

# REPÈRES

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

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

RECHERCHE-INNOVATION

La pédagogie de l'écrit

- . Syntaxe - Orthographe
- . Vers l'analyse discursive?

48

1978

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

### / Recherche-Innovation : la pédagogie de l'écrit /

- . Aspects de l'apprentissage systématique de la langue
  - Découvrir les propriétés syntaxiques du sujet au CM 2  
B. Lebrun - Saint-Quentin p. 1
  - Maîtrise de la ponctuation, maîtrise de la subordination  
au CM.  
J.P Geay, M. Mas, G. Nouet - Privas p. 15
  - Apprentissage systématique de l'orthographe et  
communication au CE 1  
M. Chaumont - Vannes p. 35
- . De l'analyse textuelle à une autre pédagogie de l'écrit
  - Lecture suivie de romans au CE et au CM  
J.M Durand, A. Angougeard - Saint-Brieuc p. 45
  - Découvrir les structures du récit par la transposition  
C. Schoen - Moulins p. 54
  - Lectures plurielles - Approches théoriques et  
implications pédagogiques  
G. Mora, A. Séguy - Agen p. 60
  - La grammaire implicite du récit à l'école élémentaire  
J. Fontanille - Poitiers p. 68
- . Notes de lecture :
  - VI.G.GAK "L'orthographe du français"  
J.P Jaffré - Niort p. 88
- . Dans le courrier de "Repères"  
p. 34, 44, 53, 67, 87, 94 et suivantes

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

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.

Droits de reproduction et de traduction réservés pour tous pays.

ASPECTS DE L'APPRENTISSAGE SYSTEMATIQUE DE LA LANGUE /

DECOUVRIR LES PROPRIETES SYNTAXIQUES DU SUJET AU CM 2

B. LEBRUN  
Equipe INRP - Saint- Quentin

Nous ne poserons pas ici la question de savoir si la notion de sujet a un sens en grammaire. C'est au grammairien ou au linguiste d'en débattre.

Mais nous ne pouvons échapper à l'autre question : la notion "sujet de" est-elle utile ou indispensable dans l'enseignement de la langue et dans l'enseignement de la grammaire de cette langue ?

A la limite, le seul problème important à résoudre, essentiellement à l'écrit, d'ailleurs, est l'accord de la forme verbale - segment conjugué et/ou segment non conjugué - avec l'élément "sujet de" cette forme. Cette nécessité justifie un travail sur la reconnaissance du sujet. Elle justifie moins un travail d'étiquetage systématique, dans des exercices d'analyse, lorsque cet étiquetage repose sur la connaissance de définitions contestables, et non sur la connaissance de propriétés syntaxiques particulières et communes aux sujets.

Deux directions s'offrent donc pour la reconnaissance du sujet :

- le recours à la définition :

G.L.F.C (1) : "Le substantif sujet est celui qui répond à la double définition suivante :

a) du point de vue des formes : il est le support grammatical d'un verbe dont il détermine le nombre, la personne et parfois le genre.

b) du point de vue du sens : il désigne la personne ou la chose qui fait l'action, qui la subit ou qui reçoit une qualification par l'intermédiaire d'un verbe.

- le recours aux propriétés syntaxiques :

La question est abordée par M. GROSS (2) à propos du COD. : "On peut légitimement se poser la question de savoir si certaines propriétés syntaxiques plus ou moins implicitement associées à la notion d'objet direct ne pourraient pas en constituer une définition opératoire".

et C. NIQUE (3) à propos du sujet et du COD :

"Montrer qu'une notion est nécessaire dans une grammaire, c'est-à-dire en rechercher les propriétés, les vérifier, les classer et cerner celles qui sont spécifiques et communes, constitue une démarche bien plus intéressante que le simple plaisir (?) de coller des étiquettes".

.../...

(1) GRAMMAIRE LAROUSSE DU FRANCAIS CONTEMPORAIN

(2) LANGUE FRANCAISE , N° 1 - 1969

(3) PRATIQUES N° 9 - 1976

Il ne saurait être question, dans le travail qui va être exposé, de réaliser avec des enfants une étude linguistique complète des propriétés syntaxiques du sujet. D'une part, parce que certains "cas" ne relèvent que de la compétence ou de la recherche du linguiste ; d'autre part, parce que certains exemples - ou certains énoncés - ne sont pas du niveau de compétence ou du niveau de performance des enfants ; enfin parce qu'il s'agit plus simplement de mettre en évidence les propriétés essentielles, de les utiliser, d'en montrer - d'en découvrir - les limites.

C'est, en nous détournant du recours à la définition, la voie que nous avons choisie.

### I. Observation d'un premier corpus

Les phrases du corpus proviennent d'une discussion avec les élèves. Elles pourraient provenir d'un texte : il faudrait les choisir en fonction des possibilités qu'elles présentent. Le langage parlé offre plus de souplesse : par le jeu des questions et réponses, il permet de faire porter l'intérêt sur des éléments particuliers de la phrase sur lesquels des transformations opèrent obligatoirement sans artifice.

Premier corpus : (écrit au tableau)

- 1 : Qui a perché le ballon sur le toit du préau ?
- 2 : C'est Laurent, Monsieur !
- 3 : Il a tiré au pied.
- 4 : Vous n'avez pas le droit de jouer au pied,
- 5 : Vous le savez bien.
- 6 : Qui ira chercher le ballon ? Laurent ?
- 7 : Non, Monsieur, nous on n'a pas le droit.
- 8 : Il faudra demander à Monsieur L.
- 9 : Laurent, tu iras le demander.

Quelles transformations ont opéré obligatoirement ici ?

- T. Emphatique : "C'est Laurent" encore qu'elle soit incomplète. On aurait pu obtenir : "C'est Laurent qui l'a perché, Monsieur !" Il sera nécessaire de compléter la phrase.
- T. Pronominale : Laurent → Il  
Mais "Laurent" appartient à la phrase 1, "Il" à la phrase 2.

Le problème est de compléter ce corpus en faisant opérer les mêmes transformations. D'où la suite du dialogue :

- M. "Pourquoi est-ce Laurent qui ira demander à Monsieur L. d'aller chercher le ballon ?"
- E. "Parce que c'est lui qui l'a perché, donc c'est lui qui doit demander à Monsieur L."

Cette réponse augmente le corpus de deux phrases :

- 10 : C'est lui qui l'a perché
- 11 : C'est lui qui doit demander à Monsieur L.

.../...

- M. Observez les phrases où il est question de Laurent et dites ce que vous en pensez.
- E. On dit ce qu'il a fait
- E. Oui, qu'il a perché le ballon
- E. Qu'il a tiré au pied
- E. Qu'il doit demander à Monsieur L. d'aller le chercher
- E. Qu'il n'a pas le droit de tirer au pied
- E. Ça, c'est tout le monde !
- E. Qu'il doit demander à Monsieur L; on le dit de deux façons:  
La P. 9 dit : Laurent, tu iras le demander.  
La P. 11 dit : c'est lui qui doit demander à Monsieur L.
- E. Bien sûr, on dit "TU" si on parle à Laurent et on dit "LUI" si c'est de lui qu'on parle.
- M. Il existe un autre mot pour parler de Laurent, vous ne cessez de l'employer.
- EE. "IL" ; on dit : il a tiré au pied.
- M. Donc, parlant de Laurent, on peut utiliser : LAURENT - LUI - IL - et parlant à Laurent, on utilise : TU.
- E. Quand on dit "QUI" à la première phrase, on ne sait pas que c'est Laurent, mais c'est lui quand même.
- M. Intéressant. Mais alors, que pensez-vous de la P.6 ? Est-ce que "QUI" désigne aussi Laurent ?
- E. Là, ça pourrait être Laurent si on avait le droit de monter sur le toit. Mais comme on n'a pas le droit, ça désigne un maître."

L'attention s'est portée sur les pronoms de substitution à Laurent. Il s'agit maintenant d'ordonner. Discussion pour composer un tableau récapitulatif :

Il se nomme	On lui parle	On parle de lui	On (s)'interroge	} pris avec réserve
LAURENT	TU	IL / LUI	QUI	

Un élève annonce que "tu", "il", "Laurent" sont des sujets (on est en CM ?). C'est vrai. Inutile de faire semblant de ne pas le savoir.

On revient au corpus car la phrase 8 mérite intérêt.

- M. Est-ce que le "il" de la phrase 8 remplace Laurent ?
- E. ... ?
- M. Dites la phrase !
- E. Laurent faudra demander à Monsieur L.
- E. Oui, ça va.
- E. Non ça ne va pas ! On peut dire : Laurent (pause) faudra demander à Monsieur L mais on ne peut pas l'écrire.
- E. On ne peut pas le dire non plus. Il faut dire :  
"Laurent, il faudra demander à Monsieur L"  
et cette phrase là on peut l'écrire.
- E. "Laurent et "il" c'est différent dans cette phrase là.
- E. "Il", ici, ne remplace personne.
- M. Tout à l'heure on ne savait pas très bien quoi faire de "qui". Est-ce que QUI remplace un nom ?
- E. Oui, dans la phrase 1 on peut le remplacer par Laurent ;
- |         |   |
|---------|---|
| QUI     | a perché le ballon sur le toit du préau ? |
| LAURENT | a perché le ballon ... .. >>              |

Mais quand on dit "QUI ?" on ne sait pas qui c'est ! C'est après, avec la réponse, qu'on peut remplacer "qui" par un nom.

.../...

On note également que dans la phrase 9 : "TU" ne remplace rien ni Laurent, qui est là, puisque c'est à lui que l'on s'adresse. "TU" c'est TU". Même chose avec "JE" : celui qui parle dit "je".

