

REPERES

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

~~~~~  
BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES  
EXPERIMENTALES DE FRANCAIS

INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES

Service des Etudes et Recherches Pédagogiques  
Langue parlée/langue écrite - Niveau pré-élémentaire  
Français 1er degré

N° 28

JANVIER - FEVRIER

1975



# POUR LA RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE PRE - ELEMENTAIRE ET ELEMENTAIRE

~~~~~  
BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES
EXPERIMENTALES DE FRANCAIS
~~~~~

"Ces documents de travail sont la propriété de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques. Les droits de reproduction et de traduction sont réservés pour tous les pays. Toute reproduction est interdite. Une copie ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, photographie microfilm, bande magnétique, disque ou autre, constitue une contrefaçon passible des peines prévues par la loi du 11 mars 1957 sur la protection des droits d'auteur ."



"Ces documents de travail à l'état "brut" sont en principe destinés au seul usage des équipes de recherche. Ils représentent, au moment de leur rédaction, une étape dans une recherche donnée. Ils ne visent pas à donner une idée d'ensemble des questions abordées mais à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange dans les équipes mêmes. On voudra donc bien les lire, non pas en tant que documents achevés, fixant une quelconque "doctrine", mais comme base de discussions possibles, dans le cadre de recherches en cours".

SOMMAIRE

RECTIFICATIFS

- . A propos de l'étude syntaxique du Langage de l'enfant à deux niveaux de l'école élémentaire de Mme BLONDEL (Repères n°26) p. 5
- . A propos du plan de travail de l'Unité de Recherche p. 5

RECHERCHES-DESCRIPTION

- 1 - Travaux d'équipe
  - . Enquête sur le langage spontané des enfants  
J.P. GEAY - M. MAS - E.N.M. - Privas p. 6
- 2 - Groupe de travail Langue écrite  
(Analyse de textes d'enfants)
  - . Niveaux de Lecture et lecture des textes d'enfants  
G. JEAN + Le Mans p. 22
  - . Orientations possibles du groupe de travail  
G. PERRICHON - Aix-en-Provence p. 29
  - . Problèmes posés par l'analyse des textes d'enfants  
I. MALOSSANE - Limoges p. 36
  - . Les situations de production des textes d'enfants  
M. PECHEVY - Bourges p. 62
  - . Syntaxe - Lexique  
J. BEAUTE - Angers p. 72
  - . Problèmes de rhétorique  
G. JEAN - Le Mans p. 75

RECHERCHES-VALIDATION

- . D'une photographie de l'enfant à son entrée  
à l'école élémentaire

J.M. DURAND - J. LAVENANT - Saint-Brieuc

p. 93

INFORMATIONS

Unité Pré-élémentaire  
Plan de travail pour l'année 1974-1975  
M. LAURENT-DELCHET - I.N.R.D.P.

p. 114

Bulletin réalisé par :

Hélène ROMIAN  
Responsable de l'Unité de Recherche  
Français 1er Degré

Secrétariat : F. DELAIR  
Dactylographie : S. OMAR



**RECTIFICATIFS**

"Repères" n° 26 - septembre - octobre 1974

"Etude syntaxique du langage de l'enfant à deux niveaux de l'école élémentaire" de Mme BLONDEL - Caen

Par suite d'une regrettable erreur ; nous avons signalé que cette étude a été menée dans le cadre des travaux de l'équipe I.N.R.D.P de l'E.N.G de Caen. En réalité, il s'agit d'un mémoire de recherche élaboré dans le cadre de la préparation au diplôme de la psychologie scolaire de l'Université de Caen (Unité de valeur "Initiation à la Recherche en Psychologie et en Psycho-Pédagogie), sous la direction de Monsieur MADOUAS chargé de cours au Centre de Formation, Monsieur QUERUEL, directeur des études de ce Centre, et Monsieur SLAKTA, Maître de conférences au département de Linguistique de l'Université de Caen.

Nous prions Madame BLONDEL, Monsieur MADOUAS, Monsieur QUERUEL et Monsieur SLAKTA de bien vouloir accepter nos excuses.

H. ROMIAN.

"Repères n° 27

p. 18 - Il fallait lire à propos des recherches descriptives

"Ces recherches visent à saisir l'acte pédagogique, les comportements verbaux des élèves, non pas dans des situations expérimentales nécessairement artificielles (recherche-validation, mais dans les situations mêmes qui caractérisent la vie de la classe".)

Et j'ajouterais volontiers puisque l'occasion m'en est donnée que ces recherches se lient donc tout naturellement à la recherche-innovation dont elles découlent et qu'elles éclairent en retour - Faute de quoi l'on risque fort de confondre un constat donné sur les caractéristiques de la langue écrite des enfants de C.P par exemple, avec une loi de nature. Des modifications apportées à la "variable" pédagogie par rapport aux pédagogies actuellement reçues et pratiquées qui relèvent toutes peu ou prou de l'empirisme - ce qui n'est pas vrai (pas toujours vrai de nos C.P expérimentaux) - devraient permettre de distinguer plus efficacement qu'une description du "système", C.P existant, les constantes d'ordre génétique et les variations induites par les situations pédagogiques.

p. 20 - Il fallait lire à propos des crédits impartis cette année à l'Unité de Recherche.

"Les crédits de déplacements et de contrats impartis à l'Unité de Recherche (120 000 F de moins que l'année précédente, dont 10 000 F de crédits ministériels)..."

H.R.

RECHERCHES-DESCRIPTION

ENQUETE SUR LE LANGAGE SPONTANE DES ENFANTS

Equipe de Recherche de  
l'Ecole Normale de Privas  
J.P. GEAY - M. MAS

---

RAPPORT SUR LE TRAVAIL DE L'ANNEE 1972-1973

INTRODUCTION

I - Intitulé de la recherche : Essai d'adaptation de l'enseignement du français au niveau linguistique et aux besoins réels des enfants.

2 - Références à "Repères" n° 6

p. 53 : Thèmes de recherche

.....  
II - ETUDES DESCRIPTIVES DE LA LANGUE DES ENFANTS DE CLASSES  
EXPERIMENTALES

.....  
C - Sujets d'études linguistiques et/ou psychologiques possibles :

- étude de textes d'élèves : textes libres et textes suscités
- exploration du récit oral et/ou écrit
- syntaxe (fréquence d'emploi / difficultés d'emploi correct)
- vocabulaire

3 - Présentation générale et fonctionnement de l'équipe.

Notre équipe a entrepris une recherche sans doute trop ambitieuse par rapport aux moyens dont elle dispose. Les membres permanents actifs de l'équipe sont : 3 professeurs de l'Ecole Normale et 4 maîtres ou maîtresses d'application de l'école du Montoulon. Seul le professeur animateur de l'équipe bénéficie d'une "décharge" de 2 h ; autour de lui l'équipe est donc constituée par les membres qui travaillent bénévolement et selon leurs possibilités.

Nous avons voulu soumettre à l'expérimentation, le plus rigoureusement possible, une idée toute simple, qui guide ou devrait guider le travail de tout enseignant, mais dont la mise en oeuvre exige, à côté d'un peu de compétence, beaucoup de temps et de travail : chercher dans quelle mesure une adaptation rigoureuse de l'enseignement du français au niveau linguistique et aux besoins réels des enfants favorise le progrès dans la maîtrise de la langue.



4 - Terrain de recherche. Notre terrain de recherche est constitué par :

- 4 classes de l'école du Montoulon (classes expérimentales) :  
CP - SE ( 21 élèves) CE1 - CE2 (18) - CE2 - CM1 (18) - CM2 (21)
- 4 classes de l'école de Lancelot (classes - témoins) :  
CE1 (28) - CE2 (29) - CM1 (28) - CM2 (27)

### I - OBJECTIFS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

Cette recherche doit se dérouler en trois temps :

#### I - Enquête sur le langage spontané (oral et écrit) des enfants.

En début d'année, collecte et dépouillement des textes libres et des enregistrements de séquences d'expression orale spontanée des enfants.

Ce dépouillement doit aboutir à une description des performances linguistiques des enfants, observées et classées de différents points de vue : phonétique, orthographique, lexical, syntaxique.

Les résultats de ce dépouillement fourniront des indications précises sur ce qui, dans les différents domaines,  
- est acquis et bien maîtrisé par les enfants,  
- est encore mal maîtrisé  
- n'est pas encore acquis.

En outre, une telle description pourrait mettre en évidence, le cas échéant, des particularités locales ou régionales dans la pratique de la langue.

#### 2 - Mise au point d'un plan de travail.

A la lumière des résultats de cette enquête, nous devons procéder à la mise au point d'un plan de travail qui, dans notre esprit, doit comporter :

- une progression qui tienne compte à la fois des points faibles et des besoins révélés par l'enquête initiale, et des programmes ou des progressions en usage dans les classes (mais plus de ceux-là que de ceux-ci).
- le choix des démarches et des techniques pédagogiques qui permettront aux enfants de surmonter le plus rapidement et le plus facilement leurs difficultés.

#### 3 - Bilan de fin d'expérience.

En fin d'expérience (nous n'osons pas dire en fin d'année), une nouvelle enquête du même type que la première, dans les classes du Montoulon et dans celles de Lancelot, et une comparaison des résultats devraient nous permettre d'apprécier la valeur de notre travail. ./.

## II - DEROULEMENT DU TRAVAIL

Etant donné l'ampleur du travail envisagé et la faiblesse de nos moyens, nous avons été très vite obligés de limiter notre enquête :

- d'une part à 3 classes : CP, CE1 - CE2 et CM1 - CM2 de l'école du Montoulon
- d'autre part à l'observation et à l'analyse de :
  - vocabulaire de l'écrit au CE1 - CE2 (classe de Mme. MICHEL)
  - syntaxe de l'écrit au CM1 - CM2 (classe de M. NOUET)

### A - VOCABULAIRE (écrit - CE1-CE2)

#### 1 - Enquête sur le langage spontané des enfants.

##### a/ - But

Cette enquête a pour but de décrire, sous l'angle lexical, la langue spontanée écrite des enfants : c'est-à-dire rendre compte de la manière la plus précise de l'étendue et de la composition du vocabulaire qu'ils utilisent spontanément dans leurs productions écrites.

Nous avons pour cela réuni et dépouillé 30 textes libres écrits par les enfants d'une classe mixte de 18 élèves au début du CE1 (de la rentrée de septembre à la fin du mois d'octobre). Nous entendons par "texte libre" un texte que l'enfant écrit seul, quand il en a envie, sur un sujet de son choix. Dans ces conditions, certains enfants ont produit, pendant la période concernée, plusieurs textes, tandis que d'autres n'en rendaient qu'un seul ou aucun. Pour l'établissement de notre corpus de 30 textes, nous avons tenu compte de l'ordre de remise des textes, en essayant cependant de retenir au moins un texte par élève.

L'ensemble de ces 30 textes contient 1798 mots, soit une moyenne très proche de 60 mots par texte.

##### b/ - Quelques échantillons de textes recueillis :

"Hier je suis allé au théâtre on a parler du piano le mesieus nous a di que le piano avez des marto qui fraper des cordes. puis un petit garçon a éter sur la sène du théâtre il a joué du pianon il a joué un morco qu'il avez inventé. il avez beaup de personnage".

"Ma petite chatte s'appelle Riquita. elle est toute noire. ge un petit chat très coquin et très déaubéisens il casse des paut de fleur et casse des assettes et des verres".

"Mercredi je ius allé me promené dans le bios. et j'ai ramassé des champignons. est je suis rantré à la maison. maman a préparé mon gauté. appré que j'ai eu gauté nous somme allé au marchet".

"Dimanche je suis allé regarder mon tonton jeu-clode au rubi il la gagné. 27 a sero et il a vait un nautre match 15 a trois ses privas qua gagner. ensuite je suis allé à loustaloue j'ai majé des chataignes. et j'ai joué au balon. on s'amuser a se faire des pase de rudbi. et appré on na joué a se marqué des butes avec cristain. et on na couté on na mangé du gateau. et du chaucola".

N.B. : orthographe et ponctuation ont été respectées.

c/ - Inventaire du lexique : voir tableaux pages suivantes :

- Tableau n° 1 : Répartition des unités selon leur catégorie
- Tableau n° 2 : Classement par fréquence et par catégorie des lexèmes les plus utilisés. (fréquence égale ou supérieure à 3).
- Tableau n° 3 : Classement par fréquence et par catégorie des morphèmes les plus utilisés. (fréquence égale ou supérieure à 3).

- Tableau n° 1 : Répartition des unités selon leur catégorie

| C A T E G O R I E S |           | TOTAL DES MOTS |       | MOTS DIFFERENTS |       | RAPPORT DIFFERENTS |
|---------------------|-----------|----------------|-------|-----------------|-------|--------------------|
|                     |           | Tot            | %     | Tot             | %     | TOTAL              |
| LEXEMES             | NOMS      | 439            | 24,42 | 223             | 50,00 | 1,96               |
|                     | VERBES    | 314            | 17,47 | 76              | 17,05 | 4,13               |
|                     | ADJECTIFS | 68             | 3,78  | 25              | 5,60  | 2,72               |
|                     | ADVERBES  | 94             | 5,23  | 30              | 6,73  |                    |
|                     | TOTAL     | 915            | 50,90 | 354             | 79,38 | Moy : 2,58         |

|           |                   |     |       |    |       |            |
|-----------|-------------------|-----|-------|----|-------|------------|
| MORPHEMES | PRONOMS           | 237 | 13,18 | 23 | 5,15  | 10,30      |
|           | DETERMI-<br>NANTS | 356 | 19,80 | 35 | 7,85  | 10,17      |
|           | CONJONC-<br>TIONS | 115 | 6,40  | 13 | 2,91  | 8,84       |
|           | PREPOSI-<br>TIONS | 155 | 8,62  | 16 | 3,59  | 9,68       |
|           | TOTAL             | 863 | 48,00 | 87 | 19,50 | Moy : 9,92 |

|        |                                   |    |      |   |      |          |
|--------|-----------------------------------|----|------|---|------|----------|
| DIVERS | onomatopées<br>interjec-<br>tions | 20 | 1,10 | 5 | 1,12 | Moy<br>4 |
|--------|-----------------------------------|----|------|---|------|----------|

|                  |       |        |     |        |            |
|------------------|-------|--------|-----|--------|------------|
| RESULTATS TOTAUX | 1 798 | 100,00 | 446 | 100,00 | Moy : 4,03 |
|------------------|-------|--------|-----|--------|------------|

- la colonne TOTAL DES MOTS indique le nombre total des unités de chaque catégorie (total et pourcentage par rapport à 1798 unités).
- la colonne MOTS DIFFERENTS ne retient que le nombre d'unités différentes dans chaque catégorie (total et pourcentage par rapport à 446 unités).
- la colonne RAPPORT DIFFERENTS/TOTAL indique combien de fois en moyenne est utilisée chaque unité d'une catégorie ou d'un groupe de catégories.

- Tableau n° 2 : Classement par fréquence et par catégorie des LEXEMES les plus employés

| RANG | FREQ. | NOMS       | VERBES      | ADJECTIFS | ADVERBES |
|------|-------|------------|-------------|-----------|----------|
| 1    | 97    |            | avoir (aux) |           |          |
| 2    | 75    |            | être (aux)  |           |          |
| 3    | 51    |            | aller       |           |          |
| 4    | 24    |            | être        |           |          |
| 5    | 21    |            | voir        | petit     |          |
| 6    | 19    |            | faire       |           | puis     |
| 7    | 17    | maman      |             |           |          |
| 8    | 13    |            | avoir       |           |          |
| 9    | 12    |            | dire        |           | trés     |
| 10   | 11    |            | manger      |           |          |
| 11   | 10    | enfant     | s'amuser    |           |          |
| 12   | 9     |            | jouer       |           |          |
| 13   | 8     | maison     |             | grand     | bien     |
|      |       | garçon     |             |           |          |
| 14   | 7     | papa       | se promener |           |          |
| 15   | 6     | couleur    | sortir      |           |          |
|      |       | cow-boy    | acheter     |           |          |
| 16   | 5     | chat       | rentrer     |           |          |
|      |       | renard     | s'appeler   |           |          |
|      |       | voiture    |             |           |          |
|      |       | cousin     |             |           |          |
| 17   | 4     | ballon     | casser      |           | dehors   |
|      |       | cour       | chercher    |           |          |
|      |       | frère      | coucher     |           |          |
|      |       | gâteau     | partir      |           |          |
|      |       | grand-mère | regarder    |           |          |
|      |       | heure      | venir       |           |          |
|      |       | lac        |             |           |          |
|      |       | montagne   |             |           |          |
|      |       | Pierre     |             |           |          |
|      |       | rocher     |             |           |          |
|      |       | soeur      |             |           |          |
| 18   | 3     | assiette   | s'arrêter   | froid     | alors    |
|      |       | Béatrice   | goûter      | neuf      | au bord  |
|      |       | bois       | monter      | gros      | bien sûr |
|      |       | bonjour    | pleurer     |           | tout     |
|      |       | café       | porter      |           |          |
|      |       | champignon |             |           |          |
|      |       | château    |             |           |          |
|      |       | côté       |             |           |          |
|      |       | François   |             |           |          |
|      |       | Gaëlle     |             |           |          |
|      |       | goûter     |             |           |          |
|      |       | indien     |             |           |          |
|      |       | jour       |             |           |          |
|      |       | maternité  |             |           |          |
|      |       | matin      |             |           |          |
|      |       | midi       |             |           |          |
|      |       | parent     |             |           |          |
|      |       | piano      |             |           |          |
|      |       | pot        |             |           |          |
|      |       | route      |             |           |          |
|      |       | séance     |             |           |          |
|      |       | Sylvie     |             |           |          |

- Tableau n° 3 : Classement par fréquence et par catégorie des MORPHEMES les plus employés

| RANG | FREQ. | PRONOMS | DETERM.   | PREPOS. | CONJONCT. |
|------|-------|---------|-----------|---------|-----------|
| 1    | 80    | je (j') |           |         |           |
| 2    | 66    |         |           |         | et        |
| 3    | 58    | on      |           |         |           |
| 4    | 51    | la      | la (l')   |         |           |
| 5    | 44    |         | des       |         |           |
| 6    | 40    |         |           | à       |           |
| 7    | 37    |         | le (l')   | de (d') |           |
| 8    | 31    | le      |           |         |           |
| 9    | 30    |         | un        |         |           |
| 10   | 23    |         | au        | dans    |           |
|      |       |         | les       |         |           |
| 11   | 22    |         | du        |         |           |
| 12   | 21    |         | ma        | avec    |           |
| 13   | 20    | il      | mon       |         |           |
| 14   | 18    |         |           | après   |           |
| 15   | 15    |         | une       |         |           |
| 16   | 11    |         | mes       |         |           |
| 17   | 10    | nous    |           |         |           |
| 18   | 9     |         | deux      | chez    |           |
| 19   | 8     | elle    |           |         |           |
|      |       | me      |           |         |           |
|      |       | qui     |           |         |           |
| 20   | 6     | moi     | sa        | en      |           |
|      |       |         |           | pour    |           |
|      |       |         |           | sur     |           |
| 21   | 5     | se      | plusieurs |         | que       |
|      |       |         | autre     |         |           |
| 22   | 4     | lui     | aux       |         | mais      |
|      |       |         | tout      |         | quand     |
| 23   | 3     | où      | son       |         | jusqu'    |
|      |       |         |           |         | parcé que |

2 - Constats et essais d'interprétation

L'observation de ces tableaux fournit des indications diverses sur le vocabulaire écrit de ces enfants. Nous en proposons ici quelques-unes ; il est évident qu'on pourrait en dégager beaucoup d'autres.

- Tableau n° 1 :

\*La répartition entre lexèmes (915 unités) et morphèmes (863 unités) est assez équilibrée :

- lexèmes : 915 unités soit 50,90 %
- morphèmes : 863 unités soit 48 %
- divers : 20 unités soit 1,10 %

Cependant, par rapport à la moyenne habituelle (55 % de lexèmes pour 45 % de morphèmes), elle révèle une proportion trop importante de morphèmes par rapport aux lexèmes, qui sont responsables de la richesse et de l'agrément d'un texte.

\* Si l'on met à part la catégorie "Divers" (dans laquelle nous avons rangé interjections et onomatopées), on constate que la catégorie la moins représentée est celle des adjectifs qualificatifs. La pauvreté en adjectifs, qui caractérise souvent les textes de nos élèves, apparaît ici avec une évidence certaine.

\* Une comparaison entre le nombre total de mots et le nombre de mots différents permet d'affiner l'observation. Par exemple :

- la rareté des adjectifs qualificatifs est encore aggravée par le fait que, sur 68 emplois, on ne trouve en fait que 25 adjectifs différents, chaque adjectif étant employé en moyenne 2,72 fois.

- c'est plus frappant pour les verbes : derrière la fréquence absolue des verbes (314 emplois), il y a en fait fort peu de verbes différents (76) ; c'est-à-dire qu'un verbe est employé en moyenne 4,13 fois, alors qu'un nom n'est employé, en moyenne, qu'un peu moins de 2 fois (1,96).

- Tableau n° 2 :

\* Pour compléter ces premières observations chiffrées, il nous a paru intéressant de dresser une liste des mots les plus fréquents :

- Noms : - un psychologue pourrait sans doute faire des observations intéressantes sur le fait que les 5 noms les plus employés par ces enfants sont : maman, enfant, maison, garçon, papa.
  - en dehors de ces 5 mots, les autres paraissent plutôt liés à des circonstances particulières : voiture, cousin, champignon, château sont liés aux activités des enfants le dimanche précédent.
  - il est en outre remarquable que certains mots : café, piano, séance, maternité apparaissent chacun 3 fois, mais pour chacun d'eux dans un seul texte.
- Verbes : - en dehors de avoir et être (auxiliaires), la quasi totalité des verbes rencontrés sont des verbes d'action et de mouvement.
- Adjectifs et Adverbes : en liaison avec le peu d'emploi des adjectifs, nous constatons l'absence d'adverbes formés à partir d'un adjectif (type : lentement).

- Tableau n° 3

\* A propos des morphèmes, on peut constater que :

- les pronoms personnels sujets de la 2ème personne (sing. et plur.) ne sont pas utilisés. Le dialogue ne fait pas partie des moyens d'expression spontanée des enfants
- très peu de pronoms relatifs : seulement "qui" et "où".
- absence totale de démonstratifs (adjectifs et pronoms).

A la lumière de ces résultats, nous avons l'intention d'élaborer :

- une progression de travail pour susciter l'emploi des divers pronoms.
- des exercices à la fois systématiques et occasionnels d'entraînement à l'emploi d'un vocabulaire qu'ils connaissent mais n'utilisent pas (par exemple par les adjectifs).

Le temps nous a manqué pour réaliser ces projets cette année.

B - SYNTAXE (écrit CM1-CM2)

1 - Enquête sur le langage spontané des enfants.

a/ But

Cette enquête a pour but de décrire, sous l'angle syntaxique, la langue spontanée écrite de la classe mixte (CM1-CM2) du Montoulon.

Nous avons fait ce travail sur 3 séries de textes spontanés d'enfants (textes libres ou rédactions sur un sujet proposé) relevés pendant les premières semaines de l'année scolaire. Nous ne donnons ici que les résultats portant sur une première série de 18 textes.

b/ Quelques échantillons de textes recueillis :

Le thème proposé aux enfants était : "un évènement marquant de vos vacances". (Orthographe et ponctuation sont respectées).

"Promenade en mer. Cet été par un soleil éclatant je suis aller visité le fort Brescou en bateau. En sortant du port les vagues étaient hautes 15 minutes après nous étions arrivé à terre. Le fort fut construit au temps de Richelieu. Il servait à l'armée plutard. c'était une prison d'état. Puis le guide nous montra un canon qu'on avait repecher. Sur les murs ont voit encore la peinture, acoté se trouve une belle cheminée. Ensuite nous avons vu les oubliettes, il y avait un trou de 9 mètres, c'est la où on jetait les prionniers. Le trou était en forme d'entonnoir. Hélas le temps passe vite et tout le monde était content de cette journée".

"L'accident. Pendant les vacances de pâques, un jour j'étais allé chez mon beau-frère à la Voulte. Le soir ma soeur francine est allé nous chercher en voiture pour nous monter à Privas. Après Saint-Julien St-Alban la voiture commencé à faire des zics-zacs et une voiture arriva en face elle a voulu l'évité alors elle a tourner a droite. Et elle avait oublié de freiner et elle est tombé dans le fossé la voiture tapé un poteau, et ses renversé du côté droit, il y a eu trois blessés, la voiture quel a évité c'était un docteur. Le docteur nous a sorti de la voiture, et les trois blessé il les a en roulés dans une couverture en attendant l'ambulance".



"Un jour je suis allé chez ma grand-mère. Il faisait beau. Mon grand-père me dit : "viens voir le veau, il est né hier dans le pré". Le veau est blanc avec des taches marrons. Mon grand-père détache le veau pour qu'il taite à sa maman, qui s'appelle Magali. Magali est blanche avec des taches marrons exactement comme le veau. Tout d'un coup il se met à pleuvoir, ma maman me dit : "comme on va partir va chercher le parapluie dans la voiture". Je monte les escaliers et tout d'un coup je glisse et patatrac je tombe sur mon bras, j'entends ; un os craqué, je redescend et je raconte toute l'aventure à ma maman. Mon grand-père dit : "c'est juste une foulure c'est pas grave". Le lendemain nous allons chez le docteur Poujoula il passe mon bras à la radio. Après il dit : "elle a le bras cassé revené me voir demain et on la platrera". Le lendemain le docteur platre mon bras et il nous donne des médicaments".

"Un jour ma mère, mon frère et moi étions allés dans un bois chercher des pignes de pins pour le feu. Nous traversâmes prés et champs. Dans un pâturage les vaches paissaient, les teauraux faisaient la sieste, mon frère les vit, il voulu faire le toréador, il prit son gilet rouge et fit la grimace. Un teaurau rouge de colère, se leva, et il chargea, mon frère s'est enfuit à toutes jambes, le teaurau était à 1 m d'Éric lorsqu'il vit un fil électrique, mon frère passa par dessous, et le bovin du s'arrêter. Il l'a échappé belle".

### c/ Inventaire

\* Au départ, nous avons essayé de classer les phrases de ces textes en prenant comme modèle de grille de classement le tableau des phrases de base proposé par J. Peytard et E. Genouvrier dans Linguistique et enseignement du français (Larousse), p. 133.

\* Il nous est apparu alors que, sur le plan du fonctionnement syntaxique, des phrases du type : "Je monte au Montoulon" avaient la même structure que les phrases du type : "Le chien obéit à son maître" (GN + Vt + Gpr). Nous avons cependant voulu distinguer et compter à part ces compléments de sens circonstanciel qui fonctionnent syntaxiquement comme des compléments d'objet indirect. C'est ce qui nous a conduits à ouvrir une rubrique supplémentaire, numérotée 3 bis, correspondant à la structure : GN + Vm + Gpr, dans laquelle Vm est un verbe de mouvement. Il n'est d'ailleurs pas aberrant de dire que le complément d'objet d'un verbe de mouvement ne peut que désigner un lieu.

\*Restait aussi le cas des phrases avec attribut du complément d'objet. Elles ne représentent pas une véritable structure de base, puisqu'elles sont le résultat de la combinaison de deux structures de base : GN + Vt + GN et GN + Vê + Adj. Nous l'avons pourtant distinguée dans notre tableau, numérotée 5 bis, parce que nous voulions connaître la fréquence d'emploi de cette structure.

\* Nous avons voulu enfin distinguer :

- les structures simples (avec ou sans Circ).
- et les structures avec phrase (s) enchâssées, (avec ou sans circ.).
- d'une part la fréquence d'emploi des différentes structures syntaxiques de base mises en oeuvre par les enfants (en comptant les emplois dans des phrases simples et les emplois dans des phrases complexes),
- d'autre part les types et les morphèmes de subordination utilisés.

