><u>N.B. : chaque numéro peut correspondre à plusieurs jours de travail</u> (suivant les progrès des élèves)</p>	<p>III- Même exercice en remplaçant je par tu, puis il, nous, vous, ils. IV- Je donne un livre à un ami Je raconte mon histoire à un voisin à un voisin le voisin ... Je donne 5 F à mon neveu Je confie un secret à un camarade Je répète ce conseil à mon petit frère. ETC ... V- même exercice en utilisant tu, il, nous, vous, ils. VI- même exercice en conjuguant à l'imparfait, au futur simple, au passé composé, au conditionnel présent, ETC ...</p>	<p>(changement de personne) l'ami auquel je donne un livre le voisin ... (introduction d'un 2e complément) (changement de personne) (changement de temps)</p>

EXERCICES O R A U X

tournures incorrectes les plus fréquentes	exercices structuraux questions du maître	réponses attendues des élèves
<p><u>N.B. :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Prévoir 15 à 20 phrases différentes par exercice de base. - Faire répéter la réponse par 3 à 4 élèves. - L'utilisation du magnétophone permet : - le rythme rapide - la réponse du seul élève "désigné" par le micro. 	<p>VII- Je parle d'un ami Je parle à un ami Je m'occupe d'un enfant Je m'intéresse à un enfant Je viens du village Je me rends à un village J'écris une lettre à un correspondant Je reçois une lettre de mon correspondant Je me rends au jardin Je reviens du jardin Je songe à un métier Je parle d'un métier id : avec tu, il, nous vous, etc ... id : en changeant de temps</p> <p>VIII- Je parle à une dame J'écris à une correspondante Je pense à une promenade Je participe à une fête ETC ... id : en changeant de personne et de temps</p> <p>IX- Je parle à un monsieur Je parle à une dame ETC ... en alternant les exemples masculins et féminins avec changement de personne et de temps</p> <p>X- Je parle à un voisin Tu écris à un correspondant Il écrit sur une ardoise Nous jouons avec un cerceau Je lisais sur les murs Tu jonglais avec des balles Nous écrivons sur une enveloppe ETC...</p> <p>XI- Autres exemples au futur et au passé composé</p>	<p>L'ami dont je parle L'ami auquel je parle</p> <p>(choisir entre dont et auquel)</p> <p>La dame à laquelle je parle (à laquelle)</p> <p>(choisir entre auquel et à laquelle)</p> <p>(exercice de récapitulation)</p> <p>(changement de temps)</p>

EXERCICES ORAUX

tournures incorrectes les plus fréquentes	questions du maître	exercices structuraux réponses attendues des élèves
<p>Emploi de <u>où</u> et de <u>que</u></p> <p>"Voici le village que je suis né".</p>	<p>I - Donne-moi le livre où tu as trouvé l'image Donne-moi le cahier où tu as écrit l'exercice Donne-moi le dictionnaire où tu as cherché Donne-moi la carte où tu as rangé ta plume Donne-moi la boîte où tu as mis les crayons etc ...</p> <p>II - Donnez-moi le livre où vous avez trouvé ... Donne-moi le livre où nous avons trouvé ... Donne-moi le livre où ils ont trouvé ... etc ... en changeant de personne puis en changeant de temps</p> <p>III - Comment s'appelle la ville où tu es né ? Comment s'appelle le magasin où j'ai acheté ? Comment s'appelle l'école où tu travailles ? etc ... puis en changeant de personne de temps</p> <p>IV - Montre la ville où tu es né</p> <p>Montre la table où tu es assis l'armoire où les livres sont rangés la classe où nous sommes installés l'endroit où l'enfant est tombé ETC ... puis en changeant de personne</p>	<p>Voici le livre où j'ai trouvé l'image</p> <p>La ville où je suis né s'appelle ...</p> <p>(Voici la ville où je suis né ou C'est dans cette ville que je suis né</p> <p>(en obtenant les deux réponses possibles)</p>

tournures incorrectes les plus fréquentes	questions du maître	exercices structuraux réponses attendues des élèves
<p>Emploi de <u>DONT</u> et de <u>QUE</u> "Je ne vois pas la table que tu parles".</p>	<p>I- Montre le livre dont je parle Où se trouve la table dont nous avons envie As-tu vendu le poisson dont tu étais si fier Quelle est la couleur de la maison dont nous avons nettoyé les vitres ? Quand viendra l'ami dont tu me parles ?</p>	<p>Voici le livre dont vous parlez Voici la table dont ...</p>
	<p>II- id en changeant de temps</p>	
	<p>III- Où est le livre que j'ai acheté Où se trouve l'enveloppe que j'ai cachetée Où as-tu mis la caisse que tu as ouverte ?</p>	<p>Voici le livre que tu as acheté</p>
	<p>IV- Id en changeant de temps</p>	
	<p>V- Où est le livre que j'ai acheté ? Où se trouve le livre dont je t'ai parlé Comment se nomme la rivière dont nous avons suivi les bords Où va la rivière que nous avons suivie id en alternant les exemples avec que et dont</p>	
	<p>VI- Id en changeant de temps</p>	
	<p>I- Un enfant a apporté ce ballon Un élève a trouvé cette clé Ce livre est déchiré Le limographe n'est pas rangé La fenêtre est ouverte</p>	<p>Qui a apporté ce ballon ? Qui a trouvé cette clé ? Qui a déchiré ce livre ? Qui n'a pas rangé le limographe ? Qui n'a pas fermé la fenêtre ?</p>
	<p>II- id en changeant de temps</p>	

Conjugaison

C.P.

E.N.F. TROYES

Madame ROUFF

"Hier, j'ai été chez ma grand'mère"

	Amorces	Réponses
1e série	<ul style="list-style-type: none"> . Es-tu allée chez ta grand-mère ? <li style="text-align: right;">ta tante etc... . Même exercice avec : <li style="padding-left: 20px;">. Corinne/ Vous /Corinne et Colette 	<ul style="list-style-type: none"> . Oui je suis allée chez etc... Phrases libres : Je suis allée chez...
2e série	<ul style="list-style-type: none"> . Mêmes amorces : <li style="padding-left: 20px;">Es-tu allée... ? 	<ul style="list-style-type: none"> Réponses négatives <li style="padding-left: 20px;">Non, je ne suis pas allée
3e série	<ul style="list-style-type: none"> . Je suis tombée dans... . Je suis tombée en... 	<ul style="list-style-type: none"> . Je suis tombée dans le jardin etc... . Je suis tombée en courant etc...

C.E.2.

E.N.F. LIMOGES

Madame LEBOUTET

N° 14	<ul style="list-style-type: none"> . Dans la classe, <u>les</u> petites filles <u>ont</u> un cahier rouge etc... 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Dans la classe, <u>toutes</u> les petites filles <u>ont</u> un cahier rouge ↳ Dans la classe, <u>chaque</u> petite fille <u>a</u> un cahier rouge
-------	---	--

E.N.F. LIMOGES

Mademoiselle CHAPUT

N° 3	<ul style="list-style-type: none"> . <u>Mon</u> frère et <u>mon</u> cousin etc... . Amorces données par les élèves . <u>Mes</u> parents et <u>mon</u> frère etc... . <u>Mes</u> parents et <u>mes</u> frères etc... 	<ul style="list-style-type: none"> ...<u>ont</u> décidé de... ...<u>ont</u> décidé de... ... <u>ont</u> décidé de ...
	<ul style="list-style-type: none"> . <u>Ma</u> soeur et <u>moi</u> etc... 	<ul style="list-style-type: none"> ... <u>avons</u> décidé de...
	<ul style="list-style-type: none"> . <u>Ta</u> soeur et <u>toi</u>... 	<ul style="list-style-type: none"> ... <u>avez</u> décidé de ...

N°12 Verbe active -> Verbe passive.

avec "on"

on = quelqu'un, ils. ne signifie pas "nous"

Phrase de départ

P. Peyraud.

(14.200) On a réparé la route. -> La route a été réparée

1^{ère} forme donnée

2^e forme à trouver

- On a construit une piscine
- On a abattu l'arbre
- On a décoré les rues
- On a augmenté le loyer
- On a volé les bijoux
- On a collé une affiche
- On a coupé le courant

1^{ère} forme à trouver

2^e forme donnée

- La solution a été trouvée
- Une fête a été organisée
- La banque a été cambriolée
- Des trèfles ont été plantés
- Un porte-monnaie a été trouvé
- Les tableaux ont été vendus

Même travail avec les formes : On vient de ...