On peut donc ordonner ces constatations dans un autre tableau :

personnes	remplace un nom/GN	ne remplace rien
je - tu	il - lui qui	il

Les enfants constatent que ce tableau n'est pas complet. (Ils connaissent évidemment les pronoms de conjugaison et veulent poursuivre).

	personnes	remplace un nom/GN	ne remplace pas
singulier	je - tu vous (politesse)	il - elle lui qui	il
pluriel		nous-vous ils-elles eux qui	

Ce tableau se construit évidemment en ayant recours à des phrases dans lesquelles ces pronoms apparaissent. Le retour au corpus (P.7) fait poser le problème de "ON" que les élèves ne savent pas ranger :

- a) "on a" = singulier
- b) "nous, on a" = pluriel puisque "on" remplace "nous"

Finalement "on" sera réintroduit dans le tableau au singulier, puisque le verbe qui le suit est au singulier. Il ressort de la discussion que "on" remplace l'ensemble des personnes qui disent "nous".

Toute cette partie n'a porté que sur les pronoms, leur valeur de remplacement. Ce qui a été perçu, dans la valeur de remplacement, (sans doute parce que tout est parti de "Laurent") c'est le remplacement du référent :

- pour "Laurent" = il
- pour un groupe d'enfants = nous/vous

Ce qui n'a pas été perçu, et ce n'est pas étonnant, c'est le remplacement syntaxique. Il est donc demandé aux enfants de constituer des paires de phrases, à partir du corpus de départ, dans lesquelles un élément pourra être remplacé par un autre ayant le même sens.

Les enfants proposent :

{ Laurent a perché le ballon ...  
  il a perché le ballon

{ Laurent a tiré au pied  
  il a tiré au pied

.../...

{ vous n'avez pas le droit ...  
 { ∅

{ on n'a pas le droit ...  
 { nous n'avons pas le droit ...

{ tu iras le demander  
 { ∅

{ C'est lui qui l'a perché  
 { C'est Laurent qui l'a perché / c'est il qui l'a perché

{ c'est lui qui doit demander  
 { c'est Laurent qui doit demander / c'est il qui doit demander

on note \* c'est il qui l'a perché  
 \* c'est il qui **doit** demander

La remarque vient immédiatement : "Avec : c'est ... qui", on ne peut pas remplacer Laurent par "il". Il faut le remplacer par "lui".

Deux directions s'offrent alors :

- a) poursuivre le travail d'exploration sur la pronominalisation
- b) enchaîner sur la remarque et poursuivre les observations sur T. emphatique.

## II. Travail sur "c'est ... qui" :

- M. La remarque est intéressante. Est-ce qu'elle ne s'applique qu'au mot "il" remplaçant le mot "Laurent" ?
- E. On peut dire : "c'est vous qui n'avez pas le droit"
- E. "c'est nous qui n'avons pas le droit"
- E. Ça ne marche pas avec "on" : on ne dit pas :  
 \* "c'est on qui n'a pas le droit"
- E. Et avec "tu" il faut changer, c'est comme avec "Laurent" et "lui"  
 On ne peut pas dire : \* "c'est tu qui n'a pas le droit"  
 mais "c'est toi qui n'a pas le droit"
- E. C'est pareil avec "je" et "moi"  
 Je ne peux pas dire : \* "c'est je qui n'a pas le droit"  
 Il faut dire : "c'est moi qui n'a pas le droit".
- M. Tu dirais "j'a le droit ?" corrige
- E. "c'est moi qui n'ai pas le droit"
- M. Quelle conclusion peut-on tirer de ces observations ?
- E. Quand on emploie "c'est ... qui", il y a des pronoms qui changent.
- E. Pas tous. Avec "nous" et "vous" il n'y a pas de changement.
- M. Que faut-il faire maintenant ?
- E. Il faut vérifier "c'est ... qui" avec tous les pronoms et voir ceux qui changent et ceux qui ne changent pas. »

Discussion avec les élèves pour préciser ce que l'on veut vérifier et pour formuler clairement, sous forme d'hypothèse l'idée qui sera soumise à vérification. On recense les observations :

- "E. Quand on emploie "c'est ... qui" on est obligé de changer certains pronoms.
- E. Oui, mais ça ne change pas le nom. Par exemple :  
 "c'est Laurent qui a perché le ballon", on conserve Laurent.
- M. Jusqu'ici vous avez tout naturellement employé "c'est qui" avec certains mots : Laurent, nous, vous, lui etc... Mais vous ne vous êtes pas demandé si tous les mots ou groupes de la phrase pouvaient être encadrés par "c'est ... qui". .../...

(note : ces élèves ont travaillé l'année précédente sur les possibilités de transformation emphatique et ils excluent, parce que c'est acquis, l'encadrement par "c'est...qui" d'un groupe complément. Il faut cependant l'explicitier).

E. C'est sûr, on ne peut pas dire :

\* "c'est le ballon qui Laurent a perché sur le toit"

E. ou \* "c'est le ballon qui a perché Laurent sur le toit".

M. Pourquoi ?

E. Parce qu'on peut seulement employer "c'est...qui" avec les mots qui sont devant le verbe.

(Note : le vague de cette réponse est intéressant pour la relance du problème : il est évident que tous les mots ou groupes situés devant le verbe ne peuvent être encadrés par "C'est...qui". Mais on ne va pas éclaircir ce flou tout de suite. On le fera dans la vérification de l'hypothèse).

M. Il faut maintenant formuler une hypothèse à vérifier ! »

Hypothèse retenue après suggestions :

Emploi de "C'est...qui" : 1. On emploie "c'est qui" pour encadrer les mots qui se trouvent devant le verbe.  
2. On ne peut pas employer n'importe quel pronom avec "c'est qui".

1er corpus de vérification : (vérification de 1 : orale ; de 2 : tableau ci-dessous)

phrases		c'est (...?...) qui
<u>Denis</u> a cassé un carreau	=	Denis
<u>Il</u> a tiré au pied	≠	lui
<u>Nous</u> n'avons pas le droit de jouer au pied	=	nous
<u>On</u> n'a pas le droit de jouer au pied	-	∅
<u>Il</u> faudra le remplacer	-	∅
<u>Vous</u> avez disputé Denis	=	vous
<u>Je</u> fais goal	≠	moi
<u>Tu</u> fais goal	≠	toi
<u>Elle</u> a fait un beau dessin	=	elle
<u>Elles</u> ont embêté les garçons	=	elles
<u>Ils</u> avaient commencé	≠	eux
<u>Qui</u> a perché le ballon sur le toit ?	=	qui (remarque)

Remarque :

Cette dernière phrase et sa transformation avec "c'est...qui" posent problème : certains élèves n'admettent pas "c'est QUI qui...". D'autres observent que l'on demande : c'est QUI ?

Par exemple : on ne sait pas qui a cassé le carreau. On demande :  
"c'est qui ?"

Cela veut dire : c'est QUI qui a cassé le carreau ?

De là, on remarque que c'est une expression relativement courante :

- c'est qui qui a fait ça ?
- c'est qui qui t'a donné ce livre ?

On acceptera donc : "c'est QUI qui".

Conclusions :

- 1 : L'hypothèse est vérifiée pour ce corpus (évidemment)
- 2 : On peut dresser un tableau des pronoms qui acceptent l'emploi de "c'est...qui"



Tableau :PRONOMS

fonctionnent avec "c'est...qui"	équivalents * c'est...qui	sans équivalents * c'est...qui
moi / toi	je / lui	
lui	il	il (2)
nous	on (1)	+ on
eux	ils	
elle/elles		
nous		
vous		
qui		

- (1) Nous avons conservé l'équivalence : on = nous, car dans les exemples proposés (premier corpus et phrases suivantes données oralement) les enfants emploient "ON" collectif pouvant être remplacé par "NOUS".
- (2) Le cas de "IL" est provisoirement "mis de côté". On constate qu'il n'a aucun équivalent :
- il faudra demander à Monsieur L.
  - \* lui faudra demander à Monsieur L.
  - \* Laurent faudra demander à Monsieur L.
- De plus, qu'on ne peut changer de personne :
- \* tu faudras demander à Monsieur L. Etc...

Tout cela peut paraître très lent et désordonné. En fait, il s'agit, dans ce premier temps, d'interroger le langage, d'essayer des phrases, de faire des constats sur ce qui fonctionne ou non, sur les modifications lexicales imposées par le fonctionnement d'une structure.

Critique de la première partie de l'hypothèse.

- <sup>a</sup>M. Vous avez conclu que les mots placés devant le verbe pouvaient être encadrés par "c'est qui". Mais nous nous sommes donné des phrases dans lesquelles il n'y avait qu'UN mot devant le verbe. Pouvons-nous décider, à partir de cela que notre hypothèse est valable ?
- E. Il n'y a qu'à mettre autre chose, allonger la phrase ...
- E. On peut dire : "En jouant au pied Denis a cassé un carreau".
- E. "Hier matin, Laurent a perché le ballon sur le toit du préau".
- M. Eh bien, essayons sur ces phrases !
- EE. C'est en jouant au pied qui Denis a cassé un carreau. (ça ne va pas).  
En jouant au pied c'est Denis qui a cassé un carreau. (ça va)  
C'est hier matin qui Laurent a perché le ballon. (ça ne va pas)  
Hier matin, c'est Laurent qui a perché le ballon. (ça va)
- E. Je ne suis pas d'accord. On ne dira pas :  
En jouant au pied c'est Denis qui a cassé un carreau.  
On dira : "c'est en jouant au pied que Denis a cassé un carreau."
- E. Dans ce cas-là, on emploie "c'est...que"
- E. Moi, je veux dire que la phrase :  
"En jouant au pied c'est Denis qui a cassé un carreau" ne va pas.  
Ca ne se dit pas. Ou alors, il faut dire :  
"C'est Denis qui a cassé le carreau en jouant au pied".

