

REPÈRES

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

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

43

1977

NOUVELLE SÉRIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Département des Études et Recherches Appliquées aux Enseignements Généraux
et à la Vie Scolaire

Français 1er Degré

S O M M A I R E

LANGUE ECRITE

- Remarques sur la problématique du Groupe Langue Ecrite
Christian NIQUE - E.N.F Amiens - I.N.R.P
Hélène ROMIAN - I.N.R.P p. 1
- Recherches menées sur le terrain : p. 13
 - . Maîtrise des structures syntaxiques au CM
Maurice MAS - E.N.M Privas p. 13
 - . Fonctionnement de la coordination au CM
Bernard LEBRUN - Ecole des Girondins - St Quentin p. 52
 - . Productions écrites à l'école élémentaire /
Variables sociologiques et pédagogiques (CE - CM)
Gilbert DUCANCEL - E.N.F Amiens p. 74
- Eveil / Français
 - . Modes de communication et éveil scientifique
Gilbert DUCANCEL - E.N.F Amiens p. 85
- Stratégie pour une recherche sur la langue écrite
à l'école élémentaire
Christian NIQUE - E.N.F Amiens - I.N.R.P
Hélène ROMIAN - I.N.R.P. p. 91
- Notes de lecture
Georges JEAN - C.L.U Le Mans p. 98

o - 0 - o

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

| |
|--|
| Secrétariat et Dactylographie : Françoise ROSSARD |
|--|

o - 0 - o

| |
|---|
| 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. |
|---|

o - 0 - o

- Droits de reproduction et de traduction réservés pour tous pays -

REPÈRES

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

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

REMARQUES SUR LA PROBLEMATIQUEDU GROUPE LANGUE ECRITE (GLE) (1)

Christian NIQUE - Amiens
Hélène ROMIAN - I.N.R.P

Les travaux du GLE s'inscrivent dans une problématique voisine de celle des travaux de plusieurs psychologues, sociologues, et linguistes. Mais ils s'en distinguent aussi par le fait que nous portons une importance particulière à ce que nous appelons depuis le séminaire d'avril 1976 de Chartres la "variable pédagogique". Il apparaît, à lire les travaux qui paraissent, que nous sommes parmi ceux - sinon les seuls - qui essaient de montrer en quoi des pédagogies différentes jouent un rôle différent dans la maîtrise de l'écrit.

Les recherches universitaires, si elles n'ont ni notre objectif, ni notre champ, confirment fortement les hypothèses que le GLE s'est données, et apportent des éléments pour les affiner.

1. LES HYPOTHESES PEDAGOGIQUES DU GLE

- Christian NIQUE -

1.1. Rappel des hypothèses

Il convient ici de renvoyer à "Repères" 31, et à l'article par lequel nous avons essayé, en 1975, de préciser nos hypothèses pédagogiques. Nous ne ferons que les résumer ici. Nous refusons pour expliquer ce qui caractérise essentiellement la situation d'écriture, de nous appuyer sur une hypothèse strictement linguistique, c'est-à-dire sur une hypothèse qui prendrait en compte seulement la nature spécifique d'un "pseudo-code écrit" par rapport à un "pseudo-code oral". Au contraire, nous posons comme hypothèse que la situation d'écriture en classe, s'il est vrai qu'elle est caractérisée par les contraintes propres du discours écrit (ce que nous avons appelé le "scripturaire" et l'"orthographique"), est aussi et surtout caractérisée par un certain nombre de composantes qui sont d'ordre psychologique (fonction de représentation, d'objectivation, de distanciation), d'ordre sociologique (influence du milieu social de vie sur la maîtrise de ces fonctions), d'ordre pédagogique (prise en compte ou non, et comment, de ces dimensions dans la pédagogie "traditionnelle", la pédagogie Freinet, la pédagogie du Plan de Renouveau, à propos des situations de production de textes écrits). Ces quelques points, qui sous-tendent notre travail, sont confirmés par un certain nombre de travaux connexes, et peuvent, à la lecture de ces travaux, être améliorés.

1.2. Les travaux de J. Lautrey

On se reportera ici à l'article que J. Lautrey a publié dans le numéro de décembre 1976 de la revue "La Pensée" sous le titre

(1) Présentées au séminaire du GLE (19 avril 1977) - l'unique séminaire du GLE en 1977 ...

..../..

"Classes Sociales et développement cognitif", et par lequel il reprend en particulier l'essentiel de sa thèse de doctorat de troisième cycle. J. Lautrey, après beaucoup d'autres, note les corrélations statistiques qui existent entre le milieu socio-culturel d'un enfant et son degré de "réussite". Mais l'originalité de ce travail réside surtout dans le fait qu'il ne se contente pas de constater cette corrélation : il essaie de l'expliquer. Ainsi, il pose l'hypothèse que l'origine sociale de l'enfant est fondamentale dans la mesure où elle lui offre un milieu de vie qui sera plus ou moins stimulant pour son développement intellectuel : "il nous paraît peu probable que les limitations de temps, d'espace, de possibilités de choix, qu'entraînent les inégalités sociales, soient sans effet sur le développement cognitif". S'appuyant sur les résultats des travaux de Piaget (moins que sur ses hypothèses fondamentales), cet auteur propose trois catégories de milieux de vie : les milieux dits rigides, aléatoires, et souples. Le milieu rigide se caractérise par le fait que les règles de vie sont caractérisées une fois pour toutes, et ne se transgressent pas (quoi qu'il arrive, l'enfant vivant dans un tel milieu n'aura aucune raison de réfléchir ou de se poser des questions, puisque tout est réglé définitivement). Le milieu aléatoire est à l'opposé du précédent, et se caractérise par le fait qu'aucune règle ne le structure (l'enfant n'a pas ici non plus à réfléchir ou à se poser des questions, puisque tout peut lui arriver, et qu'il n'a pas à discuter les décisions aléatoires que prennent les adultes qui l'entourent). Le milieu souple pourrait être appelé milieu structurant. Il met l'enfant dans des situations stimulantes telles qu'il se posera des questions, émettra des hypothèses sur ce qui va se passer, sur la base de ce qu'il a déjà vécu. C'est ce que dit J. Lautrey :

"Un environnement sera donc d'autant plus favorable au développement cognitif qu'il présentera conjointement deux ingrédients de base en apparence contradictoires :

- 1) des perturbations, c'est-à-dire des événements nouveaux offrant une résistance aux schèmes d'assimilation du sujet,
- 2) les régularités qui sont nécessaires aux rééquilibrations, donc aux constructions".

Il n'est pas question de résumer ici l'ensemble de la recherche de Lautrey, à laquelle nous renvoyons. Mais il nous faut remarquer que les trois catégories qu'il propose, expliquent, en quelque sorte, la corrélation entre origine sociale et réussite à telle tâche intellectuelle. Elle permet même de comprendre pourquoi certains enfants de milieu "inférieur" (2) réussissent là où l'ensemble des enfants de milieu "inférieur" échouent, et pourquoi certains enfants de milieu "supérieur" échouent là où leurs pairs réussissent. Cette étude nous renvoie à la fois à notre variable psychologique et à notre variable sociologique. Si écrire nécessite que l'on mette en jeu une fonction d'abstraction et de représentation, on comprend que les enfants des classes les plus défavorisées réussissent moins bien que ceux des classes les plus favorisées, puisqu'ils ont un milieu de vie moins

----- ../.
 (2) Milieu "inférieur" / "supérieur" = termes rapides à relativiser, où n'entre aucun jugement de valeur.

favorable (au sens que la citation ci-dessus donne de l'adjectif "favorable") à la maîtrise de cette fonction, moins stimulant. Cela montre le lien direct entre nos constatations sociologiques et notre hypothèse psychologique, et nous engage du même coup à approfondir cette hypothèse (cf. "Repères" 31) : qu'appelons-nous fonctions d'abstraction, représentation, distanciation ?

Ce travail doit nous conforter, en même temps qu'il doit nous obliger à nous questionner.

1.3. Les travaux de Diatkine

Nous nous appuyerons ici sur un article que Diatkine a publié dans un ouvrage du GFEN ("Pour une autre pédagogie de la lecture", sous la direction de Jolibert/Romian, Casterman, 1976).

Constatant combien la langue écrite est plus "facile" pour les enfants des classes "favorisées", Diatkine essaie lui aussi d'avancer des explications. Il rappelle combien et en quoi la lecture des contes aux enfants est une situation stimulante qui favorise le développement des processus mentaux : le langage-récit oblige l'enfant à se représenter des situations non présentes, à réfléchir, à devenir intelligent.

En outre, Diatkine insiste sur le fait que ces contes pour enfants ont aussi pour fonction d'apaiser les angoisses. L'apaisement de l'angoisse procure un plaisir. Peu à peu, le plaisir se déplace vers ce qui a permis l'apaisement de l'angoisse, vers ce que Winicott appelle l'objet transitionnel, c'est-à-dire ici la langue du conte. Ce plaisir devient précisément un besoin. Et ce besoin va permettre ce que Diatkine appelle le développement des processus mentaux.

Ce travail nous pose un certain nombre de questions dans la mesure où nous sommes pédagogues. Mais il nous pose aussi un certain nombre de questions dans la mesure où nous engageons une recherche - description pour comprendre ce qu'est la situation d'écrire. Il me semble que ce que Diatkine appelle "développement des processus mentaux" est assez proche de ce que nous avons naïvement appelé "maîtrise de la fonction d'abstraction". Mais, en outre, Diatkine y ajoute la notion de plaisir, qui est en interaction évidente avec la précédente, et qui, d'une certaine manière, est une explication complémentaire de celle de Lautrey à la corrélation origine sociale et développement cognitif.

1.4. Le colloque du CRELEF : intervention de M. Masselot (3)

Les travaux de Diatkine ou de Lautrey ne sont qu'un exemple des débats en cours, et n'ont été présentés que pour mieux situer et renforcer les options fondamentales du GLE. Il n'empêche qu'elles nous posent en retour un certain nombre de problèmes dont il nous faudra tenir compte, dans l'élaboration de nos hypothèses, la détermination de nos variables indépendantes, et les analyses de textes écrits que nous faisons.

 (3) CRELEF : "Centre de Recherche et d'Etude pour la Linguistique et l'Enseignement du Français", Université de Besançon, sous la direction de J. Peytard. Le colloque a eu lieu en mars 1977./...

Au colloque du CRELEF (colloque dont le thème était "le récit en situation scolaire"), Maryvonne Masselot a fait une intervention qui traduisait la convergence de nos préoccupations, et confirmait les affirmations que nous venons de faire. Elle s'intéresse spécifiquement au problème du récit (4), et reprend à ce propos la définition de Brémond : "le récit est un discours intégrant une succession d'évènements dans une unité d'action". Or M. Masselot note que cela suppose que l'enfant, s'il est "chasseur d'images", soit capable d'intégrer ces images dans un projet unique. Ne s'agit-il pas là de notre fonction de représentation ? Le problème se pose en effet, car la neuropsychiatrie constate - selon M. Masselot - que les enfants de trois ans et demi seraient actuellement, étant donné les milieux de vie dans lesquels notre structure sociale les met, la plupart du temps incapables de dominer trois évènements successifs (5). Il n'est pas utile d'insister sur le fait qu'il s'agit ici d'un autre point de vue, différent des précédents, mais qui conduit vers une problématique semblable, à laquelle se rattache le GLE.

2. PROBLEMES D'ANALYSE DE TEXTES

2.1. Les travaux du CALEF

- Christian NIQUE -

Le CALEF, Centre pour l'Application de la linguistique à l'Enseignement du Français (Université de Rouen), a publié le compte rendu de ses derniers travaux dans le numéro de décembre 76 de la revue "Langue Française" (Larousse) sous le titre "Aspects socio-culturels de l'enseignement du français". Le lecteur pourra se reporter à ce numéro très important, que certaines équipes (Privas, Amiens) ont analysé en détail. Disons seulement que le CALEF a engagé une étude de productions écrites obtenues dans des classes de 1er Cycle à partir de la bande dessinée de Bernstein, en relation à l'origine sociale des enfants qui ont produit ces textes. Il s'agit d'analyses quantitatives, qui ont porté sur la richesse référentielle des productions (les enfants de tel milieu font-ils plus ou moins référence aux éléments de la B.D ?), sur l'expression lexicale des référents présents (quels mots pour parler de quoi ?), sur les relations interpropositionnelles (coordination, juxtaposition, subordination), et enfin sur les indices d'énonciation (présence du rédacteur dans son énoncé par des marques linguistiques). Nous ne donnerons pas ici les résultats de l'équipe du CALEF. Assurés quelquefois, hypothétiques souvent, ils nous engagent à continuer, dans les équipes locales, les travaux d'analyse de textes qui ont été commencés, dans la mesure où ils nous offrent une méthode de travail voisine des nôtres. Mais en prenant en charge plus spécifiquement ce que nous avons appelé par ailleurs la variable pédagogique.

.../...

- (4) ~~Mais le problème du récit est-il spécifique en regard des hypothèses qui sont les nôtres ? On notera par exemple que Diatkine utilise le terme "langue-récit" pour caractériser ce que l'on appelle couramment langue écrite. Il le fait vraisemblablement pour montrer qu'une hypothèse strictement linguistique est peu soutenable.~~
- (5) Combien d'évènements successifs domine un enfant de 6 à 8 ans, de 8 à 11 ans ?

2.2. Les travaux du CRELEF

- Christian NIQUE -

Lors du colloque du CRELEF (cf. ci-dessus 1.4.), un certain nombre d'analyses plus ou moins multi-dimensionnelles ont été présentées par les conférenciers, et discutées. Elles seront publiées dans un prochain Cahier du CRELEF. L'exposé de M. Charolles nous oblige à envisager un point de vue sur les textes d'enfants que nous avons, dans un premier temps, laissé de côté : celui de la cohérence textuelle des écrits d'enfants. Il propose en particulier, à la suite des "grammairiens du texte", mais en rappelant qu'il n'y a pas de "théorie" élaborée de la cohérence, de s'intéresser d'une part à la cohérence microstructurelle (le paragraphe, l'enchaînement des phrases) qui se mesure par les pronoms, les articles définis, etc., et de s'intéresser d'autre part à la cohérence macrostructurelle (l'écrit n'est-il qu'une somme de phrases indépendantes, ou y-a-t-il une continuité, une cohérence, qui fait de cet écrit un texte ?).

Mais, note M. Charolles, le problème de la cohérence textuelle doit nécessairement être prolongé par celui de ce que l'on appelle la "cohérence discursive" : le discours produit est-il cohérent avec la réalité, ou tout au moins avec un monde possible, et lequel ? Autant de questions qui se posent à nous, et à propos desquelles on pourra se reporter à l'article que M. Charolles a fait paraître dans le numéro 11 / 12 de la revue "Pratiques", où il expose ce problème avec de nombreux exemples, et offre beaucoup de références bibliographiques.

2.3. Les travaux du CIELE

- Claudine FABRE -

Pour compléter l'information faite par Christian Nique au sujet des groupes universitaires qui travaillent sur la langue des enfants, je signale l'existence du Centre Interuniversitaire d'Etude de la Langue de l'Enfant (CIELE), dont le siège administratif est à Bordeaux-Talence et dont les "terrains" se situent pour le moment à Paris, Poitiers, La Roche-sur-Yon, Angoulême, Bordeaux, Toulouse, Perpignan. Certains des membres du CIELE ont participé ou participent, occasionnellement ou régulièrement, aux recherches de l'INRP : Frédéric François, Michel Brossard, Jean Simon, Eric Espéret.

L'objet de la recherche porte sur l'étude des corrélations entre la langue des enfants et la classe sociale. Les hypothèses sont globalement consignées dans le numéro de "La Pensée" (décembre 1976) dont il a été question. Voici deux d'entre elles :

Hypothèse 1 : "A partir d'un certain niveau génétique (lequel reste encore à déterminer), quelle que soit l'origine sociale, les enfants codent l'information minimale nécessaire à la compréhension du récit".

Hypothèse 2 : "Il peut exister des différences quant aux procédures linguistiques utilisées par des enfants d'origine sociale différente".

Dans chaque centre d'enquête, on a choisi deux niveaux consécutifs du cursus scolaire, de la G.S. de Maternelle au CM 1. Après dépouillement d'une épreuve de niveau intellectuel et d'un questionnaire sociologique (professions, habitat, niveaux d'étude...), deux groupes contrastés quant à la classe sociale sont constitués.

.../...

Par exemple, 10 enfants représentant un milieu ouvrier, 10 enfants représentant les professions libérales, dans une G.S, et la même répartition dans un CP. Les enfants appartenant à un milieu intermédiaire ne sont pas retenus. La variable "type de pédagogie", qui intéresse particulièrement l'INRP, n'a pas été prise en compte ici : les écoles qui ont permis l'enquête sont des écoles "tout-venant", de pédagogie traditionnelle.

Trois épreuves, orales puis écrites, ont été proposées : raconter une bande dessinée à un camarade qui ne l'a pas sous les yeux ; énoncer la règle d'un jeu ("Dis-moi comment tu joues à ...") ; définir des termes donnés hors contexte. On suppose que la variété des épreuves permettra d'apprécier l'influence de la nature de la tâche sur les performances linguistiques.

Pour le dépouillement des épreuves, trois grilles ont été utilisées jusqu'à présent :

- 1) une grille de contenu, comparable à celle qu'a utilisée le CALEF ("Langue Française" n° 32, p. 32) et qui permet de noter la présence / l'absence de certains référents ;
- 2) une grille d'enchaînements, schématisant les passages d'une phase de récit à une autre : elle est conçue selon le principe de la décomposition possible de tout récit en trois ou en cinq moments ;
- 3) une grille syntaxique.

Le travail de dépouillement est en cours. Une réflexion critique portant sur les outils et la méthode d'analyse a été entreprise. Ainsi, on a remanié la première grille afin de ne pas réduire le contenu aux seuls éléments lexicalement présents. En effet, si l'on veut dépasser la problématique de Bernstein et l'opposition "code élaboré / code restreint", force est de prendre en compte l'implicite et de distinguer en lui si possible, des catégories. Travail délicat, bien sûr. C'est actuellement l'une des dimensions originales de la recherche du CIELE.

Des questions (6)

- Est-ce qu'il serait possible de distinguer dans les catégories de l'implicite, l'implicite qui fait défaut, nuit complètement à la compréhension et l'implicite qui n'a pas d'importance et laisse passer la communication ? Une telle distinction pourrait avoir de l'intérêt pour analyser des textes produits au cours d'activités d'éveil scientifiques.

- A propos des épreuves qui reposent sur une B.D, est-ce que le "déficit" est au niveau du regard de la lecture des images, ou est-ce qu'il est au niveau de la langue ? Quelles sont les lectures des enfants enquêtés ? Quels enfants lisent des B.D ?

(6) Posées au séminaire du GLE.

.../...

3. PROBLEMES D'ANALYSE DES OBJECTIFS

- Hélène ROMIAN -

3.1. Vers un descriptif des divers objectifs et pratiques de l'écrit au CM.

Depuis 1976, le GLE travaille à un descriptif théorique des divers objectifs et pratiques de l'écrit au CM, à partir d'une "grille" de même ordre élaborée au niveau du CP (7). Ce descriptif, vise une double utilisation : l'inventaire organisé de ce qui serait à observer en classe pour caractériser les démarches pédagogiques existantes, dans le cadre d'une recherche descriptive d'une part, dans les cadres de formation des maîtres d'autre part. Il se présente matériellement comme une grille en 4 parties : finalités générales, vouloir apprendre, pouvoir apprendre à lire / écrire, savoir lire / écrire au CP. Il comporte 4 colonnes : les objectifs pédagogiques (OP) tels que les définissent les textes pédagogiques et/ou les maîtres, et les objectifs didactiques correspondants (OD), c'est-à-dire les capacités à développer et/ou créer chez les enfants, selon tel ou tel cadre de pré-supposés théoriques explicite et/ou implicite dans les objectifs pédagogiques ; les indicateurs-maîtres (IM), et les indicateurs-élèves (IE), faits et comportements observables dont on estime qu'ils témoignent que les objectifs sont effectivement atteints. Le descriptif se situe donc à la croisée des chemins entre le champ des diverses représentations de l'acte pédagogique et celui des diverses pratiques effectives. Il n'est qu'une première étape - théorique - dans l'étude systématique de ces représentations et de ces pratiques : pour observer les classes, même empiriquement, n'est-ce pas reculer pour mieux sauter, que de chercher à cerner exactement ce qu'on choisit d'observer et les raisons - pédagogiques entre autres - pour lesquelles on veut l'observer ? Nourri de l'expérience des textes pédagogiques et des classes que nous avons en tant que pédagogues et formateurs de maîtres, un tel descriptif devrait permettre d'enraciner une recherche descriptive systématique aux sources d'une connaissance empirique dont nous avons sans doute tendance à sous-estimer la richesse et la valeur. Il devrait également faire apparaître, par "opposition" - au sens linguistique du terme - aux autres pratiques de l'écrit (Traditionnel - Freinet, par exemple) les traits "pertinents" - là encore au sens linguistique - de cette pédagogie "fonctionnelle" de l'écrit dont nous n'avons défini dans le Plan de Rénovation que les très grandes lignes : un certain nombre de points restent à expliciter, à approfondir au niveau de la recherche-innovation. Nous retrouverions ici cette dialectique Recherche-Innovation \leftrightarrow Recherche-Description qui fait notre spécificité : mieux maîtriser la pratique de nos classes expérimentales, et notre pratique de formateurs pour mieux connaître les diverses pratiques existantes, mieux connaître les diverses pratiques pour mieux maîtriser notre pratique propre de la pédagogie de l'écrit et la faire progresser. De la descriptive à la prospective, de la prospective à la descriptive. Ou si l'on préfère de la théorisation à la pratique, d'une pratique mieux structurée à une théorie également mieux structurée.

..//...

(7) Cf. l'exposé de la méthodologie et des extraits de cette grille dans "Repères" 31 (à paraître dans le cadre d'une publication en chantier, sur l'ensemble de nos travaux au CP).

Procéder à une analyse d'objectifs de ce type demande évidemment du temps, beaucoup de temps, et les moyens de se concerter. Les équipes du GLE n'en disposent guère. Ne serait-ce que pour se mettre au clair sur les pré-supposés d'un tel travail.

3.2. Quel descriptif ? Pour quoi faire ? (8)

"Cette année, nous finissons un certain nombre de travaux (Commentaire du Plan de Rénovation, essai de validation CM 1 : textes et tests) ; nous essayons aussi de répondre à certaines demandes :

- Commentaire du Plan : "Formation des maîtres"
- analyse des objectifs
- description des composantes de situations de production de textes poétiques.

En fait, nous rencontrons d'immenses difficultés, bien connues : pas de temps, pas de moyens. Les nouveaux textes sur l'INRP nous ont privées du support logistique du CRDP de Toulouse. La nouvelle organisation du travail dans les écoles annexes ne facilite absolument pas un travail de recherche : dispersion des rencontres, pressions administratives diverses parfois.

Résultat : nous sommes effectivement deux (J. Saint-Jean et moi-même) à pouvoir effectivement faire un "certain" travail de façon régulière.

Dans ce contexte, nous n'avons guère les moyens de nous centrer sur une analyse des objectifs (9). J'ai quand-même tenu à en faire une partie sur le "vouloir écrire". Je tiens aussi à faire part d'un certain nombre de réticences par rapport à ce type d'analyse : avant de s'y engager vraiment, il me paraît utile qu'on apprécie mieux les objectifs d'un tel travail, son utilité effective par rapport à la formation des maîtres. Son "coût" par rapport au peu de moyens dont nous disposons.

A. Nos réticences par rapport à ce type d'analyse

Je reprends à mon compte trois des critiques formulées par D. Hameline (cf. les "Cahiers Pédagogiques"). Certes la conception d'une pédagogie par objectifs a comme avantage un effort de rationalisation de la pratique. Elle permet aussi d'instituer de nouveaux rapports avec les enseignés, plus conscients des objectifs poursuivis par l'enseignant. Mais

-----/...
 (8) Est citée ici, entre guillemets, l'intervention faite par Françoise Sublet au nom du Groupe "Langue Poétique", au séminaire d'avril 1977 du GLE.

(9) Nous avons un projet de livre pour vulgariser notre travail sur l'analyse du fait poétique dans les textes d'enfants. Nous n'avons pas le temps de le faire. F.S.

a) cette pédagogie néglige l'action au profit des comportements

Et faire une grille des divers objectifs et comportements attendus, c'est courir le risque de passer à côté de l'articulation des objectifs et des comportements. Dans une situation donnée, interfèrent des objectifs de type socio-affectif, cognitif, psycho-moteur, etc...

Certes, c'est le fait de toute grille d'étaler et de désarticuler, mais il y a là un danger, qui est en fait un appel à :

- essayer d'autres types de grilles, pluri-dimensionnelles qui permettent de ne pas passer à côté d'une certaine complexité
- remonter "en amont" de notre grille et bien faire sentir la relation entre certains objectifs pédagogiques et des finalités et objectifs plus généraux.

b) rétrécissement de l'horizon au court terme et au parcellaire

Les comportements à long terme sont le résultat de l'articulation très complexe de divers objectifs poursuivis et de leur rencontre avec chaque enfant. L'approche de la langue écrite relève de cette complexité.

Ici encore, comment une description des objectifs, telle que nous la faisons, peut-elle prendre en compte la complexité, la globalité ?

c) cette grille est-elle un instrument d'analyse (a posteriori) de la pratique pédagogique, ou bien est-elle destinée à fournir des séries d'objectifs à atteindre (a priori) ?

Cf l'utilisation dans l'enseignement programmé, dans les derniers textes sur les objectifs du cycle préparatoire, etc., avec tous les dangers bien connus de ce genre de pratiques (opportunes certes dans des situations d'apprentissages bien précises).

B. A qui et à quoi va servir cette grille ?

Certes, son utilisation peut en partie nous échapper. Mais la grille CP est-elle vraiment utilisable comme instrument de formation : où et comment et avec qui, l'avons-nous vraiment utilisée ? Elle me paraît très lourde, difficile à aborder par des normaliens ou des maîtres en recyclage, dans le temps dont nous disposons.

Appel donc à voir si à partir de cette grille CP, nous pouvons vraiment faire des outils de formation.

.../...

C. Comment nous situer par rapport à d'autres recherches sur l'analyse par objectifs ?

Cette grille me paraît trop complexe ou pas assez. Dans les indicateurs "maître" et "enfants", on met des choses très variées, et on oublie totalement certains paramètres plus fins. Mais où s'arrêter ? (10).

Il serait utile de nous situer aussi par rapport à d'autres types de grilles (11)" (12).

- 0 - 0 -

Les questions posées par F. Sublet méritent qu'on s'y arrête. Je me demande si elles ne portent pas davantage, en fait, sur des textes de type Instructions Officielles se réclamant d'une "pédagogie par objectifs" que sur l'analyse d'objectifs telle que nous l'avons déjà pratiquée au niveau du CP (et présentée dans les 25 pages méthodologiques de "Repères" 31). Il ne s'agit aucunement, comme le terme de "descriptif" l'indique, de se situer au plan de quelconques prescriptions. Prescrire "une" pédagogie, c'est une chose, tenter de décrire "les" diverses pédagogies de l'écrit existantes, une autre. Ce qui ne signifie aucunement que nous puissions être neutres par rapport aux représentations et aux pratiques évoquées : nous avons nos propres options. Mais comme je l'ai dit plus haut, un bon moyen d'explicitier nos options propres, c'est d'analyser les options d'autrui et de voir par quels traits "pertinents", nous nous en différencions. Y compris au niveau des modalités d'articulation entre les diverses représentations et pratiques que l'analyse a nécessairement fait "éclater" selon les divers niveaux auxquels elle se situe : par exemple, la relation entre représentations relatives à la langue et représentations relatives à l'enfant, à l'apprentissage n'est pas de même nature dans des démarches pédagogiques différentes. F. Sublet a raison de souligner l'importance de ces articulations au niveau d'une démarche pédagogique donnée, et c'est là sûrement un aspect important de l'analyse d'objectifs au plan théorique, qui est une chose, comme de la description d'une situation de classe donnée, qui en est une autre. C'est un aspect important du descriptif théorique que nous sommes en train d'élaborer, comme des grilles d'observation de situations concrètes que nous pourrions construire par ailleurs à partir de ce descriptif (13).

Les grilles d'observation de situations de classe doivent-elles considérer une seule dimension à la fois, ou être pluri-dimensionnelles ? Il me semble que cela dépend de ce qu'on veut observer

.../...

(10) Cf. les "Cahiers Pédagogiques" n° 148 - 149

(11) Cf. l'article de De Ketelle dans la "Revue des Sciences de l'Éducation"

(12) Fin de l'intervention de F. Sublet

(13) En somme il faut distinguer le niveau du descriptif théorique qui tend à une typologie et le niveau de la description fine d'une situation donnée qui tend à l'étude de cas.

et du type d'analyse, macroscopique ou microscopique, qu'on veut faire et que l'un n'exclut pas l'autre, comme le souligne F. Sublet. La seconde question posée souligne le danger d'un rétrécissement au court terme et au parcellaire. En somme l'arbre cacherait la forêt.