On est sur le point de ...

On va

Amorce :

- On vient de réparer la route
- Une affiche vient d'être collée

- On est sur le point de réparer la route
- Le courant est sur le point d'être coupé

- On va réparer la route
- Le loyer va être augmenté

I - INTENTION DE L'EXERCICE

Au cours d'une séance de Grammaire explicite les élèves ont appris à distinguer les deux formes : active et passive ; à dix jours de distance la Maîtresse conduit cet exercice, qui s'apparente davantage à un exercice d'élocution dirigée qu'à un exercice structural. Il vise à faire employer ces deux formes oralement mais en évitant surtout la traditionnelle et artificielle transposition de l'une à l'autre ; on cherche à motiver le choix entre la voix passive ou active selon que l'attention du locuteur se centre sur le sujet passif ou actif. On part le plus possible des situations d'expression.

II - CONDUITE DE L'EXERCICE

Première séquence

On reprend les tableaux qui ont servi à la séance de Grammaire explicite :
Soit, tableau 1 : un automobiliste qui renverse une dame
tableau 2 : un pickpocket qui vole le porte-monnaie d'une passante
tableau 3 : un petit garçon que des moustiques harcèlent

La maîtresse se contente de centrer l'attention en indiquant de la main l'automobiliste, le pickpocket, les moustiques ou la dame, la passante, le petit garçon, le porte-monnaie pour provoquer la production de phrases actives ou passives. S'il le faut elle accompagne le geste des questions-guide, "qu'a fait l'automobiliste ?" "qu'est-il arrivé à la dame ?" "au porte-monnaie" etc...

Deuxième séquence

Ecoute d'une bande magnétique, non préparée spécialement pour cet exercice et sur laquelle des élèves différents ont enregistré, en prévision d'un concours de diction, des poèmes différents. Les élèves sont invités, dès reconnaissance des voix, à annoncer par qui le poème est récité :

" Le Pot Cassé" est récité par Maryse

Parfois la Maîtresse demande "Qui a écrit ce poème?"

Troisième séquence

Le générique d'un film imaginaire que les élèves complèteront et inventeront eux-mêmes va leur imposer l'expression à la voix passive ; on a ébauché dans cette classe une modeste initiation au cinéma.

On obtiendra cette "lecture" du générique :

Ce film a été produit par les Artistes Associés

il a été mis en scène par René Clair

tiré du roman de Monsieur Dubois

adapté pour l'écran par Monsieur Dupont

le rôle du détective est interprété par Jean Gabin

dans les exercices dangereux l'artiste est doublé par Jean Marc, cascadeur ! etc...

éventuellement la Maîtresse demande qui a mis en scène ce film?etc...

Quatrième séquence

Les élèves ont devant les yeux une collection de dessins et productions diverses qu'ils ont eux-mêmes réalisés. Il doivent, après examen, dire par qui chacun d'eux a été fait.

En cas de doute, ou volontairement, la Maîtresse demande parfois à l'auteur présumé: "as-tu dessiné ce poisson ?" Elle dira à une certaine occasion :

Qui l'a dessiné ? personne ? Il a partout bien été dessiné par quelqu'un... par qui donc a-t-il été dessiné ?

Sixième séquence

On examine cette-fois les 6 lettres reçues des correspondants, on essaie de déchiffrer la date d'envoi et la date d'oblitération.

cette lettre a été envoyé le ... du Puy
etc...

De temps à autre la Maîtresse demande qui l'a écrite. Quand l'avons-nous reçue ?

Sixième séquence

On va chercher ici à faire employer les formes actives et passives au Futur. La Maîtresse joue à distribuer des tâches précises aux six élèves ; ces tâches sont concrétisées par la présence des objets à distribuer, à rassembler etc...

1er jeu

Martine distribuera les revues

George distribuera les ciseaux

Robert distribuera les pinces

Marc distribuera les tubes de peinture

Charles distribuera les godets

Rosine distribuera les feuilles de dessin

Puis elle fait semblant d'avoir tout oublié et demande

"Qui distribuera les revues ?" etc...

Puis en montrant chaque fois l'objet : "Les revues seront distribuées par qui ?"

2ème jeu

On prend un jeu de Mathématiques Modernes connu des élèves : l'ensemble des véhicules

Martine rassemblera les autobus, George, les voitures de tourisme, Robert les ambulances etc...

"Que fera Martine ? Par qui les camions seront-ils rassemblés ?"

3ème jeu

La Maîtresse a entre les mains une maquette de voilier inachevée

Martine poncera la coque

Georges découpera le gouvernail

Robert fixera le mat

Rosine taillera la voile

Marc peindra le tout

Charles choisira la couleur du bateau

etc...

III - OBSERVATION

Les réponses des élèves ont été dans l'ensemble de très bonne qualité. A la sixième séquence impression d'artificialité dans les voix passives surtout ex "les voitures de tourisme seront rassemblées par Martine".

I - INTENTION DE L'EXERCICE

Les élèves assimilent la forme orale et écrite du Conditionnel Passé à celle du Futur Antérieur : "j'aurais apporté" à "j'aurai apporté".

Cet exercice cherche à leur faire prendre conscience du signe distinctif du Conditionnel Passé, en ne leur faisant pratiquer que des formes où ce signe est apparent dans la langue orale. On espère, ceci étant bien acquis, que la distinction se fera plus sûrement pour les formes où elle est apparente que dans la langue écrite "j'aurais vu".

II - CONDUITE DE L'EXERCICE

Cet exercice utilise presque uniquement la répétition de la forme à apprendre, sans opposition avec le Futur antérieur et sans invention.

modèle 1

- M... "Si j'avais su que nous allions nager j'aurais apporté mon maillot de bain"
M... "que nous allions peindre"
M... "Si j'avais su, j'aurais apporté ma boîte de peinture"
M... "que nous allions pêcher"
E... "si j'avais su, j'aurais apporté ma canne à pêche"
M... "que nous allions coudre"
E... "si j'avais su, j'aurais apporté ma boîte à couture"
M... "que nous allions chercher des champignons"
E... " si j'avais su, j'aurais apporté mes bottes"
M... "que nous allions faire du ski"
E... "si j'avais su, j'aurai apporté mes skis"
M... "que nous allions jouer au tennis"
E... "si j'avais su, j'aurais apporté ma raquette"

modèle 2

- M... "Si j'étais allé en Angleterre j'aurais aimé visiter Londres"
M... "en Espagne"
M... "j'aurais aimé visiter Madrid"
etc... en U.R.S.S.
 en Italie
 en Allemagne
 au Japon
 aux U.S.A.

modèle 3

En revenant du Supermarché Maman s'aperçoit qu'elle a oublié d'acheter certains articles

M... "Si j'y avais pensé, dit-elle, j'aurais acheté des allumettes"

(L'amorce sera ici visuelle, les objets sont soit présentés aux élèves soit rapidement dessinés au tableau, soit évoqués par un geste-mimé

on obtient des élèves les réponses :

- j'aurais acheté des cigarettes
- j'aurais acheté des cerises
- j'aurais acheté du poisson

- j'aurais acheté des ciseaux
- j'aurais acheté de la colle
- j'aurais acheté le journal
- j'aurais acheté des timbres
- j'aurais acheté de l'encre
- j'aurais acheté des verres
- j'aurais acheté du chewing-gum

modèle 4

Imaginez un Monsieur qui ne sait rien et qui regrette de n'avoir rien appris écoutez-le "Si j'avais su, quand j'étais jeune, j'aurais appris à lire!"
ici aussi l'amorce sera visuelle, par un geste discret, le maître évoque les actions...