.../...

M. Très bien. Cette remarque est très, très intéressante. Il faudra s'en souvenir. Nous y reviendrons sûrement. Pour le moment on vérifie si tous les groupes placés devant le verbe peuvent être encadrés par "c'est...qui".

EE. Non. Certains seulement.

M. Lesquels ?

E. Ceux qui sont les sujets.

M. Tu as peut-être raison. Mais c'est en vérifiant tout ce que l'on peut faire avec ces groupes que nous saurons lequel est sujet, lequel ne l'est pas. Je propose qu'on se donne d'autres phrases. »

2ème corpus de vérification :

- 1 : Le ballon, Laurent l'a perché sur le toit.  
 2 : Hier soir, j'ai regardé la télé.  
 3 : Dans ma chambre, papa a accroché une étagère  
 4 : En tombant, Pascal s'est fait mal au bras  
 3 : Dans la cour, les filles jouent à la corde.  
 6 : Sur le terrain, les garçons jouent au hand-ball

conclusions

- \* c'est le ballon qui  
 c'est Laurent qui  
 \* c'est hier soir qui  
 c'est moi qui  
 \* c'est dans ma chambre qui  
 c'est papa qui  
 \* c'est en tombant qui  
 c'est Pascal qui  
 \* c'est dans la cour qui  
 { c'est les filles qui  
 ce sont les filles qui  
 \* c'est sur le terrain qui  
 { c'est les garçons qui  
 ce sont les garçons qui

Conclusions :

La discussion s'engage immédiatement sur l'acceptabilité des phrases obtenues avec "c'est...qui".

- "E. Quand on dit : "c'est les filles qui jouent à la corde" cela veut dire qu'il n'y a que les filles qui jouent à la corde. Mais ce n'est pas vrai, il y a des garçons qui jouent aussi !  
 E. C'est pareil pour le hand ! Il y a des filles qui jouent au hand. Alors on ne peut pas dire : "ce sont les garçons qui jouent au hand" !  
 M. Dans ce cas, il faut examiner chaque phrase !  
 E. La phrase 2 : "J'ai regardé la télé" parce qu'on m'a laissé regarder la télé". Cela veut dire qu'il n'y a que moi qui l'ai regardée. Et ce n'est pas vrai, parce que mes parents l'ont regardée aussi.  
 M. Cela ne simplifie pas notre affaire ! On va donc faire la part des choses.  
 - d'une part, les cas où l'on pourrait employer "c'est/qui" mais où on ne l'emploie pas, soit parce que ça ne correspond pas à la situation, soit parce que c'est inutile.  
 - d'autre part, les cas où l'on pourrait employer "c'est/qui" et où rien ne s'y oppose."

POSSIBLE

1. C'est Laurent qui  
 2. C'est moi qui  
 3. C'est papa qui  
 4. C'est Pascal qui  
 5. Ce sont les filles qui  
 6. Ce sont les garçons qui

NON-ACCEPTABLE

- c'est moi qui  
 c'est Pascal qui  
 ce sont les filles qui  
 ce sont les garçons qui

.../...

On constate donc (hypothèse 1 modifiée)

a) tous les groupes qui se trouvent devant le verbe, ne peuvent être encadrés par c'est...qui.

b) ceux qui peuvent être encadrés par "c'est...qui" ne le sont pas forcément quand "on parle". Ou bien la situation ne le permet pas (cas des filles et des garçons), ou bien la phrase ne le permet pas (Pascal = c'est évident que c'est Pascal).

On énonce :

"Il est possible d'encadrer certains éléments de la phrase par "c'est...qui" (même si, en fait, la situation ne le permet pas)

Il est impossible d'encadrer les autres éléments par "c'est...qui".

"C'est... qui" est donc la propriété syntaxique de certains éléments".

(La notion de "propriété syntaxique" est apportée par le maître, avec des précisions sur les termes : propriété / syntaxe (déjà connu) pour que cette expression soit bien comprise).

On se pose alors la question : Peut-on prendre un texte dans un livre (au lieu de se donner des phrases) pour vérifier le fonctionnement de cette propriété ?

3ème corpus de vérification :

"On approchait de la Toussaint et toutes les clientes réclamaient leurs vêtements pour ce jour-là. Une activité pleine d'appréhension remplissait l'atelier. Mme Dalignac nous distribuait l'ouvrage avec un front soucieux et les indications qu'elle donnait d'un air absent n'étaient pas toujours comprises. Bouledogue grognait et disait que nous faisions le travail de deux journées en une seule. Personne ne lui répondait".

Essais :

- <sup>4</sup> E 1 : \* C'est ON qui approchait de la Toussaint.  
 E. On a déjà remarqué qu'on ne peut pas encadrer "on" par "c'est/qui".  
 E. Il faut le remplacer par "nous".  
 E. "C'est nous qui approch.. approchions de la Toussaint"  
 E. Ça ne va pas : ce n'est pas possible de dire que nous, nous approchons de la Toussaint.  
 E. Donc, on ne peut pas toujours remplacer "on" par "nous" !

(Il faut donc corriger le tableau des pronoms et replacer "on" parmi les pronoms : sans équivalents, - c'est...qui)

E 2 : "C'est toutes les clientes qui réclamaient leurs vêtements".  
 (discussion sur le fait de savoir s'il vaut mieux dire : ce sont .. qui, c'était... qui).

Enfin :

- E. Ça va, on peut encadrer "toutes les clientes" mais ce n'est pas beau. On ne le dirait pas .  
 E. On ne le dirait pas dans cette situation-là, mais si on changeait de situation peut-être qu'on pourrait le dire !

Les élèves ne peuvent trouver la situation correspondante. Le maître vient à la rescousse : imaginons que le directeur de l'atelier entende du bruit, des éclats de voix venant du magasin. Il ne comprend pas ce qui se passe et trouve que c'est anormal ; il fait venir Mme Dalignac et lui demande de quoi il s'agit. Que peut répondre Mme Dalignac ?  
 .. / ...

E. Ce sont les clientes qui réclament leurs vêtements. Elles ne sont pas contentes.

M. Donc, si l'on change la situation, rien ne s'oppose à l'emploi de "c'est qui".

E 3 : "C'est une activité pleine d'appréhension qui remplissait l'atelier".

E. Ça va.

E 4 : "C'est Mme Dalignac qui nous distribuait l'ouvrage".

E. Là, ça va bien !

E. Et on ne peut pas dire : "c'est Mme Dalignac nous qui distribuait l'ouvrage".

E 5 : "C'est les indications qui qu'elle donnait ..."

E. Ça ne va pas. On ne peut pas.

E. C'est elle qui donnait les indications !

E. Oui, ça va si on encadre seulement "elle".

E. On ne peut pas dire : "Les indications que c'est elle qui donnait ..."

E. Ça ne va pas du tout ici !

E. Et puis ce n'est pas écrit "elle donnait les indications" !

Flottement dans la réflexion ...

M. Qu'est-ce qui n'était pas compris ?

E. Les indications

E. Mais on ne peut pas dire non plus :

"c'est les indications qui qu'elle donnait" on l'a déjà dit.

M. Votre réponse à ma question n'est peut-être pas complète ? Je la répète : Qu'est-ce qui n'était pas compris ?

E. Les indications qu'elle donnait !

E. C'est les indications qu'elle donnait d'un air absent qui n'étaient pas comprises.

E. Il faut tout prendre ! Mais à ce moment là, on ne peut pas encadrer en même temps "elle".

donc :

4 : "C'est les indications qu'elle donnait d'un air absent qui n'étaient pas comprises".

E. Ou : "ce sont les indications qu'elle donnait qui n'étaient pas comprises."

M. D'accord.

5 : C'est Bouledogue qui grognait

E. Ça va

E. Et pour disait ?

E. Il faut dire : "C'est Bouledogue qui grognait et qui disait que nous faisons le travail de deux journées en une seule".

E. On répète "qui".

6 : "C'est nous qui faisons le travail de deux journées en une seule".

E. Ça va.

7 : "C'est personne qui ne lui répondait".

E. Ça ne va pas. On ne peut pas dire ça.

E. "Personne", c'est comme "on" dans "on approchait de la Toussaint", on ne peut pas l'encadrer par "c'est...qui". »

.../...

Le travail suivant se réalisera en recentrant les observations sur le type de phrase qui a posé problème :

"Les indications qu'elle donnait n'étaient pas toujours comprises".

- 1 : Le livre que tu m'as acheté me plaît beaucoup.
- 2 : Un automobiliste qui était perdu m'a demandé la route.
- 3 : La semaine dernière, Pierre qui avait cassé un carreau s'est fait gronder.
- 4 : La maison que nous avons visitée n'est plus à vendre.
- 5 : Le film dont je t'ai parlé passe à la télévision.

Les essais donnent :

- 1 : \* C'est le livre qui que tu m'as acheté ...  
+ C'est le livre que tu m'as acheté qui me plaît beaucoup.
- 2 : \* C'est un automobiliste qui qui s'était perdu ...  
+ C'est un automobiliste qui s'était perdu qui m'a demandé la route.

etc...

Les mêmes remarques (déjà formulées) reviennent :

L'encadrement par "c'est/qui" fonctionne bien avec les phrases : 2, 5.  
fonctionne moins bien avec : 1, 4  
fonctionne très mal avec : 3.

