

REPÈRES

POUR LA RÉNOVATION
DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

BULLETIN DE LIAISON ET D'ÉCHANGE DES ÉQUIPES EXPÉRIMENTALES DE FRANÇAIS

36

1976

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES

Service des Études et Recherches Pédagogiques

Français 1^{er} degré

"Recherches Pédagogiques" n° 61 - 1973

"L'enseignement du français à l'école élémentaire"

Plan de Rénovation

Hypothèses d'action pédagogique

- . Un instrument de travail utile à la réflexion collective et individuelle des maîtres, des formateurs de maîtres.

Une analyse des contenus sociologiques, linguistiques, psychologiques, pédagogiques sous-jacents aux Instructions Officielles de 1923 et 1938 par rapport au Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire de 1970.

Elle peut éclairer l'étude des Instructions Officielles de 1972 et des pratiques pédagogiques actuelles.

Pour toutes bibliothèques de documentation pédagogique.

- . Un document, un témoignage utile aux chercheurs en éducation, aux sociologues, aux linguistes, aux psychologues intéressés par les applications pratiques de leurs travaux.

Une description de la problématique propre à la recherche-innovation (ou recherche opérationnelle en éducation) :

illusion de recherche ? impasse ? ou ébauche d'une méthodologie d'avenir ?

Des pistes de travail pour les chercheurs soucieux de relier leurs travaux aux besoins des enseignants, de la recherche sur la pédagogie du français.

Au sommaire :

Louis LEGRAND

Avant-propos

Hélène ROMIAN

Une analyse du Plan de Rénovation

Pour quoi faire ?

Hélène ROMIAN

La recherche-innovation

Une problématique complexe

Hélène ROMIAN - Christine de MINIAC

Analyse de contenu : "traits pertinents" du Plan de Rénovation par rapport aux I.O. de 1923 et 1938 et au projet d'I.O. de 1967

- analyse de contenu

- hypothèses pédagogiques à valider

- thèmes de recherche

Annexe - Les terrains expérimentaux (Année 72-73)

REPÈRES

POUR LA RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

BULLETIN DE LIAISON ET D'ÉCHANGE DES ÉQUIPES EXPÉRIMENTALES DE FRANÇAIS

"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".



S O M M A I R E

VOCABULAIRE : ANALYSE "SEMIQUE"

RECHERCHE - INNOVATION

- . Etude systématique de parasyonymes et établissement de grilles "sémiques"
- Marcelle PECHEVY - Bourges p. 4

- . A propos d'"analyse sémique" ou de l'approche de la signification
- Anne-Marie HOUDEBINE - Poitiers p. 42

RECHERCHE-VALIDATION

- . Apprentissage systématique du vocabulaire et problèmes d'évaluation de l'enseignement
- Christine DE MINIAC - I.N.R.D.P p. 80

L'essentiel de ce fascicule se compose d'articles rédigés en vue d'une publication dans "Recherches Pédagogiques". Celle-ci n'a pu être réalisée, pour des raisons diverses. Les auteurs et les équipes voudront bien accepter nos excuses.

FONCTIONNEMENT DES EQUIPES

- . Recherche-Innovation ↔ Recherche-Description
- Marcelle PECHEVY - Bourges p. 101

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

- . Pédagogie de la lecture p. 115

- . Pédagogie du français p. 117

- . Divers p. 119

Bulletin réalisé par : Hélène ROMIAN
Responsable de l'Unité de Recherche
Français 1er Degré

Secrétariat : Françoise DELAIR
Dactylographie : Danièle ESPERET
Suzanne OMAR

II. Point de départ de la recherche et démarche suivie

2.1. Le point de départ de notre recherche a été la critique d'une leçon de vocabulaire faite au début de 1969, dans une classe de CMI, CM2.

Cette leçon, d'un type assez courant, faisait suite à la visite d'une ébénisterie et précédait un compte-rendu écrit destiné à la correspondance interscolaire. Elle comportait deux parties. Dans la première, les élèves vérifiaient dans un dictionnaire l'orthographe et le sens des termes techniques qu'elles avaient relevés lors de la visite (raboteuse - dégauchisseuse - gouge - etc...) La seconde constituant une étude plus poussée des termes suivants utilisés par l'ébéniste et mal compris des enfants.

- veine (—> veine du bras, veine du bois ; bois et pétales veinés ; veinette)
- champ (—> sur le champ ; de, sur chant ; champ d'aviation ; champ de tir) étudier
- guide (—> guide du menuisier ; guide de montagne ; un guide ;
la lire
les guides).
- élévation (élévation et croquis coté ; élévation de terrain).

Ce genre de travail présentait des caractéristiques si évidentes que nous ne pouvions pas ne pas être alertés. Une présentation ultérieure à un groupe de stagiaires en février 1970 à l'I.P.N. permettait d'en dégager les principaux défauts avec plus de netteté :

- abondance de termes trop techniques, présentant par conséquent une fréquence faible et des possibilités de réemploi limitées.
- langue conçue dans la première partie de la leçon comme une simple nomenclature et réduite à une fonction d'étiquetage.
- dispersion des termes étudiés : ce sont seulement les divers incidents de la visite qui commandent leur rencontre dans la même leçon.
- juxtaposition de termes appartenant à des champs lexicaux différents et rapprochés parfois par simple homonymie (cf. le guide ; la guide).

Au total donc absence de rigueur tant sur le plan linguistique que sur le plan pédagogique.

2.2. Parallèlement à cette critique du travail réalisé jusqu'alors un certain nombre de livres et d'articles nous incitaient à orienter tout différemment notre enseignement du vocabulaire citons entre autres :

. Galisson : vers un apprentissage systématisé du vocabulaire (élucidation et analyse "sémique") B.F.L.C. (édité depuis chez Hachette - Larousse sous le titre "L'enseignement systématique du vocabulaire" et complété par l'article "Analyse "sémique", actualisation "sémique" et

. Le choix des termes, leur nombre limité, la recherche des co-occurents qui assurent une manipulation intensive des termes-noyaux dans un contexte authentique devrait favoriser une meilleure mémorisation, un passage plus aisé du vocabulaire disponible au vocabulaire "actif" -peut être même une meilleure structuration du lexique potentiel de l'enfant.

2.4. Les documents A.B.C. placés en annexe illustrent les premières étapes de nos essais d'application pratique au niveau d'un C.M.

2.4.1. La fiche A qui porte sur les termes "illustrer, dessiner, façonner" et date de janvier 1970 appelle certes plusieurs critiques de détail (ne peut-on dire "il dessine la terre" -ou plutôt "la Terre" ?). L'expression "façonner une robe" est-elle une tournure locale ? une tournure vieillie ? Mais c'est surtout le point de vue méthodologique qui importe ici et de ce point de vue le déroulement de la leçon nous permettait plusieurs remarques :

- . la recherche des co-occurents se révélait intéressante et fructueuse pour les enfants.
- . elle les amenait à dégager au moins partiellement la "loi" de fonctionnement de chacun des termes et les sensibilisait à leur opposition.
- . mais il ne s'agit encore que d'une ébauche d'analyse "sémique" : ni le sème commun ni les sèmes spécifiques ne sont clairement élucidés.
- . la présentation enfin manque de netteté et de clarté.

2.4.2. Les résultats obtenus étaient cependant assez encourageants pour que la maîtresse pût envisager l'élaboration collective d'une grille "sémique" véritable (cf. documents B et C).

Laissant de côté le choix même des termes, qui pourrait être discuté ("scruter n'est-il pas un terme trop littéraire et l'opposition fixer/attacher trop subtile pour être étudiés dans un C.M. ?) nous bornerons ici encore nos commentaires à la méthode suivie :

- . Le travail a été collectif et dirigé par la maîtresse
- . C'est elle en particulier qui dans un certain nombre de cas a fourni les définissants propres à exprimer avec précision les différences perçues par les enfants (cf. "effort de pénétration relative").
- . Ces deux leçons ont permis d'apercevoir quelques unes des difficultés posées par l'élaboration des grilles "sémiques" et nous imposaient d'en faire une analyse plus poussée (cf. paragraphe 5.2.).

2.5. Etat actuel du travail

2.5.1. Un nouveau pas fut franchi lorsque la maîtresse au cours de l'année scolaire 70-71 laissa les enfants réaliser en équipes les grilles "sémiques". C'est cette procédure (qui permet du reste de mieux saisir les difficultés auxquelles se heurtent les élèves du C.M. dans ce genre de travail) que nous allons étudier de plus près.

2.5.2. Enfin, en juin 71, les enfants de la classe expérimentale dans laquelle avaient d'abord été utilisées les grilles "sémiques" étant suffisamment entraînés à leur usage, il était possible grâce au travail de Christine de Miniac de commencer à mettre au point des épreuves de contrôle. Nous renvoyons ici au plan de validation élaboré par Christine de Miniac et A. Lafond. Ces épreuves devraient permettre à la fois :

- de vérifier l'acquisition de termes étudiés,
- de voir si l'exercice
 - . permet aux enfants de disposer d'une méthode plus efficace face à des mots dont la signification leur est inconnue et accroît ainsi leur finesse d'analyse.
 - . les rend plus exigeants à l'égard de la justesse d'emploi et de la précision des termes.
 - . plus largement, réussit à créer chez eux "une attitude de tri, de classement et de choix devant les mots" (Plan de Rénovation).

III. Déroulement du travail dans une classe d'école élémentaire (CMI - CM2). L'élaboration d'une grille "sémique" comporte actuellement dans nos classes de C.M. les étapes suivantes (qui peuvent être séparées dans le temps pourvu qu'elles n'aient pas lieu à des intervalles trop éloignés).

3.1. Justification de l'étude (discussion, erreur sur tels ou tels termes).

3.2. Recherche collective des co-occurents des termes noyaux (co-occurents antéposés et post-posés).

C'est un moment de manipulation intensive des deux ou trois mots choisis qui fixe ceux-ci dans la mémoire des enfants. Ces co-occurents sont, au fur et à mesure, notés par la maîtresse et par les enfants sous forme de tableau. Ce tableau à double entrée comporte autant de colonnes que de termes opposés. Un signe convenu permet d'indiquer si, avec tel ou tel co-occurent on peut employer l'un et l'autre des termes ou l'un deux seulement (cf. document C.) Il permet de commencer à mettre en évidence la distribution des termes et à dégager quelques-uns des sèmes spécifiques. En effet, les enfants s'efforcent spontanément de dégager la loi d'emploi des termes (et cela, nous avons pu le constater, même lorsqu'on procède à cette

recherche des co-occurents avec des enfants aussi jeunes que ceux du CF2 ou du CFI). Certaines maîtresses notent ces remarques à mesure qu'elles apparaissent.

3.3. Travail en équipes

Il comprend 3 phases

3.3.1. regroupements à partir du tableau précédent :

- . cas où l'on peut employer indifféremment les deux termes → mise en évidence du sème commun.
- . emplois propres à chacun des termes → mise en évidence des sèmes spécifiques.

3.3.2. constitution de la grille par formulation des divers éléments de signification.

3.3.3. rédaction -à titre d'illustration- de deux ou trois phrases qui fixent avec précision l'emploi de chacun des termes.

3.4. Retour au travail collectif :

- . mise au point d'une grille à partir des différentes grilles réalisées par les équipes.
- . choix des phrases - exemples les plus pertinents.

3.5. La grille définitive, recopiée par les enfants, est gardée dans un dossier "vocabulaire".

3.6. Le travail trouve une application immédiate dans un retour au contexte qui l'a motivé : quel terme fallait-il employer dans l'énoncé considéré ?

L'ensemble de ces activités occupe environ 1h1/2.

Nota : si l'enfant parle de grille ou de tableau de comparaison il n'est bien entendu pas question d'employer avec lui les termes co-occurents, sèmes, etc... qui apparaissent sur les fiches !

IV. L'utilisation des grilles "sémiques" dans l'enseignement du français langue maternelle et du français langue étrangère.

Une comparaison des deux démarches, telle qu'on peut essayer de l'établir à partir de l'ouvrage et de l'article de Galisson cités plus haut, permet de mieux mettre en évidence les particularités que présente l'utilisation des grilles "sémiques" dans une classe d'école élémentaire.

Français langue étrangère

- travail fondé sur l'analyse distributionnelle de para-synonymes.
- étude portant sur le vocabulaire d'orientation générale excluant les termes spécifiques.
- absence, pour le moment du moins, d'une progression rigoureuse dans la sélection des termes.
- point de départ de l'étude : un texte (coupures de journaux - textes d'auteurs).
- termes-noyaux sélectionnés par le professeur en fonction :
 - . d'un niveau d'acquisition (au delà au F.F.2)
 - . de thèmes
- plusieurs termes-noyaux étudiés par séance.
- parasynonymes recherchés par les élèves par substitution possible dans le texte -ou parfois fournis par le professeur- en tout cas sélectionnés par ce dernier. Un signe conventionnel indiquera la plus ou moins grande propriété sémantique et syntaxique des parasynonymes retenus.
- souci de rechercher les co-occurents du parasynonyme réellement utilisés dans le langage courant.

Français langue maternelle

- id.
- "
- "
- point de départ de l'étude : phrases prononcées ou entendues écrites ou lues, par les enfants
- termes choisis par le maître en fonction des besoins constatés chez les enfants (erreur commise - absence d'un terme). (il est curieux de remarquer que les termes ainsi sélectionnés au C.M. sont assez souvent ceux que Galisson propose aux étudiants étrangers de 5ème année).
- un seul terme-noyau étudié par séance.
- parasynonymes fournis par les confusions ou les erreurs commises par les enfants et remarquées par le maître.
- id.

- cette recherche (non exhaustive) est opérée préalablement par le professeur et n'est pas présentée aux élèves.

- problèmes posés par la polysémie évités puisque l'on ne considère que l'acception contextuelle du terme noyau et du (ou des) parasynonyme (s).

- recherche d'une analyse contrastive des sèmes constitutifs de chaque terme.

- formulation de ces sèmes soit par les élèves s'ils y parviennent d'emblée soit par le professeur. Cette formulation s'intègre autant que possible au texte initial (accord grammatical - temps - mode) comme une paraphrase explicative.

- mise en évidence des sèmes les plus pertinents dans une grille de définition comprenant sèmes identiques et sèmes spécifiques. Cette grille est réalisée par le professeur et présentée aux élèves.

- réemploi immédiat des termes par des exemples formulés en phrases complètes et venant illustrer la définition de chacun des termes en ce qu'elle a de plus spécifique. Le maître énonce les phrases - exemples.

- mémorisation de ces exemples.

- la recherche (non exhaustive) des co-occurents est faite par les enfants (plus ou moins sollicités, selon les cas, par le maître).

- fréquents problèmes de polysémie dans la recherche des co-occurents.

- cette recherche d'une analyse contrastive est au moins ébauchée, spontanément, par les enfants.

- essai de formulation des sèmes (passage à la métalangue) par les enfants.

- réalisation de la grille par les enfants aidés du maître.

- id. mais ce sont les enfants qui, en équipe, recherchent les phrases-exemples.

- mémorisation suffisamment assurée par le travail accompli.

- rappel en écho à intervalles de plus en plus éloignés.

- buts poursuivis
 - . recherche d'une acquisition
 - . précision de l'élucidation (cf. Galisson "La recherche des analogies et des différences fait surgir des traits de signification qu'une analyse non comparative, comme celle des dictionnaires, laisse souvent dans l'ombre").

- rappel le plus souvent assuré par la vie du groupe-classe.

- buts poursuivis
 - . recherche d'une acquisition
 - . précision dans l'emploi des termes
 - . mais surtout recherche d'une méthode d'analyse des significations.
 - . création d'une attitude de classement, effort de structuration du lexique de l'enfant.

En somme, les différences essentielles portent sur les points suivants :

- point de départ,
- rôle dévolu à l'élève
- modalités de passage du plan de la langue au plan du discours (le va et vient se réalise différemment dans l'une et l'autre démarche).
- buts poursuivis.

V. Difficultés rencontrées dans l'élaboration des grilles "sémiques" (telle que nous l'avons pratiquée).

5.I. Difficultés de l'enfant (les exemples sont empruntés aux grilles réalisées par les équipes).

5.I.1. difficulté à regrouper correctement les expressions où le terme étudié présente une signification analogue :
exemple : à propos de rond / circulaire

un bébé tout rond

une femme toute ronde

} les deux expressions sont rangées dans des cases différentes portant la mention - désigne un bébé
- " une femme.

5.I.2. inversement : confusion de deux traits distinctifs.
exemple à propos de plancher / sol

confusion entre le matériau et l'utilisation - dans la même case les deux mentions (concernant le terme "plancher").

"cultivable et en matériau autre que le bois".

(Comme le fait remarquer Galisson (cf. F n° 8) "le trait pertinent sémantique est beaucoup moins facile à cerner que son homologue phonétique"... A plus forte raison pour des enfants).

5.1.3. en particulier difficulté à discerner le trait le plus pertinent (deux traits d'importance inégale sont mis sur le même plan).

exemple : le sol est défini dans la même case comme "inégal et cultivable".

le parcours est défini comme "trajet agréable" (en effet la recherche des co-occurents a fait apparaître l'expression "quel parcours agréable" !).

5.1.4. difficultés à énoncer les définissants

- en particulier en ce qui concerne le sème commun (passage à l'archilèxème).

exemple à propos de rond/circulaire : difficulté à trouver le terme "courbe" (le travail en effet se situe toujours à l'intérieur du système des signes linguistiques...).

- l'enfant ne voit pas toujours la nécessité de choisir le définissant dans la même classe de termes que le mot étudié, ou de l'accorder ; ou encore de le relier avec celui-ci, ce qui rend ensuite la lecture de la grille difficile.

Nous donnons en exemple la grille réalisée par une équipe à propos de diffuser / répandre

	<u>sources</u> de lumière naturelles ou artificielles plus ou moins intense	<u>moyens</u> d'information écrits ou oraux	<u>dégagements</u> de gaz ou d'odeur	laisser tomber ou étaler sur une surface (volontairement ou non).	<u>sentiments</u> ou émotions
diffuser	+	+	-	-	-
répandre	+	+	+	+	+

5.1.5. difficulté à trouver une phrase de réemploi mettant bien en évidence les sèmes distinctifs.

exemple (illustration de l'opposition plancher / sol)

+ j'ai renversé une bouteille de lait sur le plancher"

remarque : de ces diverses difficultés la principale semble être l'énonciation des définissants. Cependant la constitution de grilles de mots croisés destinés au journal scolaire ou aux correspondants de la classe a constitué un bon exercice préparatoire puis un palliatif efficace qui a suscité l'intérêt des enfants. L'effort à fournir est en effet

analogue mais les nécessités de la communication rendent l'enfant plus sensible aux contraintes de la formulation. Une maîtresse propose aussi de rechercher en commun l'énoncé du sème collectif et de laisser les équipes continuer seules le travail.

5.2. Difficultés rencontrées par les maîtres

5.2.1. choix des termes noyaux

5.2.1.1. Même en ne retenant que les termes correspondant aux besoins réellement constatés comment choisir parmi eux ceux qui se prêtent le mieux à une analyse "sémique" (ou à une ébauche d'analyse) et quelle progression observer ?

Pour notre part, nous n'avons pu établir que quelques critères de tri :

- . il convient que les deux termes soient au moins en voie d'acquisition sinon les enfants ne fourniront pas suffisamment de co-occurents. La grille "sémique" est moins un moyen d'acquisition de termes -même si elle consolide celle-ci- qu'un moyen d'élucidation de leur opposition.
- . il est préférable que les deux termes se situent dans le même registre de discours (le travail s'en trouve facilité).
- . si l'on souhaite aller jusqu'à la réalisation effective de la grille, il convient aussi de se demander si les enfants connaissent également le ou les lexèmes susceptibles d'exprimer le sème commun.

5.2.1.2. Sans pouvoir pour l'instant nous fixer une progression nous essayons du moins de tenir compte des éléments suivants :

- . fréquence des termes
- . degré d'opposition : plus l'opposition entre les termes est forte plus le travail est facile
- . degré d'abstraction des termes : il n'est pas toujours facile de l'apprécier mais il est par exemple plus commode de travailler sur des adjectifs (cf. haut/ épais) que sur des substantifs abstraits (hauteur/ épaisseur).

Tout cela demeure évidemment très insuffisant.

5.2.2. Diachronie / synchronie

Cette difficulté nous est apparue à propos d'un travail sur chariot/charrette (termes sur lesquels les enfants avaient discuté à propos d'un compte-rendu relatif à la description d'une vieille demeure berruyère). La recherche des co-occurents a conduit à parler aussi bien du chariot utilisé dans les grands magasins ou dans les hôpitaux que des chariots du Moyen-Age.

Travail de classement et distinction des sèmes en ont été compliqués d'autant, et la grille a dû se subdiviser en "autrefois/aujourd'hui", allongeant ainsi la durée de l'exercice.

5.2.3. interférence des fonctionnements paradigmatique et syntagmatique.

cf. à propos de fouiller / chercher

fouiller quelqu'un	chercher quelqu'un
	" quelque chose sur quelqu'un
fouiller une rue, un quartier	chercher une rue, un quartier
fouiller ses poches	" dans une rue, un quartier
fouiller dans ses poches	chercher dans ses poches.

5.2.4. polysémie et emplois métaphoriques

à propos de fixer/attacher par exemple, lors de la recherche des co-occurents ont été recueillies les expressions "fixer un rendez-vous" "fixer une date" pour lesquelles l'opposition fixer / attacher ne joue plus ; de même, à propos de rond / circulaire, l'expression "un compte rond". Le maître se trouve alors embarrassé : au nom de quoi, à ce stade, les refuser ou en renvoyer l'étude à un autre moment ? Mais les accepter c'est courir le risque de voir l'effort de classement et la réalisation de la grille en être compliqués par la suite : l'enfant cherche à les faire entrer, dans le cadre de la grille, le maître peut certes intervenir en faisant observer si le sème commun se retrouve dans cette expression -encore faut-il que celui-ci ait été dégagé...

Le problème posé est à la fois, il me semble, d'ordre pédagogique et d'ordre théorique : la plupart des mots, dans la mesure où ceux-ci sont des signes et non des choses, forme et non substance ne sont-ils pas polysémiques dès que l'on quitte le plan de la parole pour passer au plan de la langue ?

5.2.5. référent/signé linguistique

Aussi gênants à la fois au point de vue pédagogique et au point de vue pratique m'est apparue la confusion que l'on voit parfois s'opérer dans l'élaboration des grilles -notamment lorsqu'elles portent sur des noms désignant des objets-.

entre le plan de la langue et celui du référent, l'"univers des mots" et "l'univers des choses" pour reprendre l'expression de J. Bonnet, l'analyse distributionnelle des co-occurents et la logique.

Prenons l'exemple, souvent cité, de banc/ chaise / fauteuil. On peut parvenir à la grille sémique soit par analyse distributionnelle des co-occurents authentiques :

- se percher sur le bras d'un fauteuil
- s'accouder " "
- appuyer sa tête contre le dossier d'une chaise
- s'asseoir à califourchon sur une chaise
- " " un banc, etc...

ou fuir l'économie de cette analyse linguistique et se contenter d'une analyse des concepts en extension et compréhension. On glisse aisément d'une procédure à l'autre en substituant aux co-occurents réellement utilisés des énoncés fabriqués pour les besoins de la cause du genre "la chaise comporte un dossier" (certes ces co-occurents peuvent aussi apparaître mais ils sont loin d'être les plus fréquents dans l'acte de parole). Il faut de même distinguer il me semble l'analyse distributionnelle des termes "cheval" et "jument" et l'analyse des concepts "cheval" et "jument". Que l'on compare notamment l'une et l'autre dans le cas des termes "porc" et "cochon".

Certes dans l'enseignement du français langue maternelle, on ne risque guère de trouver une grille concernant cheval/jument ou banc/chaise/fauteuil. S'il lui paraît nécessaire de préciser l'opposition le maître situerait celle-ci sur le plan extra-linguistique : ou bien il montrerait les objets ou leur représentation dans le cas de banc/chaise/fauteuil, ou bien il établirait l'analogie papa/maman/enfant cheval/jument/poulain

s'il est en présence de très jeunes enfants
et la classification mâle/femelle
cheval/jument

s'il s'adresse à des enfants plus âgés. Mais une grille portant sur chariot/charrette ou sur bibliothèque/bureau/secrétaire met le problème en évidence : l'analyse oscille du plan linguistique au plan extra-linguistique et de la recherche des co-occurents à l'exercice d'observation.

5.2.6. actualisation et neutralisation des sèmes dans le discours.

"Tout se passe comme si le sémème continuait une sorte de clavier (chaque touche représentant un sème) sur lequel le contexte joue. De la même manière que le pianiste n'appuie pas sur toutes les touches en même temps, le contexte actualise certains sèmes et

neutralise les autres, en fonction du message qu'il est chargé de transmettre" (Galisson article cité L.F. n° 8) (I).

On peut donc toujours trouver un contexte où l'un des sèmes dégagés ne sera pas actualisé, et ce phénomène déconcerte certains maîtres (les enfants y prêtent moins attention) car leur souci de rigueur n'y trouve pas son compte. On trouve trace de cet embarras dans la formulation de certaines grilles cf. parcours / itinéraire.

	trajet quand on ne pense plus à l'itinéraire
itinéraire	-
parcours	+

5.2.7. Liées aux problèmes précédemment analysés les maîtres signalent aussi à la fois :

5.2.7.1. leur difficulté à préparer les grilles "sémiques"

D'une part en effet, une grille "sémique" ne s'improvise pas, d'autre part, je laisse ici la parole aux maîtres - "il faut prévoir à peu près pour les co-occurents susceptibles d'être trouvés par les enfants ce qui entraîne à préparer une grille compliquée, qui sera souvent différente de la grille obtenue en fin de leçon".

5.2.7.2. leur insatisfaction devant la grille réalisée

Celle-ci, en effet, ne peut jamais être totalement satisfaisante, et cela pour des raisons à la fois pratiques - (temps-longueur de la grille - possibilités d'analyse des enfants) et théoriques (j'ai essayé d'en énumérer quelques-unes).

C'est ainsi qu'un groupe d'élèves-inspectrices qui avaient assisté à l'élaboration de la grille sur explorer / examiner / scruter faisaient à son sujet les remarques suivantes :

. la grille aurait dû mettre en évidence le fait que le champ sur lequel s'exercent l'acte d'explorer, l'acte d'examiner, l'acte de scruter se rétrécit progressivement.

. il semble aussi que lorsqu'on explore on ne sait au juste ce que l'on trouvera, ce sera une chose nouvelle, inconnue, alors que si l'on scrute on cherche quelque chose que l'on s'attend à trouver.

Certaines allaient même jusqu'à dire : "C'est la situation tout entière qui donne un sens à un terme ; le principe même de la grille n'est-il pas contestable ? Elle ne peut épuiser la signification d'un terme : ce n'est qu'un procédé propre à fixer de façon plus nette quelques-uns seulement des traits sémantiques des termes noyaux envisagés".-----

(I) Le terme "semème" désigne ici comme chez B. Pottier l'ensemble des sèmes d'un lexème (semème = sème I, sème 2... sème n).

L'on pourrait ajouter que même si l'on accepte de fonder le sens d'un terme sur le seul contexte linguistique la liste des co-occurents sur laquelle se fondera l'analyse "sémique" ne peut jamais être close ni par conséquent la signification des termes déterminés une fois pour toutes...