Réponses des élèves :

Si j'avais su (répété de temps à autre) j'aurais appris à écrire
à écrire à la machine
à conduire
à nager
à monter à cheval
à jouer du violon
du piano
de la flûte
de la grosse caisse
de l'accordéon
de l'harmonica
du tambour
du cornet à piston
de la guitare
de la harpe

(Les élèves connaissent bien tous ces instruments qui leur ont été présentés en éducation musicale, une évocation bien caractéristique suffit à les suggérer)

Un élève écrit au tableau à la fin de l'exercice une seule des phrases prononcées
"Si j'avais su, j'aurais appris à jouer de la guitare"

III - OBSERVATIONS

Exercice bien exécuté dans l'ensemble, grand succès de la dernière séquence, menée très rapidement et dans l'allégresse.

E.N.F. Chateauroux

C.M.2. Madame BLUSSEAU

<p>Suppose que tu ailles au Japon. Que ferais-tu ? Même exercice avec :</p> <p>mon camarade / nous / vous les enfants / toute la classe / toi et moi / Pierre, Jean et moi</p> <p>Suppose que tu aies beaucoup d'argent. Qu'achèterais-tu ? Qu'offrirais-tu ? etc...</p>	<p>Si j'allais au Japon, j'admèrerai le Fuji-Yama etc...</p>
--	--

I - INTENTION DE L'EXERCICE

Son objectif est très modeste : il vise à corriger les manquements à l'accord du participe passé avec le complément d'objet direct là où il doit s'entendre dans la langue Orale usuelle.

En insistant uniquement sur ces quelques accords oraux, en essayant d'obtenir leur acquisition solide, active, on espère préparer ce qui ne viendra que bien plus tard, c'est à dire, l'apprentissage des signes graphiques de cet accord.

CONDUITE DE L'EXERCICE

Cet exercice est programmé pour une semaine, à raison d'une seule séquence par jour, très brève. Il sera repris en entier 8 jours plus tard ; cette distribution dans le temps s'est avérée particulièrement efficace.

Premier jour

Les élèves se serviront de la Table de Substitution suivante volontairement brouillée.

la robe	neuve	dans l'armoire
le manteau	de bain	sur la chaise
les chaussures	mauve	dans ma chambre
le bonnet	de Jean	chez le teinturier
la blouse	blanche	dans la penderie
le pantalon	que j'ai teint	sur mon lit
la tunique	à ressemeler (!)	dans la commode
le maillot	de laine	dans l'entrée
la cape	achetée hier	quelque part

M... Où as-tu mis la robe neuve ?

M... Je l'ai mise dans l'armoire

M... Où as-tu mis le pantalon de Jean ?

M... Je l'ai mis sur la chaise

Les élèves vont se poser des questions en s'aidant de la T.S. et y répondre sur le modèle donné par le Maître

Après l'exercice on écrira deux des questions et réponses entendues, au tableau; elles y resteront jusqu'au lendemain où elles seront remplacées par deux autres empruntées à l'exercice du lendemain etc...

Deuxième jour

T.S. (non raccordée)

Grand-mère	} ont pris a pris	ce rhume	elle ne sait où hier à la plage à 7 heures à l'armée à midi dans le champ de Martin avec mon père ce matin avec des amis a des voisins
Jean		cette photo	
il		cette habitude	
elle		son petit déjeuner	
Pierre		une douche	
Martine		un bain	
Le chat		un mulot	
Ton père		l'apéritif	
Ils		le tracteur	
Elles	la voiture		
Maman	le café		

M... Où diable Grand-Mère a-t-elle pris ce rhume ?

M... Elle l'a pris elle ne sait où

M... Quand a-t-il pris cette photo ?

M... Il l'a prise à Noël

Les élèves se posent des questions à l'aide de la T.S. et y répondent sur ce modèle.

Troisième jour

T.S.

nous avons écrit	la lettre la carte la demande le devoir la date l'exposé ce texte le compte rendu le titre la conclusion l'exercice	ensemble rapidement au crayon à la craie en 20 minutes à la hâte soigneusement à l'écriture script après la visite en équipe à la machine à écrire
------------------	---	--

M... Avez-vous écrit la lettre à vos correspondants seuls ?

M... Non, nous l'avons écrite ensemble

M... Avez-vous mis longtemps pour écrire la carte ?

E... Non nous l'avons écrite rapidement

Le maître va d'abord lui-même poser les questions-amorces ; puis ce sera au tour des élèves, cet exercice sera donc exécuté deux fois.

Quatrième jour

Exercice sans T.S., les élèves n'auront à répondre, mais après choix, qu'à l'aide de l'une ou l'autre des réponses suivantes : nous les avons détruits (ou détruites) nous ne les avons pas détruits (ou détruites) nous les avons gardés(ou gardées)

- questions-amorces : Qu'avons-nous fait des ordures ?
- des lettres de nos correspondants ?
 - des vieux cahiers ?
 - de la maquette de l'aéroport ?
 - de la chaise bancale ?
 - de la carte murale déchirée et enfumée ?
 - des gribouillages de Rosine ?
 - du beau dessin de George ?
 - du sapin de Noël ?
 - de la tête de Mariane mutilée ?
 - de nos première marionettes ?

On écrira au tableau : "nous ne les avons pas détruites) nous les avons gardées)" en faisant remarquer l'analogie :

Cinquième jour

(Cet exercice est nettement plus facile que les précédents afin de permettre aux élèves du C.E. d'y participer, en répétant, faute de mieux, les bonnes réponses des aînés)

Amorce-type : Pierre a repeint la porte; il l'a repeinte/Marie à repeint le bureau; elle l'a repeint

E.N. mixte-MENDE

N° 8

C.M.2.

I - INTENTION DE L'EXERCICE

Entraîner les élèves à distinguer dans la langue Ecrite les formes Sg et Pl "chante" et "chantent", distinction non apparente dans la langue Orale.

II - CONDUITE DE L'EXERCICE

Présentation

Les fillettes, comme la Maîtresse, ont chacune sur leur table un jeu d'étiquettes : e et ent

La Maîtresse a, au préalable, enregistré sur magnétophone toutes les phrases sur lesquelles on va travailler, à la suite d'un enregistrement de chorale, non préparé pour la circonstance, mais dont elle va se servir pour présenter l'exercice.

- a) écoutez... (on entend une voix d'enfant qui chante) arrêt du magnétophone
- b) "un enfant chante en solo" ; comment écririez-vous "chante"? montrez moi l'étiquette qui indique la fin de chante...
- c) écoutez... (on entend une chorale d'enfants)
- d) "des enfants chantent en chœur"; comment écririez-vous "chantent"? etc...
- e) on écrit ces deux phrases au tableau, ainsi :
un enfant chante un solo
des enfants chantent en chœur

Exercice proprement dit : Première Séquence

démonstration de la Maîtresse :

- a) écoute de la phrase I : "Papa regarde un match de boxe à la Télévision"
- b) répétition en montrant l'étiquette e "Papa regarde un match de boxe à la Télévision"

Exécution par les élèves :

Les phrase vont défiler une à une, des plages de silence sont prévues pour permettre aux élèves de placer leur réponses.

- "Les oisillons ouvrent le bec"
- "l'hirondelle arrive"
- "elle leur apporte un insecte"
- "puis elle s'envole"
- "mon père pêche la truite"
- "aujourd'hui il n'attrape rien!"
- "les enfants, eux, pêchent des grenouilles"
- "Maman lave la vaisselle"
- "Cathy et Marie-Hélène l'essuient"
- "George cherche un torchon pour les aider"
- "il n'en trouve pas"
- "quelqu'un frappe à la porte"
- "tiens il entre, sans attendre..."
- "où est votre frère, où se cache-t-il?"
- "Les enfants ne répondent pas"
- "Le réveil vient de s'arrêter " (piège)
- "Qui parle ? C'est eux qui parlent !"

deuxième séquence

La Maîtresse ouvre le tableau où apparaît la Table de Substitution suivante :

Le berger et son chien	dorment	ensemble
Le loup	hurle	à la lune
Pierre et son frère	lisent	une nouvelle aventure d'Astérix
La jument et son poulain	trottent	dans l'enclos
Le train	passé	sur le viaduc
il	fume	une cigarette
Personne	ne parle	-
Tout le monde	écoute	-
L'orage	éclate	tout à coup
L'oiseau et la libellule	volent	ils ne nagent pas
Tous les poissons	nagent	ils ne marchent pas
	(I)	

Les verbes ne sont pas écrits, cette colonne vide sera complétée par les fillettes à la fin de l'exercice, la maîtresse va suggérer par un mime discret les actions

a) démonstration de la maîtresse :

elle montre la phrase I, fait le geste de dormir, complète la phrase : "le berger et son chien dorment ensemble" et montre l'étiquette ent.

b) exécution par les élèves

la maîtresse montre la phrase, mime l'action, attend la réponse...