<sup>4</sup>E. Pour la phrase 3, il vaut mieux dire :  
"C'est Pierre qui s'est fait gronder parce qu'il avait cassé un carreau". "

Remarque : cette restriction correspond à la double valeur du QUI  
- pronom relatif, remplace Pierre.  
- connecte une proposition à valeur causale.

On a jusque maintenant vérifié l'hypothèse suivante : (rappel)

- 1 : On emploie "c'est...qui" pour encadrer les mots qui se trouvent devant le verbe.
- 2 : On ne peut pas employer n'importe quel pronom avec "c'est...qui".

Cette vérification a posé de proche en proche, un certain nombre de problèmes. Le dernier étant le problème posé par le groupe nominal (sujet) composé d'un nom suivi d'une proposition relative. Il faudra revenir longuement sur ce point et multiplier les recherches, qui conduiront d'ailleurs à préciser le "découpage" de la phrase.

Soit la phrase 2 du dernier corpus.

P : Un automobiliste qui était perdu m'a demandé la route.

La question est toujours de repérer quel mot ou groupe de mots, placés devant le verbe, peuvent être encadrés par "c'est...qui".

Il est donc nécessaire de souligner les verbes et de travailler cas par cas.

Un automobiliste qui était perdu m'a demandé la route.

a) devant "était perdu" on a :

+ c'est un automobiliste qui était perdu.

\* c'est un automobiliste qui qui était perdu.

.../...

- E. C'est à cause de "qui" qu'on ne peut pas dire : c'est un automobiliste qui qui.."
- E. QUI, c'est l'automobiliste.
- E. Oui, si on dit : QUI était perdu ? on répond  
c'est un automobiliste.
- E. On peut dire aussi : "C'est QUI qui était perdu ?"
- M. Donc, devant "était perdu", quel mot peut être encadré par :  
"c'est/qui" ?
- E. QUI ou bien l'automobiliste, si on remplace QUI par "un automobiliste".

Le fait est vérifié sur plusieurs phrases de ce type et on conclut sur ce point en notant :

Un automobiliste (QUI était perdu) m'a demandé la route.

b) Devant : "a demandé" on a :

- \* C'est un automobiliste qui était perdu me qui a demandé la route.
- \* C'est moi qui a demandé la route.

Ce genre de phrase pose toujours problème :

- 1 : "qui a" s'accepte, et n'est rejeté qu'après réflexion :  
c'est moi qui a demandé ...> j'a demandé \*
- 2 : "c'est moi qui ai demandé" change tout le sens de la situation.  
+ c'est un automobiliste qui était perdu qui m'a demandé la route.

Ce qui peut être noté :

C'est un automobiliste (qui était perdu) qui m'a demandé la route.

et vérifié sur plusieurs phrases.

Remarque : A ce point, il est indispensable de procéder parallèlement à des exercices d'enchaînement (relativisation) qui viennent renforcer les observations et les acquisitions du travail en cours.

Tout ce travail de critique de la première partie de l'hypothèse trouve sa limite. Il convient maintenant de revenir à l'hypothèse : "On emploie : c'est...qui" pour encadrer les mots qui se trouvent devant le verbe".

et d'en vérifier la limite :

Dans le premier corpus que nous nous étions donné, cette hypothèse était vérifiée, mais on ne peut pas être certain de la valeur de cette hypothèse pour l'ensemble des phrases du français. D'où un dernier corpus de vérification, faisant appel à des phrases "écrites" ou à des phrases interrogatives.

4ème corpus de vérification :

- 1 : Quel livre cherches-tu ?
- 2 : "Au dessus de son dos nage un poisson de vingt centimètres"  
(Cousteau)
- 3 : "Tout d'un coup parut un homme à cheval" (Mérimée)
- 4 : De la cour nous parviennent les cris des enfants.
- 5 : Près de chez nous habite un vieux marin.

../...

Remarques des élèves :

- 1 : \* C'est toi qui cherches quel livre ?  
+ C'est toi qui cherches un livre ? = changement de sens.
- Impossible, évidemment, avec les élèves de dire que le problème naît du changement de Topique. Mais ils peuvent comprendre, puisqu'ils n'acceptent pas la transformation, que l'interrogation ou l'emphase font porter l'intérêt sur des groupes différents.
- 2 : Aucun problème :  
\* C'est au dessus de son dos qui nage un poisson de 20 cm.  
+ C'est un poisson de 20 cm qui nage au-dessus de son dos.
- 3 : \* C'est tout d'un coup qui parut un homme à cheval  
+ C'est un homme à cheval qui parut tout d'un coup.
- 4 et 5 : Pas de problème sinon la réserve constante : l'emploi de "c'est...qui" amène une restriction qui n'était pas comprise dans l'énoncé initial.

Conclusion :

- "E. Notre hypothèse n'est pas précise. Les mots qui se trouvent derrière le verbe peuvent être encadrés par c'est/qui  
E. Oui, mais ces mots-là, on peut les faire repasser devant le verbe !  
On peut dire :
- pour 2 : Un poisson de 20 cm nage au-dessus de son dos.  
pour 3 : Un homme à cheval parut tout d'un coup.  
pour 4 : Les cris des enfants nous parviennent de la cour.  
pour 5 : Un vieux marin habite près de chez nous.
- E. Et on peut le faire aussi pour la phrase 1 :  
Tu cherches quel livre ? en mettant le ton !  
E. Oui, on dit : Tu veux le ballon ? On ne dit pas : Veux-tu le ballon ?"
- Etc... Recherche sur phrases interrogatives.

III. Conclusion générale sur "C'EST QUI".

- 1 : On peut encadrer par "c'est...qui" des éléments de la phrase situés avant ou après le verbe.
- 2 : On peut encadrer par "c'est...qui" :
- un nom seul "C'est Laurent qui"
  - certains pronoms "c'est moi qui" \* "c'est je qui"
  - un groupe nominal - "c'est un homme qui"
  - "c'est un vieux marin qui"
  - "c'est un automobiliste qui était perdu qui"
- 3 : L'emploi de "c'est...qui"
- ne change pas le sens de la phrase
  - peut changer le sens de la phrase

Tout ce travail sur "c'est...qui", enchaîné naturellement d'après les remarques, fait donc apparaître qu'un mot ou un groupe de mots peut être encadré par "c'est...qui" (toutes réserves faites), à l'exclusion des autres éléments de la phrase.

.../...

Remarque : Cette constatation n'est toutefois pas valable pour toutes les phrases du français. Elle est inapplicable pour des phrases du type :

- 1 : Il faudra demander à Monsieur L.
- 2 : On approchait de la Toussaint.

où "il" et "on" sont des pronoms ne renvoyant à aucun être ou chose. Constatation peut-être contestable pour "on" derrière lequel on peut trouver un collectif sous-jacent... Mais pour les enfants, "on" ici ne sert qu'à conjuguer le verbe.

Autre type de phrase dans laquelle l'encadrement ne peut opérer :

- 3 : Préviens Paul que nous passerons chez lui.

qui se présente sous la forme :

$\emptyset - V - Y$  alors que les autres phrases ont la forme :

$X - V - Y$  et permettent :

C'est X qui - V - Y.

#### Dernière phase :

Il reste à examiner la relation que peut entretenir l'élément encadré avec un autre élément de la phrase, en l'occurrence, le VERBE.

Un certain nombre de remarques ont déjà été formulées sur l'accord. Il suffit de les récapituler.

Il est inutile de détailler ce point ici.

#### IV . Propriétés syntaxiques :

Compte-tenu de toutes les observations, hypothèses de recherche et vérifications réalisées, on constate donc que certains éléments de la phrase (Nom ou groupe nominal ou pronom) ont en commun une propriété : on peut les encadrer par "c'est/qui". Cet encadrement qui modifie la syntaxe de la phrase (transformation emphatique) apparaît comme la propriété syntaxique de tous ces éléments. Aucun autre élément ne possède cette propriété en même temps, dans la même phrase.

Or, cette propriété apparaît liée, dans le langage, à une autre : l'interrogation par "QUI" ou "Qui est-ce QUI / Qu'est-ce QUI".

Il suffit pour s'en convaincre de revenir au premier corpus :

- 1 : Qui a perché le ballon sur le toit ?
- 2 : C'est Laurent ! (où n'apparaît que "c'est X")

sous-entendu : C'est Laurent qui a perché ...

QUI - V - Y ?       $\longrightarrow$       C'est X qui - V - Y

ou

$\longrightarrow$       C'est X.

étant bien entendu que seul l'emploi du présentatif complet donne la totalité de l'élément "X".



MAITRISE DE LA PONCTUATION, MAITRISE DE LA SUBORDINATION AU CM

Aspects de l'innovation contrôlée

J.P. GEAY  
 M. MAS  
 G. NOUET  
 Equipe INRP de l'E.N de Privas  
 1976 - 1977

INTRODUCTIONI. Rappel des renseignements concernant la nature de la recherche

1. Intitulé : 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.

2. Références aux hypothèses du Plan de Renovation :

"Recherches Pédagogiques" n° 61 : p. 67 : Hypothèses pédagogiques à valider :

...

- Hypothèses globales d'ordre psycho-pédagogique :

...

- On observe un transfert des structures acquises par imprégnation (1) systématique (exercices structuraux - reconstitution de textes) dans l'expression orale et/ou écrite spontanée ou semi-spontanée. (Etude de corpus et/ou épreuves).