C'est vrai, la maîtrise de l'écrit résulte très certainement d'une maturation à plus ou moins long terme, et non pas d'une addition de comportements parcellaires mais d'une synthèse faisant intervenir globalement des comportements qui relèvent de niveaux d'analyse très divers. Mais si l'on veut analyser des pratiques de l'écrit à l'école, il faut bien décomposer, séparer ce qui, dans la réalité, se présente globalement. Et l'on sait bien qu'une analyse n'est jamais qu'un découpage, une re-construction du "vécu". Il faudrait avoir multiplié les analyses, à des niveaux et selon des angles d'approche très divers pour être en mesure - peut-être - de saisir la complexité d'une séquence de classe. Nous en sommes loin. Il me semble d'ailleurs qu'actuellement, le problème n'est pas - en matière de pratique et de théorie de la pédagogie - que l'arbre cache la forêt mais l'inverse. Nous n'en sommes guère encore qu'au syncrétisme. C'est pourquoi, je suis convaincue qu'un descriptif des objectifs et des pratiques de l'écrit, en tant qu'analyse et outil d'analyse, et même fruste, est utile... Il appartient d'ailleurs aux utilisateurs de ce descriptif - chercheurs et formateurs de maîtres - de ne pas perdre de vue, en maniant la loupe ou le microscope, l'organisme vivant sur lequel ils travaillent.

Dans ce double cadre de la recherche et de la formation des maîtres pour lequel ~~el~~ est conçue, la "grille" d'objectifs peut fonctionner comme instrument d'analyse théorique (a posteriori) - ce n'est pas une grille d'observation - des pratiques pédagogiques. L'expérience montre (cf. "Repères" 31) que la grille CP a effectivement servi, du moins dans les équipes qui ont participé à son élaboration, comme un puissant "révélateur", permettant aux maîtres de se situer par rapport à telle démarche d'ensemble, et d'apprécier le degré de cohérence de leurs objectifs entre eux, de leurs pratiques entre elles, de leurs objectifs et de leurs pratiques. A condition, c'est évident, de centrer le travail sur l'un ou plusieurs des thèmes abordés et non pas l'ensemble de la "grille", ce qui est impensable, et de construire à partir des lignes de force suggérées par la "grille" théorique, une (des) grille(s) correspondant à la pratique des maîtres participant au travail. Mais l'expérience montre aussi (cf "Repères" 31) que le descriptif théorique rend sensible aux maîtres en formation certaines lacunes de leur pratique, de leur théorie. Elle fait naître des demandes d'innovation, d'information théorique. La "grille" fournit donc aussi a priori des objectifs à atteindre. Mais, pas sous forme de prescriptions émanant de l'Institution. Sous forme d'objectifs et de pratiques existants, possibles, entre lesquels il appartient à chaque maître de choisir. En connaissance de cause. Et sans que l'inventaire soit considéré comme immuable et exhaustif. Un outil de travail, cela peut s'améliorer, se transformer.

.../...

Le problème est ici de savoir comment une telle "grille" peut être utilisée par des formateurs de maîtres (et des chercheurs ?) en dehors des équipes qui l'ont conçue. Il est évident qu'il faut attendre pour le savoir la publication de la "grille" CP dans sa totalité (prévue en 78 ...) et a fortiori celle de la "grille" CM quand elle aura vu le jour. Mais il est possible dès maintenant, et parallèlement à l'élaboration de cette "grille" CM, d'en chercher des "stratégies d'utilisation" différentes selon les thèmes choisis, selon le niveau de formation considéré. Tout en cherchant aussi des stratégies de présentation matérielle de la "grille" qui permettent - étudiant un thème donné - de ne pas perdre de vue la problématique d'ensemble. C'est dans ce sens que le GLE compte travailler d'ici le séminaire d'avril 78 qui nous permettra de faire le point.

Précisons enfin que l'élaboration d'un descriptif théorique des divers objectifs et pratiques de l'écrit au CM n'exclut nullement - et devrait au contraire "nourrir" - les essais d'analyse plus ou moins empiriques, de situations scolaires de production et de discours écrits, dont il est rendu compte par ailleurs.

RECHERCHES MENEES SUR LE TERRAIN

MAITRISE DES STRUCTURES SYNTAXIQUES AU CM

Rapport sur le travail de l'année 1975 - 1976
 élaboré par : J.P GEAY, M. MAS, G. NOUET et
 rédigé par : M. MAS.
 Equipe de Privas

O. INTRODUCTION

O.1. Rappel des renseignements concernant la nature de la recherche.

- Intitulé de la recherche : Essai d'adaptation de l'enseignement du français au niveau linguistique et aux besoins réels des enfants. Recherche d'ensemble orientée dans un premier temps sur la maîtrise des structures syntaxiques dans la langue écrite.

- Références aux hypothèses du Plan de Renovation :

"Recherches Pédagogiques" n° 61, p. 74

. "Etudes descriptives de la langue des enfants de classes expérimentales ...

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

+ études de textes d'élèves : textes libres et textes suscités

+ exploration du récit oral et/ou écrit

+ syntaxe (fréquence d'emploi / difficultés d'emploi correct)."

"Recherches Pédagogiques" n° 61 p. 67

Hypothèses pédagogiques à valider ...

. "Hypothèses globales d'ordre psycho-pédagogique ...

A 4 + On observe un transfert des structures acquises par imprégnation systématique (exercices structuraux - reconstitution de textes) dans l'expression orale et/ou écrite spontanée ou semi-spontanée. (Etude de corpus et/ou épreuves)."

- Objectifs et hypothèses de recherche :

Cette recherche doit, selon notre projet initial (voir comptes-rendus antérieurs) se dérouler en 3 temps :

première phase : enquête sur le langage spontané des enfants :

- collecte et dépouillement des textes d'enfants

- ce dépouillement doit aboutir à une description des performances linguistiques des enfants, observées plus spécialement, dans un premier temps, du point de vue de la maîtrise des structures syntaxiques.

.../...

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

deuxième phase : mise au point d'un plan de travail

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

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

troisième phase : bilan.

En fin d'expérience (nous n'osons plus dire en fin d'année) une nouvelle enquête, du même type que la précédente (en classe expérimentale et en classe-témoin), et une comparaison des performances des enfants devraient nous permettre d'apprécier la valeur de notre travail.

0.2. Situation du travail de cette année dans l'ensemble de notre démarche :

En 1973 - 74 : notre travail a surtout consisté en une réflexion portant sur :

- les modalités de fonctionnement de l'équipe
- les finalités de notre recherche.

En 1974 - 75 : notre réflexion et nos travaux ont surtout porté sur :

- les méthodes de description des textes d'enfants et l'élaboration de nos outils de travail,
- l'analyse des premiers résultats obtenus à l'aide de nos grilles d'observation de la langue écrite des enfants.

Faisons le point pour l'année 1975 - 76 :

0.2.1. la collaboration de l'équipe avec le Groupe Langue Ecrite (GLE) nous a permis de prendre conscience, d'une manière plus aigüe que précédemment :

- des limites du travail conduit sur le terrain.

Le mot "limites" n'est ni péjoratif, ni déprimant ;

.../...

il traduit simplement une constatation objective : dans le cadre de notre observation et de nos essais de description de la langue écrite spontanée des enfants, nous "délimitons" (dans un souci d'efficacité et faute de pouvoir faire mieux et plus pour l'instant) un secteur relativement étroit, dont il est difficile de donner une "définition", mais dont on peut se faire une idée en voyant (plus loin) les points qui ont retenu notre attention.

On peut cependant dire que ce secteur recouvre, partiellement, le domaine syntaxique. Il s'en suit que dans nos analyses nous négligeons pour le moment des paramètres importants comme : les situations d'expression, la richesse lexicale, etc... sur lesquels travaillent d'autres équipes. Peut-être faudra-t-il un jour, grâce à la collaboration avec le GLE, donner un contour à la fois plus précis et moins partiel à notre champ d'investigation ?

- de la nécessité d'articuler ce travail, partiel mais sans doute indispensable, avec d'autres travaux portant sur des champs différents, entrepris eux aussi en relation avec le GLE.

0.2.2. Aussi avons-nous décidé - ou du moins essayé - d'orienter le travail de cette année dans deux directions, étroitement et fondamentalement liées, mais différentes, du moins dans leurs manifestations à notre niveau.

Ces deux directions s'appuient d'ailleurs sur les deux constatations évoquées dans le développement précédent :

- d'une part, le travail sur le terrain, conformément à l'intitulé et aux objectifs de notre recherche (cf. ci-dessus)

Il s'agit donc :

- . de déceler plus ou moins empiriquement, en l'absence de critères scientifiquement établis, les besoins linguistiques réels des enfants,
- . et d'organiser le plus rigoureusement possible l'enseignement du français à partir et en fonction de ces besoins.

Mais, comme ce travail nous conduit à observer la langue écrite spontanée des enfants et à en apprécier le degré de maîtrise, nous sommes constamment obligés d'avoir recours à des critères de maîtrise ou de non-maîtrise de la langue :

- + dans certains cas, ces critères sont relativement faciles à trouver et à formuler : par exemple, la maîtrise de la ponctuation entre les phrases est un fait objectivement observable, sur l'importance duquel la majorité des gens (chercheurs, enseignants ou autres ...) sont en général, d'accord.

.../...

- + mais d'autres critères, que nous avons pourtant retenus pour notre travail sur le terrain, peuvent sans doute être discutés. Peut-on dire, par exemple, que la longueur du texte, le nombre de ses phrases, la longueur des phrases (= rapport nombre de mots / nombre de phrases), le nombre des enchâssements utilisés, etc... sont de "bons" critères pour apprécier le degré de maîtrise de la langue écrite ?

Incapables de répondre seuls et rapidement à cette question, nous décidons donc de choisir, comme instruments de travail, certains critères de maîtrise que nous considérons comme provisoirement valables :

- . pour les soumettre à l'épreuve des faits,
- . pour les soumettre à notre critique et à la critique d'autres équipes.

- C'est ainsi que, d'autre part, dans le cadre de notre collaboration avec le GLE, nous tentons un travail de mise à l'épreuve et de critique des instruments d'analyse que nous avons élaborés et que nous utilisons.

0.2.3. Nous sentons cependant qu'il y a à la fois, entre ces deux aspects de notre travail, des liens étroits, profonds, nécessaires, et une sorte de contradiction fondamentale, puisque :

- nous nous rendons compte quotidiennement que notre travail sur le terrain est entâché, au départ, d'un vice "congénital" : pour le mener à bien et évaluer objectivement les besoins linguistiques réels des enfants, il faudrait remplacer nos critères d'appréciation plus ou moins subjectifs par de véritables "indices de maîtrise" de la langue écrite. Faudrait-il alors suspendre ce travail sur le terrain en attendant la découverte ou la mise au point, par nous ou par d'autres, de ces indices ? Nous ne le croyons pas, car :

- la réflexion nécessaire à la mise au point scientifique de ces indices ne peut naître et se développer qu'à partir des problèmes auxquels l'enseignant et le chercheur sont quotidiennement confrontés sur le terrain.

Conclusion : nous avons essayé d'exploiter au mieux le dynamisme de ces situations contradictoires.

0.3. Plan du compte rendu

En fonction de ce qui vient d'être exposé ci-dessus, le présent compte-rendu comprendra 3 parties :

- Données générales : le terrain, le corpus, résultats chiffrés des dépouillements
- Commentaire et exploitation des résultats chiffrés dans une perspective pédagogique : travail sur le terrain
- Commentaire et exploitation des résultats chiffrés dans une perspective plus théorique : alimenter la réflexion des autres équipes et du GLE.

.../...

1. DONNEES GENERALES DU TRAVAIL

1.1. Le terrain

Notre terrain étant le même que celui de l'année dernière, le lecteur se reportera, pour une présentation plus détaillée, à notre compte rendu 1974 - 1975, qui a été publié dans "Repères" n° 39, page 105 sous le titre : "Maîtrise des structures syntaxiques dans la langue écrite d'enfants de CM 1 - CM 2".

Ajoutons quelques informations complémentaires propres à l'année en cours.

A l'occasion d'échanges avec l'équipe de l'Ecole des Girondins de Saint-Quentin, nous avons demandé à nos élèves du CM de l'Ecole du Montoulon de remplir une fiche de renseignements proposée par l'équipe de Saint-Quentin.

Le tableau ci-dessous présente quelques renseignements d'ordre socio-culturel extraits du dépouillement de ces fiches. Nous ne disposons malheureusement que des renseignements concernant le CM 1, n'ayant pas eu la prudence, à l'époque où ces fiches ont été adressées à Saint-Quentin, de conserver les renseignements concernant le CM 2.

Ce tableau pourra être utile à ceux qui voudront mettre en parallèle les résultats des enquêtes linguistiques et le milieu socio-culturel d'un enfant.

Quelques indications pour lire le tableau :

- col. 1 : numéro d'identification de l'élève (le même pour tous les tableaux)
- col. 2 : sexe = G ou F
- col. 3 - 6 : profession des parents (Père = P, Mère = M)
l'absence d'indication signifie : ne travaille pas.
 - col. 3 : C = cadre moyen ou supérieur
 - col. 4 : E = employé
 - col. 5 : O = ouvrier
 - col. 6 : S = personnel de service
- col. 7 - 13 : diplôme des parents
 - col. 7 : 0 = aucun diplôme
 - col. 8 : CE = certificat d'études
 - col. 9 : B = B.E.P.C
 - col. 10 : B1 = Bac. 1ère partie
 - col. 11 : B2 = Bac. 2ème partie
 - col. 12 : L = Licence
 - col. 13 : + = au-delà de la licence
- col. 14 : nombre de frères et soeurs

(Cf. tableau page suivante)

.../...

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|-----|-----|---|----|----|---|---|----|---|----|----|----|----|----|
| N°) | G/F | C | E | O | S | O | CE | B | B1 | B2 | L | + | |
| 1 | G | | M | P | | | P | M | | | | | 1 |
| 2 | F | P | | | | | | | | M | P | | 1 |
| 3 | G | | P | M | | | PM | | | | | | 1 |
| 4 | G | | P | | | | P | | | | | | 4 |
| 5 | G | | | P | | | PM | | | | | | 4 |
| 6 | F | | P | | | | PM | | | | | | 1 |
| 7 | F | | PM | | | | P | M | | | | | 2 |
| 8 | G | P | | | | | | | | | | PM | 1 |
| 9 | F | | | PM | | P | M | | | | | | 0 |
| 10 | F | | | | M | P | M | | | | | | 4 |
| 11 | G | P | | | | M | | | | P | | | 2 |

1.2. Le corpus

Le corpus analysé est composé par 4 séries de textes produits par les enfants de la classe de CM 1 - CM 2 de l'Ecole du Montoulon entre Octobre 1975 et Février 1976. Le (ou les) sujet(s) (voir ci-dessous) sont proposés par le maître et les textes sont écrits en temps libre par les enfants. Le plus souvent les sujets sont choisis en rapport avec le travail de la classe ou avec des événements intéressant la vie de la classe ; par exemple :

- le sujet de la série A : en relation avec le travail d' Eveil fait sur la ville de Privas et son histoire
- les sujets de la série B : en relation avec un spectacle vu par les enfants au théâtre de la ville
- le sujet de la série D : dans le cadre de la préparation de la classe de neige.

Voici les sujets tels qu'ils ont été proposés aux enfants :

- Série A : "En t'aidant de l'exposé d'histoire, décris le Montoulon et les environs de Privas, comme tu l'imagines, au temps des Romains ou au Moyen-Age".
- Série B : "Tu es journaliste à "L'Ebouriffé" et tu fais (au choix) :
 - a. un compte-rendu de la pièce "Mathias et la Tempête"
 - b. un compte-rendu de la visite à la vieille ville
 - c. un compte-rendu d'un fait-divers quelconque"

../...

N.B. : le type a. a été choisi par les élèves n° 1, 3, 4, 9 (CM 1)

le type b. a été choisi par les élèves n° 12, 16, 18, 21 (CM 2)

le type c. a été choisi par les élèves n° 2, 5, 6, 7, 8, 10 (CM 1) et 13, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 23 (CM 2)

- Série C : Au choix :

a. "la maison de vos rêves"

b. "une histoire d'animaux"

c. "une histoire où l'eau joue un grand rôle".

N.B. : le type a. a été choisi par les élèves n° 8 (CM 1) et 14, 21 (CM 2)

le type b. a été choisi par les élèves n° 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 (CM 1) et 12, 15, 16, 17, 18, 22, 23 (CM 2)

le type c. a été choisi par les élèves n° 7, 10, 11 (CM 1) et 13, 19 (CM 2).

- Série D : "Nous devons aller en classe de neige à partir du 15 mars. Essaie d'imaginer une journée à Sainte-Eulalie et raconte-la".

N.B. : en principe, et sauf ignorance de notre part, aucun des enfants de la classe n'était déjà allé en classe de neige.

1.3. Résultats des dépouillements

Dans cette présentation, nous réduirons le commentaire à ce qui est indispensable à la lecture des tableaux. Des analyses plus approfondies seront proposées dans la Deuxième et dans la Troisième Parties.

Ajoutons cependant, par précaution, que, les opérations de comptage, d'additions, de pourcentages etc... étant à la longue fastidieuses, il est possible que des erreurs - involontaires - se soient glissées dans nos tableaux. Mais comme nos analyses portent sur 4 textes par enfant, nous ne pensons pas que ces petites erreurs puissent altérer la valeur de nos conclusions ou de nos réflexions.. et nous demandons aux lecteurs de nous en excuser.

../...

TABLEAU A : LONGUEUR DES TEXTES ET DENSITE DES PHRASES

Pour chacune des 3 rubriques de ce tableau, nous donnons de gauche à droite, sous A, B, C, D, les résultats dans chaque série de textes ; la colonne TOT. récapitule les résultats pour l'ensemble des quatre séries.

La colonne Moyenne de l'élève est rendue nécessaire par le fait que certains enfants, absents, n'ont participé qu'à 3 des 4 séries. Pour établir des comparaisons valables entre élèves, il fallait donc neutraliser ce fait et travailler sur des moyennes.

La colonne CL (dans ce tableau comme dans les autres) donne le classement des enfants, dans chaque section (CM 1 et CM 2) en fonction du score obtenu sur le critère observé. Ainsi, au CM 1, l'élève n° 7 est le premier dans le classement sur la "longueur des textes" (= nombre de mots) et l'élève n° 6 est le dernier dans le même classement. Etc...

Chacun de ces classements, pris indépendamment, ne paraît pas avoir une grande signification. Mais nous verrons plus loin (cf. Troisième Partie) l'utilisation globale que nous pensons en faire.

Voici maintenant quelques indications concernant chacune des rubriques du tableau :

- Nombre total de mots

Nous avons reconduit cette année la règle arbitraire mais pratique adoptée l'an dernier après quelques hésitations (cf Rapport 1974 - 1975 dans "Repères" n° 32) : nous comptons pour un mot tout ce qui, dans les textes, est séparé par des blancs. Ex : "c'est là que ..." est compté pour 4 mots.

- Nombre total de phrases

Ici encore, nous avons reconduit la règle arbitraire de l'an dernier : nous comptons comme phrase toute unité syntaxique correspondant à la mise en oeuvre de l'une des structures de base du français.

Exemples : (pris dans notre rapport de l'an dernier)

- . la séquence écrite ainsi (moins les traits verticaux qui matérialisent notre mode de comptage) :

"Nous nous arrêtons devant un étalage de blousons / ma mère le regarde / et m'en fait essayer un / il ne me va pas, / nous en prenons un autre de ma taille / et je l'essaie / il me va bien / et il me plaît". /

comporte 8 phrases, c'est-à-dire la mise en oeuvre de 8 structures syntaxiques de base, avec ou sans transformations.

.../...

- . la séquence écrite ainsi :
"En arrivant à Privas, j'attends mon père qui venait nous chercher".

sera comptée pour une seule phrase, c'est-à-dire la mise en oeuvre d'une structure principale (GN + Vt + GN), avec un Complément de phrase et l'enchâssement sous un de ses éléments d'une autre structure (la "proposition relative").

- . la séquence écrite ainsi :
"Dès que je me relève, je vois que j'ai déchiré mon pantalon au genou".

sera comptée pour une seule phrase, c'est-à-dire la mise en oeuvre d'une structure principale (GN + Vt + GN), avec un Complément de phrase (qui est lui-même une "phrase", et dont le deuxième GN est lui-même une phrase.

- Rapport Nombre de mots / Nombre de phrases

Il est obtenu mathématiquement à partir des résultats des deux rubriques précédentes et représente le nombre moyen de mots par phrase.

TABLEAU B : PONCTUATION ENTRE PHRASES

Cet aspect de notre recherche a été introduit cette année à la suite d'observations et de réflexions faites l'an dernier. Nous avons souvent constaté que les enfants qui avaient ce que nous appelons traditionnellement un style maladroit et incorrect (phrases inachevées, mal construites, ...) ne maîtrisaient pas bien la ponctuation entre les phrases. D'où l'idée d'observer de plus près cette année cet aspect de la langue écrite.

Le tableau B présente de gauche à droite :

- Rappel du nombre de phrases (d'après le tableau A)

- Décompte des phrases non séparées

Nous comptons ici les cas dans lesquels l'enfant ne marque par aucun signe de ponctuation la limite nécessaire entre deux phrases. On en trouvera des exemples dans les textes que nous reproduisons dans la Troisième Partie : les limites de phrases ainsi non marquées sont représentées par le signe : "∅".

- Décompte des phrases mal séparées

Nous comptons ici les cas dans lesquels l'enfant utilise, pour marquer la séparation entre deux phrases un signe non adéquat : par exemple une virgule au lieu d'un point, ou un signe incomplet : point non suivi de majuscule ou majuscule sans point, etc ... Dans les textes reproduits en Troisième Partie, ces limites mal marquées ou incomplètement marquées sont représentées par : " ≠ ".

../...

TABEAU B : SÉPARATIONS ENTRE PHRASES

| SUJET → | ① N. DE PHRASES | | | | | ② P. NON SÉPARÉES | | | | | ③ P. MAL SÉPARÉES | | | | | ④ P. BIEN SÉPARÉES | | | | | CL. | |
|-----------|-----------------|-----|-----|-----|------|-------------------|------|------|------|------|-------------------|------|------|------|------|--------------------|------|------|------|------|------|------|
| | A | B | C | D | TOT | A | B | C | D | TOT | A | B | C | D | TOT | A | B | C | D | TOT | | EN % |
| 1 | 10 | 10 | 11 | 29 | 60 | 4 | 3 | 5 | 10 | 22 | 2 | 1 | 1 | 5 | 9 | 4 | 5 | 5 | 14 | 29 | 48,3 | 10 |
| 2 | X | 10 | 12 | 26 | 48 | X | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 7 | 6 | 6 | 11 | 23 | 33 | 40 | 83,3 | 3 |
| 3 | 17 | 13 | 16 | 17 | 62 | 9 | 4 | 1 | 22 | 19 | | | | | 1 | | | | 13 | 42 | 67,7 | 7 |
| 4 | 8 | 15 | 12 | 47 | 82 | 8 | 13 | 2 | 10 | 44 | | | | | 15 | | | | 14 | 23 | 28 | 11 |
| 5 | 15 | 21 | 20 | 40 | 96 | 12 | 2 | 1 | 1 | 26 | 2 | 7 | 1 | 5 | 7 | 5 | 13 | 13 | 20 | 50 | 52 | 9 |
| 6 | 8 | 7 | 13 | 19 | 47 | 2 | 1 | 3 | 5 | 13 | 1 | | | | 7 | 3 | 14 | 13 | 13 | 36 | 76,6 | 4 |
| 7 | 19 | 27 | 19 | 25 | 90 | 1 | 4 | 3 | 1 | 5 | 2 | 2 | 1 | 1 | 12 | 13 | 6 | 23 | 23 | 65 | 72,2 | 5 |
| 8 | 15 | 16 | 7 | 26 | 64 | 1 | 3 | | 1 | 5 | | | | | 11 | 10 | 13 | 22 | 54 | 54 | 84,4 | 2 |
| 9 | 12 | 11 | 18 | 35 | 76 | | 8 | 2 | 2 | 22 | 3 | 5 | 1 | 3 | 7 | 13 | 14 | 13 | 22 | 52 | 68,4 | 6 |
| 10 | 12 | 13 | 17 | 25 | 66 | | 8 | 2 | 2 | 16 | 3 | 1 | 1 | 1 | 7 | 10 | 13 | 18 | 18 | 44 | 66,6 | 8 |
| 11 | 13 | 16 | 16 | 19 | 56 | 3 | | | 5 | 3 | | | | | 10 | 8 | 16 | 18 | 52 | 52 | 92,2 | 1 |
| TOTAL | 128 | 151 | 160 | 308 | 747 | 41 | 40 | 15 | 60 | 156 | 18 | 12 | 18 | 57 | 105 | 69 | 99 | 128 | 191 | 487 | | |
| % sur TOT | | | | | | 32 | 26,5 | 9,4 | 19,5 | 20,8 | 14,8 | 7,9 | 10,6 | 18,5 | 14 | 53,1 | 65,6 | 80 | 62 | 65,2 | | 65,2 |
| 12 | 14 | X | 16 | 22 | 75 | X | 1 | 1 | 18 | 21 | 4 | X | 12 | 17 | 9 | X | 10 | 13 | 19 | 37 | 49,3 | 9 |
| 13 | X | 10 | 12 | 26 | 56 | 1 | 9 | 1 | 9 | 10 | 11 | 6 | 3 | 7 | 6 | 4 | 2 | 19 | 19 | 40 | 71,4 | 4 |
| 14 | 16 | 14 | 19 | 28 | 73 | 7 | 9 | 8 | X | 24 | 11 | 6 | 10 | 19 | 17 | 5 | 17 | 25 | X | 55 | 75,3 | 3 |
| 15 | 22 | 15 | 17 | 32 | 69 | 10 | 9 | 4 | 10 | 11 | 2 | 2 | 7 | 11 | 10 | 11 | 4 | 19 | 35 | 46 | 75,3 | 11 |
| 16 | 15 | 18 | 11 | 32 | 132 | 1 | 6 | 2 | 6 | 16 | 1 | 1 | 10 | 10 | 10 | 8 | 11 | 16 | 19 | 110 | 83,3 | 2 |
| 17 | 18 | 11 | 12 | 28 | 70 | 1 | 2 | 3 | 8 | 11 | 2 | 1 | 7 | 14 | 10 | 16 | 4 | 27 | 27 | 14 | 62,3 | 7 |
| 18 | 10 | 21 | 25 | 28 | 67 | 2 | 9 | 3 | 8 | 13 | 2 | 1 | 3 | 10 | 10 | 11 | 11 | 14 | 10 | 62 | 92,5 | 1 |
| 19 | 10 | 28 | 34 | 25 | 80 | X | 16 | 8 | 4 | 23 | X | 4 | 9 | 10 | 7 | X | 13 | 10 | 10 | 48 | 60 | 8 |
| 20 | X | 12 | 25 | 23 | 76 | 1 | 2 | 2 | 2 | 7 | X | 4 | 8 | 17 | 17 | 20 | 11 | 10 | 11 | 31 | 40,8 | 10 |
| 21 | 23 | 14 | 14 | 21 | 70 | 1 | 2 | 2 | 2 | 7 | 2 | 4 | 8 | 15 | 15 | X | 5 | 13 | 11 | 48 | 68,6 | 5 |
| 22 | X | 15 | 15 | 42 | 72 | X | 6 | 8 | 9 | 23 | X | 4 | 8 | 17 | 17 | X | 11 | 11 | 11 | 32 | 30,5 | 12 |
| 23 | 13 | 12 | 10 | 61 | 96 | 2 | 4 | 8 | 21 | 37 | X | 3 | 6 | 14 | 14 | 11 | 9 | 34 | 32 | 62 | 64,6 | 6 |
| TOTAL | 142 | 185 | 218 | 391 | 936 | 22 | 48 | 34 | 87 | 191 | 33 | 19 | 22 | 86 | 160 | 87 | 119 | 162 | 218 | 585 | | |
| % sur TOT | | | | | | 15,5 | 25,9 | 15,5 | 22,2 | 20,4 | 23,4 | 10,3 | 10 | 22 | 17,1 | 61,3 | 63,8 | 74,4 | 56,8 | 62,5 | | 62,5 |
| ABSOLU | 270 | 336 | 378 | 699 | 1683 | 63 | 88 | 49 | 147 | 347 | 51 | 31 | 39 | 143 | 265 | 156 | 217 | 290 | 409 | 1072 | | |
| EN % | | | | | | 23,3 | 16,2 | 13 | 21 | 20,6 | 8,9 | 9,2 | 10,3 | 20,5 | 15,7 | 57,7 | 64,6 | 76,7 | 58,5 | 63,7 | | 63,7 |