* Remarque de l'équipe de MENDE

Elèves très attentives

Procédé plus efficace que des exercices écrits

I - INTENTION DE L'EXERCICE

Pratique du Présent du Subjonctif, mais seulement des formes les plus utiles,
1ère personne du Pl.
2ème personne du Pl.

II - CIRCONSTANCES AYANT MOTIVE CET EXERCICE

Excepté les formes usuelles "il faut que j'aïlle", "je veux que tu viennes", les élèves évitent ce mode ; ils ne se sentent pas à leur aise dans l'emploi de certaines personnes, exemple 1ère et 2ème P. Pl (à cause probablement de sa prononciation "coûteuse""ions, iez")

III - CONDUITE DE L'EXERCICE

modèle 1 -

Mise en situation : votre petite voisine vous demande à vous-même et à votre frère de venir jouer avec elle dans le jardin ; vous lui répondez.

- M... "non, nous ne pouvons pas venir, nous avons à essuyer la vaisselle."
M... "non, il faut que nous essuyions la vaisselle"
M... "non, nous avons à ranger notre chambre"
E... "il nous faut ranger notre chambre"
M... "il faut que nous rangions notre chambre"
M... "nous avons à laver la voiture"
etc "nous avons à aider Maman"
"nous avons à tenir compagnie à Mamy"
"nous avons à aller chez le dentiste"
"nous avons à attendre le retour de Maman"
"nous avons à demander la permission"

modèle 2 -

Mise en situation : vous téléphonez à vos deux cousins Pierre et Jean au nom de toute la famille pour les inviter...

- M... "à venir passer le Dimanche chez nous"
M... "nous souhaitons que vous veniez passer le Dimanche chez nous"
M... "à venir passer les vacances de Pâques chez vous"
etc "à venir passer les vacances de Noël chez vous"
"à venir passer l'été avec nous à la mer"
"à venir déjeuner chez vous demain"
"à écrire plus souvent"
"à aller voir Grand-mère qui s'ennuie"
"à vous envoyer les photographies du baptême de la petite Suzy!"

modèle 3 -

Mise en situation : vous êtes assis avec vos parents, vous regardez un film à la télévision; tout à coup Grand-mère vous appelle, depuis sa chambre, elle vous charge d'un message pour vos parents.

Elle leur demande :

- M... "de monter la voir"
M... "Grand-mère demande que vous montiez la voir"
(faites la communication à vos parents)
M... "Grand-mère demande de baisser un peu le son de la télévision"

- ... " de lui préparer sa tisane de Menthe"
- ... " de lui porter ses lunettes"
- ... " d'aller fermer les volets de sa chambre"
- ... " de rentrer la cage des perruches"
- ... " de fermer le compteur à gaz, elle l'a oublié"
- ... " de passer la voir avant d'aller se coucher"
- ... " de la réveiller à 8 heures"

modèle 4 -

Mise en situation : Tante Hortense est très pieuse, c'est un fait bien connu dans la famille, vous la surprenez en prières, vous lui demandez gentiment : "Tante Hortense pourquoi pries-tu ?" devinez ce qu'elle vous répond ?...

La Maîtresse ouvre le tableau où apparaissent les relations suivantes :

- Oncle Eustache.....guérir de ses rhumatismes
- Jean.....réussir à son examen
- La guerre.....finir
- Le cousin Alain(qui est marin).....ne pas faire naufrage
- Le neveu Marc(qui conduit comme un fou)....ralentir dans les virages
- Marcel (le nain de la famille).....grandir de 5 centimètres
- Marie-Christine(la moins jolie de la famille).....embellir un peu
- Robert (cet enragé du ski).....ne rien se casser en hiver

M... "Je prie pour l'Oncle Eustache guérisse de ses rhumatismes!"
etc...

IV - OBSERVATIONS

La séquence 2 a été la plus difficile : de nombreuses hésitations dans les réponses

Les séquences 3 et 4 ont été meilleures, la situation a été plus parlante, les élèves prises par le jeu ont commis moins d'erreurs ou les ont très rapidement rectifiées.

Il semble que les situations proposées, que le contenu des phrases, ait un grand pouvoir stimulateur sur les enfants : bien choisi, il améliore leurs performances.

E.N.F. LIMOGES

Madame DIEZ

C.M.1

N° 7	Amorces	Réponses
	<p>"Il est presque aussi grand que sa mère ; pourtant il n'a que quelques mois"</p> <p>Phrase de Nadine 10 ans</p> <p>etc...</p>	<p><u>Bien qu'il n'ait</u> que quelques mois, il est presque aussi grand que sa mère</p>

Le groupe nominal

C.P.

E.N.F. LIMOGES

Madame FONDANECHÉ

"J'ai mal à ma tête. Maman m'a pris ma température"

Jeux mimés (janvier)

I Education physique

La maîtresse montre le mouvement à exécuter. Une enfant reproduit le mouvement et dit ce qu'elle fait.

- . La maîtresse dit ce qu'elle fait, une enfant répète
Je lève le bras droit / Je plie le genou droit etc...
- . Les enfants miment, et disent ce qu'elles font
Je mets les mains derrière le dos / Je penche la tête en avant etc...

II La toilette

mimer et dire : je me...

Je me frotte les mains / Je me lave les dents etc...

III Je souffre

mimer et dire

- J'ai mal à la tête / au pied etc...
- Je me brûle au doigt etc...
- Je m'écorche... / Je me coupe etc...

E.N.F. LIMOGES

Madame VAILLIER

Place de l'adjectif

	Amorces	Réponses
1	<ul style="list-style-type: none"> . La maîtresse montre des objets et dit : un crayon rouge / de la craie blanche etc... . La maîtresse montre des objets 	Un cahier vert / une trousse noire etc...
2)	<ul style="list-style-type: none"> . Même exercices avec un grand carré / une belle fleur / une petite boîte . Amorces parallèles J'ai une robe. Elle est jolie etc.. 	J'ai une jolie robe etc...
3)	<ul style="list-style-type: none"> . La maîtresse montre du matériel 	Les élèves donnent 2 caractéristiques de chaque objet un petit carré rouge / un grand carré jaune etc...
4)	Même exercice avec des objets divers	
5)	La maîtresse donne l'objet et 2 caractéristiques ; papa a une auto / blanche/belle etc...	Papa a une belle auto blanche etc...
6)	Partie libre	
	Fournit le thème de 2 autres exercices	
	<ul style="list-style-type: none"> . "La demoiselle a un <u>beau</u> imperméable marron" bel/beau . "Pascale a <u>des</u> beaux souliers vernis" de/des 	

Les substituts

E.N.F. CHATEAUROUX

C.M.2.

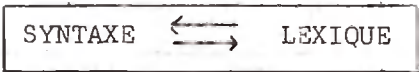
Madame BLUSSEAU

	Amorces	Réponses
<p><u>Substituts</u></p> <p><u>du</u> <u>nom</u></p> <p><u>Oral</u> <u>Ecrit</u></p>	<p>A) Le livre que je vois est le livre de ma soeur etc...</p> <p>B) Le livre que tu vois est le livre que maman m'a offert etc...</p> <p>C) Les cris que tu entends sont les cris des enfants etc... Essais libres avec : les livres/ les crayons/les cahiers</p> <p>D) Cette maison au loin, est la maison de grand-mère etc...</p> <p>E) Cette maison au loin, est la maison que grand'mère habite etc... Essais libres avec : cette voiture/ ces voitures etc...</p>	<p>Le livre que je vois est <u>celui de</u> ma soeur</p> <p>Le livre que tu vois est <u>celui que</u> maman m'a offert</p> <p>Les cris que tu entends sont <u>ceux des</u> enfants</p> <p><u>celle de</u></p> <p><u>celle que</u></p>
<p><u>En</u> Subst. du gr. nominal *</p> <p><u>Oral</u></p>	<p>. Je fais du dessin Tu/Elle, il/Elles, ils</p> <p>. Idem avec : Je bois du lait / J'écoute de la musique etc...</p>	<p>Oui, j'<u>en</u> fais</p>
<p>Subst. d'un gr. Adj. dém. + nom</p> <p><u>Oral</u></p>	<p>. Ce livre m'appartient</p> <p>. Même exercice à toutes les personnes</p> <p>. Même exercice avec : cette revue/ces livres/ces revues</p>	<p>Il est à moi C'est <u>le mien</u></p>
<p><u>Pronom pos-</u> <u>sessif</u></p> <p><u>Oral</u></p>	<p>. Mon sac est noir (interlocuteur A)</p> <p>. Même exercice avec : ma robe/ mes crayons/mes chaussettes</p> <p>. Même exercice avec : Mon sac/ le tien. Mon sac/le sien. Notre match/le nôtre, le vôtre, le leur</p>	<p><u>Le mien</u> est brun (int. B)</p>