\* Tableau de fréquence des différents types de structures syntaxiques.

| T Y P E                  | Structures<br>simples | Structures<br>simples +<br>Circ. | Structures<br>avec P.<br>enchassée | Structures<br>avec P ench.<br>Circ. | T O T A L |
|--------------------------|-----------------------|----------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-----------|
| 1 GN + Vi                | 37                    | 64                               |                                    | 4                                   | 105       |
| 2 GN + Vt + GN           | 58                    | 48                               | 13                                 | 12                                  | 131       |
| 3 GN + Vt + Gpr          | 4                     | 2                                |                                    |                                     | 6         |
| 3 b GN + Vm + Gp         | 10                    | 16                               | 1                                  |                                     | 27        |
| 4 GN + Vt. + GN + Gpr    | 8                     |                                  | 9                                  | 4                                   | 21        |
| 5 GN + Vê + Attr.        | 31                    | 6                                | 3                                  | 1                                   | 41        |
| 5b P avec Attr.de l'obj. | 1                     |                                  |                                    | 1                                   | 2         |
| 6 V.Impers. + Suite      | 5                     | 2                                | 2                                  |                                     | 9         |
| 7 Prés. + Suite          | 22                    |                                  | 2                                  | 3                                   | 27        |
| T O T A L                | 176                   | 138                              | 30                                 | 25                                  | 368       |

Exemples : Structure n° 2 avec P. enchâssée : "Il pense qu'il viendra demain"  
 Structure n° 7 avec P. enchâssée + Circ. : "Sous le portail, il y avait un  
 boulon qui dépassait de la serrure".

Ce tableau fait apparaître que ces 18 textes contiennent la mise en oeuvre  
 de 368 structures de base, soit en moyenne 21 structures de base par texte.

./.

### + Types et morphèmes de subordination

Nous avons cherché à savoir :

- quels types de subordonnées étaient représentés
- et quels mots subordonnants étaient le plus souvent utilisés.

Les phrases avec enchâssement représentent au total 55 emplois (30 avec Circ. 25 sans Circ.).

Nous avons enlevé de ce corpus les 16 cas du type : "mon grand-père me dit : vien voir le veau" (cf. le troisième des textes reproduits ci-dessus), que nous avons considérés (peut-être abusivement, mais pour la commodité du classement comme des phrases du type 2 : GN + Vt + GN avec P enchâssée à la place du 2ème GN.

Il reste alors 39 cas de phrases enchâssées à l'aide d'un mot subordonnant :

- 22 propositions conjonctives, introduites par : que (7), quand (3), comme (3), si (interr.) (3), lorsque (2), pendant que (1), pour que (1), parce que (1), comment (1).

- 17 propositions relatives, introduites par : qui (11), que (3) et où (3).

## 2 - Constats et essais d'interprétation

a/ Commentaire du tableau : fréquence des différents types de structures syntaxiques.

\* Les structures simples, sans circonstanciel et sans enchâssement, sont les plus nombreuses (176) ; à elles seules elles représentent plus de la moitié des emplois. Cependant, pour avoir une vue plus précise du nombre de phrases simples utilisées par les enfants, il faut ôter de ce total les structures simples utilisées dans des phrases enchâssées.

Par exemple, une phrase comme : "le guide nous montra un canon qu'on avait repêché" est ainsi "décomptée" :

- globalement : type 4 avec P. enchâssée
- la P. enchâssée "qu'on avait repêché" : type 2 simple.

On peut donc en conclure approximativement que les phrases simples (et non les structures simples) représentent  $176 - 55 = 121$  emplois.

\* La structure la plus utilisée (avec ou sans enchâssement, avec ou sans circonstanciel) est la structure n° 2 : GN + Vt + GN (131 emplois), suivie de la n° 1 : GN + Vi (105 emplois).

Ces deux structures réunies totalisent les 2/3 des emplois (236).

\* La structure n° 3 : GN + Vt + Gpr est fort peu représentée : il est vrai que les verbes qui la permettent ne sont pas très nombreux en français. Mais il y aurait sans doute là un effort syntaxico-lexical (!) à faire.

\* La structure voisine 3 bis : GN + Vm + Gpr tient une bonne place : c'est sans doute parce qu'elle apparaît avec quelques verbes très utilisés par les enfants : aller, monter à, venir, etc...

\* On constate donc, sur ces premiers textes écrits en début d'année, une certaine réticence des enfants à utiliser spontanément des phrases élaborées ou étoffées :

- soit avec un élément circonstanciel
- soit avec un élément enchâssé
- soit avec la combinaison des deux.

b/ Remarques sur les types et morphèmes de subordination

Nous avons souligné plus haut le petit nombre de propositions subordonnées relevées dans les 18 textes de notre corpus. Un examen plus attentif des résultats de l'enquête attire l'attention sur quelques points :

\* Le tiers des subordinations par conjonction est réalisé au moyen de la conjonction que (7).

Si l'on ajoute quand (3), comme (3), et si (3), on a alors, avec quatre conjonctions, presque les 3/4 (72 %) des subordinations par conjonction.

\* Près des 2/3 (64 %) des subordinations par pronom relatif sont réalisées au moyen de qui.

Et l'éventail des pronoms relatifs utilisés par les enfants est très réduit : qui, que, où.

\* Un examen plus attentif des textes des enfants montre d'ailleurs que, dans bien des cas, ils utilisent spontanément la coordination ou la juxtaposition là où nous attendrions une subordination conjonctive ou relative.

Il est évidemment difficile de faire un compte précis de ces cas, car l'emploi de ces structures à enchâssement n'est pas obligatoire dans la langue et reste souvent une affaire de style et d'appréciation. Cependant, à titre d'exemple, nous avons pu relever dans ces 18 textes quelques cas :

- environ 10 cas où l'enfant aurait pu utiliser une subordonnée conjonctive :

= un enfant qui écrit :

"Le camion est arrivé et on a commencé le déménagement"

aurait pu écrire :

"Quand le camion est arrivé, on a commencé le déménagement"

= un enfant qui écrit :

"Le tunnel était long. Il a fallu dix minutes pour le traverser"

aurait pu écrire :

"Le tunnel était si long qu'il a fallu ..."

= un enfant qui écrit :

"Mon frère le vit. Il voulut faire le toréador".

aurait pu écrire :

"Quand mon frère le vit, il voulut faire ..."

- environ 16 cas où l'enfant aurait pu utiliser une subordonnée relative :

= un enfant qui écrit :

"Je monte dans le bateau. Il appartient à ma marraine"

aurait pu écrire :

"Je monte dans le bateau, qui appartient à ma marraine".

= un enfant qui écrit :

"Ils m'ont conduit au docteur. Il m'a fait des points".

aurait pu écrire :

"Ils m'ont conduit chez le docteur, qui m'a fait des points".

= un enfant qui écrit :

"Il y avait des cailloux et on était obligé de mettre les pieds dessus"

aurait pu écrire :

"Il y avait des cailloux sur lesquels on était obligé de mettre les pieds".

c/ Conclusion provisoire :

Ces constats font apparaître :

- que les enfants n'emploient pas spontanément les structures avec phrases enchassées,
- la pauvreté des morphèmes de subordination utilisés.

d/ Expérimentation

A la suite de ces constats, M. NOUET, maître d'application de la classe dans laquelle l'enquête a été réalisée, a mis au point des batteries d'exercices structuraux destinés à entraîner les enfants à une utilisation plus systématique des enchâssements :

- Enchâssement de relative :

P1 : le train sifflera trois fois

P2 : le train entra en gare.

→ le train qui entre en gare sifflera trois fois

P1 : j'ai lu le livre

P2 : je te parle du livre

→ j'ai lu le livre dont je te parle

- Enchâssement de conjonctive :

P1 : le train entrera en gare

P2 : onze heures sonneront (+ C. de temps)

→ le train entrera en gare quand onze heures sonneront  
lorsque  
dès que ...

P1 : je t'écirai  
P2 : j'ai l' temps (+ Condition)

→ je t'écirais si j'avais le temps

- Enchâssements multiples :

P1 ; l'affreux roquet aboie  
P2 : l'affreux roquet est dans la cour  
P3 : le facteur pousse le portillon (+ C. de temps)

→ l'affreux roquet qui est dans la cour aboie quand le facteur pousse le portillon.

Remarques :

- 1 - Tous les exercices précédents sont pratiqués "dans les deux sens", c'est-à-dire :
  - montage d'une phrase complexe à partir des phrases de base proposées par le maître.
  - démontage d'une phrase complexe pour en retrouver les phrases de base.
- 2 - Dans les exercices de montage d'une phrase avec proposition conjonctive, le maître propose, outre les phrases de base, une "information circonstancielle" (temps, cause, but, etc...), ce qui permet d'obtenir plusieurs phrases réalisées.

Ex : à partir de P1 : l'affreux roquet aboie  
P2 : le facteur pousse le portillon

on obtient : - avec : (+ temps) :

"l'affreux roquet aboie quand le facteur pousse..."

- avec : (+ cause) :

"l'affreux roquet aboie parce que le facteur ..."

- avec : (+ condition) :

"l'affreux roquet aboie si le facteur pousse..."

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

Le temps nous a manqué pour réaliser complètement nos objectifs. Nous avons réussi à dépouiller les enquêtes initiales effectuées dans deux classes :

- l'une dans la perspective du vocabulaire au CE1 - CE2
- l'autre dans la perspective de la syntaxe au CM1 - CM2

A partir de là, nous avons essayé de mettre en oeuvre des batteries d'exercices susceptibles d'enrichir les moyens linguistiques des enfants et de combler les lacunes les plus apparentes.

Nous avons conscience que cette phase de notre travail, pourtant la plus importante, a été un peu sacrifiée et n'a pas été conduite avec la rigueur que nous aurions souhaitée. C'est la raison pour laquelle nous ne sommes pas en mesure de donner un compte rendu détaillé de ce qui a été réalisé et que nous n'avons pu évaluer complètement les résultats (troisième phase de notre travail).

Il faut dire que la longueur de la phase de dépouillement et d'analyse de l'enquête initiale ne nous a pas permis de procéder, assez tôt dans l'année scolaire, à une véritable expérimentation pédagogique dont nous nous étions pourtant fixé les buts (Cf 1. : Objectifs et hypothèses de recherche).

Toutefois, dans la classe de M. NOUET (CM1 - CM2), après des pointages effectués en début d'année, en cours d'année, et après la pratique d'exercices structuraux adaptés au niveau des enfants, nous avons pu constater :

- que les enfants qui utilisaient déjà des phrases enchâssées avec aisance n'ont guère progressé, mais qu'ils continuaient de les utiliser presque naturellement,
- que les enfants qui ne les utilisaient pas du tout en début d'année avaient fait de gros progrès et en utilisaient des formes de plus en plus variées (avec : comme, si, bien que, quand, etc...).

En outre ces résultats, même fragmentaires ont permis aux maîtres, aux normaliens et à nous-mêmes de se rendre compte de la nécessité d'observer et de connaître la langue spontanée des enfants (par référence à la langue adulte élaborée) avant de choisir une progression et des batteries d'exercices appropriés.

Nous comptons poursuivre et élargir en 1973-1974 le travail amorcé cette année.

**RECHERCHES-DESCRIPTION**

Groupe "langue écrite" (analyse de textes d'enfants) (\*)

NIVEAUX DE LECTURE ET LECTURE DE TEXTES D'ENFANTS

Georges JEAN  
C.L.U Le Mans

"Innombrables sont les récits du monde"

Roland Barthes

Innombrables sont les textes. Les textes, les "tissus" au sens étymologique du terme, constitués par les trames et les chaînes du langage écrit. C'est à dire des unités où tout se tient.

Or l'hypothèse de départ est que les textes produits par des enfants et quelles que soient les circonstances de production, sont au départ des textes parmi tous les textes. Nous aurons certes à revenir fortement sur leur spécificité. Et l'un des éléments de notre recherche est peut-être justement de déterminer leur spécificité en tant que textes. Alors que trop souvent les textes d'enfants sont jugés a priori comme tels et soumis à des jugements de valeurs ayant comme critères de référence ce qu'auraient pu être des textes d'adultes etc... En fait ce que nous mettons en cause ce sont non seulement les procédures de correction et d'appréciation (notation, classement etc) des textes d'enfants, mais encore et surtout leur lecture.

La recherche que nous entreprenons peut donc se proposer :

- a) de préciser les circonstances et procédures de production des textes d'enfants
- b) de préciser les types d'énonciation de ces textes.
- c) de saisir les implications psychologiques et sociologiques de ces textes
- d) de déterminer ce que peuvent et devraient être les lectures de ces textes par les parents, les maîtres, les adultes en général.
- e) en déduire un certain nombre de conduites et de stratégies pédagogiques destinées à favoriser chez l'enfant l'usage libre de la langue écrite et la perception des contraintes linguistiques, sociologiques, esthétiques sans lesquelles la liberté de tout dire n'aboutit pas à la communication.

La recherche que nous entreprenons se propose également :

- a) de déterminer des types d'analyse spécifiques en fonction des conditions de production et d'étudier avec précision ces conditions et ces procédures.
- b) de savoir ce que nous avons effectivement à demander :
  - aux linguistes et psycholinguistes
  - aux sémioticiens
  - aux logiciens
  - aux psychanalystes
  - aux psychologues
  - aux pédagogues des différentes disciplines
  - aux laboratoires de traitement automatique des textes et en particulier à Nancy



Cette communication ne prétend ni à l'exhaustivité ni à l'originalité. Par ailleurs je ne partirai pas de textes d'enfants. Je les prends comme référence constante, mais je refuse de m'enfermer dès le départ dans un univers textuel surcodé. Et particulièrement pour des raisons idéologiques : le texte d'enfant n'étant trop souvent perçu que comme une réduction minorisée du texte d'adulte!

Il faut enfin reconnaître que cette entreprise conduit nécessairement à séparer ce qui est global dans l'acte d'écriture. Mais la confusion est si grande dans ces domaines qu'il est d'abord et au préalable nécessaire de diviser les données pour mieux les comprendre. (Comme disait à peu près Descartes)

Je reconnais qu'il serait plus opératoire de poser aux textes les questions que nous avons envie de leur poser

leur cohérence  
leur degré de "grammaticalité"  
leur conformité ou non à des normes (mais à quelles normes ?)  
leur caractère de "poéticité"  
leur "originalité" ou non  
etc.

Nous retrouverons ces questions posées lors du dernier séminaire. Je les élimine provisoirement pour considérer les textes, rien que les textes d'abord

#### Le plaisir du texte

"Si j'accepte de juger un texte selon le plaisir, je ne puis me laisser aller à dire : celui-ci est bon, celui-là est mauvais. Pas de palmarès, pas de critique, car celle-ci implique toujours une visée tactique, un usage social et bien souvent une couverture imaginaire. Je ne puis doser, imaginer que le texte soit pétrifié prêt à entrer dans un jeu de prédicats normatifs : c'est trop ceci, ce n'est pas assez cela ; le texte (il en est de même pour la voix qui chante) ne peut m'arracher que ce jugement purement adjectif : c'est ça ! Et plus encore : c'est cela pour moi !" (Roland Barthes. Le Plaisir du Texte - Editions du Seuil p. 24)

Dans un premier temps il est indispensable de lire les textes d'enfants comme des textes, pour ce qu'ils sont et non pour ce qu'ils devraient ou pourraient être.

Quel qu'il soit, je veux dire qu'un texte est d'abord un instrument de jubilation

Brecht a dit et redit que la critique la plus sévère et la plus vive était à base de jubilation. Non pas la jubilation sadique et perverse de tant d'enseignants, cueilleurs de perles, et qui se refilent dans les commissions d'examens les bourdes langagières qu'ils découvrent, pour les raconter aux amis... mais la simple joie de lire un texte tout simplement dans lequel un enfant s'est toujours impliqué.

Si nous ne sommes pas d'abord portés dans notre travail, il ne sert à rien ; la science est vaine.

### Le concept de texte

\* Le texte constitue toujours un système en relations avec d'autres systèmes :

Un système linguistique, cela va de soi, dans lequel interfèrent :

- . le point de vue du locuteur (scripteur), le point de vue de l'auditeur (lecteur)
- . les structures physio-psychologiques (et inconscientes) et du scripteur et du lecteur
- . les situations (ou conditions) socio-culturelles du scripteur et du lecteur et les présupposés que ces situations impliquent chez l'un et chez l'autre.
- . l'émergence dans le texte donné des autres textes (textes lus ou écrits par le scripteur et le lecteur). Combien de maîtres jugent de l'"esprit de leurs élèves à la jauge non méprisable mais parfois uniforme du "Canard Enchaîné" ?

\* L'essayiste soviétique Y. LOTMAN, définit le texte par un certain nombre de critères :

Sa clôture, ce qui pose le problème de l'attaque et de la fermeture du texte (fameux problème rhétorique de l'introduction et de la conclusion)

Un texte ouvert, pose des problèmes différents

#### Son caractère non segmentable

Le texte signale son être. Une maxime d'une ligne de La Rochefoucauld, un aphorisme de René Char, les 20 volumes de la "Recherche du Temps perdu", les 20 lignes du texte libre d'un enfant du CM 2 sont des textes ; ils ont "la fonction culturelle déterminée de transmettre une signification achevée" (Lotman). Il reste bien entendu que le problème de la contamination, de la marginalité textuelle reste posé et tout particulièrement pour les textes enfantins.

#### Son caractère structural

"Un texte ne représente pas une simple succession de signes dans l'intervalle de deux limites externes. Une organisation interne est propre au texte, qui le transforme au niveau syntagmatique en un tout structural" (Lotman)

Ces structures sont composées de sous systèmes interférant :

- Système phonétique et phonologique
- Système lexical
- Système syntaxique
- Système rhétorique

etc.

Pour simplifier nous dirons qu'au niveau où nous travaillons et dans un premier temps trois niveaux d'analyse semblent possibles :

- Un niveau purement linguistique
- Un niveau que nous nommerons imparfaitement rhétorique et qui étudie les relations d'unités supérieures à la phrase, tant au point de vue de l'énonciation que de l'ordre.

- Un niveau sémantico-lexical valable tant au niveau phrastique qu'au niveau super phrastique.

### Le Niveau Linguistique

Je rappellerai pour mémoire les degrés de cette analyse :

#### Niveau phonétique et phonologique.

Par exemple : Analyse des voyelles sous l'accent et des écarts accentuels  
Schémas intonatifs du texte. Ou comment ils se transcrivent.  
D'où l'intérêt que nous aurions à faire lire par les enfants eux-mêmes les textes, par eux produits. On verrait les distorsions ou les congruences entre les intentions et les réalisations intonatives.

#### Niveau syntaxique et morpho-syntaxique

Se reporter aux travaux du précédent séminaire.

#### Niveau lexical

Problèmes d'analyses statistiques. L'analyse componentielle est-elle féconde ? autant de questions.

### Le Niveau rhétorique

Je répète que je groupe sous cette rubrique plusieurs démarches qui ont en commun de fonctionner à un niveau de discours. On peut s'interroger sur

#### l'ancienne rhétorique et ses traces

On ne saurait négliger de nos jours l'ancienne rhétorique celle d'Aristote et de ses successeurs, d'une part parce qu'elle est loin d'être dépassée, et d'autre part parce que tout l'enseignement du français a été marqué par l'impérialisme, avoué ou non, de cette rhétorique et qu'il est intéressant et utile de voir quelles traces elle peut laisser dans les textes d'enfants, en fonction des lectures de ces derniers et de l'influence des maîtres, élevés parfois dans la religion de la dissertation, donc de la rhétorique au sens étroit.

Cette recherche concernerait trois plans :

- . ce que l'on a à dire : inventio
- . l'ordre de l'exposition : dispositio
- . l'ornement : elocutio

Sur le plan de la "dispositio" on peut également recourir à

#### 1) l'analyse propositionnelle

qui permet de déceler

- l'organisation logique (ou non) du discours (causalité, disjonction, conjonction, exclusion etc.)
- l'ordre temporel
  - Successivité
  - Chronologie (ou son absence, ou son bouleversement etc.)
- l'ordre spatial

etc.

## 2) L'analyse structurale des récits

en appliquant selon les cas les diverses grilles existant : Propp, Brémond, Greimas, etc. permettant d'aboutir à une typologie des séquences narratives propres aux textes d'enfants ( en relation bien entendu avec les conditions de production !)

### Sur le plan des "ornements"

L'analyse des figures du discours, renvoie d'une part à toute la typologie ancienne des tropes, d'autre part à des tentatives plus récentes pour distinguer :

le domaine des métaplasmes : figure agissant sur l'aspect phonique ou graphique des mots (au niveau phonèmes / graphèmes)

le domaine des métataxes : figures agissant sur les structures de la phrase : inversions, ellipses, rejets etc.

le domaine des métasémèmes et qui concerne les métaphores et les métonymies.

Ce classement emprunté à la "rhétorique générale" d'un groupe de chercheurs de Liège, a surtout un pouvoir de classification claire

Ajoutons tout le domaine des "anciennes figures de pensée ou domaine des métalogismes", qui relèvent du style (ne dérangent pas le lexique) et dont on trouve de nombreuses traces dans une certaine pédagogie qui conseillait d'enrichir et de diversifier les "tournures".

### Énonciation / Sémiotique

Les théories de l'énonciation telles que les présente BENVENISTE dans les deux volumes des Problèmes de Linguistique générale concernent très directement notre recherche. Si l'énonciation se définit comme, les procédures linguistiques par lesquelles le sujet (locuteur ou scripteur) se situe par rapport à ce qu'il dit (ou écrit) il est évident que nous avons le plus grand intérêt à chercher à déterminer "qui parle, qui écrit ?"

D'où l'analyse et la recherche des indices d'énonciation : pronoms personnels, démonstratifs, temps et modes verbaux, etc.

L'analyse et la recherche des présuppositions

des appellatifs (noms propres, pronoms etc.)

L'analyse des énonciations jouées, en fonction des situations scolaires d'énonciation (les faux "je" les présents qui font "vivant" et qui ne sont pas des présents réels etc.)

Les niveaux de "poéticité" ont été abordés ailleurs et je n'y reviens pas. Je dirai simplement que le poétique réfère à tous les niveaux ci-dessus et ci-dessous évoqués.

### Niveaux extra textuels

Je me contenterai d'évoquer ici les niveaux de lecture qui concernent des domaines extra textuels mais que les textes révèlent ou auxquels ils conduisent.

domaine psychologique et psychanalytique. Sur ce dernier point nous ne saurions trop nous mettre en garde contre la tentative interprétative. Il s'agit pour nous de chercher à percevoir ce qui parle sous le texte, ce qui s'entend, et pas du tout d'en tirer quoi que ce soit sur le plan clinique. Mais l'imaginaire ne parle pas toujours au premier degré.

domaine socio-culturel et idéologique

Nous l'avons dit depuis longtemps et particulièrement dans le plan de Rénovation : l'expression écrite, comme l'expression orale de l'enfant sont fonction des milieux langagiers de sa vie quotidienne. Donc de la société, etc.

Je pense que ces données capitales devraient dans la mesure du possible intervenir après une analyse textuelle aussi objective et rigoureuse que possible, pour que nous évitions les présupposés qui nous conduisent précisément trop souvent à chercher dans les textes ce que nous pensons y trouver.

CONCLUSION PROVISOIRE

Il s'agit en fait pour nous d'apprendre à lire, et les textes des enfants et les autres textes. De ces lectures devraient découler des conduites pédagogiques adaptées aux textes d'enfants tels qu'ils sont dans leur réalité de textes.

Georges Jean

P.S

Il va sans dire que nous devons tenir le plus grand compte dans la totalité de ces analyses de l'émergence matérielle du texte : disposition des textes et des blancs, écritures, ratures, illustrations éventuelles etc. Ce qui devrait nous conduire à une sorte de sémiotique spécifique des textes enfantins.

G.J

Bibliographie très sommaire (1)

- Roland BARTHES : Le plaisir du texte (Seuil)
- Y. LOTMAN : Structure du texte artistique (Gallimard)
- W. PROPP : Morphologie du conte (Seuil)
- C. BREMOND : Logiques du récit (Seuil)
- P. BARBERIS : Lectures du réel (Editions Sociales)
- FONTANIER : Les figures du discours (Flammarion)
- Groupe DUBOIS de Liège : Rhétorique générale (Larousse)
- DELAS et FILLIOLET : Linguistique et Poétique (Larousse)
- E. BENVENISTE : Problèmes de linguistique générale ; deux volumes (Gallimard)
- Numéros 4, 8 et 16 de la Revue "Communications"
- J.F. LYOTARD : Figure / Discours (Klinksieck) etc.

(1) Cette bibliographie ne concerne que le texte en tant que tel. Pour la syntaxe, le lexique, les domaines extra textuels (psychologie, psychanalyse, sociologie etc.) on se reportera à des ouvrages spécialisés et connus.

RECHERCHES / DESCRIPTION

Groupe "Langue écrite" (Analyse de textes d'enfants)

ORIENTATIONS POSSIBLES DU GROUPE DE TRAVAIL (\*)

G. Perrichon  
E.N.F Aix en Provence

Après un examen des travaux en cours (\*\*), le groupe s'interroge sur les orientations de travail possibles.

Le cadre de la discussion est proposé par H. Romian.

Il s'agit des questions fondamentales posées à partir des 4 thèmes abordés successivement (l'ordre n'obéissant à aucun souci de hiérarchisation quant à l'importance des questions).

- 1) On analyse les textes d'enfants pour quoi faire ?
- 2) On étudie quoi ?
- 3) On étudie avec quoi ? (quels outils conceptuels ? impliquant quels modèles théoriques ? choisis en fonction de quels critères ?)
- 4) Quels types de travaux peut-on proposer au groupe ?

I. Pourquoi étudier ces textes ?

- 1) On interviendrait pour modifier le regard des maîtres en général très normatifs sur ces textes d'enfants

d'où la nécessité d'établir

Une typologie des interventions pédagogiques sur les productions écrites des enfants.

- 2) On voudrait déterminer des urgences, des hiérarchies dans le domaine de l'apprentissage de la langue écrite

d'où la nécessité d'établir

Une typologie des fautes de langue selon les stades du développement de l'enfant (enquête descriptive sur la nature des fautes de langue, leur fréquence..)

- 3) On essaierait de rationaliser l'apprentissage pédagogique de "la parole écrite" en situation

(\*) Synthèse des discussions du séminaire des 13 et 14 juin 1974)

(\*\*) cf. notamment les travaux du groupe créativité dont "Repères" n° 27 a rendu compte.

d'où la nécessité d'établir

Une typologie des situations scolaires de productions écrites

4) On essaierait, dans une perspective d'avenir de la recherche, d'expliquer les processus psychologiques de l'écriture

soit d'un niveau d'âge  
soit d'un individu.

## II. Objet de notre étude

### A. Quels textes ?

- Textes d'enfants fournis à Nancy et/ou d'autres textes ?
- Corpus limités ou corpus étendus ?
- Corpus "choisis" et selon quels critères ?
- Etude d'un texte ou d'un ensemble de textes ?
- Etude des textes d'enfants et/ou des "discours pédagogiques" qui ont pu les influencer ?
- Quels aspects de ces textes étudier : l'énoncé en soi ou les processus de l'énonciation ?
- Etude des "constantes" des textes et/ou des différences significatives entre ces textes ?
  
- Aurons-nous à cerner des démarches individuelles de production (afin de savoir pourquoi tel enfant a procédé de telle façon) et/ou à caractériser des textes d'après des critères généraux ? (afin de dégager les traits communs à un groupe de textes d'un élève, ou à un groupe de textes d'une classe, ou à un groupe de textes de plusieurs classes).

### B. Interventions et discussion sur l'objet de notre étude

1) G. Jean pose des questions :

- a) le répertoire des questions envisagées est-il exhaustif ?