3. Objectifs et hypothèses de recherche :

Cette recherche doit, selon notre projet initial (voir comptes rendus antérieurs (2) se dérouler en 3 temps :

a) Première phase : enquête sur le langage spontané (1) 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 ces dépouillements fourniront des indications sur ce qui, dans les différents domaines de l'enquête,

- . est acquis et bien maîtrisé par les enfants,
- . est en voie d'acquisition et encore mal maîtrisé,
- . n'est pas encore acquis.

b) Deuxième phase : mise au point d'un plan de travail.

A la lumière des résultats de cette enquête, nous procédons à la mise au point d'un plan de travail qui devrait comporter :

.../...

(1) Formulations de 1970, qu'il conviendrait sans doute de revoir.

(2) Cf. notamment "Repères" n° 28 (1975), 34 (1976), 43 (1977).

Ces numéros sont encore disponibles.

- 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 permettent aux enfants de surmonter le plus rapidement et le plus efficacement leurs difficultés.

c) Troisième phase : bilan

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

## II. Situation du travail de cette année 1976-77 dans l'ensemble de la démarche

- Les années précédentes, le travail de l'équipe a surtout porté sur :

- . Le dépouillement de textes d'enfants,
- . la mise au point et l'essai de méthodes et d'outils d'analyse des textes,
- . une réflexion et des commentaires sur les résultats de ces analyses.

- En 1975-76, le travail de dépouillements et de réflexion aboutissait à l'élaboration d'un projet de progression grammaticale à mettre en oeuvre l'année suivante dans la classe. Conformément à nos objectifs, cette progression a été conçue en fonction des besoins que révélaient les analyses des textes produits par les enfants.

- En 1976-77, notre objectif a été :

- . d'une part, de vérifier, par l'analyse de nouveaux textes écrits par les enfants en début d'année (premier trimestre), l'adaptation aux élèves de 76-77 de la progression élaborée en 75-76,
- . d'autre part, d'ajuster, le cas échéant, cette progression aux besoins des enfants, et de la mettre en oeuvre dans la classe.

## III. Orientations

Cette année, en raison de nos objectifs et de notre hypothèse de recherche, nous avons conduit simultanément deux sortes d'activités, complémentaires et étroitement imbriquées dans le temps :

- des analyses de textes d'enfants,
- l'ajustement et la mise en oeuvre de la progression grammaticale.

Etant donné qu'à chacune de ses grandes étapes, l'ajustement de la progression dépendait des résultats des analyses des textes d'enfants, nous avons choisi, une présentation chronologique dont les points de repère sont constitués essentiellement par les points saillants de la progression.

N.B Quand nous parlons de "notre progression grammaticale", nous entendons par là les quelques problèmes auxquels il nous a semblé utile de donner plus d'importance, en fonction des besoins des enfants. Cette progression s'est inscrite naturellement dans le travail quotidien de la classe, et les enfants ont pu aborder par ailleurs les autres problèmes grammaticaux du niveau du CM.

#### IV. Terrain et corpus

- Les quatre séries de textes analysés ont été produits par les élèves d'une classe mixte de CM 1-CM 2 de l'Ecole du Montoulon à Privas ainsi composés :

CM 1 : 10 élèves (9 filles + 1 garçon)

CM 2 : 13 élèves (6 filles + 7 garçons).

- Les situations d'expression écrite dans lesquelles ont été produites les quatre séries de textes sont :

- . série N° 1 : Raconter une bande dessinée muette.
- . série N° 2 : Ecrire un récit en s'inspirant d'oeuvres musicales récemment écoutées en classe ("Dans les steppes de l'Asie Centrale", "Une nuit sur le Mont Chauve").
- . série N° 3 : Au choix :
  - + Ecrire un sketch qui pourrait ensuite être joué dans la classe.
  - + Sujet libre.
- . série N° 4 : Faire le compte-rendu d'une émission de la Télévision Scolaire sur "La nature en hiver".

- Rappelons que, comme les années précédentes, les textes sont écrits en classe et que nous dépouillons le "premier jet", c'est-à-dire le brouillon.

#### PREMIERE PARTIE : LES PROBLEMES DE LA PHRASE SIMPLE

##### I. Point de départ du travail

##### 1. En octobre 1975 :

L'analyse de la première série de textes avait attiré notre attention sur les lacunes et les maladresses dans la manière de marquer (ou de ne pas marquer) les séparations entre les phrases : essentiellement la ponctuation ; cet aspect particulier de la non-maîtrise d'une des contraintes spécifiques de la langue écrite nous paraissait important, dans la mesure où il pouvait être considéré comme un symptôme de non-maîtrise de la notion de phrase.

Aussi avons-nous décidé de donner à ce problème une place importante dans la progression que nous avons pour objectif d'élaborer. La pratique pédagogique courante (que ce soit celle des maîtres ou celle des manuels) consacre en effet fort peu de temps à cette notion de phrase : il suffit de feuilleter quelques manuels de grammaire pour se rendre compte que les "leçons" ou les activités sur la phrase considérée comme une unité linguistique sont, soit inexistantes, soit très rapidement "expédiées", selon des démarches et avec des contenus peu satisfaisants. Définir la phrase en disant qu'elle "commence par une majuscule et finit par un point" nous semblait - et nous semble toujours - très insuffisant et absolument inutile pour améliorer l'expression des enfants.

La première "intervention pédagogique" de notre progression devait donc avoir pour objectif : "sensibilisation globale et intuitive à la notion de phrase et maîtrise de la ponctuation".

.../...

2. En octobre 1976 :

L'analyse de la première série de textes confirme les conclusions de l'année précédente. Le tableau suivant permettra de comparer les deux séries de textes (oct. 75 et oct. 76) du point de vue de la maîtrise de la ponctuation entre phrases. Les résultats sont donnés en pourcentages (par rapport au nombre total de séparations de phrases) pour faciliter les comparaisons.

1ère série		Séparation adéquate	Séparation inadéquate	Séparation absente.
75	CM 1	65	14	21
	CM 2	63	17	20
	Tot.	64	16	21
76	CM 1	52	25	23
	CM 2	62	16	22
	Tot.	59	19	22

Explications et commentaires :

- Nous entendons par :
  - . séparation inadéquate : la ponctuation est mal choisie ou incomplètement réalisée (Ex. : point non suivi de majuscule)
  - . séparation absente : il n'y en a pas alors qu'il en faudrait une.
- Les pourcentages totaux révèlent que les besoins des enfants sont sensiblement les mêmes en oct.75 et en oct.76. Ce problème apparaît donc, en début d'année, avec une certaine "constance".
  - Le niveau de départ du CM 1 de 76 est inférieur à celui du CM 1 de 75.
  - Le niveau de départ du CM 2 de 76 est inférieur à celui de ces mêmes élèves l'année précédente, quand ils étaient au CM 1. Cette régression peut s'expliquer
    - . d'une part par l'inactivité des vacances,
    - . d'autre part par le fait que le 1er texte de ces élèves en oct.75 (quand ils étaient au CM 1) comportait en moyenne 120 mots et 12,8 Phrases, alors que leur 1er texte en oct.76 (au CM 2) comporte en moyenne 222 mots et 37 phrases.
  - En oct. 76, nous appuyant sur ces résultats, nous décidons de mettre en oeuvre les deux premiers grands thèmes prévus de la progression grammaticale :
    - . sensibilisation globale et intuitive à la notion de phrase et maîtrise de la ponctuation
    - . approche de la structure de la phrase.

.../...

## II. Activités grammaticales élaborées et mises en oeuvre

### A. Notion de phrase et maîtrise de la ponctuation

1. Objectif : sensibilisation globale et intuitive à la notion de phrase et maîtrise de la ponctuation.
2. Hypothèse : la maîtrise des marques formelles de la phrase (pauses et intonations à l'oral, ponctuation à l'écrit) permet, mieux que le recours à des définitions, abstraites et partiellement inadéquates, de sensibiliser les enfants à la notion de phrase.
3. Démarche : de l'oral à l'écrit, avec mise en relation des marques formelles de la phrase dans chaque code.
4. Durée : travail étalé sur deux semaines.
5. Déroulement :
  - a) Le maître demande aux enfants d'essayer de classer quelques phrases qu'il leur lit, deux ou trois fois, avec pauses et intonations adéquates. Il s'agit de phrases simples, déclaratives ou interrogatives.
  - b) Examen et discussion des classements proposés par les enfants et mises au point nécessaires pour généraliser le classement : P. déclaratives / P. interrogatives, l'objectif étant ici de montrer aux élèves qu'ils ont classé (ou qu'il est possible de classer) ces phrases en faisant attention à l'intonation (dessin au tableau des schémas intonatoires).
  - c) Examen des mêmes phrases écrites : observation des marques qui différencient les deux séries, à l'oral et à l'écrit, et établissement de correspondances entre les marques dans les deux codes.
  - d) Le maître demande aux enfants de classer une autre série de phrases qu'il leur lit (comme en a)) en précisant qu'il y aura des phrases des types déjà vus (déclaratives ou interrogatives) et des phrases d'un type nouveau (ce sont des exclamatives).
  - e) Examen et discussion des classements proposés et mises au point nécessaires pour généraliser le classement : P. Décl. / P. Interr. / P. Excl.
  - f) Examen des mêmes phrases écrites (Cf. ci-dessus : c))
  - g) Exercice oral d'entraînement et de vérification sous forme de jeu :
    - les enfants sont invités à chercher quelques phrases de types différents.
    - A tour de rôle, chaque enfant énonce une phrase et désigne un camarade qui doit la classer, et ainsi de suite.
  - h) Exercice écrit :
    - n° 1 : Texte simple, présenté sans points ni majuscules, qu'il s'agit de rétablir.
    - n° 2 : Semblable au précédent ; mais le texte sans ponctuation présente des ambiguïtés que seul le choix d'une ponctuation permet de lever.
    - n° 3 : Texte sans ponctuation ni majuscules, qu'il s'agit de rétablir.
 