TABLERAU C

| SUJET → | N. de P. COORDONNEES | | | | | N. de P. JUKTAPOSEES | | | | | N. D'ENCHASSEMENTS | | | | | N. D'ENCHASSEMENTS POUR 100 PHRASES | | | | | | |
|-----------|----------------------|-----|-----|-----|------|----------------------|-----|------|------|------|--------------------|-----|------|------|------|-------------------------------------|------|------|------|------|-----|---|
| | A | B | C | D | TOT. | A | B | C | D | TOT. | A | B | C | D | TOT. | A | B | C | D | TOT. | CL. | |
| CM 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 6 | 8 | 8 | 8 | 26 | 59 | 2 | 2 | 2 | 4 | 10 | 22,2 | 20 | 18,2 | 13,8 | 16,7 | 7 | |
| | 2 | X | 4 | 4 | 8 | 9 | 7 | 7 | 21 | 37 | X | X | 33,3 | 19,2 | 18,7 | X | 33,3 | 33,3 | 19,2 | 18,7 | 3 | |
| | 3 | 3 | 6 | 2 | 15 | 8 | 14 | 9 | 14 | 43 | 3 | 4 | 4 | 7 | 29 | 17,6 | 30,8 | 26,7 | 41,2 | 29 | 2 | |
| | 4 | 1 | 4 | 10 | 26 | 16 | 16 | 9 | 41 | 70 | 5 | 2 | 5 | 3 | 18,3 | 62,5 | 13,3 | 41,7 | 6,4 | 18,3 | 4 | |
| | 5 | 1 | 4 | 1 | 5 | 5 | 5 | 11 | 28 | 66 | 3 | 3 | 2 | 7 | 15 | 37,5 | 10 | 17,1 | 17,5 | 9,4 | 11 | |
| | 6 | 4 | 13 | 2 | 23 | 38 | 13 | 16 | 15 | 63 | 3 | 3 | 5 | 3 | 11 | 10,5 | 33,3 | 26,3 | 15,4 | 17 | 6 | |
| | 7 | 6 | 1 | 2 | 12 | 48 | 14 | 13 | 20 | 63 | 3 | 5 | 7 | 4 | 19 | 20 | 33,3 | 100 | 15,4 | 14,2 | 9 | |
| | 8 | 3 | 2 | 4 | 14 | 59 | 8 | 13 | 20 | 48 | 5 | 2 | 2 | 4 | 13 | 15,4 | 23,1 | 11,1 | 14,4 | 29,7 | 1 | |
| | 9 | 2 | 4 | 9 | 17 | 40 | 8 | 8 | 29 | 59 | 2 | 3 | 4 | 1 | 9 | 9,1 | 23,1 | 23,5 | 4 | 11,8 | 10 | |
| | 10 | 2 | 4 | 4 | 16 | 43 | 10 | 6 | 16 | 43 | 4 | 3 | 1 | 2 | 10 | 30,8 | 37,5 | 6,2 | 10,5 | 13,6 | 8 | |
| | TOT. | 23 | 31 | 44 | 50 | 148 | 96 | 109 | 105 | 247 | 557 | 25 | 19 | 38 | 45 | 127 | 19 | 12,6 | 33,7 | 14,6 | 17 | 5 |
| MOY. | 2,3 | 2,9 | 4 | 4,5 | 3,4 | 9,6 | 9,9 | 9,5 | 22,4 | 13 | 2,5 | 1,8 | 3,4 | 4,1 | 2,9 | 19,5 | 12,6 | 33,7 | 14,6 | 17 | | |
| CM 2 | 12 | 5 | 1 | 3 | 14 | 8 | 5 | 5 | 39 | 57 | 2 | 1 | 2 | 3 | 8 | 14,3 | 14,3 | 18,2 | 7 | 10,7 | 11 | |
| | 13 | X | 4 | 6 | 5 | 11 | 8 | 30 | 49 | 4 | X | 3 | 2 | 2 | 8 | X | 23,1 | 23,1 | 6,4 | 14 | 6 | |
| | 14 | 8 | 1 | 4 | 15 | 12 | 12 | 23 | 54 | 52 | 5 | 2 | 2 | 8 | 16 | 31,2 | 15,4 | 26,7 | 24,7 | 22 | 3 | |
| | 15 | 4 | 2 | 11 | 38 | 13 | 16 | 42 | 90 | 52 | 4 | 3 | 4 | X | 17 | 18,2 | 35,7 | 8,9 | X | 24,6 | 1 | |
| | 16 | 4 | 1 | 4 | 12 | 54 | 5 | 27 | 54 | 90 | 7 | 3 | 2 | 7 | 15 | 6,7 | 17,6 | 22,9 | 12,7 | 11,1 | 10 | |
| | 17 | 4 | 3 | 1 | 12 | 12 | 13 | 18 | 27 | 54 | 1 | 2 | 3 | 3 | 17 | 38,9 | 25 | 25 | 10,7 | 24,2 | 2 | |
| | 18 | 4 | 3 | 7 | 20 | 49 | 12 | 19 | 43 | 49 | 2 | 2 | 3 | 3 | 8 | 18,8 | 9,5 | 20,8 | 24 | 12 | 9 | |
| | 19 | 5 | X | 4 | 27 | 49 | 4 | 14 | 49 | 49 | 2 | 5 | 2 | 6 | 15 | 20 | 17,8 | 8 | 13 | 18,7 | 5 | |
| | 20 | X | 7 | 4 | 24 | 45 | X | 18 | 49 | 45 | 7 | 1 | 2 | 2 | 10 | X | 17,8 | 35,7 | 13 | 13,1 | 7 | |
| | 21 | X | 8 | 4 | 30 | 50 | 14 | 9 | 45 | 50 | 7 | 1 | 5 | 4 | 15 | 30,4 | 8,3 | 13,3 | 9,5 | 21,4 | 4 | |
| | 22 | X | 4 | 5 | 19 | 59 | X | 14 | 50 | 59 | X | X | 2 | 4 | 7 | X | 6,7 | 6,7 | 40 | 9,5 | 9,7 | 7 |
| 23 | 4 | 4 | 3 | 32 | 59 | 8 | 8 | 37 | 59 | 5 | 5 | 4 | 1 | 12 | 38,5 | 8,3 | 40 | 11,6 | 12,5 | 2 | | |
| TOT. | 45 | 63 | 55 | 88 | 251 | 87 | 120 | 152 | 292 | 651 | 35 | 22 | 44 | 47 | 148 | 24,6 | 4,9 | 20,1 | 12 | 15,8 | | |
| MOY. | 5 | 4,4 | 4,6 | 6 | 5,7 | 9,7 | 10 | 12,7 | 26,5 | 14,8 | 3,9 | 1,8 | 3,7 | 4,3 | 3,7 | 24,6 | 4,9 | 20,1 | 12 | 15,8 | | |
| TOT. GEN. | 68 | 84 | 99 | 138 | 399 | 182 | 229 | 257 | 539 | 1208 | 60 | 41 | 82 | 92 | 275 | | | | | | | |
| MOY. GEN. | 3,6 | 3,6 | 4,3 | 6,3 | 4,6 | 9,6 | 9,9 | 11,2 | 24,5 | 13,9 | 3,1 | 1,8 | 3,6 | 4,2 | 3,2 | 21,1 | 12,8 | 21,6 | 13,2 | 16,3 | | |

- Décompte des phrases bien séparées

Ce sont celles qui restent ... C'est-à-dire celles pour lesquelles nous estimons que les limites sont bien marquées. Dans les textes reproduits en Troisième Partie, ces limites bien marquées sont représentées par : " / ".

N.B. - le signe X dans une colonne indique que l'enfant correspondant n'a pas produit de texte (il était absent).

- l'absence de nombre dans une colonne équivaut à zéro, c'est-à-dire : il n'y a pas d'exemple de ce qui est compté.

TABLEAU C : COORDINATIONS - JUXTAPOSITIONS - ENCHASSEMENTS

- Nombre de phrases coordonnées

Comme l'an dernier, nous avons retenu comme critère d'identification des éléments de coordination :

- . d'une part les mots qui sont des conjonctions de coordination proprement dites,
- . d'autre part les adverbes ou locutions adverbiales de coordination, tels que : puis, cependant, toutefois, etc..

(Cf la "Nouvelle Grammaire du français" de Dubois et Lagane - Larousse - p. 144)

N.B. Nous constatons à ce sujet que la distinction entre la valeur pleinement adverbiale de ces mots et leur valeur strictement logique est parfois difficile à faire, et il est probable que, faute de critères indiscutables, nos décomptes soient approximatifs.

- Nombre de phrases juxtaposées

Sont évidemment considérées comme juxtaposées (compte tenu de notre définition de la phrase), les phrases qui ne sont pas coordonnées.

Notons aussi que la première phrase d'un texte ne peut être raisonnablement considérée ni comme coordonnée, ni comme juxtaposée. Il en résulte donc que, pour un texte donné (et sauf erreur de calcul de notre part), la somme Nombre de Phrases coordonnées + Nombre de Phrases juxtaposées = Nombre total de Phrases - 1.

- Nombre d'enchâssements

Comme le montrent les tableaux plus détaillés suivants (tableaux D, E, F, G), nous avons retenu les cas de subordination par :

.../...

TABLEAU D : VENTILATION DES ENCHÂSSEMENTS

| SUIJET → | PR. RELATIFS | | | | | CONJ. & SUB. | | | | | MOTS INTER. | | | | | TOTAL | | | | | DETAIL DES INTERROG. | |
|----------|--------------|----|----|----|-----|--------------|----|----|----|-----|-------------|---|---|---|----|-------|----|----|----|-----|----------------------|--|
| | A | B | C | D | T | A | B | C | D | T | A | B | C | D | T | A | B | C | D | T | | |
| CM1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 6 | | | | 3 | 4 | X | | | | | X | | | | | 10 | ce que si - pourquoi - ce que si - quel ce qui si ce que |
| | 2 | X | 3 | 3 | 12 | | | | 2 | 2 | | | | | | | | | | | 9 | |
| | 3 | X | 4 | 1 | 12 | | | | 4 | 5 | | | | | | | | | | | 18 | |
| | 4 | 2 | 3 | 1 | 1 | 6 | | | | 2 | 2 | | | | | | | | | | 15 | |
| | 5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | | | | 4 | 5 | | | | | | | | | | 9 | |
| | 6 | 1 | | 1 | 1 | 3 | | | | 3 | 4 | | | | | | | | | | 8 | |
| | 7 | | | | 1 | 1 | | | | 3 | 5 | | | | | | | | | | 11 | |
| | 8 | | 2 | 6 | 2 | 11 | | | | 2 | 8 | | | | | | | | | | 19 | |
| | 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | | | | 4 | 5 | | | | | | | | | | 9 | |
| | 10 | 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | | | | 1 | 5 | | | | | | | | | | 9 | |
| | TOTAL | 14 | 12 | 20 | 15 | 61 | 7 | 6 | 15 | 28 | 56 | 4 | 1 | 3 | 2 | 10 | 25 | 19 | 38 | 45 | 127 | |
| CM2 | 11 | 1 | 1 | 1 | 3 | | | | 1 | 3 | | | | | | | | | | | 8 | que qui quel (2) comment - ce que si comment - où - si où - ce que |
| | 12 | X | 3 | 3 | 9 | | | | 1 | 5 | | | | | | | | | | | 8 | |
| | 13 | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | | | | 5 | 8 | | | | | | | | | | 16 | |
| | 14 | 2 | 1 | 6 | X | 11 | | | | X | 4 | | | | | | | | | | 17 | |
| | 15 | 1 | 3 | 1 | 2 | 5 | | | | 5 | 9 | | | | | | | | | | 15 | |
| | 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | | | | 2 | 6 | | | | | | | | | | 8 | |
| | 17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | | | | 2 | 6 | | | | | | | | | | 15 | |
| | 18 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | | | | 2 | 6 | | | | | | | | | | 15 | |
| | 19 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | | | | 2 | 6 | | | | | | | | | | 15 | |
| | 20 | X | 3 | 6 | X | 11 | | | | X | 4 | | | | | | | | | | 10 | |
| | 21 | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | | | | 2 | 6 | | | | | | | | | | 15 | |
| | 22 | X | 1 | 1 | 1 | 4 | | | | X | 4 | | | | | | | | | | 7 | |
| | 23 | 4 | 1 | 2 | 3 | 9 | | | | 4 | 5 | | | | | | | | | | 12 | |
| TOTAL | 23 | 11 | 20 | 17 | 71 | 8 | 7 | 21 | 28 | 64 | 4 | 4 | 2 | 3 | 13 | 35 | 22 | 44 | 47 | 148 | | |
| TOTAL | 37 | 23 | 40 | 32 | 132 | 15 | 13 | 36 | 56 | 120 | 8 | 5 | 5 | 5 | 23 | 60 | 41 | 82 | 92 | 275 | | |

TABLEAU E : LES RELATIFS

| Sujet → | QUI | | | | QUE | | | | OÙ | | | | DONT | | | | TOTAL | | | | Tot | | | | | |
|---------|-------|----|----|----|-----|---|---|----|----|---|---|----|------|----|----|----|-------|----|---|---|-----|-----|----|--|----|----|
| | A | B | C | D | A | B | C | D | A | B | C | D | A | B | C | D | A | B | C | D | | | | | | |
| CM1 | 1 | 2 | X | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 6 | |
| | 2 | X | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 6 | |
| | 3 | 2 | 2 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 12 | |
| | 4 | 2 | 2 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 6 | |
| | 5 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 | |
| | 6 | 1 | 2 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 11 |
| | 7 | 1 | 2 | 4 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 11 |
| | 8 | 1 | 2 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 4 |
| | 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 4 |
| | 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 4 |
| TOTAL | 10 | 9 | 17 | 10 | 2 | 1 | 3 | 12 | 4 | 1 | 2 | 5 | 14 | 12 | 20 | 15 | 61 | | | | | 61 | | | | |
| CM2 | 12 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 4 | |
| | 13 | X | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 | |
| | 14 | 1 | 1 | 3 | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 6 |
| | 15 | 1 | 1 | 3 | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 11 |
| | 16 | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 5 |
| | 17 | 1 | 4 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 11 |
| | 18 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 5 |
| | 19 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 5 |
| | 20 | X | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| | 21 | 5 | 0 | 2 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| | 22 | X | 1 | 2 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| | 23 | X | 1 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| | TOTAL | 17 | 10 | 15 | 10 | 2 | 1 | 2 | 16 | 4 | 1 | 4 | 7 | 23 | 11 | 20 | 17 | 71 | | | | | 71 | | | |
| TOTAL | 24 | 19 | 32 | 18 | 2 | 2 | 5 | 28 | 8 | 2 | 6 | 12 | 37 | 23 | 40 | 32 | 132 | | | | | 132 | | | | |

- . pronom relatif,
- . conjonction de subordination,
- . mot interrogatif (pronom ou adverbe).

- Nombre d'enchâssements pour 100 Phrases

Dans les commentaires de notre rapport de l'an dernier (cf. "Repères" n° 32 à partir de la page 115) nous expliquons comment et pourquoi nous avons été conduits à transformer certains de nos décomptes bruts en décomptes en pourcentage : pour neutraliser le paramètre "nombre de phrases" et permettre ainsi des comparaisons plus justes entre textes et entre enfants.

Cette rubrique doit donc se lire ainsi : si l'on ramène fictivement tous les textes à la longueur de 100 Phrases, on peut dire que l'élève n° 1 utilise, dans le texte A, 22,2 enchâssements pour 100 P. ; donc, plus que dans le texte B où il n'en utilise que 20 pour 100 Phrases, etc.

C'est sur ce résultat en pourcentage que nous avons établi un classement des élèves, par section (colonne CL).

TABLEAU D : VENTILATION DES SUBORDONNANTS (ENCHASSEMENTS)

Ce tableau donne :

- la ventilation entre les 3 procédés d'enchâssements retenus
- dans la colonne de droite : TOTAL : la récapitulation de tous les enchâssements par série de textes (A, B, C, D) et à l'extrême droite, en T : la récapitulation pour l'ensemble des 4 séries de textes.

TABLEAU E (PRONOMS RELATIFS) ET F (CONJONCTIONS DE SUBORDINATION)

Ils donnent la ventilation :

- pour les relatifs, entre : qui, que, où et dont (les seuls représentés)
- pour les conjonctions de subordination entre : que, quand, lorsque, comme, parce que et les "divers", dont le détail est donné à la droite du tableau : "nature des divers".

TABLEAU G : VARIETE DES SUBORDONNANTS

Dans ce tableau, sur la ligne de chaque élève, nous indiquons par "1" le fait que tel subordonnant est utilisé (au moins une fois) Il va de soi que dans les colonnes non détaillées (Interrogatifs et "divers"), il y a autant de fois "1" que de subordonnants différents du type correspondant. Il suffit, pour le vérifier, de se reporter à la colonne "détail des interrogatifs" du tableau D et à la colonne "nature des divers" du tableau F.

..//...

Sur la droite du tableau, la colonne TOT. récapitule le nombre de subordonnants différents utilisés par chaque enfant. Ainsi l'élève n° 1 utilise, sur l'ensemble de ses 4 textes, 5 subordonnants différents : qui, que (relatifs), que (conjonction), quand et si (conjonctions) représenté dans la colonne des divers.

La colonne CL donne le classement des enfants, par section, en fonction du nombre de subordonnants différents.

2. COMMENTAIRE ET EXPLOITATION DES RESULTATS SUR LE TERRAIN

2.1. Objectif

Dans le cadre de notre hypothèse de travail (Cf. Introduction du présent rapport), il s'agit maintenant de passer

- de la première phase de notre travail : enquête sur la langue spontanée écrite des enfants,
- à la deuxième phase : mise au point d'un plan de travail

Concrètement, notre travail a consisté à :

. Analyser les résultats de nos dépouillements pour en dégager des points saillants, c'est-à-dire déceler les besoins linguistiques réels des enfants. La comparaison entre cette analyse et les analyses des années précédentes devait nous amener à retenir, en priorité, les besoins et les lacunes d'une année à l'autre et les points sur lesquels apparaissent des difficultés constantes (signe de fragilité des acquisitions ?).

. Elaborer pour l'an prochain une progression grammaticale et mettre au point des méthodes de travail qui essaieraient de répondre le plus directement possible à ces besoins des enfants.

Remarque : Au moment d'exploiter, dans une perspective strictement pédagogique, les résultats de nos enquêtes, nous avons délibérément négligé certaines de leurs données, dont nous avons pourtant amorcé l'analyse l'an dernier. Par exemple, nous n'avons pas repris et approfondi les questions comme :

- y a-t-il un rapport entre le nombre d'enchâssements et le nombre de mots ? (cf "Repères" n° 32, p. 114)
- y-a-t-il un rapport entre le nombre d'enchâssements et le nombre de phrases ? (Cf "Repères" n° 32, p. 115)
- y-a-t-il un rapport entre le nombre d'enchâssements et le nombre de coordinations de phrases ? (Cf. "Repères" n° 32, p. 118 et suivantes).
- Etc...

../...

Pourquoi cette mise en sommeil de questions et de réflexions que nous considérons pourtant comme importantes ?

Tout simplement parce que :

- nous ne nous sentons pas en mesure d'aller, sur ces points, plus loin que l'an dernier,
- nous pensons que ces questions sont plutôt du domaine de nos préoccupations actuelles dans le cadre du GLE (Cf notre introduction).

Nous avons cependant donné, dans la Première Partie de ce rapport, tous les résultats que nous avons comptabilisés, même si nous n'en avons rien tiré. Peut-être intéresseront-ils d'autres équipes ?

2.2. Démarche

2.2.1. Lecture des tableaux

Tableau A

- constatations :

- . les textes de la série D sont en moyenne beaucoup plus longs (tant pour le nombre de mots que pour le nombre de phrases) que les textes des autres séries. Pour tous les élèves (sauf pour le n° 20), le texte D est le plus long, et souvent de beaucoup.
- . mais ce sont aussi les textes de la série D qui présentent, en moyenne, le plus faible rapport : N. de mots / N. de phrases, c'est-à-dire qui ont les phrases les plus courtes.

- conclusions pédagogiques :

Etant donné que le sujet D (imaginer une journée en classe de neige) est sans doute celui qui a le plus motivé les enfants (= observation réellement faite par nous), on peut raisonnablement formuler l'hypothèse : "il y a un rapport entre la motivation pour un sujet et la longueur des textes produits".

Il resterait cependant à déterminer :

- . si l'on peut toujours prévoir le degré de motivation des enfants pour un sujet,
- . si le nombre de mots et/ou le nombre de phrases d'un texte sont des indices de maîtrise de la langue écrite.

Faute de pouvoir répondre à ces questions, nous n'osons pas tirer, sur ce point d'autre conclusion pédagogique que celle-ci :

.../...

il est souhaitable de varier le plus possible les situations d'expression afin de multiplier les chances de motivation des enfants. (1)

Tableau B

- constatations :

- . dès l'analyse des textes de la série A, nous avons été frappés par l'importance du nombre des phrases non séparées, en particulier au CM 1 :
 - + sur l'ensemble de la Section :
 - 32 % des P. sont non séparées
 - 14,8 % des P. sont mal séparées
 - + pour l'enfant n° 4 : sur les 8 P. de son texte, 8 sont non séparées
 - + pour l'enfant n° 3 : sur les 17 P. de son texte, 9 sont non séparées (53 %)
- . L'analyse des textes de la série B a confirmé, malgré un léger progrès, l'existence d'un problème à ce niveau :
 - + pour l'ensemble du CM 1 : 26,5 % des P. sont non séparées
 - + pour l'enfant n° 4 : sur les 15 P. de son texte, 13 sont non séparées (= 86 %)

- première conclusion pédagogique :

- a. nous décidons de tenter immédiatement une "intervention pédagogique"
 - . à la fois pour essayer une première mise en oeuvre de notre hypothèse de travail : "adaptation de l'enseignement du français au niveau linguistique et aux besoins réels des enfants",
 - . et parce que, sur le problème de la ponctuation, nous disposons d'une norme, généralement acceptée, qui nous permettait de définir avec assez de précision et sans grand risque d'erreur, les besoins des enfants. A priori en effet, la ponctuation (= ponctuation entre phrases), nous paraît un indice de maîtrise de la langue écrite plus objectif et moins discutable que, par exemple, la longueur du texte ou le nombre d'enchâssements qu'il contient.
 - . enfin parce que la maîtrise de la ponctuation nous paraît avoir une importance plus grande que celle qu'on lui accorde généralement dans les classes. Il nous semble en effet :

.../...

(1) Plan de Rénovation:

"Il est souhaitable que les maîtres fassent appel aux activités les plus variées, sans en favoriser ou en refuser aucune, chacune d'elles mettant en jeu une fonction particulière du langage".

- + qu'elle ne se situe pas seulement au niveau de la forme et de l'apparence du texte,
- + qu'elle est un signe visible de la maîtrise ou de la non-maîtrise de la notion de phrase,
- + et qu'il y a donc un rapport entre la maîtrise de la ponctuation et la maîtrise de la langue écrite.

- b. cette intervention pédagogique a consisté en une série d'exercices, d'abord oraux, puis écrits, destinés à sensibiliser, pendant une semaine environ, les enfants :
- . aux "marques" de la phrase à l'oral (pauses, intonations)
 - . aux "marques" de la phrase à l'écrit (ponctuation)
 - . et surtout aux correspondances entre marques de l'oral et marques de l'écrit.

- nouvelles constatations :

- . l'analyse des textes de la série C (produits au cours de la quinzaine qui a suivi l'intervention pédagogique) révèle des progrès certains :
 - + pour l'ensemble du CM 1, la moyenne des phrases non séparées tombe à 9,5 %
 - + et au CM 2 à 15,5 % (retour au niveau du début de l'année, série A).
 - + pour l'enfant n° 4, sur les 12 P. de son texte, une seule est non séparée (soit : 8,5 %)/
- . mais l'analyse des textes de la série D vient "rompre le charme" dans la mesure où elle révèle un net renversement de la tendance à l'amélioration.

- deuxième conclusion pédagogique :

Comment interpréter ce retour à une mauvaise maîtrise de la ponctuation ?

- . l'amélioration constatée dans la série précédente était-elle illusoire ? Les progrès constatés ne seraient-ils dûs qu'à la mise en oeuvre immédiate d'acquisitions récentes qui n'étaient pas encore complètement assimilées ?
- . ou bien : la "motivation" particulière pour le sujet D, qui a entraîné la production de textes longs, a-t-elle contribué à "mettre en veilleuse" le souci de la forme et les acquisitions récentes en matière de ponctuation ?

De ces constatations, nous concluons donc qu'on ne peut apprécier la réalité et la solidité des acquisitions des enfants que lorsqu'elles se manifestent pendant longtemps dans leurs productions spontanées.

.../...

Tableau C- constatations :

- . pour des raisons rappelées plus haut, nous n'avons pas repris cette année notre réflexion sur les rapports possibles entre coordination (entre phrases) et enchâssements. Dans ce tableau C, c'est donc seulement la partie droite (nombre d'enchâssements pour 100 phrases) qui a retenu notre attention.
- . nous observons que, bien que le nombre absolu d'enchâssements soit plus élevé pour le CM 2, en pourcentage, ce sont les CM 1 qui emploient en moyenne plus d'enchâssements que les CM 2 (17 pour 100 phrases au CM 1 contre 15,8 pour 100 phrases au CM 2).

- conclusions pédagogiques :

- . Il y a là un problème, dans la mesure où l'on pourrait s'attendre à trouver, sur ce point comme sur d'autres, un meilleur score chez les CM 2.
- . Il semble donc, que, dans l'hypothèse où l'on considère (peut-être provisoirement) que le nombre des enchâssements utilisés est un indice de maîtrise de la langue écrite, il faille répondre à ce besoin des enfants, en les soumettant à des exercices d'acquisition appropriés (par exemple des exercices structuraux).
- . Cette conclusion nous semble d'autant plus s'imposer que les enfants de ce CM 2 étant, à une ou deux exceptions près, les mêmes que ceux du CM 1 de l'an dernier, on peut constater en consultant le compte-rendu de 1974-75 (Cf. "Repères" n° 32 page 117 : tableau B) que :
 - + ces mêmes enfants utilisaient l'an dernier en moyenne 18,8 enchâssements pour 100 phrases,
 - + alors que cette année ils n'en utilisent que 17 pour 100 phrases.

Donc, l'utilisation des enchâssements semble bien un aspect de la maîtrise de la langue qui demande à être entretenu ... et pourquoi pas développé ?

Tableau D- constatations :

- . ce tableau montre que les enfants utilisent dans l'ensemble un peu plus de relatifs que de conjonctions de subordination :
- + au CM 1, sur 127 enchâssements : 61 relatifs, 56 conjonctions de subordination, 10 interrogatifs
- + au CM 2, sur 148 enchâssements : 71 relatifs, 64 conjonctions de subordination, 13 interrogatifs
- + au total, sur 275 enchâssements : 132 relatifs, 120 conjonctions de subordination, 23 interrogatifs

.../...

- . la comparaison avec les résultats de l'an dernier, est assez étonnante, puisqu'on trouvait (Cf "Repères" n° 32 pages 125 - 126 : tableau C) :
 - + au CM 1, sur 82 enchâssements : 25 relatifs, 50 conjonctions de subordination, 7 interrogatifs
 - + au CM 2, sur 135 enchâssements : 44 relatifs, 81 conjonctions de subordination, 10 interrogatifs
 - + au total, sur 217 enchâssements : 69 relatifs, 131 conjonctions de subordination, 17 interrogatifs

c'est-à-dire des proportions inverses : plus de conjonctions de subordination que de relatifs (et même deux fois plus).

- conclusion pédagogique :

Que signifie ce renversement dans l'importance des emplois ?

- . que la norme, s'il y en a une, se situerait dans un équilibre entre les deux types de mots subordonnants ?
- . que ces différences sont à mettre en rapport avec des différences de situations d'expression ?
- . que certaines des "acquisitions" de l'an dernier ont disparu ?

Quant à nous, nous en avons tiré la conclusion qu'un travail systématique sur les enchâssements ne pouvait pas nuire à la maîtrise de la langue écrite.

Tableau E : ventilation des pronoms relatifs

- constatations :

- . le relatif le plus utilisé est incontestablement le "qui" qui représente :
 - + 75,4 % des emplois de relatifs au CM 1
 - + 73,2 % des emplois de relatifs au CM 2
 - + 74,3 % des emplois de relatifs dans l'ensemble de la classe.
- . les seuls relatifs utilisés sont : qui, que, où et dont ; les formes dérivées de "lequel" sont totalement absentes.

- conclusion pédagogique :

- . il paraît souhaitable d'entraîner les enfants à l'utilisation d'un éventail plus large, en particulier en leur faisant "travailler" l'emploi du "que", du "dont" et pourquoi pas de "auquel" ?
- . ce travail a déjà été fait au cours de cette année, mais devrait être plus important et plus systématique dans le cadre de la progression grammaticale que nous mettrons au point pour l'an prochain.