- b) peut-on savoir ce que sont les textes d'enfants parmi d'autres textes ?

- On constate empiriquement une "spécificité" des textes produits à l'école, il faudrait voir en quoi ils sont "marginiaux" par rapport à d'autres.
- Il faudrait, dans une certaine mesure "se donner un champ de regard plus gratuit", mettre entre parenthèses le point de vue pédagogique.
- Il serait "intéressant" de connaître le regard de gens "étrangers au système" (le point de vue de R. Barthes sur 15 textes d'enfants proposés à sa "lecture" serait intéressant pour le pédagogue).
- Il serait souhaitable d'étudier, à partir des données de la sémiologie, le "fonctionnement" des textes d'enfants et de le comparer avec celui des "textes d'auteurs".



## 2) Intervention sur l'objet de la recherche

H. Romian estime qu'il serait sage tout en tenant compte des perspectives linguistiques et psychologiques des spécialistes et des chercheurs de l'Enseignement Supérieur de s'en tenir à une recherche d'orientation pédagogique.

En conséquence, il est nécessaire

- qu'on accepte les textes d'enfants comme de "vrais textes"
- qu'on fasse des recherches ponctuelles sur des faits relevant de la pratique quotidienne.
- qu'on établisse des relevés descriptifs de ces "fautes"

Les hypothèses sur les "fautes" sont difficiles à formuler et en conséquence, prévoir des épreuves, pour vérifier ces hypothèses paraît prématuré :

La démarche explicative est à remettre à plus tard : on ne peut pas répondre aux questions qui se posent au maître "au pied du mur" avec une "toute petite recherche de rien du tout" ; le champ de la recherche est extraordinairement complexe et il nous faudra du temps et des moyens pour aboutir à des conclusions utilisables pédagogiquement.

## C. Intervention de G. Jean sur la nature des textes effectivement produits à l'école élémentaire

- Est-ce que la typologie des interventions pédagogiques ne se ramène pas nécessairement à celles des "modèles sous-jacents" ? L'enfant subit l'influence du "modèle", imposé ou proposé par le maître, du modèle fourni par les lectures etc.. ?

Il subit l'influence plus générale du milieu socio-culturel dans lequel il vit.

Le groupe adopte le terme de "contamination" par les modèles qui souligne toutes les influences qui s'exercent sur les textes produits par les enfants.

Il semble donc impossible de séparer la description de l'explication

Il est difficile de diviser la difficulté...

"J'ai peur, ajoute G. Jean, qu'à force de s'en tenir à des analyses ponctuelles, on finisse par occulter le texte comme "continuité d'écrire", par oublier le texte en tant que tel".

En résumé, il faut faire :

- Une analyse "ponctuelle" des textes → analyse efficace au point de vue pédagogique, et analyse à notre portée.
- Une analyse du (des) texte(s) dans son (leur) ensemble(s). Cette analyse du texte dans sa "totalité" est beaucoup plus difficile, mais il serait "frustrant" d'y renoncer.

D. Intervention de F. Sublet sur l'analyse des "Textes de créativité"

Elle souligne les difficultés d'analyse de ces "textes de créativité" : faire une enquête sur les conditions de création c'est possible, par contre cerner l'aspect psychologique de cette création c'est beaucoup plus difficile.

Elle pose la question pratique : est-ce que l'on s'en tient au corpus que l'on a en essayant d'aller jusqu'au bout de l'analyse avec les outils conceptuels que l'on connaît ?

E. H. Romian souligne la nécessité d'avoir la collaboration d'un psychologue pour "éclairer nos travaux".

. Une collègue propose que, dans ce premier temps d'exploration de la recherche on note tous les points qui peuvent être abordés.

. G. Jean fait remarquer que dès qu'on aborde un texte les problèmes se posent, et que le travail se faisant peu à peu sur d'autres textes, d'autres problèmes surgiront et nécessiteront l'emploi d'outils nouveaux pour aborder un autre aspect de l'analyse.

N'est-il pas nécessaire de s'en tenir aux 3 objectifs essentiels du schéma proposé par H. Romian et, pour le moment, de laisser le 4eme point ?

N'est-il pas nécessaire de sérier les pistes de recherche pour un travail préalable sur les textes dont nous disposons (12 textes par exemple auxquels s'ajouteraient des "textes créativité") ?

Ainsi tous les membres du séminaire travailleraient sur les mêmes textes chacun cherchant, plus particulièrement, à approfondir tel ou tel point (le travail de synthèse serait à faire au cours de prochains séminaires, le travail ayant été préparé dans chaque équipe, une coordination étant assurée par correspondance avec le responsable).

F. Définir la spécificité du texte enfantin suppose qu'on a déjà établi

La typologie des objectifs pédagogiques

Pour répondre au "Que faire écrire ?", on a besoin du 4eme point "Qu'est-ce qu'écrire ?"

Notre réflexion sur le plan théorique s'orientera vers "Qu'est-ce que l'acte d'écrire ?", vers "Le pourquoi du comportement verbal (et c'est une orientation différente)

- H. Romian rappelle la nécessité de distinguer le point de vue du pédagogue de celui du chercheur :

Le pédagogue prend les données théoriques, il essaie de les utiliser, de les transposer pour modifier son comportement, il doit agir en classe ; le chercheur va au-delà de l'observation de ce qui est, de ce qui se passe; il cherche à décrire.

- G. Jean reformule la question "Dans ce "pour quoi faire" il y a un constat de ce qui est effectivement produit ; de ce constat peut-on tirer des propositions pour faire autre chose ou pour continuer ?"

- H. Romian précise que le choix de tel ou tel niveau d'analyse se fait en fonction de l'idée que l'on se fait implicitement ou explicitement des objectifs pédagogiques.

Mais le problème est énorme pour nous car les maîtres n'explicitent pas leurs objectifs. Pour les aider effectivement, il nous faudrait réduire la distance entre les objectifs qu'ils se donnent et leur intervention en classe

Dans notre description il nous faut intégrer cet aspect des choses.

### III. Plan pratique : sur quels textes travailler ?

A. Sur ces textes de mai 72 fournis à Nancy et/ou d'autres textes ?

Il faut souligner l'intérêt pratique de ces textes à notre disposition; produits dans certaines conditions que nous connaissons

B. Mais des problèmes sont posés par la nature de ces textes.

Pour Th Vertalier - la suite d'une histoire n'est pas un texte  
"Un vrai texte" est celui dont l'auteur a pris la responsabilité du début à la fin.

- la "lettre" n'est pas une "vraie lettre".

• Les enfants ont mal assimilé la consigne c'est vrai mais ce type de production est fréquent dans les classes.

- un problème est posé par l'étude du "récit" et du "non-récit"

Malgré les difficultés que pose le "corpus existant" fourni au groupe de Nancy, ces types de textes sont produits très fréquemment dans les classes, et il est intéressant de travailler sur ce matériau.

On demande d'avoir les 3 types de textes

- pour un même élève

- pour une même classe

auxquels s'ajouteront quelques textes de créativité

C. En résumé :

1) l'INRDP fournira un ensemble de textes pour le travail de tout le groupe

- 12 textes (3x4) textes

- 5 textes de 5 enfants choisis dans le groupe Chambéry - Le Mans, soit 25 textes.

- d'autres textes seront fournis par les équipes de recherche ("vraies lettres" par exemple) ?

2) Le travail portera-t-il sur les textes d'enfants et/ou les discours pédagogiques ?

(On souhaite les sujets proposés aux enfants, les "modèles" proposés aux enfants... ces "modèles" nous ne les avons pas - cependant il serait possible pour le prochain séminaire d'avoir pour ces 5 enfants le questionnaire des maîtres et les fiches d'information sur les élèves).

Ainsi ce travail de tous sur les mêmes textes apparaît comme le seul moyen de coordonner les recherches.

Ce seront donc les mêmes textes des mêmes enfants qui seront analysés selon des approches différentes. Chaque membre du groupe choisit le point sur lequel il travaillera librement.

H. Romian propose un cadre de travail où chacun s'inscrira pour 74-75.

| TEXTE ?             |                                                                                                                   | PEDAGOGIE DU TEXTE ?           |                                        |                              |                                                           |                                       |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| NIVEAUX D'ANALYSE   | TYPOLOGIE DES TEXTES<br>Objectifs:<br>Educatifs généraux<br>Activités de langage<br>Activités d'expression écrite |                                |                                        |                              | TYPOLOGIE DES INTERVENTIONS<br>(conditions de production) |                                       |
|                     | TYPOLOGIE DES TEXTES                                                                                              |                                |                                        |                              |                                                           |                                       |
| NIVEAU LINGUISTIQUE | texte d'échan-<br>la<br>lettre                                                                                    | texte réfé-<br>renciel<br>C.R. | texte expres-<br>sif<br>texte<br>libre | texte poé-<br>tique<br>poème | syntaxe<br>lexique<br>orthographe                         | ANALYSE<br>DE DISCOURS<br>PEDAGOGIQUE |
| NIVEAU SEMANTIQUE   |                                                                                                                   |                                |                                        | Groupe "Créativité"          |                                                           | AUX<br>TROIS<br>NIVEAUX               |
| NIVEAU RHETORIQUE   |                                                                                                                   |                                |                                        |                              |                                                           |                                       |
| ↓<br>SEMIOTIQUE     |                                                                                                                   |                                |                                        |                              |                                                           |                                       |

Etude des textes au niveau linguistique :

|   |               |                                |
|---|---------------|--------------------------------|
| { | la syntaxe    | Ch. Nique (Amiens)             |
|   | le lexique    | L. Malossane (Limoges)         |
|   | l'orthographe | G. Perrichon (Aix en Provence) |
|   |               | N. Clergironnet (Dijon)        |

Etude des textes au point rhétorique :

|   |           |
|---|-----------|
| { | G. Jean   |
|   | J. Pernet |

Etude de textes poétiques : Groupe "Créativité"

Le responsable du groupe "Analyse de textes" est Georges Jean qui coordonnera les travaux de l'ensemble du groupe et du groupe "Créativité".

**RECHERCHES-DESCRIPTION**

Groupe "Langue écrite" (Analyse de textes d'enfants)

PROBLEMES POSES PAR L'ANALYSE DES TEXTES D'ENFANTS (\*)

Louise Malossane  
E.N.F Limoges

UNE QUESTION PREALABLE : QU'EST-CE QU'UN TEXTE INTERESSANT ?

- . du point de vue d'observateurs neutres ?
- . du point de vue des pédagogues ?

La question peut paraître subjective et contestable comme telle.  
Mais elle est posée par une situation de fait : la situation scolaire où l'on pratique le texte libre.

Dans ces classes, un certain nombre de textes sont couramment produits ;

- . quelques uns sont exploités collectivement,
- . d'autres ne donnent lieu qu'à quelques remarques rapides du maître à l'intéressé.

Le sort de tous ces textes est donc pratiquement lié, même si en théorie on le récuse, à une évaluation de leur intérêt.

Il faudrait arriver à cerner ce phénomène, à savoir : ce qui détermine le choix des textes retenus pour un travail collectif, et si ces choix n'influencent pas en retour sur la production des textes suivants.

Autrement dit, s'il n'y a pas une voie pédagogique plus ou moins sinueuse qui va du texte produit au texte à produire ;

S'il n'y a pas, en fin de compte, une directivité seconde et peut-être inconsciente du maître à partir du texte dit libre.

Cette seconde voie est-elle orientée...

- . uniquement par des problèmes de forme ?
  - . progrès en orthographe
  - . acquisition de structures syntaxiques nouvelles
  - . acquisition d'un lexique enrichi
- . par une typologie des genres ?  
modes d'expression qui sont aussi des modalités d'action, des manières d'être, genres que le maître tend à privilégier dans la mesure où il montre qu'il s'intéresse plus particulièrement à tel ou tel, (études objectives des disciplines d'éveil, narration familière du vécu quotidien, poèmes, contes...)

---

(\*) Réflexions présentées au séminaire des 13 et 14 juin 1974

- . par les goûts du maître en matière de style : préférence
  - . pour la sobriété ou l'ornement
  - . pour l'objectivité ou la sensibilité

Si le choix du texte "intéressant" est laissé au vote des élèves, la question reste posée avec d'autres facteurs à la clef :

- . raisons de ce choix ?
- . impact pédagogique ?

Autant de questions non encore étudiées.

### L'ANALYSE DES TEXTES D'ENFANTS

#### I Recherche d'une méthode de travail

1. Redonner une orientation pédagogique à nos travaux, tout en gardant les principes, les gains, de la description objective et de la recherche spéculative ;

2. Centrer la réflexion sur la notion de cohérence en travaillant parallèlement sur deux axes :

- . la cohérence
- . l'incohérence

Jusqu'alors, le problème a été envisagé surtout dans son aspect positif, notamment lorsqu'on a formé le projet, à la réunion d'avril 1974, d'une typologie des cohérences. On a déjà prévu que les cohérences seraient de types très divers et on est même allé jusqu'à dire que tout texte a sa cohérence propre. A ce point là, les problèmes pédagogiques disparaissent, en particulier si on évacue la valeur de norme, comme il en a été question.

Supposons qu'on prenne le problème par l'autre bout et qu'on pose la question : Qu'est-ce qu'un texte incohérent ?

. car, si le terme de cohérence a un sens, celui d'incohérence en a un aussi :  
. d'autre part, si on attaque le problème par sa face négative, on se place en situation de pédagogue, et en particulier celle de l'instituteur qui voit que "quelque chose ne va pas" dans un texte d'enfant qu'il a entre les mains.

Lorsque le "quelque chose" relève de la cohérence ou de l'incohérence du texte, le malaise du maître vient de ce que ces termes complémentaires n'ont jamais été clairement définis. Il se demande en quoi consiste au juste cette faiblesse, comment l'attaquer, l'éliminer à l'avenir.

Notre projet pourrait être de l'aider en éclairant cette notion par une double typologie :

Des cohérences  
Des incohérences

La seconde n'est peut-être pas seulement l'image inverse de l'autre. N'en serait-il pas en ce domaine comme en grammaire où une même règle normative peut être déformée de plusieurs façons ?

Cela recoupe le problème de la norme

Le reposant en termes nouveaux, on distinguerait la norme du modèle.

A la réunion d'avril 1974, Anne-Marie Houdebine a donné comme exemple de norme ce qui me paraît être plutôt un modèle : le fil chronologique, qui n'est parfois pas le meilleur modèle, et sur ce point, nous sommes tous d'accord.

Reste alors à savoir ce que serait la norme, ou les normes, dans la chronologie, et, si l'on envisage le problème par sa face négative, l'incohérence dans l'organisation temporelle du récit.

Ces notions seraient à préciser à partir de cas rencontrés dans les textes d'élèves. En voici 2 que j'ai remarqués ces jours-ci :

- (1) "mercredi matin je vais a la peinture. Je vois éric et son petit frère. On fait les dessins qu'on veut. Après on pars ches nous et on mange. J'ai fait des fleurs il y en avait deux." CE 1 mai 1974 - Limoges
- (2) "Un jour deux garçons et une petite fille joue aux explorateurs, tout d'un coup il vit un ruisseau, un des garçons dit "vous venez..." (début texte banc d'essai CM 1)

Les deux textes présentent des exemples d'incohérence dans l'emploi des "embrayeurs" de la narration : les circonstants ne sont pas accordés aux temps des verbes.

Dans le texte (1) l'enfant achoppe sur un jeu complexe de contraintes lexico-syntaxiques.

|                    |   |                            |   |                                 |
|--------------------|---|----------------------------|---|---------------------------------|
|                    | : | circonstants               | : | temps des verbes                |
| évènements datés   | : | mercredi matin             | : |                                 |
|                    | : | mercredi dernier           | : | j'ai fait.....(passés composés) |
|                    | : | <u>la</u> semaine dernière | : |                                 |
| évènements répétés | : | <u>le</u> mercredi matin   | : |                                 |
|                    | : | <u>tous les</u> mercredis  | : | je vais....(présents            |
|                    | : | <u>toutes les</u> semaines | : | d'habitude)                     |
|                    | : |                            | : |                                 |

Dans le texte (2), le circonstant : "un jour", ne peut déboucher abruptement sur le présent de narration : "joue", ou le présent atemporel de même forme.

Impact pédagogique de l'observation :

Avec la maîtresse qui m'avait montré le texte (1), nous avons mis en place un exercice-test qu'elle a fait passer à toute la classe. La consigne était la suivante :



Depuis quelque temps, tu as pris l'habitude de faire quelque chose de nouveau tous les jours ou une fois par semaine. Dis ce qui se passe le plus souvent, puis raconte un épisode qui n'était pas tout à fait comme les autres.

Bilan :

. Un tiers de la classe a fourni des récits personnels qui s'intégraient correctement dans le cadre de la consigne grâce à des articulations linguistiques justes entre les faits habituels et l'évènement exceptionnel.

Un tiers a rapporté des événements conformes à la consigne mais avec quelques maladresses d'articulation qui ont été rectifiées collectivement.

. Un tiers n'avait pas compris la consigne.

Généralisant le problème, on peut projeter de définir pour tous les types de cohérence une norme qui serait à l'ensemble du texte ce que la grammaticalité est à la phrase ou, si l'on envisage le problème par l'autre face, les incohérences qui sont à l'ensemble du texte ce que l'agrammaticalité est à la phrase.

Le corollaire de cet engagement méthodologique serait que la distinction cohérence / incohérence ne recouvrirait pas exactement un partage des valeurs:

la cohérence : bonne  
l'incohérence : mauvaise

. L'incohérence serait toujours un défaut (à définir sur des critères précis)

. La cohérence, bien que notion positive, ne serait pas toujours valorisée, pédagogiquement parlant, par exemple :

. la cohérence chronologique  
. la cohérence des stéréotypes : personnages, objets, événements, types de récits fournis par la littérature enfantine ou populaire : les bandits, les victimes, la caverne, le souterrain, le trésor, les aventures, les poursuites, l'égarement en forêt, etc...

3. La démarche pédagogique

a) Analyser un grand nombre de textes aussi variés que possible (de par les conditions de production )

b) Partir d'une impression globale qui serait tantôt positive, tantôt négative,

. le texte est cohérent,  
. il ne l'est pas,  
. il l'est sur certains points, il ne l'est pas sur d'autres.

Accordons que ce point de départ est très vague et très subjectif; il n'est valable que par la suite de la démarche.

Tel quel, il peut cependant être défendu car il repose sur un fait d'expérience courante qui est celui de la première lecture et qui se résume par l'expression familière : "ça se tient" ou l'inverse : "ça ne se tient pas" ou : "ça boite par endroits".

(cf. AEF n° 26 expérience, relatée par Thierry Durand, d'une formation d'adultes à partir de l'expression écrite : "On a été capable d'écrire quelque chose qui se tient, cela donne confiance.")

c) Partant de ce jugement sommaire et intuitif, on aurait à le justifier en se référant à des critères précis et en travaillant toujours sur les deux axes : cohérence / incohérence.

Partant de faits bien situés dans le domaine que nous avons à étudier, nous découvririons des types de cohérence ou d'incohérence qu'il nous aurait été difficile d'imaginer a priori parce qu'ils sont typiquement enfantins.

Il ne faudrait pas oublier de dégager les problèmes d'apprentissage qui découlent de tous les cas représentatifs.

## II Premier essai de définition de la cohérence du texte

La première interprétation qui vient à l'esprit est de restreindre le sens du mot à la cohérence logique, mais n'y a-t-il pas d'autres types de cohérence ?

D'un autre côté, "la logique", comme nom, peut être entendue . au sens large  
. au sens restreint.

.Au sens restreint, le mot est synonyme de raisonnement ; il couvre les relations qui ordonnent le discours rationnel

. Au sens large, la logique est la science des relations d'une façon plus générale,

. soit relations pures du domaine mathématique  
. soit relations appliquées aux catégories de l'espace, du temps ou de la quantité.

De toute façon, commun aux deux sens, un trait pertinent subsiste :  
la notion de relation.

L'essence de la cohérence serait donc dans la relation, et, si on la prend comme pivot d'une définition, on peut poser le problème sous plusieurs angles.

### 1. Présence / absence de relations

Question : la juxtaposition est-elle . Une absence de relations ?  
. Une relation faible ? nébuleuse ?  
s'ensuit-il que la cohérence dans ce cas soit nulle ou faible?

### 2. Relations externes / relations internes

a) relations externes : rapports du texte avec les facteurs externes : consignes de production, motivations personnelles, influence du milieu...

Par exemple, une bonne cohérence correspond au respect de la consigne donnée. Ainsi pour le 2ème sujet du banc d'essai CM 1 (l'histoire à terminer) un cas d'incohérence est attesté par la rupture de la forme d'énonciation si de : "mon père." on passe à : "le père"... ou vice versa.

Il peut y avoir incohérence entre la nature du texte et ses conditions de production dans le cas du texte dit "libre" si l'élève se sent tenu à l'écrire par une obligation implicite manifestée dans les approbations ou les désapprobations du maître à l'égard de ceux qui produisent ou de ceux qui ne produisent pas.

b) relations internes : rapports purement intrinsèques ; le texte considéré comme objet clos, se suffisant à lui-même.

La cohérence résulterait de la fidélité à l'option de départ pour un type de texte déterminé : le conte, la lettre...

### 3. Qualité des relations

a) le vrai et le faux : en logique propositionnelle, l'axe d'opposition fondamental est le rapport : vrai / faux.

( Exemple :  $p$  vrai  $\Rightarrow$   $\bar{p}$  faux, qui se lit :  
Si la proposition  $p$  est vraie, alors la proposition non  $p$  est fausse.)

L'opposition du vrai et du faux pourrait se ramener ici à l'opposition du vraisemblable et de l'absurde,

qui serait à considérer dans une double direction selon qu'on envisage

- . les relations externes
- . les relations internes

Ce qui est faux ou invraisemblable par référence au réel pouvant devenir vraisemblable par cohérence interne de l'imaginaire (1). Mais il y a les ratés de la cohérence interne.

Dans les deux directions, on aurait les relations fortes / faibles

b) les relations déjà disponibles, fournies par des modèles inventés, originales

On retrouve sur ce plan l'opposition : relations fortes / faibles

c) Au niveau de la relation : signifiant / signifié se pose le problème de l'adéquation de l'un à l'autre :

|                |   |                                                                                                                                    |
|----------------|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| adéquation     | } | de la forme choisie au message qu'elle est censée transmettre (d'après des indices linguistiques : cf. III "Le ruisseau - texte 4) |
| ou             |   |                                                                                                                                    |
| non adéquation |   |                                                                                                                                    |

En sus de l'adéquation / non adéquation, on retrouve le rapport : relations fortes / faibles. cf. exemple au paragraphe 3

---

(1) Problème du réalisme littéraire, posé souvent dans les mêmes termes par les maîtres et les élèves, les uns et les autres paraissant tout aussi convaincus "qu'on ne doit pas mentir".

Si on met l'accent d'importance sur les relations internes (le texte pris comme objet clos), il faudra retenir plus particulièrement pour l'observation :

toutes les marques formelles des relations inter-phrases.

- . conjonctions de coordination
- . pronoms en emploi anaphorique (substitués)
- . les déterminants référentiels ("pendant ce temps.." - " - Un riche  
laboureur sentant sa fin prochaine... le père mort...)
- . certains adverbes : alors, aussi, désormais, ensuite...
- . concordance des temps.

### III Application aux textes

Le corpus :

- . Les 12 textes du banc d'essai, fournis par Nancy
- . Quelques autres de provenances et de niveaux divers

#### 1. La lettre

Dans les 4 lettres de "Nancy" nous abordons le problème de la cohérence sous l'angle des relations internes ; autrement dit nous apprécions dans ces textes la fidélité à l'option de départ pour le genre épistolaire, ou plutôt à la consigne qui l'imposait.

Lettre n° 2 : Deux fautes d'énonciation

##### 1) l'auteur opte à la fois

- . pour le récit (dans la première phrase)
- . pour le discours épistolaire (après la première phrase)

Il y a une lettre enchâssée dans un récit et il manque une articulation entre les deux.

##### 2) il opte à la fois

- . pour le "dialogue à distance" qu'est la lettre (définie linguistiquement par une alternance de "je" et de "tu" mais d'un "tu" qui ne répond pas)
- . pour le vrai dialogue du "face à face" où "tu" répond à "je" en disant "je" à son tour.

Les deux combinaisons, aberrantes sur le plan formel, produisent, sur le plan sémantique, un effet d'absurdité.

Lettres n° 1, n° 3, n° 4 : bonne fidélité aux règles du genre

Hypothèse de travail : Si le dialogue à distance s'équilibre sur une alternance : je/tu, non seulement sur le plan linguistique, mais sur le plan psychologique (souci de l'alter ego), on peut évaluer cet équilibre en relevant la distribution de ces pronoms. On obtient des grilles à armature pronominale dont Jean Tardieu nous a donné l'idée dans un de ses "Poèmes à jouer".

Lui : Et tu, et tu, et tu !  
Elle : Pas moi, mais toi ! pas moi, toi !  
Lui : Pardon, tu me !  
Elle : Comment, je te !  
Lui : Oui, je te !  
Elle : je te jamais, moi !  
Lui : si, tu me !  
Elle : C'est toi qui !  
Lui : Moi qui quoi ?

Jean Tardieu

Lettre 1 :

je t'..... car je t'...  
Jeudi, je..... et je.....  
Je.....que tu.....car tu...  
Moi je.....et je.....tu sais..  
Je.....de ne plus te.....  
à l'école je.....  
je.....que tu te.....de moi.  
je te.....

Lettre 3 :

Il pleut, mais il fait...  
Je....que chez vous aussi.  
Tante.....  
Ils.....  
je....et que je....vous faire..  
Tout d'abord, prenez.....  
ensuite mettez.....et tapez;.....  
Voilà.....après on (= nous).....

Lettre 4 :

Cher Didier, je.....que tu.....  
.....l'eau.....tu.....  
Tu te.....quand on (= nous)....  
.....j'.....  
J'.....qu'on (= nous).....

Cette description formelle a recoupé notre jugement intuitif de départ et lui a donné un fondement objectif : impression d'équilibre psychologique donnée au lecteur par les lettres : 1, 3,4, contrairement à la lettre 2.

La grille des pronoms du dialogue pourrait donc être choisie comme indice de cohérence de "la lettre".

Projet : poser cette grille sur toutes les lettres du banc d'essai CM 1, et confronter le résultat avec l'appréciation qualitative et globale d'un lecteur non averti.

Question : Y-a-t-il encore lettre au dessous d'une certaine proportion de "je" et de "tu" (ou de "vous") ?

- Certes, dans le type de lettre qui inaugure une correspondance avec les inconnus d'un pays lointain et différent, car il y a alors besoin réciproque de s'informer pour nourrir les futurs échanges.

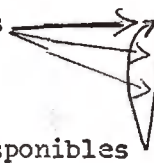
Mais si le "monologue collectif" persiste dans une correspondance scolaire, n'est-ce pas le signe d'un certain échec de la communication ? C'est de que m'a signalé une maîtresse de CM 2 dont la classe est en correspondance avec des garçons d'Ajaccio. Ses filles se cantonnaient dans leur univers féminin, n'ayant

aucune envie de faire écho au lyrisme masculin sur les motos et les voitures. Et c'est pourquoi dans leurs lettres aucun "tu" n'alternait avec les "je".

L'équilibre : je/tu semble bien être un indice linguistique du circuit de la véritable communication épistolaire.

2. Le texte à terminer :

Les quatre textes de Nancy nous fournissent des exemples :

- . de relations externes 
- . de relations déjà disponibles

Texte 1 :

Cohérence d'un système de valeurs sous-jacent au texte (relations externes avec l'environnement de l'auteur)

Un de ces clochards  
l'homme

sous notre peuplier

Mon père .. nous .. rester à l'écart  
têtue....."

L'homme se vu (vit) encerclé

La charité... Madame je terminais...