- Notons enfin qu'une grille "sémique" non seulement ne peut rendre compte des divers micro-systèmes dans lesquels peut s'inscrire un terme, mais ne peut même, sans risquer de devenir extrêmement compliquée, tenir compte des différents parasynonymes auxquels s'oppose un terme noyau dans l'un des micro-systèmes (que l'on songe par exemple à ce que peut être une analyse contrastive de jeune / nouveau / récent / moderne...).

Remarques : l'importance de ces diverses difficultés varie

- . selon qu'on envisage les grilles "sémiques" du point de vue du linguiste ou du point de vue du pédagogue.
- . selon que -en tant que pédagogue même- on attache plus de prix à la justesse et à la rigueur de la grille elle-même ou à la situation éducative dans laquelle son élaboration place l'enfant.
- . selon l'idée même que l'enseignant se fait du lexique : structuré de façon stable pour un individu donné, les termes qui seront acquis plus tardivement ne faisant que s'ajouter à ceux qui sont déjà connus sans en modifier la signification ? ou présentant des structures en perpétuel remaniement, les termes nouvellement acquis modifiant la valeur des termes antérieurement connus ? (I)

Si l'enseignant en effet, adopte cette seconde conception, il admet alors que l'approche de la signification se construise puis évolue à mesure que l'enfant explore et maîtrise davantage sa langue. Dans cette perspective, il ne saurait être question d'épuiser les possibilités de l'analyse contrastive et, pour reprendre la formule d' H. Romian, "une grille doit toujours rester ouverte".

Quant aux autres difficultés rencontrées une partie d'entre elles du moins se résolvent lorsque s'approfondit la formation linguistique des maîtres (il est du reste intéressant à de nombreux points de vue de pratiquer avec des normaliens ce genre de travail).

VI. Face aux difficultés constatées et en attendant de pouvoir contrôler avec plus de rigueur l'effet de l'élaboration des grilles "sémiques" sur la formation linguistique des enfants, il me paraît intéressant de mentionner l'opinion des maîtres et des enfants sur ce type de travail.

(I) Nous admettons en tout cas que le lexique est structurable puisque c'est sur cette hypothèse que repose l'emploi des grilles "sémiques"!

6.I. Les maîtres insistent d'abord sur le caractère bénéfique de la recherche des co-occurents.

- . c'est à cette recherche que l'on a spontanément recours quand on veut préciser le sens d'un terme.
- . elle replace chaque terme dans un environnement linguistique réel.
- . elle réalise une "manipulation" intensive des termes noyaux et prépare une mémorisation solide.
- . elle suscite chez les enfants un vif intérêt et des remarques très fines.
 - concernant l'élaboration même de la grille "sémique", une maîtresse, bien que très sensible aux difficultés de ce travail, insiste sur son efficacité :
 - . le réemploi spontané des termes dans les textes libres des enfants se fait avec exactitude.
 - . surtout les enfants sont beaucoup plus exigeants dans le choix des termes (lors des mises au point de textes en particulier).

autre

Une maîtresse en analyse ainsi les effets :

"La recherche et les échanges entre élèves, lors de l'élaboration des grilles "sémiques", lient étroitement vocabulaire et structures de phrases.

Toutes les fois que les élèves essaient de définir en commun une des unités de signification d'un terme proposé, ils approfondissent des intuitions et doivent essayer de parvenir à une maîtrise effective d'une expression qui s'élabore par ajout, retrait, transformation : ce tâtonnement est extrêmement fructueux.

L'élaboration de la grille est suivie de la recherche d'exemples où tout à tour les termes confrontés doivent être réemployés avec leur valeur précise et placés dans une phrase où le sens global, le terme réutilisé et la structure syntaxique soient en accord. Cette démarche exige de l'enfant une attitude d'esprit nouvelle tout en permettant de vérifier l'acquisition des termes. Ainsi, je crois que la réalisation d'une grille permet une étude efficace de la langue par suite des approches diverses et de la variété des démarches auxquelles elle donne lieu.

La "gymnastique" de l'esprit mise en oeuvre dans cette partie du travail me semble quelque peu prématurée - en travail d'équipes du moins - au CMI, pour un enfant de 9 à 10 ans. Le vocabulaire qu'il possède ne lui permet que difficilement, sans soutien du maître, ce travail de sémantique.

Bien que les moyens d'appréciation soient intuitifs et contestables la grille me paraît être un excellent exercice au CM2 et avoir une répercussion favorable sur l'expression orale et plus encore écrite.

Avant d'entreprendre ce genre de travail, l'enfant utilisant le mot qui lui venait spontanément à l'esprit sans éprouver le besoin d'une rectification. J'ai cru voir naître chez eux après divers exercices de ce type le besoin d'employer des termes correspondant exactement à leur pensée. Ceci s'est traduit le plus souvent par des hésitations quand plusieurs mots se présentaient à leur esprit et, sans que quiconque intervienne, par le désir évident de préciser leur pensée, d'exprimer une idée avec d'autres mots ou une structure différente.

L'insatisfaction des enfants était évidente ; j'en ai été d'autant plus frappée qu'il m'avait semblé assister d'abord à un recul de l'élocution. Un trimestre plus tard ces tâtonnements oraux devenaient moins sensibles et le vocabulaire intégré plus riche. Il semble donc qu'il y ait une attitude nouvelle de l'enfant vis-à-vis de la langue après la pratique de cet exercice.

Je crois pouvoir dire également que l'attitude d'esprit nécessitée par la recherche des unités de signification permet d'obtenir de meilleurs résultats dans des exercices tels que résumé de lecture, énoncé des titres de paragraphes ou de textes, travaux d'analyse succincte de documents en activités d'éveil, notamment chez les élèves ayant tendance à se livrer à des bavardages stériles, ou rencontrant quelques difficultés à condenser un texte (il est vrai qu'à l'inverse le fait de bien résumer prépare peut-être au travail de grille "sémique").

Trop souvent répété, je craindrais que cet exercice n'ait quelque chose de desséchant dans la mesure où il est très analytique. Il faut donc qu'en contre-partie de ces exercices d'observation et de réflexion soient présentés à l'enfant des occasions nombreuses de créativité, de jeux avec les "mots en liberté".

L'élaboration de grilles "sémiques" commencée au C.M. pourrait, il me semble, être avantageusement poursuivie aux premier et second cycles.

Peut-être même celles-ci pourraient-elles être réalisées à l'aide d'un dictionnaire du français contemporain, ce qu'il n'est guère possible de faire dans nos classes mais qui me paraît devoir être un exercice intéressant et fructueux.

6.2. Les enfants du CMI - CM2 dans lequel on a le plus utilisé les grilles "sémiques" déclarent aimer l'exercice - à l'exception de trois élèves du CMI qui trouvent difficile la partie du travail qui se fait en équipe-.

Elles donnent comme raisons de leur appréciation favorable :

- . la recherche en commun des co-occurents,
- . la confrontation des idées et la discussion en équipe,
- . la présentation du travail sous forme de tableaux et de grilles (peut-être à cause de leur netteté ?)
- . la recherche de la concision ("il faut essayer de dire en peu de mots ce qu'on a exprimé toutes ensembles en beaucoup de mots").
- . une enfant l'apparente à un jeu.
- . une autre le rapproche du travail mathématique ("ça fait comme lorsqu'on travaille sur les ensembles").
- . une autre dit enfin "ça nous apprend à nous servir des mots".

VII. Extension à d'autres classes.

7.1. L'étude systématique de quelques parasynonymes a aussi été essayée dans les classes des autres maîtres de l'équipe expérimentale. Toutefois, sauf au niveau des C.M.2, l'accent a été mis sur la recherche des co-occurents et si les enfants ont pris conscience des sèmes spécifiques de chaque parasynonyme, l'analyse est restée implicite et l'on n'est allé qu'exceptionnellement jusqu'à l'élaboration même de la grille.

Le document D rend compte du travail réalisé en ce sens dans une classe de C.E.2. Il serait aisé de constituer la grille mettant en évidence le sème commun et les sèmes distinctifs que la recherche des co-occurents a fait apparaître.

	marque laissée par une personne, un animal ou une chose	suppose un contact		permet	
		avec mouvement (→ netteté souvent moindre)	sans mouvement (→ netteté souvent plus grande)	de constater le passage de la personne de l'animal etc...	d'identifier personne animal ou chose
trace	+	+		+	
empreinte	+		+		+

La maîtresse n'a pas jugé utile d'aller jusque là, l'accent est mis ici non sur la recherche du mécanisme de fonctionnement ni sur la précision de l'élucidation mais sur l'acquisition des termes dans un contexte authentique et sur une approche intuitive de l'opposition existant entre les deux parasynonymes.

7.2. Nous donnons ci-dessous quelques exemples de termes ainsi étudiés. Ils ont été classés approximativement par ordre de difficulté croissante, soit qu'ils aient réellement été étudiés dans la classe indiquée, soit que, expérience faite, ils aient paru mieux convenir à ce niveau. Ce classement cependant ne saurait être rigoureux.

. il procède uniquement d'un tâtonnement, lui-même conditionné par la plus ou moins grande maîtrise de la langue atteinte par les enfants des classes considérées.

. un certain nombre des oppositions présentées ont été abordées dans des classes à deux cours.

. La difficulté de l'étude enfin dépend beaucoup de la façon dont elle a été conduite ; selon qu'on se borne à la recherche des co-occurents, que l'on établit collectivement la grille "sémique", ou qu'on laisse les enfants l'établir en équipes elle varie considérablement.

Remarque : les termes marqués d'une croix appartiennent au F.F.I.
(voir exemples page suivante).

7.3. On peut remarquer que la place faite à cette forme d'étude systématique est d'autant plus réduite que l'enfant est plus jeune. Pratiquée épisodiquement au C.P. elle apparaît de plus en plus fréquemment lorsque s'accroît, du C.E.I au C.M.2 le lexique de l'enfant.

7.4. Peut-être s'étonnera-t-on enfin du grand nombre de verbes et du petit nombre d'adjectifs que comporte cette liste (quant aux adverbes ils en sont tout à fait absents). Cette différence ne procède pas d'un choix délibéré. Mais il est difficile, au point où nous en sommes, de déterminer la part qui revient dans ce choix à la fréquence d'apparition des diverses catégories grammaticales dans le langage de l'enfant, à la plus ou moins grande facilité avec laquelle s'établissent les oppositions selon ces catégories (on peut penser par exemple qu'une opposition entre des noms concrets est plus vite acquise qu'une opposition entre des verbes ou des adjectifs), et au tri plus ou moins consciemment orienté qu'opèrent les maîtres parmi les erreurs commises par les enfants.

- C.P. x petit / x jeune
(opposition illustrée ensuite
par un dessin)
x écouter / x entendre
- C.F.I. { x chauffer / cuire
x couper / cueillir
x ouvrir / écarter
verser / vider
verser / renverser
x manger / avaler
x petit / étroit (grand / large)
x journal / catalogue
- C.E. 2 { x mouvement / geste
trace / empreinte
x vieux / ancien
x coucher / allonger
bibliothèque / bureau / secrétaire
bifurcation / carrefour
x terrain / x champ
suspendre / accrocher
matériaux / outils
x commencer / entamer
collection / ensemble
- C.M.I. { x bâtiment / x maison
x maison / x appartement
plancher / sol
guider / orienter
x porter / transporter / supporter
x jeune / nouveau / récent / moderne
amonceler / entasser / empiler
accompagner / escorter
comporter / contenir
protéger / garantir
afficher / exposer
cueillette / récolte
griller / rôtir
chasser / renvoyer
x chercher / fouiller
x enlever / supprimer
- C.M.2 { x tenir / x porter
x tirer / traîner
apparaître / surgir
x apercevoir / dis-
tinguer
hauteur / épaisseur
clôture/fermeture
x remarquer/ signaler
briller/scintiller
x amener/ x apporter
arrêt / pause
mince / svelte
rond / circulaire
répandre / diffuser
classer / ranger
parcours / itiné-
raire
murmurer/ bougonner
fixer / attacher
observer / examiner
/ scruter

VIII. Directions de recherche possibles.

La recherche devrait nous semble-t-il, se poursuivre sur les points suivants :

8.1. critères de choix des termes se prêtant à ce genre de travail à l'école élémentaire.

8.2. attitude du maître moins directive au stade de la recherche des co-occurents.

8.3. énonciation des définissants.

Comment rendre le passage au métalangage plus aisé pour l'enfant ? Certes la solution proposée par Galisson - la grille venant s'intégrer au texte de départ comme "une paraphrase explicative" - n'est pas applicable dans la démarche que nous avons établie, mais ne faudrait-il pas, au moins dans une étape intermédiaire (au C.M.I par exemple) essayer de rester davantage au plan du discours ? Et comment y parvenir ? Peut-être en aidant d'abord les enfants à mettre en place un certain nombre de relations comme "ce mot... se dit de ...", "s'emploie à propos de" etc... ? (cf. au contraire les énoncés de la grille rond / circulaire - document F). "Peut-être aussi en utilisant des constructions du genre "Quand on fixe - on immobilise tout à fait...".

8.4. possibilité, au niveau du C.F. notamment, d'utiliser des signes autres que linguistiques pour rendre compte de l'opposition entre les termes-noyaux (dessins, symboles) ?

IX. Conclusion

Peut-être trouvera-t-on trop détaillée et par là même fastidieuse l'analyse que nous avons présentée. Il m'a semblé qu'elle pouvait aider d'autres équipes désireuses d'utiliser ou utilisant déjà ce type d'activités lexicales à faire l'économie d'un certain nombre de tâtonnements et à poursuivre plus loin la recherche. Nous souhaiterions vivement aussi confronter nos points de vue avec ceux d'autres équipes ayant pratiqué cet exercice. L'apport de l'Enseignement Supérieur nous serait aussi fort utile pour la poursuite de notre travail !

L'intérêt présenté par l'élaboration progressive de grilles "sémiques" (+) nous paraît en effet justifier qu'on essaie de remédier aux difficultés rencontrées : cette élucidation nous semble non seulement favoriser des acquisitions sûres et la précision du langage mais surtout permettre aux enfants d'acquérir une méthode pour cerner le sens des mots et structurer leurs connaissances.

File s'inscrit ainsi dans la démarche préconisée par le Plan de Rénovation, qui vise à la fois à assurer à l'enfant une meilleure maîtrise des ressources de sa langue et à lui permettre de découvrir peu à peu les lois de son fonctionnement.

(+) pourvu bien sûr qu'on ne veuille pas en faire le seul mode d'enseignement du vocabulaire.

Classe de Mademoiselle Algret
Ecole annexe filles de Bourges.

INTENTIONS PEDAGOGIQUES

1°) Essayer de faire franchir le seuil de réalisation à tout un vocabulaire potentiel qui a été acquis au cours de plusieurs enquêtes (notamment exposition gallo-romaine - visite d'un atelier de poteries) lorsque l'enfant était "en situation".

2°) recherche et emploi de co-occurents authentiques (I) de façonner, dessiner, illustrer, fréquemment employés à propos d'un matériau, d'un objet, d'une forme...

HYPOTHESES DE TRAVAIL

Un terme n'est compris et acquis que par opposition à d'autres.

Un terme n'est compris et acquis que s'il est d'abord manipulé sur le plan syntagmatique avec ses co-occurents.

DEMARCHES PEDAGOGIQUES

C'est un exercice de substitution par utilisation de parasynonymes qui a, du reste, permis de constater que les équivalences synonymiques ne sont pas seulement approximatives sémantiquement mais le plus souvent limitées syntaxiquement (Dubois).

ex. : dessiner sur une brochure
illustrer une brochure.

DEROULEMENT DE LA LECON

I. Point de départ :

Une lettre adressée à la maîtresse et aux enfants par le Président du syndicat d'initiative de Bourges à la suite de l'envoi d'un petit travail sur le terrain de camping.

La lettre entière est lue, le passage suivant est écrit au tableau :

... Nous nous permettons de vous féliciter pour cette heureuse initiative qui a porté généreusement ses fruits à en juger par la qualité du dossier que ces jeunes filles ont façonné et rédigé avec un goût très sûr...

2. La maîtresse attire l'attention des enfants sur le verbe façonner et pose la question - Nous avons visité la semaine passée un atelier de poteries : pouvons-nous, en nous rappelant le matériau utilisé, employer le verbe façonner ?

(+) Nous entendons par là des co-occurents réellement utilisés dans le langage courant et non pas des phrases artificiellement fabriquées pour les besoins de la cause.

Elle obtient aussitôt :

"La poterie façonne la terre, l'argile, la glaise".

et également :

"La potière façonne un pichet et un vase".

- Nous comparons les deux groupes de réponses obtenues et nous concluons qu'il est possible de façonner un matériau et un objet.

- Nous intéressant particulièrement à cette deuxième série de termes, nous recherchons et dressons rapidement avec la participation de toutes les élèves la liste des poteries d'argile façonnées par les potiers gallo-romains et présentée au musée.

Nous obtenons : façonner une assiette, un mortier, une coupe, une jatte, un vase, une lampe à huile, un chenêt, ... etc.

- Nous recherchons alors d'autres matériaux utilisés par les Gallo-Romains pour façonner d'autres objets :

façonner le fer	façonner des clés
façonner l'argent	façonner des fibules
façonner le bronze	façonner des bijoux
façonner le verre	façonner des flacons à parfum.

- Recherche par la classe d'autres matériaux façonnés dans la vie courante et notamment pour la toilette des fillettes
Celles-ci proposent d'abord :

chez la couturière on choisit la façon d'une robe
puis la couturière façonne le tissu pour faire une robe
et maman me façonne un bonnet au tricot garni de pompons.

- Nous retenons dans ce deuxième exemple non seulement l'idée d'exécution de l'objet mais de la forme à donner au bonnet, à la coiffure.

- En pensant à la forme recherche est faite d'autres objets façonnés :

on signale "la pièce montée" par le pâtissier pour un mariage,
le chocolat façonné en forme de sabot de Noël,
le faisan façonné par le charcutier en saindoux
pour Noël,
les gâteaux en forme de nid...

Nous commençons à dresser le tableau ci-joint que les enfants reproduisent à mesure sur leur cahier d'essais et nous revenons au terme façonné utilisé dans la lettre. Nous constatons que la brochure n'est pas le résultat du travail d'un matériau pour lui donner une forme.

Deux verbes sont proposés : dessiner, illustrer.

Nous essayons de rattacher ces verbes aux noms, ou expressions déjà trouvés : terre...

Nous constatons qu'en général, il est sans intérêt de dessiner le matériau : terre, glaise, fer, bronze, mais que l'on peut dessiner les objets. On ne peut dessiner une brochure : il faut dessiner sur une brochure, sur une fiche, sur un cahier.

Par contre, nous avons illustré notre brochure sur le camping de dessins, de cartes, de découpages qui ont rendu le texte plus agréable à lire et aussi plus clair.

Une série nouvelle de co-occurents est proposée et nous cherchons l'emploi possible ou non des verbes façonner, dessiner, illustrer, avec :

cahier, récitation, texte, journal, courbe, droite.

Le contrôle est fait sous forme d'exercice où un des trois verbes doit être utilisé :

La fillette a... son cahier de récitation, elle a d'abord...
(et... le titre puis elle a... le texte sur le potier.

(ou

Catherine a mal saisi le tournage à la main des poteries,
aussi va-t-elle... de la pâte à modeler pour comprendre les gestes
du potier ; peut-être va-t-elle... un petit pichet.

Essai de mémorisation formelle

Le potier façonne un pot, je le dessine, pour illustrer une brochure sur le travail des potiers.

NOYAUX		CO-OCCURRANTS	Façonner	Dessiner	Illustrer
illustrer	dessiner				
		la terre	matériaux auxquels on veut donner une forme		
		l'argile			
		la glaise			
		le fer			
		l'argent			
		le bronze			
		le verre			
		un pot	façonner un objet pour lui donner sa forme	dessiner la forme d'un objet ou sa représenta- tion ou une figure géométrique	
	"	un vase			
	"	une assiette			
	"	une lampe à			
	"	huile			
	"	une clé			
	"	une robe			
	"	un chapeau			
	"	une courbe		utiliser l'objet comme support	éclairer l'écrit par des dessins ou des croquis.
	"	une droite			
"	sur	une fiche			
"	sur	un cahier			
"	sur	un journal			
"		une récitation			
"		un texte			

Remarque : le tableau constitué en classe ne comportait ni la mention "noyaux" ni la mention "co-occurents".

13 février 1970

V O C A B U L A I R E

Etude des co-occurents : fixer - attacher, suivie de l'élaboration d'une grille "sémique".

INTENTION PFDAGOGIQUE

Cette grille "sémique" serait l'aboutissement de la leçon de vocabulaire et permettrait de préciser le travail antérieur.

1. Les essais en vocabulaire faits précédemment où je m'étais fixé comme seul objectif la recherche des co-occurents ont permis de constater qu'au cours de la préparation de la leçon et pendant le déroulement de celle-ci, j'ai été amenée ainsi que les élèves à faire un embryon d'analyse des traits sémantiques pertinents et un rudimentaire classement des unités de signification.

Il semblerait donc que la portée de la leçon serait plus grande si l'analyse "sémique" était présentée sous la forme la plus nette possible.

2. Dans la recherche des emplois des co-occurents, des exemples de sens propre et de sens figuré seront vraisemblablement proposés. Pour établir la grille "sémique", la définition donnée sera seulement celle du sens propre (voir élucidation et analyse "sémique" de Galisson).

Les phrases de réemploi et de mémorisation porteront sur le sens propre.

Toutefois -me détachant de l'apprentissage systématique de Galisson- parmi les phrases de réemploi et de mémorisation, je citerai celle du texte qui a servi de point de départ à la leçon. Je pense, en effet, qu'ayant été particulièrement examinée, sa mémorisation sera plus aisée.

3. Dans le langage familier (voir dictionnaire du français contemporain de J. Dubois) on emploie le verbe attacher quand il s'agit de fixer, de retenir par un clou, une cheville (attacher une feuille au mur)...

Le langage familier ne permettant pas, me semble-t-il, de passer à une détermination précise du sens du terme, je ne retiendrai pas cet emploi et ne le ferai pas figurer dans le tableau des co-occurents.

4. C'est la première fois que nous procédons à l'élaboration d'une grille "sémique" dans la classe. Il me semble que si les enfants peuvent avec une relative aisance trouver les éléments de sens communs aux deux termes, ils auront des difficultés à proposer des éléments de sens distinctifs. Les "définissants" seront sans doute écrits au tableau (à moins que le travail sur les co-occurents n'ait permis une approche suffisante de cette deuxième phase).

5. La grille "sémique" par la recherche des analogies et des différences mettra en évidence les traits de signification que la recherche dans la première partie de la leçon a fait pressentir ; ce sera donc bien un complément à l'analyse amorcée dans le tableau des co-occurents et noyaux.

DEROULEMENT DE LA LEÇON

A - POINT DE DEPART - MOTIVATION

1. Lecture du texte libre corrigé de C. Flouzat CMI (journal scolaire n° 4).

LF BFURRF

Papa m'a raconté, qu'enfant, il allait à vélo faire les commissions de sa marraine qui habitait non loin de chez lui.

Une fois par semaine, il se rendait à l'épicerie du village voisin pour acheter du beurre.

Par une chaude journée d'été il partit au village sous un soleil ardent. Il fit son achat.

Sorti de la boutique, il fixa le beurre sur son porte-bagages avec un tendeur.

Au moment de détacher le sandow, dans la cour de la maison de marraine, il s'aperçut que le beurre avait fondu et descendait le long des rayons de la roue arrière.

Sa marraine le gronde pour lui apprendre à réfléchir.

2. Relecture de la phrase sur laquelle portera l'étude.

Sorti de la boutique, il fixa le beurre sur son porte-bagages avec un sandow.

3. Extraction du terme fixer qui avait fait au cours de la correction du texte libre, l'objet des remarques et des hésitations de la classe. Fixer a remplacé attacher mis dans le texte primitif.

Les deux parasyonymes à étudier sont :

ATTACHFR et FIXFR

4. Recherche collective d'expressions utilisées avec les noyaux :
préparation du tableau.

Attacher	:	:	remarques
Fixer	:	:	Attacher : fixer

QUESTIONS DE LA MAÎTRESSE :

Cherchez dans votre classe, sur les murs ou les poteaux, ce que la maîtresse ou vous-mêmes avez fixé :

tableau, calendrier, panneau de rabane, panneau de feutrine, emploi du temps, tableaux de récitation, objets adressés par les correspondants...

Qu'a-t-on mis pour les "immobiliser" ? punaises, clous, scotch adhésif, colle dans les coins - relevons dans le tableau : fixer le tableau de B. Buffet ; fixer la carte du Mans. Nous avons bien mis les punaises, même si nous ouvrons les fenêtres malgré le courant d'air les objets fixés au mur resteront bien fixés.

Ce matin en faisant votre toilette ou en vous habillant peut-être avez-vous attaché certains vêtements, avec un lien, un lacet, un bouton, une pression, une agrafe ? Par exemple, (attendre les exemples) lacets de soulier, robe, blouse, manteau, ceinture... (compléter le tableau).

- Si le noeud est mal fait, si la boutonnière est abîmée, la pression usée, vêtements ou chaussures vont se détacher. Le soir vous posez vos vêtements rien n'est immobilisé tout à fait peut-on remplacer attacher par fixer ?
non (la fermeture éclair qui se coince !).

Peut-on attacher un être vivant ? (végétaux, animaux, personnes)
attacher un rosier à un tuteur, un chien à sa niche, un prisonnier, une victime, un cosmonaute (exemples proposés par des élèves).

- Dans le texte il ne s'agissait pas de mettre un lien autour du beurre mais d'immobiliser le beurre en un lieu précis.

attacher sur le porte-bagages
fixer sur le porte-bagages.

Nota : Tenant compte des remarques de la commission qui a examiné cette fiche au stage de l'I.P.N. sur le vocabulaire, nous supprimons ici toute une partie du travail qui avait trait au 2ème sens de fixer (fixer un rendez-vous, un prix) sens pour lequel l'opposition fixer / attacher ne joue plus).

<u>Noyaux</u>		<u>Co-occurents</u>	<u>Remarques</u>	
<u>Attacher</u>	<u>Fixer</u>		<u>Attacher</u>	<u>fixer</u>
	"	un tableau, une feuille		immobiliser tout à fait
	"	une carte au mur, des photos		
	"	dans un album		
"		ses lacets de souliers		
"		son tablier, sa robe, son pardessus	immobiliser relativement	
"		un rosier à un tuteur	jusqu'à un certain point	
"		un cheval, un chien, une chèvre,	pendant un certain temps.	
"		un prisonnier, une victime		
" sur	" sur	un paquet, une boîte		
		un paquet, une boîte, un objet	sur un lieu précis	sur un lieu précis.
" sur	" sur	une valise (fixée au toit)		

	<u>Immobiliser</u>		<u>Immobiliser</u>		<u>Immobiliser</u>	<u>Phrases à mémoriser:</u>
	<u>relativement</u>	<u>tout à fait</u>	<u>à l'aide d'un lien d'une agrafe</u>	<u>sans lien</u>		
<u>Attacher</u>	+	-	+	-	+	"à l'aide de punaises je fixe une carte postale au mur de ma chambre"
<u>Fixer</u>	-	+	-	+	+	"j'ai attaché mon chien à sa niche".

Conclusion : Fallait-il employer fixer ou attacher ?
 Pourquoi avez-vous préféré fixer ?
 Peut-être parce que vous avez voulu montrer une immobilisation totale qui rendait la fin du récit plus amusante.

Vocabulaire : recherche des co-occurents de explorer, examiner, scruter, suivie de l'élaboration d'une grille "sémique".