* Suppression d'une faute de langue tenace dans les milieux ruraux ou nouvellement urbanisés de la province ; on dit : tu n'en manges, sans doute par souci d'euphonie puisque, par ailleurs, la négation n'est jamais utilisée. Cette faute n'apparaît qu'aux 1e, 2e, 3e personnes du singulier et à la 3e personne du pluriel.

	Amorces	Réponses
<u>Substituts</u> <u>du C.O.D.</u> <u>Oral</u>	<ul style="list-style-type: none"> . J'ai ouvert la fenêtre Voici la fenêtre que j'ai ouverte * J'ai fait des erreurs J'ai dit des bêtises etc... 	Des fenêtres ? J' <u>en</u> ai ouvert !
	<ul style="list-style-type: none"> . A dit : prête moi un livre <li style="padding-left: 2em;">des cahiers <li style="padding-left: 2em;">des chaussures . Idem avec : apporte-moi... <li style="padding-left: 2em;">montre-moi... <li style="padding-left: 2em;">dis-moi... etc... . Idem avec A = nous 	B répond et mime je t' <u>en</u> prête <u>un</u> Idem avec B = nous
	<ul style="list-style-type: none"> . A dit : prête-moi ton livre . Idem en variant le C.O.D. . Idem avec A = nous 	<ul style="list-style-type: none"> . B répond et mime <li style="padding-left: 2em;">je te <u>le</u> prête C répond et mime <li style="padding-left: 2em;">et moi, je te prête aussi <li style="padding-left: 2em;"><u>le mien</u> . Idem avec B et C = nous
	<ul style="list-style-type: none"> { Je mange du pain, en général { Je mange le pain qui reste . Idem en variant le C.O.D. . Idem avec <li style="padding-left: 2em;">je bois/j'écoute/je dessine etc... 	<ul style="list-style-type: none"> . Oui j'<u>en</u> mange . Oui je <u>le</u> mange
<u>C.O. ind.</u> <u>Oral/Ecrit</u>	<ul style="list-style-type: none"> . Je pense à l'histoire que j'ai bien lue hier etc... . Je pense à mon cousin qui est aviateur etc... 	<ul style="list-style-type: none"> . J'<u>y</u> pense . Je pense à <u>lui</u>
<u>C.O.D. et</u> <u>C.O. ind.</u> <u>Oral/Ecrit</u>	A) { Que bois-tu ? Bois-tu du lait? Idem avec : fermer la porte/ les portes ; aimer la musique/ les disques etc... B) { A qui obéis-tu ? Vraiment ? Idem avec : penser à ses devoirs/ s'adresser à un agent/ veiller sur son petit frère etc...	<ul style="list-style-type: none"> . Je bois du lait Oui j'<u>en</u> bois J'obéis à maman Oui, je <u>lui</u> obéis

* A fait l'objet d'exercices antérieurs.



"Aller au dentiste" ?

Du C.P. au C.M.

d'une grammaire implicite à une grammaire explicite

E.V.P. LIMOGES

Madame VAILLIER

C.P.

21-1-70

Jeudi, je vais aller faire les commissions. Pour ne rien oublier, j'ai fait la liste des endroits où je dois aller et celle des personnes que je désire voir - j'ai écrit :

mairie - supermarché - librairie - boucher - coiffeur - boulanger - gare - galeries - docteur.

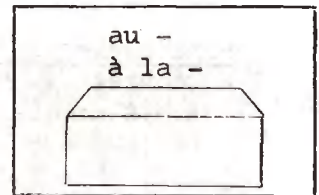
mais j'ai perdu le papier - Je sais que :

- . je dois aller à la mairie
- " " à la gare
- " " chez le boucher
- " " chez le boulanger

pouvez-vous me rappeler les commissions que j'ai à faire - où dois-je aller ?

- 1) . au supermarché
- à la librairie
- chez le coiffeur
- aux galeries
- chez le docteur

} erreurs fréquentes - j'ai dû aider les enfants en présentant 2 dessins



- 2) A votre tour : dites-moi ce que maman achète et chez qui elle va ou dans quel magasin, elle fait son achat.

. la $\frac{1}{2}$ des élèves propose un achat, l'autre $\frac{1}{2}$ dit où le trouver

- 3) A mon tour, dites-moi où je pourrai acheter : des bas - un livre - des choux à la crème - un jouet - des boutons - un vêtement pour bébé - des fleurs - de l'encaustique .

De très nombreuses maisons ont été citées sous les deux formes lorsque cela était possible.

ex. les bas

} chez la mercière
à la mercerie
mais aussi
aux Galeries - au Supermarché
à l'Union - au Coop etc...

Après un départ un peu difficile, (facilité par le dessin)... l'exercice a beaucoup plu aux enfants.

Exercices de choix

- Le skieur s'est cassé la jambe ;
on l'a conduit ... le chirurgien /
la clinique / l'hôpital.
- Deux voitures sont entrées en collision;
les blessés ont été conduits ...
(Idem)
- Où irez-vous dimanche ?
pendant les grandes vacances?
ma marraine ...
Paris ...
(l') Espagne
- Où achetez-vous
le lait ?

le pain ?

le chocolat ?

... on l'a conduit chez le chirurgien
à la clinique
à l'hôpital

chez ma marraine
à Paris
en Espagne
—chez ...
—à ...
—chez ...
—chez ...
—à ...

(- tableau de feutre -)

<u>j'irai</u>	<u>chez</u>	<u>ma marraine</u> (une personne)
	<u>à</u>	<u>Paris</u> (un lieu)
	<u>en</u>	<u>Espagne</u> (un lieu)
<u>on l'a amené</u>	<u>chez</u>	<u>le docteur</u> (une personne)
	<u>à</u>	<u>la clinique</u> (un lieu)

Réflexion
Quand emploie-t-on $\left\{ \begin{array}{l} \text{chez ?} \\ \text{à ... en ... ?} \end{array} \right.$

Reprendre l'exemple :
Pendant les grandes vacances ...

Retour à l'exemple initial

Réemploi (phase d'acquisition)
Exercice oral

- choix :
- 1 - Verbes : aller ... amener ...
conduire ... transporter ...
 - 2 - Verbes : achetez ...
commander ...

appliquer successivement sur le tableau
de feutre les étiquettes (=stimulus) et
l'élève construit la phrase avec chez ...
ou à ... ou en ... ou au ... ou dans...

<u>docteur</u>	<u>mer</u>	<u>théâtre</u>	<u>Paris</u>
<u>gare</u>	<u>coiffeur</u>	<u>elle</u>	<u>Angleterre</u>
<u>poste</u>	<u>leçon de ...</u>	<u>charcuterie</u>	
<u>charcutier</u>	<u>etc ...</u>		

Exercice semi-écrit (polycopié ; 1 exemplaire par élève)
tracez des flèches qui relie correctement les mots.

aller	chez	le pharmacien
		le libraire
	à ... au ..	la librairie
		l'horloger
acheter	en ...	la bijouterie
	dans ...	Londres
		Amérique
		Commissariat
		le Massif Central

(Les enfants sont invités à créer un exercice semblable et à le proposer à leurs camarades).

Il est entré dedans la maison
↓
Il est entré dans la maison

Fautes orales
et écrites

Même erreur avec confusion dessous ---> sous
dessus ---> sur

1) Compréhension

Matériel : Une boîte - un stylo.