../...

i) Quelques jours après, exercice de mise au point de quelques phrases extraites de textes d'élèves (reproduites ci-dessous textuellement) :

- "Dès que nous arrivons au Montoulon. Nous sommes montés dans un chemin boueux alors il a fallu marcher au bord".

- "On aperçoit le château à côté des prisons. Les monuments de la ville. Les montagnes qui entourent la ville".

- "Samedi matin on est parti au Montoulon. Voir les trois croix nous sommes passés par des raccourcis. Il y avait aussi la classe de Mme T., on est monté tout en haut.

## B. Approche de la structure de la phrase

### 1. Objectifs :

- Familiariser les enfants avec des outils indispensables tout au long des activités grammaticales et susceptibles en outre d'enrichir leur expression écrite :

- . la commutation (et la réduction, et l'expansion)
- . la permutation (et la suppression) de certains groupes.

- Faire acquérir la notion de groupes dans la phrase :

- . aborder la distinction : gr. essentiel / gr. non essentiel
- . approcher la notion de structure
- . percevoir la notion de degré d'acceptabilité d'une phrase.

2. Hypothèse : Ce premier travail d'analyse complète et renforce le travail global fait précédemment.

3. Durée : Deux semaines environ.

### 4. Démarche et déroulement :

a) Recherche en groupes des différentes manières d'écrire, en gardant les mêmes mots, une phrase du type : "le chercheur de champignons observe le taureau dans la clairière".

b) Visualisation, à l'aide de cartons portés par les élèves, des différentes manières d'organiser les mots ou groupes de mots des phrases en question.

c) Même exercice sur les phrases :

- Le réemetteur de Blandine relaie les émissions de télé pour Privas.
- Il (s) cueille(nt) des fruits sur l'arbre.
- Les correspondants recevront leurs amis avec joie.

Prise de conscience du fait que les différentes places possibles du groupe permutable délimitent des groupes dans la phrase : le groupe permutable peut s'insérer chaque fois dans la "fracture" entre deux groupes.

d) Sur les phrases précédentes, exercice oral destiné à conduire les enfants de la permutation à la suppression des groupes.

e) Exercice d'observation et de manipulation destiné à faire percevoir le (ou les) degré(s) d'acceptabilité dans le cadre de la structure de la phrase : après avoir délimité les quatre "constituants" (le GV étant un constituant composé de deux éléments) de chacune des phrases ci-dessous :  
 ..//...

A	B	B'	C
- Le chercheur de champignons	observe	le taureau	ds la clairière
- Le réémetteur de Blandine	relaie	les émissions	pour Privas
- Il(s)	cueille(nt)	des fruits	sur l'arbre
- Les correspondants	recevront	leurs amis	avec joie

Les élèves essaient de "remplir" une structure : A + B + B' + C, en prenant au hasard des éléments dans chacune des colonnes et ils commentent la phrase obtenue (par ex. : "Le chercheur de champignons relaie le taureau sur l'arbre") quant à son degré d'acceptabilité sur le plan du sens.

f) Exercices d'entraînement et de vérification sur fiche.

### III. Essais d'évaluation

A l'issue du travail décrit ci-dessus, c'est-à-dire à partir de la fin du mois d'octobre, ont été mis en oeuvre parallèlement deux moyens d'évaluation des acquis des élèves :

- des exercices de contrôle faits en classe,
- le dépouillement des trois séries de textes produits après l'intervention pédagogique décrite ci-dessus (textes écrits en novembre et décembre).

#### A. Les contrôles

Il est évident que ce mode d'évaluation n'est qu'indicatif, et destiné à renseigner le maître sur certains effets immédiats du travail effectué. Seul, le réemploi par les enfants dans leurs écrits spontanés permettrait de déceler à plus long terme le degré d'assimilation des notions concernées.

1. Le premier contrôle portait sur :

- a) séparation des constituants immédiats de la phrase (GN / GV).
- b) manipulation de transformations (interr., négat., passive).
- c) permutation de groupes dans la phrase.
- d) identification du GN dans des phrases.

Les résultats sont présentés dans le tableau suivant, en pourcentages de réussite :

question	a	b	c	d
CM 1	67	15	67	94
CM 2	100	63	81	95
Tot.	86	47	76	95

Comme nous l'avons déjà signalé, en plus des problèmes qui font directement l'objet de nos "interventions pédagogiques", d'autres questions du niveau du CM, sont abordées dans la classe, par exemple :

- parallèlement à (et en liaison avec) l'intervention pédagogique décrite ci-dessus, ils avaient abondamment manipulé les transformations de phrases,

.../...

- entre le 1er et le 2ème contrôle, se sont déroulées des activités, non déterminées par les résultats des dépouillements de textes, et portant sur :

- . prise de conscience de la notion de conjugaison,
- . approfondissement de la relation sujet / verbe,
- . accord du sujet avec le verbe.

2. Un deuxième contrôle, une quinzaine de jours plus tard, portait sur :

- a) séparation des constituants immédiats de la phrase
- b) manipulation des transformations
- c) problèmes de conjugaison.

Résultats, en pourcentage de réussite :

question	a	b	c
CM 1	78	36	37
CM 2	54	78	62
Tot.	61	62	53

3. Essai d'analyse des résultats dès 2 contrôles

- On ne peut comparer que les résultats des questions 1 et 2 qui portent sur les mêmes points.

- Au CM 1, les résultats, sur les deux questions, sont meilleurs au 2ème contrôle.

- Au CM 2 :

- . Progression sur la question b (transformations)
- . Mais régression nette sur la question a (constituants de P.)

Cette régression tient peut-être aux raisons suivantes :

- . Le 2ème contrôle proposait au CM 2 deux phrases, au lieu d'une seule au premier (et une seule au CM 1)
- . ces deux phrases étaient plus longues et moins "simples" qu'au 1er contrôle.

- Réflexions et hypothèses à propos de ces résultats :

. Les progrès sur les manipulations de transformations signifient-ils que l'enfant du CM est plus apte à manipuler la phrase et à en percevoir la globalité qu'à en distinguer les éléments ?

. La régression du CM 2 sur l'analyse en constituants signifie-t-elle :

- + que l'enfant, ayant acquis une notion sur des phrases courtes et/ou de structure simple, a de la difficulté à "transférer" cet acquis sur des phrases longues et/ou de structure plus compliquée ?
- + que certaines activités d'analyse dépassent, en dehors des cas simples, les possibilités de l'enfant "moyen" de CM ?

B. Dépouillement des textes - Séries 2, 3 et 4.

Le tableau ci-dessous présente, pour les quatre séries de textes dépouillées, les résultats concernant la maîtrise de la ponctuation dans les séparations entre phrases. Il permet d'évaluer l'impact de l'intervention pédagogique sur les productions spontanées écrites des enfants.

.../...



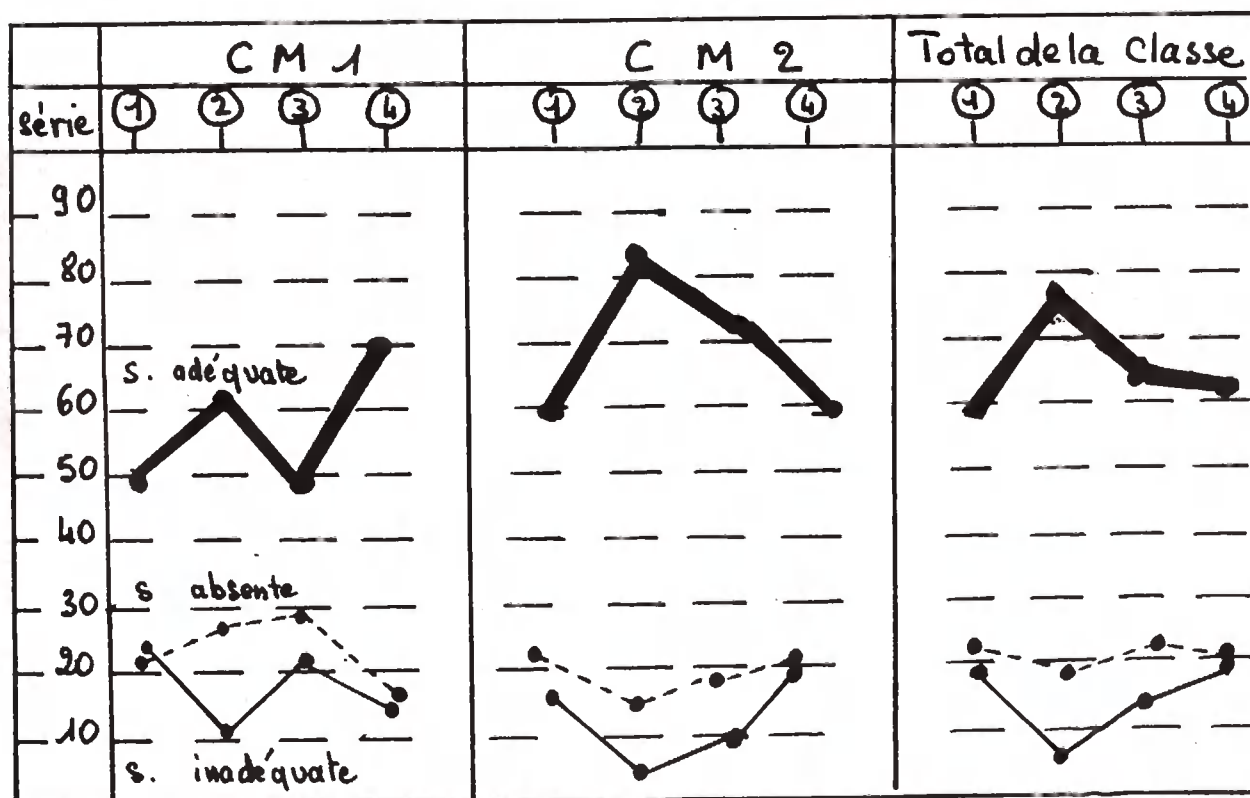
L'intervention pédagogique a eu lieu entre la série 1 et la série 2.