ma mère....  
que faisait vous là ?

d'une voix dure  
partait et ne revenait plus (= partez)

Après...nous coucher

démonstratif péjoratif / traduisant le mépris de  
dénomination péjorative / l'ordre social  
pour le hors la loi, l'étranger  
Le déterminant possessif souligne l'audace,  
la faute de l'étranger qui a violé le ter-  
ritoire familial  
Le père représente la barrière protectri-  
ce entre sa famille et le vagabondage.  
La mère est jugée coupable de vouloir  
forcer cette barrière  
affrontement des 2 camps ; l'ennemi est  
cerné.  
politesse, humilité du paria ; les rapports  
entre les 2 groupes sociaux ne se conçoi-  
vent qu'en terme d'aumône  
la mère joue le même rôle agressif/défensif  
que le père : attaque brutale de l'inter-  
rogatoire  
l'attaque du père renforce celle de la mère  
l'impératif est encore plus brutal que le  
tour interrogatif  
Tout rentre dans l'ordre de la cellule  
familiale à nouveau close sur elle-même

Conclusion :

La continuité des jugements de valeur affleure aux niveaux lexical et syntaxique.

Texte 2 :

Même type de cohérence que dans le texte 1

1. Le système de valeurs est fondé sur l'ordre social de la famille. Il est révélé

. par la trame du récit : l'enfant qui est accidentellement sorti de cet ordre y rentre. Chaque famille constitue une cellule close. L'intrus peut y être accueilli momentanément, mais il doit réintégrer son clan ;

. par des indices linguistiques : "la balançoire de mon fils." (la correction "balançoire" met en évidence l'intention de l'auteur)

2. La réminiscence d'un récit stéréotype se greffe sur cette structure sociologique : l'aventure de l'enfant perdu (type originel : "le petit poucet" : "ils m'ont laissé tout seul dans le bois").

Texte n° 3 :

Un exemple de relations originales dans un schéma déjà disponible.

. apparemment, même thème que dans le texte n° 2, l'enfant perdu et recueilli,

. mais l'orientation du récit est toute différente. Il ne s'agit pas d'un accueil provisoire fait par devoir, mais d'une adoption. La ligne de force conductrice sous-jacente au récit semble être le désir d'une petite soeur.

La différence d'inspiration affleure au niveau formel, notamment dans l'emploi des pronoms.

Au lieu du récit dialogué qui donnait un tour objectif au texte 2, on a ici le récit pur centré sur l'héroïne : la petite fille adoptée, mais celle-ci ne reste pas constamment à distance du narrateur sous forme de la 3e personne sujet :

elle  
la petite fille ;

Elle est désignée plus souvent sous la forme des pronoms compléments : la, l', lui, qui la montrent en relation avec tous les membres de la famille, et cela dans la proportion du simple au double :

5 appellations en fonction de sujet, nominal ou pronominal,  
10 appellations en fonction de complément.

L'intégration à la famille se réalise progressivement dans ces relations, puis se parachève dans la prédominance des "nous" et des "on" de même valeur :

On se coucha  
Nous embrassâ  
La petite fille et moi nous allions...  
On la garda

et enfin dans l'identification marquée par la phrase attributive :  
Elle est ma soeur.

La personnalisation de la situation est attestée d'autre part par le glissement de :

"le père" à "mon père" du début à la fin du texte.

Texte n° 4 :

Un exemple :

- . d'incohérence par rapport au texte donné au niveau des désignations :  
ma-mère → la mère
- . de cohérence interne du texte inventé au niveau de l'énonciation :  
l'énonciateur est complètement hors de l'énoncé. Les embrayeurs du récit lui donnent son unité formelle : il, l'homme, la mère, sa femme, son fils.

La distance maximale entre l'énonciation et l'énoncé est donnée par le caractère "plat" des personnages ; ce sont des silhouettes qui gesticulent sans paroles et sans aucun commentaire émotif de la part du narrateur. La scène prend une allure guignolesque et son dénouement grotesque reste dans le même ton.

Toutefois, le texte perd sa cohérence interne au niveau des corrélations de temps : présent de narration/passé simple (alla)

Remarque : A Limoges, en juin 72, notre équipe avait commencé un classement des textes de la production locale sur le critère : attitude d'accueil ou de rejet à l'égard de l'étranger, de l'intrus, et nous avons pu distinguer 2 types de récit représentés ici par les textes 1 et 3.

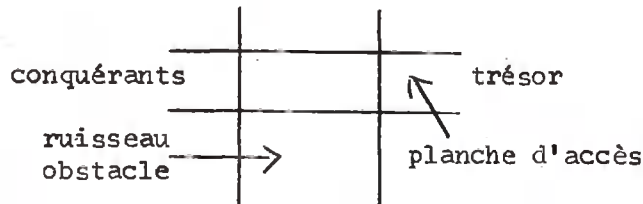
- 3. Thème inducteur à plusieurs éléments : { groupe de personnages  
obstacle ("le ruisseau")  
l'eau

Texte 1 :

Deux sortes de cohérence :

a) une cohérence d'ordre logique qui pourrait se résumer par le rapport : fin/moyens, une modalité du rapport : vrai/faux. Est cohérent, dans ce cas, ce qui, technologiquement, fonctionne bien.

Par exemple, dans le texte 1, la situation est fortement structurée sur un schéma de type visuel et technologique :



Une preuve que ce schéma serait assez adéquat au texte, et à l'esprit de son auteur, est que les autres événements s'enchaînent par des relations de même type, toujours selon le rapport : fin/moyens:

- (avec) lampe de poche..explorait..grotte : cohérence lexicale
- aidé par..il réussit à l'ouvrir (la caisse) : cohérence syntaxique
- Dedans il y a..... : énumération des richesses représentant le couronnement des efforts déployés



L'opération "retour" : succès sur les deux plans :

- . de l'action : ils ramènent
- . de la gloire : ils sont félicités

En mai 1972, nous avons repéré une cohérence de même type dans le texte l'Olivier F., un élève de l'Ecole Annexe de Limoges, fils d'un professeur d'éducation physique, qui avait imaginé de franchir l'obstacle par un saut à la perche.

b) cohérence thématique (sur le plan de l'imaginaire)

L'enfant est guidé par le fil conducteur de certaines réminiscences littéraires. On retrouve quelques-uns des poncifs de la littérature enfantine (relations disponibles) :

- . la grotte
- . le trésor
- . les difficultés matérielles qui rendent le succès méritoire → sorte de profil moralisateur de l'histoire.

Dans les textes produits à Limoges en mai 72, nous avons trouvé bon nombre de ces stéréotypes : le souterrain, les monstres, le naufrage, la sorcière, accompagnés des profils narrateurs correspondants : peur, menaces, dangers, lutte, victoire, ou défaite.

Texte n° 2 :

Forte cohérence de l'imaginaire, sous les deux aspects qui ont été notés dans le texte précédent mais dans un rapport inverse :

a) sur le plan technologique : cohérence fantaisiste, quelque peu invraisemblable :

1. mur romain sous un ruisseau (rare, pour ne pas dire impossible)
- 2 le mur remonté à l'aide de pelles et de haches (inadéquation de l'outil à la tâche)
3. le mur devient "une pierre romaine" puis redevient le mur romain.
4. "ils installèrent le mur" : l'incohérence lexicale du vocabulaire technique coïncide avec l'incohérence technologique.
5. Cependant la logique retrouve son compte dans l'appel à la camionnette, et au niveau c) 2.

b) sur le plan de l'invention, le récit a une cohérence originale.

Les événements sont moins stéréotypés. L'enfant en a sans doute trouvé l'inspiration dans l'histoire de fouilles locales ou dans des récits d'archéologie, preuve de lectures personnelles. Un autre type d'aventures modernes : la plongée.

"La bourse de la recherche" : l'appât du gain, mobile de beaucoup d'aventures, donne à l'histoire une de ses finalités.

c) Au niveau formel :

1. une faiblesse dans l'attaque : le texte n'est pas clos ; le "alors" du début suppose un texte commencé auquel s'articulerait celui de l'élève ; donc confusion entre deux sortes de consignes :

- . le texte à terminer
- . le thème inducteur dont on énumère quelques éléments

Instructif : prévoir des consignes non ambiguës.

2. Structure du récit : relations internes fortes, manifestes à plusieurs niveaux d'articulation.

- . assez bonne intégration des dialogues à la narration,
  - . soit en style direct,
  - . soit en style indirect, forme rare au CM 1, ici entachée seulement d'une petite maladresse (solution de continuité dans la structure à 2 volets : pour dire.....et dire..... rompue par un élément parasite : et de dire....)
- . organisation temporelle :
  - . nombreux circonstants marquant les tournants du récit : alors + alors + quelques heures plus tard + alors / alors / enfin + et après.
  - . l'onomatopée : et hop ! assurant la même fonction.

N.B Les nombreux "alors" ont ici leur authentique fonction d'enchaînement logique ou temporel, différant en cela de ceux qui n'ont que le rôle de support du flot verbal en langue orale chez les très jeunes enfants. Il n'y aurait faiblesse, dans la répétition, qu'au plan esthétique.

- . organisation logique, rigueur des rapports :
  - . questions/réponses : - Et ! est-ce que tu as trouvé.....
    - Oui, j'ai trouvé.....
    - .....
    - .. et de dire qu'ils apportent...
    - Oui, jeune homme.....
  - . paroles/comportements :
    - des paroles aux actes : Oui, j'ai trouvé.../ alors les deux autres sautent à l'eau  
Oui, tout de suite../ alors la camionnette arriva...
    - des actes aux paroles : ils remontent avec le mur romain / alors un alla... pour dire...
  - . entre les faits :
    - Ils avaient une pierre → dire qu'ils apportent une camionnette
    - Le mur romain → le musée → la récompense

En somme : articulations nombreuses et variées, de type : temporel pur, temporel-consécutif, finaliste, marquant le texte d'un sceau original qui pourrait se résumer par le terme d'esprit d'efficacité : souci de dire tout ce qui est nécessaire et rien de plus dans le domaine de l'action.

### Texte n° 3 :

Impression globale de faiblesse ; se justifie sur deux plans :

a) Les événements : la trame est, grosso modo, empruntée aux films policiers d'espionnage, mais les réminiscences sont plaquées sur le décor fourni par le sujet : base sous-marine au fond d'une rivière

Il n'y a aucune péripétie : de la découverte on passe directement à la prise. Il n'y a qu'une faible ébauche de la structure dramatique :

"Tout à coup un homme sortit..."

Du récit dramatique, l'auteur n'a retenu qu'une articulation formelle : "tout à coup" qu'il plaque sur du vide. "tout à coup" est l'articulation adverbiale qui annonce classiquement les moments périlleux où l'action rebondit, se complique. Or, il n'y a pas ici d'affrontement, aucun danger ne se dessine. A court d'invention, l'auteur saute au dénouement : recours aux gendarmes (cars de CRS). On touche peut-être ici aux limites de la créativité enfantine, du moins pour la moyenne des élèves.

b) la langue. Nombreux exemples de défaillance des relations : signifiant/signifié (cf. ci-dessus II. 3. c) )

1. L'objet-texte n'est pas clos sur lui-même. Il y a une "fuite" sur le premier déterminant : les (3 enfants) qui renvoie naïvement à la consigne.

2. Le style direct

- . les guillemets manquent à trois reprises ;
- . juxtaposition maladroite des répliques : Olivier dit.. Alain dit...

Au lieu d'être mis en relation, les personnages se présentent dans une perspective frontale. La 3e réplique est même juxtaposée aux autres sans le verbe de présentation.

3. Les pronoms de la 3e personne n'assurent pas correctement leur fonction de représentants des noms :

Olivier....il...  
...la fixe.....  
et Olivier plonge

il remonte en vitesse

"il" est superflu  
"il" manque  
"il" aurait pu continuer à assurer le rappel du nom propre puisqu'il n'y avait pas eu d'autre sujet.  
ambiguïté : l'homme ? ou Olivier ?

4. Incohérence lexicale : "reviennent" pour "arrivent" ou "surviennent"  
Différence entre incohérence lexicale et impropriété : l'incohérence lexicale renverse les relations entre les événements : débouchant parfois sur une contradiction.

Texte n° 4 :

Incohérence profonde située à tous les plans.

1. L'objet-texte n'est pas clos : "quand ils aperçurent..." le pronom anaphorique renvoie à la consigne, erreur inverse de la rupture : mon père → le père, dans le texte à terminer

2. Au niveau de la relation : signifiant/signifié : nombreuses inadéquations

a) les relations : noms/pronoms demeurent ambiguës

. "il aperçut" : ce "il" renvoie formellement à "l'enfant", dernier nom employé ;

Or, "il aperçut" ouvre une suite de 3 actions qui semblent avoir logiquement le même auteur :

le père : il aperçut...  
          il voulut l'asseoir  
          il remonta

- . "il mourut" : nouvelle discordance entre :
  - . la continuité formelle : "quand il voulut l'asseoir il mourut"."il" désigne en principe le même personnage ;
- . les rapports sémantiques : le "il" de "il mourut" renvoie à : "un homme blessé".

b) Dans une structure d'enchaînement : une faille liée aux rapports de l'implicite et de l'explicite. Formellement, la conjonction "quand" marque une relation forte (allant, semble-t-il jusqu'au rapport de cause à effet) avec la phrase matrice : "ils allèrent chez eux..". Or, cet appel au secours n'est pas explicite.

c) inadéquation des formes verbales aux relations temporelles : "tous furent allés".

d) incohérence lexicale : la crevasse/le ruisseau  
incohérence double :

- . ruisseau incompatible avec gorge (renverse la relation : plan d'eau/plan de rive).
- . crevasse : terme réservé aux failles profondes entre les parois d'un glacier.

DISCUSSION

(suite à la communication de L. Malossane)

Voici les principaux points sur lesquels la discussion s'est focalisée :

I. Deux problèmes liés : objectivité de notre étude  
choix du terme-clef : cohérence ? continuité ?...?

Notre étude des textes d'enfants devant avoir l'objectivité du constat, les termes de cohérence et d'incohérence paraissent mal adaptés à nos besoins de par la connotation de jugement de valeur qui s'y attache.

Un autre couple d'opposés : continuité/discontinuité, n'aurait pas cet inconvénient du fait que la discontinuité peut être un principe d'organisation tout aussi valable que la continuité, alors que l'incohérence apparaît nécessairement comme un défaut.

Un exemple de discontinuité heureuse ; donné par H. Romian : l'image surréaliste qui rompt délibérément avec une association d'idées, un ordre, habituels (entre autres : l'ordre chronologique dans le roman, le film contemporains).

Mais les termes de continuité/discontinuité, suffisent-ils à rendre compte de toutes les relations qui soutiennent l'organisation de tout texte ? Le mot qui cernerait exactement notre étude est encore à trouver. Il ressortira sans doute d'un nombre suffisant d'analyses propres à chaque texte d'où se dégageront, fondant les types, soit des constantes très générales, soit des divergences irréductibles. En attendant, la discussion envisage...

II. Quelques principes d'organisation

- En ce qui concerne l'organisation temporelle du récit, G. Jean oppose une cohérence fondée sur la correspondance entre l'axe syntagmatique et le déroulement chronologique de l'histoire, à un effet de durée produit par des récurrences sur l'axe syntagmatique.

- M. Péchevy attire l'attention sur la notion d'intentionnalité, plus précise que celle de "fonction" au sens jakobsonien du terme. Lorsque l'écriture devient le moyen de réaliser un projet, (par exemple, la description remplaçant une maquette) les intentions du scripteur fournissent le pivot de la mise en place des éléments linguistiques (au premier plan il y avait...au second plan...)

L'intentionnalité jouerait aussi son rôle dans la lettre et, en fin de compte, dans toutes les modalités du dire, car il y a le dire pour faire, le dire pour agir sur..., à la limite le dire pour dire, mais jamais le dire à l'état pur.

- H. Romian généralise le problème : nous devrions chercher, dans le cadre de chaque texte, les critères adaptés au type de discours auquel on a affaire, et fondant ce type parce que généralisables. C'est ce qu'a essayé de faire L. Malossane pour quelques uns des textes envoyés par "Nancy".

On peut déjà retenir, en relation, avec les consignes imposées :

a) pour la lettre

- . un schéma axé sur le dialogue je/tu de l'énonciation ;
- . il faudrait y ajouter, en interférence, l'intentionnalité du message qui distinguerait peut-être la vraie lettre de la fausse lettre.

b) pour le récit dramatique (texte à terminer, thème proposé, conte, autres consignes)

. un schéma technologique à inclure peut-être dans le cadre plus général des schémas logiques (cf. "le ruisseau" textes 1 et 2). Entreraient dans les schémas logiques les textes montrant comment s'organise l'utilisation d'un matériel dans une situation donnée : rapports d'enquête, comptes rendus de travaux de groupes etc...

. un schéma idéologique apparaissant :

. sur le thème : relations de la famille et de l'étranger. Deux types d'attitudes conductrices du récit :

- . l'accueil (plusieurs degrés : de l'amabilité à l'adoption)
- . le rejet

. sur le thème des aventures :

. les stéréotypes de la littérature enfantine : le trésor, le mystère des mondes souterrain ou sous-marin, l'île, le héros, les monstres, la sorcière, les bandits etc...

. les inventions

c) Y a-t-il des indices spécifiques du "texte libre", tel qu'il est généralement pratiqué, ou tel qu'il l'est ici ou là à l'heure actuelle ?

Le problème est abordé incidemment et non examiné à fond.

La discussion peut se résumer par les questions suivantes :

1. valeur relative et subjective de la référence temporelle qui coiffe très souvent le texte : dimanche dernier... pendant les vacances... etc.. et, plus généralement, de toutes les références à un contexte connu des interlocuteurs dans le groupe-classe où a lieu la communication.

2. En conséquence, quelle lecture peut-on faire de ces textes? 2 thèses s'affrontent :

- l'une tendrait à substituer à ces embrayeurs de l'énonciation des informations qui aient un sens objectif, indépendant de la personne et du temps du locuteur ; et la question se pose alors de savoir si on ira jusqu'à remplacer le "mercredi dernier" par une date, dans la mise au point collective du texte, comme si on voulait le rendre communicable à n'importe qui n'importe quand.

- l'autre défend le droit du scripteur à garder sur les événements qu'il rapporte son point de vue, d'individu, placé au coeur de la situation, toujours en référence implicite à un "ici, maintenant", même s'il ne mentionne jamais l'"aujourd'hui" de son écriture (1).

(1) qui n'est d'ailleurs pas l'"aujourd'hui" de la 1<sup>re</sup> phrase de "l'étranger" (le rapprochement a été fait en cours de discussion), mais plutôt celui du véritable journal intime écrit au jour le jour.

Le problème se retrouve à l'oral dans le même rapport d'antinomie :

- selon T. Vertalier, les maîtres renforceraient les enfants dans l'attitude égocentrique de verbalisation incomplète lorsqu'ils acceptent la grande part d'implicite de leurs récits, connaissant eux-mêmes ce qui est évoqué. En entrant dans le jeu de la communication subjective, ils s'en font les complices.

- Mais n'y a-t-il pas une part naturelle d'implicite dans les discours scolaires comme en toute situation de communication ? Faire semblant de ne pas comprendre, c'est instaurer un type de relations très artificiel. La classe est-elle un milieu qui a ses échanges verbaux propres ou seulement un atelier d'apprentissage de la langue ?

L'affrontement des 2 thèses est en rapport avec 2 soucis pédagogiques apparemment en conflit sur ce point :

- celui de donner à toute situation la forme linguistique adéquate ;  
- celui d'aider l'enfant à sortir de sa perception égocentrique du monde environnant pour entrer dans le point de vue d'un interlocuteur qui "n'est pas au courant", cela en vue de le faire accéder à la pensée objective.

Mais ne pourrait-on pas accorder les deux en distinguant :

- les cas où l'évènement est marqué par une date significative (le 5 octobre 1957 les hommes ont lancé pour la première fois un engin spatial hors de l'atmosphère terrestre).

- des cas où la référence implicite à un contexte familial suffit : "pendant les vacances, (sous-entendu : celles de Noël, si le texte est écrit à la rentrée de janvier) je suis allée voir Robin des Bois avec mon amie Isabelle".

Ici jouerait encore le facteur d'intentionnalité, mais formulé en termes de "pour qui" ? et pas seulement de pourquoi. Pour qui ces textes sont-ils écrits ?

Ce point de la discussion en recoupe un autre :

### III Rapports de l'étude descriptive et des objectifs pédagogiques

H. Romian rappelle que nos constats devraient garder une orientation pédagogique.

Par ces textes, l'enfant nous renseigne sur un certain mode de relations qu'il a avec le monde (le référent) par l'intermédiaire de la langue.

- la recherche d'indices précis est nécessaire pour donner une description complète et objective de cette relation.

- d'autre part il faudrait savoir :

. dans quelle mesure nous jugeons utile pour l'enfant de changer ce mode de relation ;

. dans quelle mesure le travail sur la langue écrite sera le moyen de réaliser ce changement.

On aurait alors répondu à la question : Pourquoi apprendre à écrire ?  
Et du même coup, celle du comment serait déjà délimitée.

Un débat du problème s'est amorcé à partir d'éléments concrets fournis par une expérience de Bernstein dont J. Solibert nous a fait un exposé succinct.

Il s'agissait de définir les niveaux de langue de groupes d'enfants et de faire apparaître si possible la relation de ces niveaux avec les facteurs socio-culturels.

Le procédé utilisé était le classique commentaire d'images. On présente une situation développée en 4 images avec la consigne : raconte ce que tu vois.

Grosso modo, deux types de verbalisation sont apparus :

- Dans l'une, on trouvait : "Alors ils prennent le ballon et puis ils cassent les vitres et puis elle sort et elle les attrape et alors ils ont peur etc.

- Et dans l'autre : trois enfants jouent dans une cour avec un ballon et ils cassent la vitre ; la concierge sort.. etc..

Ces constats ont suggéré à Bernstein l'hypothèse que la perception du contexte, différente selon le milieu socio-culturel, est le fait primordial, déterminatif d'un certain usage de la langue. Il distingue :

- les lowing classes où on utilise surtout la langue dans une relation implicite entre gens qui partagent la même expérience et le même système de valeurs,

- des middle classes où on s'entraîne très vite à la généralisation et à l'expression pour un tiers absent, le système correspondant étant de l'ordre de l'universel.

Quelle hypothèse stratégique pouvons-nous déduire de ces réflexions ?

- La première formulée l'a été dans une perspective exclusive, strictement fidèle aux vues de Bernstein : Ce qu'il faut travailler, ce ne serait peut-être pas la langue mais la perception du référent, non en vue de la verbalisation, comme dans les épreuves tests de psychologie, mais dans une réelle situation de communication où entre en jeu la relation triangulaire entre le locuteur, le destinataire et le contexte.

Lorsque l'action pédagogique se donne comme but le développement de l'esprit objectif, elle doit favoriser l'apparition de situations qui obligent l'enfant à se décentrer par rapport aux deux pôles.

L'erreur serait évidemment d'étendre cette règle aux échanges qui ne requièrent pas l'objectivité (ce qui exclut la chasse au "mercredi dernier" dans les "textes libres")



- H. Romian corrige ensuite cette perspective en y incluant la relation dialectique par laquelle Vallon résume le processus d'apprentissage : alternance et interaction entre les activités opératoires et la verbalisation.

On pourrait concevoir dans la perspective d'un même but, par exemple l'objectivité de la parole, des phases d'exercices sur la langue qui seraient axés sur les difficultés propres au langage objectif, par exemple :

a) désambiguïsation d'un texte d'élève où les pronoms : il, elle, sont employés en référence implicite aux objets ou aux personnages présents comme dans la langue parlée familière (cf. le 1er type de verbalisation dans l'expérience de Bernstein, les n° 3 et 4 du sujet "le ruisseau")

b) ou encore, : travail, à cheval sur une discipline d'éveil, sur les outils linguistiques de la structuration du temps, sous forme d'oppositions :

1. dans l'axe : présent/passé/futur :

Aujourd'hui, nous allons../lundi, nous sommes allés../lundi, nous irons...

2. dans l'axe : discours/récit :

|                     |   |                   |  |                      |   |               |
|---------------------|---|-------------------|--|----------------------|---|---------------|
| demain              | } | nous irons        |  | le lendemain         | } | il alla       |
| mercredi prochain   |   |                   |  | quelques jours après |   |               |
| dans quelques jours | } | nous sommes allés |  | la veille            | } | il était allé |
| hier                |   |                   |  | le mercredi d'avant  |   |               |
| mercredi dernier    |   |                   |  |                      |   |               |

3. dans l'axe : événements/étalement hors du temps

|                      |  |                     |
|----------------------|--|---------------------|
| la semaine dernière  |  | le mercredi         |
| mercredi prochain    |  | toutes les semaines |
| le mercredi suivant  |  |                     |
| le mercredi 10 avril |  |                     |

passés composés, passés simples, futurs

présents, imparfaits, dits "d'habitude"

N°1

Cher camarade

Je t'envoie ce petit mot car je t'aime bien. | Jeudi 18 mai je suis allé à la piscine et le lendemain - matin je suis retourné à l'école pour travailler. | Je sais bien que tu peux pas me voir car tu habites en Allemagne. Mais je sais bien et je me plains à Loam, tu vois. Je suis bien triste de ne plus te voir. Et l'école je te travaille toujours bien. Je suis sûr que tu t'ennuie de moi. Je te dis au revoir de tout mon cœur!

Philippe

page : la lettre

N°2

Un jour j'ai écrit à une camarade qui s'appelle Rosine elle habite au Havre.

Bonjour Rosine est ce que tu as une bonne santé.  
"oui"

J'espère que tu viendras qu'au d même un jour  
"Bien sûr"

En travail bien à l'école  
"oui"

En tout ça je veux que tu m'écris le plus tôt possible

Je te quitte en t'embrassant très fort de loin

Veronique

N°2

Il arrive et regarde. Il vit un enfant qui se balançait alors mon père lui dit: "Que fait tu ici, assis sur cette balançoire de mon fils - je me balance."  
 - tu as un papa une maman?  
 - oui: répond l'enfant.  
 - Que vont-ils.  
 - ils m'ont laissé tout seul dans le ~~arbre~~ bois -  
 - vient avec nous: dit mon père  
 - d'accord dit l'enfant il alla avec eux et ils le gardèrent.  
 Un jour les parents reviennent le cherchaient trouverent la maison et ils leurs rendirent l'enfant en disant: "Où retrouver mon petit" et les parents repartirent avec l'enfant.

N°1

Mon père alla voir effectivement c'était un de ses clochard qui venait passer sa journée, sous notre peuplier, à la fraîcheur. Mon père nous recommanda de rester à l'écart. C'était ma mère s'avança l'homme l'entendit et se vu encordé.  
 Le clochard s'exclama:  
 "La charité s'il vous plaît, la charité"  
 Ma mère fit à son tour:  
 "Que faisait vous là?"  
 L'homme répondit:  
 "Madam' je terminait ma soirée"  
 D'une voix dure papa dit  
 "partait et ne revenait plus"  
 Après cette grande émotion nous partimes nous couchaient. Les gens

N°3

Le père va voir et que voit-t-il ? une enfant perdue se balançaient il s'approcha, la petite fille ne bougea pas. ~~Alors~~ lui dit de venir, la petite ne bougea pas encore elle était dans l'obscurité il ne la voyait pas bien il l'a puis et l'emmena sur la terrasse mais ma mère et moi nous l'accueillons avec joie, elle ma mère l'habilla lui fit un lit bien chaud et lui donna à manger. On se coucha, le matin arriva ma mère lui donna un tablier de moi et l'habilla. Comme mon père passa par là, il nous embrassa et partit. Alors la petite fille et moi nous allions à l'école ensemble. Elle était ma sœur. Maintenant, personne ne la réclamait alors on la garda.