../...

Tableau F : ventilation des emplois de conjonctions de subordination

- constatations :

- . suprématie du "que" qui représente :

- + 21 % des emplois au CM 1
- + 39 % des emplois au CM 2
- + 30 % des emplois dans l'ensemble

- . importance des subordonnants temporels

Nous ne comptabilisons ici que les emplois de : quand et lorsque. Pour une vue plus exacte de la réalité, il faudrait y ajouter certains emplois de "comme" ainsi que les subordonnants temporels comptabilisés dans les "divers". On trouve donc (par rapport à l'ensemble des conjonctions de subordination) :

- + 32 % de subordonnants temporels (quand + lorsque) au CM 1
- + 22 % de subordonnants temporels (quand + lorsque) au CM 2
- + 27 % de subordonnants temporels (quand + lorsque) pour l'ensemble de la classe.

- conclusions pédagogiques :

- . Il paraît souhaitable d'entraîner les enfants à étendre l'éventail des emplois de subordonnants conjonctifs. Du point de vue de la mise en oeuvre pédagogique, on peut ici se poser le problème :

- + des exercices d'apprentissage systématique (exercices structuraux par exemple) seront-ils suffisants pour apporter aux enfants la maîtrise linguistique souhaitée ?
- + ou bien : ces exercices ne seront-ils vraiment et durablement efficaces que s'ils sont précédés d'activités (d'Eveil par exemple) destinées à faire acquérir aux enfants la maîtrise des concepts à mettre en oeuvre ?

Par exemple : pour faire acquérir aux enfants la maîtrise du "parce que" :

- + peut-on se contenter de leur proposer des exercices structuraux adéquats ?
- + ou bien : faut-il faire précéder ces batteries d'exercices d'activités (d'Eveil) sur la notion de causalité ?

Une expérience pourra sans doute être faite l'an prochain sur cette question.

Tableau G : variété des subordonnants

- constatations :

- . l'examen du tableau G nous conduit à des constatations du même genre que les précédentes. Même si, dans l'absolu, le nombre d'enchâssements n'est pas un indice indiscutable de maîtrise (ou de non-maîtrise) de la langue écrite, il reste qu'on constate d'importantes différences entre les enfants :
- ../...

- + tant au niveau du nombre d'emplois d'enchâssements,
- + qu'au niveau de la variété des enchâssements utilisés.

- conclusion pédagogique :

Comme le précédent, ce point mérite d'être retenu dans l'élaboration de notre progression grammaticale pour l'an prochain.

2.2.2. Elaboration d'une progression grammaticale

- Objectif

Précisons dès maintenant qu'il n'est pas question pour nous de rédiger ici, à partir des résultats de nos enquêtes, une progression grammaticale complète et détaillée pour chacune des semaines de l'année prochaine.

Il s'agit avant tout de faire un inventaire des points que nos expériences nous permettent de considérer comme importants, de manière à leur donner, dans le cadre des interventions pédagogiques futures, plus de poids qu'à d'autres.

Mais il est évident que, sur ce canevas, viendront se greffer le moment venu, d'autres préoccupations, en particulier celles que révéleront les dépouillements des textes de l'an prochain.

- Contenu de notre canevas de progression

En fonction des conclusions pédagogiques et compte tenu des précisions ci-dessus, nous envisageons d'organiser la progression grammaticale de l'an prochain autour de 3 grands objectifs, ou 3 dominantes :

a. sensibilisation globale à la notion de phrase et maîtrise de la ponctuation

. démarche prévue : oral / écrit :

- + les marques sensibles de la Phrase à l'oral (pauses, intonations)
- + les marques sensibles de la Phrase à l'écrit (ponctuation)
- + correspondances entre les marques des deux codes.

b. sensibilisation aux différentes "formes" de la phrase en français

c'est-à-dire :

- + sensibiliser les enfants aux différentes possibilités d'organisation des éléments (mots ou groupes de mots) qui composent la phrase,
 - = ordre des mots ou groupes de mots
 - = notion de groupe de mots
 - = approche de la notion d'acceptabilité (et de non-acceptabilité de la phrase)
 - = approche de la différence entre groupes essentiels et groupes non-essentiels

.../...

- + familiariser l'enfant avec les outils de manipulation de la phrase que sont : la commutation et la permutation l'expansion et la réduction.
- . démarche prévue :
 - + manipulations de phrases : commutations, permutations, expansions, réductions
 - + observation des "fonctionnements" mis en jeu et réflexion
 - + passage à la mise en oeuvre écrite
- c. entraînement à la manipulation des phrases complexes (avec enchâssements)
 - . démarche prévue :
 - + oral / écrit : exercices structuraux
exercices de reconstitution
 - + travail conduit en relation avec certaines activités d'Eveil : pour la notion de causalité par exemple .

3. COMMENTAIRE ET EXPLOITATION DES RESULTATS DANS UNE PERSPECTIVE DE REFLEXION

3.1. Objectif

Nous allons essayer ici de faire une rapide présentation du problème que nous avons, jusqu'à ce stade de notre travail, éludé

- parce que nous ne nous sentons pas en mesure de le résoudre seuls,
- et parce que nous ne voulions pas abandonner, à son profit, notre action nécessaire sur le terrain.

Il ne nous semble pas (voir notre introduction) que cette attitude soit paradoxale.

Quel est ce problème ? C'est en fait l'un de ceux qui préoccupent depuis quelques années le GLE, auquel nous allons essayer d'apporter quelques éléments de réflexion à propos des questions suivantes :

- qu'est-ce qu'un bon texte ?
- existe-t-il des indices de maîtrise de la langue écrite ?
- les indices formels que nous retenons dans nos dépouillements sont-ils pertinents ?

3.2. Démarche

Pour essayer de mieux cerner ces questions qui tournent autour du problème, nous avons fait l'expérience suivante :

.../...

3.2.1. Parmi tous les décomptes que nous avons faits, nous avons tout d'abord choisi, a priori et intuitivement ceux qui concernent les points que, pour le moment nous considérons comme faisant partie des indices de maîtrise de la langue écrite. Nous avons ainsi retenu :

- le nombre de mots (tableau A)
- le nombre de mots par phrase (tableau A)
- le nombre de séparations de phrases bien faites (tableau B)
- le nombre d'enchâssements pour 100 phrases (tableau C)
- la variété des subordonnants (tableau G)

3.2.2. Nous avons ensuite cherché à identifier :

- l'enfant qui, sur l'ensemble des 4 textes, maîtrise le mieux ces aspects de la langue écrite,
- et celui qui les maîtrise le moins bien.

Pour cela, nous avons classé les enfants, à l'intérieur de chaque section, en fonction des scores obtenus. Ces classements figurent dans la colonne CL des tableaux concernés.

Nous avons dressé le tableau récapitulatif des classements obtenus par chaque enfant pour chacun des 5 critères retenus ; et nous avons additionné les places obtenues, réalisant ainsi un total des points obtenus par chaque enfant. Il ne nous restait plus qu'à faire un classement par points, le plus petit total désignant l'enfant le mieux placé dans l'ensemble des cinq classements partiels, le plus fort total désignant l'enfant le moins bien classé sur l'ensemble des cinq classements partiels.

Le tableau ci-dessous rassemble les données de ces opérations :

CONTENU DES COLONNES :

- A = n° de l'élève
- B = nombre de mots
- C = longueur des phrases
- D = ponctuation correcte
- E = nombre d'enchâssements pour 100 phrases
- F = variété des enchâssements
- G = total des points
- CL = classement par points.

(Voir tableau page suivante)

../...

| A | B | C | D | E | F | G | CL |
|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 8 | 4 | 10 | 7 | 7 | 39 | 10 |
| 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 10 | 21 | 2 |
| 3 | 5 | 3 | 7 | 2 | 5 | 22 | 3 |
| 4 | 9 | 10 | 11 | 14 | 1 | 35 | 7 |
| 5 | 5 | 10 | 9 | 11 | 7 | 42 | 11 |
| 6 | 11 | 5 | 4 | 6 | 10 | 36 | 9 |
| 7 | 1 | 9 | 5 | 9 | 3 | 27 | 4 |
| 8 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 8 | 1 |
| 9 | 11 | 8 | 6 | 10 | 3 | 31 | 6 |
| 10 | 7 | 7 | 8 | 8 | 5 | 35 | 7 |
| 11 | 10 | 6 | 1 | 5 | 7 | 29 | 5 |
| 12 | 12 | 11 | 9 | 11 | 8 | 51 | 12 |
| 13 | 6 | 2 | 4 | 6 | 3 | 21 | 1 |
| 14 | 10 | 5 | 3 | 3 | 3 | 24 | 3 |
| 15 | 7 | 9 | 11 | 1 | 1 | 29 | 7 |
| 16 | 1 | 11 | 2 | 10 | 12 | 36 | 10 |
| 17 | 8 | 1 | 7 | 2 | 8 | 26 | 4 |
| 18 | 11 | 6 | 1 | 9 | 8 | 35 | 9 |
| 19 | 5 | 4 | 8 | 5 | 5 | 27 | 5 |
| 20 | 2 | 10 | 10 | 7 | 5 | 34 | 8 |
| 21 | 9 | 2 | 5 | 4 | 1 | 21 | 1 |
| 22 | 4 | 8 | 12 | 12 | 8 | 48 | 11 |
| 23 | 2 | 7 | 6 | 8 | 5 | 28 | 6 |

3.2.3. Il apparaît donc que, en fonction des critères (discutables) retenus,

- l'élève n° 8 arrive en tête du CM 1
- l'élève n° 5 est le dernier du CM 1
- l'élève n° 21 et l'élève n° 13 arrivent en tête du CM 2
- l'élève n° 12 est le dernier du CM 2

3.2.4. Il nous restait à confronter :

- ces choix faits sur des critères partiels (critères de forme) mais relativement objectifs,
- avec l'appréciation spontanée d'enseignants.

.../...

Nous avons retenu pour faire cette expérience les 4 textes du "meilleur" élève du CM 1 (le n° 8) et les 4 textes du "moins bon" élève du CM 2 (le n° 12). On trouvera ci-dessous la transcription fidèle (fautes d'orthographe comprises) de ces 8 textes.

TEXTES DE L'ELEVE n° 8

Texte A : la naissance de Privas

Sur le Montoulon, les romains font des signaux, / ils peuvent dominer les carrefours des deux voies romaines / et on y voit les ennemis qui peuvent nous attaquer, / c'est la montagne idéale, / mais il n'y a pas d'eau, / donc il faut descendre pour aller la chercher. / Les romains avaient construit une tour et quelques maisons sur une plate forme au sommet, / elles étaient fort pauvres \emptyset la tour était gardée par deux gardes, / elles avaient des petites fenêtres très longues. / La partie nord du Montoulon était plus accessible que les autres, / mais elle était gardée par des soldats. / Mais au cours du moyen age la tour fut démolie / et remplacée par un château plus riche, mieux gardé avec un logis pour les soldats et trois grosses murailles. / Du haut de la tour on voyait des montagnes de forêts de chênes, et à la plaine du lac un miror bleu des les bois de chaînes aux glands d'or. /

Texte B : encore des O.V.N.I

Monsieur X se promenait dans son jardin, quand il voit tout à coup une drôle de lueur entre les buissons, / il s'approche \emptyset tout à coup un petit homme vert avec deux antennes sur la tête le frappe, / Madame X qui commençait à s'inquiéter voit elle aussi une soucoupe volante, / elle fait deux pas de recul / puis s'enfuit, / prend le fusil de chasse de Monsieur X. / Elle sort de la villa, / tire en l'air, / un martien tout vert sort de l'O.V.N.I avec un espèce de pistolet, / il tire \emptyset Madame X tombe aussitôt ~~à terre~~ dans les pommes. / Le petit homme vert remonte dans la soucoupe qui s'envole silencieusement. / Quand Madame X reprend connaissance elle retrouve son mari entrind ~~de boire~~ son petit café au lait comme tous les matins. / (Monsieur X ne se souvient de rien). / Madamé X affirme que le petit homme vert avait quatre doigt \emptyset

Texte C : la maison de mes rêves

Une petite maison de campagne dans l'Ardèche, une maison au toit d'ardoise qui brillerait au soleil d'été avec une petite cheminée qui fumerait l'hiver. / Elle serait bien esposée au soleil, une vraie petite maison de campagne entourer de belles fleurs qui embomeraient le matin. / Sur le seuil il y aurait une chatte et sés trois chatons qui laperaient du lait dans un bol. / l'orsqu'ils auraient finis leur repas ils rentreraient par la chitière pour aller faire une sieste dans une grande corbaille de paille. / Derrière il y aurait une petite rivière où le soleil couchant se reflèterait. / A l'intérieur il y aurait un lit, une armoire de bois de chaîne et un fauteuil bien ramboré ou mon petit chien viendrait se couché. /

.../...

Texte D : une journée à Sainte-Eulalie

Il fait beau à Sainte-Eulalie, un ciel bleu sans nuage, un beau soleil qui se reflète sur la neige blanche. / Le moniteur nous annonce que nous allons faire une promenade, / tous les élèves se précipitent sur le remonte pente. / Enfin ! nous sommes arrivées, / ce n'est pas trop tôt, / je commençais à avoir le vertige au bout de cette perche ! / Maintenant le plus dur reste à faire, sauter de cette perche. / "PATATRA !" Je suis tombé sur les fesses \emptyset Maintenant que nous sommes au sommet, il faut descendre. / Je prend mon élan / et me voilà parti. / "Bom", je suis tombé la tête la première dans la neige mole. / Puis je me relève rapidement, / et reprend mon élan pour retomber cent mètres plus loin. \neq 3 quart d'heure plus tard (environ), j'entend un coup de siflet, / c'est le moniteur, / il se fait tard, / nous devons rentrer. / Et j'enfourche la perche du remonte pente, qui me hisse lentement. J'arrive au chalet, / c'est un grand chalet, / son toit est recouvert de neige, \neq j'ouvre la porte / et entre, / il fait beaucoup plus chaud à l'intérieur. / Après avoir manger, nous allons faire la vaillée. / Demain nous recommencerons une nouvelle promenade. /

TEXTES DE L'ELEVE n° 12Texte A :

Le professeur Trouve Tout invente une machine à revenir dans le passé et, \neq me la propose. Tout de suite je lui répond oui. \neq et me voilas lancé dans l'aventure. / Me voici arrivé au temps lointains. / Je me promène / et vois le dike du Montoulon en fureur, / il crache du feu. / "Vite Vite cachons nous", \neq deux heures après le voilas redevenu normal. / Tout de suite je monte sur le Montoulon / et vois la plaine du lac et quelques pecheurs. \neq ensuite j'assiste à la démolition de la tour qui un mois après fut remplacée par un château à trois enceintes. / Par le montoulon une voie romaine passait. / Quand j'ai fini je reparte dans la machine du professeur Trouve Tout pour lui raconté mes aventures \emptyset

Texte B : la vieille ville de Privas

Moi le journaliste venus a Privas va vous faire faire un petit tour dans cette ville si petite mais precieuse. /

Privas a la forme d'un oeuf \emptyset son avantage s'est les rempards qui entourent la ville. / La pourte du ranc, de l'imbert, de tournon et de la grande tour donnent accès à la ville. / La place malconseil se trouve au carrefour des principeaux rues de la republique. / Deux fort dont celui du montoulon et de saint André. / Et maintenant cher amis ma mission de journaliste et fini \emptyset

Texte C : le lion sauvage

Il y a bien longtemps de ça en Afrique du Sud se promenait un lion sauvage. / Il vit une gazele, / celle-ci attentive vit le danger / et se sauva, / mais le lion se mit a sa poursuite \neq Ce fut une course sans fin jusqu'à ce que un éléphant apparaisse. / Le lion

.../...

affolé sauta de côté / et s'angloutit dans le sable mouvant. / La gazèle qui était ennemie avec l'éléphant partit le plus loin possible. / Et celui-ci fut de mauvaise humeur / car il aurait bien aimé manger cette gazèle si tendre et légère. /

Texte D : St Eulalie, la classe de neige

Dring, youpie vite la classe de neige, en avant pour l'aventure. / Vite abillons nous. Dejenons. / tout est prêt, feu. / quelque minute plus tart je me trouvé devant l'école où le car attendé les élèves. / Une seconde, dit Denis \emptyset j'ai oublié ma valise. / Quand il revenu il eu juste le temps de monter dans le car et de sa~~ss~~oir. / quel heure est il \emptyset demanda jean marc \emptyset quatre heures pile \emptyset repont nicolas. / vive la neige \emptyset nous sommes à Stainte Eulalie dans le pay de, ... floc. / que c'est il passé \emptyset dit jean françois \emptyset HA-HA-HA-HA il il est tombé dans un seau plein d'eau \emptyset c'est malin \emptyset répont jean marie dans le seau. / Après cette rigolade nous nous couchons, / faite de beau rêve \emptyset dit jean marie tout triste. / Le lendemain matin, prêt pour l'aventure \emptyset dit le maître. / Oui répont la classe \emptyset non dit jean marie, / j'ai peur. / bon maintenant dehors tout le monde nous allons faire du ski ; / montons en haut sur la montagne, / Marc commença à grimper sur la pente, / mais non lui dit le maître \emptyset on monte comme ça par le remonte pente \emptyset et tout le monde monta, / arriver en haut il y avait écrit lachaient la barre, / gilles ne la lache pas \emptyset dit Mohamed au mettre, / ne tant fait pas \emptyset il va remonter \emptyset en fet il remonta. / On lui cria \emptyset lache lache / et il lacha enfin. /

3.2.5. Nous avons soumis l'ensemble de ces textes à l'appréciation d'une dizaine d'instituteurs en stage de recyclage à l'Ecole Normale (R 12), après leur avoir expliqué la manière dont le choix des textes avait été fait.

Voici l'essentiel des appréciations et commentaires faits à propos de chacun des textes. Nous les donnons en vrac, même lorsqu'ils sont contradictoires :

Elève n° 8

Texte A : Bon départ, personnel - Puis, trop historique - Assimile bien la partie historique de l'enseignement qu'on lui a donné. Des clichés poétiques (à la fin) - Poète qui manque de logique (= pas de cohérence dans son texte). - A beaucoup de peine à placer ses clichés - Fouillis infâme.

Texte B : Le meilleur de ses 4 textes - A bien su reproduire la forme journalistique.

Texte C : La description est escamotée - Beaucoup de clichés - Enfant sensuel, sensible au bien-être, au confort, à la chaleur - C'est un fils de bourgeois.

Texte D : A bien retenu ce qu'il a lu en classe - Enfant capable - On reconnaît là notre façon d'enseigner - Adapte bien son style au sujet - Beaucoup de clichés.

.../...

Elève n° 12 :

Texte A : Beaucoup de logique dans l'organisation du récit - Idées nombreuses, originales.

Texte B : L'enfant s'implique dans son texte - Adopte bien le vocabulaire oral du journaliste de radio - Logique de l'organisation du récit - Des clichés (tout le monde n'est pas d'accord).

Texte C : Le meilleur de ses 4 textes - Bonne organisation du récit - Texte surprenant par rapport aux autres (certains émettent l'hypothèse que l'enfant s'est servi de sources livresques).

Texte D : Langage oral mais vivant - Se meut bien dans l'imaginaire - Sait bien traduire l'expérience vécue.

Essai de synthèse : difficile à faire, car les avis sont très partagés :

- Une légère majorité déclare d'emblée préférer les textes de l'enfant n° 12, considérant que l'enfant n° 8 n'a pour lui que des qualités de style, mais est dépourvu d'idées et d'imagination. Les textes du n° 8 sont qualifiés de "creux" et montrent que l'enfant, qui a sans doute beaucoup lu, se réfugie derrière une abondance de clichés. L'élève n° 12 est préféré en raison de la spontanéité de ses textes et de la vie qui s'en dégage.

- Quelques maîtres (deux ou trois) déclarent préférer les textes de l'enfant n° 8 auxquels ils trouvent, outre des qualités de style, une certaine sensibilité (dans le texte C)

- Un ou deux maîtres restent indécis, ou perplexes.

3.2.6. Conclusion : cette expérience nous a paru intéressante pour les raisons suivantes :

a. elle a permis aux maîtres qui se sont prêtés à l'expérience de prendre conscience de la difficulté d'apprécier objectivement un texte. Les discussions qui se sont engagées autour de ces 8 textes ont sans doute été enrichissantes pour tous, même si elles n'ont pas débouché (et c'est normal !) sur la définition d'une appréciation acceptée par tous.

b. elle nous a permis de nous confirmer dans l'idée que ces critères formels que nous avons retenus dans nos dépouillements n'étaient pas suffisants pour apprécier la qualité d'un texte. Beaucoup d'autres paramètres doivent intervenir :

- lesquels ?

- et surtout : comment les évaluer ?

C'est sans doute là le travail du GLE.

../...

c. elle nous a permis de constater d'énormes différences dans les appréciations portées par les enseignants, dans la manière dont ils les justifient, dans les "modèles" (modèles linguistiques, littéraires, psychologiques, ...) auxquels ils se réfèrent explicitement ou, le plus souvent, implicitement. Par exemple :

- il semble que, pour certains, la qualité d'un texte est inversement proportionnelle à l'importance des qualités "formelles" mesurées par rapport à nos critères.

- pour d'autres au contraire, il semble que les maladroites de forme des textes empêchent d'en découvrir les qualités "internes".

CONCLUSION GENERALE

Le travail de cette année 1975 - 1976 nous paraît marquer une étape importante de notre recherche :

- après plusieurs années consacrées à des dépouillements et à la mise au point d'outils d'analyse de certains aspects de la langue écrite, nous amorçons la deuxième phase de notre démarche, orientée vers la mise au point et la mise en oeuvre d'un travail pédagogique dans la classe.

- d'autre part, la réflexion critique sur nos outils (valeur intrinsèque, valeur relative par rapport à d'autres indices de maîtrise de la langue écrite, etc ...) tant dans le cadre de l'équipe que dans nos rapports avec le GLE, constitue pour nous un nouveau centre d'intérêt et un stimulant salutaire.

4. DISCUSSION (1)

La discussion s'est développée en trois temps principaux :

4.1. Relation entre travail sur le terrain et objectifs du GLE

Sur une question de Ch Nique : "En quoi réside l'opposition entre travail sur le terrain et travail de type GLE ?",

M. Mas précise : par exemple, la progression grammaticale, élaborée à partir des enquêtes descriptives, reste "intuitive" et, pour l'instant, peu scientifique. Pour qu'il en soit autrement, il faudrait :

- disposer des "indices de maîtrise de la langue écrite" que le GLE, dans son ensemble, a pour objectif de chercher à définir,

.. / ...

(1) Synthèse de la discussion engagée sur les travaux de Privas, au séminaire 77 du GLE. Cette discussion reflète très fidèlement l'état de malaise, d'isolement, dans lequel travaillent les équipes locales et le GLE, en raison de l'insuffisance des échanges : une réunion du GLE, par an, depuis 1974...

- avoir le temps d'utiliser un certain nombre de paramètres (situations de production, pédagogie des maîtres, origine socio-culturelle des enfants) que, par la force des choses, nous avons tendance à négliger.

Donc, même si ce travail sur le terrain est indispensable pour entretenir une dynamique locale, il faut se rendre compte qu'il est "bâtard", essentiellement par manque de rigueur scientifique.

D'où :

- un sentiment d'inconfort dans une situation caractérisée par la nécessité d'entretenir sur le terrain un travail

- . indispensable à la survie de l'équipe locale,
- . dont on sent de plus en plus qu'il est méthodologiquement flottant,
- . qui prend beaucoup de temps,
- . et qui n'est pas satisfaisant intellectuellement car on se demande à qui ou à quoi il peut servir en dehors de l'équipe ;

- et la question : n'y aurait-il pas la possibilité d'harmoniser le travail entre le niveau local et le niveau national ?

H. Romian : ces questions sont fondamentales pour le GLE.

- d'une part, le travail fait sur le terrain est à la fois important :

- . pour l'équipe elle-même,
- . pour les lecteurs de "Repères" qui apprécient les comptes-rendus, même si, sur le plan méthodologique, il est limité. Nous ne sommes pas des linguistes, mais des pédagogues, et c'est la préoccupation pédagogique qui est première.

- d'autre part, au niveau national, il est très important de chercher à se donner un dénominateur commun dans le GLE, qui soit en relation avec les travaux de chacun.

H.R. reprend alors le problème en ces termes :

- Faut-il essayer envers et contre tout de "tenir les deux bouts de la chaîne" ? C'est-à-dire : maintenir les travaux sur le terrain, même boiteux, et maintenir notre volonté de travailler à un projet commun au GLE ?

- Faut-il choisir, c'est-à-dire se mobiliser soit sur l'un soit sur l'autre de ces points ?

M. Mas intervient pour dire que, pour des équipes comme Privas ou Saint-Quentin, par exemple qui travaillent sur des aspects ponctuels, le problème se pose d'une manière spécifique :

.../...

- ceux qui travaillent sur des paramètres plus généraux (situations de production, origine socio-culturelle) se sentent moins frustrés de ne pas utiliser "nos" paramètres que nous de ne pas tenir compte des leurs. Nous nous sentons tributaires de leurs apports, alors que eux peuvent, semble-t-il, se passer de nos résultats.

- ce serait donc, pour des équipes comme la nôtre, un commencement de satisfaction que le GLE arrive à définir, même de manière provisoire, des instruments (grilles de description des situations, des milieux socio-culturels, des pédagogies) qui seraient utilisés par toutes les équipes qui en ont besoin, pendant l'inter-valle entre deux séminaires. Ainsi les membres du GLE auraient au moins entre eux le dénominateur commun des instruments utilisés.

H.R. Cela suppose que les instruments existent ou qu'ils soient publiés. Par exemple :

- le Q.I.P.F (2) qui permet de situer les maîtres par rapport aux hypothèses pédagogiques du Plan de Rénovation existe depuis 5 ans ; 5 ans après, en raison de multiples difficultés dues à l'insuffisance des moyens budgétaires et de la disponibilité des uns et des autres, le rapport de recherche n'a pu encore être terminé.

- il existe plusieurs instruments pour les catégorisations socio-culturelles : aucun ne donne entière satisfaction; il faudrait nous mettre d'accord sur le plus satisfaisant

- pour décrire les situations de production, on peut partir de la grille de Bourges, (Cf. "Repères" n° 28) et de celle de Poitiers (Cf. "Repères" n° 35).

Il faut donc "faire avec ce qu'on a" sans être perfectionniste et sans faire de mauvaise conscience. Et focaliser notre travail sur la "variable" qui est notre raison d'être : la variable pédagogie. Charge à nous d'intégrer les recherches -linguistiques par exemple - actuellement en cours.

4.2. Problème des hypothèses linguistiques du GLE, abordé à partir d'une intervention de J. Jolibert qui pose 3 questions :

- Le problème soulevé par M.M ne vient-il pas du choix du travail sur le terrain ? Dans quelle mesure une recherche très ponctuelle, si elle n'est pas liée à une recherche globale, peut-elle être satisfaisante ?

- Quel rapport y a-t-il entre le travail sur le terrain, en progression grammaticale, et le contenu du Commentaire du Plan de Rénovation qui va être publié ? Le Commentaire préconise-t-il ou non les "leçons" de grammaire à l'école ?

-----/..
(2) Questionnaire d'Identification des Pédagogies du Français au CM.

- Avons-nous une hypothèse linguistique commune au GLE ?
Il semble que les hypothèses de l'équipe de Privas (choix des textes en fonction de critères formels de type linguistique) soient à l'opposé des hypothèses de l'équipe de Saint-Ouen pour qui la socio-linguistique est première et pour qui les qualités formelles des textes sont dépendantes des situations, des fonctions dominantes, etc...

En bref, se pose au GLE la question :

- un minimum d'accord théorique,
- une intégration réciproque de ce qui se fait dans les diverses équipes.

Ch Nique :

- Le problème de l'enseignement de la grammaire n'est pas spécifique au GLE.

- Le séminaire de Chartres a défini une base de travail avec des objectifs et des références théoriques suffisamment claires pour que chaque équipe engage sa recherche.

- Le travail de Privas sur "le bon texte" et "la bande dessinée" (d'après "Langue Française") paraît s'insérer tout à fait dans le cadre du GLE.

H.R. (sur une relance de J.J. à propos de l'enseignement de la grammaire) :

- le Commentaire du Plan ne peut rien dire d'autre, quant aux options fondamentales, que ce qui est dit dans le Plan. Le problème soulevé par J.J. (sur lequel les avis sont partagés) supposerait la mise en chantier d'un Plan n° 2.

- le travail de Privas évoqué par Ch.N. pourrait être l'amorce d'une étude sur les représentations que les maîtres peuvent avoir des textes d'élèves, l'explicitation de leurs critères de lecture des textes, de leurs critères d'intervention. C'est peut-être sur ce terrain que le GLE a une carte à jouer, et que les équipes comme Privas, sans linguiste, sans psychologue, pourraient s'orienter.