La série 3 a été produite une quinzaine de jours après la série 2.

La série 4, plus d'un mois après la série 3 (c'est-à-dire dans la première quinzaine de janvier).

Série	SEPARATION ADEQUATE				SEPARATION INADEQUATE				SEPARATION ABSENTE			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
CM 1	52	62	50	70	25	12	21	14	23	26	29	16
CM 2	62	80	73	60	16	4	9	20	22	16	18	20
Tctal	59	74	65	63	19	7	13	18	22	19	22	19

La présentation, sous forme de graphique, des résultats chiffrés ci-dessus, permet de mieux percevoir l'impact à court terme, puis à moyen terme, de l'intervention pédagogique :



### Observations et commentaires :

1. - Les textes de la série 2 présentent une amélioration nette des performances au CM 1 et au CM 2.
  - Cette amélioration se fait, au CM 1, plutôt au détriment des séparations inadéquates, alors que la courbe des ponctuations absentes est légèrement ascendante.
  - Au CM 2, où l'amélioration est encore plus nette, elle se fait à la fois au détriment des ponctuations inadéquates et des ponctuations absentes, dont le taux diminue parallèlement.
2. - Les textes de la série 3 marquent partout une régression :
  - . très nette au CM 1, qui se retrouve au-dessous de son point de départ pour les séparations adéquates,
  - . mais sensible aussi au CM 2 où ponctuations absentes et inadéquates remontent légèrement.
3. - Les textes de la série 4 révèlent, d'une manière assez étonnante, une évolution différente selon le niveau :
  - . amélioration au CM 1,
  - . régression au CM 2,
  - . relative stagnation si l'on considère l'ensemble de la classe.

### C. Premières Conclusions

1. - Les résultats des contrôles et l'analyse des dépouillements montrent les uns et les autres :
  - . qu'une "intervention pédagogique" entraîne, à court terme, une amélioration des connaissances et des performances des enfants.
  - . à moyen terme, on observe ensuite, globalement, une régression, plus sensible dans les textes des enfants que dans les résultats des exercices de contrôle.

Faut-il en conclure que, même si un exercice de contrôle indique un progrès dans la connaissance, on n'observe pas un transfert durable au niveau de la maîtrise ?

- ou bien les activités proposées aux élèves n'étaient pas assez bien adaptées à leurs besoins ?
2. - L'évolution divergente (CM 1 / CM 2) des résultats des textes de la série 4 pose un problème que nous ne parvenons pas à bien expliquer. Parmi les hypothèses que nous avons envisagées, la plus plausible nous semble d'attribuer cette divergence à la manière dont les enfants ont vécu la situation d'expression dans laquelle ils se trouvaient : ils avaient à faire un compte rendu écrit d'une émission de la Télévision Scolaire (durée : 20 minutes).
    - . les CM 1 ont produit dans l'ensemble des textes qui sont des juxtapositions de souvenirs de l'émission présentés "en vrac" et, semble-t-il, sans souci de donner un compte-rendu complet de la séquence.
    - . Les CM 2 ont essayé de rédiger des textes plus fidèles au contenu et à la chronologie de l'émission. Peut-être ce souci de reproduire le plus complètement possible le contenu de l'émission les a-t-il éloignés des problèmes de la ponctuation ?

.../...

3. - L'examen des courbes d'évolution nous a suggéré quelques conclusions intéressantes :
- . La courbe des séparations absentes est relativement stable, par rapport aux deux autres : son amplitude est faible, et elle ne réagit pas fortement à l'intervention pédagogique. Il semble donc que le travail proposé aux élèves n'ait pas eu une grande influence sur cet aspect particulier de la langue écrite des enfants.
  - . Par contre, il est intéressant de constater l'évolution toujours "symétrique" des taux de séparations correctes et séparations inadéquates : c'est bien dans ce domaine que l'intervention pédagogique semble avoir le plus de prise quand elle est suivie d'effet. Mais un problème reste posé : quel type d'intervention pédagogique serait susceptible de réduire le taux des séparations absentes ?
4. - Le dépouillement des textes de la série 4 nous ayant laissé sur une certaine déception quant à l'impact du travail effectué dans la classe, il nous reste à regretter encore une fois de n'avoir pas eu les moyens de procéder à d'autres dépouillements de textes produits plus tard dans l'année scolaire, de manière à mesurer des effets à plus long terme.

#### IV. Prolongements

##### A. Dans la classe :

Après la mise en oeuvre des activités dont le détail est donné dans le paragraphe II ci-dessus, le maître a continué à poursuivre les mêmes objectifs et en a introduit de nouveaux en proposant des activités sur les thèmes suivants :

1. Prise de conscience de la notion de conjugaison.
2. Approfondissement de la relation sujet-verbe.
3. Poursuite du travail amorcé sur les groupes dans la phrase ; manipulations sur la phrase : commutation, permutation, expansion, réduction.
4. Utilisation des déterminants et des pronoms.

##### B. Dans l'équipe :

Nous avons entrepris un nouveau dépouillement des 4 séries de textes de manière à évaluer, comme nous le faisons les années précédentes, l'utilisation et la maîtrise des phrases complexes et plus particulièrement l'emploi des subordonnants.

Le déroulement et les résultats (partiels) de ce travail sont donnés dans la deuxième partie du compte-rendu.

## DEUXIEME PARTIE : LES PROBLEMES DE LA PHRASE COMPLEXE

### I. Point de départ du travail

Le tableau ci-dessous présente simultanément les résultats des dépouillements des 4 séries de textes de 75-76 et des 4 séries de 76-77 :

.../...

		PRON. RELATIFS					MOTS INT.	CONJONCT. DE SUBORD.								TOTAL GÉN.
		QUI	QUE	OÙ	DONT	TOT		QUE	QU	LORSQ	DSQ	COM	PCQ	DN	TOT	
75	CM1	46	3	12	0	(61)	(10)	12	16	2	0	3	9	14	(56)	(127)
	CM2	52	2	16	1	(71)	(13)	25	9	5	2	3	4	16	(64)	(148)
	/ Tot	98	5	28	1	(132)	(23)	37	25	7	2	6	13	30	(120)	(275)
76	%	74	4	28,3	0,7	100		31	20,5	6	1,5	5	11	25	100	
								59								

76	CM1	23	0	0	0	(23)	(10)	9	8	0	2	1	4	8	32	(65)
	CM2	63	4	15	3	(85)	(16)	28	25	0	3	3	1	49	109	(210)
	/ Tot	86	4	15	3	(108)	(26)	37	33	0	5	4	5	57	141	(275)
77	%	79	4	14	3	100		26	23		3,5	3	3,5	41	100	
								52,5								

1. L'analyse des 4 séries de textes dépouillés en 1975-76 (2) nous avait conduits à projeter la mise en oeuvre d'un travail qui aurait pour objectif l'entraînement à une maîtrise plus diversifiée de la phrase complexe, en faisant porter plus particulièrement les efforts sur :

a) l'utilisation d'un éventail plus large de pronoms relatifs :

- . "qui" représentait en effet 74 % en moyenne des emplois de relatifs
- . "dont" et les formes composées ("auquel", "avec lequel", etc...) étaient quasiment inemployées.

b) l'utilisation d'un éventail plus large de conjonctions de subordination :

- . "que" représentait 31 % des emplois de conjonctions de subord.
- . les subordonnants temporels ("quand" + "lorsque" + "dès que") représentaient 28 % des emplois de conj. de subord.
- . l'ensemble : "que" + "subord. temporels" = 59 % des emplois de conj. de sub.

c) d'une manière générale, une extension de l'éventail des subordonnants :

- . l'ensemble : "qui" + "que" (conj.) + subord. temporels = 169 emplois sur 275, soit 61 %.

../...

2. L'analyse des 4 séries de textes dépouillées en début d'année 1976-77 n'a fait que confirmer ce projet. En effet :

- a) pour les relatifs :
  - . "qui" représente 79 % des emplois de relatifs,
  - . le "dont" et les formes composées restent quasiment inemployées.
- b) pour les conjonctions de subordination :
  - . "que" = 26 % des emplois
  - . subord. de temps = 26,5 % des emplois
  - . l'ensemble "que" + subord. temps = près de 53 % des emplois de subord.
- c) l'ensemble : "qui" + "que" (conj.) + subord. de temps = 161 emplois sur 275, soit 59 %.

3. En fonction de ces observations, nous décidons d'introduire à partir du mois de février, une nouvelle "intervention pédagogique", dont l'objectif est d'entraîner les élèves à une utilisation plus variée des ressources de la subordination.

## II. Activités élaborées et mises en oeuvre.

A. Maîtrise de l'emploi des relatifs (plus particulièrement orientée sur l'emploi du "que").

N.B Ici encore, afin de ne pas donner à ce compte-rendu des dimensions qui en rendraient la lecture fastidieuse, nous ne donnons qu'une présentation sommaire du travail pédagogique réalisé dans la classe.