POINT DE DEPART DE LA LEÇON

Un texte libre d'une élève de deuxième année : "une nuit agitée"

L'élève a spontanément utilisé le verbe scruter dans la phrase mais certaines élèves du C.M. ignoraient le terme.

J'allumai ma lampe de chevet et je scrutai un coin d'ombre.

PRÉPARATION MATÉRIELLE

1) La leçon de vocabulaire précédente ayant révélé une perte de temps due à la nécessité de tracer la grille "sémique", une feuille polycopiée présentant le tracé de la grille sera remise à chaque élève.

CONDUITE DU TRAVAIL

2) Le tableau des co-occurents et l'analyse "sémique" seront établis simultanément c'est-à-dire que les unités de signification seront notées dans la grille dès que la recherche des co-occurents aura permis d'analyser les traits distinctifs.

3) En fin de leçon, en récapitulation, les croix seront placées dans la grille, les phrases de réemploi et de mémorisation seront notées.

DÉROULEMENT DE LA LEÇON

1. Lecture du texte libre par l'intéressée
2. Lecture de la phrase mise au tableau
3. Mime de la phrase par l'enfant - justification par elle-même de son attitude
4. Recherche des co-occurents par les élèves.

Au lieu de scruter, quels autres verbes auriez-vous pu utiliser répondant à la fois à l'attitude de votre camarade et à celle que vous auriez eue dans les mêmes circonstances ? explorer, examiner, inspecter, observer...

retenons : explorer, examiner.

Recherchons tout d'abord les co-occurents antéposés :

Questions : qu'est-ce qui semble particulièrement actif dans le visage de M. Christine lorsqu'elle scrute le coin d'ombre ?
(sa vue), ses yeux, son regard...

Utilisons successivement chacun des noyaux avec les co-occurents trouvés :
ses yeux explorent, examinent, scrutent...
son regard " " "
scruter, explorer, examiner, c'est regarder attentivement
(ceci est inscrit dans la grille 1ère colonne).

- Si M. Christine s'était servie de sa main, de ses doigts, de son pied, quel verbe auriez-vous employé ? explorer - Utilisons : la main, le pied, les doigts explorent... mais la main ni le pied ne peuvent examiner ou scruter. explorez votre bouche (palais, dents) avec votre langue... explorez sans regarder votre case avec votre main...
- Avec le regard, la main, le pied, les doigts, M.Christine applique toute son attention, elle réfléchit pour établir un lien entre ce qu'elle voit ou sent et les bruits entendus :
son intelligence, son esprit travaillent...
complétons le tableau :
met un jeu : le regard et l'esprit seulement...
toute la personne dans la grille 2ème colonne.

Recherche des co-occurents postposés :

Que puis-je explorer, examiner, scruter ? la salle, les alentours.

Qu'avez-vous exploré avec les doigts ? la case.

Qu'explore-t-on avec les doigts de pieds ? un terrain.

Nous venons de voir qu'on peut explorer des yeux, du regard, du pied, des mains... mais souvent l'exploration entraîne un déplacement de celui qui explore et va parfois loin.
Comment l'appellez-vous si c'est sa profession ?

- Il va vers des lieux peu connus par exemple (recherche) régions équatoriales, tropicales, pôle, lune ; sous-terre ; profondeurs sous-marines...
examine-t-il ? scrute-t-il ? non du moins pas dans un premier temps.
noter dans le tableau.

Le guetteur au XIII^e siècle, dans le lanternon du Château de Culan examine, l'horizon ; s'il croit voir un ennemi s'approcher, avant de donner l'alarme, que fait-il ? il scrute l'horizon.
tableau - grille "sémique" : attention fixée sur un point ou un aspect précis.

+ vous rentrez à la maison, vous n'avez pas bien aqi, vous ne dites rien, que fait votre maman tout d'abord ? elle examine votre visage - puis elle le scrute. vous parlez ; votre maman non seulement scrute votre visage mais vos pensées, vos réactions, elle veut comprendre, s'expliquer votre comportement, elle scrute votre comportement ; elle recherche tous les détails possibles : sa pénétration est profonde.
grille : effort de pénétration relative ou totale.

+ Que peut-on examiner au cours d'une leçon.

- d'histoire ou de géographie par exemple on ne la scrute pas
- une pierre on ne l'explore pas

(mais un document, un écrit, sont parfois explorés avant d'être examinés plus à fond le cas échéant).

- en sciences : un organe : poumon - coeur
la maîtresse explore la cage thoracique et les poumons du lapin, vous, vous examinez... vous ne scrutez pas.
- en maths modernes :
à la dernière leçon, vous avez exploré la question de l'égalité des couples puis vous avez examiné des couples égaux.
On ne les scrute pas.

Récapitulons : Mettons une croix dans la grille "sémique", notons les exemples :
les cosmonautes explorent le sol lunaire
les savants examinent les roches rapportées de la lune
M. Christine scrute le coin d'ombre de sa chambre.

Co-occurents antéposés	noyaux			Co-occurents postposés
le regard, les yeux	explorer	examiner	scruter	les alentours
les mains, les doigts	"	"	"	la case
les pieds	"	"	"	le terrain
l'esprit	"	"	"	une région - la lune
	"	"	"	l'horizon
	"	"	"	un visage
	"	"	"	un comportement
	"	"	"	un document
	"	"	"	une pierre
	"	"	"	un organe
	"	"	"	une question de mathématique.

		met en jeu		attention fixée	effort de pénétration		
	regarder attentivement	le regard et l'esprit seulement	toute la personne	S. un pt ou un asp. précis	relative	totalé	
explorer	+		+		+		les cosmonautes explorent le sol lunaire
examiner	+	+			+		les savants examinent les roches rapportées de la lune
scruter	+	+		+		+	M. Christine scrute le coin d'ombre de la chambre

Dictionnaire Dubois :

scruter : examiner attentivement du regard sans porter son attention sur tous les aspects.

- scruter un comportement : chercher à en connaître tous les détails, à le pénétrer, à le comprendre.

examiner : observer attentivement du regard faire une sorte d'étude de tous les éléments.

explorer : parcourir en étudiant attentivement

2 - explorer une question, les possibilités d'un accord : les examiner, en étudier tous les aspects.

Mademoiselle Leredde
Cours élémentaire 2ème année
Ecole d'application
F.N.F. Bourges

DOCUMENT D

1970

V O C A B U L A I R F

POINT DE DEPART

Texte amélioré envoyé par un correspondant :
un cambriolage

Lecture du texte

Entretien autour du texte

Au tableau, une phrase du texte :

Un inspecteur de police en civil est venu relever les empreintes.

BUT :

Emploi des mots trace et empreinte
réflexion sur l'emploi de ces mots avec leurs co-occurents.

LECON :

Qui sait ce qu'on appelle des empreintes ?

Qu'aurait pu dire Philippe pour que tout le monde comprenne ?

J'obtiens : marques
traces

Nous n'étudions que trace et empreinte.

Qu'a fait l'inspecteur ? et le cambrioleur ?

"L'inspecteur a relevé des empreintes, des traces"

"Le cambrioleur a laissé des empreintes, des traces".

Quelles empreintes ? digitales (expliquer)

Dira-t-on des traces digitales ?

non mais des traces de doigts, empreintes de doigts
traces de mains, empreintes de mains.

Pourquoi le cambrioleur a-t-il laissé ses empreintes digitales ?

"parce qu'il a appuyé ou touché les objets avec ses doigts".

sur une feuille de papier faire une empreinte (contact
sans mouvement)

une trace (contact et


mouvement).

Constater que l'empreinte reproduit mieux la forme et les
détails du doigt ; elle est plus nette.

Le cambrioleur n'a sans doute pas laissé que des traces et des empreintes de doigts ou de mains.
Qu'a-t-il pu laisser sur le sol ?

... des empreintes de pas
des traces de pas.

Au tableau

 des empreintes de pas.
des traces de pas.

Si le cambrioleur est venu en auto, qu'aura pu voir le policier ?
des traces de roues
des traces de voiture

Si une fois la voiture arrêtée, les roues se sont enfoncées dans la boue, on aura vu des empreintes de roues mais pas des empreintes de voiture.

Montrer une gravure : les sports d'hiver.
traces de luge
trace de ski
empreinte du corps, du visage (un skieur est tombé dans la neige).

Quand le chasseur voit l'herbe foulée sur une certaine longueur, que dit-il ? "c'est la trace d'un gibier".

S'il voit des pattes de lapin dessinées dans la boue, que dit-il ?
"Tiens, des empreintes de pattes"

Il peut même reconnaître que c'est un lapin (et non un autre animal) qui est passé là.

Que fait son chien alors ?
"Il suit la trace".

Si le cambrioleur a eu faim, peut-être aura-t-il mangé.
que peut-il avoir laissé ? (miettes, papiers).
"Des traces de repas".

Les traces sont là, montrant que le voleur a fait quelque chose, est passé dans la maison.

quelles traces peut-on voir encore ?
Les traces d'une bataille.
Les traces de balles.
Les traces d'une inondation.

Les fillettes ont récemment assisté à la fabrication d'un journal.
Observer un "flan" de page de journal.
Comment l'a-t-on obtenu ?
A quoi servira-t-il ? A mouler la page de plomb qu'on collera sur la rotative.
C'est l'empreinte d'un moule.

En appuyant un objet dans de la pâte à modeler, je prends son empreinte. Quelles empreintes prend-on encore ?

"Le dentiste prend l'empreinte de la mâchoire".

"Le cordonnier prend l'empreinte d'un pied, pour faire une chaussure sur mesure".

"L'empreinte est plus précise, plus personnelle. Elle permet de reconnaître de quel objet ou de quelle personne il s'agit".

La leçon terminée, les élèves sortent leur ardoise.

"Je fais l'empreinte de mon doigt".

"Je fais une trace de doigt".

Un élève se mord le poignet, doucement.

"Mes dents laissent une trace. Si j'avais mordu plus fort, elles auraient laissé leur empreinte".

Une élève dit aussi : "Je ne sais pas si les normaliens ont laissé leur empreinte sur les tables, mais ils ont laissé des traces de leur passage !".

Le tableau ci-joint est rempli progressivement, au cours de la leçon.

(Si la maîtresse le juge utile, il sera relu à la fin par les élèves dont le niveau linguistique est le plus faible).

	Traces	Empreintes	
relever laisser	"	"	
	"	"	
suivre à la	"	"	digitales
	"	"	de doigts, de mains
	"	"	de pas, de pieds
	"	"	de roues
	"	"	
	"	"	de pattes
prendre	"	"	de repas
	"	"	d'une inondation
	"	"	
"	"	"	d'un moule
"	"	"	de la mâchoire.

Grille réalisée en commun à partir du travail des équipes

ligne	surface d'un objet			trajet	être animé	
	en forme de boule ou de sphère	en forme de cercle	en forme de cylindre			
+ rond	en forme de boule ou de sphère	+	+	-	+	
	en forme de cercle	+				le ballon des joueurs de rugby n'est pas rond mais ovale
+ circulaire	en forme de boule ou de sphère	-	-	+	-	comme elle est ronde cette chatte qui dort sur son coussin
	en forme de cercle	+				Très heureuses nous avons fait un voyage circulaire dans le Boischaud
	en forme de cylindre	-		+	-	Le saphir suit les sillons circulaires du disque

/RECHERCHE-INNOVATION/

A propos "d'analyse sémique" ou de
l'approche de la signification
(linguistique appliquée à l'enseignement
du français langue maternelle).

Anne-Marie Houdebine, Poitiers

Juin 1973.

I. Préalables

Les propos qui suivent : exemple, questions, remarques se situent dans le cadre des recherches menées par les équipes I.N.R.D.P. 1er degré, énoncées dans le Plan de Rénovation et poursuivies encore à ce jour, comme en témoigne Repères.

Il s'agira plus particulièrement de questions concernant l'apprentissage du sens, du vocabulaire pour parler comme le Plan (&322). quelques rappels alors : on se souvient du paradoxe, souligné par le Plan, de ces chapitres qui demandent un temps d'apparent cloisonnement dans les activités de français, qu'on venait justement de présenter comme à décroisonner, et une démarche systématique. C'est qu'au plan de l'acquisition lexicale, il paraissait alors nécessaire d'insister sur le rôle, l'apport de l'école (note 1), au moment même où il était noté que pourtant il semble que le "vocabulaire dont dispose l'enfant vienne beaucoup plus de son environnement (note 2) que d'exercices spécifiques". D'où le refus des activités d'"empilage" pour une pratique intensive de la langue" dans et par des activités de type même contradictoires : "imprégnation ou analyse" ce qui n'excluera pas d'ailleurs "l'emploi créateur" (mots en liberté-créativité).

Nous avons à notre tour accepté cette dialectique, accepté la démarche systématique (cf. exemple ci-dessous), "l'apprentissage analytique" l'intégrant dans notre objectif plus général : maîtrise et appropriation de la langue dans et par la pratique de la langue, pratique de la communication.

Se parlera donc ici le temps de cet "apprentissage analytique" (& 322-22). La démarche s'inscrit donc dans un axe systématique ; mais comme nous l'avons dit, il s'agit pour nous en même temps de pratiquer la langue comme communication, comme découverte, approche du procès de communication, comme découverte, plutôt que comme métalangage, d'où peut-être le questionnement de cet "apprentissage analytique" pour le C.P. notre lieu d'intervention.

D'où, d'autant que cela s'effectue en C.P., démarche systématique, certes, d'analyse certes, mais en parlant à d'autres, en leur répondant (note 3). Communication - Discours : mots clefs qui nous permettrons, nous l'espérons de déplacer un peu les hypothèses de travail. En effet, sur le plan linguistique, c'est de ce qui se donne à lire dans certains travaux sous le nom d'analyse sémique, que nous sommes parties (cf. Galisson, Repères n° 7), nous proposant à les mettre en pratique, de les questionner du lieu même, où notre geste alors les inscrivait.

Ce qu'on s'efforcera de faire ici-même, d'où ces quelques jalons comme plan :

1) Préalables renvois aux hypothèses du Plan de Rénovation

- cf. 322 - vocabulaire
- 322-1 - Principes
- 322-2 - Démarches
- 322-22 - Apprentissage analytique

2) Exemple (pratique pédagogique)

2-1 motivation : dans un autre cours - récit oral/récit écrit, apparaissent spontanément chez les enfants les termes du micro-système (il est décidé de les reprendre, les faire travailler incidence possible sur le "récit écrit").

2-2 préparation du cours : préparation de la leçon de vocabulaire

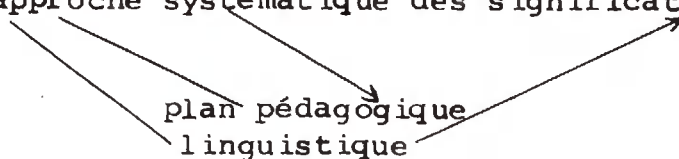
2.2.1. par une préparation pratique - observation de coquillages plus un film sur l'anémone de mer.

2.2.2. préparation entre le linguiste et la maîtresse, travail portant sur :

- progression
- grille sémique (temps I)
(prévision) } linguistique et
pédagogie

Insister sur la souplesse de l'attitude, telle ou telle possibilité de la grille sera retenue ou non, selon qu'elle apparaîtra ou non (selon les enfants).

2-3 cours décodé de la bande magnétique et donné ici afin de faire entendre ce que nous pratiquons en C.P. sous le nom premier d'analyse sémique (à quoi nous préférierions donner le nom d'approche systématique des significations)



2-4 temps de réemploi (cf. plan 322-23)

- immédiat : acquisition écrite
- réemploi systématique prévu - écriture
 - lecture
- spontané par les enfants - (dans l'histoire du commandant Cousteau)

2-5 fiche pédagogique élaborée alors et ci-jointe

- grille "sémique" élaborée par Mme Agniel - temps 2. Après l'écoute de la classe.
- les modifications ont été apportées selon ce qui a semblé avoir été produit par les enfants.

3) Commentaire - Questions

3-1 et 3-2 Problèmes de l'analyse sémique. Problèmes théoriques et méthodologiques.

3-3. Pour une approche systématique des problèmes de la signification.

- approfondissement du rapport à la langue - la maîtrise, l'appropriation par le fonctionnement (cf. Hyp. Plan)
la pratique
l'acquisition de la variété des usages
la maîtrise de la communication - rapport aux locuteurs
 - à l'émetteur

énonciation

discours } d'où penser la pratique linguistique par la communication
langue : pratique discursive ? pratique sémiotique ?)

3-4. Vers du travail théorique linguistique, théorique pédagogique. Ce qui ne saura être une conclusion.

2-1. Alors que nous menons une recherche sur le récit, et particulièrement le récit oral, les élèves de C.P. élaborent un conte. Lors d'un cours en présence de la linguiste, des enfants proposent la phrase

- "le petit crabe pour voir l'anémone, i s'est caché derrière le rocher

- oui pour mieux la voir, - pour la regarder (plusieurs autres enfants)

- pour l'observer " (un enfant).

Pendant que la maîtresse transpose à l'écrit avec les enfants la phrase retenue, la linguiste note le microsystème spontanément apparu (note 4). A la fin du cours, il est décidé d'essayer de le reprendre en "analyse sémique" (avec insertion dans le thème en cours s'entend).

2-2. Préparation du cours

en deux temps dirons-nous. I.2./3

I. par la pratique/mise en situation d'observation des enfants

a) observation de coquillages dans la classe (thème : la mer, le conte du petit crabe) comme préparation à une poésie sur ce thème.

b) observation de l'anémone de mer puisque les enfants en ont fait un personnage de leur conte.

(film avec le professeur de Sciences Naturelles de l'ENF).

2. Préparation lexicale et pédagogique (recherche par la maîtresse puis discussion : la maîtresse et le linguiste).

microsystème retenu (spontanément apparu) voir/regarder/observer
Ici se pose le problème de retenir voir : générique incluant regarder.

(Problèmes d'homonymie : voir, regarder cf. D.F.C. et Petit Robert plus loin), surtout pour la linguiste ; mais à travailler dans l'équipe qui s'attache à partir de la langue des enfants, c'est-à-dire à partir de leur connu pour le structurer (hyp. péd.) elle, (alors autre puisque le lieu est autre, de l'écoute de la langue, et du travail à y produire), retient ce microsystème ici apparu du fait des enfants → seul moyen d'une réelle écoute de leur système.

Notre hypothèse pédagogique, nous l'avons dit, étant de partir de la langue des enfants, nous essayerons d'écouter leur structuration.

C'est à l'aide des énoncés qu'ils réaliseront dans le dialogue avec la maîtresse que nous essayerons de faire reconnaître (ou découvrir) le noyau de sens commun aux termes de ce microsystème (note 5) selon les hypothèses de l'analyse sémique.

Notons donc la structuration très souple (préparation) l'essentiel est de faire réactualiser par les enfants voir - regarder - observer à l'aide d'énoncés qui permettent de les opposer. (Problème de choix dans la langue d'où opposition pertinente dans le microsystème; (c'est donc bien d'une analyse qu'il s'agira.)

3. La maîtresse se donne des indices de traits de signification différentiels (sèmes) qu'elle essaiera de faire parler mais saura abandonner s'ils ne semblent pas relever de la langue des enfants ; s'ils sont dits implicitement, elle essaiera de les amener de la langue dans le discours, de l'implicite à l'explicite, mais là encore saura ne pas poursuivre sa recherche si elle sent que les enfants ne peuvent, ne désirent pas plus "analyser" (C'est le problème de la métalangue dans l'enseignement, cf. plus loin).

Remarque :

D'où préparation en souplesse : préparation linguistique et pédagogique : écoute de la langue des enfants.

: insistons sur la souplesse de la préparation absolument utile sans quoi il nous semble préférable de renoncer à l'analyse "sémique").

- note 1 : rôle décisif que l'école devrait jouer pour permettre dans la diversité des réseaux de communication qu'elle saurait instaurer les conditions d'un réel changement linguistique voir développement (si on accepte et reprend les concepts de Bernstein). Mais le pourra-t-elle ? Comment ? notre rôle, alors, pour que cet apport de l'école se parle, et s'inscrive dans notre problématique un peu plus précisément qu'en termes "d'enrichissement" voire "maîtrise des divers registres". Il nous semble qu'il faille là être exigeant, et l'objectivation de la langue, temps nécessaire, n'est qu'un premier pas d'une réflexion à mener, linguistiquement, pédagogiquement, etc... du rapport sujet/langue/ société... (voir nos hypothèses de travail in Repères 20 p. 5-6-7 et ici même plus bas).
- note 2 : Leçon à retenir et à mettre en pratique (et non seulement ~~dans les activités d'éveil~~).
- note 3 : Il nous semble utile dès maintenant d'attirer l'attention sur la retranscription (presque) totale de la leçon pour entendre aussi sous la démarche systématique dite dans le Plan : de structuration, quelque chose, qui pour nous parie plutôt d'une certaine libération de la parole, sinon de la démarche pédagogique ; mais celle-ci ne passe-t-elle pas par celle-là ? cf. la "qualité" (x) de la communication dans la classe (x) il ne s'agit évidemment pas ici de norme.
- note 4 : cf. problème de l'observation de la classe. Ici intérêt de la présence de la linguiste qui relève le microsystème d'oppositions présenté par un enfant. Apparemment pris dans le cours, y agissant, le maître ne peut tout enregistrer, puisque ne peut s'extérioriser. (Pour une observation être à l'extérieur ? à l'intérieur du jeu ?). Nous avons noté l'apport de la collaboration à condition que soit défini le lieu d'intervention -d'où le lieu d'observation : ici une classe de C.P., d'où certes c'est la linguiste qui relève ceci mais du lieu : "point de vue" ou "pertinence" de cette recherche.
- note 5 : Disons pour le moment : noyau commun. Mais plusieurs problèmes se posent. Problèmes théoriques linguistiques (voir plus loin). Problèmes pédagogiques noyau de la structuration ? d'adultes ? ou d'enfants ? → écoute à acquérir. IMPORTANT : Objectivation de la langue pour l'enseignant.
- 2-3. De très larges extraits seront présentés afin qu'on sente bien la démarche pédagogique. Sur la droite quelques remarques ponctueront le cours pour y faire apparaître le latent linguistique ou pédagogique
- (cours du 16 octobre 1972
il est bien entendu que tout se passe strictement à l'oral).

On notera :

- M : chaque intervention de la maîtresse
- : une réponse d'enfant
xxxx : si plusieurs enfants répondent,
le nombre des croix indiquera le
nombre de réponses se chevauchant
données alors dans l'ordre de leur
reprise ou de leur écoute
++ plusieurs élèves à la fois
/ marquera une interruption.

Pour faciliter la lecture nous orthographions la transcription. On s'efforcera de noter cependant les spécificités orales de la communication.

2.3.I.

- M : "donc notre petit crabe, il est parti, il a déjà rencontré une baleine, une étoile de mer et maintenant ? il rencontre qui ?
xx -une anémone - une anémone de mer !
M : une anémone de mer. Et vous savez ce que vous avez dit ?
- : ...
- : il s'est caché derrière un rocher !
- : il s'est caché derrière un rocher parce qu'il avait peur.
xx : - pour mieux la voir
- pa(r)ce qu'i voulait la voir
M : oui, alors voilà exactement ce que vous avez dit : le petit crabe pour voir la méchante anémone s'est caché derrière un rocher.
M : Que fait le petit crabe ? Qu'est-ce qu'il veut faire ?
- : il veut la voir
M : Qu'est ce qu'il veut voir ? et qu'est-ce qu'il peut voir?

Motivation

à partir des phrases orales données par les enfants mises en dessin, on est en train d'écrire le conte motivation immédiate pour les enfants : → passer à l'écrit.

I - Introduction du corpus de base qui permettra l'apparition du micro-système.

Elle écrit la phrase au tableau.

II - Voir

La maîtresse laisse employer voir. On assiste à des substitutions lexicales (énumération) actualisation du vocabulaire du conte, ou de la mer.

xxx : l'anémone
l'anémone et pi aut-chose
- un aut(re) petit crab(e)
- : i peut voir aussi un aut(re) petit
crabe,....
- des bigorneaux

- : ...des galets
et pis d'autz animaux
- : des moules
- : des étoiles de mer
- : il peut voir aussi des coquillages
- : il peut voir un hippocampe
M : oui il peut voir tout ça et.../

- : i voit avec ses yeux !
M : et vous.../
- : on voit avec nos yeux
(mimiques
rires)

M : et vous qu'est-ce que vous voyez ?
dans la classe par exemple ?

xxx : des tableaux
des affiches
la maîtresse

M : et encore ?
- : dans la classe on voit même les autres
- : et le tableau
- : et dans la cour je vois le préau
- : et moi je vois une feuille
- : par terre
- : et un arbre; dans la cour je vois
un arbre
(schème compris
longue énumération).

situation d'emploi donc
situation de discours
(sinon de communication
pour autant qu'on cherche
à différencier ces deux
termes ce qui peut être
intéressant en situation
pédagogique)

ici situation de discours =
(pour nous) l'emploi d'énon-
cés (discours) demandés par
la situation pédagogique
(condition de production
de ce type de discours)
thèmes... rapports entre
locuteurs... situation matérielle :
nombre de locuteurs etc...

-préoccupation de l'enfant
plus loin elle demandera
avec quoi voit l'anémone
la maîtresse en profite.
élucidation de voir par
des emplois.

emploi de voir
là encore on assiste à
une énumération lexicale
à partir de situations
vécues par les enfants.
La situation classe en
premier puis la sortie...etc
Toute l'habileté de la
maîtresse consistera en
l'écoute afin d'attendre
une communication de voir
avec un autre verbe du
micro système envisagé ;
elle souhaite et suppose
que regarder doit apparaître ;
de toute façon, elle pourra
travailler avec ce qui
apparaîtra étant donné la
souplesse de l'attitude ;

- : dans la rue je vois des voitures
- : des mobylettes
- : je vois aussi des gens.

- dans la rue je vois des magasins.

- M : des magasins ?
- : oui avec nos yeux...

M : comme le petit crabe ?
 xxx ++ : oui comme le petit crabe, on
 (si- voit avec nos yeux.

mul-
 ta-
 nés)

:-non pa(x)ce que nous on est pas
 dans la mer.

- on voit des gens

M : mais que faisait le petit crabe
 derrière ce rocher ?

:.....

On remarquera l'effort
 cependant d'induction mais
 non dogmatique nous semble-
 t-il.

L'énumération lexicale est
 là encore (acquisition
 reemployée) ; notons en
 même temps la difficulté
 pour l'enfant de sortir
 du "pattern" présenté par
 l'enseignant :

exemple :

SN_I (sujet) V SN₂ a
 (voir)

SN₂ b

SN₂ c

Q : SN_I V ?

R : SN₂ SN₂

au mieux

SN_I SN₂ SN_I V SN₂

SN₂ SN₃

SN_I V SN₂ SN₃

La maîtresse voudrait faire
 préciser voir.

les enfants à ce moment
 n'entendent pas (aurait pu
 apparaître : "non, on les
 voit pas, on les regarde",
 mais apparemment le généri-
 que (note a) voir est la
 source des problèmes.

La maîtresse voudrait diriger
 l'attention sur le sème/
 activité/intentionnalité du
 sujet/ qui lui semble opposer
voir/regarder. Là encore, les
 enfants ne suivent pas, d'où
 la relance.

Note a : problème que cette
 notion de générique. voir :
 inclut des sèmes de regarder
 intersection de sé ? problème
 théorique de l'analyse du sé.

M : vous m'avez dit que le petit crabe
était caché derrière son rocher,
pourquoi ?
est-ce qu'il est tout près de l'a-
némone ?

xx ++ : non
-non, il a peur
-il a peur

M : de quoi ?