F. Sublet :

- revient sur la nécessité pour le GLE d'avoir des hypothèses linguistiques communes.

- évoque une expérience faite par son équipe sur "les critères du fait poétique dans les textes d'enfants", à partir de textes apportés par les maîtres. A Privas, la question "qu'est-ce que le bon texte ?" semble idéologiquement très marquée.

Ch.N. : chercher à savoir si le "bon texte" est celui qui est le plus long, avec le plus de subordonnants, etc... ne constitue absolument pas une hypothèse linguistique qui soutiendrait la recherche du GLE ! C'est tout au plus une hypothèse pédagogique.

.../...

M. M. devant les problèmes d'interprétation posés par ce point de son exposé précise : les critères choisis pour sortir du corpus les textes des élèves n° 8 et n° 12 ne prétendent répondre à aucune hypothèse linguistique. Nous les avons retenus parce que :

- ces critères formels étaient faciles à utiliser,
- ils représentaient un certain point de vue (ou type d'attente) de maîtres,
- et que nous voulions voir "ce qui se passerait" quand nous proposerions ces textes à l'examen des maîtres en stage.

Ch. N. apporte à cette partie du débat la conclusion suivante :

- les hypothèses qui sous-tendent la recherche des différentes équipes ont été définies au séminaire de Chartres.
- sans poser cela comme hypothèse linguistique ou option pédagogique, pour le GLE, il semble intéressant de se demander si, de manière significative, les textes sont, par exemple, plus ou moins longs selon une autre variable d'ordre socio-culturel, ou pédagogique, etc...
- le GLE n'a pas à prendre une hypothèse linguistique qui lui soit commune. Par contre, il doit avoir une hypothèse de recherche, une méthodologie de recherche communes.

4.3. Retour au problème initial, à partir d'une intervention de G. Ducancel, quant à l'utilité des comptages :

- le travail fait a le mérite d'avoir mis au point une méthode de comptage,
- il devrait aboutir à l'élaboration d'une hypothèse pédagogique, en mettant au point un dispositif qui permette de la tester, par exemple :
 - . comparer les classes où l'on fait un entraînement systématique à l'utilisation des phrases complexes
 - . et les classes dans lesquelles les élèves sont mis le plus souvent dans des situations de discours (oral ou écrit) fonctionnelles. (3)
 - . A partir de là, voir si on constate des différences, en prenant soin de neutraliser la variable socio-culturelle.

M.M. est d'accord, mais rappelle le manque de temps et de moyens nécessaires pour mettre efficacement en oeuvre un tel prolongement aux travaux de l'équipe.

.../...

(3) Et celles où ces deux approches se conjuguent, ce qui est dans l'ordre d'une démarche inspirée du Plan de Rénovation.

4.4. Conclusion générale par Ch. N. :

- Il faut combiner nos forces de manière à ce qu'on n'ait plus de thème de recherche isolé dans chaque équipe, puisque nous travaillons tous dans le même sens.

- Dans les travaux d'équipe et dans l'optique du GLE, il faut savoir que tout ce à quoi nous pouvons aboutir, c'est de mettre en évidence des différences, de montrer par exemple que :

- . des enfants d'origines socio-culturelles différentes produisent des discours différents
- . des enfants mis dans des situations pédagogiques différentes produisent des discours différents,
- . Etc...

Quant à la nature des différences, rien ne nous permet actuellement de la définir. Ce serait anticiper sur l'évolution des recherches en cours, la nôtre comprise.

RECHERCHES MENEES SUR LE TERRAINFONCTIONNEMENT DE LA COORDINATION AU CM

Bernard LEBRUN - Ecole des Girondins
Equipe de Saint-Quentin

Etat de la recherche en avril 1977

1. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE1.1. Aspect général de la recherche d'équipe :

La recherche entreprise par notre équipe s'insère dans la recherche du Groupe National Langue Ecrite dans la mesure où :

- il s'agit de description de productions écrites, description centrée sur un problème syntaxique : le fonctionnement de la coordination.

- cette description est mise en relation avec des facteurs susceptibles d'influer sur les productions écrites.

- cette description envisage de multiplier les observations en fonction de situations différentes de production des textes.

L'ensemble des connaissances recueillies devrait permettre :

- d'apporter notre contribution à la compréhension du processus de maîtrise progressive de la production de textes écrits par les enfants.

- de formuler les objectifs d'une pédagogie fonctionnelle de l'écrit, dans les limites de nos observations.

1.2. Aspect particulier de la recherche d'équipe :

Nous nous proposons d'étudier le fonctionnement de la coordination dans le langage écrit des enfants de l'école élémentaire.

Cette formulation - à revoir, peut-être - pourrait donner à penser que nous sommes enfermés dans une situation de recherche à objectifs linguistiques et seulement linguistiques. Autrement dit, que notre recherche s'attache uniquement à la description de la coordination dans le langage écrit et que le support de notre étude est le texte écrit par l'enfant, à l'exclusion de tout autre facteur.

Ce serait considérer le texte comme un point de départ, et une approche aussi restrictive nous ferait oublier l'essentiel : que le texte est aussi un point d'arrivée : une réalisation donnée, par un enfant donné, dans une situation d'écriture donnée.

D'où une série de questions :

.../...

- Quelle situation de production du texte ?
- Quel enfant ?
- Quelles réalisations linguistiques ?

En effet, si nous supposons que le fonctionnement de la coordination puisse être analysé selon deux caractères, l'un quantitatif, l'autre qualitatif, les conclusions que nous en tirerions seraient incomplètes si nous n'étions pas en mesure de les situer dans un processus d'écriture en regard des facteurs qui conditionnent la production des textes et qui peuvent rendre compte des variations d'ordre quantitatif ou qualitatif dans le fonctionnement de la coordination.

Ceci étant, le problème posé par la coordination n'est ni simple à cerner ni évident à résoudre. Il convient donc de définir très exactement :

- l'objet de notre recherche
- le champ de notre recherche
- les méthodes de recherche

1.2.1. Objet de la recherche :

De la coordination, A. Martinet donne cette définition ("Eléments de Linguistique générale") : "Il y a expansion par coordination lorsque la fonction de l'élément ajouté est identique à celle de l'élément préexistant dans le même cadre".

Ce qui est le cas dans : 1 : Pierre et Jean jouent aux cartes
 2 : Pierre mange une pomme et des biscuits.
 mais ne rend pas compte
 de 3 : Pierre joue aux cartes mais n'y connaît rien.

On trouvera une approche des traits caractéristiques de la coordination dans : "Pour enseigner le Français" (P.U.F) - chapitre de la coordination, et dans "Recherches Pédagogiques" n° 79 : "Remarques sur la coordination" (L. Baudrillard)

a) "Les éléments coordonnés sont les actualisateurs ou les expansions subordonnées de même rang d'un même noyau". exemples 1 et 2.

b) "Les éléments coordonnés sont des noyaux prédicatifs qui ont le même actualisateur (ou sujet) et peuvent éventuellement avoir les mêmes expansions". exemple : 3.

c) "Cas-limite de la coordination : elle concerne les syntagmes prédicatifs qui ont un caractère complet. Ces syntagmes ont le même statut dans la phrase puisqu'ils ne s'impliquent pas l'un l'autre. Ils peuvent avoir, éventuellement, des expansions communes". exemple 4 : Pierre joue aux billes (et Jean joue au ballon. mais)

"C'est dans cette zone de coordination FAIBLE qu'on observe des chevauchements entre coordination et subordination, en particulier en l'absence de monème coordonnant, c'est-à-dire dans le cas de juxtaposition. .../....

1.2.2. Champ de la recherche :

. Du langage oral au langage écrit :

Les enregistrements de récits d'enfants prouvent abondamment que la coordination est un type de relation largement utilisé pour restituer les faits dans une chronologie vécue par le locuteur et revécue au moment de son discours. (On peut faire la même constatation pour le langage des adultes). On constate donc un langage oral fortement marqué par la coordination. On pourrait même penser que certains coordonnants (et alors, et après, et puis alors etc...) soutenus par une intonation renforcée servent non seulement à relier entre eux les éléments d'information qui composent le discours mais aussi à impliquer le locuteur - peut-être l'interlocuteur - dans son propre discours. L'abondance de coordonnants ne nuit d'ailleurs pas à la communication car il semble bien que l'interlocuteur les "efface" au fur et à mesure pour concentrer son attention sur l'information transmise. Le but recherché n'étant pas la plus grande richesse syntaxique (par la diversité des termes relationnels employés et la non-répétition) mais la plus grande efficacité possible, et compatible avec la plus grande économie syntaxique possible. Ceci ne peut bien sûr être interprété comme un signe de pauvreté et doit être rapporté au problème des registres de langage. La question serait ici de savoir si les enfants (lesquels ? tous ? certains ?) disposent de plusieurs registres de langage oral, (lesquels ?) et lesquels d'entre eux maîtrisant quels registres sont capables de "passer" du langage oral au langage écrit, donc de maîtriser les deux codes.

Le "passage" (1) de l'oral à l'écrit est marqué par deux différences essentielles, chacune représentant une difficulté particulière:

- le changement de code.
- l'absence de l'interlocuteur/récepteur dans la situation de communication.

Nous pouvons donc supposer que la capacité de s'exprimer par écrit dépend de la maîtrise de chacune de ces difficultés ; nous pouvons supposer également que certains enfants maîtrisent l'une et pas l'autre, et que d'autres ne maîtrisent ni l'une ni l'autre.

L'observation des plus "mauvais" (1) textes recueillis permet de constater, par rapport aux "meilleurs" (1) et indépendamment des questions d'ordre lexical ou des problèmes de conjugaison, que ces textes se signalent par :

- un manque de ponctuation (cas limite : une phrase ; peu de virgules)
- une plus grande pauvreté dans les relations par enchâssement (principalement dans la relativisation)
- un emploi important de coordonnants, parfois abusif. (conjonctions ou adverbes séparés ; conjonctions et adverbes cumulés)

(1) Termes qui se discutent.

D'où une série de questions :

a) Cela est-il dû à l'incapacité dans laquelle se trouvent certains élèves de maîtriser le langage oral dans le sens où maîtrise suppose possibilité de se situer à différents registres de langage oral ? Ils seraient donc prisonniers d'un langage oral peu "élaboré"⁽¹⁾ et apparemment incapables, pour des raisons multiples de produire un langage plus "élaboré", plus proche, dans sa syntaxe au moins, du langage écrit ?

b) Cela est-il dû à l'impossibilité dans laquelle ils se trouvent d'abstraire le récepteur ? Ils continuent donc de s'exprimer par écrit dans une situation de communication orale, en écrivant les caractères oraux de ce type de communication : discours ininterrompu, les pauses n'étant pas marquées par la ponctuation ; abondance des coordonnants qui sont peut-être, pour ces élèves, moins des bouche-trous que les auxiliaires indispensables de la communication, le "squelette" structurant le texte ?

c) Cela est-il dû à l'incapacité dans laquelle ils sont de maîtriser à la fois l'ensemble des informations à transmettre et le système relationnel susceptible de les organiser ? D'où un discours essentiellement associatif et peu relativisé. On peut revoir à ce propos les travaux de Piaget.

Il y a sans doute un peu de tout cela à la fois. On peut penser que le manque de maîtrise des contraintes syntaxiques du langage écrit est moins le non-respect de règles (-lesquelles ? pourquoi et quand les respecter ?) que l'impossibilité définitive ou momentanée dans laquelle se trouvent certains enfants de se placer dans une situation d'écriture.

Les facteurs d'influence :

Nous avons retenu quatre types de facteurs qui, à divers titres peuvent éclairer les différences dans les réalisations linguistiques des enfants :

- le milieu social
- la situation de production
- la pédagogie de la classe
- les relations entre enfants

a) le milieu social :

De nombreux travaux ont montré que les productions écrites des enfants reflètent des différences d'ordre social. Notre projet n'est pas d'apporter à ce constat une confirmation supplémentaire, mais de rechercher sur quels points précis cette influence du milieu est déterminante. Nous ne devons pas ignorer non plus les travaux de Bernstein et sa différence entre codes (code restreint - code élaboré) ni les travaux de Lawton. Mais notre propos n'est ni de vérifier leurs théories ou leurs hypothèses, ni de nous enfermer dans la recherche de validation d'hypothèses purement sociologiques.

.../...

Cependant, nous ne pouvons formuler nos hypothèses de recherche sans prendre en considération les facteurs sociaux si nous voulons apprécier l'influence de ces facteurs sur les possibilités, pour l'enfant, de se placer en situation d'écriture et de maîtriser à des degrés divers cette situation.

Il nous faut donc interroger à la fois les textes et les milieux sociaux dont sont issus les enfants afin de vérifier :

- s'il existe une relation entre tel type de réalisation et tel type de milieu
- de quelle nature est cette relation - si elle existe - c'est-à-dire : sur quelles réalisations linguistiques elle s'applique
- si l'on peut classer les catégories sociales en fonction des performances des enfants
- si les classements s'opèrent toujours dans le même sens ou non et pourquoi ?
- s'il y a réellement sur certains faits, des oppositions significatives entre les productions, donc entre les catégories sociales soumises à l'analyse.

Les réponses à ces questions constituent une première approche essentiellement quantitative de notre étude. (Les hypothèses statistiques qui les soutiennent seront formulées dans la méthode de recherche).

Ces réponses devront être complétées et précisées par un retour au corpus, par une étude plus fine des textes afin d'observer le bon ou le mauvais fonctionnement de la coordination et faire ressortir - peut-être - des constantes significatives de ces types de fonctionnement.

b) la situation de production :

On s'accorde aisément sur le fait que les facteurs personnels interviennent fortement dans la mise en situation d'écriture et dans la maîtrise ou la non-maîtrise de cette situation. Des facteurs extérieurs à l'enfant : les situations dans lesquelles il lui est demandé d'écrire, jouent également : texte libre "vrai", rédaction à sujet libre, à sujet imposé, expression à partir d'une B.D., travaux écrits à partir des disciplines d'éveil, etc... sont autant d'appels différents, et chacun de ces appels n'a sans doute pas la même résonance dans la pensée de l'enfant.

Il est donc permis de supposer qu'une gamme variée de situations peut faire varier la qualité des productions d'un même enfant, d'une même classe. La qualité des observations que nous pourrions réunir aurait une influence dans l'élaboration de notre pédagogie.

D'où deux hypothèses complémentaires :

Hypothèse 1 : il existe des situations de production qui plus que d'autres aident l'enfant à respecter le code graphique, ou à mieux se séparer du code oral. Lesquelles ? Comment se manifeste cette influence ?

../...

Hypothèse 2 : il existe des situations de production qui plus que d'autres aident l'enfant à se passer de la présence de l'interlocuteur/récepteur, donc à modifier son langage pour se passer plus ou moins des auxiliaires auxquels il a recours. Lesquelles ? Comment se manifeste cette influence ?

Si l'enseignant ne peut modifier le milieu familial, il peut en atténuer l'influence (2) en appuyant sa pédagogie sur les situations de production les plus propres à favoriser la maîtrise de la langue écrite.

c) les pédagogies différentes :

La grammaire traditionnelle n'a jamais aidé l'enfant à s'exprimer. Grammaire et expression sont longtemps restées - et restent encore - deux "disciplines" distinctes ne s'enrichissant l'une l'autre que par hasard. L'emploi de manuels récents insistant sur les acquisitions syntaxiques n'est pas meilleur s'il est employé dans une optique "traditionnelle", celle dénoncée ci-dessus. Syntaxe et expression peuvent ne jamais se rejoindre pour aider l'enfant à maîtriser sa langue.

A l'opposé de ces pratiques, un enseignement rénové du français doit permettre à l'enfant :

- de trouver des conditions favorables à la communication
- de découvrir et "manipuler" les structures indispensables à une solide connaissance de sa langue.
- de les intégrer dans son discours oral ou écrit.

Par ses objectifs et ses méthodes, on peut supposer que la pédagogie rénovée est plus qu'une autre en mesure de réduire les insuffisances dues aux milieux sociaux, et plus qu'une autre en mesure de faire progresser tous les enfants à quelque milieu qu'ils appartiennent.

Hypothèse 1 : Les enfants recevant un enseignement rénové réalisent des performances écrites sensiblement supérieures à celles des enfants recevant un enseignement traditionnel.

Cette hypothèse en appelle une autre :

Hypothèse 2 : Les enfants issus de milieux défavorisés et recevant un enseignement rénové réalisent des performances sensiblement supérieures à celles des enfants issus également de milieux défavorisés et recevant un enseignement traditionnel.

(même hypothèse pour les enfants issus d'autres milieux sociaux).

 (2) Ou plus exactement contribuer à réduire les inégalités d'origine sociale à l'égard de la langue écrite. ../...

d) relations aux pairs :

Nous nous appuyons sur une étude de Labov "Conséquence linguistique d'être un paumé" parue dans "Language in Society" en 1973 et citée par J.B. Marcellesi dans "Introduction à la socio-linguistique" (Larousse - 1974).

Cette étude avait pour objet de montrer que les pressions du groupe de pairs ("potes") tendaient à préserver le vernaculaire (ici : l'anglais des Noirs) et à le faire résister aux autres dialectes, les membres les plus liés au groupe présentant les formes les plus cohérentes de ce vernaculaire (alors que les "paumés" étaient plus sensibles aux influences linguistiques extérieures)

Le fait linguistique considéré était l'effacement de la copule : is/are dans l'anglais des Noirs.

L'appartenance au groupe ("pote" ou "paumé") était déterminée par diagrammes sociométriques.

Nous trouvons dans les micro-sociétés que sont les classes, des enfants qui ont une forte influence sur leurs camarades et d'autres qui sont délaissés ou rejetés par le groupe. Les diagrammes sociométriques permettent d'isoler les enfants qui ont des relations fortes (les "potes") et ceux qui ont des relations faibles (les "paumés").

En transposant les conclusions de Labov avec toutes les précautions nécessaires, nous supposons qu'il existe peut-être une relation entre le fait de maîtriser des relations inter-individuelles (appartenance au groupe fort : "potes") et celui de maîtriser les relations dans le langage.

Il ne s'agit pas de savoir si c'est le fait de maîtriser les relations inter-individuelles qui aide à maîtriser les relations syntaxiques, ou si c'est l'inverse, mais d'établir un faisceau de concordance entre ces relations et de situer ces concordances au niveau du langage.

Si notre hypothèse est fondée, il est certain que c'est dans le langage oral que nous devrions trouver ces concordances, mais nous pouvons aussi supposer qu'une certaine maîtrise du langage oral se prolonge assez naturellement dans le langage écrit.

Hypothèse 1 : (sur la détermination des "potes" et des "paumés")
 Les données fournies par les sociogrammes permettent d'attribuer pour chaque élève du corpus un nombre de choix (+) et un nombre de rejets (-). La résultante "choix - rejets" est une variable qui obéit à la loi de Laplace-Gauss. La comparaison entre les effectifs théoriques sous la courbe et les effectifs réels permet de déterminer les groupes opposés : Forts = "potes", et Faibles = "paumés".

.../...

Hypothèse 2 : Les enfants caractérisés par une plus grande maîtrise dans les relations interindividuelles produisent des textes dans lesquels ils font preuve d'une plus grande maîtrise dans les relations.

(On formulera l'hypothèse inverse pour le groupe opposé)

Hypothèse 3 : Les enfants caractérisés par les relations fortes ou faibles ("potes" ou "paumés") subissent également l'influence des différents milieux sociaux dont ils sont issus. Il ne sera permis d'attribuer les performances ou les déficits linguistiques à la variable "Relations aux pairs" qu'en chassant par méthode statistique l'influence des composantes sociales sous-jacentes dans chaque échantillon de la variable.

. Réalisations linguistiques prises en considération :

a) données de référence :

- nombre de mots
- nombre de phrases
- nombre de coordonnants
- nombre de réalisations réalisées (dans le texte)
- nombre de réalisations possibles
- nombre de phrases simples
- nombre de phrases complexes
- nombre de conjonctions de coordination
- nombre d'adverbes coordonnants
- indice de complexité
- indice de complexité corrigé

b) données d'étude :

- coordination d'actualisateurs ou d'expansions
- coordination de syntagmes prédicatifs complets (zone faible de coordination)
 Dans ce cas, nous trouvons la coordination en concurrence avec :
 - la juxtaposition (et la ponctuation)
 - la subordination

Il est donc indispensable de connaître les réalisations effectuées dans ces deux domaines.

La coordination entre syntagmes prédicatifs complets est réalisée par :

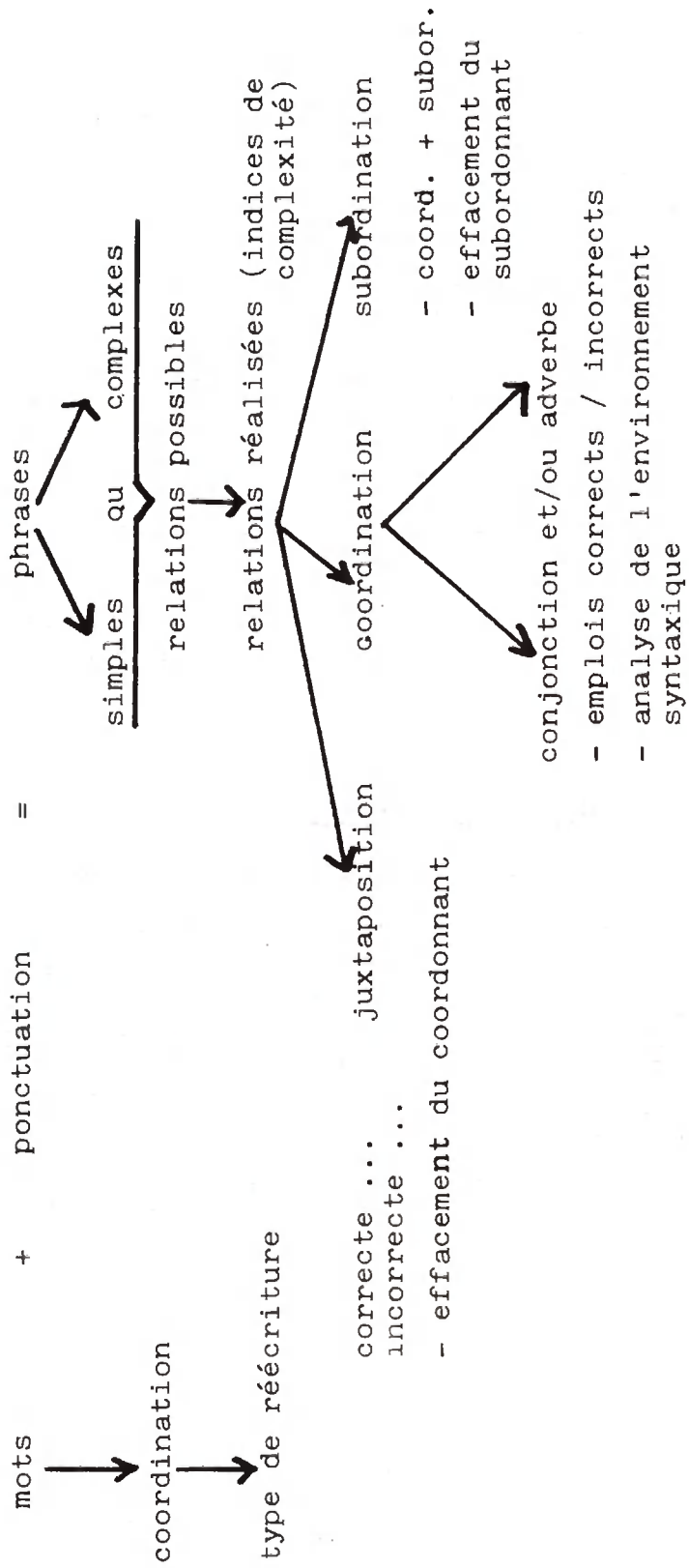
- conjonction ou adverbe
- conjonction et adverbe

Dans chacun de ces cas, nous analyserons :

- les emplois corrects / incorrects (répétition, mauvais emploi...)
- l'environnement syntaxique
 - ellipses réalisées incorrectes
 - ellipses non réalisées nécessaires

../...

SCHEMA D'ANALYSE



2. ETUDE DE LA COORDINATION INCORRECTE

Etude portant sur le nombre de relations incorrectes, que la coordination soit réalisée avec une conjonction ou avec un adverbe.

La quantité de référence est le nombre total de relations par coordination.

2.1. Observation de la situation scolaire :

La situation scolaire est répartie en 4 variables d'étude :

- deux variables FOrtes : 1 : Enfants en avance de 1 an = AV
2 : Enfants d'âge normal = NO
- deux variables FAibles : 3 : Enfants en retard de 1 an = R1
Enfants en retard de 2 ans = R2

L'étude de la situation scolaire repose sur deux calculs complémentaires :

- 1 : classement des variables par écarts réduits relatifs
- 2 : recherche d'écarts significatifs entre les performances des variables

2.1.1. Classement par écarts réduits relatifs :

a) Hypothèse linguistique :

- l'influence d'une variable forte est caractérisée par un déficit linguistique (moins d'incorrections que les autres)
- l'influence d'une variable faible est caractérisée par un excédent linguistique (plus d'incorrections que les autres)
- il existe une hiérarchie entre les quatre variables considérées. Ce qui revient à dire qu'une variable immédiatement inférieure à une autre est marquée par un plus grand nombre d'incorrections.

b) Méthode statistique :

Renseignements indispensables pour la compréhension du tableau :

- N = effectif total de référence. Ici = 1 595 relations par coordination.
- Effectif réel = quantité réellement observée dans le corpus
 - pour chaque variable
 - pour le total des 4 variables. Ici = 333
- Effectif théorique = quantité calculée en supposant nulle l'influence des variables.
Cette quantité est déterminée en multipliant "N" par la probabilité d'apparition du fait linguistique observé.
- "p" = probabilité d'apparition du fait linguistique
ici : probabilité d'apparition de relations incorrectes
 $p = 333 / 1\ 595 = 0.208$

.../...

- "q" = probabilité inverse
 $q = 1 - 0.208 = 0.792$
- écart = différence entre effectif réel et effectif théorique
- écart type = racine carrée du produit : $N \cdot p \cdot q$
 écriture (sigma) $\sigma = \sqrt{N \cdot p \cdot q}$
- écart réduit = quotient de l'écart par l'écart type :
 $\text{écart} / \sigma$, écriture "z"

Tableau des écarts réduits relatifs :

| | N | Effectif Théorique (N . p) | Effectif Réel | écart é | écart type " σ " | écart réduit "z" |
|----|----------------|----------------------------------|------------------|------------|-------------------------------|------------------------|
| AV | 121 | 25 | 17 | - 8 | 4.46 | - 1.79 |
| NO | 816 | 170 | 150 | - 20 | 11.59 | - 1.72 |
| R1 | 563 | 118 | 132 | + 14 | 9.63 | + 1.45 |
| R2 | 95 | 20 | 34 | + 14 | 3.95 | + 3.54 |
| | ----- 1 595 | ----- 333 | ----- 333 | ----- 0 | ----- ----- | ----- ----- |

Classement :

- 1 : AV = - 1.79
- 2 : NO = - 1.72
- 3 : R1 = + 1.45
- 4 : R2 = + 3.54

Conclusions :

- l'hypothèse de départ est validée :
- les variables fortes possèdent un déficit linguistique, c'est-à-dire qu'elles sont marquées par moins d'incorrections.
- les variables faibles ont un excédent linguistique, c'est-à-dire qu'elles sont marquées par plus d'incorrections.
- les quatre variables conservent leur hiérarchie dans le classement.

- Remarques :
- les variables AV et NO ont des écarts réduits très peu différents
 - un écart sensible sépare la paire (AV,NO) et R1
 - même remarque pour R1 et R2

2.1.2. Recherche de différences significatives entre les variables : (test du χ^2 de Pearson)

Compte tenu des remarques précédentes, il convient de pousser plus loin l'analyse et de se demander si les performances observées pour chacune des variables sont dues aux variations aléatoires (hasard de distribution) ou si elles sont dues à l'influence des variables. C'est-à-dire que nous apprécierons en probabilité les risques d'erreur que nous prenons en déclarant que les populations de telle et telle

../.

variable ne sont pas les échantillons d'une même population, donc qu'elles sont significativement différentes. Ceci nous permettra de dire si l'influence des variables sur les performances est déterminante ou non.

Pour démontrer l'opposition entre deux variables, on a recours à l'hypothèse nulle : on fait donc comme s'il ne devait pas y avoir de différence entre les performances.

Nous comparerons les groupes (A) et (B)

AV et R2

NO et R1

(AV,NO) et (R1,R2)

Hypothèse nulle :

Les populations (A) et (B) sont deux échantillons d'une même population. Les différences constatées dans leurs performances sont dues aux variations aléatoires. La proportion des incorrections dans la coordination est stable entre les échantillons.

a) Opposition entre AV et R2 :

Renseignements pour la compréhension du tableau :

"O" = effectifs observés

"C" = effectifs calculés (théoriques). Ils sont obtenus par règle de trois.