N°4

Il prend sa matriaque et s'en va au devant. Il se cache derrière les petites meubles il bondit de sa cachette et qu'est ce qu'il voit un voleur avec un grand sac un révolver à une de ses poches et un foulard qui cache son visage. L'homme à la matriaque passe derrière le voleur et l'asome il retrouve le voleur dans ses bras, il le tire jusqu'à sa maison, sa femme se banque et son fils alla se cacher sous le fauteuil. La mère reprit conscience et dit d'une voie tremblante " Je vais appeler la police. Bussitôt les policiers arrivèrent et ils dirent en souriant " ce n'est pas un voleur c'est carnaval.

Les enfants voient derrière le ruisseau une grotte. Ils veulent traverser le ruisseau, mais comment ? ... Soudain Max ricanait avec assez longue planche et il dit à Mariamne et Jean son idée. Les deux garçons et Mariamne arrivent à faire un pont pour y passer. Ils exploitent la grotte avec leur lampe de poche et Max trouve une caisse. Et il dit par Mariamne et Jean il réussit à ouvrir la caisse. Dedans il y a des coliers, des pierres, de merveilleuses choses en or. Ils ramènent la caisse chez eux et ils sont félicités par leur parents.

Et alors ils vont aller chercher leur habit de plongeur. Ils se préparent et hop ! à l'eau.

Et ! est-ce que tu as trouvé un objet, dit la fille ?  
 Oui ! j'ai trouvé un mur romain, répondit un des enfants. Et alors un des deux autres saute à l'eau, avec des pédestals et des souches. Quelques heures plus tard, ils remontent avec le mur romain. Et ils allaient à la cabine téléphonique pour dire qu'ils avaient une pierre romaine, et de dire qu'ils apportent une camionnette ;  
 - oui je me souviens tout de suite ? Et alors la camionnette arrive dans le parking. Enfin arrivait au musée ils se installèrent le mur romain et après ils vont aux bureaux pour avoir la boucle de la recherche.

N°3

Chère Stengela, chère Corinne

Il pleut souvent mais il fait quand même assez chaud. Je crois que chez vous aussi. Carte Nelly part avec Heino et Laon, ils arriveront ce soir. Je vais au tennis tous les jeudis à Laon, et je voudrais vous faire faire de petites leçons. Tout d'abord prenez un raquette et une balle. Ensuite mettez la raquette horizontalement et l'épaulé et avec la balle, tapez la avec la raquette en l'air, et après en bas. Voilà déjà ça, après on verra bien.

5 page: La lettre

N°4

Cher Didier j'espère que tu vas bien. En ce moment l'eau est froide tu ne peux pas de plongé. Tu te rapelle l'année dernière et même il y a deux ans c'était formidable quand on explorai les fonds marins avec les copains. Cette année pour Noël j'ai reçu par mon grand-père une combinaison j'espère qu'on attrapera des poissons comme l'année dernière

Stimilié

Chivier

les trois enfants de nome Alain Olivier, mais Olivier dit je voudrais bien explorer cette rivière <sup>river</sup> et t'en dirait moi. Je vais chez moi chercher ma combinaison de plongé mes palmes mon masque et mes bouteilles d'oxygène. Alain dit "fait vite?" "oui" aussitôt Olivier revienne il a préparé son matériel de plongé puis une corde la fixe à sa ceinture de plombs et dit tenaient la corde et Olivier plongea. au bout de trois mètres de profondeur il découvrit un mur à angle et blanc. il se dit saï dois être une petite base sous-marine tout à coup 8 homme sortie de cette base. il remonte en vitesse et il raconte ce qu'il a vu tous les trois. il décidèrent d'aller prévenir l'armée le générale les écoute est envoi des tas de camion militaire broué de soldat et quand les soldat reviennent tout les hommes de la petite base sous-marine son fait prisonier.

Quand ils aperçurent le ruisseau, ils allèrent chez eux pour prévenir leurs pères. Ensuite tous furent allés au ruisseau. Du haut d'un rochers le père d'un des enfants aperçut une crevasse. L'homme descendit en bas. L'enfant dit: "Non! ne descend pas tu va te tuer! Mais soudain il aperçut un homme blessé, malheureusement quand il voulut l'asseoir il mourut et lors il remonta.

RECHERCHES-DESCRIPTION

LANGUE ECRITE

Marcelle PECHEVY (\*)

E.N. Bourges

Les situations de production des textes d'enfants

Une double tâche se proposait au groupe :

- établir une grille d'analyse des situations de production des textes d'enfants valable pour l'ensemble des textes écrits par les enfants de l'école élémentaire.

Il était en effet apparu au séminaire de juin 1974 que le contenu des textes ne pouvait être étudié indépendamment

- . de la situation dans laquelle ils avaient été écrits
- . du type de texte produit par l'enfant  
(le rapport entre ces deux facteurs n'a pu, faute de temps, être élucidé de façon satisfaisante par le groupe)
- décrire, avec le plus de précision possible, la situation de production des trois séries de textes écrits par les enfants du CM1, lors de l'essai de validation de mai 1972.

I - Concernant le premier point, la réflexion du groupe s'est fondée sur deux documents de travail :

- . une grille ébauchée à la fin du séminaire de juin par trois stagiaires (Cl.Gruwez, J.Jolibert, M.Pechevy) qu'intéressait cet aspect du problème des textes : ébauche établie pour l'essentiel d'après l'analyse que fait Jakobson des situations de communication.
- . un essai d'application de cette grille à l'ensemble des textes produits par les enfants des classes expérimentales de Bourges.

Cet essai d'application mettait en évidence un certain nombre de problèmes sur lesquels le groupe a essayé de se prononcer. Nous donnerons donc parallèlement les divers facteurs envisagés dans cette première grille et les remarques auxquelles ils ont donné lieu.

./.



ELEMENTS DE LA SITUATION

REMARQUES

Fonction de la langue  
mise en jeu.

Il ne peut s'agir bien entendu que de la fonction dominante. En ce qui concerne en particulier la fonction expressive, étant donné que le moi s'exprime à propos de quelque chose, il paraît bien difficile de la séparer totalement de la fonction référentielle (du moins dans une situation de production de texte).

Scripteur unique  
groupe restreint  
groupe-classe

1) Certains travaux écrits réalisés dans les classes (essais de définitions, énoncés de règles ou de propriétés) ont amené l'équipe de Bourges à ajouter à ces possibilités "plusieurs lecteurs présents" : le texte n'a plus pour but ici de combler une distance, mais, dans un premier temps, de fournir un rapport visuel à la réflexion collective et, dans un second temps éventuel, de demeurer pour être consulté en cas de besoin.

lecteur - fictif  
- maître  
- un lecteur absent  
- plusieurs lecteurs  
absents

2) Ducancel fait remarquer que, de toute façon, la situation scolaire se caractérise par l'existence d'une double lecture, celle du maître se surajoutant toujours aux autres lectures envisagées. Il conviendrait donc de faire apparaître plus clairement cette particularité en indiquant comme lecteur "maître et (lecteur fictif / lecteur absent" etc.

référent explicite  
implicite  
imaginaire

1) Le groupe propose de remplacer les deux premières formulations, peu claires, par la distinction, plus opérationnelle, référent textuel / référent situationnel.

2) La formulation "référent imaginaire" ne donne pas non plus satisfaction. Elle soulève en effet au moins deux difficultés :

a) comment déterminer si le texte des enfants se rapporte à un référent situationnel qu'il a réellement vécu ou à un référent situationnel qu'il imagine ?

b) que le référent soit "situationnel" ou "imaginaire", on voit mal quelles différences cette distinction introduira au niveau du message.

L'équipe de Bourges, quant à elle, proposait de distinguer "imaginaire fantastique / imaginaire possible". Peut-être serait-il suffisant d'opposer "référent situationnel / référent textuel / référent fictif" ? Faute de temps, le groupe n'a pas discuté ce point plus avant.

code linguistique seul  
code divers

Les bandes dessinées, certains comptes-rendus d'observation, certains textes poétiques certaines lettres mêmes peuvent, en effet, juxtaposer ou utiliser successivement plusieurs codes.

(mode de présentation)

L'équipe de Bourges propose d'ajouter à la précédente rubrique celle qui concerne le mode de présentation. Il ne semble pas toutefois qu'on puisse tout à fait assimiler celui-ci au "canal" dont parle Jakobson. Il s'agirait moins ici, en effet, d'établir dans quelle mesure le "contact" est réalisé entre scripteur et lecteur que de décrire à la fois le support et la disposition du texte : tableau, carton, feuillet par exemple d'une part, bande horizontale, disposition verticale de plans ou inventaires par exemple d'autre part.

caractéristiques  
pédagogiques

A la distinction précédemment retenue "avec consigne explicite / sans consigne explicite" le groupe propose d'ajouter ici 1) "en temps libre/en temps limité" 2) "occasionnel/fréquent."

\* utilisation ou non  
d'un brouillon

Cette rubrique serait sans doute à détailler encore davantage (1) Il serait intéressant en particulier de savoir dans quelle mesure ont été explicitées non seulement les consignes relatives à tel type de texte mais aussi les objectifs à atteindre et quelles normes rhétoriques ont été proposées aux enfants. Il est possible aussi enfin qu'influe sur le contenu même du texte la façon dont ce type de texte est mis en valeur dans la classe : on peut en tout cas constater combien le nombre, le volume, la richesse de contenu des textes libres par exemple, varient suivant que ceux-ci sont publiés dans un journal scolaire, exploités, mis en évidence sur les murs de la classe, ou, au contraire, hâtivement ou parcimonieusement mis au point puis relégués dans quelque carton...

(1) Le fait d'utiliser ou non un brouillon serait aussi à mentionner ici.

On trouvera en annexe, à titre d'exemple, un essai d'application de cette seconde grille aux types de textes et aux situations de production en usage dans les classes expérimentales de Bourges.

Qu'il s'agisse de la première ou de la seconde grille, un certain nombre de questions demeurent du reste posées.

- Bien que, selon Hjelmslev, l'énoncé de propriétés constitue un "texte", peut-on le mettre, à bon droit, sur le même plan qu'un récit, une lettre, un compte-rendu d'observation etc ?

- Où placer au juste le récit d'imagination et le conte ? La fonction dominante qui y apparaît est-elle référentielle ou poétique (i.e. centrée sur le message en tant que tel, selon la définition qu'en donne Jakobson) ?

- Où placer des transformations de textes telles que le passage d'un récit à un dialogue par exemple (passage qui s'effectue dans les classes lorsque les enfants souhaitent transformer un récit en un jeu dramatique), ou lorsqu'on passe d'un texte élaboré oralement au texte que l'on écrit au tableau et qui doit rendre compte des intonations et mimiques du langage oral ?

L'équipe de Bourges proposait de grouper ces transpositions en une dernière colonne. Cette solution n'a pas paru satisfaisante au groupe mais aucune autre n'a été proposée. Peut-être ces deux aspects du travail d'expression écrite devraient-ils apparaître dans les "caractéristiques pédagogiques" ?

- La grille, enfin, permet-elle de rendre également compte des textes produits dans les classes de type T ? S'il est, en fait, facile d'y faire figurer les lettres fictives (il suffit d'ajouter "lecteur fictif" aux autres catégories envisagées) il est moins facile d'y placer la rédaction : quelle fonction du langage y est mise en jeu ? Est-ce un texte "centré sur le message" ? Plusieurs membres du groupe de Colombes ont proposé de considérer plutôt qu'aucune véritable fonction du langage n'y apparaissait .....

Le groupe a aussi été amené à faire un certain nombre de remarques.

. certaines fonctions sont beaucoup plus mises en jeu que d'autres dans les classes considérées du moins.

. un même type de texte (lettre par exemple, texte libre ou article de journal que nous n'avons même pas fait figurer dans notre tableau tant il peut être divers selon son contenu) peut correspondre à des situations de production très différentes, y compris au niveau des fonctions de la langue qui s'y manifestent : une lettre par exemple peut être une action sur autrui, comme un compte-rendu d'activité ou un récit, voire un texte poétique ; et il en est de même du texte libre. Il faut donc se garder de s'arrêter à ces désignations.

. En revanche, on peut penser que les divers éléments de la situation réelle de production vont modifier la forme du message : lettre individuelle et lettre collective ne présentent pas les mêmes caractéristiques linguistiques et l'on peut faire l'hypothèse que le récit se rapportant à un référent situationnel ne présentera pas, sur le plan lexical par exemple, les mêmes occurrences que le récit se rapportant à un référent fictif.

. on peut constater la multiplicité des situations de production de textes que présente la vie d'une classe ; il serait intéressant que les maîtres en prennent conscience et, orientant davantage leur réflexion dans cette direction apprennent à mieux les dominer. Peut-être pourraient-ils alors

en jouant sur les différents éléments de la situation et les différentes fonctions du langage, mettre en oeuvre dans les classes des types de textes autres que ceux qui y sont actuellement pratiqués (prise de notes + commentaire exprimant les réactions personnelles par exemple).

. il semblerait également utile de compléter ce premier travail par une analyse qui tenterait de déterminer, cette fois, quels sont les caractères spécifiques de chaque type de texte tant au niveau des fonctions essentielles qu'y exerce la langue qu'au niveau des éléments pertinents de la situation de production (ceux sans lesquels ce type de texte ne saurait exister) et au niveau des composantes linguistiques du message lui-même (la longueur du texte, par exemple, n'aura pas la même signification dans un récit et dans un résumé, un slogan, une définition ; la nominalisation a plus de chances d'apparaître dans un plan que la phrase attributive, alors que celle-ci apparaît plus souvent dans une description d'objets ; et le nombre de circonstants, s'il est utile à la précision d'un récit, ne l'est pas dans une recette...).

En conclusion à cette première partie du travail, le groupe se propose d'abord :

- d'approfondir son analyse des situations de production en étudiant notamment plus en détail les caractéristiques pédagogiques de quelques unes d'entre elles (et aussi leurs implications psychologiques et sociologiques)\* : modèles proposés explicitement ou implicitement, exigences implicites et/ou explicites du maître, normes admises par les enfants eux-mêmes etc.

- de vérifier, par l'étude de quelques cas précis, l'hypothèse précédemment émise concernant l'influence des situations de production sur le contenu des messages, en comparant (au niveau des caractéristiques supposées et des caractéristiques réelles) des textes de même type obtenus dans des situations de production contrastées (lettre individuelle/lettre collective par exemple).

II - En ce qui concerne les situations de production propres aux trois sujets proposés lors de l'essai de validation de mai 72, le groupe a essayé de leur appliquer la grille d'analyse précédemment établie et a été conduit aux réflexions suivantes :

Fonction de la langue ..... Cette notion n'apparaît pas dans le travail  
mise en jeu. proposé, nous sommes ici dans la situation  
traditionnelle de "rédaction" : du même coup,  
il est difficile de définir, tant au niveau  
des maîtres et des lecteurs adultes qu'à celui  
des enfants, les "attentes" suscitées.

Scripteur ..... Le texte est réalisé par un scripteur unique\*\*  
mais, même dans le cadre de la "lettre à un  
camarade" il est très difficile de déterminer  
le degré d'adhésion de l'enfant au projet pro-  
posé. La lecture de quelques-uns des textes  
obtenus en mai 1972 laisse penser que celui-ci  
est très variable : si dans certains textes  
se manifeste une réelle participation du scrip-  
teur (cf par ex. le nombre de je/tu/nous dans

\* sur ce point l'article de Tatiana Slama Casacu.

\*\* cf les consignes relatives à la présentation de l'épreuve aux enfants.

le texte de Nadine F), dans 'autres celle-ci paraît nulle...

Lecteur ..... La situation offre cette particularité qu'ici le maître n'apparaît pas comme lecteur. Celui-ci se traduit à un lecteur fictif. Les consignes générales de passation de l'épreuve qui faisaient mention de la participation des enfants à une expérience nationale pouvaient seulement leur donner à penser que leurs textes seraient lus par des adultes. (cf "nous voulons savoir comment écrivent des élèves de CM1").

Référent ..... Dans les trois cas, l'enfant était mis en présence d'un référent textuel : cependant, alors que celui-ci est très développé dans le sujet n°1 (histoire à compléter), il l'est moins dans le "sujet de rédaction" ("trois enfants se promènent dans un bois...") et moins encore dans le sujet libre (lettre à un camarade).

En outre, l'enfant devait, dans les trois cas, recourir à un référent fictif. Il se peut aussi que soit intervenu dans certains textes un référent situationnel (si toutefois l'on admet que les souvenirs font partie du référent situationnel) emprunté au vécu de l'enfant, mais la part de ce dernier élément ne peut être déterminée.

Code ..... Encore que rien dans les consignes n'ait interdit le recours au dessin, par ex., c'est le code linguistique seul que l'on avait implicitement en vue dans les sujets proposés (Imaginez et racontez - "Imaginez" - "Tu dis ce que tu veux comme tu veux"). et c'est lui seul aussi que les enfants ont utilisé, semble-t-il, puisqu'aucune information n'a signalé qu'on ait recueilli de textes mettant en oeuvre plusieurs codes.

Mode de présentation..... Les trois textes sont rédigés sur une page de copie et l'on peut penser que les résonances sous-citées dans l'esprit des enfants par ce mode de présentation n'ont pas été sans influence sur la rédaction en particulier du 3<sup>o</sup> sujet (lettre à un camarade).

#### Caractéristiques

pédagogiques..... Sur le plan pédagogique, la situation de rédaction des trois textes peut être définie par les traits suivants :

- contraignante : obligation 1) d'écrire  
2) d'écrire un texte répondant à des consignes précises)
- sans lien avec la vie de la classe
- sans effet de retour sur l'enfant (il n'aura connaissance ni des effets suscités chez un éventuel lecteur, ni des jugements portés sur son texte)
- stimulation possible fournie
  - . par les consignes générales (expérience nationale)
  - . par le caractère assez exceptionnel de la situation.

- temps : 1) moments précis se succédant à une semaine d'intervalle \*
- 2) durée libre en principe \*\*, limitée cependant par la nécessité de recueillir la copie le jour même \*\*\*
- utilisation ou non d'un brouillon selon le choix de l'enfant (cf consignes) ce facteur n'a du reste pas été pris en compte par la suite.

Il est regrettable, d'autre part, que le QIPF, ou un questionnaire spécifique, comme cela a été fait pour les épreuves de vocabulaire, ne puisse permettre d'apprécier :

- les modèles proposés implicitement aux enfants pour chacun des trois sujets.
- les exigences explicites du maître relatives à la rédaction en général et aux divers types de textes (lettre notamment)
- la répartition habituelle dans la classe des travaux individuels, collectifs, de groupe.
- le degré d'habitude des enfants à chacune des tâches proposées.

Une remarque s'impose cependant ; les élèves des classes de type T bénéficiaient à coup sûr d'un meilleur entraînement que les élèves des classes de type R et F à la situation de "rédaction" dans laquelle ils se trouvaient ici.

Cette analyse a conduit le groupe à trois conclusions concernant l'essai de validation de mai 1972.

#### 1) Critique des sujets proposés

- malgré la variété apparente des sujets proposés dans l'épreuve, l'identité des situations domine ; il s'agit, en définitive, de trois rédactions, au sens scolaire du terme.

- le choix des sujets avait été fait uniquement en fonction du plus ou moins grand degré de "liberté" qu'ils semblaient laisser aux enfants, mais cette liberté n'était en fait qu'une place plus ou moins grande donnée au référent textuel et ne pouvait constituer une aide réelle.

./.

\* cf à ce sujet les remarques des équipes (Repères n° 24).

\*\* cf consignes "Présentation de l'épreuve aux enfants"

\*\*\* encore que les consignes ne soient qu'à demi explicites sur ce point.

## 2) Propositions

- si un travail du même genre était un jour repris, meixu vaudrait essayer de jouer sur les différentes situations de production de textes et notamment faire appel à différentes fonctions de la langue.

- de façon plus générale, dans toute réflexion menée avec des maîtres sur l'expression écrite des enfants, il importerait de ne pas confondre une pseudo-liberté laissée aux élèves (par une rédaction à sujet libre par ex). avec une situation en apparence plus contraignante, (nécessité de décrire à quelqu'un le fonctionnement d'un objet, effort pour convaincre autrui etc) mais où, en fait, l'enfant peut se trouver plus à l'aise dans la mesure même où il se trouve confronté à une tâche moins artificielle.

## 3) Analyses de textes entreprises à Nancy

- Les précédentes remarques invitent à penser qu'elles ne devraient pas donner des résultats très diversifiés pour chacun des trois textes.

- les résultats de ces analyses devront être interprétés avec beaucoup de prudence étant donné les diverses inconnues précédemment mentionnées.

- sur un point de détail, enfin, peut-être serait-il intéressant de demander à l'ordinateur de rechercher les éléments de "personnalisation" ("tu" par ex). dans les lettres des élèves des classes R et T, afin de voir si apparaît une différence significative entre les unes et les autres.....

---

SITUATION DE PRODUCTION DE TEXTES ECRITS

| autres éléments de la situation   |                                                                                          | fonctions du langage |              | communication           | action sur autrui           | expression                                                                                                          |                           |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|--------------|-------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| type de texte (ou forme du texte) |                                                                                          | lettre individuelle  | " collective | questionnaire d'enquête | réponses à un questionnaire | recettes<br>consignes de fabrication (ou d'utilisation → prospectus)<br>slogans<br>textes publicitaires<br>affiches | certains textes<br>livres |
| scripteur                         | unique                                                                                   | +                    |              |                         | +                           | +                                                                                                                   | +                         |
|                                   | un petit groupe                                                                          |                      | +            | +                       |                             | +                                                                                                                   | +                         |
|                                   | groupe - classe                                                                          |                      | +            | +                       |                             | +                                                                                                                   | +                         |
| lecteur maître                    | { indéterminé<br>+ 1 lect. absent<br>plusieurs lect. absents<br>plusieurs lect. présents | +                    | +            | +                       | +                           | +                                                                                                                   | +                         |
|                                   |                                                                                          | +                    | +            | +                       | +                           | +                                                                                                                   | +                         |
|                                   |                                                                                          |                      |              |                         |                             | +                                                                                                                   |                           |
| réfèrent                          | situationnel                                                                             | +                    | +            | +                       | +                           | +                                                                                                                   | +                         |
|                                   | textuel                                                                                  |                      |              |                         |                             |                                                                                                                     | +                         |
|                                   | fictif                                                                                   |                      |              |                         |                             |                                                                                                                     | +                         |
| code                              | linguistique seul                                                                        | +                    | +            | +                       | +                           | +                                                                                                                   | +                         |
|                                   | divers                                                                                   |                      |              |                         |                             | +                                                                                                                   | +                         |
| mode de présentation              | bande horizontale                                                                        |                      |              |                         |                             |                                                                                                                     |                           |
|                                   | bande longitudinale                                                                      |                      |              | +                       |                             |                                                                                                                     |                           |
|                                   | feuillet                                                                                 | +                    | +            | +                       | +                           | +                                                                                                                   |                           |
|                                   | panneau mural<br>tableau                                                                 |                      |              |                         |                             | +                                                                                                                   | +                         |
| caractéristiques pédagogiques     | avec consigne explicite                                                                  | +                    | +            | +                       | +                           | +                                                                                                                   |                           |
|                                   | sans consigne                                                                            | +                    | +            |                         |                             |                                                                                                                     | +                         |
|                                   | temps libre                                                                              | +                    | +            | +                       | +                           | +                                                                                                                   | +                         |
|                                   | temps limité                                                                             | +                    | +            | +                       | +                           | +                                                                                                                   | +                         |
|                                   | occasionnel<br>fréquent                                                                  | +                    | +            | +                       | +                           | +                                                                                                                   | +                         |





RECHERCHES - DESCRIPTION

LANGUE ECRITE

SYNTAXE LEXIQUE

Jean BEAUTE (\*) E.N.F. - Angers -

Le groupe a d'abord cherché à définir ses tâches par rapport au travail déjà effectué en avril 1974 (cf Repères n°25). La grille d'analyse syntaxique proposée dans le rapport établi par D. Manesse était-elle opérationnelle ?

Des collègues ont fait remarquer :

- 1°/ que toute grille de ce genre doit être utilisée avec une certaine prudence : il faut éviter d'établir l'équation langage syntaxiquement complexe - langage élaboré ou langage adapté au sujet traité. Un texte composé d'indépendantes juxtaposées, sans relatives, peut fort bien correspondre à une situation de production donnée.
- 2°/ qu'il est souhaitable de dépasser la phrase et de voir quels sont les indices de cohérence syntaxique du texte dans son ensemble. Ce qui conduit - entre autres - à la recherche d'éventuels décalages entre la segmentation syntaxiquement juste du texte et la segmentation perçue et mise en évidence pour l'enfant. On aboutirait à un indice se définissant par le rapport :

nombre de propositions segmentées par la ponctuation  
nombre total des propositions qui auraient dues être segmentées

N.B. Par ponctuation le groupe entend tous les procédés typographiques qui servent à segmenter (emploi de la majuscule notamment).

A la fin de la première séance de travail les membres du groupe ont admis que la grille d'analyse syntaxique déjà élaborée était pour le moment un instrument exploitable, mais que pour le lexique aucun instrument n'avait été proposé. La seconde séance de travail sera consacrée aux problèmes du lexique. Les travaux allaient aboutir à une proposition d'analyse lexicale que voici :

Il semble que l'important est moins de rechercher la richesse lexicale (en comptant par exemple nombre de mots différents pour un texte donné) que de mettre en évidence des rappports entre unités lexicales établis par l'enfant. L'analyse consisterait à rendre compte des rapports ainsi mis à jour, comme on pourrait décrire un système phonologique (sans idée de jugement ou de comparaison avec ce que l'adulte proposerait comme unité lexicale à la place de telle unité employée par l'enfant).

-----  
(\*) rapport du groupe de travail "Langue écrite" (Analyse de textes) - Colombes 11-12 - décembre 1974.

Rapports retenus :

1 - Rapports d'équivalence : quelles équivalences l'enfant établit-il ?

Lexème A ---> Lexème B  
Lexème A ---> "pronoms" a', a", a"' etc...

Dans le cas où le rapport d'équivalence est tel que :

Lexème A ---> Lexème A (ce qui est appelé "répétition" en termes scolaires) il est intéressant de se demander :

- Si le mot répété est polysémique et, dans ce cas, si l'enfant l'emploie dans certaines acceptions seulement. On peut connaître un mot, mais ne savoir l'employer que dans quelques sens familiers, c'est à dire n'utiliser que le tiers ou le quart de la polysémie du mot en question.
- si la répétition pouvait être évitée sans modification syntaxique importante. Tel équivalent possible aurait pu exiger une autre construction de la phrase, construction que l'enfant pouvait ne pas dominer.

En conclusion, l'analyse d'un texte questionné sous l'angle "examen des rapports d'équivalence" répondra aux interrogations suivantes :

- Y-a-t-il ou n'y a-t-il pas emploi de substituts pour telle idée exprimée ? En d'autres termes : l'enfant recourt-il à la répétition systématique du même mot ? en emploie-t-il plusieurs ? Lesquels ?
- s'il y a répétition du même mot : quelles sont les acceptions rencontrées s'il s'agit d'un mot polysémique ?

2 - Rapports d'oppositions. Par "opposition" il faut entendre "opposition pertinente" au sens où les phonologues emploient cette expression. [ P ] s'oppose à [ b ] mais n'est pas son "contraire".

L'analyse du texte permettra de voir si l'enfant :

- neutralise certaines oppositions par un archilexème ;
- possède certaines oppositions fines (ex : voir/regarder ; entendre/écouter, etc...).
- établit des rapports d'opposition inattendus, insolites, etc...

3 - Rapports "hiérarchiques" entre unités lexicales.

- d'une part le rapport hyponyme-hyperonyme. L'enfant établit-il des rapports (qui peuvent se retrouver dans le point n°1 : équivalences) entre chaise-siège ; voiture-véhicule, etc...