++ : de l'anémone ! (les élèves en
choeur)

M : pourquoi ?

xx : pa(r)ce que i savait que ça man-
gerait un petit crabe

.....

M : bon ! donc il était derrière le
rocher ; est-ce qu'il ne voyait que
l'anémone ?

M : est-ce qu'il ne s'occupait que de
l'anémone ?

xx++ : non !
- d'autres choses !
- d'autres choses ! (ton convaincu)

M : tu es sûre qu'il s'occupait
d'autres choses derrière ce rocher ?

xx :-non ! oui !
-non, il ne voulait que de voir l'ané-
mone (réactualisation de la structure
voir... s'occuper de, avec condensation ?
-et voir si ça mangeait, voir/

- voir si ça mangeait des crabes

M : ah ! il voulait seulement voir
l'anémone ?

xx : oui
c'est ça (répétition de la phrase
de M).

M : est-ce qu'il s'occupait d'autres
choses ? des moules, d'autres
crabes ?/...

xx :-non
-non i ne faisait que de regarder
l'anémone

On est revenu au point pré-
cédent. La maîtresse repose
sa question en la précisant.

sème / intentionnalité/parlé

(interruption d'élève par
élève.)

(sème/intentionnalité/parlé)

répétition de la part de la
maîtresse pour revenir au
sème/intentionnalité/afin
qu'il se lexicalise dans
l'opposition voir/regarder
par l'emploi de regarder
puisque celui-ci n'est pas
encore apparu.

- :- i voyait tous les autres mais il regardait que l'anémone.
- M : ah ! + il ne regardait que l'anémone !
- : il ne faisait que regarder l'anémone, pa(r)ce que c'est seulement elle que... que...
*(l'interjection note la satisfaction de la maîtresse ! !)
- M : oui ?
- : (une autre) que i voulait la voir
- M : regardez-moi. En ce moment qu'est-ce que je fais ?
- : tu nous regardes ?
- M : je vous regarde ? (elle dirige très précisément son regard sur une des petites filles présente)
- : tu regardes Christèle
- M : oui je regarde Christèle et en la regardant je remarque qu'elle a un joli tablier, qu'elle... (et elle détaille..) (les élèves rient un peu)
A votre avis quand je regarde Christèle, est-ce que je peux dire ce que font les autres/
- ++ : non !
- M : /est-ce que je peux bien le dire ?
- ++ : non !
- M : pourquoi ?
- xx : parce que tu nous vois pas /
- ++ : /si tu nous vois/
- : si tu nous vois, mais tu nous vois pas bien.
- xx :-tu nous vois mais tu veux pas regarder.

opposition apparue dans l'énoncé même.

III Voir/regarder

analyse différentielle intuitive (en discours doit se produire l'objectivation de la langue ; recherche du trait pertinent de signification appelé par certains linguistes

sème : unité d'analyse c'est pourquoi il est présenté entre // //

difficulté de parler le sème/intentionnalité/ par la majeure partie de la classe d'où détour par passage à une situation concrète, commune à tous les élèves, celle de ce moment même : situation dans la classe (appui sur l'opération concrète avec phase de distanciation (symbolisation) par médiation du langage).

Les enfants vont parler l'attitude de la maîtresse (la "représenter") mais non l'accomplir .

sème/précision/... ?

élucidation de l'opposition : voir/regarder par l'emploi en discours (C.P.)

xx :-mais tu veux pas bien regarder
xx :_tu t'occupes que de Christèle
: - tu veux que voir Christèle
M : oui, je vous vois toutes mais/
++ : tu t'occupes que de Christèle,
tu regardes que Christèle
.....
M : et bien et vous ? expliquez-
moi ; quand est-ce que vous
devez bien regarder quelque
chose et qu'est-ce que vous
regardez ? expliquez-moi.
++ : à la lecture on doit bien
regarder
- : on doit regarder le tableau/
- : /pour apprendre à lire
- : pour apprendre à écrire/
- : autrement on saura pas lire/
/ni écrire ! /
- : quand y a l'écriture sur le
tableau faut regarder le
tableau/
- : /bien regarder le tableau
M : pourquoi ?
xx : - pour pas qu'on s'trompe
- pour apprendre à écrire...
- : quand y a l'écriture sur le
tableau, faut bien regarder, pi
après écrire.
- : quand on écrit sur le cahier
des mamans, alors faut faire
attention, alors faut bien
regarder/
- : d'abord, faut regarder, pi
après écrire...
- : on regarde au tableau, bien,
pi après on écrit
M : qu'est-ce qu'on regarde ?
++ : on regarde les écritures
- : on regarde ce que tu as écrit
M : est-ce qu'on regarde tout à
la fois ?
++ : non
M : ?
M : par exemple si je dis vous
écrivez crabe là (elle
montre la phrase au tableau)
qu'est-ce que vous regardez ?
- :

voir (généralité passivité)
~~=~~ ≠
regarder sème /volonté/ -
/activité du sujet/
implicitement senti par les
élèves nous semble-t-il
cela devient redondant, d'où
IV Regarder - Emploi ←
elle écrit regarder au tableau

(simultané ou
s'interrompant
les uns les autres)

- M : vous regardez là ou là, derrière ?
(elle montre d'autres mots dans la phrase et au moment où elle dit derrière, elle montre l'adjectif)
- ++ : (en chœur) devant ! !
(et la classe de rire - intuitivement les enfants ont senti l'induction et rectifient)
- ++ : crabe ! on regarde crabe !
(en chœur)
- xx : faut pas qu'on voit tous les mots, alors on va regarder crabe pa(r)ce que c'est celui là qu'on va écrire
- : on regarde crabe, que crabe, pa(r)ce qu'on va l'écrire
- : on fait attention que à crabe
.....
- : comme quand on traverse la rue
- M : oui ?
- : on regarde devant, derrière, on fait attention aux voitures quand on va traverser
- : voui, de chaque côté, on regarde bien de chaque côté
- M : pourquoi donc ?
- : pour pas s'faire écraser
- M : oui il faut bien faire attention, regarder à gauche, à droite. Et quand on marche sur le trottoir, est-ce qu'on a besoin de regarder les voitures ? est-ce qu'on les voit ?
- ++ : oui
- : oui mais on n'a pas besoin de les regarder si on veut pas traverser
- : des fois quand on attend les mamans, on regarde si elle vient
- : oui, quand on sort, on voit les mamans /
- : on voit toutes les mamans mais on regarde que la nôtre
.....

notons l'induction lexicale involontaire et la compréhension de l'absurdité de la réponse (au plan de la communication) par la classe : le rire soulignons aussi le type de rapport élève/maître

sèmes/intentionnalité/
directionnalité/
activité du sujet/
(choix : voir ≠ regarder)

(intonation)

(engendrement sur le Sa ?
la reprise devant -
derrière) : difficulté
de penser
l'induction : le rôle du
maître.

l'opposition nous semble
comprise.

interruption ce jour par l'arrivée de la doctoresse. Peu après, la maîtresse reprend en quelques mots ce qui vient de se dire et introduit un nouveau thème.

M : et dites-moi ? quelles sont les émissions de télévision que vous regardez ? est-ce que ce sont les mêmes que celles que regardent papa et maman ?

++ : oui ! non ! des fois !

M : pourquoi ?

xxx++ : pa(r)ce qu'on est à l'école
- pa(r)ce qu'on est à l'école
- pa(r)ce qu'on met pas les deux chaînes ensemble
- pa(r)ce que des fois papa et maman i m'disent d'aller s'coucher et eux i restent
-.....



ceci signifie que nous n'avons pas tout transcrit.

- moi, je regarde que les films

M : et papa et maman ?

- : autchose parce que ça les intéresse

- : moi j'aime bien regarder mon petit feuilleton pasque c'est amusant.

- : moi j'aime bien regarder les chevaux

M : ah, et pourquoi ?

- : pa(r)ce que ça m'intéresse
...../.....

sèmes/volonté/intentionalité/

emploi de regarder

(type exercice structural absolument inconscient de la part des enfants)

- type : moi je regarde x parce que c'est ça qui m'intéresse
mon papa regarde y parce que c'est ça qui l'intéresse

- : mon papa et ma maman i regardent les informations

M : et pourquoi.

- : parce que c'est ça qui les intéresse

- : parce que c'est intéressant pour les parents/

- : et même pour les jours

- M : ?
- : ça dit les jours, ça dit si ça va faire beau
- : et pis les parents ça les intéresse
M : ? et pourquoi ?
- parce que c'est des grandes personnes
- et les grandes personnes i aiment bien savoir
- et moi mon papa i.....
...../.....

M : est-ce qu'on pourrait voir tous la même chose ? est-ce qu'on regarde tous la même chose ?

++ : non ! oui !

- : oui on peut voir tout ça qu'il y a/

- : quand on est à la maison /

- : et quand ça marche

M : mais ?

- : mais on regarde pas tout

- : on regarde ce qui nous intéresse

- : ce qui nous plaît

- : moi quand c'était la guerre, je me cachais les yeux, je voulais pas regarder

M : et alors ?

- : alors je regardais pas et même je voyais pas

M : oui ?

- : je me cachais les yeux parce que j'aime pas ; mais quand c'était fini alors je regardais, ça oui je regardais de nouveau.

chaque élève qui désire parler dira ce qu'elle regarde et la maîtresse demandera pourquoi, obtenant de l'élève ou de la classe, soit des précisions, soit "parce que ça m'intéresse, parce que j'aime ça..." etc. Nous ne gardons de ce moment qu'un très court instant car ce fut un moment où chacun se mit en scène particulièrement par le biais "moi mon papa i regarde ou il aime bien regarder parce que ...".

sème/direction/sans doute
parlé ici et /intention/parti-
culièrement sensible dans la
2ème phrase mais l'enfant n'expliquera pas plus (en discours on ne pousse pas plus loin l'explication).

- : moi aussi quand/.....
(interruption de transcription)
- M : et si nous revenions au petit crabe ? je voudrais vous demander de nouveau le petit crabe regardait-il l'anémone ?
- ++ : oui !
- M : pourquoi ?
-
- xxx : - parce qu'il la trouve jolie
- parce que ça lui plaît
- parce que peut-être qu'il l'intéresse (elle) ?
- parce que ça l'intéresse.
- M : et pourquoi ?
- pour savoir comment elle est /
- et ce qu'elle fait
- M : et comment la regarde-t-il ?
(elle montre le dessin d'un enfant - distance du crabe à l'anémone)
- ++ : de loin
- : il la regarde de loin, parce qu'il a peur
- : parce qu'il sait qu'elle peut le manger
- M : et qu'est-ce qu'il peut voir ?
-
- : il peut voir la bouche)
- : oh non pas si loin !)
- : oh si, il a pu voir la bouche !)
- : oh non, il aurait eu peur !)
- : il peut pas voir la bouche parce que faudrait être près)
- : mais quand même il la regarde !)
- M : alors qu'est-ce qu'il a pu voir ?
- : il a pu voir, peut être, il a pu voir les tentacules
- : aussi ses couleurs qui brillaient et aussi voir peut être si elle était jolie /

sans doute avec des enfants plus âgés serait-il intéressant là d'opposer la possibilité (où l'impossibilité) de l'emploi de voir dans le même contexte et ce que cette commutation ferait apparaître → ce qui serait alors une analyse plus systématique et réellement en langue. Le peut-on en C.P. ?

acquis de la phase d'emploi de regarder

voir/regarder réemploi immédiat par les élèves exploitation - vérification

) dialogue entre élèves, la maîtresse n'intervient pas

- : /ou méchante/...
- : il a pu voir les choses de loin, tout quoi mais pas les petites choses (l'enfant sent donc la notion de détails, de précision)

- M : et s'il avait voulu voir la bouche, qu'est-ce.../
- xxx : il aurait fallu qui vienne plus près
 - il aurait fallu qu'i vienne regarder un p'tit peu, pi après i s'rait sauvé
 - i s'rait venu plus près
- ++ : non, oui, mais (plusieurs)
 - mais il aurait fallu que l'anémone serait plus gentille
- : si elle était son amie, i s'approcherait
- : alors i pourrait voir comment elle se pose
- : sa bouche, ses tentacules
- : comment elle se bouge
- M : est-ce qu'il a pu voir tout ça ?
...../.....
- : oh oui ! mais peut-être pas sa bouche
- M : et nous ? est-ce qu'on a pu voir tout ça ?
- ++ : non, si ! !) en même
- : si, on a pu l'voir !) temps
- : nous aussi on l'a vu oui !
- : (en même temps), nous on aurait pu l'voir parce que on est gros et alors on aurait pu venir de près pour le regarder.
- M : oui, nous l'avons vu. Nous avons vu comment est sa bouche, ses tentacules, comment elles se déplient, se replient. Et oui, quand donc a-t-on vu tout ça ?
- : ah oui, au film (en même temps) avec le film, au cinéma !
- : on a vu de tout près
- : comme si on y était
- : on a bien pu le regarder

VI- Préparation : observer intuitivement : opposition regarder/observer la maîtresse par les sèmes /proximité/éloignement/ prépare l'introduction d'observer

dialogues entre élèves (il se serait : pas de gémmination du s, d'où notre transcription [isRE] et non [issRE] ou [ilsa sàRE])

elles s'adressent maintenant à la maîtresse

M : et oui, et alors qu'est-ce qu'on a regardé ?
- : on a regardé comme elle mangeait
- : comme elle était posée
- : comme elle prenait
M : est-ce qu'on l'a bien regardé ?
- : oh oui
M : mieux que le petit crabe ? ou non ?
- : mieux, parce qu'on l'a regardé de tout près
- : et lui il est tout petit
- : et pis il est dans la mer
- : mais s'il était grand il pourrait
- : non parce qu'il est tout petit et qu'autrement i serait mangé
- : mais s'il était au cinéma il pourrait la regarder
M : comme nous ; on l'a regardé de tout près, on l'a observé. A votre avis donc est-ce que le petit crabe peut observer l'anémone
xxx : -non il est trop petit
- il est trop loin
- s'il était gros i pourrait la regarder de plus près
- alors i pourrait l'observer
- peut-être s'il était gros i pourrait l'observer
- i peut pas parce qu'il a peur/
- mais i voudrait /
- moi, j'ai vu un gros crabe
M : tu l'as vu, comment ?
- : de près, j'ai bien regardé
M : alors, tu l'as observé. Tu as observé le gros crabe qui mangeait le petit crabe.
.....
M : l'autre jour, je vous ai donné à toutes des coquillages /
- : ah oui, et on les a observés ! (apparemment les enfants ont compris)

observer aurait pu apparaître du fait des enfants, ce ne sera pas le cas ce jour

VI Observer

observer est écrit au tableau sous (voir (regarder emploi immédiat par les enfants de observer cet emploi montrera à la maîtresse leur "compréhension"

observer : "bien regarder" pour l'enfant
sèmes : /précision/? + /activité du sujet/?
reprise de M. nécessaire.

notons de nouveau le problème par rapport à voir problème du générique
pose le problème théorique du microsystème ; comment le délimiter ? comment fonctionnent les actualisations des sèmes soit les lexèmes ?
(voir partie 3) Problème de sémantique
.../..

- M : et qu'est-ce qu'on a pu observer ?
- : la mer
- M : la mer ? on a vu la mer ?
- : oui, on a entendu la mer
- M : ah oui, (ton un peu étonné)
et qu'est-ce que vous avez
observé encore ?
- : que ça brillait
- : on a vu les jolis dessins
- : leurs jolies couleurs
- : les trucs qui tournaient là
comment ça s'appelle ?
++ : les spirales !
- : et pis les reflets
xx : qui zavaient de jolies couleurs
- : plein de choses
.....
- M : donc on a observé les coquillages.
Est-ce que vous avez déjà observé
d'autres choses comme ça ?
- ++ : oui !
- : j'ai observé des fleurs
- M : où les as-tu observées ? dans la
classe ?
- : non, à la maison
- M : ah bon ! alors explique nous ce
que tu as observé...
- : le coeur, la tige, les feuilles,
les pétales !
- M : alors qu'est-ce que tu peux nous
en dire puisque tu les as observées ?
- : le bout des feuilles était pointu
et les pétales i z'étaient de mille
couleurs
...../.....
- M : est-ce que quand on observe, on
voit beaucoup de choses ?
- ++ : oui ! parce que on regarde bien
- : moi, j'ai observé un cochon
d'inde
- M : oui ? et comment l'as-tu observé ?
- : je l'ai pris dans ma main et...

d'analyse de sens, (non
résolu théoriquement
linguistiquement)
c'est ici la maîtresse qui
reste prisonnière du micro
système choisi voir/regarder
observer

apparemment pas l'enfant
il aurait donc été intéres-
sant de reprendre observer
dans un autre microsysteme

VII Observer exploitation/
élucidation dans le
fonctionnement
emploi de observer par les
enfants
exploitation qui nous
renseignera sur leur
compréhension
observer - emploi (en
discours)

(!)

(cf. page précédente)

j'ai vu ses petites moustaches qui remuaient, comment son poil était doux et que il était fin...
et les pattes, 4 doigts devant.
Y'avaient 4 doigts devant et pis derrière y' en avaient 3

- M : (à la classe) est-ce que vous saviez tout ça ?
- M : non ?
- M : est-ce qu'elle aurait pu nous dire tous ces détails, est-ce que tu aurais pu nous dire tout ça si le cochon d'inde avait été au fond de sa cage dans la classe ?
- : (hésitation des élèves)
- ++ : oui, elle l'aurait vu
- : non, elle l'aurait pas très bien vu
- : oui, elle l'aurait vu, mais elle aurait pas pu voir tout
- M : vous avez dit qu'elle l'aurait vu, alors qu'est-ce qu'elle aurait vu, qu'est-ce qu'elle aurait pu voir ?
- : elle aurait vu son dos
- : elle aurait vu sa forme
- : elle aurait pu voir aussi s'il aurait bougé
- M : oui, et encore ?
-
- M : est-ce qu'elle aurait pu l'observer alors ? de loin ?
- xx++ : oui, mais moins bien !
- : elle aurait pas vu tout !
- : mais elle aurait quand même vu des choses, sa forme....
- : mais si on veut regarder un cochon par exemple et que on peut pas le mettre dans sa main/
- : ah non pa(r)ce que c'est trop lourd
- : et alors pour bien le regarder, ben on peut s'approcher/
- : même faut s'approcher/

essai de saisir
le sème/généralité/globalité
pour voir, opposé au sème/
précision/
détails/
pour observer

discussion entre enfants

- M : alors à votre avis qu'est-ce qu'il faut faire pour observer ?
- xx- : faut s'approcher /
- pour bien voir, pour observer faut s'approcher !
- : mais alors des fois qu'on s'approcherait pis qui s'en allait....
- : ben alors on pourrait plus l'observer !
- : ah ben, non !
- : mais si on s'approchait et que ce serait un petit cochon alors on pourrait l'mettre dans sa main
- M : oui, mais elle, elle parlait d'un gros cochon
- : mais s'il aurait une maîtresse
- M : le cochon ?
- : mais en même temps c'est sale et parfois c'est méchant, alors on peut pas observer parce que on peut pas approcher
- : y'en avait un chez Mme R. et il était sale, et il était méchant alors j'ai pas pu l'observer
- : et pis il a des sabots
- : et pis on aurait peur /...../.....
- M : et le petit crabe est-ce qu'il a pu bien observer l'anémone ?
- xxxx : - non
- non parce qu'il avait peur
- il voulait
- non parce qu'il était un peu loin/
- M : attendez, Florence veut parler
- Fl. : l'autre jour chez ma mémé j'ai vu un cochon, mais il était trop loin alors j'ai pas pu l'observer !

discussion entre enfants

même enfant

Madame R. doit être la propriétaire du cochon, car c'est la même petite fille qui apparemment poursuit son idée.

VIII - retour à l'énoncé de départ
synthèse - Langue/discours
On notera la fragile limite entre ces deux niveaux ici
Disons analyse → d'où peut-être plan de la langue mais toujours en parole d'où ?
c'est le problème du métalangage ici → en tout cas, temps d'objectivation des significations en production

ling. problème théorique
(cf. 3)

péd. (cf. plan "emploi fonctionnel et apprentissage analytique")

péd. (la réponse de Florence est donc exactement l'opposition voir/observer)

- M : et oui pour bien observer, il ne faut pas être trop loin ; alors ce petit crabe qu'est-ce qu'il a fait ?
- : il a vu l'anémone et il l'a regardé
- : mais est-ce qu'il a pu l'observer ?
- : ?
- : il a pu observer ses tentacules peut être !
- : ses mouvements !
- : mais il a pas pu observer sa bouche !
- : il a pas pu observer ses yeux, est-ce qu'il (qu'elle) a des yeux ? Maîtresse elle a pas des petits yeux ? (xxx)
- M : je ne sais pas
- M : je crois qu'il faudra aller l'observer de plus près. Vous voyez on ne l'a pas encore assez observé....
- : rires

qu'on vient d'étudier. Elle est un peu déplacée par rapport à la demande mais le fait de l'écouter permet à la classe de réentendre l'opposition ce qui pourra lui être utile. D'où pédagogiquement le rôle de la maîtresse ici : inclure l'énoncé de Florence dans la situation plutôt que de la noter comme en dehors ou en deça).

"il ne faut pas", prononcé [info]

xx (voir plus loin) entre élèves

(remarques : on a remarqué je pense tout au long de ce discours l'attitude souple de la maîtresse dans le dialogue. Sa difficulté pourtant ; problème méthodologique important (et théorique) à travailler "pratique pédagogique" (cf. repères 20 p. 7) On a vu aussi comment le dialogue élève/maître devenait par moment un dialogue élève/élève et ce de plus en plus. Ici encore mieux (xx) puisque la demande s'adresse non à la maîtresse mais à une autre élève. Or n'oublions pas qu'il s'agit d'un axe systématique : transformation réelle cependant du circuit de communication (indices d'une pédagogie renouvelée ?) (xxx) l'interpellation nous montre bien que la maîtresse était absente du réseau de communication (quoique présente) La non-réponse de Mme A. ou plutôt l'esquive, notation d'un non-savoir nous semble ainsi indice de ce "renouveau" :

M : donc le petit crabe, il a regardé l'anémone, il l'a regardée et à votre avis est-ce qu'il a pu vraiment l'observer ? est-ce qu'il voulait l'observer ? et comment est-ce qu'on va dire ça dans notre histoire ? est-ce qu'on va la garder comme ça ?

"le petit crabe pour voir la méchante anémone s'est caché derrière un rocher"

qu'est-ce qu'on va dire ?
pour voir ?
pour regarder ?
pour observer ?
Les élèves - pour observer !

M : alors expliquez-moi pourquoi ?
M : pourquoi observer ? et pourquoi pas regarder
- : parce que i voudrait l'observer
- : l'observer vraiment
M : mais quoi ?
- : pa(r)ce que i voudrait observer comment elle est faite
- : ce qu'elle fait
- : si elle est méchante
- : bien bien voir
- : i voudrait observer si e(lle) mange des petits crabes

"Je ne sais pas, on ne l'a pas encore étudié"
= comme vous je ne sais pas :
"je" M = "je" élève
cherchons ensemble - complicité ?
nouvelle méthode (cf. le rire des enfants)

synthèse

Réemploi : retour à l'énoncé

linguistiquement

choix : mettre les enfants devant l'opposition
pédagogiquement : essayer d'entendre la "compréhension"
- réemploi immédiat qui témoignera de leur "analyse sémique".

(linguistiquement) : notion d'opposition de choix-pertinence)

moment un peu artificiel c'est le moment de métalangage, faux (x) métalangage
mais qui a pourtant cette valeur "la langue parle de la langue" d'où un peu plus loin l'insistance, afin de pousser les enfants dans leurs derniers retranchements (cf. Plan de rénovation) "guider avec prudence et rigueur l'effort d'exploration et de recherche de leurs élèves, aussi loin

- M : alors c'est regarder ou observer ? (elle montre le tableau pour opérer la substitution)
- : ah non c'est observer parce que i veut mieux voir
- : i veut bien, bien voir !
- : vraiment savoir comme qu'e(11) fait

M : alors qu'est-ce qu'on va dire ?

- ++ : on va dire observer "le petit crabe pour observer l'anémone s'est caché derrière un rocher" (quelques enfants)

(la maîtresse opère la substitution et la phrase est relue par la classe)

- Fin du cours : acquisition écrite de observer (C.P.)

2.4. Réemploi

- systématique

1. réutilisation d'observer dans l'analyse phonologique base de la lecture pour /O/ (le lendemain)

2. réemploi prévu dans un exercice d'écriture (2 jours plus tard)

3. réemploi prévu la semaine suivante dans le jeu de lecture silencieuse ; brève explication : la maîtresse écrit des phrases au tableau, que les enfants décodent silencieusement. Le jeu consiste en la réponse - orale
- ou mimée.

Nous sommes ainsi renseignés sur la compréhension ; ce que répondent les enfants est écrit et lu par d'autres

Fx. : ce jour : que va observer le crabe ?
qui observe qui ? etc...

4. imprégnation (pour le réemploi possible au gré de l'élève) constante : les dessins des élèves illustrés par les phrases, ici donc réécrites, restent affichés sur les murs de la classe (cf. plan 322-23).

que ceux-ci peuvent aller, mais pas au delà".
(x) faux = ici peu rigoureux, mais le moyen de faire autrement ?

- l'opposition se parle
- ambivalence du générique voir qui inclut regarder (déjà notée) et qui permet de commenter le sème /intentionnalité/

la maîtresse arrête ici, car l'effort, poussé plus avant serait de son fait : cf. Plan (322-22) "Guider avec prudence et rigueur l'effort d'exploration et de recherche des élèves aussi loin que ceux-ci peuvent aller mais pas au delà", citée ci-dessus.

note : il y eut de plus un réemploi individualisé le lendemain : des enfants sont venus raconter une histoire du commandant Cousteau et "ce qu'il observait et comment".

notons qu'il faut bien entendu particulièrement veiller à ces phrases de réemploi ; le meilleur étant encore nous semble-t-il, en langue maternelle de mettre l'enfant -pratiquement- dans la situation de réemploi

cf. Plan de Rénovation (322-22)

"vocabulaire appelé en situation par le fonctionnement motivé de la langue au cours de telle ou telle activité".

2.5. Documents

2.5.I. Copie de la fiche élaborée en octobre 1972

Equipe école élémentaire I.N.R.D.P. - Poitiers

classe de Mme Agniel - C.P.

fiche élaborée par A.M. Houdebine - Vocabulaire B

Exemple

B2 - Systématique (+)

- exemple : cours du 16 octobre 1972

au tableau : le petit crabe, pour voir l'anémone, s'est caché derrière un rocher.

Cette phrase a été produite par les enfants dans le conte inventé par eux (cf. fiche sur l'introduction au récit : expression orale).

Remarque : tout ceci se passera strictement à l'oral

- 1) Rappel : explication de pour voir
substitution
proposition des enfants regarder (un enfant : observer)

Exploitation

- 2) Voir, regarder, : équivalence : passage de l'équivalence à une distinction dans le discours des enfants - notion linguistique d'opposition.

différence : référence à des situations communes aux enfants.

(tout ceci parlé par les enfants : "nous aussi, on a vu l'anémone... oui on l'a regardée dans un film, on l'a vue dans un film etc...").

Puis : "quand c'est la sortie on voit les mamans, on regarde seulement not' maman".

voir/ on peut dire les choses / ex. : "on peut parler des formes d'un animal ; si on le voit, de ce qu'il fait (mouvements).

(+) (note juillet 73) ceci renvoie à une fiche générale sur le vocabulaire codé ● A) vocabulaire occasionnel

B) vocabulaire systématique - l'axe pédagogique est ainsi immédiatement donné selon les fiches.