Exemple : total des incorrections pour AV + R2 = 51
populations = 14 AV et 12 R2 total = 26

On peut estimer que 14 AV réaliseront 14 / 26 de 51 incorrections.

| population | VAR | "C" | "O" | (O . C) | (O - C) ² / C |
|------------|-------|-------|-------|-----------|----------------------------|
| 14 | AV | 27 | 17 | -10 | 3.70 |
| 12 | R2 | 24 | 34 | +10 | 4.16 |
| ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 26 | | 51 | 51 | 0 | 7.86 (χ^2) |

Pour cette valeur de : 7.86, la table de distribution du χ^2 nous donne une probabilité inférieure à 0.01.

C'est-à-dire que nous avons moins de 1 chance sur 100 de nous tromper en rejetant l'hypothèse nulle et en acceptant l'hypothèse contraire.

Le seuil de rejet étant fixé à 0.05, nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle et affirmer :

.../...

- que les populations déterminées par les variables AV et R2 ne sont pas issues d'un même échantillon.

- Mais, puisqu'elles proviennent du même corpus CM 2, que l'influence des variables est telle qu'elle détermine une différence significative dans les performances des populations.

Donc, le nombre de relations incorrectes par coordination est lié au niveau scolaire, pour ces deux variables.

b) Opposition entre NO et R1

| population | variable | C | O | (O - C) | $(O - C)^2 / C$ |
|------------|----------|-----|-----|---------|-----------------|
| * 110 | NO | 166 | 150 | - 16 | 1.54 |
| 77 | R1 | 116 | 132 | + 16 | 2.20 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 187 | | 282 | 282 | 0 | 3.74 |

Pour cette valeur de : 3.74 la table de distribution du χ^2 nous donne une probabilité très légèrement supérieure à 0.05 : soit $P = 0.058$

Nous pouvons considérer que nous sommes à la limite du seuil et conclure ici aussi que l'influence des variables est déterminante quant au nombre de relations incorrectes employées.

c) Opposition (AV,NO) et (R1,R2)

| population | variable | C | O | (O - C) | $(O - C)^2 / C$ |
|------------|----------|------|------|---------|-----------------|
| 124 | AV,NO | 194 | 167 | - 27 | 3.75 |
| 89 | R1,R2 | 139 | 166 | + 27 | 5.24 |
| ---- | ----- | ---- | ---- | ----- | ----- |
| 213 | | 333 | 333 | 0 | 8.99 |

Pour cette valeur du χ^2 : 8.99, la table de distribution nous donne une probabilité nettement inférieure à 0.01 d'obtenir une telle distribution par le seul jeu du hasard.

Nous avons moins de 1 chance sur 100 de nous tromper en affirmant que les performances réalisées sont dues à l'influence des variables.

Conclusion :

Les performances des élèves du CM 2, dans la situation d'écriture donnée (récit à partir d'une B.D.) sont liées, pour le nombre de relations incorrectes par la coordination, au niveau scolaire : avance, normal ou retard.

Il reste à chercher une explication hors de la situation scolaire.

.../...

Nous pouvons la trouver :

- dans les facteurs sociaux (influence du milieu socio-culturel)
- dans la situation de production qui a peut-être désavantagé certains élèves (il faudrait donc faire varier les situations de production)
- dans la pédagogie de la langue en fonction de laquelle ces enfants sont formés.

Dans le cadre -limité- de cette recherche (car nous recherchons essentiellement, pour le moment, la mise au point de notre outil de recherche) nous tenterons de trouver une première explication au niveau des facteurs sociaux, posant par hypothèse que les enfants issus des milieux défavorisés éprouvent plus que les autres des difficultés à maîtriser la coordination.

2.2. Etude des facteurs sociaux :

La situation sociale est répartie en :

- variable forte = milieu Aisé AI
- variable faible = milieu Modeste MO
- variable intermédiaire = Non AI, Non MO = AU (Autres)

NOTE : les calculs que nous faisons pour l'étude de ces facteurs sont les mêmes que ceux réalisés pour l'étude de la situation scolaire. Nous ne répèterons donc pas les modalités de détermination des résultats.

2.2.1. Classement par écarts réduits relatifs :

a) Hypothèses linguistiques :

- l'influence d'une variable forte est caractérisée par un déficit linguistique (moins d'incorrections que les autres)
- l'influence d'une variable faible est caractérisée par un excédent linguistique (plus d'incorrections que les autres)
- on peut supposer une hiérarchie entre les trois variables : 1 : AI, 2 : AU, 3 : MO.

Le nombre d'incorrections étant croissant de 1 à 3.

b) Tableau des écarts : (p = 0.208 / q = 0.792)

| VAR | N | Eff.théor. | Eff.réel | écart | écart type | écart réduit |
|-----|-------|------------|----------|-------|------------|--------------|
| AI | 144 | 30 | 26 | - 4 | 4.87 | - 0.82 |
| AU | 741 | 155 | 141 | - 14 | 11.04 | - 1.26 |
| MO | 710 | 148 | 166 | + 18 | 10.81 | + 1.66 |
| --- | --- | --- | --- | ---- | ----- | ----- |
| | 1 595 | 333 | 333 | 0 | | |

Classement : 1 : AU = 1.26 ; 2 : AI = 0.82 ; 3 : MO = + 1.66

.. / ...

- Conclusion :
- les enfants issus de la variable MO ont un excédent d'incorrections
 - les enfants de AI et AU ont un déficit (moins d'incorrections)
 - Nous supposons que AI se placerait avant AU, or c'est l'inverse qui se produit. Les uns par rapport aux autres, les élèves de AI emploient plus de relations incorrectes que les élèves de AU.
 - AI et AU ont relativement moins d'incorrections que MO

2.2.2. Recherche de différences significatives (χ^2 de Pearson)

Nous comparerons les variables opposées :

| | | |
|-------------------|----|-----|
| (A) | et | (B) |
| AU | et | MO |
| (AI,AU) | et | MO |
| éventuellement AI | et | MO |

Hypothèse nulle : Les deux populations (A) et (B) sont deux échantillons d'une même population où la proportion des incorrections est stable. La différence est due aux variations aléatoires.

a) opposition entre AU et MO

| population | VAR | "C" | "O" | (O - C) | (O - C) ² / C |
|------------|-----|-----|-----|---------|--------------------------|
| 96 | AU | 154 | 141 | - 13 | 1.09 |
| 95 | MO | 153 | 166 | + 13 | 1.10 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 191 | | 307 | 307 | 0 | 2.19 |

Pour cette valeur du χ^2 la table de distribution nous donne une probabilité supérieure à 0.10.

C'est à dire que nous avons 10 chances sur 100 (1 sur 10) de nous tromper en rejetant l'hypothèse nulle. Nous sommes assez loin du seuil de 0.05 pour ne pas prendre ce risque. Nous ne pouvons donc pas rejeter l'hypothèse nulle. Mais l'hypothèse inverse n'est pas démontrée pour autant : il ne faut donc pas conclure que seul le hasard est intervenu dans la distribution des incorrections. Simplement, nous ne pouvons pas dire que AU et MO sont significativement opposés. Nous ne pouvons seulement pas prouver qu'elles ne le sont pas.

Il est inutile de comparer AI et MO, dans la mesure où le classement par écarts réduits relatifs situait AI entre AU et MO.

b) opposition (AI,AU) et MO :

| population | VAR | "C" | "O" | (O - C) | (O - C) ² / C |
|------------|-------|-----|-----|---------|--------------------------|
| 118 | AI,AU | 184 | 167 | - 17 | 1.57 |
| 95 | MO | 149 | 166 | + 17 | 1.93 |
| ---- | ----- | --- | --- | --- | --- |
| 213 | | 333 | 333 | 0 | 3.50 |

.../...

Pour cette valeur du χ^2 la table de distribution nous donne une probabilité de $P = 0.074$, très légèrement supérieure au 0.05 du seuil.

Il est alors important de nuancer la conclusion en fonction de ce résultat. Il serait en effet imprudent d'accepter sans réserve l'hypothèse nulle en accordant au seuil une valeur absolue qu'il n'a pas. Il s'agit d'une convention, et 0.05 n'a qu'une valeur indicative. C'est à nous qu'il revient de l'interpréter.

Conclusion : - il existe une tendance sensible à la différence significative entre (AI,AU) et MO.
 - Nous ne pouvons prendre le risque de rejet de l'hypothèse nulle en nous appuyant sur les résultats du classement par écarts réduits. Ce qui nous conduit à dire : que les enfants issus de la classe MOdeste ont tendance à produire, significativement plus que les autres, des relations par coordination incorrectes. (Ce qui ne veut pas dire qu'ils le fassent systématiquement).

2.3. Conclusions sur A et C (étude de } situation scolaire situation sociale)

Nous avons constaté :

- 1 : que la coordination incorrecte est produite, de manière significative par les enfants les plus retardés au plan scolaire.
- 2 : que la quantité d'incorrections est liée (pour cette situation d'écriture) à l'âge de l'enfant dans le niveau scolaire donné (ici : CM 2)
- 3 : que la coordination incorrecte est plutôt produite par les enfants issus des milieux modestes.

Il convient alors de se demander s'il n'y a pas corrélation (dépendance statistique) entre le fait d'être issu de milieu modeste et le fait d'être en situation scolaire retardée.

2.4. Etude de corrélation :

Il s'agit ici de déterminer si les résultats obtenus par les enfants en retard de 1 ou 2 ans s'explique par la composante sociale.

2.4.1. Hypothèse nulle :

A propos de la coordination incorrecte, il n'y a aucune relation entre la situation scolaire (AV,NO,R1,R2) et la situation sociale (AI,MO,AU). Les deux caractères sont indépendants.

2.4.2. Tableau des populations :

| | (AI,AU) | MO | |
|---------|---------|-----|-----|
| (AV,NO) | 87 | 37 | 124 |
| (R1,R2) | 31 | 58 | 89 |
| | ----- | --- | --- |
| | 118 | 95 | 213 |

../...

2.4.3. Tableau des effectifs théoriques :

Il s'agit de constituer un modèle théorique qui ne tienne pas compte de l'influence des variables. On comparera ce modèle théorique au modèle réel.

Les effectifs théoriques sont calculés sur le total des incorrections (333) proportionnellement à la population des variables croisées.

$$\text{ex : } (AV,NO) \times (AI,AU) = 333 \times (87 / 213) = 136$$

| d'où | AI,AU | MO | |
|---------|-------|-----|-----|
| (AV,NO) | 136 | 58 | 194 |
| (R1,R2) | 48 | 91 | 139 |
| | ----- | --- | --- |
| | 184 | 149 | 333 |

2.4.4. Tableau des effectifs réels :

Relevé des incorrections effectivement observées dans le corpus :

| | (AI,AU) | MO | |
|---------|---------|-----|-----|
| (AV,NO) | 122 | 45 | 167 |
| (R1,R2) | 42 | 124 | 166 |
| | --- | --- | --- |
| | 164 | 169 | 333 |

2.4.5. Calcul de corrélation :

La comparaison entre les effectifs théoriques et les effectifs réels se fait en employant le test de Pearson (χ^2) (méthode de calcul exposée plus haut)

| Effectifs théoriques " C " | Effectifs réels " O " | (O - C) | (O - C) ² / C |
|-------------------------------|--------------------------|---------|--------------------------|
| 136 | 122 | - 14 | 1.44 |
| 48 | 42 | - 6 | 0.75 |
| 58 | 45 | - 13 | 2.91 |
| 91 | 124 | + 33 | 11.96 |
| --- | --- | ---- | ----- |
| 333 | 333 | 0 | <u>17.07</u> |

Pour cette valeur de 17.07, la table de distribution nous donne une probabilité inférieure à 0.001 :

Ce qui signifie :

- Nous avons moins de 1 chance sur 1 000 de nous tromper en affirmant que les deux caractères ne sont pas indépendants.
- L'hypothèse nulle peut être rejetée.
- Il y a donc corrélation entre la situation scolaire et la situation sociale.

CONCLUSION GENERALE :

- La situation scolaire des élèves reflète bien leurs possibilités de maîtriser les relations par coordination.
- Les facteurs sociaux influent ou ont tendance à influencer sur la maîtrise de la coordination.
- Il y a corrélation entre l'appartenance à telle variable scolaire et l'appartenance à telle variable sociale : la situation scolaire et la situation sociale ne varient pas indépendamment l'une de l'autre.

3. AUTRES ETUDES

L'équipe a procédé à d'autres études portant sur le matériel recueilli. Sans entrer dans le détail de la démarche suivie, comme nous venons de le faire, nous ne citerons ici que les conclusions relatives à chacune d'entre elles (1).

3.1. Coordination par adverbos :

Les populations d'élèves caractérisées par des variables "fortes" (AVance, NOrmal / AISé) emploient relativement moins d'adverbos que les populations d'élèves caractérisées par les variables "faibles" (Retard 1, Retard 2 / MODOeste).

Ordre : Retard 1 an, Retard 2 ans, âge normal, AVance,
= milieu scolaire
Modeste, AISé, Non Modeste/Aisé = milieu social

La différence entre les performances des variables opposées (fortes / faibles) dans chaque milieu (scolaire et social) est significative. On peut donc retenir l'hypothèse d'une opposition de ces populations à l'intérieur de l'échantillon. C'est-à-dire que les populations des variables : MODOeste/Ret 1, Ret 2, constituent, sur l'emploi des adverbos, des populations statistiquement distinctes des populations AISé/ et/ou AVance, âge normal. (AV ≠ Ret 2) et (AV, NO) ≠ (Ret 1, Ret 2), (AI ≠ MO) et (AI, AUTres) ≠ (MO)

Il existe une dépendance statistique entre les variables fortes des deux milieux et les variables faibles de ces mêmes milieux. C'est-à-dire que, sur l'emploi des adverbos, il y a une relation entre l'un des caractères (ex. milieu social MODOeste) et la probabilité de l'autre (ex. être en retard de 1 ou 2 ans).

 (1) N.D.L.R. Faute de place (problème de coût...), nous ne pouvons publier ici l'ensemble de ces études. Nous nous en excusons.

3.2. Coordination par "MAIS"

Les populations caractérisées par les variables fortes emploient relativement plus de "mais" que les populations caractérisées par les variables "faibles". Ordre : milieu scolaire : âge Normal - AVance - Retard 1 - Retard 2 ; milieu social : Aisé - Non Aisé / MOdeste - MOdeste

Il n'existe aucune différence significative entre les variables opposées du milieu social ; l'origine sociale n'est donc pas un facteur d'opposition dans les performances quant à l'emploi de "mais". Par contre, il existe une différence significative entre les variables opposées du milieu scolaire : (AV \neq Ret 2) (AV,NO \neq Ret 1, Ret 2).

Il existe une dépendance statistique entre les variables fortes des deux milieux et les variables faibles de ces mêmes milieux. C'est-à-dire qu'un enfant de milieu Aisé, utilisant relativement plus de "mais" a plus de chance qu'un autre d'être en avance ou d'âge normal dans sa scolarité.

3.3. Coordination par "ET"

Les populations caractérisées par les variables "faibles" emploient relativement plus de "et" que les populations caractérisées par les variables "fortes". Ordre : milieu scolaire : Retard 1 - Retard 2 - Age Normal - AVance ; milieu social : MOdeste - Non Aisé / MOdeste - Aisé.

Cependant le test de Pearson révèle qu'il n'y a aucune opposition significative entre les variables opposées, dans chaque milieu considéré, pour l'emploi de "et". L'échantillon d'élèves conserve donc, sur ce point, son homogénéité. Ce qui signifie que les écarts constatés dans le classement des variables ne peuvent se traduire en termes d'oppositions : les différences enregistrées tiennent davantage au caractère des individus qu'au caractère des variables.

Il n'existe aucune dépendance statistique entre les variables fortes des deux milieux et les variables faibles de ces milieux. Cela n'est pas surprenant.

3.4. Coordination par "CAR"

Les populations caractérisées par les variables "fortes" emploient relativement plus de "car" que les populations caractérisées par les variables "faibles". Ordre : milieu scolaire : AVance - Age Normal - Retard 2 ans - Retard 1 an ; milieu social : Aisé - Non Aisé / MOdeste - MOdeste

Il n'y a pas de différence significative entre les variables sociales. Le milieu social peut donc être considéré comme homogène quant à l'emploi de "car". Il n'existe de différence significative qu'entre les variables scolaires : AVance \neq Retard 1 an et (AVance, Normal \neq Retard 1, Retard 2).

.../...

Ces résultats sont à rapprocher des résultats enregistrés pour l'emploi de "mais".

Il existe une dépendance statistique entre les variables fortes des deux milieux considérés et les variables faibles de ces mêmes milieux. C'est-à-dire que le caractère "variable forte" dans le milieu scolaire et dans le milieu social ne sont pas indépendants. De même le caractère "variable faible".

CONCLUSIONS :

A. Les résultats mentionnés dans la première partie renvoient à des emplois "acceptables" des différents coordonnants : adverbess, mais, et, car.

Ils sont à rapprocher des résultats enregistrés pour l'ensemble des résultats estimés inacceptables (tous coordonnants confondus), que nous appellerons "coordination incorrecte :

faible) Ordre : (du plus grand nombre d'incorrections au plus

milieu scolaire : Retard 2, Retard 1, Age Normal, Avance
milieu social : Modeste, Aisé, Non Aisé/Modeste

Il existe une différence significative entre les variables du milieu scolaire : (Avance \neq Retard 2) (Normal \neq Retard 1) (Avance, Normal \neq Retard 1, retard 2).

Il n'existe pas de différence significative entre les variables du milieu social, mais une tendance à l'opposition entre les groupes : Aisé, Non Aisé/modeste et Modeste.

Il existe une dépendance statistique entre les variables fortes des deux milieux d'une part et les variables faibles de ces milieux d'autre part.

B. L'ensemble de ces résultats est limité aux données prises en considération . Dans le cas présent, il s'agit des quantités : "nombre d'occurrences pour tel type de coordonnant".

- Ce premier travail nous a permis de valider les méthodes statistiques employées :

+ classement par écarts réduits relatifs
+ test de Pearson (χ^2) pour la recherche des différences significatives

+ étude de corrélation

- Le classement fait apparaître :

+ une dominante des variables fortes pour : "mais" et "car"

+ une dominante des variables faibles pour : "adverbess" et "et"

.../...

La recherche de différences significatives apparaît, dans le milieu social, pour l'emploi des adverbes seulement.

On pourrait donc conclure que les enfants caractérisés par les variables fortes (milieu scolaire et/ou milieu social) possèdent des possibilités d'expression de la coordination plus différenciées, faisant appel à un plus large éventail de coordonnants, que les enfants caractérisés par les variables faibles.

- Les résultats fournis ici ne constituent qu'une partie des résultats enregistrés lors de l'analyse des textes d'élèves.

Les membres de l'équipe n'ont pas jugé bon de traiter toutes les données recueillies, pour deux raisons :

+ la validation de la méthode statistique était satisfaisante
 + l'étude de la coordination, limitée au cadre trop étroit de la phrase ne permettait pas de tirer des conclusions satisfaisantes sur le fonctionnement de la coordination qui est l'objectif de la recherche.

C. L'équipe a donc repensé la totalité de la grille d'analyse des textes

- en conservant les items pertinents de la grille précédente
 - en ajoutant des items qui rendent compte du fonctionnement et du rôle de la coordination dans la production du texte.
 (il s'agit en fait de replacer la coordination dans le cadre de la cohésion textuelle, elle-même liée à la progression thématique).

Cf sur ces problèmes les travaux de : D. Slakta (Ordre du
 texte)

T.A. Van Dijk
 (grammaires textuelles)

Les travaux à venir ne rendront plus seulement compte de la quantité des coordonnants employés. En maintenant la problématique de la covariance entre les différents milieux et les performances linguistiques, ils permettront de rendre compte du bon ou du mauvais fonctionnement de la coordination dans une perspective textuelle (la seule qui soit intéressante et utile au plan pédagogique) et non dans une perspective phrastique (suivie jusqu'ici)

RECHERCHES MENEES SUR LE TERRAINPRODUCTIONS ECRITES A L'ECOLE ELEMENTAIREVARIABLES SOCIOLOGIQUES ET PEDAGOGIQUES (CE - CM)

Gilbert DUCANCEL - Equipe d'Amiens

Etat des travaux en octobre 1976

L'équipe I.N.R.P. de l'E.N.F d'Amiens est engagée dans une recherche-description dont le thème peut s'énoncer : "Productions écrites à l'Ecole élémentaire et variables sociologiques et pédagogiques".

Il s'agit d'une recherche pédagogique qui se situe dans le cadre du Plan de Rénovation de l'Enseignement du Français à l'Ecole Elémentaire. Elle est née d'une réflexion sur ce que propose le Plan, à titre d'hypothèses de travail, en matière d'écrit.

1. L'ECRIT DANS LE PLAN DE RENOVATION - Gilbert DUCANCEL -

Le Plan de Rénovation distingue langue orale et langue écrite. Il donne la priorité à l'expression orale, premier mode d'appropriation et d'expression langagière des enfants, indispensable au développement de leur personnalité toute entière, nécessaire, plus particulièrement, à l'apprentissage de l'écrit.

Mais nous pensons qu'il y aurait danger à "durcir" la distinction en une opposition trop systématique qui conduirait à une pédagogie éclatée et sans doute inadaptée. Le Plan de Rénovation ne le fait pas. Tout au contraire, il insiste sur le fait que la distinction ne peut se penser, au plan linguistique et au plan pédagogique, qu'en relation avec la notion de situation de communication. L'oral ne vaut pas mieux que l'écrit, ni l'écrit que l'oral. Ils n'ont de valeur, et ils en ont autant, qu'en fonction de la situation de communication. Cela implique, en ce qui concerne l'écrit pour ce qui nous concerne, que son emploi soit fonctionnel : "Ecrire, ce devrait être répondre à un besoin de communication à distance et dans le temps, à un besoin de conservation, d'enregistrement, de fixer pour soi". (1) Les différentes situations d'écrit et leurs composantes (but à atteindre, qualités des partenaires, relations entre ces partenaires, nature du référent, etc...) déterminent le choix des registres, des niveaux de langue, des fonctions du langage : "chacune des activités (met) en jeu une fonction particulière du langage ... Il s'agit, à partir de situations données, d'inciter les enfants à une utilisation fonctionnelle, créatrice, de la langue écrite" (1).

(1) Plan de Rénovation - Version intégrale

Et le Plan de Rénovation propose un certain nombre d'activités d'écriture : textes d'observation, textes d'imagination, jeux dramatiques, romans collectifs, poèmes, textes libres, lettres aux correspondants, journal de classe, Les apprentissages procèdent du va-et-vient (il vaudrait mieux dire de la dialectique) entre ces activités fonctionnelles d'expression écrite et les activités systématiques d'apprentissage qu'elles suscitent et qui les rendent possibles.

Cette démarche ne prend tout son sens que par la référence à la nécessité de la lutte contre l'échec scolaire : "la réussite scolaire est largement conditionnée par la maîtrise de la langue que les enfants ont acquise. Des recherches sociologiques ont, en effet, confirmé que les enfants retardés le sont principalement par des déficits de langage et qu'ils appartiennent, le plus souvent à des milieux défavorisés". (1) L'objectif que se donne le Plan est donc de faire accéder tous les élèves à une langue d'un niveau tel que la communication avec autrui soit enrichie, et que la poursuite des études secondaires longues devienne possible pour un plus grand nombre d'entre eux. (1)

C'est à partir de ce cadre que nous nous sommes efforcés, à l'intérieur du Groupe Langue Ecrite de l'I.N.R.P, et compte tenu des séminaires auxquels nous avons pu participer (en particulier celui de mai 1975), de dégager notre problématique.

2. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE ET ETAT DE LA QUESTION - Gilbert DUCANCEL

(cf. "Repères" n° 31 - septembre-octobre 1975)

Au plan linguistique, et à la suite du Plan de Rénovation, nous refusons à la fois de considérer que l'oral et l'écrit sont sous-tendus par deux codes radicalement différents et de les considérer comme sous-tendus par un code unique. Cela signifie, au plan pédagogique cette fois, que nous refusons de considérer l'apprentissage de l'écrit comme radicalement distinct de celui de l'oral ou comme confondu avec lui (les problèmes scripturaires et orthographiques mis à part, à quoi certains réduisent la spécificité de l'apprentissage de l'écrit).

Ce faisant, il nous semble que nous doutons de la validité, pour une étude des productions langagières, d'une démarche linguistique se cantonnant à une description des structures des messages. Le paradoxe apparent tient en ce que le même Saussure qui se demandait "quelles relations existent entre la linguistique et la psychologie sociale" ("Cours de linguistique générale" p. 21) a fourni, par sa distinction entre langue et parole, la justification de la séparation méthodologique de l'étude fonctionnelle des messages et de leur étude structurelle exclusive. Cette séparation qui peut être féconde pour la découverte des règles qui sous-tendent les productions langagières, risque de stériliser les recherches qui portent sur ces productions elles-mêmes.

.../...

R. Jakobson a développé l'analyse des composantes de la communication et des fonctions du langage ("Essais de linguistique générale" (2) I^{ve} partie). Il nous semble qu'une étude des productions écrites des élèves de l'Ecole élémentaire ne peut se passer des concepts de Jakobson. Chacun des éléments de la communication est en interaction avec les autres et cette interaction caractérise et différencie les messages. Les énoncés produits à l'école devront donc, pour être compris, être étudiés dans leur situation de production et selon leurs fonctions.

C'est dans ce sens que vont les équipes I.N.R.P. qui s'efforcent d'élaborer une typologie des énoncés scolaires écrits (voir en particulier : M. Péchevy : "Les situations de production des textes d'enfants" - "Repères" n° 28 - janvier/février 1975 ; G. Ducancel : "Compte-rendu du séminaire "Langue Ecrite" de mai 1975", "Repères" n° 30 - juin 1975 ; E.N.F Poitiers : "Pour une typologie des discours dans les situations scolaires" - "Repères" n° 35 - 1976).

Mais ces essais montrent aussi, qu'il y a lieu d'étoffer la liste des variables en se demandant non seulement quelles fonctions mais aussi quelles significations a le message (par exemple : quelles relations a-t-il avec les autres activités, les autres comportements, antérieurs, contemporains, postérieurs ? Quels objectifs l'émetteur poursuit-il ? Quelle est la destination prévue du message et qui en a décidé ? Quelle représentation l'émetteur a-t-il de son projet, des attentes des destinataires, des attentes du maître ? etc...). C'est-à-dire qu'écrire (et parler), c'est accomplir un acte qui a une signification sociale (J.R. Searle : "Les actes de langage" (3) Une étude des productions écrites des élèves de l'école élémentaire doit donc se préoccuper de la situation et de la signification des actes d'écriture, situation et signification qui dépendent des activités, des projets, des besoins, des représentations, des rôles, des interactions sociales. Il est démontré que les interactions sociales sont régies de manière complexe et que les interactions verbales varient selon "(les) rapports interpersonnels, (les) interactions sociales, (les) normes qui les régissent et (les) règles qu'appliquent ceux qui participent à ces rapports ou à ces interactions" (S. Moscovici et M. Plon : "Les situations-colloques" (4)

Ainsi Moscovici et Plon montrent que des sujets placés en situation d'entretien familial parlent plus abondamment, formalisent moins leur discours, sélectionnent moins les termes du lexique, traitent les thèmes de manière plus spécifique, plus particulière, davantage centrée sur soi que des sujets placés dans une situation de communication contraignante spatialement (sujets dos-à-dos, "pour ne pas s'influencer") ou socialement (sujets côte-à-côte, "comme à l'école", avec interdiction de se tourner l'un vers l'autre) dont la parole tend alors à se rapprocher du langage écrit. Leurs expériences soulignent la nécessité où nous sommes de mettre les qualités des productions langagières en relation avec la signification

.../...

(2) Editions de Minuit - Paris - 1963

(3) Herman - Paris 1972

(4) "Bulletin de Psychologie" 247 - XIX - 8.12.1966 - Paris

sociale que les émetteurs confèrent et reconnaissent aux situations et aux actes de communication.

Les travaux de B. Bernstein ("Langage et classes sociales") (5) et de D. Lawton ("Social class, language and education") (6) en particulier, nous incitent à formuler l'hypothèse que la signification des situations et des actes de communication et les qualités des énoncés varient avec l'origine sociale des enfants.

Bernstein (voir l'analyse de ses travaux dans E. Espéret : "Langage, milieu et intelligence" (7) a élaboré un modèle des relations entre le langage et l'origine sociale et l'a éprouvé par un certain nombre de travaux expérimentaux. La structure sociale de classe, les rapports des classes à la production, au pouvoir, leurs rapports entre elles déterminent l'existence de différents types de communication.