Placer -visiblement- le stylo à l'intérieur de la boîte.

Dire : le stylo est dans la boîte

(faire répéter)

Puis le mettre sur la boîte.

Où ai-je mis le stylo ? : vous l'avez mis sur la boîte.

(faire répéter)

Le placer sous la boîte.

Où ai-je mis le stylo ? Vous l'avez mis sous la boîte.

(faire répéter)

2) Fonctionnement

a) Matériel : dessin joint à afficher au tableau.

Faire énumérer brièvement les objets ou les animaux dessinés, en les montrant :
une cage, un oiseau, une table, une chaise, une étagère, un réveil, un coussin,
un chat, une poupée, une chaise.

où est l'oiseau ?

il est dans la cage

où est le chat ?

sous la table

Sur quoi est-il assis ?

assis sur un coussin

où est la poupée ?

elle est sur la chaise

où est le poisson ?

il est dans l'aquarium

où est l'aquarium ?

sur la table

où est le vase ?

sur la table

où sont les fleurs ?

elles sont dans le vase

où est le réveil ?

il est sur l'étagère

où sont les casseroles ?

elles sont sous l'étagère

b) Vie de la classe.

I. questions posées par les élèves entre elles.

où est ton livre de lecture ?

il est dans mon sac de classe

ton stylo rouge ?

sur ma table

la boîte de punaises ?

sur le bureau de

ton cahier de français ?

Mme Barillier

ton mouchoir ?

dans mon casier

où sont les cahiers neufs ?

dans ma poche

dans le placard

II. Une enfant va se cacher puis une autre :

Nadine est sous une table

sous la table de

Sylvie

Catherine est sous le bureau

III. Une enfant cache un objet. Les autres lui posent des questions.

Est-il dans la poche de ton tablier ?

dans ton sac ?

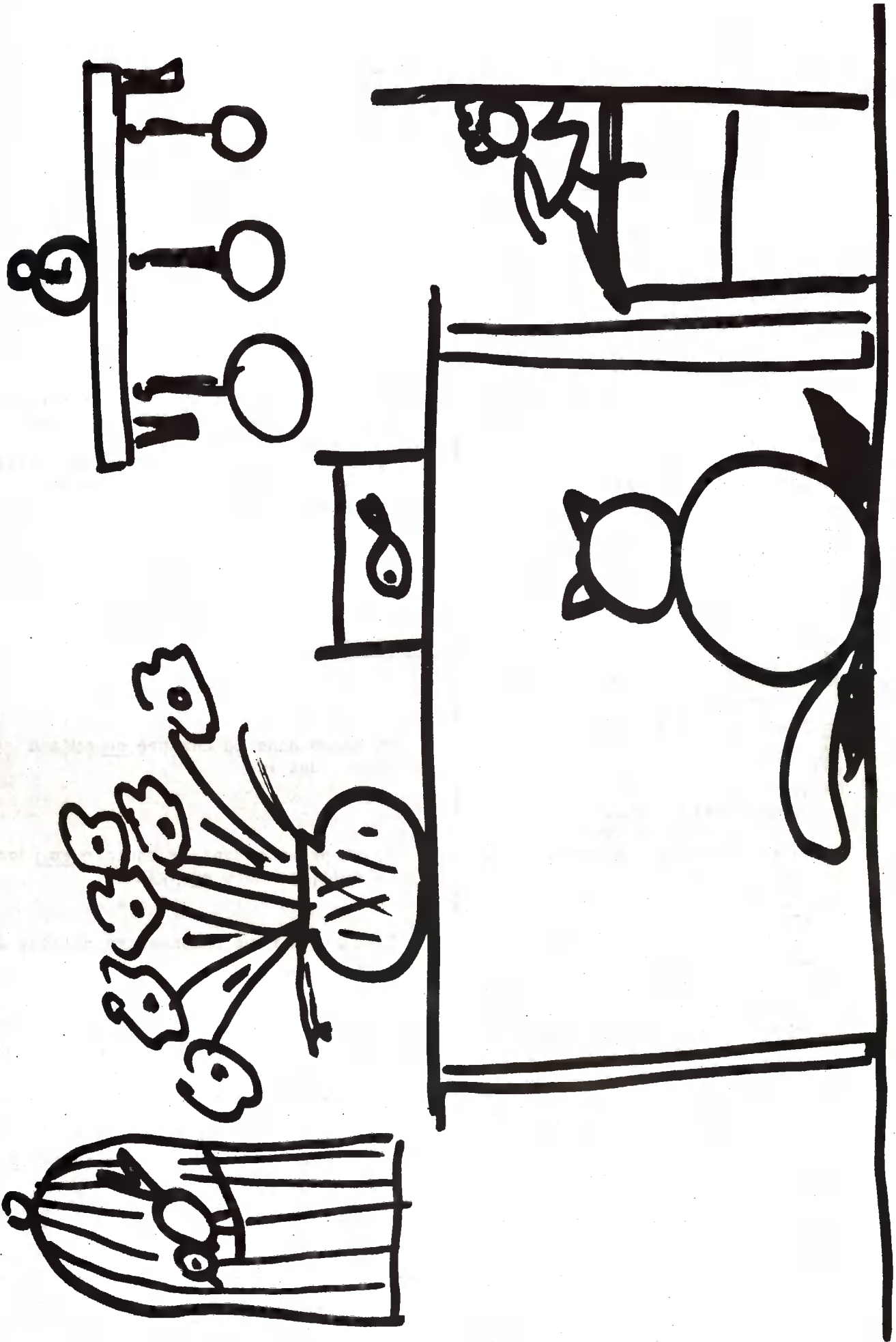
dans ton casier ?

sur le bureau ?

sous ta chaise ?

"

"



E. N. G. Caen
C. E. 1.
Monsieur BROQUET

j'ai mis mon pyjama

"Je me suis habillé en pyjama"

je joue en pyjama

(entretien du matin)

MAITRE	ELEVE
<p>1°) j'ai mis mon pyjama (utilisation du possessif) ma veste mon pantalon ma blouse mes chaussures ...</p> <p>j'<u>ai mis</u> mon pyjama. Tu Nous Le garçon Les enfants ...</p> <p>vous ... ils (2 doigts levés) Eric et moi ... Jean-Claude et toi ...</p> <p>id. au présent id. au futur</p> <p>Tout de suite ... Demain ...</p>	<p>j'ai mis ma veste j'ai mis mon pantalon j'ai mis ... j'ai mis ...</p> <p>Tu <u>as mis</u> ton pyjama Nous notre Le garçon a mis son Les enfants ont mis leur Vous Ils Eric et moi, nous avons mis notre ... Jean-Claude et toi, vous avez mis votre</p>
<p>2°) utilisation de l'expression : <u>en pyjama</u> je joue dans ma chambre <u>en pyjama</u> tu vous Le bébé Les deux petits. Nous. Il (1 doigt levé) Je me promène dans le couloir ... La nuit, je dors L'été, je me baigne en maillot de bain L'été, nous ... L'été, ils (2 doigts). L'été, vous ... Dans le gymnase, je fais du sport <u>en survêtement.</u> nous les écoliers, Jacques et toi Chaque matin, je fais ma toilette <u>en maillot de corps</u> tu ... vous ... Les garçons, mon frère et moi ...</p>	<p>tu joues dans ta chambre <u>en pyjama</u> vous jouez ...</p> <p>Je me promène dans le couloir <u>en pyjama</u> La nuit, je dors <u>en pyjama.</u></p> <p>L'été, nous nous baignons <u>en maillot de</u></p> <p>Dans le gymnase, nous faisons du sport <u>en ...</u>, les écoliers font</p> <p>Chaque matin, tu fais ta toilette <u>en</u> maillot de corps.</p>

Transformation d'un groupe verbal en groupe nominal.