- d'autre part le rapport entre terme neutre et terme marqué ou intensif. Ex : peur-frayeur ; gros-énorme ; etc... Rappelons qu'il s'agit toujours d'unités lexicales que l'enfant utilise ou qui sont normalement appelées par la structure syntaxique à laquelle l'enfant a eu recours.

Exemple : dans un texte étudié par la commission, ("un soir nous étions sur la terrasse..."), le mot salir est employé 3 fois en fin de texte avec une intention évidente d'établir une gradation. Mais aucun terme plus fort ne pouvait être employé sans modification de la structure syntaxique.

A ce propos le groupe remarque que salir et sali sont peut-être les seuls termes "corrects" que l'enfant avait à sa disposition en situation d'écriture : saloper, dégueulasse, crado, ect... étant écartés par une sorte d'auto-censure. La situation d'écriture semblerait engendrer une sorte d'appauvrissement lexical par souci de respecter la norme ou de s'en tenir au registre exigé par la communication élève-maître.

**E.B.** Les rapports d'équivalence, d'opposition, ou de classement hiérarchique valent pour l'axe paradigmatique.

#### 4 - Les collocations

Quelles sont les unités plus vastes que le lexème, que l'enfant utilise comme des figements ?

Ainsi, dans le texte cité plus haut on peut considérer comme figements les expressions :

"les bottes de foin", "le petit garçon", "t'es chic", "il faisait nuit", "aider à porter", "leur voulait du mal", "la salle de bain", etc...

Questionner le texte à ce propos c'est chercher à répondre aux questions suivantes:

- l'enfant dispose-t-il de tels blocs "tout faits" ?
- l'enfant dissocie-t-il des blocs reçus normalement par l'usage ?

Dissocier c'est : - insérer une unité supplémentaire

ex : "vouloir du mal" - "vouloir depuis longtemps du mal"  
- remplacer une unité par une autre, inattendue ou insolite.

ex : un morceau de sucre - une pierre de sucre  
(variante régionale).

A remarquer que ces collocations, souvent dénoncées sous le terme de "clichés", sont en fait nécessaires dans bien des situations de communication et sont souvent un bagage culturel minimal. Briser la collocation en présentant des alliances de mots inattendues ou insolites exige une maîtrise de la langue et une créativité qui ne sont pas acquises d'emblée.

Dans le chapitre collocations il a semblé utile à la commission d'examiner le rapport sujet-verbe et notamment de voir - en fréquence - si les sujets possédant le trait "+ animé" dominant par rapport aux sujets réellement employés. Il y aurait là un indice génétiquement important.

**Conclusion.** Cette grille d'analyse lexicale est une ébauche, reste à voir si elle est "opérationnelle". Le groupe est par ailleurs conscient des difficultés que représente l'adoption d'une démarche spécifique qui n'empiéterait pas sur le domaine de l'analyse rhétorique. La distinction analyse lexicale - analyse sémantique manque également de rigueur. Mais dans un premier temps l'approximation est peut-être inéluctable.

RECHERCHES-DESCRIPTION

LANGUE ECRITE

Problèmes de rhétorique

Georges JEAN (\*) C.L.U Le mans

Corpus

Les six textes joints à la suite de ce rapport provenant de l'essai de validation de mai 1972 donc tous du C.M.1.

Mode de travail

Les textes ont été lus tout simplement, silencieusement et par chacun d'entre nous. Nous n'avions ni grilles ni consignes explicites. Mais il va sans dire que nos réactions spontanées ont été plus ou moins influencées, soit par des présupposés d'ordre normatif soit par des habitudes techniques de lecture. Nous avons cependant remarqué les sourires, les rires, les grognements de chacun d'entre nous et le réel intérêt pris à ce travail, intérêt qui allait en augmentant au fur et à mesure de l'approfondissement de notre lecture.

Nous avons en fait consacré une séance à la lecture et une séance à un échange d'impressions. Il aurait fallu beaucoup plus de temps, beaucoup plus de textes et être un peu plus nombreux pour commencer à systématiser nos premières impressions. Nous ne livrons donc et dans un certain désordre, mais c'est loi de cette démarche dans un premier temps, que des remarques "primaires"

Nous avons écarté tout jugement porté au niveau phrastique, nous contentant d'examiner le "fonctionnement" des textes dans ce que l'on pourrait appeler leur "coulée", leur continuité.

Remarques

1°) Toute analyse "globale" des textes est liée au niveau "rhétorique et de l'énonciation à la manière dont les enfants se sont situés par rapport aux consignes de départ. Une critique de ces consignes est indispensable à faire avant toute analyse, pour éliminer un certain nombre de facteurs "de conformisme" ou plus obscurément d'intelligence des données.

2°) Les situations d'énonciation sont en particulier fonction de la manière dont les enfants ont perçu et lu ces consignes. Le "je" d'une lettre ou d'un récit peut tout aussi bien être un "je" fictif "scolaire", que le "je" réel de l'énonciation. Nous sommes peu à peu arrivés à dégager les vraies énonciations et les énonciations masquées.

3°) Nous avons constaté que le schéma de Jakobson décrivant les fonctions du langage dans la communication, pouvait fournir un élément d'analyse intéressant et

./.

(\*) rapport du groupe de travail "Langue écrite" (Analyse de textes) - Colombes  
11-12 décembre 1974.

permettant en particulier d'organiser un peu cette recherche. Il est intéressant en particulier de constater que la fonction "phatique" (parler pour parler etc) est loin d'être négligeable dans certains textes, qui sont réputés "creux" mais dans lesquels l'enfant, se parle comme pour vaincre lui aussi "le vide papier que sa blancheur défend". etc.

4°) Non moins intéressante est la recherche des stéréotypes et clichés qu'il serait fructueux de mettre en corrélation :

- avec les consignes
- avec les thèmes abordés en classe
- avec les lectures faites en classe et hors de classe
- avec les habitudes de discours du maître
- avec les émissions TV etc...

5°) Il serait intéressant de savoir ou mieux de repérer à quel moment l'enfant s'évade de la consigne (quand elle existe), ce qui était en fait le cas pour les textes étudiés, à quels moments il tente de revenir à la consigne. Ce qui pose en particulier tout le problème des conclusions de lettres ou de récits faites pour ramener le scripteur dans un cadre rhétorique.

6°) Nous avons constaté qu'une analyse "globale" du lexique, en dehors même de la propriété ou non des termes, des répétitions, néologismes etc. s'imposait, moins pour le lexique lui même que pour repérer un certain nombre d'indices :

de cohérence actancielle  
de conformisme  
de clôture ou non des champs : par exemple noter les occurrences inhabituelles  
de créativité tant au niveau de la dispersion des champs que d'une juste notion de certaines polysémies.  
d'entrelacement ou non des champs sémantiques dans tout le texte. Certains champs sémantiques recouvrent tout le texte, certains ne tiennent qu'un paragraphe et ne communiquent pas avec les autres.

7°) Sur le plan de l'énonciation, la recherche des statuts des pronoms personnels dans leurs rapports, les indices d'énonciation (cf Benvéniste) : démonstratifs, locutions temporelles : maintenant etc... permet de voir dans quelle mesure l'enfant se met au centre du texte ou se décentre par rapport à son récit. Un des textes parfaitement cohérent en fonction des consignes est totalement décentré et fonctionne comme une "histoire" et non comme un discours. Cela n'entraîne bien sûr pas un quelconque jugement de valeur dans le cas présent, mais peut permettre à un maître d'intervenir auprès d'un enfant en fonction des consignes données. Apprendre par exemple à décentrer un rapport d'enquête, où à prendre en charge une narration personnelle etc...

8°) Dans les récits, il est intéressant de voir comment l'enfant arrive d'une part à s'autonomiser par rapport aux personnages qu'il met en scène (distantiation narrative) et dans quelle mesure il arrive (ou pas) à autonomiser les autres personnages : discours indirect, théâtralisation des dialogues, etc...

9°) Nous avons pu repérer très grossièrement quelques uns des principes qui guident l'organisation d'ensemble de ces textes :

- l'organisation peut être tout simplement "successive" ; les épisodes se suivent : la conjonction de coordination jouant le rôle de "catalyse". La densité de la "catalyse" par rapport à la densité des événements, ou plus simplement du remplissage par rapport à "ce qui se passe", est un élément utile à connaître et qui peut conduire à des interventions pédagogiques diversifiées.

- l'organisation peut être logique : déduction  
induction

on passe des faits à leurs conséquences. Très souvent la causalité n'est que le masque formel de la juxtaposition. A mettre peut-être en rapport avec les capacités de l'enfant en mathématiques.

- l'organisation peut procéder d'"isotopies"

sémantiques : c'est-à-dire que l'enfant tourne autour de quelques éléments de sens qu'il répète : la peur, la fuite, la surprise, etc.

- dans le même sens l'organisation peut dépendre d'une cohérence affective, d'un certain rapport obsessionnel, au père ou à la mère. Les cas sont présents dans les textes qui nous étaient soumis

- l'organisation peut être tout simplement phonétique.

Redondances phoniques, tentatives sur le plan de la fonction poétique (au sens de Jacobson) du langage etc.

10°) Enfin nous avons ébauché une étude des indices de "temporalité" et pensons que les plans suivants peuvent être abordés :

chronologie / successivité /  
temps de l'histoire / temps du récit  
modalités temporelles ou seulement modales  
fonctions du futur etc.

#### Remarques

A la réflexion, j'ai volontairement omis toute référence directe aux textes proposés. La raison en est simple. Ce rapport est conçu comme un document de travail. Il faudrait que la réflexion de chacun avant le prochain séminaire porte d'une part sur ces textes d'autre part sur d'autres textes afin d'arriver à des procédures plus opératoires et significatives.

SUJET I

"Trois enfants (deux garçons et une fille) se promènent dans un bois. Ils jouent aux explorateurs. Ils arrivent devant un ruisseau assez large et assez profond. Que vont-ils faire ? Imaginez..."

D. A.  
2 mai 1962

(I)

~~Les~~ Trois enfant se promènent dans un bois, quand ils ont vu un ruisseau très large descendant au trois enfants ont dit de se baigner ~~très~~ large alors ils fallaitent qu'il se dise à leur parent. la promenade a été longue du ruisseau jusqu'à la maison. Enfin nous voilà arrivés, ils allaient voir leur parent « Maman puis - je allis au ruisseau et me baignis oui mais fait bien attention » alors ils alla denouveau au ruisseau. Le ruisseau est très profon, « he oui je n'est pas peur ». Nous attendons un petit moment et puis tout à coup ail, ail « c'était le petit garçon, il



s'appelait Michel, il venait d'être mordu par un  
crabe les deux autres riaient et moquaient de lui se jeta  
au bord du ruisseau et dit « je n'irai jamais plus rien,  
et il partait en tenant son pied ~~par~~ En rentrant à  
la maison il avait écrit en allant à table et sa  
maman lui dit « pourquoi tu tiens ton pied je me  
suis fait pincer par un crabe », et les deux autres riaient  
encore. L'autre garçon s'appelait Patrick et la fille  
Laurence.

N.F.  
26-4-72

(I)

Promenade dans le bois.

Micaël, John et Jane explorent les alentours - Tout à-coup ils aperçoivent un ruisseau qui leur barrent le chemin - Ils essayent de l'enjamber - Mais hélas! ils n'y arrivent pas - Alors Micaël prend son élan pour l'enjamber, mais plouf! - il tombe dans l'eau - Jane à l'aide de John essayent de le rattrapper mais en vain ils n'y arrivent pas et à force de tirer, à son tour John tombe - Jane est désespérée - Alors elle trouve une canne-à-pêche qui quelqu'un avait oubliée. Elle dit:

« Micaël, accroche-toi au boud du fil - Pendant ce temps je tirerai de toutes mes forces. » Micaël se pendit après le fil, mais Jane avait pas assez de forces pour tirer - Ils recommencent plusieurs fois mais au moments où Micaël allait pouvoir sortir de l'eau le fil craquait.

« Oh! sut, dit Micaël désespéré, au moment que j'allais enfin sortir de cette maudite rivière le fil ~~se~~ casse - je ne pourrais donc jamais sortir de là! - je commence à avoir froid -

brrr!... ~~l'eau~~

2 tandis que John, lui, essaye de monter par le  
bords - gane se désespère de plus en plus -  
Elle vit alors un chasseur - Elle courut au  
devant de lui -

« Monsieur, le chasseur, demanda-t-elle es-que-  
vous me rendre un service? je vous serais très  
reconnaissante. »

dit l'homme

« Avec plaisir ma petite, comment t'appelle-tu? »

« Je m'appelle gane, et mon frère Micaël et l'autre  
John. »

« le John - - »

« Quelle jolie non - - Raconte moi pour quoi  
veut-elle mon aide? »

gane lui raconta son histoire -

L'homme tira Micaël et John par le bras et  
les sortis de l'eau, le chasseur parti - gane instab.

- la une planche qui traverse la rivière chacun  
passe dessus et les voilà de l'autre côté. Il s'en vont  
quand même tout foyeux, à part les deux garçons  
mouillés - Lui va dire leur maman? Arrivé à la  
maison la maman les grondent, les fait manger,  
et les envoient couché - gane, John et Micaël  
montent se couchés tout honteux -

C.M.  
1.6.67

(1)

## Une bonne après midi

Un beau matin d'été, Nicolas, Alain et Jeanne trois fils de paysan partent dans le bois pour s'y amuser. Ils se promènent tous les trois dans la forêt silencieuse. Ils s'arrêtent tous les trois pour écouter les chants joyeux des oiseaux. Jeanne cueille toutes sortes de fleurs des bois pour en faire un bouquet à sa maman. Nicolas et Alain attrapent des papillons à l'aide de leur filet. Tout à coup, il ~~est~~ vient une idée à Nicolas!

« Si nous jouons aux explorateurs dit-il »

« Oui, pourquoi pas répondit Jeanne » Alain, lui n'était pas d'accord, il voulait continuer à attraper des papillons. Mais il se décida quand même:

« Bon d'accord je veux bien y jouer, mais il faut que je sois le chef dit-il »

« Si tu veux lui répondit Nicolas » Et la partie commence. Ils sautaient de lasines en lasines, évitant d'un bond lesté de tomber dans les profonds trous. Tout à coup, ils débouchèrent dans une carrière. Alain commença à escalader les grosses pierres. Jeanne qui le suivait avait plus de mal que

lui et se tenait à son frère pour ne pas tomber. Quand ils arrivèrent en haut, ils continuèrent à courir parmi l'épaisse forêt. Tout à coup, ils s'arrêtèrent et met tous les trois devant un profond et ~~long~~ <sup>large</sup> ruisseau. Jeanne inquiète demanda:

« Qu'allons nous faire, maintenant

— Il faut absolument traverser ce ruisseau dit Blain  
— Mais comment demanda Nicolas

— J'ai mon idée répondit Blain laissez moi faire  
A l'aide du couteau que papa lui a donné, il coupe quelques ~~de~~ grosses branches et en fait un pont, puis il le met au dessus du ruisseau. Jeanne, la plus légère de toute commence à marcher sur le "pont". Malheureusement, une branche cède et l'entraîne dans l'eau. Les deux garçons éclatèrent de rire. Après l'avoir sorti de l'eau ils rentrent à la maison. Jeanne leur dit à tous 2.

« Jamais plus je ne jouerai aux explorateurs.

SUJET II

Un soir après le dîner, nous étions tous les trois sur la terrasse, ma mère, mon père et moi. Le jardin paraissait rempli d'une vapeur bleue à travers quoi jouait la lune. Et les lueurs vagues de la nuit coulaient sur la prairie, entre les brumes et les grandes flâques d'ombre, parmi les petites meules de foin fraîchement coupé, espacées comme les vieilles agenouillées.

- Qu'est-ce qui bouge donc là-bas, dans l'herbe ? dit soudain mon père.

- Je ne vois rien, fit ma mère.

- Mais si, je n'ai pas la berlue... Regarde ... A la hauteur du peuplier, un peu à droite. Tu ne vois pas ? On dirait quelqu'un assis parmi les petites meules et qui se dandine.

- Oui, c'est vrai, dit alors ma mère. Sans doute quelque chien.

- Ce n'est pas un chien. C'est quelqu'un qui est assis et qui se balance.

Je regarde moi aussi, vaguement troublé, l'ombre qui bouge.

- C'est étrange... dit mon père. Attendez, je vais voir.

Imaginez et racontez la suite.

D. A.

2. 5. 62

II

-----  
un soir nous étions sur la terrasse nous avons vu bouger quelque chose vers les bottes de foin nous ne savons pas queique c'était. Papa alla voir « mais s'est un paysant assis loin » dit papa le petit garçon qui s'appelait patrique dit « allé vas y, vas y, alors il se décida quand même a y aller, oh vraiment t'est chic d'y aller je suis tellement curieux. Le père y alla il a regardé de partout a le voilà enfin mais s'est un paysant, nous allons le ramener chez nous il faisait nuit jean le père était fatigué. La mère du petit garçon s'appelait Françoise elle alla le chercher pour l'aider à porter le paypa mais la famille paysant leur voulait du mal mais la famille ne le savait pas il n'était pas propre, enfin il alla dans la salle de bain il la salissa toute, le lavabo pareille tout sali, puis il alla se baigner il prit le peignoir de Françoise puis il salissa les jouets du petit garçon alors toute la famille l'envoya en prison. Mais une fois sorti de la prison on revint jamais dans cette maison.

J.F.  
26.4.62

(II)

- Une ombre inconnue -

Mon père court vers l'ombre qu'il avait vue. Il passe derrière une meule de foin et s'approche à pas de loup. Ma mère me dit :

- « Je voudrais s'avoir se que c'est. Pas toi Sébastien? »
- « Oh! oui je voudrais bien y aller, es-ce-que je peux? »
- « Oui, mais fais bien attention - je sais qu'il y a ton père pour te défendre, mais on s'aie jamais. »
- « Oui, je ferai attention, c'est promis. »

~~Je~~ Je cours rejoindre mon père. Je couvrais tout le long du chemin. Tout-à-coup, pouf... je tombe. Je me relève, et regard - je rejoins bientôt mon père. Derrière ce que c'était?

Il y avait une lapine et quatre petit lapin qui jouait avec leur mère. Mon père me dit :

- « Tu as vu - sous qui nous demandions ce que c'était. »
- « Oui - Abaman voulais s'avoir ce que c'était - je vais l'appeler. »
- « Oh! non, pas de peine. »
- « Pourquoi? Elle qui aime tant les petits lapins. »

« Ecoute-moi Sébastien. Tu vas retourner à la maison, prendre un panier et me le rapporter. Le dis surtout rien à maman. Veut-tu ? »

« Oh ! oui. Ça lui fera une bonne surprise - j'y vais tout de suite. »

Je cours ~~tout~~ comme un fou. Arrivé à la maison maman dormait déjà. Je ne fis pas de bruit. Pris un panier et repartis en courant. Mon père était en train de leur parler pour les apprivoiser.

« Cens, papa, voilà un grand panier. »

« Merci, Sébastien. »

Mon père les pris avec douceur et les déposa avec douceur au fond du panier. Nous repartons en précipitation. Le pas. Arrivé à la maison nous leur donnons à manger et on les met dans une cage. Le matin maman poussa un cri de joie.

« Oh ! comme ils sont beaux ! nous les garderons ~~pour toujours~~ toujours. »

Comme maman s'était dit, nous les gardons toute l'année. ~~Les~~ Je les nourrissais toujours moi-même. Un jour, la lapine n'y était plus n'y s'est petit. Il y en un grand chagrin pour maman. Tu ~~est~~ était-ils ? Nous les retrouvons jamais. Sans pis - C'était bien dommage. Hélas. Plus jamais ils ~~ne~~ ne reviendrais. Et c'est là que finis l'histoire des cinq lapins.



C.M.  
1.6.62



## "Le fantôme volant"

papa se rapprocha des hauts peupliers. Maman et moi, restions immobiles sur la terrasse. Mon père se rapprocha de l'étrange silhouette, Puis quand il fut au pied du peuplier, la forme s'envola.  
« C'est bien bizarre tout cela dit mon père, une si étrange silhouette qui s'envole.

Demain soir, nous retournerons voir le "fantôme" et toi Daniel va le coucher, il est tard maintenant dit maman » Après avoir passé une nuit agitée, mon père se leva, et retourna sur la terrasse. Avec précaution, il retourna au pied du peuplier, mais cette fois il ne vit "le fantôme volant" se balançant dans les airs et il se dit :

« Cela doit être un oiseau nocturne. Ce soir, verrons-nous "le fantôme volant" ? » et il partit dans la maison. Le soir venu, ils s'installèrent sur la terrasse comme d'habitude. Mon père était armé de son fusil de chasse et de sa cartouchière. La nuit venue, ils virent tout à coup "le fantôme volant" se balancer à côté des peupliers. Papa dit à Daniel :

« Va me chercher les jumelles, elles sont dans mon

le 12 d'oct

bureau. Daniel obéit et les ramena. Papa regarda  
attentivement "le fantôme volant" avec les jumelles.  
Et bientôt, il arma son fusil « Mais pourquoi  
vas-tu tirer, sur qui ? demanda maman.

— Hé bien, sur "le fantôme volant" lui répondit  
papa » Il visa et tira. Un cri sinistre retentit.  
La silhouette s'effondra. Papa, maman et Daniel  
se dirigèrent vers le corps. Ils découvrirent un  
"fantôme" marqué de noir. Un couteau sanglant  
pendait à sa ceinture. Papa avait ainsi abattu  
le célèbre hors-la-loi nommé Wonga. Après l'a-  
voir livré à la police, ils continuèrent à vivre  
heureux sans recourir de "fantôme volant".

SUJET III

Suppose que tu écris à un camarade, à un ami qui se trouve loin de toi. Par exemple, quelque chose t'a beaucoup intéressé ces temps-ci et tu voudrais lui en parler.

Tu es libre de choisir toi-même ton sujet. Tu en dis ce que tu veux, comme tu veux.

D.A.

2.5.62



une promenade dans les bois

Nous avons été nous promener dans les bois tout à coup nous avons entendu un cri c'était un écureuil qui craquait une noisette. Il n'était pas apprivoisé, mais il a été facile à apprivoiser alors on la nous dans nos bras puis on la amené à la maison. Il a couché chez nous et mon papa voulait le relâcher pour qu'il se nourrisse d'autre chose que des noisettes parce que nous n'en n'avons bientôt plus alors voilà que le père du petit garçon à relâché le petit garçon pleura son papa pour qu'il le reprenne de l'arbre mais il ne trouva plus l'écureuil alors il comprit qu'il n'était pas bien chez nous. Sa maman était inquiète parce qu'il ne le voyait pas venir, un instant après elle le voyait venir mais il était triste alors la maman essayait de le calmer et lui dit ne t'inquiète pas tu verras t'en aura un autre bien plus joli.

N.F.  
26-4-62



Chambéry le Lundi, 15, Mai

Chère Elisabeth

Je t'écris peut souvent depuis que tu est parti en Suisse - Mais aujourd'hui je voudrais te demandé une petite chose - C'est - que tu veux bien venir avec moi ? - Voilà comment j'ai appris ça - Samedi matin je lisais le journal quand j'ai vu qu'il y avait une maison à louer - j'ai demandé à ma maman si je pouvais y aller - ma mère ma répondu oui, mais elle veut venir avec nous, (bien attendu mon père et ma sœur aussi) - Alors cette maison se loue le moi de juillet et tout - Mais nous partirions que le 15 juillet et de retour le 27 tout - Cette maison se trouve dans le chidi à cinq mètre de la mer - Alors si tu veux bien venir avec nous il faudrait que tu vienne le 10 juillet - Tu passeras

quelques jours chez nous mais n'est pas peur nous  
avons de quoi te caucher. Apporte le linge n'essay-  
-ssaire. Cette maison a trois chambres, une salle-à-man-  
-ger, une cuisine, un W.C., une salle de bain. Pour  
payer n'ai pas peur sais mes parents qui s'en charge  
Pour partir nous prendrons notre caravane. Nous par-  
-tirons le soir vers 8 h, 9 h. Mais d'assis là nous avons  
encore 1/2 mois et demi d'école. Si tu voudrais bien  
venir avec nous tu nous ferais un grand plaisir.  
Alors choisis oui ou non. Si tu voudrais bien venir  
nous serons bien content.

Si tu veux tu peux amener ta maman, ton pe-  
papa, et ta sœur.

Nous nous séjurerons dans les lits.

Si nous avons pas assez de place nous ~~amènerons~~  
amènerons une tente que nous monterons quand même.

amènerons

Je pense que tu va accepté notre ~~invitation~~ invita-  
-tions.

~~Si tu veux pas tamps nous irons tous seuls.~~

Si tu ne peux pas tamps nous irons tous 1  
seuls.

~~Tout sera prêt les magasins~~

Les magasins seront à un kilomètre. Nous, nous nous  
s trouvons dans la banlieue. Nous espérons être  
tranquille et de nous y abriter. J'espère que tu  
me répondras le plus vite possible. Je te quitte en  
t'embrassant bien fort. Dit bonjour à ta famille  
de ma part. A bientôt.

d'adine

cm.

1.6.62



Cher François

Dimanche passé, je suis allé voir un match international au stad municipal de Chambéry. FRANCE contre pays de GALLES. Je vais te raconter ce que j'ai vu au cours de cette passionnante rencontre.

Les français jouaient en maillot blanc et les gallois en maillot rouge. Cette rencontre se déroula devant des centaines de spectateurs. Les français ont dominé la première mi-temps en saut à touche et en mêlée fermée. Les maillots blancs ont marqué leur premier essai grâce à une magnifique percée de leur pilier droit qui donna au demi de mêlée qui alla aplatis entre les pataux gallois. La transformation réussit, les français menaient à la 10<sup>ème</sup> minute 6 à 0. En seconde mi-temps, sur un talonnage irrégulier, une pénalité était accordée aux gallois. L'arrière gallois passa ce but facilement. Le score en était 6 à 3 pendant la 2<sup>ème</sup> mi-temps. Jusqu'au coup de sifflet final, les français se sont défendus fortement. Mais ils ont finalement emporté 6 à 3. Je pense que ce récit t'aura bien plus.

RECHERCHES-VALIDATION

Equipe de Saint-Brieuc

J.M. DURAND

J. LAVENANT

D'une "photographie" de l'enfant à son entrée à l'Ecole Elémentaire vers un premier essai de validation des pédagogies du C.P.

Point de départ de l'expérience

Au stage national de mars 1972, à Dijon, le groupe C.P avait souhaité que soit conçue une série d'épreuves à faire passer au début du C.P et susceptibles de fournir une photographie de l'enfant à son entrée à l'école Elémentaire.

On en trouvera la liste dans le compte rendu de Mme CHARMEUX (Repères 19, pages 33 - 35).

En réponse à ce souhait, notre équipe a décidé de mettre sur pied, une épreuve spécifique, qui tienne compte de certaines hypothèses du Plan de Rénovation sur les apprentissages premiers de la lecture-écriture.

Nous avons choisi d'élaborer une épreuve

- a priori susceptible de fournir, soit en fin de Grande Section soit en début de C.P, des indications prédictives d'apprentissage de la lecture

- qui amène l'enfant à utiliser un langage de récit (cf Repères 19 page 34 : "Il est vain en effet, d'entreprendre un apprentissage de la lecture si ce langage du récit n'appartient pas à l'expérience de l'enfant. Il pourrait s'agir de demander à l'enfant de terminer une histoire dont on vient de lui raconter le début").

- qui permette de vérifier son aptitude à traiter des données perceptives (cf Plan de Rénovation page 20 : "La psychologie moderne permet d'établir en effet que la perception, phénomène essentiellement actif ne consiste pas à "tirer une connaissance de" "mais à "apporter une signification à" à partir d'indices prélevés et mis en rapport selon une hypothèse d'exploration. Le choix de cette signification est fonction, non seulement de l'objet à percevoir - texte écrit ou non - mais de l'intelligence en général, de l'affectivité, de la compréhension et de la pratique de la langue").