- mais on ne peut pas dire des petites choses : ses poils, ses yeux, sa tête, ses griffes, etc...
- pour ça i faut aller près,
- ou le prendre dans ses mains.
- alors on regarde".

Regarder : voir mieux/

explicitement "voir, c'est tout, regarder c'est beaucoup de petites choses mais pas tout".

Les enfants précisent : "quand la maîtresse regarde une petite fille de la classe, elle voit les autres et en même temps elle ne les voit pas vraiment, elle peut seulement parler (décrire) de la petite fille regardée".

Phrases des enfants : "tu regardes Corinne et alors tu nous vois pas ; si tu nous vois ; mais tu nous vois pas bien, tu vois bien Corinne".

d'où regarder : implicitement / voir + précisément/
et par /choix / cette notion paraît importante aux enfants puisqu'ils insistent : "on voit tout, on regarde ce qui nous intéresse "et longue discussion sur les émissions de télévision.

ex. : "on voit les nouvelles, mais les parents les regardent".

Voir = ça passe devant les yeux / non activité du sujet /

Regarder = voir + choix / orientation + activité du sujet / mieux + longtemps, localisation, détail, précision.

3) Même travail pour regarder, observer

venu avec rappel du film sur l'anémone : encore plus de détails, de précision.

ex. : regarder un cochon et un hamster
on peut observer le hamster parce qu'on peut le mettre dans la main / de près /

Observer = regarder + encore mieux + plus précisément + de plus près
"pour observer faudra s'approcher"
le "parce que ça nous plaît" n'apparaît plus chez tous les enfants, mais chez certains une certaine volonté de découverte :

ex. : une petite fille : "pour savoir comment c'est fait"
(observer une fleur) et effectivement elle saura en parler très précisément.

Bien sûr ceci se fait en discours, dans les phrases des enfants ; pourtant, l'activité d'analyse (en langue) se pratique aussi, dans le même temps. Les deux activités sont donc liées dans la classe et on avance ainsi dans cette approche de la signification (et du sens).

Remarquons que certains enfants passent plus volontiers que d'autres (plus explicitement) aux traits de différenciation ; pour certains cela reste implicite, se lit dans leurs phrases ; d'autres pourraient presque passer à la grille sémique....

(métalangage utile...ou ?..... à l'étude....).

- 4) réemploi : immédiatement avec des phrases au choix des enfants et les enfants explicitent leur choix : ici observer (pour l'anémone)

EXPLOITATION IMMEDIATE en lecture pour fixation, selon la méthode habituelle différence orale, écrit /e/ = er, immédiatement signalée par les enfants.

CONCLUSION ou plutôt REMARQUES

problèmes : discours/langue, problème du métalangage
approximation des Sés (I) dans le discours des enfants (leur langue), traits de différence dégagés mais acquisition ?
problème du contrôle ? réemploi ? problème traits intuitivement ou plus explicitement dégagés ?
problème de la grille sémique avec un générique ?

(I) Sés = signifiés

	Acti- vité	Pass.	Atten- tion	Inté- rêt	Sans dé- tailler	avec détail	Préci- sion	de près	de loin
VOIR	-	+	-	-	+	-	- +	-	+
REGAR- DER	+	-	+	+	+ -	+	-	-	+
OBSER- VER	+	-	+	+	-	+ +	+	+	+

Il me semble que c'est à peu près ceci qui fut produit par les enfants.

Nous n'avons pas avec eux élaboré la grille (ce qui est faisable dans d'autres cours) mais l'est-ce en C.P. ? et utile ?

Problème en recherche du moyen de contrôle de l'apport de ces leçons en C.P. ?

Hyp. approfondissement de la structuration des Sés

ajout du linguiste : problème des sèmes ; problème théorique
 problème pragmatique :
 qu'est-ce que ces sèmes ?

mais problème à dépasser du point de vue pédagogique, me semble-t-il.

Fiche établie en octobre 1972.

2.5.2

Pour l'information des collègues, nous avons ici recopié les définitions du D.F.C et du micro Robert pour voir/regarder/observer

	Micro Robert	Sèmes dégagés par la classe	D.F.C.
voir	recevoir les objets par le sens de la vue a) percevoir entrevoir (se) représenter constater - examiner en 6è point : regarder attentivement	/globalité/ /passivité/	percevoir par les yeux être spectateur d'une chose assister à un évènement
regarder	faire en sorte de voir s'appliquer à voir équivalent examiner observer dévisager	/activité/ /intérêt/ /attention/ /intentionnalité/	porter la vue diriger les yeux sur dévisager, fixer
observer	contempler examiner regarder épier constater remarquer	/précision/ /de près/ ?	1) considérer attentivement étudier en détail synonyme regarder 2) synonyme examiner 3) synonyme surveiller

à comparer avec la grille élaborée (2.5.)

Les sèmes intuitivement dégagés par les enfants parlent effectivement les noyaux sémiques de ces verbes pour autant qu'on puisse considérer la définition du dictionnaire ici retenue comme le noyau sémique.

Remarque :

- Ici le /de près/ /de loin/ est sans doute inhérent au contexte ou bien ?

- le sens : somme des virtualités d'emploi d'où ici approche de la signification (virtualité de sens actualisée)

- ou du sens ? problème de la valeur ? des "effets de sens" ? etc...

3. Comme nous venons de le voir, l'analyse que Galisson appelle sémique se pratique en quelque sorte dans nos classes ; même si dans le cas cité, les différences s'accusent encore plus, de la pratiquer dans un C.P. étant donné l'âge des enfants.

Nous avons en effet remarqué que nous travaillons cette approche du microsystème essentiellement en discours (à la limite même du discours et de la langue cf. plus haut) et non en métalangue. Cela est dû certes, encore une fois à l'âge des enfants, mais aussi à nos options théoriques et pédagogiques.

Options pédagogiques qui nous semblent coïncider avec celle du Plan de Rénovation que nous considérons comme fondamentale : (elle-même sous-tendue pour nous par des options théoriques linguistiques) acquisition de la maîtrise de la langue par la pratique (cf. Plan I2I-22I). Comme on l'a vu dans l'exemple, il s'agit d'acquisition en fonctionnement : reconnaissance et prise de conscience intuitive d'abord puis de plus en plus explicite (de ce fonctionnement), seule condition nous semble-t-il de développement linguistique réel, entendu comme changement linguistique non seulement quantitatif mais qualitatif (note 7).

Quant aux fondements théoriques linguistiques qui pour nous soutiennent cette analyse, ils sont sensiblement éloignés de ceux de l'analyse appelée sémique et présentée par Galisson (cf. Repères n° 7) à la suite des travaux de Pottier et Greimas (au moins pour la France ; et rendons par cette incise à Hjelmslev la part qui lui revient). Il nous semble en effet qu'au plan théorique, de même qu'au plan d'une stricte méthodologie structuraliste, cette analyse (ici approche ou apprentissage) du sens pose des problèmes fondamentaux à la linguistique que nous ne prétendons d'ailleurs aucunement, vu leur ampleur, totalement exposer ici, ou traiter, encore moins résoudre. En nous réclamant d'aussi grands et différents linguistes que Bloomfield ou Saussure (de philosophes ou sociologues du langage - Wittgenstein, Cohen, Fishman) nous ajouterons que nous ne sommes pas certain que cette "analyse du sens" ressortisse de la seule linguistique et puisse donc se suffire d'une analyse sémique.

Pour mémoire, faisons jouer ici deux citations : "un mot n'a de sens que la somme de ses emplois" "la langue... produit social de la faculté du langage".

3.1. Or, même si ce très important problème se trouvait réglé : à savoir l'adéquation des méthodes de la linguistique pour l'analyse du sens, comme semble le penser une certaine linguistique structurale (voire une sémantique générative ; à interroger aussi. Ici cependant nous resterons dans le cadre de la sémantique structurale puisque c'est de ce lieu que se réclame l'analyse sémique), il n'en resterait pas moins :

1) que dans le cadre de cette théorie et de sa méthode : l'analyse sémique, de nombreux problèmes se posent (quant à l'orthodoxie interne de la méthode par exemple), qu'il ne s'agit pas d'éluider : problèmes linguistiques théoriques et méthodologiques (voir 3.2. - 3.3.).

2) que quelles que soient les réserves formulées, l'adoption de cette méthode comme moment relatif d'une pratique pédagogique de la découverte de la signification peut être envisagée (cf. 2-3 et 3-3). Nous estimons en effet possible, un temps de dissocier l'application de sa base théorique : réflexion sur l'application elle-même (théorie 2) et sur ses fondements théoriques empruntés à d'autres sciences : ici la linguistique (théorie 1) : cela à condition qu'on s'efforce alors de réfléchir théoriquement et pratiquement cette interaction théorie 1 et 2, et qu'à partir de là on puisse poser à la théorie 1 (ici la linguistique voire la sémantique) de nouvelles questions (note 8).

Ainsi à pratiquer un certain mode d'analyse sémique, nous avons pu questionner la théorie linguistique et expérimenter un type sinon d'analyse, du moins de réflexion sur les significations (le sens ?) dans certains énoncés (note 9). Notre méthode ne serait pas alors ce qu'elle est sans cette double démarche dont nous pouvons brièvement résumer l'historique :

- 1) connaissance théorique : linguistique : Greimas, Pottier (la linguiste)
: stage I.N.R.D.P. conférence de Galisson (+)
incidence dans nos équipes.
- 2) connaissances pratiques : les équipes, particulièrement celle de Bourges et sur place des enseignants : maîtres et professeur d'F.N.F. (Poitiers) et particulièrement la maîtresse du C.P. (note 10)
- 3) réserves théoriques (la linguiste de l'équipe) et pédagogiques (certains enseignants devant la systématique proposée); mais travail d'équipe ; notons alors l'importance de la recherche au niveau national et sa répercussion au niveau local ; nous faisons partie de ces équipes ; ce travail qui nous est commun alors permet :
- 4) le passage à la recherche-innovation avec notre spécificité (soit ici à la fois : nos réserves, notre bon vouloir et nos savoirs divers...)
contradictions en présence à faire travailler dans les deux domaines : linguistique et enseignement :
théorie - linguistique
pédagogie (application)
pratique - analyse
-apprentissage (approche) { du sens ? ou de la signification (note 9)

(+) Repères n° 7.

Confrontation d'autant plus efficace qu'elle oblige à la fois à poser les problèmes sur les deux plans et dans le même temps à les dissocier ; de là sans doute naît la véritable recherche (et des éléments, peut être d'une réflexion sur une théorie de la recherche ou de l'application).

3.2. Reprenons alors ce que nous disions plus haut : soit : problèmes se posant d'un strict point de vue structuraliste, celui-là même où se placent les tenants de l'analyse sémique.

On ne reviendra pas ici sur une présentation de la méthode elle-même pour autant qu'elle doit être présentée dans cette revue par Galisson. On renvoie donc aux analyses de Pottier, Greimas et à leurs applications pédagogiques dans l'ouvrage de Galisson : l'apprentissage systématique du vocabulaire, Hachette/Larousse, 1970 collection "Le français dans le monde". Retenons seulement que dans l'ensemble du système des sens, posé comme analysable de la même façon que le système des signifiants, on détermine un champ homogène de sens : champ sémantique ou microsysteme (note II). A l'intérieur de ce microsysteme se recherchent, par commutation -méthode structurale stricte, sur le modèle de l'analyse phonologique- les traits différentiels de sens, traits pertinents de signification des lexèmes envisagés : les sèmes (note I3). Chaque lexème est alors présenté comme constitué d'un ensemble de sèmes hiérarchiquement différents :

noyau de sèmes constants (noyau sémique) + sèmes contextuels :

Greimas

sèmes constants + sèmes virtuels (virtuèmes) : Pottier

sèmes identiques + sèmes spécifiques : Galisson (cf. ouv. cité

p. 13)

ceux là forment l'ensemble commun aux termes du microsysteme (d'où identiques chez Galisson qui se place au plan pédagogique), ceux-ci les traits pertinents dans le microsysteme envisagé (cf. en phonologie /p/ bilabial + sourd /b/ bilabial + sonore)

Un certain nombre de pré-supposés soutendent cette analyse qu'il serait intéressant de questionner. Enumérons en quelques uns (entre autres) :

- isomorphisme du signifiant et du signifié ?
- signifié : dénoté ? noyau sémique ? problème de la dénotation, de la "constance" des sèmes analysés en langue donc différentiellement ; problème de la valeur ?
- problème du métalangage de l'analyse ?
- problème de la référence ? du contexte ? de la situation ?
- plan de l'analyse : en langue ? (on part toujours d'emplois, ou d'énoncés, cf. Galisson, ou de notions extra linguistiques cf. Mounin)
- conception atomiste du sens ?
- etc.....

3.3.I. Nous ne reviendrons pas sur tous ces problèmes qui mériteraient une longue étude. Nous interrogerons seulement le point de vue méthodologique structuraliste adopté, de son dedans d'abord, puis du lieu de notre pratique = l'enseignement du français. Qu'on ne s'attende pas ici à une analyse critique exhaustive, mais à une série de questionnement :

- problème de ce qu'on appelle l'isomorphisme des deux plans : à savoir le postulat selon lequel l'analyse du Sé (contenu) peut se conduire selon les mêmes méthodes que l'analyse du Sa (expression) ; en découlent les problèmes issus de cette hypothèse : le Sé est donc structuré en traits pertinents de signification, comment ?
- problème donc de la hiérarchisation de ces traits pertinents ou sèmes ? sont-ils constants (noyau sémique (Greimas) virtuels ? génériques ? spécifiques ? problèmes donc du dénoté du signe....
- problème du métalangage utilisé pour atteindre ces sèmes : logique ? référentiel ?

On s'aperçoit à lire les ouvrages de Pottier, Greimas, Galisson que souvent ces sèmes sont très référentiels (le moyen de faire autrement ? sauf à tomber dans un beau formalisme qui ne contentera plus que le descripteur). Nous reviendrons à ce problème de la référence mais signalons dès maintenant qu'alors l'analyse n'est plus très orthodoxe : nous voilà donc en pleine substance du contenu et alors est-ce encore la langue, qu'on analyse ? est-on alors en langue ? comme on nous le dit, comme on veut nous le faire croire encore ; A brandir l'orthodoxie de la valeur, nous ferons remarquer que si l'analyse continue d'être oppositive (dans le microsysteme), elle n'en est pas moins substantielle, référentielle. Il n'est besoin que de regarder quelques exemples.

- au passage notons le problème du microsysteme : en langue ? et où s'arrêtera-t-il ? comment le délimiter. C'est d'ailleurs le mérite de Galisson, nous l'avons dit, de le construire purement méthodologiquement à partir d'un énoncé dans un choix oppositif.

- l'obtention des sèmes se faisant à partir du microsysteme d'oppositions ressort bien constamment de l'intuition du descripteur ou plutôt de la structuration référentielle de la langue qu'il analyse, actualisée là, dans cet énoncé, et qu'il rappelle à lui "somme de tous les autres énoncés" pour construire un microsysteme.

On voit de plus qu'avec cette notion de microsysteme, sont évacués les problèmes de situation et de contexte (axe syntagmatique) si importants pourtant dans la production de la signification d'un énoncé.

- l'autre critique fondamentale et (qui pourrait s'adresser à d'autres sémantiques qu'à la seule structurale) est donc la croyance en l'analyse d'un sens pré-posé antériorité de sens, toujours déjà là bien sûr ; innéisme ? superabstraction de la langue, geste qui dénie le problème de la dénomination (qui ressurgit d'ailleurs immédiatement -retour du refoulé ? - dans le sème référentiel) soit

"le produit social de la faculté de langage" (Saussure), l'interaction, l'interdépendance société-histoire-langue et par le même geste, la production toujours en partie nouvelle qu'est chaque énoncé, chaque "discours" dans l'acte de communication - et d'expression, qu'est le procès de communication ; les deux faces contradictoires de la langue à la fois interprétant, dénommant, "organisant" le monde et dans la pratique sociale qu'elle "représente" signifiante et signifiée ; nous renvoyons là aux concepts de Benvéniste : la langue comme procès d'interprétance et procès de signifiante.

3.3.2. D'où l'on ne s'étonnera pas, au contraire, de retrouver la référence et les sèmes référentiels que justement sans nulle honte on convoquera, dans le métalangage de l'analyse, qu'alors nous pourrions appeler des significations. Car c'est à partir d'énoncés réalisés, donc en tenant compte des contextes, et si faire se peut des situations soit des conditions de production des discours. (Pêcheux : situation d'énonciation, rapport réel ou imaginaire entre locuteurs), que nous essayerons d'analyser les significations produites. Le mot même donc, s'il s'analyse dans un micro-système d'oppositions est analysé dans une situation de discours qui actualise tel micro-système et non tel autre (hors énonciation, hors sujet parlant) ; c'est aussi pourquoi avec des enfants c'est toujours en parlant, dans telle ou telle situation possible pour eux, parlée de leur lieu (de leur expérience) que se pratique l'analyse (cf. exemple) alors à la fois plus modeste - moins formaliste- que l'analyse précédente ; d'aucuns diront plus empirique, moins scientifique, et plus ambitieuse pourtant me semble-t-il : pratiquant ce moment de distance, d'objectivation du rapport du sujet à la langue ;

Déjà ? pourquoi non ? puisque selon nos hypothèses, c'est dans la parole et son temps d'objectivation : prise de conscience de la langue (plus ou moins explicitement, métalinguistiquement) que s'avance la maîtrise linguistique (note I3) et comme il ne s'agit pas de croire en une maîtrise totale, possible, de la signification, il nous semble aussi que c'est le meilleur moyen de faire comprendre la part toujours nouvelle "inouïe" que comporte l'acte de communication (ce que certains appellent l'implicite de tout discours) selon les sujets en présence, les situations, les langues.

3.3.3. Au plan de l'efficacité pédagogique, nous croyons d'ailleurs en la nécessité (et la possibilité) de parler et cette interprétance et cette signifiante processus infini de production (dans la communication de l'interlocution) que devient alors la langue ; interprétance : la langue parle les pratiques sociales qui l'informent "différemment selon chaque communauté" (note I4). C'est pourquoi nous refuserons le postulat universaliste du sens, et accepterons les sèmes référentiels qui parlent cette "interprétance" (et cela nous semble encore plus important dans le cadre d'une méthodologie du français langue étrangère (L2) car acquérir une langue étrangère n'est-ce pas acquérir une pratique sémiotique nouvelle !

(culture ? idéologie ? problème : le peut-on ?), que dans notre cadre, où l'accent, alors, nous semble à mettre sur le procès de signification; (modulons pour le C.P.-C.E. et pour certaines situations concrètes : ex. cas de bilinguisme). En effet dans le cas d'une langue seconde, il s'agit de faire, grâce à la langue, prendre conscience de cette organisation de ce que les linguistes ont appelé référent, que d'autres appellent culture, que nous pourrions appeler pratique sémiotique ou sémiologique (d'après Saussure) : constitution et transformation d'une "représentation" de l'univers du sens dans le sujet, parlée par lui et le parlant.

C'est pourquoi : partant toujours de discours et parlant d'analyse, nous pensons attirer l'attention sur ce procès d'engendrement de la signification (Kristeva) qu'est aussi l'acte de communication ; soit obtenir certes une approche du sens dans la langue (interprétance) ~~cela qui nous est commun, parlant français, dans une situation de~~ discours commune, mais en même temps la reconnaissance de cette part qui nous est propre, qui se parle dans notre langue -maternelle- et qui se parlerait différemment dans une autre, donc ce procès d'engendrement des significations dont nous parlions plus haut, toujours en partie nouvelles et non déjà là ; soit tous les difficiles problèmes d'ambiguïté, de décodage que certains linguistes incluent actuellement dans leurs recherches, et à quoi il nous faut être très attentifs, pour une application à l'enseignement ; car c'est notre langue dans son épaisseur, dans son infinie complexité, non maîtrisable mais parlante que nous voulons travailler avec les enfants, et non tel petit produit léché, analysable certes, mais si éloigné de la pratique linguistique réelle du sujet. A parler les problèmes même complexes, nous posons comme hypothèse qu'on ne perdra rien, au contraire : l'infini de la langue constituant le sujet toujours plus vaste (non maîtrisable) que le métalangage qui s'efforce de la maîtriser.

3.4. On voit donc, pédagogiquement, l'importance de ce temps de métalangage, d'objectivation préférons-nous (cf. note 15) puisqu'il se produit implicitement, comme moment de discours (cf. notre exemple). Certes l'enfant répond là encore à une sollicitation linguistique de l'adulte, mais il lui est demandé d'y agir, dans la langue par rapport à la langue, d'où l'objectivation : établissement même très intuitif d'un rapport nouveau : pratique linguistique nouvelle qui devrait permettre (si faire se peut) d'intervenir sur les "pattern" acquis dans le milieu familial -social de l'enfant. Cela ne se pourra qu'à changer les conditions de production des discours chez chaque sujet, son rapport à la langue ; en parlant, en changeant dans la parole, les types de production d'énoncés, les structures des discours, en créant des situations nouvelles de production, d'utilisation, possibilité alors de nouveaux types de rapports d'énonciation, (rapport du sujet à son discours) - cela seul qui selon notre hypothèse est possibilité de réel développement linguistique.

On comprend alors que dans la phase de réemploi -même si pour le C.P. il est surtout question de mettre l'accent sur ce commun, la langue comme moment de synthèse (de socialisation), l'attention sera attirée et ce de plus en plus selon les classes sur l'emploi toujours en partie nouveau d'un mot, d'un syntagme, etc....

Il n'y aura donc jamais une vérité unique de l'analyse (note I5) pour une classe. L'analyse sera elle même pratique de langage : on acceptera les zones d'incertitude, les zones de différenciation selon les situations etc... Au contraire, même, on favorisera ce type de remarques afin de faire saisir l'ambiguïté sous-jacente du discours (selon les sujets) travaillant alors, surtout avec les enfants plus âgés, ce qu'on appelle énonciation.

En même temps, il nous paraît important de demander aux linguistes (et particulièrement aux linguistes qui s'occupent d'application), théoriciens de l'analyse sémique ou que préoccupent les problèmes du sens de continuer leurs travaux, non seulement théoriques mais descriptifs ; il nous intéresserait particulièrement que soient menées nombre d'analyses sémiques à partir de corpus ; car si même nos bases théoriques nous paraissent quelque peu différentes, tout type de travail sur ce thème,

- à condition que les hypothèses soient explicitées, qui le soutendent -nous semble utile (comme l'est toujours une description linguistique) qui en analysant le dénoté des signes, questionnerait, sinon répondrait, à ce lourd problème du noyau sémique ou de la virtualité des sèmes : de la signification.

(Ceci pour dire que le développement d'analyses linguistiques dans le cadre de l'université serait à tous (linguistes adoptant d'autres positions ou enseignants) d'un apport certain. L'interaction entre linguistique et enseignement, nécessitant donc un certain nombre de travaux, nous paraît plus que jamais nécessaire (note I6)).

A nous aussi, membres des équipes, enseignants...., d'être attentifs à d'autres travaux, qui par leurs préoccupations (problème de décodage, des ambiguïtés sémantiques, du rapport société-langue...) peuvent nous aider à enrichir notre problématique de l'approche des significations. Citons rapidement entre autres Ducrot, Austin, Searle, Halliday, Fisham, etc... linguistes, philosophes, ou sociologues du langage, sociolinguistes, psycholinguistes, sémiologues, sémioticiens, etc....

Puisque le "sujet (comme on sait) n'en a jamais fini avec le travail de la signification" (I7)

D'où cette "analyse" moment, entre autres (note I8) d'autres rapports à la langue menés dans nos classes.

N O T E S

- note 7 : Dans l'objectif d'une réelle démocratisation de l'école, il s'agit non seulement de développer le vocabulaire, mais de permettre des appropriations nouvelles : maîtrise des "pattern" acquis dans le milieu social et acquisitions de nouveaux "pattern", cela même que Bernstein déclare impossible dans l'état actuel de l'appareil scolaire et qui doit donc nous alerter : il s'agit alors d'arriver à changer les conditions de production des discours (Pêcheux - Haroche) chez chaque sujet : les situations de communication, les réseaux, mais aussi le rapport du sujet à la langue, à sa langue. Nous y reviendrons.
- note 8 : Importance de ces réflexions, de cette interaction pratique-théorie dans le champ qui nous est proche : condition même de l'analyse des "rôles" détenus dans l'équipe par le linguiste, le psychologue, l'enseignant, etc... et de leur efficacité dans ce lieu (cf. pour quelques réflexions voisines Recherches Pédagogiques, 65).
- note 9 : Nous entendrons (après bien d'autres) sens : comme le signifié en langue. signification comme actualisation du signifié, le "sens employé" dans l'énoncé actualisé en discours.
- note 10 : Cet article est écrit en parfait accord avec elle.
- note 11 : Champ notionnel en fait, la plupart du temps (cf. Pottier les sièges, Mounin les animaux domestiques) qui pose le problème de la référence. Galisson part toujours, pédagogiquement, d'énoncés donc en fait d'emplois, ce qui déplace un peu le problème : car ces "emplois" vont induire les éléments donnés comme traits pertinents du sens, qui alors le sont en fait de la signification puisque de l'actualisation de tel ou tel lexème. Cependant la "montée en langue" (métalangue) pour l'analyse relève des mêmes postulats (ceux des champs notionnels).
- note 12 : notons le perfectionnement de la méthode chez Greimas qui lui permet non seulement d'analyser les lexèmes mais des syntagmes ou des énoncés en tant qu'effets de sens dans le discours.

note 13 : N'est-ce pas en effet une situation de discours quelque peu particulière que celle-ci, qui ne répond pas seulement à une sollicitation communicative mais écoute les différences entre certains énoncés : approche d'un métalangage (?), approche de la signification, des significations s'installant dans l'énoncé qui vient d'être parlé ? N'avons-nous pas raison alors de parler d'un nouveau rapport à la langue ? Cette objectivation, ce "regard" sont-ils pratiques linguistiques habituelles ?

Hors ce temps d'objectivation, de séparation de la langue et de l'individu (qui fut au début du siècle la condition de la constitution du nouveau champ scientifique avec Saussure), il ne nous semble guère possible d'escompter la maîtrise de la langue, l'appréhension de son infinie diversité, l'appropriation de ses règles dans la variété des usages qui les fondent en même temps que dans la spécificité du sujet qui la parle.

note 14 : d'après Martinet.

note 15 : Encore moins de la grille. On acceptera des grilles sémiqques, si on en utilise, différentes selon les contextes, les situations de discours, les sujets (parlants) ; cf. Plan "les microsystemes ne peuvent se considérer en dehors de contextes réels, de situations de communication vécues, de registres de langue variés. Ils ne peuvent être constitués définitivement et sont toujours modifiables....." (exercices d'ailleurs intéressants à proposer aussi dans de plus grandes classes, non ?).

note 16 : C'est pourquoi nous regretterons ici, avec d'autres d'autant plus les mesures qui menacent aujourd'hui ce domaine de recherche dont on ne comprend pas (ou dont on comprend trop bien) qu'il soit à ce sujet occulté, freiné dans son développement au sein de l'Université française (avril 1973).

note 17 : d'après Lacan.

note 18 : Cf. Plan 3-2-2 2-4 "les mots en liberté", le travail de la fonction poétique dans la langue, l'activité ludique avec les mots, le jeu sur les signifiants en sont d'autres.

RECHERCHE-VALIDATION

APPRENTISSAGE SYSTEMATIQUE DU VOCABULAIRE ET PROBLEMES

D'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT

=====

Christine de Miniac, I.N.R.D.P.