La notion de rôle s'intercale entre structure sociale et mode de communication, dans le milieu familial. Il y a deux systèmes de rôles possibles : un système clos caractérisé par la rigidité et la grande prédictibilité des significations, un système ouvert caractérisé à l'inverse. Ces deux systèmes s'opposent en particulier quant aux prises de décision : dans le premier cas, elles sont fonction du statut formel d'un membre (âge, sexe, statut dans la famille ...) ; dans le second cas, elles sont fonction des intérêts et des différences individuelles, les rôles sont partiellement changeants et toujours ambigus, et l'enfant doit construire son propre rôle. Ces systèmes de rôles développent des types de langage différents. Le système clos développe un mode centré sur l'objet et régi soit par l'autorité soit par la rationalité .

Le système ouvert développe un mode centré sur les qualités de la personne et régi soit par l'identité, soit par identité et autorité. Dans le premier cas, l'autonomie personnelle est faible, et l'identité sociale forte. Dans le second cas, l'autonomie personnelle est grande et l'identité sociale floue.

Cela permet à Bernstein d'élaborer son concept de code. L'intérêt, pour nous, du concept de code est qu'il relève à la fois du linguistique et du psychologique. En effet, c'est le code qui règle l'analyse par le récepteur des messages reçus en signaux pertinents, la sélection dans les signaux qu'il possède, et leur organisation en une émission. Donc, le code définit les choix linguistiques de l'émetteur.

Mais en même temps, le code est le système de ces choix linguistiques. Bernstein définit un code restreint et un code élaboré. Le code restreint pur se caractérise par le faible degré d'information du lexique et des structures. Il est centré sur les faits descriptifs plutôt que sur les relations ou les démonstrations. La qualification personnelle est absente des énoncés et grossit l'implicite extra-verbal.

.../...

(5) Editions de Minuit - Paris - 1975

(6) Routledge and Kegan - Londres - 1968

(7) "Bulletin de Psychologie" - XXIX - 320 - 1975/76 - 1 - 3 Paris

Il prend peu en compte les caractéristiques de la situation. Le code élaboré pur, inversement, se caractérise par un haut degré d'information du lexique et des structures. Il est centré sur les relations logiques plutôt que sur les faits descriptifs. La qualification personnelle est présente dans les énoncés. Il prend bien en compte les caractéristiques de la situation.

Selon Bernstein, au système de communication clos, régi par l'autorité, où les prises de décision sont fondées sur le statut formel dans la famille, correspondent le code restreint, et, le plus probablement, la "Lower Working Class" et la "Working Class". Mais quand les prises de décision y sont fondées sur la rationalité, correspondent alors le code élaboré et, le plus probablement, la "Middle Class". Au système de communication ouvert, régi par l'identité, où les prises de décision sont fondées sur les qualités de personne, correspondent le code élaboré et, le plus probablement, la "Middle Class". Mais quand les prises de décision y sont fondées sur l'autorité ou l'identité, correspondent alors le code restreint et, le plus probablement, la "Working Class".

Le modèle de Bernstein ne laisse pas de poser des problèmes sur le plan pédagogique (à d'autres plans aussi ...). Tout d'abord, il incite à pronostiquer d'un coup, statistiquement, le code, le rôle, la centration, le système et les règles de communication d'un enfant, compte-tenu de sa classe d'appartenance. Il y a matière à donner un semblant de substrat scientifique aux prédictions automatiques des maîtres quant à la réussite ou à l'échec scolaires, dont on connaît la puissance de l'effet (Cf. Rosenthal et Jacobson : "Pygmalion à l'école") (8).

Ensuite, il incite à pronostiquer la socialisation hors de la famille (à l'école en particulier) à partir du jeu des rôles dans la famille. Même si l'on admet la catégorisation que fait l'auteur de ce jeu selon le milieu socio-économique (mais d'autres travaux nous incitent à la réserve, par exemple M. Reuchlin : "Les facteurs socio-économiques du développement cognitif" dans "Milieu et développement") (9), il reste à démontrer que le jeu de rôles à l'école est déterminé par le jeu de rôles dans la famille, en tout ou partie. On nous accordera que les partenaires, les objectifs, la signification de la communication en milieu scolaire diffèrent notablement de ce qu'ils sont dans le milieu familial. Par contre il nous paraît fécond d'essayer de décrire aussi finement que possible un certain nombre de rôles en milieu scolaire et d'analyser la relation entre ces rôles et le ou les codes psycho-linguistiques que révèlent les performances langagières des enfants selon le milieu social d'origine, la situation de communication et la pédagogie dont les élèves bénéficient. Alors les concepts de Bernstein peuvent nous être utiles comme concepts intermédiaires entre les variables globales (Milieu ; type de pédagogie). Bernstein définit le rôle comme "la constellation des significations apprises et partagées, à travers

.../...

(8) Casterman - Paris - 1971

(9) Symposium de l'A.P.S.L.F. - P.U.F. - Paris - 1972

lesquelles un individu est capable d'entrer en interaction avec d'autres, dans des formes stables, cohérentes et reconnues", et les codes comme "les traductions linguistiques des significations de la structure sociale, ... les activités de planning verbal au niveau psychologique". Il insiste sur les relations entre rôle(s) et code(s) qu'E. Espéret commente ainsi (p. 19) : "Ce rôle est appris par l'enfant par l'intermédiaire même du code qui en est la conséquence : chaque fois qu'il parle ou qu'il écoute, la structure sociale est renforcée en lui et son identité sociale est déterminée. Il s'installe donc un processus de feed-back positif entre la forme des relations sociales (donc la structure sociale) et le code linguistique. Ainsi, l'usage d'un code déterminé a pour conséquence la transformation de l'environnement en une matrice de significations particulières qui devient partie intégrante de la réalité psychique du locuteur". Enfin, la description du versant linguistique des codes ne peut être reprise sans qu'on en vérifie l'exactitude. Elle procède en effet à la fois d'une induction trop large et d'une déduction trop étroite : d'un côté, elle est inférée du modèle hypothétique d'ensemble que bâtit Bernstein ; de l'autre, sa vérification expérimentale est cantonnée à une seule situation de communication, la discussion en groupe (cf. Lawton). Elle prend le caractère d'une norme implicite ambiguë et hétérogène et d'une norme particulière indûment généralisée : norme implicite de l'anglais standard de la "Middle Class" (Baratz dans Williams : "Language and Poverty") (10) caractérisée par des indices objectivables (fréquence de catégories grammaticales), ou fort subjectifs (sélection discriminative dans un éventail lexical, par ex.) (E. Espéret), et ne se fondant pas sur une réflexion théorique suffisante quant à la signification des caractéristiques décrites (quelle signification a, par exemple, le moindre emploi du passif chez les enfants de la "Working Class" ? Cf Plumer dans Williams), norme déduite d'une situation particulière qui met l'enfant de la "Working Class" dans des conditions inconfortables qui, strictement, ne permettent que "la mesure de sa capacité à se défendre dans une situation hostile et menaçante". (Labov dans Williams).

D'autres recherches ont montré la liaison qui existe entre les caractéristiques de la situation de communication et les caractéristiques linguistiques des messages. Labov, par exemple, montre que quand l'enquêteur participe à la vie du milieu, est inséré dans le milieu, ses enquêtes ne révèlent pas les mêmes comportements linguistiques des locuteurs que quand il est ressenti par ceux-ci comme étranger, et ne permettent pas de conclure à un déficit des enfants de la "Lower Working Class".

Les travaux de Lawton (voir leur étude dans M. Brossard : "Langage, opérativité, milieu culturel") (11) nuancent fortement les affirmations de Bernstein. Tout d'abord, les productions écrites d'enfants de la "Middle Class" et de la "Working Class" ne diffèrent pas qualitativement de manière nette. C'est que "le travail écrit suppose que tous les enfants recourent plus ou moins au code élaboré".

.../...

(10) Markham - Chicago - 1970

(11) "Enfance" n° 5 - 1972

(M. Brossard). Par contre, il y a une différence quantitative : plus le thème de la production écrite est abstrait, moins les textes des "Working Class" sont longs et moins le lexique et les structures syntaxiques sont variés. Cela s'explique par la plus grande difficulté qu'ils éprouvent à changer de code, et non par une incapacité à utiliser un code élaboré. En ce qui concerne ce changement de code, plus la situation est "ouverte" (i.e. moins l'enfant est contraint d'utiliser telle ou telle ressource linguistique) et le thème concret, moins les enfants de la "Working Class" en changent, ceci dans des situations de communication orale. Lawton n'en conclut pas à la nécessité d'imposer aux enfants une norme ni de couper les enfants de la "Working Class" de l'expérience spécifique dont leur langage est porteur. Il s'agit de développer le langage "en liaison avec des besoins plus différenciés de communication" (M. Brossard) : "Le but de l'éducation doit être l'extension de l'expérience plutôt qu'un procès de conversion". (Lawton).

Les caractéristiques linguistiques des messages varient selon les consignes et les représentations de la tâche et des attentes du destinataire. Dans le cadre de la Recherche-Validation des hypothèses pédagogiques du Plan de Rénovation, nous avons procédé à une étude de ces variables dans des textes écrits par des élèves de CM 1. Notre population était constituée d'enfants appartenant tous à la même catégorie socio-professionnelle : ouvriers et petits employés. Ils fréquentaient tous des classes bénéficiant de la même pédagogie (pédagogie préconisée par le Plan de Rénovation). Les mêmes enfants (échantillons appariés) se comportent en partie différemment quand la consigne impose d'écrire à un ami supposé et laisse un certain choix du sujet et de la forme ("Tu en dis ce que tu veux comme tu veux") et quand elle demande une rédaction "classique" ou la rédaction de la fin d'une histoire donnée. "Les élèves ressentent la lettre comme moins scolaire, moins soumise à respect d'un modèle et à jugement magistral et, d'autre part, laissés plus libres de choisir le contenu de leur texte, ils se sentent davantage autorisés à risquer de se tromper, recourent moins aux formes prudentes et économiques que seraient des phrases plus courtes et plus simples syntaxiquement. Pour la même raison ... ils se sentent moins obligés de respecter la norme implicite ou explicite des maîtres qui comporte pour l'écrit, la production des passés simples ... Le rapport (est) plus personnel de l'énonciateur à l'énoncé". Ces conclusions demandent à être confirmées par des études portant sur un nombre plus élevé d'enfants. Elles n'en suggèrent pas moins des hypothèses intéressantes pour notre recherche.

Enfin, nous avançons l'hypothèse que la signification des situations de production d'énoncés (écrits, en ce qui nous concerne) et les caractéristiques de ceux-ci selon l'origine sociale des énonciateurs varient suivant la pédagogie dont ils bénéficient. L'analyse inter-épreuves de l'essai de validation des hypothèses du Plan de Rénovation chez des élèves de CM 1 montre que la variable "type de pédagogie" rend compte du plus grand nombre de différences de performances des élèves et que, le plus souvent, elle est en interaction de manière complexe avec la variable sociologique. (12)

----- .. / ...
 (12) Publication du rapport de recherche prévue dans le courant de 1978.

Nous sommes fondés à faire l'hypothèse qu'il en est de même en matière de performances relevées dans des textes.

Plus largement, nous avançons que la variable "type de pédagogie" correspond à un ensemble composé des relations maître-élèves, des attentes et des représentations du maître et des élèves, des apprentissages et de leurs procédures, de systèmes de règles et de rôles dans la classe, etc... Donc nous avançons que la variable "type de pédagogie" rend compte pour une part importante de la signification des situations et des actes de communication pour les élèves, de leur comportement psycho-linguistique, des caractéristiques de leurs énoncés, et qu'elle est en interaction avec la variable sociologique. Il nous semble que notre recherche, si elle vérifie cette double hypothèse, peut contribuer, avec d'autres, à mieux comprendre les échecs en expression écrite à l'Ecole élémentaire, le fait qu'ils frappent prioritairement les élèves issus des milieux les plus "défavorisés" et, surtout, à faire des propositions pédagogiques pour y remédier.

3. CONSTRUCTION DES EPREUVES - PLAN DE RECHERCHE

- Claude LELIEVRE
- Christian NIQUE

Ces différentes considérations ont informé la conduite de notre recherche-description de travaux écrits d'élèves de CM 1 et CM 2. Nous avons construit des épreuves de façon à ce qu'elles ne puissent être appréhendées par les élèves comme étant un test relevant d'une situation expérimentale. Il y a lieu de remarquer cependant que ces épreuves ne sont pas (et ne pouvaient être) en continuité pure et simple avec la pratique des classes soumises à l'observation, dans la mesure même où ces classes relèvent de trois pédagogies différentes ("Traditionnelle", Plan de Rénovation, "Freinet").

C'est dire qu'il s'agissait pour nous, en soumettant à des épreuves communes des élèves ayant des pratiques différenciées d'apprécier dans une certaine mesure l'effet de ces pratiques (en étant conscients que nous introduisons ainsi un biais plus ou moins contrôlable : des épreuves communes sont-elles vraiment identiques pour des élèves n'ayant pas les mêmes pratiques ?).

C'est dire aussi que notre étude n'a aucun but de validation des pédagogies en elles-mêmes, aucune prétention à l'exhaustivité ni même à la détermination des effets caractéristiques ou (et) privilégiés de telle ou telle pédagogie. Nous visons simplement à appréhender la relation entre la variable pédagogique et les autres variables.

Dans toutes les épreuves, nous nous sommes efforcés de bien différencier deux destinations des textes :

- un - ou des - élèves
- le maître.

C'est ce qui nous a conduit à inscrire la destination "élève"/ "élève(s)" dans une situation de jeu compétitif (à l'exception de la cinquième épreuve qui ne pouvait s'y prêter).

.../...

Nous avons constitué un corpus de devoirs écrits produits en situation expérimentale. Nous avons choisi de travailler sur des devoirs produits dans de telles situations afin d'être certains de pouvoir maîtriser toutes les composantes des situations de production. En effet, dans la mesure où nous souhaitions pouvoir comparer quantitativement les textes, afin d'affirmer que les différences entre les textes de tels sous-corpus et ceux de tels autres sous-corpus sont significatives et non pas dues au hasard, il était souhaitable d'une part que les textes aient été produits dans des situations absolument identiques, et d'autre part que nous puissions rapporter telle différence à telle composante de la situation.

Nous avons donc donné un ensemble de consignes très strictes à des maîtres pour qu'ils fassent produire des textes, et nous avons fait varier ces consignes de manière à obtenir des textes :

- dans les trois pédagogies habituellement comparées : Traditionnelle (6 classes), Freinet (6 classes), Plan de Rénovation (5 classes) (T ; F ; R).
- d'enfants de milieux sociaux très différenciés (les plus ou les moins "favorisés" ; nous n'avons travaillé que sur les extrêmes) (Inf, Sup) (13)
- écrits dans des situations qui diffèrent
 - . par la nature du récepteur (dans un cas le devoir est destiné à être corrigé par le maître, et dans l'autre entre dans un jeu organisé entre élèves (M, E)
 - . par la tâche intellectuelle que représente le type de rédaction (description, recherche d'indices, argumentation, imagination guidée, imagination provoquée : D, I, A, IG, IP).

En ce qui concerne l'épreuve de "description" d'objet, nous avons fait intervenir une "sous-variable" particulière selon que le dessin était présent ou non au moment de la production du texte.

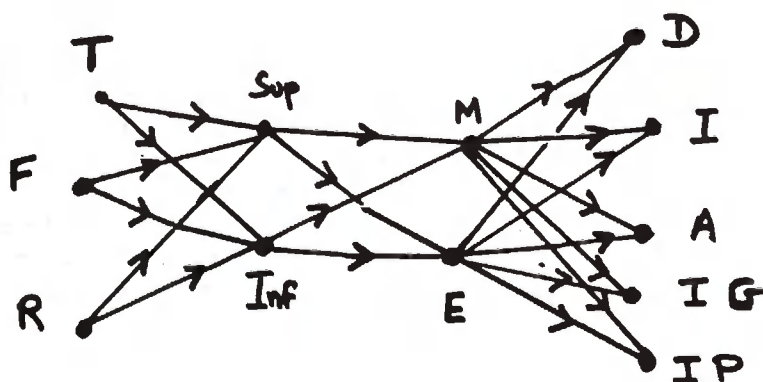
Pour l'épreuve de consignes à élaborer, nous avons en outre voulu savoir si l'organisation spatiale des différentes figures qui composent le tableau peut avoir un effet sur la production des textes. C'est pourquoi nous avons fabriqué des tableaux composés de figures identiques, mais placées différemment (les figures "prégnantes" et les figures "non prégnantes" étant placées différemment, à des places "prégnantes" ou "non-prégnantes").

Ainsi, nous avons pu constituer des échantillons appareillés et comparer un nombre égal de devoirs ne différant que par une et une seule de ces variables, soit :

- .. / ...
- (13) Inférieur / Supérieur = "codage" qui ne présuppose pas de jugement de valeur.
 Inf = ouvriers
 Sup = cadres moyens, cadres supérieurs et professions libérales

- F, Sup, M, D
- T, Sup, M, D
- R, Sup, M, D
- F, Inf, M, D
- T, Inf, M, D
- R, Inf, M, D
- F, Sup, E, D
- T, Sup, E, D
- etc...

C'est-à-dire que nous constituons les sous-corpus que nous comparons en croisant de toutes les manières possibles nos variables indépendantes (la nature du texte produit constituant, bien entendu, notre variable dépendante) selon le schéma suivant :



Ce travail, simple en apparence, nous a demandé plus d'une année. En effet, la définition de nos hypothèses, et la rédaction de consignes extrêmement précises, nous ont conduits à élaborer un dossier d'une quinzaine de pages qui a été transmis aux maîtres qui ont participé à l'expérience.

Les copies recueillies et classées, nous avons essayé de les aborder avec les grilles habituelles (complexité syntaxique, richesse lexicale, etc...). Cela s'est révélé non fructueux. Nous avons alors décidé de lire en commun tous les textes de chaque sous-corpus, et de noter nos impressions afin de construire des grilles d'analyse sur la base de nos hypothèses de recherche.

Notre entreprise de dépouillement va consister essentiellement à croiser les différentes variables et, donc, à travailler non pas sur des différences mais sur des différences de différences.

Il nous apparaît également que notre analyse devra nécessairement dépasser le niveau de la phrase pour s'intéresser notamment à l'organisation même des textes.

Ce qui nous amène une nouvelle fois à marquer qu'il s'agit d'entreprendre une tentative de "débroussaillage" aussi bien en ce qui concerne la mise en évidence des rôles des différentes variables qu'en ce qui a trait aux moyens d'analyse que nous nous efforcerons de mettre en place. Nous espérons pouvoir mener tout cela à bien cette année.

../...

4. DISCUSSION (14)

- Christian NIQUE

La discussion s'est engagée sur deux points :

- Nature des variables prises en compte :

L'équipe a pris en charge quelques variables seulement permettant de mieux comprendre les composantes des situations de communication, et l'influence de ces composantes. En ce sens, elle s'inscrit dans la ligne définie à Chartres, et ses travaux doivent donc nécessairement être complétés par ceux d'autres équipes (Privas, Saint-Quentin).

- Problème des situations expérimentales pour le recueil des textes :

En situation expérimentale, on ne recueille pas de textes qui soient exactement ce qu'ils sont lorsqu'ils sont produits dans une activité scolaire habituelle. Cependant, c'est la seule solution qui permette d'atteindre l'objectif de l'équipe (montrer des différences). Le recueil de textes en situation expérimentale a une vertu incontestable au niveau exploratoire d'une recherche descriptive pour cerner les variables à retenir. Mais le recueil de textes au cours des activités scolaires habituelles peut seul, ensuite, fournir des indications sur ce qui se passe en classe habituellement.

EVEIL / FRANCAIS

Recherche interdisciplinaire
Unités de Recherche :
Sciences Biologiques et Français

MODES DE COMMUNICATION ET EVEIL SCIENTIFIQUE

Gilbert DUCANCEL - E.N.F Amiens
Avril 1977

1. HYPOTHESES

Le n° 14 (septembre 76) de "Activités d'éveil à orientation scientifique dans le cycle élémentaire". Bulletin de liaison I.N.R.P., (1) présente les hypothèses de cette recherche.

En matière de Français, on rappelle les hypothèses du Plan de Rénovation. Au plan des rapports du langage et de la pensée, on souligne qu'il y a des "aspects extra-linguistiques de la possibilité de connaître" et qu'en même temps "il (est) impossible de concevoir l'évolution de l'intelligence indépendamment de la structuration par le langage". On évoque les travaux de Bernstein et l'on se propose de voir, au long du développement de la recherche, "si les codes des milieux favorisés sont plus riches ou simplement différents, si les exigences de l'école [...] s'identifient avec les traditions culturelles des enfants les plus favorisés, si le caractère exclusivement verbal de l'enseignement n'est pas à l'origine de cette relation entre rôle, code et réussite scolaire".

Une hypothèse majeure apparaît : "la langue ne permet pas seulement l'élaboration de la pensée, mais elle est le support d'une activité de communication dont l'importance est souvent méconnue" pour le progrès de l'activité scientifique :

- chez l'enfant, la recherche est le plus souvent collective
- les énoncés scientifiques doivent exprimer des relations
- les productions verbales doivent être adaptées à chaque étape de l'activité
- la recherche d'informations et la production de traces sont nécessaires.

Enfin, en ce qui concerne le rapport entre les activités d'éveil et l'apprentissage de la langue, on avance qu'elles :

- "rendent les apprentissages nécessaires, (renforcés) à l'occasion du réinvestissement (...) en situation fonctionnelle".
- peuvent contribuer à "limiter le handicap socio-culturel" en offrant des "situations qui permettent de diversifier les

----- .. / ...
(1) En consultation dans les C.R.D.P et les Ecoles Normales

fonctions et les rôles "et" d'enraciner l'emploi d'un code élaboré dans une vie sociale authentique de la classe".

2. STAGE DES 29, 30 SEPTEMBRE ET 1er OCTOBRE 76 - RUE VITRUVÉ A PARIS

Le compte-rendu en est publié dans le n° 15 (décembre 76) du bulletin de liaison "Activités d'éveil à orientation scientifique dans le cycle élémentaire".

Ce stage réunissait des membres de l'Unité Français 1er Degré et de la Section Sciences Biologiques de l'I.N.R.P. L'objectif étant de mettre au point des modalités d'observation et de collecte de données qui puissent conduire à une analyse commune des situations de classe à partir des points propres à chaque discipline.

Il en est sorti une trame de compte-rendu en 3 parties :

1) Partie signalétique :

- l'école, la classe, le maître et leurs caractéristiques
- les élèves (âge, nombre, milieu, ...)
- les observations (en particulier, rapports avec le maître)
- représentations, attentes, objectifs du maître en Français, en Eveil, pour l'activité observée, ...

2) Analyse macroscopique :

- origine de l'activité, insertion dans la vie de la classe, préparation, durée du thème, groupe concerné, conditions matérielles
- enchaînement des séquences, objectifs de chacune, articulation entre elles.

3) Description microscopique :

Etude des "temps forts" : moments critiques de la démarche, moments de progrès de la pensée selon

- un schéma en 3 parties :

- . transcription des échanges gestuels et oraux
- . production des enfants (écriture, dessin, construction d'un document, construction, observation, expérimentation, mesure)
- . information permettant d'interpréter les conduites des élèves et les prises de décisions du maître (exemple : influence de travaux antérieurs ...)

- et plusieurs directions :

- . analyse de la communication (Cf. article de G. Ducancel dans le même bulletin)
- . fonctionnement du groupe d'enfants
- . relation entre un progrès déterminé dans la démarche scientifique et différents modes de communication
- . nature des interventions de l'enseignant.

.../...

3. STAGE DES 15, 16 et 17 MARS 1977 A VAUGRIGNEUSE

L'outil mis au point au stage précédent a été essayé par un certain nombre d'équipes. Les participants se sont répartis en groupes pour examiner les comptes-rendus ainsi produits. Ces groupes étaient centrés sur quatre problèmes :

1) Le "saut" dans l'élaboration de la pensée scientifique et la résolution de problème au moment du passage à l'écrit.

2) Le moment où intervient une représentation graphique (dessin, schéma, tableau ...) comme moment critique.

3) Le rapport entre les actions du sujet sur l'objet et les interactions verbales.

4) La présence du sujet dans l'énoncé et la pertinence de cette présence (problèmes de l'énonciation) dans le cours des activités scientifiques.

Le compte-rendu de ce stage n'est pas encore publié. Nous pouvons essayer, pour terminer, de résumer l'essentiel des productions des quatre groupes à partir des rapports oraux qui ont clôturé la session.

Groupe 1 :

Ce groupe s'est efforcé d'avancer dans la mise au point d'une grille de lecture des comptes-rendus d'observation centrée sur le thème du "saut" par l'écrit. Pour cela, il a examiné les comptes-rendus qu'il avait à sa disposition.

Dans l'état actuel de la réflexion, cette grille se présente ainsi : (voir grille pages suivantes)

Groupe 2 :

Ce groupe s'est donné comme objectif la description du message iconique en activité d'éveil. Pour cela, il s'efforce de construire un outil d'analyse en empruntant à la linguistique (les fonctions de Jakobson) et à la sémiologie des messages visuels (travaux d'Umberto Eco). Une ébauche de grille de lecture des messages iconiques a été élaborée : (voir grille pages suivantes)

Quelques explications sont nécessaires à la compréhension de cette grille. Par fonction métagraphique, il faut entendre la fonction d'un dessin qui explique un autre dessin, par exemple un agrandissement d'un détail ou la représentation de face d'un élément dessiné de profil sur la représentation voisine. Le degré d'iconicité est le degré de ressemblance avec l'objet : un dessin est plus ou moins figuratif, plus ou moins schématique ; certains schémas, les schémas fonctionnels, ont une iconicité nulle. Il y a transcription ontologique quand le dessin représente des traits qu'on ne voit pas, mais qu'on sait être ; par exemple : le jabot d'un pigeon représenté par transparence. Il y a transcription culturelle du réel quand on utilise des éléments de codes empruntés aux types de messages dont on

.../...

est "imprégné" ; par exemple : bulles sortant de la gueule d'un poisson et empruntées aux bandes dessinées.

Le groupe s'efforcera de lier ses observations aux variables génétiques et pédagogiques et aux autres modes de représentation.

Groupe 3 :

Nous ne pouvons rendre compte que des principales directions de la réflexion du groupe :

- le langage peut masquer le progrès de la pensée,
- au fur et à mesure de ce progrès, le vocabulaire se précise, on réduit la polysémie,
- on ne peut analyser les interactions verbales sans se demander quel est le rôle des interventions du maître,
- c'est le fonctionnement simultané et complémentaire des différents modes de communication qui concourt au progrès de la pensée scientifique.

Groupe 4 :

Le groupe s'est centré sur l'énonciation aux moments importants de l'activité scientifique. L'énonciateur est-il présent dans l'énoncé ? Comment ? Est-ce pertinent ? Le but à atteindre n'est-il pas la transparence du discours ?

La discussion a fait apparaître un certain nombre de problèmes :

- c'est l'honnêteté scientifique qui commande de dire "Je crois que ..." à certains moments,
- tout discours transparent n'est pas scientifique,
- la dispute est indispensable au progrès scientifique,
- il ne faut pas confondre énonciation et langage égocentrique
- il faut lier les observations faites aux variables situationnelles.

4. PERSPECTIVES :

Les équipes interdisciplinaires sont en place ou en voie de s'y mettre. Elles ont un projet et des outils de travail. Une recherche sur programme national dans le cadre du Groupe Langue Ecrite est déposée. Les observations et les analyses actuelles relèvent de la description. Menées à bien, elles doivent permettre de poser des hypothèses, en premier lieu des hypothèses pédagogiques. Mais le développement et le succès dépendent pour une large part des moyens qui seront offerts aux chercheurs.

| compte rendu analysé | Nature des productions écrites | | Elaboration | | Fonctions | Ont-elles permis des progrès ? Lesquels ? |
|---|--|---|---|---|---|--|
| | individuelles | collectives | origine | moment | | |
| Exemple : "Les moissures" CE 2 école. maître. etc.... ... | 1) phrases style télégraphique | | vécu → recherche et discussion maître → propositions d'explications et d'expérimentation | Observation ↓ Suppositions ↓ Formulation d'hypothèses ↓ Mise en place expérimentation | <ul style="list-style-type: none"> Performative Organisationnelle | Hypothèses sur la séparation des variables et leurs relations |
| | | Fiches d'observation continue avec dessins schématiques | Décision collective → organisation de l'expérience. | expérimentation ↓ "Cahier de labo" | <ul style="list-style-type: none"> Enregistrer la trace | Représentation réduite à ses traits pertinents |
| | 3) Présentation des résultats de l'expérimentation | | Maître → préparation individuelle de la synthèse des résultats | "Cahier de labo" ↓ Synthèse individuelle ↓ (synthèse collective projetée) | <ul style="list-style-type: none"> Performative Organisationnelle | Réponse aux questions posées. Mise en relation des variables. Généralisation (vers la loi) Validation de la méthode |

GRILLE DU GROUPE 2 :

| | Message iconique analysé | Degré d'iconicité | Transcription des traits du réel perçus. | Transcription ontologique du réel. vraie fausse | Transcription culturelle du réel. |
|------------------------|--------------------------------------|-------------------|--|--|-----------------------------------|
| Fonction référentielle | - Reproduction - Activité d'éveil | | | | |
| Fonction expressive | (description) | | | | |
| Fonction conative | - Moment d'apparition du message | | | | |
| Fonction poétique | - Autres informations | | | | |
| Fonction métagraphique | (classe, etc..) | | | | |
| Fonction phatique | | | | | |

STRATEGIE POUR UNE RECHERCHE SUR LA LANGUE ECRITEA L'ECOLE ELEMENTAIRE

Christian NIQUE - Hélène ROMIAN

Avril 1977

Le présent article est au séminaire d'avril 77 du GLE ce que l'article paru dans "Repères" 39 sous le titre "Réflexions sur la spécificité d'une recherche pédagogique sur la langue écrite à l'école élémentaire : le fonctionnement du GLE" était au séminaire d'avril 76. Ils font tous deux la synthèse de l'avancée théorique du GLE : l'un pour 1976, l'autre pour 1977. On gagnera donc, en lisant celui-ci, à se reporter à celui-là (1).