Nous nous attachons également à l'étude proposée dans Repères n° 6 de certaines variables ainsi reformulées.

- C 6. Possibilités d'organisation perceptive (choix des stimulations) et niveau représentatif de cette perception.
- C 7. Niveau d'élaboration de la langue parlée sur le plan syntaxique et sémantique (variable abordée mais non approfondie faute de temps.)

Un autre objectif de l'expérience est de comparer, à partir des passations de fin G.S et de début C.P, les résultats obtenus en lecture en fin d'année dans des C.P, utilisant des méthodes d'apprentissage différentes (pédagogie de type rénové et pédagogie de type traditionnel).

### Première phase de l'expérimentation

#### 1 - Choix de l'épreuve

Nous avons choisi d'utiliser des images séquentielles déjà existantes :

- Quatre séries de "Je veux lire" Cartes - Images séquentielles (Hachette/Rossignol) que nous intitulos

La chute de vélo  
Le Père Noël  
La pêche à la grenouille  
La germination

- La série n° 9 de "Raconte" de C Le Boeuf (L'Ecole)

Titre : Le chapeau envolé

Dans tous les cas il s'agit d'une histoire en images divisée en quatre épisodes. On n'utilise que les trois premières images de la cinquième série, l'enfant étant invité à terminer l'histoire.

(Les cinq séries sont reproduites en annexe).

#### 2 - Déroulement de l'épreuve

Voir le protocole utilisé (document en annexe)

Nous avons voulu savoir non seulement si l'enfant pouvait ranger les images et justifier ce rangement par un récit cohérent (selon une logique de l'adulte, logique peut être nécessaire à l'apprentissage de la lecture) mais également s'il était capable de terminer une histoire (séries 3 et 5) et de condenser son récit, en un titre (série 3).

#### 3 - Population ayant passé l'épreuve

Nous avons fait passer l'épreuve à cinquante neuf enfants répartis en trois grandes sections.

Deux G.S alimentant deux C.P à pédagogie rénovée (classes expérimentales).  
Une G.S, alimentant un C.P à pédagogie traditionnelle (classe témoin).

Le niveau socio culturel des parents est sensiblement identique pour les deux groupes d'enfants.



#### 4 - Choix des indices pertinents et élaboration du barème de rotation

Après décodage des bandes magnétiques nous avons tenté une description de la langue des enfants du point de vue de la syntaxe et du point de vue du lexique. Mais, faute de moyens matériels, nous n'avons pu dégager d'indices suffisamment significatifs au plan syntaxique et nous avons abandonné cette direction (Le corpus recueilli est à la disposition des équipes intéressées).

Nous avons retenu pour l'établissement du barème :

- a) la capacité à ranger les images selon un ordre chronologique, que nous considérons comme le plus logique (c'est en fait l'ordre préférentiel proposé par les enfants capables d'organiser leur récit).
- b) la compréhension de l'histoire, la cohésion du récit

Par exemple dire qu'il y a quatre garçons dans "La chute de vélo" montre que l'histoire n'est pas comprise

- c) la capacité à fournir un titre
- e) pour chaque série nous avons établi une liste de termes qui nous ont semblé pertinents et que nous avons affectés d'un indice positif.

A l'inverse nous avons attribué à certains mots un indice négatif. Leur apparition manifestait que l'enfant mettait sur un pied d'égalité des indices signifiants et des indices non signifiants, voire qu'il négligeait les premiers au profit des seconds.

De manière générale nous avons choisi comme terme positif le terme générique (ainsi dans l'histoire du Père Noël le mot "enfants" et non "le garçon", "la fille" le terme "jouet" et non "guitare" "poupée" landau").

Ainsi sont retenus dans la "Chute de vélo"

9 indices positifs : monter - pédaler ou rouler - tomber - toute vitesse - maman ou dame ou quelqu'un - relever - vélo - mal - tête (ou des synonymes).

Comme indices négatifs : des "termes comme : maison - porte - soleil - arbre...

dans le Père Noël

11 indices positifs : Père Noël - jouets - cheminée - chaussures - enfants - contents - soir - matin - dormir - jouer - déposer (ou des synonymes).

Indices négatifs : moulin à café - chaise - pendule ...

dans la pêche à la grenouille

12 indices positifs : grenouille - pêcheur - chiffon - rouge - ligne - feuille - nénuphar - sac ou panier - hameçon - avaler - pêche - s'approcher (ou synonymes).

Indices négatifs : arbre - maison - chapeau - barque ...

dans la germination

7 indices positifs : fille - râteau ou ratisser - fleurs - arroser ou arrosoir - planter - pousser - contente (ou synonymes).

Indices négatifs : arbre - maison - antenne ...

dans le chapeau envolé

8 indices positifs : maman ou dame - enfant ou fille - vent - chapeau - voiture - s'envoler - écraser - se promener

Indices négatifs : grille - arbre

Ces critères retenus, nous avons attribué :

- |                                                     |             |
|-----------------------------------------------------|-------------|
| a) 2 points par série rangée de façon satisfaisante | au total 10 |
| b) 2 points pour la compréhension                   | au total 10 |
| c) 2 points pour la fin de l'histoire               | au total 4  |
| d) 2 points pour le titre                           | au total 2  |
| e) 1 point pour chaque indice positif               | au total 47 |

On retire un point pour chaque indice négatif.

La note maximum est de 73 points

5 - Résultats obtenus par les enfants de G.S

L'épreuve a été passée dans la première quinzaine de juin 1972.  
Les résultats s'échelonnent entre 54 (un enfant) et 0 (deux enfants).  
De façon très grossière disons qu'on obtient quatre types de récits.

- Énumération sans lien entre les images
- Énumération avec conscience qu'il s'agit de mêmes personnages
- Énumération amenant une synthèse (phase d'exploration verbalisée).
- Structuration immédiate

Nous donnerons plus loin quelques exemples de récits.

### Deuxième phase de l'expérimentation

Nous avons décidé dès le départ de faire repasser l'épreuve au début de l'année scolaire 1972-1973

- parce que, par suite d'un déménagement de l'école expérimentale il devait se produire des changements dans la population testée
- parce que nous voulions savoir si une évolution notable se manifesterait dans les résultats, à un intervalle de quelques mois.

Sur les 59 enfants de G.S nous n'en avons plus retrouvé que 27, auxquels sont venus s'ajouter 24 nouveaux.

Ce sont donc 51 enfants qui ont passé ou repassé l'épreuve dans le courant des dix premiers jours de novembre 1972.

Une comparaison faite entre les enfants qui passaient l'épreuve pour la première fois et les autres tend à montrer que l'effet de re-test est négligeable.

L'épreuve s'est déroulée dans des conditions identiques. Les résultats vont de 57 points à - 4. Ce - 4 constitue d'ailleurs un cas aberrant dont nous ne tiendrons plus cas par la suite. L'enfant concerné avait été crédité de + 11 en G.S. C'est le seul exemple caractérisé de recul (un autre enfant a baissé d'un point). Tous les autres qui repassaient l'épreuve ont progressé, de façon variable mais significative.

### Comparaison des résultats

|                                                  | <u>G.S</u> | <u>C.P.</u> |
|--------------------------------------------------|------------|-------------|
| Durée de la passation                            | 12'        | 9'          |
| Nombre de mots utilisés                          | 280        | 150         |
| Rangement des images (sur 5)                     | 1,4        | 2,5         |
| Terminer l'histoire (sur 2)                      | 0,8        | 1,2         |
| Donner, un titre (sur 1)                         | 0,6        | 0,85        |
| Indices positifs/négatifs                        | + 12,5     | + 21,5      |
| Rapport nombre de mots/<br>nombre d'informations | 17,8       | 8,9         |

On constate, au premier coup d'oeil qu'en un temps plus bref (3' de moins) et à l'aide de moins de mots (130 en moins) les enfants au C.P rangent plus facilement, terminent et donnent un titre plus fréquemment. Ils sélectionnent et utilisent mieux les indices perceptifs, significatifs.

Quand on pense qu'il ne s'est déroulé que cinq mois entre les deux épreuves on peut être frappé par la rapidité de l'évolution. Mis à part le cas aberrant déjà signalé la variation va de 1 à 23 points, la majorité des enfants (16 sur 27) gagnant de 10 à 20 points.

Trois exemples d'évolution

Voici les récits de trois enfants en GS et au CP. Ces enfants passent respectivement de 10 à 21 points (+ 11), de 27 à 50 (+ 23) de 54 à 57 (+ 3).

a) Hervé La chute de vélo

GS Pas de classement  
C'est des images de vélo. J'ai jamais vu celle-là. Elle est tombée. Celle là est pareille que celui là sauf que qu'il y a ? sur celui-là. Sont pareilles. Çui là est pareil que çui là et ça aussi I court et puis là i court pas. Un drôle de truc. Celle là est pareille que là, que celui-là.  
Celui là court, et puis celui là va presque , i va à la course. Alors là, celui-là est arrivé, là, puis i court. Mais il est tombé, pis là, là, là y'a une maman. Il est tombé.

CP classement 1-3-4-2  
Là il part, puis là il pleure, pis là il part

b) Jean-Marie La chute de vélo

GS Pas de classement  
Y a pas de cailloux. Là, il y en a Là i a, une maison.  
Il s'est cassé la figure  
Le vélo, il est cassé.  
Il a le bras à la tête.  
Il est tombé sur la tête.  
Là, il y a une petite maison, à côté du clocher. Là, i a quatre cailloux, là i en a quatre. Là, ia pas de soleil, là, i en a un. Là, i a une porte et là il y en a une aussi. Là, i a une dame et là, i en a pas.  
Il va à toute vitesse  
Il monte sur son vélo  
Il monte, il roule, là il tombe, là la dame le ramasse.

CP Calssement 1-2-3-4  
Il part, là il roule, il tombe et pis la dame le soulève.

c) Nathalie La chute de vélo

GS 1-2-3-4  
Alors le petit enfant est tombé, et puis la maman le relève. Oui, il est tombé Elle pend son vélo pour aller se promener Il va vite le petit garçon, alors il va commencer à tomber.  
Alors il est tombé après et la maman regarde loin. Le petit enfant s'inquiète. Il est tombé, alors après la maman le relève parce qu'il est tombé.

CP 1-2-3-4  
Alors le petit garçon il va sur son vélo, puis il part. Après il est tombé. Alors la maman, de loin, elle le voit. Alors elle est venue vite et elle a regardé ce qu'elle avait

Troisième phase de l'expérimentation

Nous avons ensuite souhaité voir si, compte-tenu de la variable introduite par la différence de méthode d'apprentissage de lecture, il existait une relation entre les résultats à notre épreuve d'images séquentielles et les résultats obtenus en lecture à la fin du C.P.

1 - Par référence à l'Évaluation du Savoir Lire d'Inizan

Une seule classe (expérimentale) a passé cette épreuve en mars. Nous ne tiendrons pas compte de cette passation dans l'analyse des résultats.

Les trois classes ont passé l'épreuve en juin mais seuls les résultats de deux d'entre elles sont exploitables (une classe expérimentale et la classe témoin). Nous ne comparerons plus que ces deux classes et, pour garder un échantillon relativement fourni, nous prendrons comme référence l'épreuve d'images séquentielles du début CP. Nous pouvons donc travailler sur un échantillon de 31 enfants:

RESULTATS

| enfants :                                           | Epreuves début C.P                          | Inizan Mars | Inizan Juin | Epreuve Lecture fin C.P. |             |               |                           |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------|-------------|--------------------------|-------------|---------------|---------------------------|
|                                                     |                                             |             |             | orale                    | silencieuse | compréhension |                           |
| <u>I classe "expérimentale" (Pédagogie rénovée)</u> |                                             |             |             |                          |             |               |                           |
|                                                     |                                             |             |             | T                        | T'          | C             |                           |
| 1 B.F                                               | a'+b' 28                                    | 95/3        | 117 1       | 3,05                     | 2,50        | 3,5           |                           |
| 2 D.A                                               | 44                                          | 108/1       | 112 2       | 4,23                     | 6,12        | 5             |                           |
| 3 D.O                                               | 39                                          | 102/2       | 115 1       | 2,25                     | 2,25        | 3             |                           |
| 4 G.F                                               | 28                                          | 97/3        | 105 3       | 2,55                     | 3,40        | 2             |                           |
| 5 J. JM                                             | 50                                          | 112/1       | 114 1       | 2                        | 2           | 5             |                           |
| 6 le F JM                                           | 25                                          | 69/7        | 73 8        | 4,10                     | 3,42        | 2             |                           |
| 7 le T J                                            | 45                                          | 115/1       | 137 1       | 1,30                     | 1,55        | 6             |                           |
| 8 M Y                                               | 20                                          | 94/3        | 106 3       | 5,30                     | 3           | 3             |                           |
| 9 M N                                               | 54                                          | 114/1       | 127 1       | 2,40                     | 4           | 4,5           |                           |
| 10 B JM                                             | 25                                          |             | 114 1       | 2,30                     | 2,30        | 6             |                           |
| 11 B A                                              | 36                                          | 107/1       | 123 1       | 2,05                     | 2,10        | 2             |                           |
| 12 B J                                              | 32                                          | 81/5        | 90 6        | 6,30                     | 3,15        | 3             |                           |
| 13 F I                                              | 51                                          | 108/1       | 124 1       | 1,15                     | 2,10        | 6             |                           |
| 14 LF P                                             | 40                                          | 100/2       | 109 3       | 2,50                     | 3,00        | 4,5           |                           |
| 15 M C                                              | 38                                          | 94/3        | 98 5        | 5                        | 5,40        | 3             |                           |
| 16 O P                                              | 43                                          | 114/1       | 107 3       | 3                        | 3,10        | 6             |                           |
| 17 C D                                              | 43                                          | 114/1       | 120 1       | 1,50                     | 2,20        | 5             |                           |
|                                                     | m = 37,9                                    |             | m = 110,6   | m = 3'04"                | m = 3'11    |               | m = 3,2                   |
| <u>II Classe témoin (Pédagogie traditionnelle)</u>  |                                             |             |             |                          |             |               |                           |
| 1 F H                                               | a'+b' 25                                    |             | 112 2       | 2 13                     | 2           | 1,5           |                           |
| 2 K B                                               | 38                                          |             | 118 1       | 2 25                     | 3 05        | 2             |                           |
| 3 L A                                               | 25                                          |             | 110 2       | 2 25                     | 3 12        | 2             |                           |
| 4 P Y                                               | 42                                          |             | 111 2       | 2 16                     | 2 25        | 3             |                           |
| 5 T B                                               | 37                                          |             | 109 2       | 4 07                     | 3 45        | 1,5           |                           |
| 6 J G                                               | 42                                          |             | 118 1       | 1 55                     | 2 10        | 3             |                           |
| 7 D le D                                            | 37                                          |             | 123 1       | 2 15                     | 2 55        | 5             |                           |
| 8 D. P                                              | 30                                          |             | 119 1       | 1 45                     | 1 40        | 0             | $\frac{8-1}{24-3} = 0,33$ |
| 9 G M                                               | 31                                          |             | 120 1       | 2 56                     | 3 10        | 4             | 33 %                      |
| 10 A E                                              | 50                                          |             | 117 1       | 1 36                     | 1 50        | 4             |                           |
| 11 A le R                                           | 46                                          |             | 115 1       | 3                        | 2 55        | 1             |                           |
| 12 P T                                              | 16                                          |             | 99/5        | 7 30                     | 8 56        | 3             |                           |
| 13 S G                                              | 21                                          |             | 120 1       | 2                        | 2 30        | 3             |                           |
| 14 P I                                              | 16                                          |             | 91 6        | 11                       | 5 58        | 1             |                           |
|                                                     | m = 32,5                                    |             | m = 113     |                          |             |               | m = 2,43                  |
|                                                     | $\frac{32-5,4}{37-32} = \frac{1}{6} = 16\%$ |             |             |                          |             |               |                           |

Interprétation des résultats 1er constat

Niveau de compréhension après groupement par classes

- Classe expérimentale

| Classe | Moyenne compréhension | Moyenne épreuve début C.P |
|--------|-----------------------|---------------------------|
| 25/30  | mc = 3,3              | 27                        |
| 31/40  | mc = 3,1              | 37                        |
| 41/50  | mc = 5,4              | 45                        |
| > 51   | mc = 5,25             | 52,5                      |

- Classe témoin

|       |          |      |
|-------|----------|------|
| 25/30 | mc = 1,6 | 22,1 |
| 31/40 | mc = 3,1 | 35,7 |
| 41/50 | mc = 3,0 | 45   |
| > 51  | néant    |      |

- Il y a relation entre l'épreuve de début C.P et la compréhension en lecture silencieuse

- Il semble que des niveaux de début C.P sensiblement identiques conduisent à des résultats différents selon la pédagogie utilisée.

- La pédagogie rénovée semble permettre aux éléments les plus faibles d'atteindre, un niveau de compréhension supérieur à celui atteint par la même classe dans le groupe témoin, mieux, supérieur au niveau des meilleurs de la classe témoin. C'est là une hypothèse importante (à éprouver) qui, si elle était vérifiée permettrait d'écarter la critique (que nous entendons souvent) selon laquelle la pédagogie rénovée loin de diminuer les écarts favorise au contraire les meilleurs éléments d'une classe.

A supposer que le critère compréhension soit déterminant pour la poursuite avec succès des études secondaires cette hypothèse serait à mettre en relation avec l'hypothèse générale du plan de rénovation : "On observe corrélativement une augmentation significative des enfants ayant poursuivi avec succès des études secondaires longues".

Une étude statistique permettrait sans doute de mettre en évidence le jeu de corrélation existant entre les méthodes classiques d'apprentissage basées sur l'évaluation du déchiffrage et la compréhension même du texte présenté aux enfants. Une comparaison des deux groupes d'enfants aux résultats à une épreuve classique d'évaluation de la lecture (Evaluation du savoir lire d'Inizan) va nous permettre de le confirmer

Deuxième constat

1er tableau : Comparaison épreuve début C.P "Inizan"

| classes<br>épreuve début C.P | Décilage   |            |            |   |     |            |            |            |   |    |
|------------------------------|------------|------------|------------|---|-----|------------|------------|------------|---|----|
|                              | 1          | 2          | 3          | 4 | 5   | 6          | 7          | 8          | 9 | 10 |
| 15 - 20                      | 0          | 0          | 0          | 0 | CT1 | CT1        |            |            |   |    |
| 21 - 30                      | CE2<br>CT3 | CE0<br>CT2 | CE2<br>CT0 |   |     |            |            | CE1<br>CT0 |   |    |
| 31 - 40                      | CE2<br>CT1 | CE0<br>CT2 | CE1<br>CT0 |   |     | CE1<br>CT0 | CE1<br>CT0 |            |   |    |
| 41 - 50                      | CE3<br>CT3 | CE1<br>CT1 | CE1<br>CT0 |   |     |            |            |            |   |    |
| > 51                         | CE2        |            |            |   |     |            |            |            |   |    |

CE = classe expérimentale      CT : classe témoin

2ème tableau : Relation compréhension : "Inizan"

| Compréhension | Décilage Inizan |     |            |   |            |     |   |     |   |    |
|---------------|-----------------|-----|------------|---|------------|-----|---|-----|---|----|
|               | 1               | 2   | 3          | 4 | 5          | 6   | 7 | 8   | 9 | 10 |
| 0             | CT1             |     |            |   |            |     |   |     |   |    |
| 1             | CT1             |     |            |   |            | CT1 |   |     |   |    |
| 2             | CT1<br>CE1      | CT3 | CE1<br>CT1 |   |            |     |   | CE1 |   |    |
| 3             | CE2<br>CT2      | CE1 |            |   | CE1<br>CT1 | CE1 |   |     |   |    |
| 4             | CT2             |     |            |   |            |     |   |     |   |    |
| 5             | CE3<br>CT1      | CE1 | CE1        |   |            |     |   |     |   |    |
| 6             | CE3             |     | CE1        |   |            |     |   |     |   |    |

Dans l'ensemble les résultats à l'épreuve d'Inizan sont nettement supérieurs dans la classe témoin alors que le premier constat mettait en valeur une faiblesse relative de ces enfants dans le domaine "compréhension".



Moyenne groupe témoin à cette épreuve = 113

" expérimental " " = 110

Au niveau individuel, des enfants peuvent se trouver dans le 1er décile (supérieur) en ce qui concerne cette épreuve d'Inizan et par contre obtenir des notes très faibles à l'épreuve de compréhension.

L'épreuve Evaluation du savoir lire semble mesurer une certaine capacité de déchiffrage, de lecture "orale" "scolaire" mais non la compréhension du texte lu.

Le tableau 1 semble mettre en évidence la non corrélation entre l'épreuve début C.P (langage de récit) et les résultats selon Inizan. Les enfants de la classe témoin, quelle que soit la classe de départ à l'épreuve début C.P sont massés à deux exceptions près dans le 1er et le 2è déciles alors qu'on constate une dispersion plus importante au niveau de la classe expérimentale.

Un nombre d'enfants plus important et une étude statistique permettront de mettre ces observations en évidence d'une façon précise.

Troisième constat : Relation entre temps de lecture silencieuse et compréhension

| Classe expérimentale : Compréhension | temps |
|--------------------------------------|-------|
| 0 - 2                                | 3'10  |
| 3 - 4                                | 3'26  |
| 5 - 6                                | 2'55  |
| Classe témoin                        |       |
| 0 - 2                                | 3'05  |
| 3 - 4                                | 3'30  |
| 5 - 6                                | 2'55  |

Nous constatons au niveau des moyennes que les temps de lecture silencieuse sont sensiblement identiques pour des indices de compréhension comparables.

Les meilleures compréhensions sont cependant à créditer au profit des enfants ayant une lecture rapide. Cependant aucun lecteur ne dépasse 80 mots minute (Touyarot "Au dessous de 100 mots minute le sens se perd dans les difficultés du déchiffrage"). Les lecteurs rapides de la classe témoin ne paraissent pas être ceux qui comprennent le mieux. Le plus mauvais lecteur de cette classe au point de vue de la durée obtient un indice de compréhension supérieur à la moyenne de sa classe. Cet enfant est considéré dans son groupe comme un très mauvais lecteur.

Il serait peut être possible de vérifier à partir de ces constatations l'existence d'un temps optimum de bonne compréhension.

Nous constatons également (en ce qui concerne la classe témoin) que des enfants qui ont lu très rapidement ont mal compris.

Deux hypothèses :

- 1°/ Certains enfants ayant "lu", très rapidement n'ont en fait pas terminé leur lecture (mais la comparaison avec le temps de la lecture orale ne permet pas de l'affirmer de façon certaine).
- 2°/ L'hyper rapidité à ce niveau est un facteur défavorable en ce qui concerne la compréhension.

Dans la classe témoin nous constatons que les faibles indices de compréhension appartiennent aux individus dont le temps de lecture diminue de l'oral au silencieux et inversement les bons indices sont à créditer aux enfants qui mettent plus de temps à lire silencieusement.

Cette observation ne semble pas très significative au niveau du groupe expérimental.

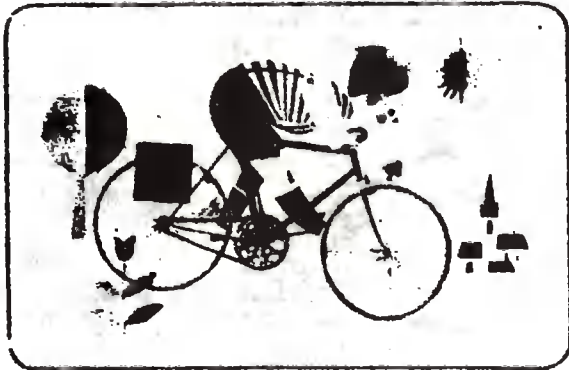
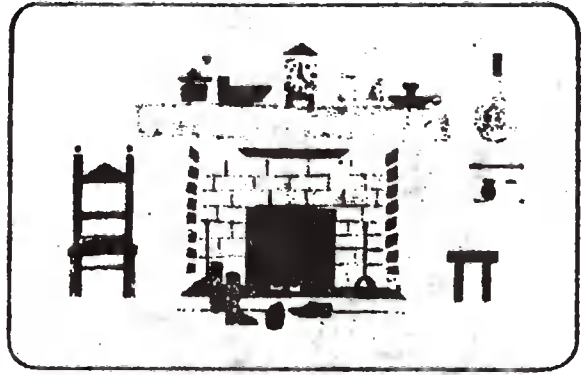
Critiques

L'étude portant sur un nombre trop restreint d'enfants nous sommes obligés de nous limiter aux constatations mais celles-ci nous permettent d'émettre de nouvelles hypothèses.

Une analyse statistique aurait permis de tirer des conclusions fiables sur la significativité des résultats en particulier au niveau de l'influence de certaines variables indépendantes (significativité de la variable "méthode utilisée").

Nous avons constaté à l'épreuve "images séquentielles" que quelques enfants seuls ayant vécu certaines situations (pêche à la grenouille, germination) étaient de ce fait avantagés.

De part leur longueur particulièrement, le choix de nos textes de lecture est critiquable.



2



3



4



no 1 La chute de velo  
(N.B: c'est pour la commodité de la mise en page que les images sortent de haut en bas )

no 2 Le père Noël

Document annexe no 1

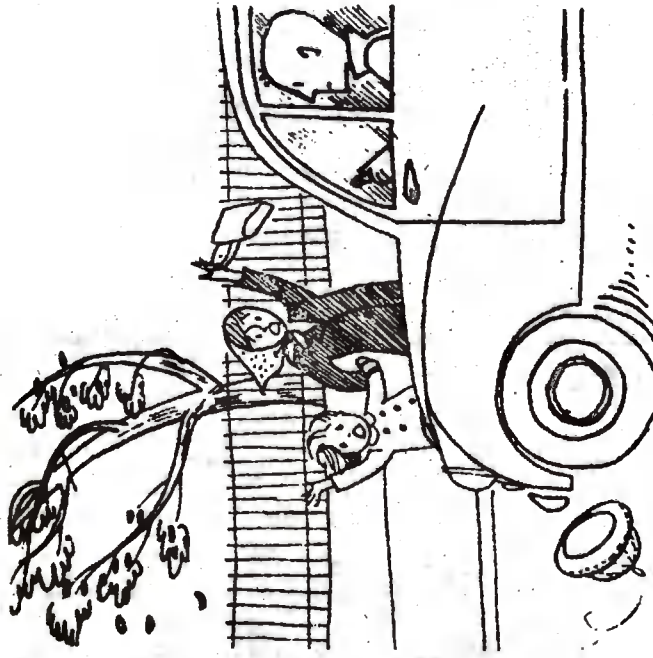


no 3 La fête à la grenouille

no 4 La germination

Document Amorce / la

Document Amorce  
/ la



nos le chapin exulé

Document 2 : Protocole utilisé pour "Images séquentielles"

NOM : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Classe : \_\_\_\_\_ Examineur : \_\_\_\_\_  
Profession des parents \_\_\_\_\_

---

Référence de l'enregistrement : Magnétophone E.C.P. 11.72 n°

Compteur départ : \_\_\_\_\_

Arrivée : \_\_\_\_\_

Heure de début de l'épreuve : \_\_\_\_\_ fin : \_\_\_\_\_ durée : \_\_\_\_\_

Durée enregistrement enfant : \_\_\_\_\_

---

CONSIGNES :

1) Chute de vélo :

ordre suivi

- Donner d'abord les images sans précision

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|

- Si l'enfant réussit :

a) Justification de son classement

- s'il ne réussit pas :

b) "Regarde-moi bien. Ces images racontent une histoire, mais les images ne sont pas en ordre. Je vais les mettre les unes après les autres les ranger pour faire une histoire".

"Est-ce que tu peux me dire pourquoi je les ai rangées comme ça ?"

- s'il ne peut justifier

c) lui expliquer le pourquoi du classement

"Tu vois le petit garçon est tombé de son vélo, et avant il était monté sur son vélo".