Mai 1972.

INTRODUCTION

Le problème d'un enseignement systématique du vocabulaire à l'Ecole Primaire reste à l'ordre du jour dans le "Plan de Rénovation de l'Enseignement du Français à l'Ecole élémentaire", replacé dans la perspective pédagogique propre à ce projet. Cette démarche pédagogique est définie par un mouvement continu de va et vient entre des activités verbales diverses, permettant une "libération" du langage, une analyse implicite de ce langage, en vue d'un renforcement de l'"imprégnation", et une analyse explicite se traduisant par des apprentissages systématiques. Les activités verbales diverses sont une base nécessaire et possible du travail analytique, qui lui-même n'a de sens que s'il facilite ces activités verbales. L'hypothèse pédagogique est donc celle d'une interaction entre différents modes d'approche de la langue.

C'est dire que l'évaluation de l'efficacité des apprentissages systématiques n'aura de sens que restituée dans cette dynamique.

Rétrécissant encore le champ d'étude, nous avons, dans le cadre d'une investigation préliminaire, tenté d'observer et d'analyser les effets d'exercices systématiques portant sur des parasyonymes avec établissement de grilles "sémiques" (I).

Cette première investigation, et les problèmes méthodologiques liés à l'analyse des résultats nous ont conduits à modifier sensiblement notre mode d'approche de l'évaluation des effets de l'enseignement sur le vocabulaire des enfants.

Nous présenterons cette première investigation puis l'analyse critique et les voies de travail qu'elle nous a suggérées.

(I) cf. Repères 15 "Validation de l'expérience de Rénovation..."
Février 1972.

I. INVESTIGATION PRELIMINAIRE -

I - Cadre général

Il faut rappeler que ce travail partiel d'évaluation était partie intégrante d'une démarche d'ensemble d'évaluation de l'expérience de Rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire (I). Deux idées directrices sous-tendaient ce plan de validation :

a) les auteurs condamnaient une simple validation bilan qui viendrait sanctionner l'expérience, en affirmant une fois pour toutes qu'elle est bonne ou mauvaise. Leur objectif était d'obtenir une information qualitative et précise quant aux effets de la pédagogie mise en oeuvre et des causes à leur attribuer.

b) de cet objectif découlait une deuxième idée directrice à ~~savoir qu'il n'y a pas une méthode unique pour ce type de validation~~ qui suppose au contraire une multiplication des approches.

. d'une part, une validation portant sur des objectifs généraux, cette phase d'approche devant permettre de clarifier les problèmes et de formuler des hypothèses plus spécifiques,

. d'autre part, des expériences ponctuelles portant sur des objectifs plus spécifiques, cette focalisation devant permettre une analyse approfondie des objectifs pédagogiques visés et des méthodes de contrôle utilisées.

L'unité de la démarche de validation réside dans ce que, par des approximations successives, les deux approches doivent se rejoindre et se contrôler mutuellement. Ainsi par exemple, si l'on constatait -toutes choses égales par ailleurs- une supériorité des élèves expérimentaux à un test de compréhension de lecture, il resterait à affiner la description des causes de cet effet par une série d'analyses partielles dont l'investigation que nous allons présenter pourrait faire partie. On pourrait alors formuler des hypothèses explicatives de ces effets globaux observés par ailleurs.

2 - Le problème posé

Il s'agissait d'évaluer l'efficacité de l'utilisation d'exercices de "grilles sémiques" (2) dans un CMI-CM2 expérimental par rapport aux leçons de vocabulaire pratiquées dans un CMI-CM2 pris comme classe témoin.

(1) cf. dans ce numéro l'article de M. Péchevy avec qui nous avons travaillé pour réaliser cette expérience.

(2) Le terme "grille sémique" peut prêter à confusion. Si les maîtres qui pratiquent cet exercice se sont inspirés de la théorie des sèmes de Pottier, le travail des élèves n'a qu'un rapport d'analogie avec celui du linguiste, et la référence à la théorie linguistique n'existe que pour le maître.

Pourquoi "investigation préliminaire" ? Parce qu'étant donné le très faible effectif, nous ne prévoyions pas de tirer des conclusions définitives. Il s'agissait plutôt de rôder nos méthodes de travail : construction des épreuves en collaboration avec les maîtres, étude des problèmes théoriques et techniques posés par les consignes, la difficulté des épreuves et la passation même de celles-ci.

3 - Les sujets

2 classes de CMI - CM2 dans deux villes de province, tenues par deux maîtresses (1). Du point de vue de l'âge des élèves et de leur origine socio-professionnelle, les deux groupes d'enfants sont mal appariés. Il y avait dans le groupe témoin, plus d'enfants âgés et plus d'enfants issus de milieux socio-professionnels défavorisés (2). En raison de cette faille de l'échantillonnage, nous n'utiliserons nos résultats que pour dégager des directions de recherche, et en procédant à une analyse essentiellement qualitative de ces résultats.

4 - Description de la variable indépendante : la pédagogie.

Après la leçon et avant de construire en collaboration avec les maîtresses les exercices de contrôle, nous avons demandé à celles-ci de nous décrire le déroulement de la leçon. Il fallait en effet nous assurer que le modèle pédagogique théorique proposé dans le Plan de Rénovation se traduisait par une pratique effectivement différente de celle observée dans une classe, dont la maîtresse ne dit pas s'inspirer du Plan de Rénovation.

Voici les descriptions obtenues :

a. Classe expérimentale :

. un jour les élèves ont hésité entre les termes "pousser" et "bousculer" pour parler d'une camarade qui avait "poussé" ou "bousculé" une élève dans la cour (amélioration de texte libre).

. Plus tard, la maîtresse organise un exercice systématique :

+ Elle rappelle cet incident

+ Elle écrit au tableau "pousser" et "bousculer" (en tête de deux colonnes).

+ Elle demande aux élèves de trouver des contextes où l'on pourrait utiliser l'un ou l'autre ou les deux verbes, et les inscrit au tableau au fur et à mesure qu'ils sont énoncés par les élèves (co-occurents ante et post-posés).

(1) Nous remercions Madame Lesieur et Mademoiselle Algret qui ont bien voulu accepter de participer à l'expérience.

(2) Nous tenons à la disposition des personnes intéressées les caractéristiques précises de l'échantillon.

- + Lorsque la maîtresse considère qu'il y a suffisamment de catégories de contextes permettant de comparer les deux verbes elle arrête l'énumération.
- + Les élèves travaillent alors en équipe et ont pour tâche : de classer tous les contextes en catégories, de mettre en évidence les traits de signification propres aux deux termes, de les énoncer et les présenter sous forme de grille comparative, d'illustrer par quelques phrases caractéristiques l'emploi spécifique des deux termes.
- + Il s'ensuit une confrontation des grilles trouvées par les différentes équipes et on se met d'accord sur quelques traits essentiels. Les verbes sont alors notés en "+" ou "-" selon qu'ils comportent ou non ces traits. Chaque terme se trouve ~~ainsi défini et spécifié par rapport au micro-système "pousser-bousculer"~~.
- + La dernière phase consiste en une lecture de la grille : la maîtresse fait choisir et répéter très rapidement les phrases pouvant servir d'exemple type d'emploi de chaque terme.

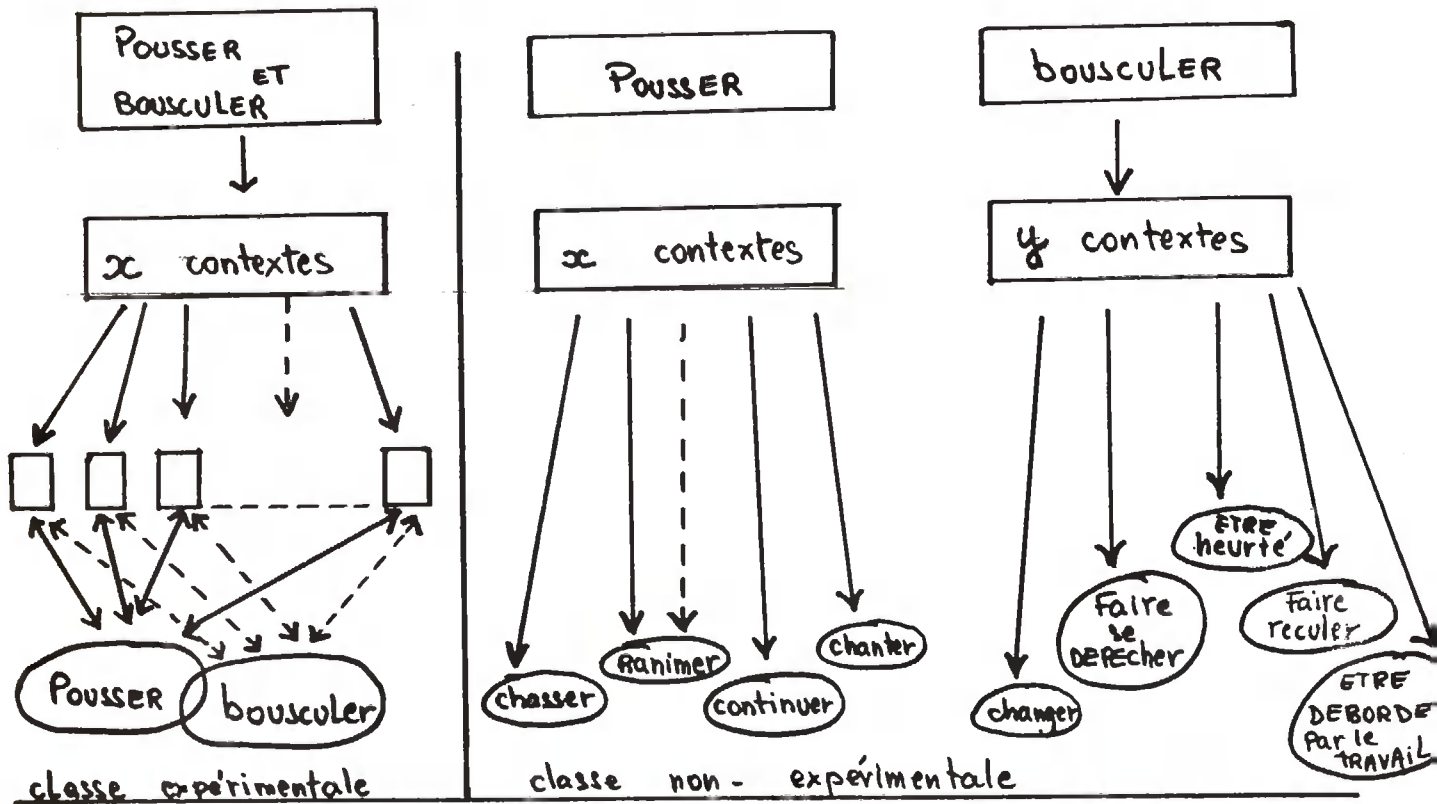
b. classe non expérimentale :

Nous avons demandé à la maîtresse de "faire une leçon" sur les mots "pousser" et "bousculer", au cours d'une même séance, ou en deux séances, en même temps ou séparément, isolément ou en référence à d'autres mots, comme bon lui semblait, et comme elle en avait l'habitude. (La maîtresse nous a dit que spontanément elle n'aurait pas étudié "pousser". Quant à "bousculer" il aurait pu être étudié s'il s'était présenté dans un texte à l'occasion d'une leçon de vocabulaire). La maîtresse a essayé de reconstituer les conditions habituelles d'une leçon de vocabulaire.

- . Elle écrit au tableau un texte d'auteur où "pousser" et "bousculer" sont employés.
- . Par un jeu de questions-réponses, elle "explique" rapidement les deux mots en montrant la différence de sens : dans "bousculer" il y a une idée de violence intentionnelle (Ce sont les mêmes éléments de différenciation que ceux retenus dans la classe expérimentale).
- . Puis on étudie le verbe "pousser" :
 - + Les élèves énoncent toutes les phrases qui leur viennent à l'esprit et contenant "pousser" et la maîtresse les écrit au tableau (une quinzaine de phrases),
 - + On reprend chaque phrase et on trouve un synonyme. Exemples : "Bébé pousse des cris", c'est le sens de "faire entendre". "Le fermier fait pousser des pommes de terre", c'est le sens de "cultiver", etc...

+ dernière phase : tous ces synonymes sont repris par la maîtresse. Elle écrit chaque "sens" au tableau et l'illustre d'une phrase donnée par les élèves (18 sens).

+ on procède de même pour le verbe "bousculer" (5 sens). Nous avons schématisé ci-dessous les deux démarches suivies pendant les leçons, lorsque l'activité des élèves est mise en oeuvre.



Des éléments importants et que par hypothèse nous avons posé comme déterminants nous semblent différencier les deux démarches :

- sur le plan des objectifs : la démarche mise en oeuvre dans la classe expérimentale révient à préciser les cas d'emploi, alors que dans l'autre classe on cherche au contraire à remplacer ces verbes par d'autres (enrichissement du stock lexical). L'atomisation du sens s'oppose à l'essai de construction d'un système d'opposition et de rapprochement des traits de signification.

- sur le plan de la démarche : dans la classe expérimentale on a nettement distingué la phase de fonctionnement du langage de la phase de réflexion sur la langue -en équipe-. Dans l'autre classe, on passe plus facilement de l'un à l'autre.

- enfin, à la phase du travail en équipe, les élèves de la classe expérimentale ont été livrés à elles-mêmes pour synthétiser les données (fournies par les élèves et mises en forme par le maître, comme d'ailleurs dans l'autre classe, même si les données sont différentes). Il y a eu au niveau des équipes de la classe expérimentale une activité de construction et de synthèse qu'on ne retrouva pas dans l'autre classe.

5 - Hypothèses et situations expérimentales

a) Hypothèses :

Remarque : intervenant en fin d'année, il nous fallait considérer que les résultats dépendraient non seulement du cours précédant l'expérience, mais de la pédagogie pratiquée toute l'année.

Postulat : l'objectif proposé par chaque maîtresse constitue une définition opérationnelle de l'objectif poursuivi au cours de la leçon.

Hypothèse 1 : les deux enseignements sont également efficaces, chacun remplissant son objectif.

Hypothèse 2 : les élèves des classes expérimentales ont reçu un enseignement qui leur permet de mieux s'adapter à des tâches inhabituelles que les élèves de la classe non-expérimentale.

Hypothèse 3 : le mode d'approche des significations pratiqué dans la classe expérimentale doit permettre aux élèves de découvrir par eux-mêmes le sens de mots inconnus et d'obtenir sur ce plan de meilleures performances que les élèves de la classe témoin.

b) situations :

Dans chaque classe les élèves ont subi 5 épreuves (voir annexe) correspondant à cinq situations expérimentales différentes.

Situation 1 : "mots connus, tâche habituelle". Il s'agit d'une épreuve de contrôle construite en collaboration avec chacune des deux maîtresses après la leçon et discussion sur celle-ci. L'exercice porte sur "pousser" et "bousculer", et nous avons demandé aux maîtresses d'utiliser le type de sondage qu'elles effectuent généralement après une séance de vocabulaire "pour savoir si la leçon est passée". Pour contrôler la difficulté relative des deux exercices de contrôle, nous avons demandé de prévoir l'exercice "de manière à ce que une bonne moitié des élèves réussisse" (voir en annexe les épreuves A et B).

Situation 2 : "mots connus, tâche inhabituelle"- 1". Il s'agit d'une épreuve portant sur les mêmes termes que ceux étudiés au cours de la leçon, mais posant le problème sous une forme inhabituelle pour l'enfant. Dans la situation 2, la tâche inhabituelle pour la classe expérimentale est l'exercice de contrôle de la classe témoin (et inversement).

Situation 3 : "mots connus, tâche inhabituelle - 2". L'objectif est le même que dans la situation 2. Ici la même tâche a été considérée comme inhabituelle par les deux maîtresses pour leurs élèves (voir en annexe l'épreuve C).

Situation 4 : "mots non connus, tâche habituelle". Nous avons demandé aux maîtresses de dresser une liste de verbes qu'elles considéraient comme difficiles pour leurs élèves, et sûrement inconnus par les 3/4 d'entre elles. ("Inconnus" signifiant que les élèves ne réussissaient pas, pour ces verbes là, à une épreuve du type de celle proposée dans la situation 1). Nous avons retenu les verbes "terrasser" et "affaiblir". Deux épreuves ont alors été construites, avec chacune des deux maîtresses : une de type "expérimental" et une de type "non-expérimental" (voir en annexe les épreuves D et F).

Situation 5 : "mots non connus, tâche inhabituelle". Il s'agit d'une épreuve portant sur "terrasser" et "affaiblir". L'épreuve proposée à la classe expérimentale.

c) Plan expérimental :

Situations	1	2	3	4	5
Classe Expérimentale	Epreuve A	Fpreuve B	Epreuve C	Epreuve D	Epreuve E
Classe Non-expérimentale	Epreuve B	Fpreuve A	Epreuve C	Epreuve E	Fpreuve D

Tableau (1)

d) Prédictions :

Classe expérimentale	A >	B >	C >	D >	F
Classe non expérimentale	B >	A >	C >	E >	D

Tableau (2)

Le signe > signifie "meilleure performance".

6 - Résultats

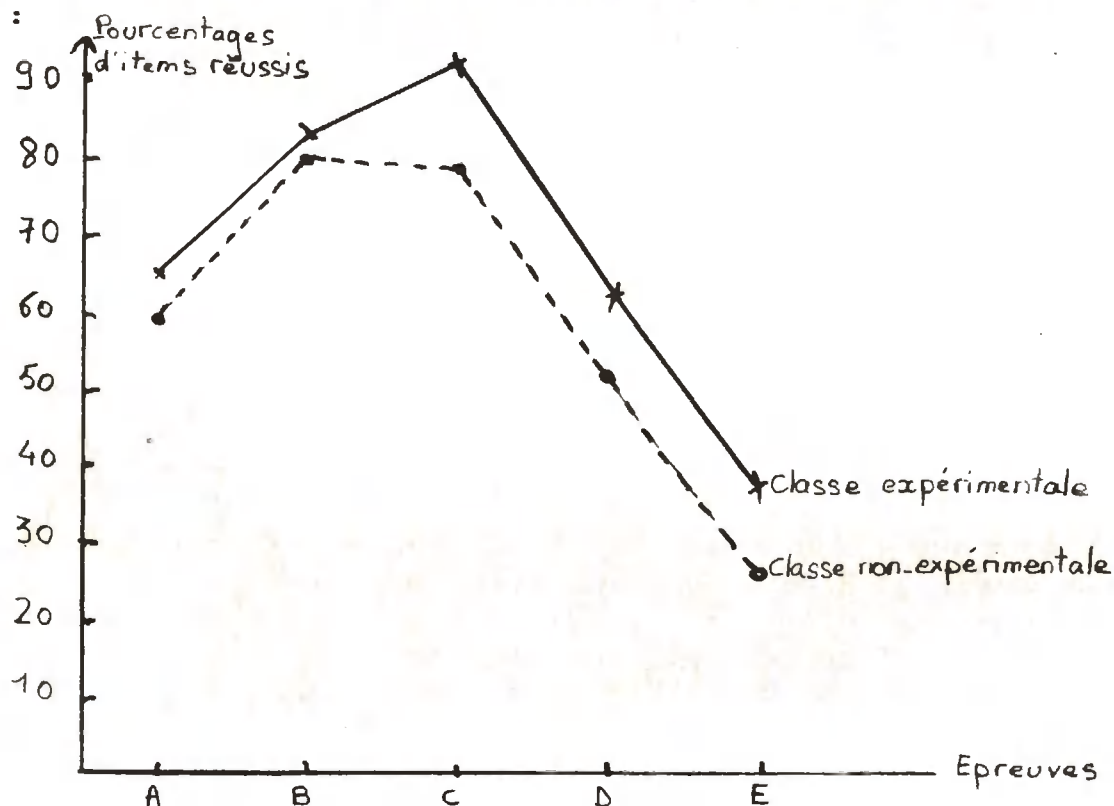
L'établissement du barème de correction a fait partie de la construction même des épreuves (faisant partie de la définition opérationnelle de l'objectif poursuivi par la maîtresse).

Comme nous l'avons dit plus haut, nous considérons qu'aucune hypothèse ne peut être confirmée sur la base des résultats aux épreuves construites.

Voici cependant, résumés brièvement, les résultats bruts et les observations qui ont servi de point de départ à l'analyse du plan expérimental lui-même (voir en annexe le tableau général des résultats).

1°) Comparaisons inter-groupes et par épreuves :

- pourcentage d'items réussis à chaque épreuve dans les deux groupes d'élèves :



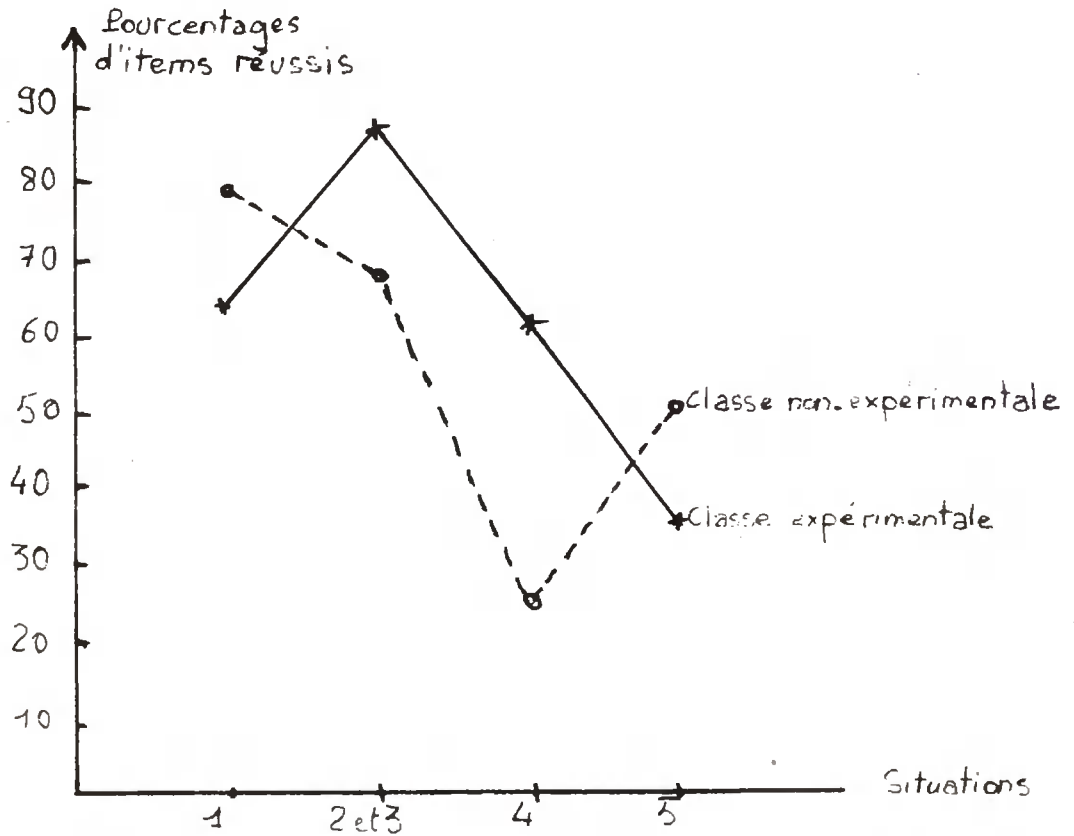
Graphique (I)

Les réserves énoncées plus haut quant à l'appariement des deux échantillons ne nous permettent pas d'interpréter l'écart quasi-constant entre les deux groupes.

Nos hypothèses nous conduisaient à prédire une équivalence à la première situation, puis un écart croissant entre les deux groupes. Les élèves expérimentaux ayant en quelque sorte un "handicap" au départ, leur moyenne à l'arrivée est supérieure à la moyenne de la classe témoin.

2°) Comparaisons en terme de situation (cf. prédictions tableau (2)).

- pourcentage d'items réussis aux épreuves correspondant aux 5 situations dans les deux groupes : graphique (2).



Nous avons considéré ensemble les épreuves correspondant aux situations 2 et 3 parce que celles-ci présentent une caractéristique commune qui est d'apporter une difficulté supplémentaire liée à la nature de la tâche demandée (et que nous ne faisons pas de prédictions pour la comparaison de ces deux épreuves (tableau (2)). Groupe expérimental : les résultats concernant les trois premières situations ne sont pas conformes à nos prédictions. Une analyse plus approfondie aura pour objet de chercher quelles épreuves et quels principes de construction doivent être mis en cause.

Groupe non-expérimental : les prédictions sont infirmées pour la situation 5. Là aussi il faudra chercher à savoir si les principes de construction de l'épreuve correspondante doivent être mis en cause.

- Comparaison inter-groupes

Pourcentage d'items réussis à la situation de contrôle et à l'ensemble des autres situations dans les deux groupes :

	Classe expérimentale	Classe non-expérimentale
situation (I) (contrôle)	65 %	80 %
situation (2) + (3) + (4) + (5)	69 %	54 %

Tableau (3)

Compte-tenu de ce tableau et des remarques précédentes, il reste que :

-le passage des situations 2-3 à la situation 4 s'accompagne d'une baisse des résultats plus nette dans la classe non-expérimentale que dans la classe expérimentale (graphique (2)).

- les élèves de la classe expérimentale, ayant en quelque sorte un "handicap" au départ, leur moyenne à l'arrivée est supérieure à la moyenne de la classe témoin.

3°) Analyse des erreurs

Des observations faites sur les cinq épreuves

. Les erreurs sont systématiquement réparties sur un plus grand nombre d'items chez les élèves de la classe non-expérimentale. exemple : à l'épreuve de contrôle, de type "non-expérimental", et comportant 15 items, 6 items sont réussis par tous les élèves de la classe expérimentale pour deux items toujours réussis dans la classe témoin.

. Les non-réponses (non prévues dans les consignes) sont systématiquement plus nombreuses dans les classes non-expérimentales dans les deux épreuves de type "non-expérimental" (tableau (4)).

. Dans ces deux dernières épreuves, les réponses "ne convenant pas", c'est-à-dire donnant lieu à des phrases absurdes (les deux expérimentateurs ont servi de juges pour les deux groupes d'élèves) sont ou bien plus nombreuses ou bien aussi nombreuses dans la classe non expérimentale que dans la classe expérimentale :

		Nombre de "non-réponses"		Réponses "ne convenant pas" +	
		Classe expérimentale n = 20	Classe non expérimentale n = 19	Classe expérimentale	Classe non expérimentale
Contrôle de type "non-expérimental"	I		7	20,9	44,4
Tâches de type "non expérimental"	2		15	7,9	8,9

Tableau (4)

+ pourcentage des réponses ne convenant pas par rapport au nombre total des erreurs.

Le nombre réduit de "non-réponses" dans la classe expérimentale n'a donc pas été compensé par un plus grand nombre de réponses absurdes.

7 - Conclusions

De ces observations, deux idées nous paraissent intéressantes à retenir pour la poursuite du travail :

- la classe expérimentale semble bien s'adapter aux diverses tâches proposées mieux que la classe non-expérimentale. Si cette observation se trouvait confirmée, cela pourrait vouloir dire que les objectifs partiels poursuivis par un maître expérimental sont plus opérationnels, plus "économiques" du point de vue d'objectifs plus paritaires.
- le type de répartition des erreurs selon les items suggère l'hypothèse du rôle de la pédagogie dans la réduction des écarts de niveau entre les élèves.

Mais avant de définir un plan expérimental pour la mise en oeuvre de ces hypothèses, une analyse critique de celui que nous avons utilisé nous semble utile.