1. ORIENTATIONS DE LA RECHERCHE DU GLE :1.1. Spécificité de la recherche engagée :

Nous avons déjà noté en 1976 (cf "Repères" 39) que nos travaux s'inscrivaient dans une problématique proche de celle d'un certain nombre de travaux universitaires, mais que notre orientation proprement "pédagogique" rendait ces travaux non pas concurrentiels mais complémentaires des nôtres. Depuis le séminaire de 1976, plusieurs équipes universitaires ont publié leurs premiers résultats (2) et nos travaux ont progressé. Il semble que nous puissions confirmer ce sentiment de complémentarité, et que nous soyions en mesure de le préciser.

Pour des raisons évidentes, nous avons toujours mis un intérêt particulier à définir, à propos de la production de textes écrits à l'école élémentaire, ce que nous appelons la "variable pédagogique". En particulier, les travaux effectués par certaines équipes depuis avril 77 montrent clairement :

- qu'il n'est pas possible de comparer deux textes écrits sans tenir compte du contexte pédagogique dans lequel ils ont été produits.

- qu'il n'est pas possible de parler de "situation d'écriture" en général, car, il y a des situations diverses, caractérisées par des composantes différentes, qui sont vécues différemment par tels ou tels enfants, et qui induisent des textes de nature extrêmement différente.

- que la représentation que les maîtres se font de leurs objectifs en matière d'écrit est quelquefois en désaccord avec leur pratique.

-----/...
 (1) Sans oublier, bien entendu, les travaux en cours "sur le terrain", notamment Privas, Saint-Quentin, Amiens (cf. le présent "Repères" et les "Repères" précédents), Saint-Ouen l'Aumône (cf "Repères" 41).
 (2) Cf dans le présent "Repères" les "remarques sur la problématique du GLE."

Ces trois points résument les raisons qui gouvernent notre orientation spécifique. Que ce soit pour la lecture des textes d'enfants (ce qui est une recherche-description d'un certain point de vue, et une recherche-innovation d'un autre), ou que ce soit pour une réflexion sur les situations d'écriture dans la classe (ce qui est une recherche-description d'un certain point de vue, et une recherche-innovation d'un autre), il n'est pas possible de ne pas tenir compte de la variable pédagogique : on peut affirmer que la pédagogie pratiquées par le maître a une influence sur la nature syntaxique, lexicale, argumentative, discursive, énonciative, des textes produits par les élèves (cf les travaux des équipes concernées). On peut affirmer que telle situation de production de texte déclenchée de manière identique par des maîtres qui pratiquent des pédagogies différentes (traditionnelle, Freinet par exemple) conduit des élèves à faire des textes significativement différents sur le plan syntaxique, lexical, argumentatif, discursif, énonciatif (cf les travaux des équipes concernées). On peut affirmer que les élèves d'un milieu social donné produisent des textes qui sont tout à fait différents sur le plan de la syntaxe, du lexique, de l'argumentation, du discours, de l'énonciation, s'ils sont avec un maître qui pratique telle pédagogie ou telle autre, et que leurs textes sont dans ces cas toujours différents de ceux d'élèves d'un autre milieu social. C'est pour toutes ces raisons (et d'autres) que nous tenons essentiellement à marquer notre spécificité :

- d'une part en travaillant sur les productions écrites dans leur relation à la variable dite pédagogique ;
- d'autre part, en engageant des travaux qui permettront de comprendre la nature profonde de cette variable.

Nous ne reviendrons pas sur les différentes recherches qui sont ou seront engagées pour répondre à ces deux points. Elles sont essentielles, et nous conduisent, en tant qu'équipes pédagogiques à nous poser une question fondamentale pour des décisions réfléchies d'innovation : si la variable pédagogie (dans toutes ses composantes) a une influence sur la nature des textes produits, comment ne pas supposer qu'elle a une influence sur la maîtrise de la langue écrite par les élèves ? Ce n'est pas là tomber dans le pédagogisme. C'est au contraire essayer d'évaluer avec rigueur et précision les effets de telle ou telle pratique en regard de tel ou tel objectif. A l'issue du séminaire de 77, notre spécificité de groupe de recherche pédagogique descriptive se précise davantage, et le caractère de nos recherches le traduit .

1.2. La plate-forme d'orientation de 1976

Au séminaire de Chartres (avril 1976), nous avons pu préciser (cf l'article de "Repères" n° 39 mentionné ci-dessus) notre type et notre domaine de recherche, et nous les avons précisés par rapport à notre spécificité de groupe de recherche PEDAGOGIQUE et DESCRIPTIVE. La problématique que nous nous étions fixée (cf "Repères" 39) tenait dans la formule suivante : "Etude de la production progressivement maîtrisée des textes écrits par les enfants de l'école élémentaire", production que nous avons décidé d'analyser (toujours cf "Repères" 39) d'un triple point de vue :

.../...

- comme émission linguistique
- comme production d'un sujet
- comme déterminée par sa fonction sociale.

Bien entendu, il ne s'agissait en aucune manière d'hypothèses de recherche, mais plutôt d'une orientation commune qui devait nous permettre d'engager des travaux susceptibles de nous aider à élaborer plus sûrement nos hypothèses. C'est ce que nous disions alors ("Repères" 39, page 101) : "Tout ceci ne constitue pas un plan de recherche. Chaque équipe doit constituer elle-même son propre plan. Le groupe lui-même doit constituer le sien, avec son échéancier". A la sortie du séminaire de Chartres 1976, le GLE s'était proposé une plate-forme d'orientation qui définissait :

- le thème de recherche : la pédagogie de l'écrit à l'école élémentaire
- l'objectif majeur : d'une part propositions pour une rénovation et d'autre part construction d'outils pour la formation des maîtres
- le mode de travail : un travail spécifique à chaque équipe, et d'autre part un travail commun au groupe
- le champ de travail : étude de la relation objectifs/pratiques des différentes pédagogies de l'écrit (pour le travail commun), et étude de la relation situations de production caractéristiques des textes produits (d'un point de vue propre à chaque équipe).

Résumée en un tableau ("Repères" 39, page 102), cette plate-forme a sous-tendu le travail d'une année (avril 1976 - avril 1977). Le séminaire d'avril 77 a examiné les travaux - ceux du groupe et ceux des équipes - et, sur cette base, a repris cette plate-forme d'orientation pour la transformer en une plate-forme qui précise maintenant nos hypothèses majeures et le cadre général de notre plan de recherche.

2. LA PLATE-FORME D'AVRIL 1977

2.1. Hypothèses de recherche

Les travaux de l'année ont réellement permis de préciser nos hypothèses. A propos de l'acte d'écrire, on peut poser comme hypothèse traditionnelle que "pouvoir écrire", c'est maîtriser les contraintes grammaticales et orthographiques spécifiques des discours écrits. Il s'agit d'une hypothèse que l'on peut qualifier de traditionnelle pour deux raisons :

- elle sous-tend la pédagogie traditionnelle de l'écriture
- elle repose sur une conception strictement linguistique de la spécificité de l'écriture, c'est-à-dire qu'elle ne considère dans l'acte d'écrire que la langue.

Or, nous avons insisté, en 1976, sur l'aspect situationnel c'est-à-dire sur le fait que les situations de production influent sur la nature linguistique des textes produits. D'ailleurs, à la suite de Bernstein et Lawton, et parallèlement à F. François, nous avons déjà essayé de préciser ce point dans un article paru dans "Repères" 31 (Problématique pour une recherche sur la langue écrite à l'école

élémentaire"). Les travaux des équipes de 1976 à 1977 ont permis, de spécifier la nature des composantes déterminantes des situations.

On peut donc maintenant refuser l'hypothèse traditionnelle linguistique ou plutôt l'accepter et la compléter par l'hypothèse suivante :

H. Ecrire, c'est se mettre dans une (des) situation(s) dont un certain nombre de composantes non linguistiques déterminantes influent sur la nature des énoncés produits.

Il s'agit là de l'hypothèse majeure du GLE, et que l'on peut qualifier d'hypothèse psycho-socio-linguistique. En effet, il nous faut expliciter cette hypothèse majeure par un certain nombre de sous-hypothèses qui précisent la nature des composantes déterminantes, parmi lesquelles nous pouvons avancer que :

h 1 les composantes déterminantes de la situation sont d'ordre sociologique (c'est-à-dire liées à l'origine sociale des enfants, à leurs milieux de vie, à leur rapport à la langue écrite, etc. (cf les travaux de Lautrey, Diatkine, cités par ailleurs dans ce numéro et ceux de Laurent-Delchet).

h 2 les composantes déterminantes de la situation sont d'ordre fonctionnel (3) (fonction des énoncés à produire, destinataire, destination, etc. Cf les travaux de Jakobson, Austin, Searle).

h 3 les composantes déterminantes de la situation sont d'ordre psychologique (nécessité de mettre en jeu, pour écrire, des fonctions de représentation, de distanciation, d'abstraction, etc. Cf "Repères" 31).

h 4 les composantes déterminantes de la situation sont d'ordre linguistique (nécessité absolue ou relative d'utiliser des structures syntaxiques, lexicales, ou énonciatives différentes de celles de l'oral. (Cf les travaux de Dubois, de F. François et de D. François).

Enfin, il faut insister sur le fait que comme le montrent certains travaux, aucune composante n'agit seule, et qu'elles agissent toutes en interaction, ce qu'il nous faut affirmer par une sous-hypothèse supplémentaire, d'un ordre quelque peu différent, mais que, par commodité, nous appellerons h 5 :

h 5 chacune des composantes citées en h 1, 2, 3, 4 agit en interaction avec les autres pour influencer sur la nature des énoncés produits.

Bien entendu, il est encore très difficile de préciser plus clairement les énoncés de ces hypothèses sans prendre de risque de gratuité. Néanmoins, elles peuvent, telles quelles, sous-tendre notre stratégie de recherche, et nous guider pour déterminer les variables que nous prendrons en compte.

(3) Terme à revoir sans doute et problèmes à travailler.

2.2. Stratégie de recherche

Quant à la stratégie que nous avons adoptée, elle repose sur la distinction groupe national GLE / équipes locales, définie en 1976.

- Le GLE travaille la relation objectifs ↔ pratiques des maîtres au CM. Il élabore à cet effet un descriptif théorique des divers objectifs et pratiques de l'écrit à l'école élémentaire, à partir du descriptif CP présenté dans "Repères" 31. Les ébauches proposées par les équipes de Bourges (l'ensemble), Angers (les fonctions de l'écrit), Privas (savoir écrire), Toulouse (pouvoir écrire), F. Best (vouloir écrire), et le Groupe Langue Poétique seront amendées et essayées, selon diverses stratégies, comme outils de formation des maîtres. Parallèlement, et en relation avec ce descriptif théorique, les équipes locales travaillent des thèmes plus ou moins ponctuels, à la fois au niveau de la recherche-innovation et au niveau de la recherche-description : la prise en compte de l'organisation spécifique de la langue écrite et les représentations du "bon" texte d'élève chez les maîtres (Privas), les écrits de groupes (Saint-Quentin), les divers types de textes scientifiques (Aix), le "pouvoir" d'écrire des textes scientifiques (Bourges), les relations entre l'écriture dite scientifique et l'écriture dite poétique (Toulouse), les fonctions de l'écrit (Angers) (4). Il serait évidemment nécessaire que le Groupe "Apprentissages Premiers" (G.S, CP, CE 1) puisse reprendre ses travaux (interrompus faute de moyens) dans la même optique.

- Les équipes locales travaillent la relation situations de production ↔ productions écrites. Ce qui importe dans ces travaux, c'est de valider l'hypothèse majeure, les sous-hypothèses qu'elle implique, de préciser les variables que ces sous-hypothèses pré-supposent nécessairement, et de caractériser le sens de ce que la sous-hypothèse h 5 appelle "interaction". Mais il est évident que nos équipes ne sauraient embrasser un champ aussi vaste. Elles ont d'une part, à intégrer les travaux menés par d'autres équipes, notamment au niveau sociologique, psychologique, linguistique, et d'autre part à travailler plus spécifiquement la dimension pédagogique du champ. Ici prennent place des thèmes comme : l'étude du fonctionnement de la coordination dans les textes d'élèves (Saint-Quentin), l'étude des composantes des situations scolaires de production écrite (Amiens, Saint-Ouen l'Aumône, Angers), la langue poétique (Toulouse), les productions écrites en activités d'éveil (Aix, Agen, Amiens, Bourges, Bourg-en-Bresse, Guéret, Niort, Toulouse). Ici devraient prendre place des travaux analogues menés en G.S, CP, CE 1. On peut supposer que la recherche-innovation engagée par ailleurs sur le thème : "l'analyse de la langue, activité d'éveil" (Amiens, Guéret, Niort), pourra d'une manière ou d'une autre, se réinvestir ici. On voit ici que chaque sous-recherche est étroitement dépendante de l'hypothèse majeure du GLE. On voit que chacune prend en charge un des aspects des sous-hypothèses pour l'approfondir, tout en tenant compte des autres aspects. On voit enfin comment les résultats

.../...

(4) Et peut-être la relation Oral/Ecrit (Guebwiller)

de tels travaux peuvent aider à préciser les critères retenus pour l'élaboration du descriptif des divers objectifs et pratiques de l'écrit au CM, et comment l'élaboration de cette grille peut suggérer un certain nombre de travaux du type de ceux-ci, et peut-être leur redéfinition.

2.3. La plate-forme de 1977

Cette plate-forme a été élaborée sur la base

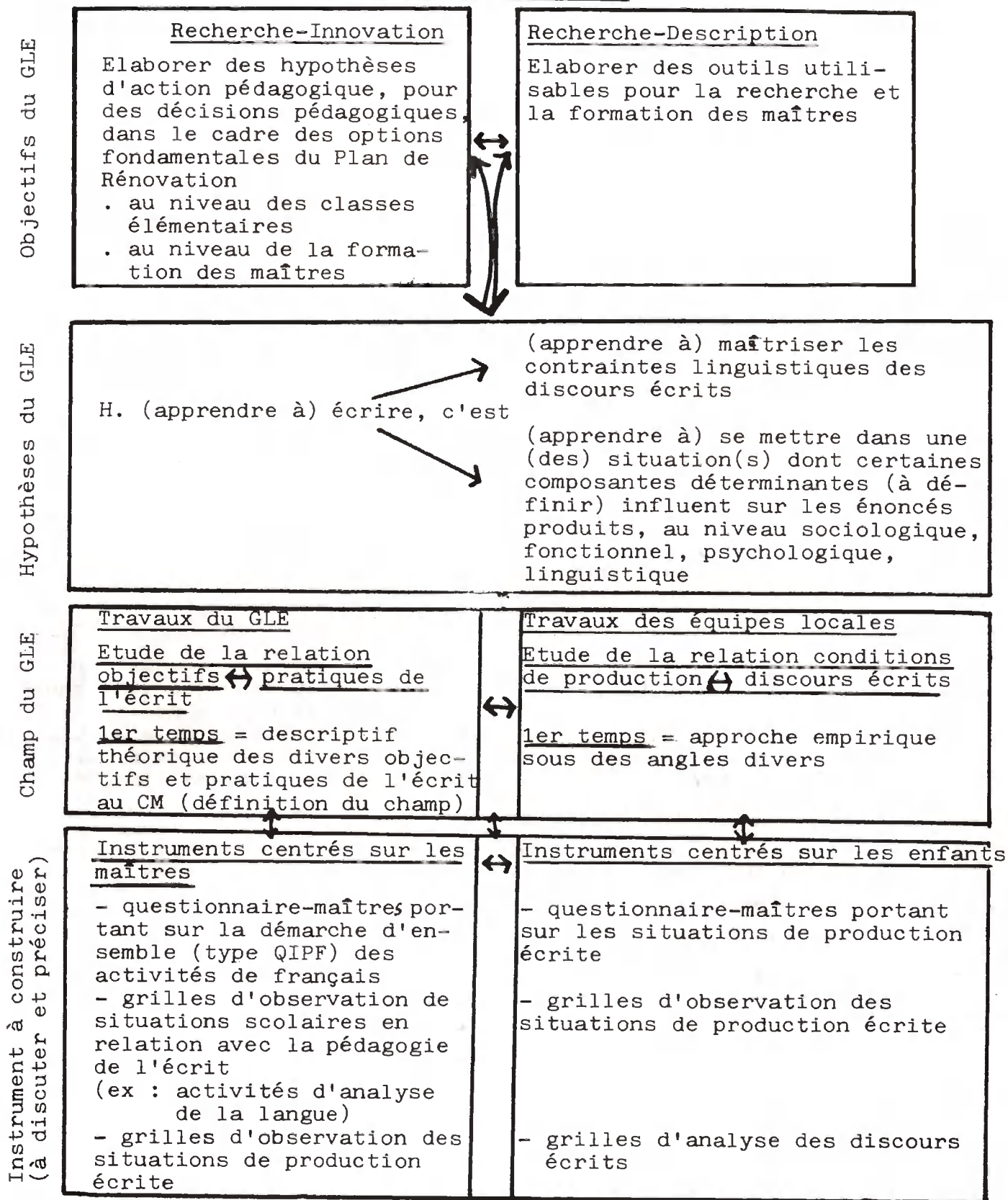
- des hypothèses et de la stratégie précisées ci-dessus
- de la spécificité de notre recherche, qui est une recherche pédagogique
- des travaux que nous avons engagés depuis le séminaire de 1976
- des confirmations qui nous sont apportées par les travaux d'autres équipes (en particulier universitaires)
- des "forces" dont dispose le GLE et de leur répartition géographique.

On peut résumer cette plate-forme en un tableau qui fixe les objectifs du GLE, ses hypothèses, ses lignes de force.
(voir page suivante)

On notera la parenté de présentation de cette plate-forme et de celle de 1976 (cf "Repères" 39). Mais on notera aussi que celle de 1977 est une précision, sous forme d'hypothèses et de sous-recherches, de l'autre. On notera enfin que cette plate-forme commune adoptée pour le GLE ne décrit en aucune manière les sous-recherches spécifiques qu'elle implique, et que chaque équipe se charge de définir.

Il faut aussi ajouter que les hypothèses suggérées dans les "objectifs du GLE" de cette plate-forme n'ont encore aucune forme d'explicitation. Nous devons les préciser aussi bien au niveau de la rénovation de la pédagogie de l'écriture, que de l'utilisation des outils pour la recherche et la formation des maîtres que nous pouvons élaborer : le GLE devra aussi travailler ces deux points.

LA DYNAMIQUE DU GLE



NOTES DE LECTURE

Georges JEAN - CLU Le Mans

Avril 1977

Ces quelques notes ont essentiellement pour objet d'attirer l'attention de nos collègues sur des ouvrages ou articles divers concernant de quelque façon et parfois très marginalement (mais le marginal rejoint souvent l'essentiel), les problèmes posés par la langue et l'expression écrites.

1. OUVRAGES

- L.J. GELB : "Pour une théorie de l'écriture" (Flammarion "Idées et recherches" - 1973)

Ouvrage savant mais de lecture claire sur l'histoire et l'origine du code écrit et des écritures. L'intérêt particulier de ce livre est que l'auteur ne perd jamais de vue le fait que le système graphique ne constitue jamais une transcription pure et simple du code oral mais qu'il constitue toujours et à des degrés variables un apport supplémentaire de signifiés.

- Elisabeth BING : "Et je nageai jusqu'à la page..." (Des Femmes - 1974)

Récit passionnant d'une expérience menée dans une communauté d'enfants "caractériels" et au cours de laquelle l'auteur et les enfants découvrent le désir et le plaisir de l'écriture. Il s'agit d'une sorte de confession pédagogique vivante au cours de laquelle E. Bing montre qu'une pratique "laxiste" et non réfléchie du texte libre égare l'enfant ou le fait retomber dans tous les stéréotypes alors que des propositions "diaphragmées" non de sujets, mais de thèmes, se référant le plus souvent à des mythes, entraîne une écriture vraiment libérée et conquise. De nombreux exemples de textes d'enfants parsèment cet ouvrage.

- Un collectif (J. KRISTEVA etc...) "Langue, Discours, Société, Un hommage à E. Benvéniste" (Seuil - 1974)

Dans ce volume passionnant et parfois difficile, on peut lire une série d'études se référant toutes aux travaux du grand linguiste récemment disparu. Signalons entre autres :

de J. KRISTEVA : "La fonction prédicative et le sujet parlant" Met en évidence les limites de la théorie purement linguistique dans l'analyse des procédures d'écriture. Montre comment pourrait être réinvesti le sujet, l'auteur, le scripteur au sein de la relation prédicative.

De Judith et J.CL. MILNER : "Interrogations, reprises, dialogues". Cet article étudie les processus "questionnant" et est fort intéressant pour tout ce qui concerne les tournures fréquentes
 .. / ...

dans les textes écrits d'enfants, de dialogues ou de discours indirect.

De S.Y. KURODA : "Réflexions sur les fondements de la théorie de la narration".

Fort intéressante contribution à l'analyse d'un genre que l'école a très longtemps considéré comme un exercice rituel. Une tentative pour éclairer les constantes linguistiques du genre narratif et montrer comment l'opposition "Histoire / Discours" de Benvéniste est féconde dans ce genre d'analyse.

Etc, etc...

- De Roland BARTHES et autres auteurs : "Poétique du Récit" (Seuil - Collection Points - 1975)

Une série d'articles dont quelques uns peu connus en France permettant de mieux saisir la nature "structurelle" des récits et aussi les limites d'une théorie féconde et trop vite formalisée.

- De Gérard GENETTE : "Mimologiques" "Voyage en Cratylie" (Seuil). Une enquête quasi exhaustive et remarquablement claire à travers toutes les théories qui, de Platon à Valéry et aux modernes linguistes et poéticiens, tentent de montrer comment s'établissent les rapports entre "les mots et les choses". Permet de mieux comprendre ce que l'on dit quand on affirme que dans le langage poétique les signifiants sont des signifiés supplémentaires ou dévorant les signifiés premiers. Permet de saisir un peu mieux ce que signifie le langage parfois "onomatopéique" de l'enfant. Un certain nombre de passages de ce livre d'un très grand intérêt, général et pédagogique, concernent la langue enfantine.

- De Paul RICOEUR : "La Métaphore vive" (Seuil - 1974)

Une autre somme sur la nature même de la métaphore. Permet de mieux comprendre la nature et le fonctionnement des métaphores chez les enfants. On peut ne pas partager les conclusions métaphysiques de l'auteur, mais toute la première partie constitue une mise au point claire d'un problème que la rhétorique avait réduit et formalisé.

- De Louis ARAGON : "Je n'ai jamais appris à écrire" (Skira, les sentiers de la création). Ouvrage déjà ancien mais d'une vive actualité pour nous et dans lequel le grand poète et romancier montre comment peut naître chez un enfant le désir irrésistible d'écrire. Une très grande leçon de pédagogie qui ne dit pas son nom.

- Collectif : "Ecrire ... Pour quoi ? Pour qui ?" Dialogues de France Culture, Presses Universitaires de Grenoble (1974)

Une série de dialogues réalisés à la TV et dans lesquels interviennent, Maurice Nadeau, Roland Barthes, G. Duby, Pierre Barberis, Ph. Sollers, Michel Butor, etc... Des écrivains qui s'expliquent sur l'écriture ... Passionnant et d'un très grand intérêt pour tous ceux qui se posent une autre question : pourquoi les enfants, les adolescents répugnent-ils à écrire ? (1)

../...

(1) Question qui ne devrait plus se poser en ces termes dans les classes expérimentales I.N.R.P

2. ARTICLES ET REVUES

"Journal de Psychologie normale et pathologique" n° 34
juillet-décembre 1976 consacré à "Aspects et procédés d'expressivité
dans le langage".

A signaler dans ce numéro les articles de

- D. François : "Expressivité et syntaxe"
F. François : "Expressivité et subjectivité chez l'enfant".
Ph. Malrieu : "L'expressivité dans le langage enfantin"
et C. Latérasse : "L'expressivité dans le langage enfantin"
G. JEAN : "Quelques aspects de l'expressivité métapho-
rique dans le discours poétique et son
évolution".

Une série d'articles qui tentent de faire le point sur ce
que l'on appelle encore parfois "le style" ou "l'enrichissement" de
l'expression.

o o o

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"POUR UNE POLITIQUE DEMOCRATIQUE DE L'EDUCATION"

Louis LEGRAND

Collection Pédagogie d'aujourd'hui - P.U.F - 3^e trimestre 77.

Au sommaire :

- Quinze ans d'innovations pédagogiques ou le compte des
illusions perdues
(un chapitre consacré au français à l'école élémentaire)
- Stratégie pour une réforme démocratique
- Documents annexes : un exemple d'innovation contrôlée ;
l'évolution des C.E.S expérimentaux ; réflexions sur l'organisation
de la recherche dans le domaine de l'éducation ; nature, fonctions
et conditions de l'innovation.

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"EN VUE DE LA RECONSTITUTION DE TEXTES"

Marcelle PECHEVY - Madeleine ALGRET - Jean TURPIN

Bordas - Mai 1977

Au sommaire :

I. L'exercice de reconstitution de texte : historique, objectif de l'exercice, place dans l'ensemble des activités de français, choix des textes, conduite de l'exercice, compte-rendu d'exercice et commentaire (CE 1, CM 1), prolongements possibles de l'exercice de reconstitution, efficacité de cet exercice.

II. Textes proposés à la reconstitution

III. Index : rubriques, oeuvres, auteurs, journaux, revues, publications diverses, structures retenues.

"L'ORTHOGRAPHE DU FRANCAIS"

ESSAI DE DESCRIPTION THEORIQUE ET PRATIQUE

V.G. GAK

Paris, Société d'Etudes Linguistiques et Anthropologiques de France (SELAF) - 1976 - (75 F)

Une structuration de l'orthographe française par un éminent linguiste russe.

Pour toute commande, s'adresser à SELAF, 5, rue de Marseille
75010 - PARIS

"THEATRE"

"Pratiques" n° 15/16 - juillet 1977 (30 F)

Au sommaire :

Sémiotique théâtrale

Lecture des classiques (entretiens avec A. Girault, B. Sobel, A. Vitez, R. Planchon)

Le théâtre à l'école

Pratique théâtrale

Pour toute commande, s'adresser à "Pratiques", 2 bis, rue des Bénédictins - 57000 - METZ.

CONNAISSEZ-VOUS "REPERES" ?

L'état des travaux en cours sur les 40 terrains de l'Unité de Recherche I.N.R.P. Français 1er Degré

Des documents de travail qui visent à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange.

CE QU'EN DISENT DES UTILISATEURS DE "REPERES"

Un professeur d'Ecole Normale:

"Un outil de travail indispensable pour les professeurs d'Ecole Normale"

Une directrice d'Ecole Annexe:

"Un stimulant (...). Donne envie de se lancer dans l'innovation"

Une conseillère pédagogique:

"L'intérêt primordial est dans la liaison étroite : travail dans la classe ↔ réflexion ↔ information-documentation ↔ réflexions ↔ travail en classe, etc..."

Un I.D.E.N.:

"Seule ouverture (très souvent) sur une pédagogie ou une recherche pédagogique scientifique"

Un professeur de Sciences de l'Education:

"Informations indispensables (...) auxquelles on peut se référer soit pour les travaux personnels de recherche soit - et ceci est lié à cela - pour l'enseignement universitaire"

ABONNEZ-VOUS A "REPERES"

60 F

6 numéros par an

Abonnement pour

l'étranger : 70 F

Vente au numéro : 12 F

Pour recevoir gratuitement d'anciens numéros de "Repères" encore disponibles, pour vous abonner,

Adressez-vous à : Hélène ROMIAN

I.N.R.P - E.R.P.A

Unité de Recherche Français 1er Degré
29, rue d'Ulm

75230 - PARIS Cedex 05

Achevé d'imprimer le : Novembre 1977.

Dépôt légal : 4e trimestre 1977

Directeur de la publication : I.N.R.P.

Imprimerie du Centre
Régional de Documentation
Pédagogique
Amiens.