2) Le père Noël

a) Tiens, voilà d'autres images. Mets les en ordre pour que ça fasse une histoire

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|

15 à 20 secondes après que l'enfant ait fini son rangement

b) Maintenant raconte l'histoire

3) La pêche à la grenouille

a) Tiens, voilà encore d'autres images. Mets les en ordre, range les pour que ça fasse une histoire

15 à 20 secondes

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|

b) Maintenant raconte l'histoire

c) Est-ce que tu pourrais continuer l'histoire ?

d) Comment pourrait-on appeler cette histoire ? Quel nom pourrait-on lui donner ?

4) Germination

Mêmes consignes excepté c) et d)



5) Le chapeau envolé

a) Voici encore une autre histoire mais elle n'est pas finie.

Il manque la dernière image.

Mets d'abord l'une après l'autre les images que tu as pour faire le début de l'histoire



Raconte

b) Maintenant, invente la fin de l'histoire.

Qu'est-ce qui va se passer sur l'image qui manque ?

---

Heure fin épreuve et arrêt compteur (cf haut feuille 1)

l'élève a paru - à l'aise  
- intimidé  
- très intimidé

A-t-il fait attention au magnétophone ? oui - non

A-t-il compris ce qu'on attendait de lui :

- dès l'exemple  
- après la séquence 2 - 3 - 4  
- jamais

Document n° 3

Lecture à haute voix (fin C.P)

Le petit chacal aimait beaucoup les coquillages. Il avait l'habitude de descendre chaque jour au bord du fleuve pour y chercher des moules et des crabes. Un jour, il avait très faim, il mit sa patte dans l'eau sans regarder. "snap" ! le vieux crocodile saisit la patte dans sa gueule. "Pauvre de moi ! pensa le petit chacal. Le crocodile tient ma patte. Il va me tirer dans l'eau et me manger. Que pourrais-je faire pour qu'il me lâche " ?... " Il réfléchit et se mit à rire tout haut. "Oh ! Oh ! s'écria-t-il, est-ce que Monsieur Crocodile est aveugle ? Il a attrapé une vieille racine et il croit que c'est ma patte. J'espère qu'il la trouvera tendre".

Document n° 4

Lecture silencieuse - Questions de compréhension

Le vieux crocodile était couché dans la vase. Il pensa : "Tiens, je me suis trompé". Il desserra les mâchoires, et le petit chacal se sauva en criant : "Oh ! Monsieur crocodile, c'est bien aimable à vous de me laisser partir". Le crocodile frappa de la queue avec colère, mais le petit chacal était déjà loin... Le petit chacal évita le bord du fleuve. Au bout de quelques jours, il avait trop envie de manger des crabes. Il descendit vers le fleuve et regarda autour de lui.

"Quand je ne vois pas de petits crabes sur le sable, dit-il tout haut, j'en vois qui sortent de l'eau. Alors j'allonge ma patte et je les attrape. Où sont-ils cachés aujourd'hui ?"

Le vieux crocodile, couché dans la vase, écoutait parler le petit chacal et il pensa : "Je vais faire semblant d'être un petit crabe et quand il mettra sa patte dans l'eau, je l'attraperai".

---

Questions : 1 Est-ce que le crocodile a attrapé une vieille racine ?

2 Le crocodile est en colère quand le petit chacal s'en va  
Qu'est-ce qu'il fait ?

3 Qu'est-ce que le chacal aimait bien manger

4 Que fait le chacal pour attraper les petits crabes ?

5 Qui va faire semblant d'être un petit crabe ?

6 Pourquoi le **chacal** parle-t-il tout haut en arrivant sur le rivage ?



DISCUSSION (\*)

Jean Vallière

La discussion pose des problèmes à la fois méthodologiques et plus fondamentaux.

Sur le plan méthodologique, ce n'est pas le petit nombre d'élèves suivis qui pose question. Mais, dans l'interprétation des résultats, on compare :

- l'épreuve "savoir lire" d'Inizan et la compréhension de la lecture silencieuse.

- l'épreuve d'images en séquences et la compréhension de la lecture silencieuse.

Ce qui revient en fait à comparer deux processus différents.

Le groupe en vient ainsi à analyser les épreuves choisies :

Le test de lecture silencieuse soulève de nombreuses objections : dans cette épreuve, le comportement de l'élève et sa démarche sont difficiles à suivre. Les réponses aux questions font appel à la mémoire. Les non-réponses ne peuvent pas forcément être attribuées à un défaut de compréhension. Il serait intéressant que l'enfant puisse garder le texte sous les yeux. Peut-on dire d'ailleurs que cette mémoire immédiate est une compréhension du texte ?

L'épreuve d'images en séquences pose également quelques questions. Le choix des critères pertinents en lecture d'images a un sens pour l'adulte. Pour l'enfant, le choix des éléments de l'image a aussi un sens, pas forcément le même.

Dans l'épreuve des images en séquences, l'enfant raconte une histoire, tandis qu'en lecture silencieuse, il répond à des questions. Pour faire appel au même comportement de l'enfant, il faudrait que l'enfant ait aussi à raconter une histoire à partir du texte écrit ; d'où la proposition d'expérience suivante : voir si la conduite de récit par rapport à l'image est la même que celle par rapport à un texte écrit ou un texte lu par l'expérimentation. Retrouvera-t-on par exemple, la conduite énumérative ? Il serait peut être possible de mettre sur pied une contre-épreuve : faire passer, en fin d'année scolaire, une épreuve d'images séquentielles à un Cours Préparatoire utilisant une méthode de déchiffrage de la lecture pour voir si le comportement de déchiffrage se retrouve au niveau des images.

L'apprentissage de la lecture est conditionné par le niveau de maîtrise de la langue. Il s'agit de savoir quel aspect de cette maîtrise est concerné : maniement ou compréhension ?

D'autre part la lecture de l'image pose, par la nature de l'image en tant que signe, des problèmes particuliers. Or la compréhension est prise ici comme un

(\*) Synthèse des discussions du groupe de travail auquel a été présenté le rapport reproduit ci-dessus - Réunion nationale des groupes de travail St-Germain en-Laye 18-21 décembre 1973.

système perceptif, applicable à la lecture de l'image comme à celle du code écrit : postulat discutable. Le problème est de déterminer l'influence du support sur ce processus. En d'autres termes, cela pose aussi la question du repérage d'indices pertinents et de la transposition des indices dans un autre système.

Si l'on se reporte au paragraphe "critiques", il est noté "nous avons constaté à l'épreuve" images séquentielles" que quelques enfants seuls, ayant vécu certaines situations : pêche à la grenouille, germination, étaient de ce fait avanta-  
tagés". Les participants pensent que c'est justement l'expérience vécue de l'enfant qui est à la base de la formation du sens dans l'apprentissage. Quel type d'expérience peut permettre à l'enfant de faire des progrès dans l'acquisition de la lecture ? Par extension, un type de pédagogie bâtie par référence au champ d'expérience de l'enfant ne peut-il pas être mis en oeuvre ?

On retombe sur les hypothèses pédagogiques du Plan de Rénovation. L'expérience, dans ses hypothèses est conforme au Plan de Rénovation ; dans sa construction, elle semble s'en éloigner.

J. LAVENANT

J.M. DURAND

Equipe ENF St-Brieuc

Quelques remarques sur le compte rendu des réflexions du groupe.

Le travail présenté ne se situe pas dans le cadre "innovation" (il utilise les données de l'innovation) mais dans le domaine de la mise au point d'un instrument de comparaison. Dans cette optique, il est nécessaire que tous les enfants connaissent des situations de départ identiques. (d'où la remarque que nous faisons : certains enfants avaient un vécu différent donc étaient en principe avantagés lors de la présentation de l'épreuve).

Nous nous conformons sur le plan des hypothèses au Plan de Rénovation mais dans la construction de l'épreuve nous ne pouvons maîtriser toutes les variables.

Un des problèmes qui se pose, et nous en sommes conscients, est le problème du parallélisme (existant ou non) entre indices pertinents dans la lecture d'un message pictural et d'un message graphique. Les résultats de la classe dite témoin en déchiffrage semblent montrer que ce parallélisme ne sont pas très évidents ; par contre il semble qu'il y ait corrélation positive entre compréhension d'images et compréhension de lecture.

Comparons nous 2 processus différents ?

La comparaison des résultats de la classe témoin et ceux de la classe "à pédagogie renouvelée" nous conduit à comparer les résultats à l'épreuve Inizan et les résultats à l'épreuve compréhension (cette épreuve est sans nul doute améliorable) mais le but initial était une comparaison entre compréhension d'images séquentielles et compréhension de lecture. Donc l'épreuve d'Inizan n'a été utilisée que pour comparer 2 types de pédagogie de lecture c'est-à-dire une variable dépendante. Inizan n'a donc été utilisé que pour préciser, caractériser, différencier l'influence de cette variable pédagogie.

Il est exact que l'épreuve d'images en séquences pose quelques questions. Les critères pertinents ont un sens pour l'adulte pas forcément le même pour l'enfant mais l'apprentissage de la lecture ne fait-il pas appel dans une certaine mesure aux indices pertinents pour l'adulte et au sens privilégié par l'adulte ?

Tout à fait d'accord sur la suggestion d'une contre épreuve en fin d'année scolaire pour voir si le comportement de déchiffrage se retrouve au niveau des images.

INFORMATIONS

UNITE PRE-ELEMENTAIRE  
PLAN DE TRAVAIL pour l'année 1974 - 1975

Marguerite LAURENT DELCHET  
I.N.R.D.P.

I

ORIENTATION - INTERDEPENDANCE DES RECHERCHES

• Nos outils communs de référence

- Recherches Pédagogiques n° 45
- Recherches Pédagogiques n° 65
- Compte-rendu du Stage d'AMIENS
- Compte-rendu du Stage de SEEZ - 1974
- Nouveau Programme officiel - 1975

• Problématique commune et Plateforme d'action

Elles ont été dégagées au Stage National de SEEZ 1974 -  
L'ensemble des observations et des constats recueillis sur tous les  
terrains nationaux, quel que soit le domaine de la recherche, dénonce,  
dans la majorité des cas,

- le caractère illusoire de l'ACTIVITE des enfants et le caractère artificiel des situations dans lesquelles ils se trouvent le plus souvent impliqués en milieu préscolaire.
- l'émiettement, la discontinuité, l'atomisation, le cloisonnement des "activités" qui leur sont proposées dans le "lieu" pédagogique.  
Ces activités, juxtaposées dans le temps, sans cohérence, sans véritable lien, engendrent et renforcent le caractère illusoire de l'activité déployée par les enfants. Il n'y a que les apparences de l'activité. Cette "activité à vide" est confondue avec l'ACTIVITE cohérente et organisée qui devrait-être instaurée dès le plus jeune âge pour permettre à l'enfant de se construire dans un rapport actif au monde qu'il construit.

A notre sens, pour être authentique, cette ACTIVITE, au sens plein du terme ne peut être que

- FONCTIONNELLE (au sens que lui donnait CLAPAREDE)
- TRANSFORMATIONNELLE (au sens que lui donne ALTHUSER)
- OPERATOIRE (au sens que lui donne PIAGET)

cf. Compte-rendu du Stage National de SEEZ - les définitions précises données à ces trois termes).

• Notre problématique commune peut donc se formuler en ces termes :

"Comment délivrer les jeunes enfants des apparences de l'activité, des pièges d'une activité illusoire pour donner à tous les possibilités d'instaurer un rapport vrai au monde par une activité véritablement fonctionnelle, transformationnelle, opératoire ?

- L'objectif commun dégagé à DIJON - Stage National 73 sera donc maintenu : "Favoriser les activités des enfants afin de leur permettre de construire par ces activités mêmes les OPERATEURS ou OPERATIONS indispensables à leur rapport actif au monde".
- La plateforme d'action définie à SEEZ, dans la visée de cet objectif,
  - garantit à chaque enfant, sur le terrain de nos recherches, l'exercice d'une liberté d'action qui l'engage totalement dans un PROJET qui est le sien - ou dans un PROJET DE GROUPE auquel il adhère pleinement.  
(valeur fonctionnelle de l'activité)
  - fait évoluer sur nos terrains le concept d'ATELIERS et les structures spatio-temporelles du "LIEU" pédagogique.  
(valeur transformationnelle de l'activité)
  - entraîne sur les mêmes terrains un choix, une analyse approfondie des SITUATIONS dans lesquelles l'activité mentale des enfants est impliquée au sens fort du terme.  
(valeur opératoire de l'activité)
  - Le concept d'"ACTIVITE" en référence aux trois termes précédemment définis est ainsi placé au centre de tous les processus de rénovation et d'innovation étudiés sur les terrains, quelle que soit la spécificité des matériaux sur lesquels s'exerce l'action enfantine.  
C'est dans cette perspective unitaire que se construit notre programme de recherche, en réponse à nos finalités explicites :
    - armer l'intelligence de tous les enfants,
    - armer leur liberté, leur esprit d'initiative et leur pouvoir de décision,
    - en réveillant en eux ce goût profond du monde qui les projette dans le champ des possibles et grâce auquel l'activité de chacun d'eux coïncide avec ses choix et sa propre construction.

## II

### PROGRAMME DES ACTIONS

et

### APPROCHE METHODOLOGIQUE

En fonction des bilans opérés sur les terrains dans la première phase de la recherche-innovation, en fonction aussi des moyens qui nous sont impartis, le plan de travail de l'année se différencie en un ensemble d'actions ponctualisées, compte tenu des deux axes actuels de nos recherches. Cette ponctualisation se fonde sur des réseaux restreints d'hypothèses dont la structure d'ensemble constitue une hypothèse implicite de rénovation pédagogique.

PREMIER AXE  
DEVELOPPEMENT DU LANGAGE  
MAITRISE PROGRESSIVE DE LA LANGUE ORALE  
ACCES A LA LANGUE ECRITE

Par contraste avec l'hypothèse dite expérimentale (au sens de Claude Bernard) nous n'envisageons que des hypothèses implicites de travail ou des présomptions ; c'est-à-dire que, par convention, nous déciderons que la maîtrise de la langue orale s'extériorise sous un certain nombre d'aspects observables qui sont autant d'hypothèses implicites.

Encore faut-il ajouter que le nombre de ces aspects et leur mise en relation constitue lui aussi un système ouvert ou hypothèse implicite d'innovation. Dans cet ensemble d'actions ponctualisées, nous distinguerons, en fonction de l'avance des travaux :

- A/ - Les actions qui déjà aboutissent à la description formalisée des situations et des stratégies pédagogiques favorables à la transformation du matériau verbal et à la production du langage par les jeunes enfants.
- B/ - Les actions descriptives qui, actuellement, débouchent sur l'analyse des productions de l'activité verbale en situation expérimentale.

Il va sans dire que ces deux types d'action sont menées en interférence constante sous l'angle des objectifs et des contrôles en relation avec le système ouvert des hypothèses implicites.

ACTIONS DE TYPE A

1. Ateliers de production manuelle ou musicale  
Incidences sur le langage d'action - le langage différé - le langage d'anticipation.
2. Réseaux et structures de la communication verbale (Evolution des conduites enfantines - Objectivation maximale des stratégies favorables -)
3. Mise en place du système phonologique de la langue en relation avec le fonctionnement des schèmes syntaxiques.
4. Pré-apprentissage de la lecture au moyen de l'outil ALFONIC (alphabet phonologique).

ACTION DE TYPE B

5. en relation avec 1

Travail manuel éducatif : analyse des productions sous l'angle de la créativité en situation expérimentale.

6. en relation avec 1 - 2 - 3

Analyse de la production orale infantine en situation expérimentale : la structure de récit.

7. En relation avec 2 - 3 - 6.

Analyse de la syntaxe dans une situation de récit.

8. En relation avec 2

Etude des motivations à la prise de parole

9. Observation des comportements de jeunes enfants face à la langue écrite.

A chacune de ces actions correspond une hypothèse implicite, à chacune des hypothèses implicites correspond une hypothèse expérimentale. C'est à ce niveau que se construit le lien entre l'action et l'objectif pédagogique. C'est aussi à ce niveau qu'apparaît l'exigence du contrôle puisqu'une hypothèse expérimentale exige la vérification.

- . Objectif pédagogique : Dans tous les cas, il se formule en termes d'amélioration, d'accroissement, de développement des potentiels.
- . Action pédagogique : Elle se construit dans tous les cas en fonction de l'objectif. Il est possible d'envisager hypothétiquement des lignes entre des objectifs et des actions en apparence éloignés les uns des autres. Plus la distance est grande, plus l'hypothèse est risquée.
- . Vérification ou contrôle : Idéalement, le contrôle devrait pouvoir porter directement sur le lien entre une stratégie objectivée et l'objectif visé. En fait, on ne fera que vérifier si l'objectif a été atteint et dans quelle mesure il l'a été, sans jamais pouvoir assurer qu'il n'aurait pas été atteint grâce à une toute autre action.

Enfin, si l'on considère la multiplicité des aspects observables et l'ensemble des hypothèses constitué en réseau, le contrôle des objectifs doit se placer dans une perspective d'analyse modestement systémique.

Si tous les aspects observables sont sous contrôle expérimental et si les résultats à ces contrôles sont satisfaisants alors seulement on pourra sans risque d'erreur grossière conclure :

- 1/ - que la maîtrise de la langue orale par exemple est effective pour un certain nombre de sujets.
- 2/ - que toutes les actions pédagogiques mises en oeuvre pour atteindre chacun des objectifs ponctuels se constituent en un système pédagogique cohérent.

(Pour chacune des hypothèses cf. fiches du Programme à officialiser 1975 - 1976) -

DEUXIEME AXE

POUR UNE PEDAGOGIE DU DEVELOPPEMENT COGNITIF

(Structuration spatio-temporelle dans l'élaboration des opérations logiques)

---

La question mise à l'étude depuis le Stage National d'AMIENS a été abordée par les équipes sous l'angle le plus large, en réponse à la recommandation expresse formulée dès cette date : "ne pas se confiner dans ce domaine à des points de vue trop restreints". "Tenter de voir tout ce qu'il y a dans l'espace aussi bien du point de vue mathématique que du point de vue non mathématique" (A. REVUZ).

La phase d'exploration toujours ouverte tend donc à combler une importante lacune dans les travaux conduits antérieurement et qui ont abouti à la rédaction du n° 45 "Recherches Pédagogiques".

L'approche des problèmes concernant la découverte, la construction, la représentation de l'espace et du temps chez les jeunes enfants s'est orientée sur un certain nombre de plans ou strates. Les équipes engagées dans ces différents domaines conduisent leurs actions de manière autonome ce qui explique la diversité des travaux, la diversité des niveaux d'élaboration. Certaines ont avancé sur le plan de la théorisation des concepts, d'autres restent situées au stade de l'observation plus ou moins systématisée, d'autres présentent des bilans précis, des résultats quantifiés à partir desquels il est possible d'approfondir, d'étendre et de confirmer l'expérience par les contrôles et la formalisation des stratégies pédagogiques déployées sur leurs terrains. Certaines équipes ont enfin réussi à maintenir une approche multi-dimensionnelle, menant de front la théorisation des concepts, l'observation, la description et les contrôles quantifiés. Il n'est pas indifférent de souligner que des équipes engagées spécifiquement sur les problèmes du langage ont débouché elles aussi très rapidement sur les problèmes relatifs au temps et à l'espace tant sur le plan de la langue orale que sur le plan de la langue écrite. Ces convergences qui ont surgi naturellement au cours des dernières phases de nos travaux ont renforcé notre recherche d'un objectif commun et d'une plateforme commune d'action. (cf. Point I de notre plan)

Pour clarifier cet ensemble de travaux, et sous le signe d'une exploration toujours ouverte et de nombreuses interférences, nous distinguerons donc les actions actuellement menées sous cinq rubriques.

- 1/ - Théorisation des concepts
- 2/ - Des outils pour les maîtres
- 3/ - Des actions descriptives qui analysent les productions et les stratégies enfantines en situations non expérimentales ou expérimentales.
- 4/ - Des actions pédagogiques en innovation contrôlée
- 5/ - Des actions qui aboutissent déjà à la vérification d'objectifs précis et à la validation de situations pédagogiques et de stratégies mises en place sur les terrains.



1. THEORISATION DES CONCEPTS : ESPACE - TEMPS  
(VITESSE - CAUSALITE)

- . Dimension génétique : Construction des opérations spatiales et temporelles dans la théorie opératoire du développement de l'intelligence de PIAGET.

(Equipes CORCIA - BIDEAUD - PARIS  
LE ROCH - BILGER - STRASBOURG)

- . Dimension mathématique : Présentation des modèles mathématiques de l'espace et du temps.

(Equipes CREPIN - LIMOGES  
PINCHAUD - FABRE - CHAMBERY  
THIRIOUX - BOURGES  
FAUVIN - MELUN  
GASPARI - ALBI - ST-BRIEUC)

- . Dimension philosophique et psychologique

L'espace vécu - L'espace comme "objet" à construire  
L'espace sensori-moteur - L'espace mental -  
L'espace graphique - La représentation de l'espace par l'enfant.

(Equipe LE ROCH - BILGER - STRASBOURG)

- . Dimension psycho-motrice et socio-motrice : L'espace du jeu -  
le temps du jeu -

(Equipe Pierre PARLEBAS - PARIS)

2. DES OUTILS POUR LES EQUIPES et pour LES MAITRES

- . Bibliographies de base ( BIDEAUD - LE ROCH - PARLEBAS - SALIN)
- . Le "modèle" piagétien - (M. LAURENT-DELCHET)
- . Un lexique d'accompagnement - (M. LAURENT-DELCHET)

3. DES ACTIONS DESCRIPTIVES

- . Enquêtes sur le vocabulaire spatio-temporel chez les enfants de 2 à 6 ans en situations d'activités libres.

(Equipe GARCIN - (ANGOULEME)

- . Enquête sur le vocabulaire spatio-temporel des enfants en situations standardisées (Alain BEAUDOT)

- . Les interférences du vocabulaire spatial et du vocabulaire temporel chez les maîtres et chez les enfants - Conséquences - Propositions d'enquêtes et propositions pédagogiques.

(Equipe THIRIOUX - BOURGES)

- . Etude des liaisons spatio-temporelles opérées par les enfants en situations pédagogiques variées.

(Equipe GASPARI - ALBI  
DAUBERT - St-BRIEUC  
L'EPLATTENIER - DOUAI)

- . Etude sur la maîtrise et le codage des relations spatio-temporelles en situations pédagogiques diversifiées -

(Equipe LE ROCH - BILGER - STRASBOURG  
BENON-FLAMME - FRESNAY - BETHUNE)

- . Etude sur la représentation d'un espace familial  
Enquête - Dépouillement - Interprétation des résultats

(Equipes BIDEAUD - FAUVIN - PARIS  
DESCOTTES - CODACCIONI - MELUN)

- . Etude sur le fonctionnement des jeux souples codifiés chez des enfants de 2 à 6 ans, de jeux codifiés chez des enfants de 5 à 7 ans - (état - évolution - transformation).

Recherche de "modèles" ou "graphes" correspondant au fonctionnement de ces jeux.

Etude des conduites socio-motrices déployées dans ces jeux.

(Equipe Pierre PARLEBAS - PARIS)

#### 4. DES ACTIONS PEDAGOGIQUES non validées (au stade de l'innovation contrôlée)

- . Etude du passage de l'intelligence sensori-motrice à l'intelligence opératoire concrète :

Situations pédagogiques fondées sur l'action motrice en situations réelles et selon une démarche globale d'incitation maximale.

(Equipe AZEMAR - SEVRES)

- . Education de la motricité considérée dans des situations "de jeux souples codifiés" et sous l'angle de l'organisation, de la construction et de la représentation de l'espace et du temps.

Description des stratégies pédagogiques mises en oeuvre sur le terrain - Incidences sur les capacités opératoires et sur un "outil" de transcription et l'utilisation de décodage de la langue orale et de la langue écrite.

(Equipes PARLEBAS - PARIS  
BODAK - PARIS  
LE ROCH - BILGER - STRASBOURG  
MARTINET - DUGET - DARMAUN  
BEAUDOT - DROIN - BRETIGNY )

5. DES ACTIONS débouchant sur la recherche de situations pédagogiques structurées favorisant :

a/ - la coordination et la réversibilité des opérations spatio-temporelles - objectifs contrôlés -

(Equipe BIDEAUD - FAUVIN - MELUN)

(Opérations spatiales)

(Equipe CREPIN - LISSANDRE - LIMOGES)

(Opérations temporelles)

b/ - Favorisant l'élaboration des opérations logiques en relation avec le développement des opérations constitutives du temps et de l'espace - construction d'outils de contrôle - Evaluation -

(Equipe CORCIA - PARIS)

IV

FONCTIONNEMENT

1. LE GROUPE "APPROCHE METHODOLOGIQUE"

- . Il est constitué par l'ensemble des chercheurs de métier du groupe de conception. Il se réunit une fois par trimestre pour analyser les problèmes relatifs à la méthodologie de la recherche conduite en innovation, au fur et à mesure de son développement. Ce groupe ne fonctionnera pas "en vase clos" mais en prise directe sur les terrains et en antenne avec d'autres organismes de recherche - (C.N.R.S. - U.E.R. - H.E. ... Conseil de l'Europe - O.C.D.E. etc) préoccupés eux aussi des problèmes de méthodologie en sciences de l'Education.

2. LE GROUPE DE CONCEPTION

- . Des réunions périodiques de concertation et d'information réciproque sont maintenues entre tous les membres des différents sous-groupes correspondant à des actions ponctualisées - (cf. Programme et plan de travail) 4 réunions sont prévues pour chacun des trimestres 2 et 3 de l'année scolaire en cours. Des interventions de chercheurs des autres unités I.N.R.D.P. ou de chercheurs étrangers à notre organisme sont prévues à chacune des séances de travail pour maintenir l'ouverture du groupe et renouveler les stimulations. Les communications présentées par ces chercheurs seront évidemment reliés aux problèmes vécus sur les terrains. Nous prévoyons l'intervention de P. GRECO - du Dr. DIATKINE de Mme GRATIOT-ALPHANDERY - Fr. FRANCOIS ...

### 3. LES SOUS-GROUPES D'ACTIONS PONCTUALISEES

- . L'initiative est laissée à chacun d'eux, dans l'intervalle des réunions du groupe de conception, pour susciter les rencontres nécessaires à la bonne marche des opérations. Il est souhaitable qu'un calendrier soit établi par chacun d'eux et communiqué aux coordinateurs I.N.R.D.P.

### 4. LA COORDINATION au PLAN NATIONAL

- . Notre enveloppe budgétaire est hélas trop maigre pour nous permettre d'envisager plus d'un Stage National au cours de cette année d'action. Il pourrait avoir lieu en Mai. Nous encourageons vivement nos équipes régionales à organiser des rencontres locales avec l'appui des C.R.D.P. et des autorités académiques, rencontres auxquelles les coordinateurs et certains membres du groupe de conception pourraient éventuellement participer. Les expériences de LIMOGES et de CARVIN ont créé des précédents très encourageants dans cette voie.

V

## INFORMATION - PUBLICATIONS

### L'INFORMATION :

Chaque équipe est invitée à nous faire connaître son plan de travail précis en indiquant son point d'insertion dans le plan général ci-joint. L'ensemble de ces informations pourrait circuler sous forme d'une publication ronéotypée.

### PUBLICATIONS

- . Un nouveau numéro "RECHERCHES PEDAGOGIQUES" consacré aux problèmes des opérations constitutives de l'espace et du temps sera bientôt sous-  
presse sous l'intitulé : "Vers une Pédagogie du développement cognitif"?
- . Nous avons réuni déjà un certain nombre d'études et de travaux relatifs à "la créativité" en vue d'une publication ultérieure.
- . Un troisième dossier est prévu concernant les apprentissages naturels de la langue écrite et les outils adaptés.