II - ESSAI D'ANALYSE CRITIQUE

I - Ambiguïté du terme "épreuve de contrôle"

Les résultats du groupe expérimental ont montré une relative difficulté de leur épreuve de contrôle par rapport à celle proposée aux élèves de l'autre classe. Une explication pouvait être trouvée au niveau de l'épreuve elle-même. Sur les 10 items il est apparu que

2 posaient un problème. On demandait aux élèves de relier par une flèche "pousser" et/ou "bousculer" à des mots ou expressions. Un des mots était "verrou" et les élèves ont fait remarquer que "tirer", "tourner" ou "fermer" conviendraient mieux. Elles ont souligné également une ambiguïté pour le mot "arbre" car on dit "l'arbre pousse" (alors que les verbes étaient dans la colonne de gauche et les mots ou expressions dans celle de droite).

Par ailleurs, parmi les 10 items la maîtresse avait introduit deux items plus délicats que les autres : une expression (arbre) ne devait être reliée à aucun des deux verbes, une autre devait être reliée aux deux. Par contre dans la classe témoin, l'épreuve remporte 15 items qui ont tous le même statut.

Cette différence est peut-être le corollaire d'une autre plus déterminante. En fait, l'épreuve proposée par la maîtresse de la classe expérimentale n'est pas une épreuve de contrôle au sens strict, quasiment une "récitation" comme l'était l'exercice de contrôle de la classe témoin. Les co-occurents ne sont pas ceux apparus au cours de la leçon. Entrent donc en jeu l'étendue du vocabulaire antérieur et l'intégration des connaissances nouvelles aux anciennes. Par contre les phrases proposées dans l'exercice de contrôle de la classe témoin sont presque toutes celles qu'avaient proposées les enfants dans la première phase de la leçon.

Dans ces conditions, peut-on encore dire que l'exercice proposé est une définition opérationnelle de l'objectif poursuivi au cours de la leçon ? En réalité un objectif n'est jamais isolé ; il se trouve inséré dans une chaîne d'objectifs partiels qui sont autant d'étapes vers d'autres objectifs, plus lointains. Ainsi on aurait un schéma composé de palliers successifs, chacun d'eux correspondant à un objectif, auquel on est parvenu en passant par d'autres objectifs (palliers) et qui est en même temps une étape pour atteindre un objectif (pallier) plus lointain.

On pourrait alors interpréter la différence entre les deux types d'exercice de contrôle dans le cadre d'un tel schéma. L'exercice de contrôle de la classe expérimentale viserait un objectif situé à un pallier supérieur à celui poursuivi au cours de la leçon (ce qui ne veut pas dire que l'objectif est différent). Par contre, dans la classe témoin, il n'y aurait pas de différence de niveau entre la leçon et l'exercice.

Les deux exercices ne se situant pas au même niveau l'étalon de mesure n'est pas le même pour les deux groupes d'élèves, et la comparaison en terme de situation de contrôle n'est pas possible.

2 - Ambiguïté de la comparaison en terme de situation

Selon les épreuves :

- le nombre d'items n'est pas le même,
- les statuts de chaque item dans l'ensemble de l'épreuve diffèrent,
- le nombre des réponses possibles à chaque item diffère, entraînant un risque d'erreur différent.

La notion de pourcentage d'items réussis sous-tend alors des réalités différentes.

Cette critique est notamment applicable à la comparaison des deux épreuves de contrôle d'une part et des deux épreuves correspondant à la situation 5 d'autre part (cf. remarques plus haut).

3 - Ambiguïté de la notion de tâche habituelle ou inhabituelle.

Notre plan expérimental prévoyait deux types de tâches inhabituelles. Dans l'une le caractère inhabituel tient au fait que l'exercice porte sur un mot inconnu de l'enfant, dans l'autre il tient à ce que l'enfant, à propos de deux mots étudiés, doit effectuer une tâche pour laquelle il n'a pas été préparé directement et qu'on ne lui propose pas couramment.

Dans la pratique, l'exercice de contrôle proposé par la maîtresse de la classe non-expérimentale consistait en un complètement de phrases (cf. annexe I). Cette activité est-elle aussi inhabituelle à un enfant de classe expérimentale que l'exercice de contrôle "type expérimental" (cf. annexe I) peut l'être pour un enfant de classe non expérimentale ? Cette question pose le problème de la mesure de "degrés d'inhabitude".

Par ailleurs, les questions que nous nous sommes posées à propos de l'épreuve correspondant à la situation 3 (cf. annexe I) soulèvent un problème plus général. Lorsque nous avons proposé cette épreuve, elle a paru tout à fait inhabituelle à la maîtresse de la classe expérimentale pour ses élèves. En tout cas, cet exercice n'avait jamais été proposé. En fait, au cours de l'année, les élèves avaient eu l'occasion de jouer aux mots croisés : une moitié de la classe construit des mots croisés, et l'autre moitié pose les questions (propose des définitions des mots). N'y-a-t-il pas dans ce jeu de devinette une analogie avec la démarche à mettre en oeuvre dans l'exercice proposé ? Ce type d'observation amène deux remarques :

- une démarche peut être habituelle mais la tâche présentée d'une manière inhabituelle. A la réflexion la maîtresse de la classe expérimentale a considéré que ses élèves étaient préparés à cette tâche, mais que seule la présentation leur était inhabituelle. Cela pose naturellement le problème des consignes. Une autre illustration de ce problème est la difficulté que les élèves de la classe non-expérimentale ont éprouvée aux items plus délicats de

l'épreuve de contrôle "type expérimental" (celui auquel il fallait relier les deux verbes et celui auquel il ne fallait relier aucun des deux verbes). Comment interpréter cette difficulté :

- . les élèves n'ont pas lu ou pas compris la consigne ?
- . les élèves connaissent un moins grand nombre d'emploi de ces deux verbes ?
- . les élèves ont été déroutés par une consigne nouvelle et l'ont appliquée dans l'essentiel et non dans les détails ?
- . les élèves ont été déroutés par la démarche qui consiste à essayer de mettre ensemble un verbe et des co-occurents puis juger si le syntagme ainsi constitué est ou non acceptable ?

Il est certain que nous ne sommes pas en mesure de choisir entre ces interprétations. Mais donner une consigne plus précise, plus insistante et comprenant un exemple, n'est-ce pas faire l'exercice devant l'élève et remettre en cause le caractère inhabituel de la tâche ? Dans la pratique la distinction entre démarche et présentation est très délicate à effectuer.

Il nous sera, en réalité, très difficile de trouver des démarches inhabituelles aux enfants des classes expérimentales, une des options du Plan de Rénovation étant justement d'habituer l'enfant à entrer dans les démarches les plus diverses possibles.

4 - Problèmes posés par la notion de démarche

Nous avons parlé d'analogie et de distance entre des démarches. Or, nous n'avons qu'une définition opérationnelle de ces démarches, à travers les exercices proposés. Des différences entre exercices nous inférons l'idée de différences quant aux démarches et quant aux "activités mentales" mises en oeuvre. Or, nous ne disposons ni d'une description rigoureuse de l'ensemble des démarches d'apprentissages mises en oeuvre dans une classe, ni d'un modèle qui permettrait de rendre compte de ces descriptions dans les termes d'une théorie de l'apprentissage et du développement de l'activité linguistique. Dans ces conditions nous nous fions à des intuitions quant à l'analogie ou la différence entre des démarches et les possibilités d'interprétation restent limitées. Ainsi, par exemple, avons-nous le droit d'inférer et d'isoler les unes des autres des "activités mentales" de décider que des exercices inversés (trouver la définition d'un mot/trouver un mot correspondant à la définition) supposent des capacités distinctes.

5 - Que retenir de ces remarques ?

Notre problème était de mettre en parallèle deux modes d'enseignement. Pour cela, ayant circonscrit un champ d'observation très limité il nous fallait trouver un point de comparaison possible entre deux systèmes d'enseignement ayant des structures différentes. Le point de

comparaison choisi était l'atteinte, par chaque maîtresse, de son propre objectif. Le plan expérimental adopté repose alors sur le principe que le type de contrôle adopté est l'indicateur de l'objectif poursuivi. Ce principe implique le postulat d'une relation directe et identique entre le type de contrôle et l'objectif, quelle que soit la pédagogie. Or, nous avons vu que les deux maîtresses n'avaient pas la même définition du contrôle. Le plan expérimental était donc faussé quant à son principe même.

Par ailleurs, le terme "type de contrôle" désignait une notion abstraite, celle de la démarche mise en oeuvre dans l'exercice proposé. Or, la mise en oeuvre dans le plan expérimental s'est heurtée à des problèmes d'ordre théorique et pratique : quelles sont les relations à établir entre démarche, présentation et consignes ? Ces trois éléments sont-ils dissociables, théoriquement et pratiquement ? A condition qu'il soit possible d'isoler une variable "démarche" définie comme un ensemble spécifique d'activités mentales dont la mise en oeuvre est nécessaire pour résoudre la tâche proposée, il reste que dans le plan expérimental utilisé ici cette variable ne peut être qu'inférée et décrite a posteriori.

III - PERSPECTIVES POUR LA POURSUITE DU TRAVAIL

Etant donné ces considérations, il nous fallait trouver un autre principe de comparaison entre les deux systèmes pédagogiques.

Dans l'investigation préliminaire, nous avons pu laisser de côté le problème des différences éventuelles d'objectifs entre les deux pédagogies, supposant seulement que dans les deux classes on se situait au même "pallier" dans la chaîne d'objectifs (cf. II I). Ce présupposé s'étant avéré faux, il nous a semblé que nous ne pouvions pas échapper à l'explicitation des objectifs des maîtres, visant à l'établissement d'une liste d'objectifs que des maîtres pratiquant des pédagogies différentes hiérarchiseraient différemment.

Ainsi, les performances des élèves à une épreuve seraient relatives à l'importance accordée par le maître à l'objectif visé par cette épreuve.

Dans cette perspective, voici la démarche que nous nous proposons d'adopter (I) :

- nous fondant sur une analyse du Plan de Rénovation d'une part, des instructions officielles de 23-38 d'autre part, nous avons cherché à formuler les objectifs qu'un maître "expérimental" et un maître

(I) Au moment où nous écrivons ces lignes, se déroule un banc d'essai d'évaluation des effets de la rénovation qui devrait porter sur près de 2 500 élèves du CMI, sorte de pré-expérience qui doit permettre de rôder le système d'évaluation, tant sur le plan pratique que théorique. Ce que nous présentons ici fait partie de cette expérience et est donc actuellement mis à l'essai.

"non-expérimental" se fixeraient sur le plan du vocabulaire des enfants, c'est-à-dire sur le plan de l'expression et la compréhension d'unités lexicales, isolément et dans un contexte (linguistique et situationnel) à l'oral et à l'écrit. Nous cherchions des objectifs communs aux deux systèmes pédagogiques, pour pouvoir par la suite comparer les performances des élèves par rapport à ces objectifs. Dire qu'ils sont communs veut dire que nous avons dû les formuler à un niveau de généralité suffisant pour qu'ils le soient. En effet, si l'on reprend l'image des palliers successifs, on ne trouvera un objectif commun que dans les palliers supérieurs, les palliers inférieurs constituant autant d'étapes vers cet objectif commun, étapes qui peuvent être différentes (quantitativement et qualitativement). Par exemple, un objectif pallier comme "structurer le lexique" aura plus de chance d'être recevable dans différents contextes pédagogiques que des objectifs comme "situer les mots dans des séries" ou "faire découvrir les oppositions distinctes entre deux termes (I)". Un des 5 objectifs retenus est par exemple : "organiser le stock de mots que l'enfant connaît et qu'on lui apprend".

- Ayant formulé (en théorie) ces objectifs nous avons construit des épreuves à proposer aux élèves et devant servir à mettre en évidence le niveau de réalisation de chaque objectif. Le problème était de permettre aux élèves issus des deux types de classes de pouvoir effectuer la tâche. A ce niveau nous avons tenté un 1er contrôle des variables liées aux méthodes, c'est-à-dire aux étapes précédant cet objectif commun. Par exemple, dans l'exercice visant l'objectif cité ci-dessus et qui consiste à classer une liste de mots, nous avons introduit la possibilité de regroupements très divers : autonomes, paradynanymes, séries, champ sémantique, etc... de manière à permettre aux élèves d'effectuer les groupements dont ils ont l'habitude.

Une pré-expérimentation des épreuves, au cours de laquelle on a demandé aux élèves de poser toutes les questions qu'ils souhaitaient poser, a permis un ajustement des consignes. Nous visions par là le contrôle de variables telles que : lecture des consignes (il s'est avéré nécessaire qu'elles soient lues à haute voix par l'expérimentateur, l'élève suivant sur sa feuille), compréhension de la tâche à effectuer.

- Parallèlement à ces épreuves, nous proposons aux maîtres un court questionnaire, dont l'objectif est double :

. Contrôler a posteriori les variables qui n'ont pu l'être a priori, notamment :

+ le fait que les mots ou les thèmes servant de support aux

(I) Ce travail d'ajustement du niveau de formulation a pu être réalisé grâce à la collaboration de maîtres se référant aux deux modèles pédagogiques.

épreuves ont ou non été travaillés au cours de l'année.

+ les variables liées aux types de tâches demandées. Pour essayer de sortir de l'impasse où nous étions engagés dans l'investigation préliminaire, nous avons multiplié les questions à la fois sur les consignes données dans les activités en classe (leçons et exercices) et les pratiques pédagogiques dont nous pensions qu'elles pouvaient avoir un rapport avec la réussite ou l'échec à une épreuve. De ce point de vue, les avis recueillis auprès des maîtres au cours de la pré-expérimentation ont complété l'analyse des modèles pédagogiques pour orienter les questions.

. Vérifier que les maîtres poursuivent effectivement les objectifs visés par chaque épreuve et obtenir une hiérarchisation de ces objectifs. Une question portant sur l'importance que les maîtres accorderaient à l'échec à l'une ou l'autre de ces épreuves est susceptible de nous fournir une réponse à cette question.

- Les maîtres répondent également à un questionnaire général portant sur l'ensemble de la pédagogie (I).

Fondé sur l'analyse de trois modèles pédagogiques théoriques (Expérimental, Freinet et Traditionnel), il devrait renseigner sur l'existence dans la pratique de types pédagogiques distincts.

- Enfin, les résultats aux épreuves visant essentiellement le vocabulaire des enfants seront à comparer soit aux résultats issus d'autres types d'observation, soit à ceux obtenus à d'autres épreuves visant d'autres objectifs. Par exemple, il se pourrait qu'une épreuve qui vise à mettre en évidence l'attitude d'exigence et de précision vis-à-vis du vocabulaire utilisé dans les textes ne fasse pas apparaître de différences, et que des différences par contre apparaissent dans des textes à sujet libre. Ou bien, si par exemple des épreuves de créativité verbale faisaient apparaître des différences entre des enfants qui sont passés par des systèmes pédagogiques différents, la confrontation avec les résultats à des épreuves visant d'autres objectifs serait intéressante. En faisant apparaître des constellations de faits corrélés entre eux, elle serait source d'hypothèses interprétatives permettant de dégager au mieux la signification de chacune des mesures.

(I) Construit par A. Lafond et H. Romian.

C O N C L U S I O N

Le problème que nous avons posé au début était de savoir comment situer une analyse partielle, dans la dynamique d'ensemble de la pédagogie.

Il s'est avéré que le principe sur lequel reposait notre investigation préliminaire dans le domaine des apprentissages systématiques de vocabulaire était criticable du point de vue de l'étalon de mesure utilisé.

Si l'idée de la description de chaînes d'objectifs et de hiérarchisation des objectifs situés à des paliers voisins s'avère applicable, l'application de cette démarche à d'autres domaines pourrait permettre une meilleure harmonisation des évaluations partielles.

A N N E X E I

Principes des épreuves utilisées

A - Contrôle de type "expérimental"

L'élève doit relier par une flèche chacun des deux verbes (Pousser-Bousculer) inscrits dans la colonne de gauche à une série de 10 expressions inscrites dans la colonne de droite. La consigne précise que certaines expressions peuvent être reliées aux deux verbes, et que d'autres peuvent n'être reliées à aucune.

B - Contrôle de type "témoin"

L'élève dispose d'une liste de 15 verbes dont par exemple "Ranimer" "déplacer en avant", etc... On lui présente 15 phrases contenant soit le verbe "pousser" soit le verbe "bousculer". Dans chacune des phrases il doit barrer ce verbe et le remplacer par un des verbes de la liste. Exemple : "pousser" doit être remplacé par "ranimer" dans la phrase "Grand-mère pousse le feu".

La consigne précise que chaque verbe de la liste ne peut être employé qu'une seule fois. Les 15 phrases sont pour la plupart celles proposées par les enfants dans la première phase de l'exercice.

C - Contrôle sous une même forme inhabituelle

L'élève dispose de 10 définitions des verbes "pousser" et "bousculer". Il doit choisir entre les deux verbes celui qui convient le mieux à la définition. Noter que les 10 définitions ont été retenues après accord de 10 juges sur le verbe correspondant à chacune d'entre elles.

D - Mots inconnus : tâche de type "expérimental"

L'élève doit essayer de comprendre le sens de "terrasser" et "affaiblir" grâce à la lecture de 10 phrases contenant l'un ou l'autre de ces deux verbes. Chacune des phrases comporte au moins un élément considéré comme distinctif de la signification de chacun de ces deux verbes par rapport à l'autre.

Il s'ensuit un exercice de complètement de 10 phrases avec "terrasser" (la phrase contient alors un élément distinctif de la signification de ce verbe) ou "affaiblir" (même principe) ou les deux (lorsque la phrase ne contient pas d'éléments permettant de choisir entre les deux verbes).

E - Mots inconnus : tâche de type "témoin"

L'élève dispose d'une liste de 12 verbes dont par exemple : "mater", "fatiguer", etc... On lui présente 12 phrases contenant soit le verbe "terrasser" soit le verbe "affaiblir". Dans chacune des phrases, il doit barrer ce verbe et le remplacer par un des verbes de la liste.

Exemple : le verbe "affaiblir" doit être remplacé par "fatiguer" dans la phrase "ce nouvel accès de fièvre a affaibli le malade". La consigne précise que chaque verbe de la liste ne peut être employé qu'une seule fois.

A N N E X E I I

Moyennes et pourcentages d'items réussis
aux cinq épreuves dans les deux groupes.

Epreuve	Nature de l'exercice	Classe expérimentale n = 20			Classe non-expérimentale n = 19		
		Situa- tion	Moyenne	% d'i- tems réussis	Situa- tion	Moyenne	% d'items réussis
A	Contrôle type "expérimen- tal"	I	6,5/10	65	2	5,87/10	59
B	Contrôle type "non expérimen- tal"	2	12,5/15	83	I	12/15	80
C	Contrôle sous une même for- me inha- bituelle	3	9,32/10	93	3	7,9/10	79
D	Mots in- connus : tâche de type "ex- périmen- tal"	4	6,3/10	63	5	5,2/10	52
E	Mots in- connus : tâche de type : "non- expéri- mental"	5	5,5/15	37	4	3,91/15	26

FONCTIONNEMENT DES EQUIPES

RECHERCHE - INNOVATION ↔ RECHERCHE - DESCRIPTION

Equipe de l'E.N. de Bourges

Année 1973-74

Animatrice : Marcelle Péchevy

Les années précédentes, l'équipe de Bourges avait travaillé sur les points suivants :

- 1) vocabulaire (innovation et recherche)
- 2) utilisation d'un alphabet phonétique au CP et au CE I (innovation contrôlée)
- 3) liaison éveil - français (innovation).

Au cours de ces différents travaux, notre attention avait été attirée sur le problème du développement de la pensée symbolique ; car des enfants qui ne reconnaissent aucun signe ou symbole au CP ; difficultés de symbolisation en éveil au C.P. et au C.E. ; acquisition des concepts en relation avec les activités d'éveil et/ou les activités lexicales aux divers niveaux de l'école élémentaire.

Aussi notre travail de l'année 1973-74, s'est-il orienté dans les directions suivantes :

I) poursuite du travail sur le vocabulaire :

a) en liaison avec Ch. Barré de Miniac (psychologue INRDP) analyse des épreuves de vocabulaire utilisées lors des essais de validation de mai 1972 et de leurs résultats (le compte-rendu de ce travail vient d'être adressé à l'I.N.R.D.P. afin d'être publié)

b) poursuite de la recherche-innovation concernant l'enseignement du vocabulaire et l'enseignement de l'orthographe ; recherche de nouveaux types d'activités de vocabulaire.

Ces diverses fiches doivent servir à illustrer le commentaire du Plan de Rénovation dont la publication est prévue par l'I.N.R.D.P.

2) poursuite du contrôle des résultats obtenus au C.P. après utilisation d'un alphabet phonétique :

Le contrôle porte sur la reconnaissance auditive de deux phonèmes qu'oppose un seul trait distinctif (ex. : sourde et sonore comme [p] / [b]). L'hypothèse est que le codage par l'alphabet phonétique favorise la discrimination auditive. Le contrôle, qui se poursuit actuellement, se fait avec la collaboration de Mlle STRUB, psychologue scolaire, dans l'une des classes expérimentales (C.P. de l'école des Pijolins) par comparaison avec les résultats obtenus dans une classe témoin - (classe d'application - enfants de milieux socio-culturels pouvant être appariés) dans laquelle la maîtresse n'utilise pas d'alphabet phonétique.

3) liaison éveil -français :

Notre travail, en ce domaine, comme nous l'avons signalé plus haut, s'est surtout orienté vers l'étude du développement de la pensée symbolique. Nous rappelons en annexe (cf. document joint A) le plan de travail que nous nous étions fixé. Préalablement au travail dans les classes, puis parallèlement à celui-ci, des informations d'ordre théorique ont été données aux maîtres. Ont été ainsi présentés les articles et les ouvrages suivants :

- Mounin : introduction à la sémiologie (éd. de Minuit)
Prieto : la sémiologie - Encyclopédie de la Pléiade "Le langage".
J. Baudichon : Données récentes sur l'activité perceptive -
Repères n° 22.
Y. Le Roch : Les apprentissages perceptifs - Repères n° 22.
J. Bandet : Vers l'apprentissage du langage écrit.
C.P.M. - Colin Bourrelier.

Les points suivants du plan de travail prévu ont été réalisés :

Inventaire des signes utilisés par les enfants dans les classes de C.P. et de C.E.I ; inventaire des situations dans lesquelles ces signes ont été utilisés ; essai de classement.

Etude de l'acquisition de quelques concepts chez les enfants du C.E.I.

Le comportement des enfants à l'égard de différents genres de signes a donné lieu à des observations au moins partielles (comptes-rendus réalisés par les maîtres).

L'observation plus poussée d'enfants présentant des difficultés d'appréhension de tel ou tel système ou de tel ou tel type de signe a été faite par la psychologue scolaire en deux temps :

- en novembre 1973 :

- utilisation du W I S C ou du W P P S I (suivant l'âge des enfants)
- épreuve de rythme de M. Stambak.
- techniques de Piaget pour l'étude des classifications et sériations et pour l'étude de la conservation du nombre entier.

- en juin 1974 :

- épreuves de code et d'arrangement d'images du W I S C
- épreuves de rythme de M. Stambak.
- test Hanfman - Kasanin (utilisation du matériel, mais non des consignes, trop difficiles pour des enfants de cet âge).

Le point 3) de notre plan de travail (observation des rapports qui s'établissent entre la langue orale et/ou écrite des enfants et les autres systèmes de signes) et la partie du point 4) concernant le rôle respectif des activités d'éveil et des activités de français dans cette acquisition, qui exigent une analyse et une réflexion plus poussées n'ont pu être abordés.

En revanche, l'équipe (en accord avec le point 2) du Plan de travail au paragraphe "Innovation") fait une large place, dans les activités des enfants, aux situations amenant ceux-ci à se livrer à des activités de codages diversifiés et notamment à créer par eux-mêmes symboles, signaux ou même systèmes (simples) de signes.

L'équipe, enfin, au cours de l'année, a été amenée à préciser ses hypothèses de travail et ses objectifs (cf. en annexe document B). Précisons encore, concernant ce point, que l'ensemble des travaux réalisés dans la perspective de la liaison français-activités d'éveil a donné lieu à un exposé présenté à l'équipe de recherche "Eveil scientifique" de l'I.N.R.D.P. (cf. compte-rendu établi par J. Deunf et revu par M. Péchevy à paraître dans un prochain numéro de "Recherches Pédagogiques").

4) Un dernier travail, non prévu au départ, a enfin été réalisé par l'équipe, au plan de l'innovation, dans le domaine de la sensibilisation à la poésie et de l'entraînement de l'enfant à la créativité. Ce travail répondait à un besoin ressenti à la fois

par l'équipe, au plan local, et par l'ensemble des équipes de la région, puisque tel était le thème choisi d'un commun accord pour la journée de stage régional. Les comptes-rendus, fiches, bandes magnétiques, travaux d'enfants réalisés dans ce cadre ont été transmis à F. Sublet, coordinatrice au plan national de ce secteur d'activité (+). L'envoi comportait quatre sections comprenant notamment les documents suivants :

- I - JFUX POETIQUES :
- un inventaire des jeux poétiques pratiques dans les classes de l'équipe de recherche.
 - un compte-rendu d'activités de "jeu avec les mots" au C.P. (création de noms propres)
-(classe de Mme Pinson, école Barbès B)
 - un compte-rendu d'activités de jeu autour du mot "bouche" au C.M. (classe de Mme Grosshenny)
-école Barbès B-)
 - un compte-rendu d'activités créatrices sur le thème : "Le printemps, c'est..." et diverses photocopies des dessins et bulles réalisés par les enfants à ce propos (classe de Mme Pinson, Ecole Barbès B).
 - plusieurs comptes-rendus d'activités de créations graphiques à partir de lettres au C.P. (classe de Mme Roy, Ecole des Pijolins)
(classe de Mme Christophe, école des Merlattes).
 - un compte-rendu d'activités de création au C.P. par inversion de termes composant des expressions courantes et des photocopies de quelques unes des trouvailles composant l'album intitulé par les enfants eux-mêmes "les choses à l'envers" (C.P. de Mme Christophe, école des Merlattes).

(+) Ces documents seront utilisés dans le commentaire pédagogique du Plan de Rénovation à paraître dans "Recherches Pédagogiques", ou publiés dans un "Spécial Repères".

- II - SFNSIBILISATION A LA POESIE :
- compte-rendu établi par M. Péchevy, d'une séance de travail au C.F. autour du poème de Cl. Roy "Le Vent".
(C.E. de Mme Vidal, Ecole des Pijolins).
 - compte-rendu d'une séance de travail au C.P. autour d'un texte de Colette sur le Feu
(C.P. de Mme Roy, Ecole des Pijolins).
- III - DICTION :
- compte-rendu de la réalisation d'un montage poétique au C.M.I sur le thème "Les animaux" (choisi par les enfants) (compte-rendu illustré par l'enregistrement du montage sur bande magnétique).
(classe de Mme Grosshenny, Ecole Barbès B).
 - compte-rendu de la réalisation d'un montage poétique au C.M. sur le thème "La Vie moderne" choisi par les enfants.
(compte-rendu illustré par l'enregistrement du montage sur bande magnétique).
Etude plus détaillée d'une séance d'entraînement à la diction d'un texte
(classe de Mme Bernard, Ecole annexe de l'E.N.F.).
- IV - TEXTES "POFTIQUES" D'ENFANTS :
- soit libres
 - soit suscités par l'étude de divers poèmes (classe de Mme Leyrat, C.M., école Barbès B, classe de Mme Mirebeau, C.F.I-C.E.2, Ecole annexe de l'E.N.F. . classe de Mme Bernard, C.M., école annexe de l'E.N.F., classe de Mme Grosshenny, C.M.I, école Barbès B, classe de Mme Moulin, C.M.2, école Jean de Berry).