E. N. F. Limoges
Mademoiselle CHAPUT
C. E. 2.

Amorces	Réponses
<ul style="list-style-type: none"> • Quand le car arrive, les élèves de la cantine se mettent en rang. • Quand le jour se lève, je suis déjà réveillée. • Quand les vacances commencent, je range tous mes livres et mes cahiers • Pour préparer la pâte à crêpes, il faut des oeufs, de la farine et du lait etc ... 	<p>A l'arrivée du car</p> <p>Au lever du jour</p> <p>Au commencement des vacances</p> <p>La préparation de la pâte à crêpes nécessite</p>
<p>A - Sur la porte de l'ascenseur d'un immeuble, j'ai lu : "Si l'ascenseur s'arrête : sonnez". Le médecin de l'école a précisé à Mme Barillier : "S'il y a une épidémie, faites désinfecter les classes". etc ...</p> <p>B - Quand appelez-vous les pompiers ? Idem avec Police-Secours / la gendarmerie / le médecin / le garagiste.</p>	<p>En cas d'arrêt</p> <p>En cas d'épidémie</p> <p>En cas de feu de cheminée - etc ...</p>

Transformations croisées	affirmation --> négation -->	négation affirmation	verbe adjectif
-----------------------------	---------------------------------	-------------------------	-------------------



E. N. F. Limoges
Mademoiselle LEOBARDY
C. M. 1.

<p>1) Le tissu perméable laisse passer l'eau etc ...</p> <p>2) L'écolier imprudent court sur la chaussée etc ...</p>	<p>Le tissu imperméable ne laisse pas passer l'eau</p> <p>L'écolier prudent ne court pas sur la chaussée.</p>
--	---

ECOLE NORMALE D'INSTITUTEURS - NANCY

Monsieur CHEVELLE . Cours Elémentaire 2 ème année

Tournures incorrectes	age	oral	écrit	exercice structural correctif	
				oral	écrit
<p><u>L'hirondelle</u>, quand elle vole, <u>elle</u> happe les moucherons.</p> <p>Le chien, pour se sécher <u>il</u> s'étend devant le radiateur.</p> <p>Papa, pendant les vacances, <u>il</u> va à la pêche.</p>	8 ans	non	oui	oral	puis écrit

But de l'exercice

Cette forme d'expression, trouvée dans de nombreux exercices d'expression écrite au cours élémentaire 2ème année des élèves de 8 ans, constitue une sorte de rémanence d'une forme plus fréquente et plus stéréotypée de l'expression enfantine jusque vers 6-7 ans. Il s'agit du phénomène de redondance maintes fois souligné : la reprise systématique du sujet dans la phrase.

Pourtant, l'expérience prouve que l'enfant de 8 ans tend à se dégager des formes les plus frustes de cette redondance. Les phrases du type : "les grands, ils me bousculent" "les voitures, elles passent vite" "le chien, il s'est sauvé" commencent à se rarefier dans la communication de l'élève, surtout à l'écrit. Ici, c'est la présence du groupe circonstanciel intercalé entre le sujet et le verbe, qui tend à provoquer la redondance. Celle-ci n'est d'ailleurs pas toujours condamnable ; elle peut présenter une valeur expressive. Des élèves ont d'ailleurs fait remarquer qu'on pouvait s'exprimer oralement ainsi, à condition "de mettre un accent" sur le premier mot.

L'exercice élaboré a pour but d'éviter que cette forme ne devienne stéréotypée. Deux moyens sont suggérés à l'élève :

- 1- déplacer le groupe circonstanciel de manière à rapprocher le sujet du verbe.
- 2- transformer, le cas échéant, la proposition conjonctive en groupe nominal.

exemples : Phrase à corriger : l'hirondelle, quand elle vole, elle happe les moucherons/

- L'hirondelle happe les moucherons quand elle vole -
- Quand elle vole, l'hirondelle happe les moucherons -
- En plein vol , l'hirondelle happe les moucherons -
- L'hirondelle happe les moucherons pendant son vol -

Exercice I -audio-oral

Phrases à corriger - déplacer le groupe qui se trouve entre le sujet et le verbe, et supprimer la reprise du sujet.

- le promeneur, pendant l'orage, il s'abrite dans une cabane inhabitée etc...

Exercice II - écrit

1) faire une seule phrase les deux phrases de chaque ligne. 2) quand cela est possible, essayer de ne garder qu'un verbe conjugué dans la phrase obtenue.

Exemple : La nuit tombe. Les animaux de la basse-cour regagnent leurs logis.

- 1) quand la nuit tombe, les animaux de la basse-cour regagnent leurs logis.
- 2) à la nuit tombante, les animaux de la basse-cour regagnent leurs logis. etc...

ECOLE NORMALE D'INSTITUTEURS DE NANCY

Exercice élaboré par les maîtres des classes d'application et les conseillers pédagogiques du C.R.D.P. - Appliqué dans les C.M.1 et 2

Tournures incorrectes	Age	Oral	Ecrit	exercice structural correctif	
				oral	écrit
"on entend la moto du mécanicien qui ronfle"	jusqu'à 10 ans	oui	oui		oui
"c'est Gilbert qui a pris la gravure qui était sur le bureau"	jusqu'à 10 ans	oui	oui		
"Jean admire son père travaille"	6 ans	oui	oui		

Exercices structuraux sur la proposition relative (QUI)

A. I - TRANSFORMATION DE DEUX INDEPENDANTES EN RELATIVES :

a) Relatives en fin de phrases :

-l'antécédent est complément d'objet direct :

Le pêcheur guette la truite. Elle se cache sous les rochers.

J'éteins la lampe. Cette lampe était allumée.

Le pêcheur regarde attentivement le flotteur. Le flotteur danse à la surface de l'eau bouillonnante.

L'ouvrier surveille la mèche. Celle-ci s'enfonçe en grinçant dans le métal.

-l'antécédent est un autre complément qu'objet direct :

Le mineur descend dans le puits. Le puits s'enfonçe à plus de 300 mètres sous terre.

La truite séjourne de préférence près des rochers. Les rochers parsèment le lit du ruisseau.

Le policier se lance à la poursuite de la voiture. Celle-ci roulait à toute allure.

Il se sert de la règle. Celle-ci servait à son grand-père.

On aperçoit une péniche sur le canal. Le canal longe la voie ferrée.

(vous avez pu remarquer que la relative permet d'éviter la répétition fâcheuse du sujet en tête de la première phrase).

b) Relatives intercalées :

- ayant pour antécédent le sujet de la principale, celui-ci est en tête de phrase :

la fumée annonce l'approche du train. La fumée s'élève au-dessus de la forêt voisine.

Les ruisseaux abritent les truites dans leurs remous. Les ruisseaux descendent de la montagne.

La cloche retentit soudainement. Elle annonçait le repas.

La truite aime les eaux des torrents. Elle se cache derrière les blocs de pierre.

Des serpens sifflent dans la forêt. Ces serpents-là sont très dangereux.

Les poulies tournent à grande vitesse. Elles entraînent les moteurs.

L'enfant regarde l'oiseau. Celui-ci chante.

L'enfant regarde l'oiseau. Celui-là chante.

- l'antécédent est dans un groupe complément circonstanciel

Dans la rue courent des garçons. Cette rue mène à la gare.

Avec une main il me fit signe. Sa main tremblait.

Par la fenêtre on entendait les cris des convives. La fenêtre donnait sur le jardin.

Avec des camarades il va attaquer la veine de houille. Ses camarades font partie de son équipe.

Du haut du rocher il lança sa ligne. Le rocher dominait la rivière.

- importance du choix de l'antécédent

On entendait par la fenêtre les cris des convives. La fenêtre donnait sur le jardin.

Paul avait un timbre de Gandhi. Ce timbre n'avait plus de dents.

J'ai laissé le livre sur le bureau, ce livre m'appartient.

Il a vu le poisson sortir de l'eau ; il frétille.

Le professeur envoie les élèves au fond de la cour ; ils ne sont pas attentifs.

II - SEPARATION EN DEUX INDEPENDANTES D'UNE RELATIVE

(dans la 2e phrase, reprendre l'antécédent par un pronom personnel ou démonstratif. Evitez de reprendre par le substantif)

a) en fin de phrase

la locomotive entraîne le convoi qui s'ébranle lentement.

l'ouvrier qui n'a pas relâché ses efforts pendant de longues heures sent la fatigue le gagner.

les troupeaux marchaient tranquillement dans la nuit qui tombait lentement sur le village.

J'aperçus une troupe de vendangeurs qui chantaient en travaillant dans la vigne.

Tout le long du ruisseau les ajoncs sont des cascades de fleurs qui semblent des papillons d'or.

On distinguait à peine les chariots qui roulaient dans les chemins de terre parsemés d'ornières, dans la brume du matin.

P. SUBSTITUTION :

(si la réponse vous semble impossible, ne perdez pas votre temps ; passez à la question suivante)

Réduction à l'adjectif :

- attribut -

Les mineurs qui sont courageux ne craignent pas le travail sous terre.
Le pêcheur qui est habile lance sa ligne au bon endroit.
Les élèves qui sont malades ne viendront pas.
Les cerises qui étaient mûres attireraient les oiseaux.

- l'adjectif sera de la même famille que le verbe de la relative

La grande veine de charbon qui brille s'étend sur plusieurs galeries.
Dans la classe il y avait des enfants qui riaient toujours.
Les enfants qui bavardent seront punis.
Les nomades qui pillaient étaient détestés des villageois.
Les enfants qui observent bien réussissent mieux que les autres.

- adjectif : autre famille que le verbe :

Le train qui ne s'arrête qu'aux grandes gares, ne prend de voyageurs que pour PARIS.
Il regardait avec effroi le corps du reptile qui ne bougeait plus.
Ce garçon qui ne rêve que plaies et bosses n'a guère d'amis.
Un industriel qui avait beaucoup d'argent racheta cette usine.
Les objets qui cassent facilement sont bien emballés.

- réduction à un substantif dont la famille n'est pas celle du verbe :

Les feuilles qui tombent dans la forêt me font penser à l'automne.
Les maisons qui se bâtissent sont nombreuses dans le quartier.
Les cigognes qui reviennent annoncent le printemps.
Les hirondelles qui se réunissent annoncent l'approche des grands froids.

- même exercice : attention au mot qui accompagnera le substantif :

J'ai revu le village qui m'a vu naître.
L'homme qui habite à côté de chez moi a mauvais caractère.
Les foules qui l'on entendu déclamer ont été charmées.
L'aviateur ouvre le parachute qui est fixé sur son dos.
L'enfant qui fait sauter les crêpes est maladroit.
J'ai perdu de vue celui qui m'accompagnait.

- remplacer la relative par un infinitif

Je sens l'orage qui approche.
J'ai entendu le pneu qui éclatait.
J'aperçois le livre qui est sur la table.
J'aperçois le soleil qui se couche.
Je sens mes douleurs qui reviennent.
Je suis arrivé pour voir le spectacle qui finissait.

E.N. MENDE

C.M.2.

(troisième trimestre)

I - INTENTION DE L'EXERCICE

Faire sentir le sens particulier du préfixe "sur", opposé à "sous".

II - CIRCONSTANCES AYANT MOTIVE L'EXERCICE

Les élèves, au cours d'un entretien libre, à propos d'une émission d'actualité télévisée ayant pour thème "Les pays-sous-développés, la faim dans le Monde" demandèrent le sens des termes suivants : "sur-population", "sur-production", "sur-alimentation", "sous-alimentation", "sous-développement" qu'ils avaient également rencontrés dans un manuel de Géographie.

A quelques jours de distance la maîtresse a conduit l'exercice suivant.

III - CONDUITE DE L'EXERCICE

Cet exercice est à forme tantôt "rigide", tantôt "souple", le passage de l'un à l'autre moment sera très nettement marqué par un changement de ton dans la voix : ton magistral-correspondant ici aux textes soulignés- et ton familier.

Première fréquence

M... "regardez, cette étagère est trop chargée."

M... "elle est surchargée ; elle n'est pas surchargée de boîtes de conserves, nous ne sommes pas dans une épicerie..."

(une élève intervient spontanément : "elle est surchargée de livres et de cahiers")

M... "Le camion était trop chargé, il ne pouvait pas monter la côte."

E... "Il était surchargé, il ne pouvait pas monter la côte."

M... "Oui, il était surchargé, de quoi ?"

E... "il était surchargé de troncs d'arbres"

E... de cageots de tomates (le début de la phrase, bien sûr, est exigé)

E... de sacs de ciments

E... de barriques de vin

E... de bidons de goudron.

Deuxième séquence

M... La Chine est trop peuplée

M... "il y a en Chine trop de personnes"

E... "il y a surpopulation"

M... "notre département est-il surpeuplé ?"

E... "Non il n'est pas assez peuplé, il se dépeuple."

Troisième séquence

M... "Pendant l'hiver ma chambre est trop chauffée"

E... "Votre chambre est surchauffée"

M... "notre classe, elle, est-elle surchauffée en hiver ?"

E... "non !" (signe d'attente de la M.), non ! elle n'est pas surchauffée !"

M... ta chambre est-elle surchauffée ? le couloir etc...

Quatrième séquence

M... "En France beaucoup de gens sont malades parce- qu'ils s'alimentent trop."

E... "Ils sont malades parce qu'ils sont suralimentés"

M... "pourquoi sont-ils malades ?"

E... "parce qu'ils sont sur alimentés"

M... "En Afrique bien au contraire beaucoup d'enfants noirs sont malades parce qu'ils ne s'alimentent pas assez"

E... "Ils sont malades parce qu'ils sont sous-alimentés"

M... "Pourquoi sont-ils malades ces enfants noirs ?"

E... "Parce qu'ils sont sous alimentés."

Cinquième séquence

- M... "La semaine dernière les élèves du C.P. étaient très excités"
E... "elles étaient sur-excités"
M... "Pourquoi étaient-elles sur-excités ?"
E... "elles étaient sur-excités parce qu'elles allaient en classe promenade"
M... "sont-elles sur-excités aujourd'hui ?"
E... "non elles ne le sont pas"
E... "elles ne sont pas sur-excités"
M... "Elles ne sont pas du tout sur-excités !"

Sixième séquence

- M... Au Brésil parfois on produit plus de café qu'on ne peut en vendre, il y a sur-production de café.
M... "En Bretagne parfois nous produisons plus d'artichauts que nous ne pouvons en vendre..."
E... "il y a surproduction d'artichauts."
M... "y a-t-il surproduction de vin parfois en France ?"
E... "oui il y a surproduction de vin" (la M. a fait signe que la réponse était oui...)
M... "y-a-t-il parfois surproduction de cidre en France ?" etc, de bière ? de lait ?
M... "en France y-a-t-il surproduction de vin ou de bière ?"
E... "il y a surproduction de vin !"

Septième séquence

- M... "Nous avons en ce moment des fraises en trop grande abondance dans nos jardins"
E... "nous avons surabondance de fraises"
M... En juillet nous aurons des pêches en trop grande abondance"
E... "il y aura surabondance de pêches" et "nous aurons surabondance de pêches"
M... "puis nous aurons des tomates en trop grandes abondance"
E... "il y aura surabondance de tomates"
M... Qu'en ferons-nous ?
E... nous les vendrons... les mettrons en conserves...

Huitième séquence

- M... "Que dit-on d'un pays, comme l'Afrique noire, dont le développement est loin d'être achevé ?"
E... "il est sous-développé"
M... "d'un pays trop peuplé comme la Chine ?"
E... "il est surpeuplé"
M... "d'un peuple qui n'a pas assez d'aliments pour se bien nourrir ?"
E... "il est sous-alimenté".

OBSERVATION

cet exercice s'adressait à une classe d'élèves particulièrement éveillées.

Divers

E.N.G. CAEN

Monsieur Le FLOC ' H

C.M.2.

(Z U P)

"Puis-je lui faire montrer le livre ?"

Amorces	Réponses
I) Il veut voir mon dessin Il veut voir mes livres mes jouets ma maison etc...	Je lui fais voir mon dessin Je lui montre mon dessin
II) Idem à l'imparfait au passé simple au futur simple au passé composé au plus-que-parfait au conditionnel présent	
III) Il veut voir mon dessin mes jouets ma cabane etc... Idem en changeant de temps	Je le lui montre Je lui fais voir etc...

E.N.F.

CHATEAUROUX

Madame BLUSSEAU

C.M.2.

<u>"Je ne fais que de chanter"</u> I . Ce bébé pleure sans arrêt etc... . Il pleut sans cesse etc... . J'éternue sans cesse etc... II . Ce bébé ne fait que pleurer etc...	Ce bébé ne fait que pleurer Ce bébé pleure sans arrêt
--	--