On s'étonnera peut être du caractère assez dispersé du travail fourni par l'équipe. Ce fait s'explique par deux raisons :

- la première d'ordre local :

L'équipe de Bourges, qui comprenait en 1973-74 quatorze maîtres ou maîtresses, était divisée en deux groupes (C.P.-C.E.1 ; C.E.2 - C.M.), chacun de ces groupes participait à une réunion de recherche distincte par semaine. Si les intérêts manifestés par les deux groupes de travail se sont rejoints en certains domaines (sensibilisation à la poésie et activités créatrices par exemple), il n'en a pas toujours été de même et il a paru plus efficace pour la bonne marche du travail de respecter les intérêts spécifiques de chacun des groupes.

- la seconde raison est d'ordre général :

Il nous a toujours semblé que la recherche sur le terrain pour exiger tout autant de rigueur ne pouvait cependant se mener comme une recherche en laboratoire. Dans la première en particulier la variable "maître" joue un rôle important, comme aussi la liaison existant entre les différents aspects de l'enseignement d'une discipline. Il est donc nécessaire nous semble-t-il :

a) d'assurer aux maîtres une bonne information sur les différents aspects de leur action pédagogique (y compris sur ceux qui ne sont pas immédiatement concernés par la (ou les) recherche (s) ponctuelle (s) en cours dans l'équipe.

b) de répondre à leurs besoins face aux problèmes qu'ils rencontrent dans la réalité quotidienne de la classe.

Le travail d'une équipe de recherche nous semble donc devoir comporter non seulement une part d'innovation liée aux recherches en cours, mais une part d'innovations non prévisibles en début d'année scolaire : celles-ci, ou bien ouvriront la voie à de nouvelles recherches (tel a été pour nous le cas de la liaison entre activités d'éveil et activités du français) ou bien donneront au moins lieu à des comptes-rendus susceptibles d'être communiqués à d'autres équipes de l'I.N.R.D.P. plus spécialisées en ce domaine, et d'accroître les documents sur lesquels s'exerce leur réflexion (cf. le dossier adressé à Toulouse).

Si elle ralentit quelque peu la recherche proprement dite (par rapport à ce qui peut se faire en laboratoire), cette méthode a du moins l'avantage selon nous de respecter les conditions mêmes de l'action pédagogique telle qu'elle se vit dans la réalité scolaire.

PLAN DE TRAVAIL POUR LES ANNEES 1973-74 et 1974-75

Thème de recherche :

Rénovation des activités d'éveil et de français et développement intellectuel des enfants.

Fil directeur de la recherche :

Rôle respectif des activités d'éveil et des activités de français :

- dans l'exercice de la fonction symbolique (capacité à lire et à utiliser des systèmes de signes divers) au niveau du C.P. notamment
- dans le développement de la pensée conceptuelle (au niveau du C.E. notamment).

Plan de travail :

1973-1974 :

1) (partie commune à l'innovation et à la recherche)

Inventaire des signes (au sens large du terme) utilisés par les enfants dans les classes de C.P. et de C.E.I.

Inventaire des situations dans lesquelles ces signes sont utilisés.
Essai de classement.

2) Observation du comportement des enfants à l'égard des différents genres de signes.

Observation plus poussée des enfants présentant des difficultés d'appréhension de tel ou tel système ou de tel ou tel type de signes.

3) Observation des rapports qui s'établissent entre la langue orale et/ou écrite de l'enfant et les autres systèmes de signes.

4) Etude de l'acquisition de quelques concepts chez les enfants de C.E.I (quartier/ville par exemple). Rôle respectif des activités d'éveil et des activités du français dans cette acquisition.

1974-1975 :

- Poursuite du travail précédent.
- Recherche de quelques épreuves de contrôle concernant la capacité à (mieux) "lire" des documents divers.
- Bilan du travail au plan méthodologique : rôles respectifs du psychologue, des maîtres, des animateurs des activités d'éveil et de français dans cette recherche.

Innovation :

Exercice de la fonction symbolique

- 1) Inventaire de signes (au sens large du terme) utilisés par les enfants dans les classes de C.P. et de C.E.I.
 - Inventaire des situations dans lesquelles ces signes sont utilisés
 - essai de classement.
- 2) Recherche
 - soit de situations amenant à utiliser d'autres signes (codage)
 - soit de situations amenant les enfants "à la recherche active, à partir d'indices prélevés (par eux-mêmes), des significations possibles d'un champ perceptif limité" (1), en liaison avec les activités d'éveil (lecture au sens large du terme).
- 3) Bilan empirique sur le plan pédagogique
 - difficulté relative des exercices proposés
 - situations qui semblent les plus favorables à l'exercice de la fonction symbolique.

HYPOTHESES DE RECHERCHE (2) - document B

Objectif :

Faciliter la maîtrise, par les enfants, de la langue écrite, considérée comme système de signes, sous le double aspect encodage-décodage.

Hypothèses :

- 1) La maîtrise progressive par l'enfant des diverses caractéristiques des systèmes sémiologiques développe chez lui la capacité à maîtriser le système, particulièrement complexe de la langue écrite.
- 2) les activités d'éveil peuvent particulièrement concourir à ce développement de la pensée symbolique sous deux angles différents :
 - maîtrise de systèmes de signes variés
 - développement de la pensée conceptuellePar là elles sont susceptibles d'apporter un appui efficace à l'enseignement du français.

(1) Plan de Renovation - Document I.N.R.D.P. 1970 p. 21.

(2) cette rédaction n'est pas nécessairement définitive.

Plan de travail (années 1973-74 et 1974-75)

Etude

1) des divers signes (au sens large du terme) auxquels est confronté l'enfant (inventaire et essai de classement).

2) du comportement des enfants :

- comment l'enfant crée-t-il ou utilise-t-il lui-même signes (I) ou systèmes de signes.

- en particulier observation des rapports qui s'établissent entre la langue orale et/ou écrite des enfants et les autres systèmes de signes.

- comment l'enfant interprète-t-il signaux, symboles ou signes arbitraires (organisés ou non en systèmes).

- observation plus poussée - avec l'aide de la psychologue scolaire de l'équipe - des enfants présentant des difficultés d'appréhension de tel ou tel type de signes ou de tel ou tel système de signes

3) de l'acquisition de quelques concepts chez les enfants de C.P.-C.E. :

- démarche de l'enfant

- rôle respectif des activités d'éveil et des activités de français dans cette acquisition.

Contrôle :

1) Recherche de quelques épreuves de contrôle concernant la capacité de "mieux" lire des documents divers (2)

2) La maîtrise des symboles, des signes arbitraires (et de leurs traits pertinents), des systèmes de signes prépare-t-elle à la maîtrise du système de la langue écrite ?

Bilan du travail au plan méthodologique :

Rôles respectifs dans cette recherche du psychologue, des maîtres, des animateurs :

a) des activités d'éveil,

b) des activités de français.

(1) Le terme recouvre à la fois signaux, symboles et signes arbitraires.
(2) Cette partie du travail se fera en liaison particulièrement étroite avec l'animatrice de l'équipe de recherche sur les activités d'éveil.

ANNEE 1974-1975

(rapport préparé en réunion d'équipe)

I) Analyse du fonctionnement de l'équipe.

Le travail de l'équipe de recherche s'est heurté à un certain nombre de difficultés au cours de l'année 1974-1975.

1-1. Difficultés tenant aux conditions locales de travail

. Diminution du nombre des réunions de l'équipe.

En raison de l'accroissement de travail que leur imposent les nombreux stages qui se déroulent à l'Ecole Normale et auxquels ils prêtent leur concours, les maîtres d'école annexe et d'application, souhaitant ne pas être défavorisés par rapport à ceux de leurs collègues qui ne participent à aucune recherche, ont obtenu qu'un mardi sur deux soit laissé à leur libre disposition (le mardi était en effet jusqu'alors le jour où les maîtres, remplacés dans leur classe, participaient alternativement aux recherches en éveil, mathématiques et français). Le nombre des réunions a ainsi été réduit à 11 pour l'ensemble des recherches éveil - français.

. Départ (justifié par l'accroissement de ses tâches) de la psychologue scolaire qui avait participé jusqu'alors à tous les travaux de l'équipe.

. Problème des décharges des maîtres titulaires du CAEA.

Certains maîtres titulaires du CAEA exercent hors des écoles annexes et d'application. Inversement plusieurs postes des écoles annexes et d'application sont tenus par des maîtres non titulaires du CAEA. En raison, entre autres, du petit nombre d'instituteurs remplaçants actuellement en stage à l'Ecole Normale (et qui assuraient jusqu'alors le remplacement des maîtres participant aux équipes de recherche) seuls bénéficient maintenant d'une décharge les maîtres qui satisfont à deux conditions :

- être titulaire du CAEA
- exercer dans les écoles annexes et d'application.

De ce fait

1) ne peuvent plus désormais assister aux réunions de l'équipe un certain nombre de maîtres intéressés par la recherche

2) il devient de plus en plus difficile d'assurer la continuité de la recherche aux différents niveaux des écoles annexes et d'application de l'Ecole Normale.

(En outre, cette situation qui s'aggravera nécessairement encore pose de façon aiguë le problème du remplacement, dans les années à venir, des maîtres appartenant à des équipes de recherche).

1-2. Difficultés d'ordre général

. Orientation actuelle de la recherche à l'I.N.R.D.P.

L'importance prise par la recherche descriptive au sein de l'I.N.R.D.P. rend plus difficile le travail au niveau des maîtres. Ceux-ci, en effet, par leur activité même, sont plus motivés pour coopérer à une recherche-innovation (voire à l'élaboration d'épreuves pour une recherche-validation) qu'à une recherche plus exclusivement centrée sur la description des pratiques pédagogiques. Non qu'ils ne puissent s'intéresser à cette forme de recherche, mais c'est à la condition qu'elle leur permette à bref délai d'améliorer leur propre pratique (et débouche donc sur une recherche-innovation et/ou une recherche-validation).

En outre, en raison des activités polyvalentes des maîtres, le travail de recherche ne saurait être coupé dans la vie de l'équipe

. d'un travail de formation continue, qui porte parfois sur des points qui n'entrent pas dans l'axe du thème de recherche choisi.

. d'un travail d'innovation qui, lui aussi, peut à l'occasion être extérieur au domaine strict de la recherche entreprise.

S'il est normal d'exiger des équipes qu'elles ne se dispersent pas à l'excès, il nous paraîtrait en revanche dommageable soit d'appauvrir en faveur d'une recherche descriptive "pure" - un type de travail à facettes diversifiées (formation continue, innovations, description, validation) qui a constitué l'un des caractères originaux de la recherche sur l'enseignement du français à l'école élémentaire, soit de renoncer à cette collaboration étroite avec les maîtres qui a, elle aussi, constitué jusqu'à présent un autre caractère original de l'Unité de Recherche.

. diminution des crédits permettant l'organisation des stages nationaux.

Par suite de la diminution des crédits nécessaires à l'organisation de stages nationaux (*) seuls les animateurs d'équipe peuvent maintenant participer à ces stages. Si précis que soient les compte-rendus qu'ils en font à leur équipe il se produit nécessairement une "perte d'information" notable. En outre les maîtres se sentent moins concernés par une recherche à laquelle ils ne participent plus aussi directement.

./.

(*) qui a entraîné la suppression de la quasi-totalité des stages régionaux.

. Difficultés de liaison avec l'Enseignement Supérieur.

Il serait souhaitable que puisse s'établir une liaison entre chaque équipe de recherche et tel ou tel chercheur de l'Enseignement Supérieur intéressé par les mêmes problèmes. Or aucun crédit n'est prévu à cet effet (**)
ni non plus aucun "service de liaison" (***)

1-3. Difficultés tenant au thème même de la recherche

Si la genèse et le développement de la fonction symbolique chez le très jeune enfant ont donné lieu à des études approfondies il n'en est pas de même pour le développement ultérieur de cette fonction. En particulier l'absence (à notre connaissance du moins) de modèles théoriques suffisamment élaborés relatifs à la façon dont l'enfant construit le signifié d'un signifiant et aux rapports entre compétence linguistique et compétence cognitive rend plus difficile une recherche pédagogique en ce domaine.

En raison de ces diverses difficultés la recherche entreprise au début de l'année scolaire 1973-74 et qui devait prendre fin en juin 1975 se prolongera durant toute l'année scolaire 1975-76.

(**) les crédits existants permettent tout juste la rétribution - symbolique - des chercheurs de l'Enseignement Supérieur qui travaillent avec l'Unité de Recherche depuis plusieurs années
(***) c'est le rôle de l'Unité de Recherche... Qui connaît un chercheur travaillant sur les relations entre Français et Eveil à l'école élémentaire ?

BILAN DU TRAVAIL DE L'EQUIPE - ANNEE 1974-1975

Travail concernant la liaison activités de français-activités d'éveil
(niveau CP-CE).

(poursuite du travail entrepris en octobre 1973 - cf. rapports précédents)

Observations

Innovations pédagogiques à lire
(au sens large du terme)

- Développement de l'aptitude
- . Observation de l'attitude des enfants devant un texte
- aptitude à repérer des indices et à faire des hypothèses

Entraînement à la recherche d'indices et d'hypothèses durant les activités de lecture au CP

(ex : "il mange..."

"il mange un ..."

"il mange un g.t...")

(travail à poursuivre ; compte-rendus à recueillir)

- aptitude à réagir à des valeurs différentes
- aptitude à analyser
- aptitude à établir des relations
- aptitude à dominer un ensemble d'informations
- aptitude à considérer un texte

(observation individuelle au CP, collective au CE1)

. Observation

a) collective

b) individuelle

des enfants devant une image
(nombre d'indices repérés
(nombre de relations établies
(nombre d'hypothèses faites
Différents niveaux de lecture

Entraînement à une lecture des images

. moins directive

(appel à la communication entre enfants)
confrontation entre interprétations
diverses

. L'image comme moyen de communication

(pourquoi me montre-t-on cette image ?)

(Travail à reprendre)

- . Comparaison entre lecture d'image et lecture de texte

Analyse des fonctions de l'image →
différents types d'images.

N'en est-il pas de même des textes ?

Entraînement à la lecture de divers types de textes

(lecture d'une recette)

(Travail à poursuivre)

Analyse, au niveau des maîtres

- . des différents niveaux de lecture
- . des contraintes différentes du texte et de l'image

- Utilisation de symboles

(. Codage du temps au CP

(. Déchiffrage de pictogramme au CP

./.

- Essai d'exploration de l'acquisition des concepts

ville / village / campagne

(Travail à reprendre au début de l'année scolaire 1975-1976 au différents niveaux de l'école élémentaire)

- Essai de contrôle dans la classe de Madame ROY (CP).:

- . La lecture de symboles divers a-t-elle aidé à progresser les enfants ayant des difficultés dans ce domaine ? (essai de contrôle portant sur 4 enfants)
- . Est-ce que ce sont les mêmes élèves qui ont des difficultés avec les différents systèmes de signes ? (appréciation de la maîtresse)

- En fin d'année scolaire questionnaire aux maîtres sur l'orientation d'ensemble de travail.

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

PEDAGOGIE DE LA LECTURE

LA JOIE PAR LES LIVRES

La Joie par les Livres (organisme indépendant de tout circuit commercial et rattaché au Secrétariat d'Etat aux Universités) s'efforce d'apporter des réponses aux nombreuses questions qui se posent sur la lecture des jeunes : quels livres proposer ? comment les choisir ? où en sont les bibliothèques pour enfants et les bibliothèques d'école ?

Son Centre de Documentation (4, rue de Louvois, Paris 2ème) téléphone : 073 84 18) est ouvert à tous et possède un département "Ecole - Bibliothèque". Enrichie par son expérience quotidienne de Bibliothèque pour enfants (Clamart), la Joie par les Livres met les résultats de son travail à la disposition de tous ceux qui souhaitent développer le goût du livre et de la lecture chez l'enfant, sous forme de publications qui sont :

- une revue, le Bulletin d'analyses de livres pour enfants, qui publie régulièrement des sélections de nouveautés, des informations sur la littérature enfantine et la lecture des jeunes, des bibliographies et des analyses des meilleurs livres (abonnement : en 1975, 35 F ; 6 numéros par an).

- des dépliants-sélections comportant pour chaque ouvrage un court commentaire accessible aux enfants et les invitant directement à la lecture.

- des publications spécialisées : numéros spéciaux du Bulletin, sélections récapitulatives par genre, un catalogue de bibliothèque en préparation constituant un fonds de bibliothèque pour enfants et de bibliothèque d'école.

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

PEDAGOGIE DU FRANCAIS

. "Pédagogie de l'école élémentaire" sous la direction de J. LEIF

"Le Français" - Roger PETITJEAN
Delagrave - 1975

AU SOMMAIRE

Introduction : Spontanéité et maîtrise de la langue - La question de la linguistique - Fondements d'un enseignement global du français

- I - Situations de communication : Ecole et langage - Fonctionnement de la communication - Référent et médiation - Expression et communication
- II - Activités globales de langage : l'Enquête - L'approche littéraire - Le journal scolaire.
- III - Maîtrise de la langue : La maîtrise phonique - La maîtrise phonographique - La maîtrise orthographique - La maîtrise morpho-syntaxique - La maîtrise lexicale.

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

. "Education et Pédagogie" sous la direction de J. LEIF

"Manuel de linguistique appliquée" ouvrage collectif sous la direction de F. MARCHAND - Delagrave - 1975

- TOME I - L'acquisition du langage Claudine DANNEQUIN
L'acquisition d'une langue seconde, cas des enfants immigrés
Jérôme VERAÏN et Christine
HEREDIA-DEPREZ
- TOME II - La phonétique et ses applications
. Phonétique et éducation des sons - Jacky SIMONIN
. Lecture Patrice DEFORGES
. L'orthographe Annick MAUFFREY
- TOME III - Les analyses de la langue
. Analyse de la phrase : la grammaire Frank MARCHAND
. Lexique et apprentissage du vocabulaire Michèle LACOSTE
. Le discours et son analyse Lucile DURO - COURDESSES

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

- "Enseigne-t-on le français ?"

Georgette MANESSE

Janette PILLON

Collection Langue Française - Théorie et Pratique dirigée par

Christian NIQUE - Cedic 1975

AU SOMMAIRE

I - Réflexions sur l'enseignement du français

- . Spécificité de l'enseignement du Français - La communication orale -
- . La conquête de l'écrit - Entraînement systématique - Et la poésie ?
- . Préparation de la "Classe de français"

II - Description de quelques activités de français

- . Thème d'activité d'éveil - Fonctionnement d'une coopérative - Exploitation d'un texte lu - Lecture par groupes - Mise au point de textes d'élèves - A propos de conjugaison - Séquence de vocabulaire.

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

RECHERCHES PEDAGOGIQUES n° 78

- INTUITIONS ET CONSTRUCTION DE L'ESPACE -
Ecoles maternelles - Enfants de 4 à 6 ans

Extrait de la présentation des auteurs

Ce numéro consacré à la construction de l'espace par les jeunes enfants à l'âge de l'école maternelle devrait être lu dans le droit fil du n° 45 et en contrepoint du n° 65 de la même collection.

Toutes les études et recherches regroupées dans ce premier dossier constituent un ensemble de propositions qui pourraient être utilement discutées dans les groupes de formation.

Nous espérons que nos lecteurs seront sensibles à la rigueur de notre démarche, à la dynamique exigeante qui soutient notre recherche.

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

- Collection "Langue française - Théorie et Pratique" dirigée par Christian NIQUE

Christian NIQUE - "Manipulations syntaxiques en grammaire générative"

Cedic 1975

AU SOMMAIRE

I - Algorithmes et grammaire

- . Les algorithmes et la langue
- . Grammaticalité/Acceptabilité/Correction
- . Quelques mécanismes génératifs

II - La théorie standard de la grammaire générative

- . Les différentes règles de la GGT
- . Quelques règles du français
- . La sous-catégorisation

III - Autres manipulations (exercices et corrigés)

- . Classer les faits : les inversions du sujet
- . Elaborer une règle : équi
- . Comprendre des restrictions : la pronominalisation

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

- "Nathan Université" - collection dirigée par Henri LITTELL

Christian BAYLE - Paul FABRE "Initiation à la linguistique"
avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés - NATHAN 1975.

AU SOMMAIRE

- I - Langue et communication : Sémiologie et linguistique - Les systèmes sémiologiques - Le système linguistique - La communication non linguistique - La communication linguistique.
- II - Le langage humain : La spécificité du langage humain - Langue et parole - L'énonciation - Langue parlée et langue écrite - Synchronie et diachronie
- III - Les fonctions du langage : Langage et fonctions - Langue et réalité - Langue et société - Langue et sujet
- IV - Phonétique et phonologie : Phonétique et phonologie - Phonématique synchronique - Phonématique diachronique - Prosodie.

./.

- V - La syntaxe : Structure du mot et structure syntaxique - La syntaxe fonctionnelle - Phrase et structure syntaxique - Un exemple de relation syntaxique : la coordination - Un problème de syntaxe - la proposition infinitive.
- VI - La sémantique : Sens, signification, signifié - Les relations sémantiques - sens, situation et contexte - Sémantique et syntaxe - Sémantique de la phrase
- VII - La stylistique : Langue, style et écriture - Le style - La stylistique - Linguistique et stylistique.

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"GRAMMAIRE DE BASE"

. Jean Dubois - Librairie Larousse - janvier 1976 - 78 pages

AU SOMMAIRE :

La communication - L'oral et l'écrit - Prononciation et orthographe - Règles de grammaire et règles d'usage - L'énoncé et la phrase - Interrogation et réponse - Ordre et défense - Exclamation et emphase - Affirmation et négation - L'analyse de la phrase en constituants - Les constituants des groupes - Le groupe du verbe - Actif et passif - Le groupe du nom et le groupe prépositionnel - Les noms - Le nombre - Le genre - Les modificateurs - Les déterminants et les adjectifs - Les pronoms - Le verbe - Temps, aspect et mode - Complétives, circonstancielles et relatives - La constitution de l'énoncé - Le lexique et le sens.

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

"COMMENT FAIRE TRAVAILLER VOS ENFANTS ?"

. Roland Eluard - Paulette Pédeneau

Collection "Apprendre le français" dirigée par J. Dubois et R. Lagane
Larousse

. Fascicules parus : CP - CE 1 - CE 2

Séances de travail dont le but est de permettre aux enfants, avec l'aide de leurs parents, de réviser les acquis de l'année scolaire pendant les vacances.

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

Sylvia WEHRHEIM - Marie de VALS

"Apprentissage de la lecture : activité de l'intelligence"

Collection Pragma - Privat 1976

Relevé dans le sommaire

I - ORIENTATIONS

- Historiques et objectifs
- Démarches dans l'apprentissage d'une discipline intellectuelle
Les invariants et leurs relations - Les systèmes symboliques
L'utilisation du système symbolique
- Activités de l'intelligence
- l'acte de lire

II - LE LANGAGE PARLE

- Enrichissement de la langue parlée - Affinement de l'écoute
- Reconnaissance des phonèmes comme cas particuliers de sons

III - APPROCHE DIRECTE DE LA LANGUE ECRITE

- Premières lectures - Reconnaissance des graphies - Codage et décodage (processus de symbolisation - symbolisation d'un son - ordre dans une suite de symboles)

IV - LE LANGAGE ECRIT

- Passage au code socialisé - Lecture aisée - Vers l'acquisition de l'orthographe - Expression écrite spontanée.

DANS LE COURRIER DE "REPÈRES"

- "Lexis" - Dictionnaire de la langue française - LARCUSSE 1975 -

Sous la direction de Jean DUBOIS

I - Lexique recensé

Le vocabulaire courant - le vocabulaire des sciences et des techniques - les locutions et syntagmes figés - la partie classique et littéraire - les néologismes. Le français "marginal" - les éléments de formation.

II - Présentation du lexique

Méthode suivie : présenter dans chaque article une unité sémantique cohérente - Regroupements - Renvois.

III - Structure de l'article

Phonétique - Informations historiques (étymologie et datation) - Définition - Exemples - Synonymes et contraires - Divers renseignements orthographiques et grammaticaux.

IV - Dictionnaire grammatical

. "Exercices structuraux et enseignement de la langue maternelle"

Hélène HUOT - PARIS X - Nanterre

Dans "Etudes de linguistique Appliquée" DIDIER - n° 20 décembre 1975

Dans le même numéro consacré aux exercices structuraux un ensemble d'articles sur :

- l'aspect "scientifique" - linguistique et psychologique - des exercices structuraux
- leur utilisation pour l'enseignement de la langue maternelle
- leur efficacité auprès d'enfants déficients mentaux

Dans le courrier de "Repères"

Les publications du Centre International d'Etudes Pédagogiques

- La chanson moderne en France, son utilisation pédagogique - avec disque - - 1967 (réimpression 1975)	20 F
- Approche et conquête de la langue écrite - Qu'est-ce que lire ? - 1969	10 F
- Activités à l'école élémentaire - 1972	5 F
- Incitation à l'expression orale spontanée - 1972	5 F
- Jeux et poèmes pour enfants (SAV) - 1972	12 F
- Comment réaliser des diapositives par milliers (SAV - 1972)	5 F
- Liaison Ecole Maternelle - Ecole Elémentaire - 1972 -	5 F
- Journées artistiques de Sèvres 1972 La créativité - 1973	12 F
- Pouvoir lire ? 1973	20 F
- Evaluation des connaissances et enseignement du français - 1973	20 F
- Journées artistiques de Sèvres 1973 Image et communication - 1974	15 F
- Journées artistiques Sèvres 1974 Art contemporain et pratique pédagogique 1975	15 F

Avec le CREFED (ENS de St-Cloud)

- De la linguistique à la pédagogie du français 1971	20 F
- La rénovation pédagogique à l'école élémentaire 1973	10 F

Revue "Les Amis de Sèvres"

- Poésie et enseignement n° 1 de 1974	5 F
- Communication et lecture n° 2 de 1970	8 F
- La grammaire n° 3 de 1970	10 F
- L'école élémentaire n° 1 de 1971	10 F
- Littérature enfantine et juvénile (stage 1973) n° 3 de 1973	10 F

Envois facturés aux prix indiqué port emballage en sus

Commandes : s'adresser au C.I.E.P. Amis de Sèvres
1, avenue Léon Journault

92 310 - SEVRES - Tél : 027 08 00

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"LA CREATIVITE VERBALE CHEZ LES ENFANTS"

. Rachel Desroziers, professeur à l'Université du Québec à Montréal
Collection "Pédagogie d'aujourd'hui" - P.U.F - 1975

RELEVE AU SOMMAIRE :

I Sériation des textes libres

Instrument de sériation des textes : choix des critères de créativité, sens et hiérarchisation de ces critères

Description de l'expérience et niveaux de créativité

II Structure de la créativité

Analyse de contenu des textes : modèle d'analyse, analyse descriptive des textes supérieurs en créativité.

Structure de la créativité

Conclusions pédagogiques

La recherche porte sur des textes "libres" recueillis auprès de 160 garçons et filles de 8, 9, 10 et 11 ans. Elle est fondée sur l'hypothèse suivante : "la structure créatrice des textes d'enfants repose sur un jeu de figures. La distance qui sépare le texte créatif du texte non créatif se définit par l'emploi ou le non-emploi de figures au plan de la linguistique et de la morphologie".