### 1. Travail d'ensemble sur les relatifs autres que "qui"

Hypothèse de départ : les enfants n'utilisent pas les pronoms relatifs autres que le "qui" simple (que, dont, à qui, avec qui, auquel, avec lequel, etc...) parce qu'ils ne maîtrisent pas bien le (les) système(s) relationnel(s) mis en jeu dans et par ces emplois. D'où la mise en place d'un travail en deux temps, étroitement dépendants l'un de l'autre :

a) travail à objectif "conceptuel" : cette première phase est destinée :

- à faire percevoir (en les faisant vivre)
- et à formaliser (si possible) les systèmes de relations évoqués ci-dessus.

Par exemple : à partir de l'observation et de la comparaison d'un certain nombre de phrases du type :

- l'homme à qui j'ai parlé est le facteur du quartier.
- l'homme avec qui j'ai parlé est le facteur du quartier.
- l'homme dont j'ai parlé est le facteur du quartier.

Les enfants ont tout d'abord essayé de "vivre", en les mimant, les situations concrètes auxquelles ces phrases faisaient référence. Ils ont ensuite cherché un moyen de représenter, à l'aide d'un code graphique, les relations exprimées. Cela a donné, par exemple :

-"l'homme à qui ..."	A → B	)	"A" représentant "je"
-" l'homme avec qui..."	A ↔ B	)	(celui qui parle) et
-"l'homme dont j'ai..." :	. . . . . A ↑	) (B)	"B" représentant
			"l'autre".

.../...

b) Travail à objectif linguistique, de type plus classique : sous forme d'exercices structuraux :

- démontage de phrases complexes en phrases simples,
- montage de phrases complexes à partir de phrases simples.

## 2. Travail sur le relatif "QUE"

Hypothèse de départ : les résistances à l'emploi du "que" peuvent sans doute s'expliquer pour les mêmes raisons d'ordre conceptuel que celles qui ont été évoquées ci-dessus. Mais il nous a semblé qu'il pouvait y avoir une autre raison : l'emploi de "que" entraîne dans la phrase enchâssée une perturbation à l'ordre habituel des mots dans la phrase française, puisque dans ce cas le COD précède le verbe.

L'ordre des mots n'est plus : Sujet + Verbe + COD, mais :

- COD + Sujet + Verbe : "l'homme que j'ai rencontré est le facteur".
- COD + Verbe + Sujet : "l'homme qu'a rencontré Paul est ...".

D'où à nouveau, la mise en place d'un travail en deux temps :

a) Une phase de travail préparatoire destinée à familiariser les enfants avec les diverses manières de combiner l'ordre des constituants de la phrase simple, en particulier celles dans lesquelles le sujet apparaît après le verbe.

Par exemple : exercices de "transformations" de phrases du type :

- = - des nuages passent dans le ciel. (S + V + C)
- dans le ciel passent des nuages. (C + V + S)
- dans le ciel des nuages passent. (C + S + V)
- = - il observe les nuages. (S + V + C)
- il les observe. (S + C + V)
- les observe-t-il ? (C + V + S)

b) Une phase de travail linguistique de type structural (montage et démontage de phrases mettant en jeu l'emploi du pronom relatif "que").

c) Phase de réflexion sur le fonctionnement syntaxique des structures utilisées.

## B. Maîtrise de l'emploi des conjonctions de subordination

### 1. Travail sur l'utilisation de subordonnants temporels

Constatacion : "quand" monopolise quasiment l'expression des relations de temps.

Hypothèse : Les enfants ne perçoivent pas bien les différentes nuances qui permettraient d'affiner l'expression des relations temporelles : moment, durée, simultanéité, antériorité, postériorité ... Un travail "d'éveil" sur le temps et sa structuration devrait préparer un terrain favorable à l'acquisition, par imprégnation et/ou par besoin, des structures linguistiques correspondantes. D'où encore un travail en deux temps :

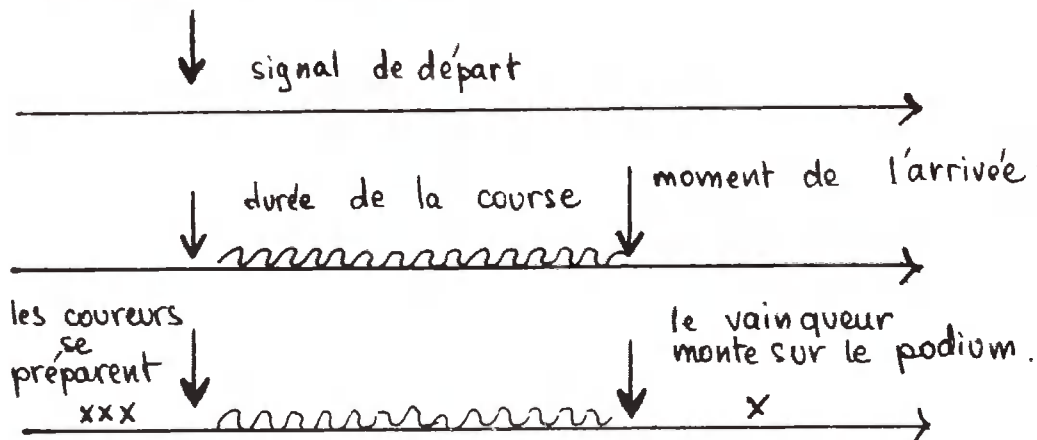
a) Travail à objectif conceptuel, qui s'est lui-même déroulé en plusieurs phases :

- A l'occasion d'une discussion sur une course automobile, phase d'imprégnation, suivie d'un essai de formalisation des relations entre les différents moments de la course.

.../...

. Les élèves parviennent à une première formalisation en indiquant sur un cadran, l'heure de départ de la course, l'heure d'arrivée, et en matérialisant la durée de la course.

. Le maître demande ensuite aux élèves de situer sur un "axe du temps" les différents épisodes de la course ; cela donne successivement les représentations suivantes :



- Exploitation des acquis ci-dessus sur un corpus de phrases, dans lesquelles les enfants doivent retrouver les concepts de moment, durée, antériorité, postériorité.

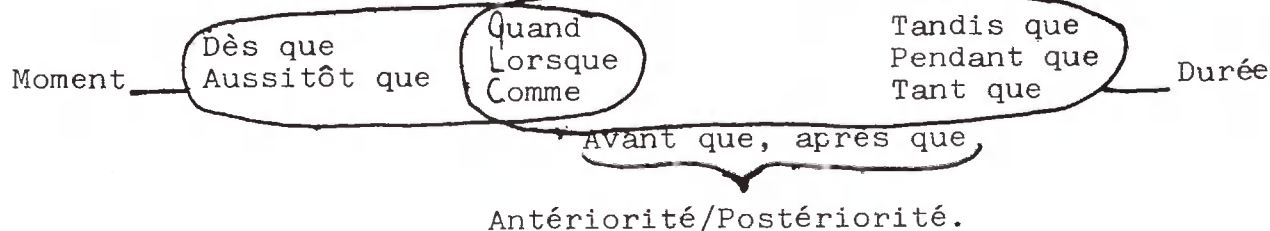
Ex : - il est parti dès huit heures = moment  
- tant que le train roule, il reste tranquille = durée.

- Essai de mise en situation vécue de ces concepts au moyen de marionnettes :

. Les élèves commencent par "jouer" la phrase : "Pendant que le rideau s'ouvre, la marionnette apparaît". S'engage une intéressante discussion sur la meilleure manière de "mettre en scène" cette phrase.

. Le maître propose ensuite de faire varier le subordonnant et d'adapter la mise en scène à la nuance exprimée. Ainsi se dégagent peu à peu les nuances de sens entre : lorsque, aussitôt que, pendant que, avant que, dès que, etc...

- Ce travail s'est terminé, à la suite des discussions engagées dans la phase précédente, par un essai de classement des différents subordonnants temporels. Les élèves sont arrivés au classement des mots sous la forme suivante :



.../...

Ils se sont alors aperçu que certains mots ont un sens spécifique (dès que, avant que...) alors que d'autres peuvent couvrir plusieurs nuances d'emploi (quand).

b) Travail à objectif linguistique, de type structural.

2. Travail sur l'expression de la causalité

Ce travail sur l'expression de la causalité a été conduit selon la même démarche que pour l'expression des relations temporelles :

- activités à objectif conceptuel,
- activités à objectif linguistique.

Les activités à objectif conceptuel, destinées à faire appréhender, en les faisant vivre le plus expérimentalement possible, les notions de cause et de conséquence, de fait et d'effet, nous ont demandé beaucoup de temps, de réflexion et de préparation. En effet, sur ces problèmes, le travail a été plus difficile, parce que plus abstrait, que sur la structuration du temps et son expression. Nous reconnaissons que nous n'avons pas toujours atteint notre objectif (sans doute était-il trop ambitieux) et qu'il faudra encore du temps et du travail pour que les notions de cause / conséquence, fait / effet, et l'opposition "parce que" / "puisque" s'inscrivent clairement dans la conscience des enfants. Nous restons cependant convaincus que tout ce travail, qui a fortement intéressé les enfants et exercé leurs capacités d'observation et de réflexion, ne restera pas pour eux inutile.

Le caractère "tâtonnant" des activités proposées aux élèves ne permettant pas d'en présenter un compte-rendu clair et détaillé, nous nous limitons ici aux quelques indications d'ordre général ci-dessus.

### III. Evaluation

A la différence de ce que nous avons pu faire après l'intervention pédagogique sur "Ponctuation et maîtrise de la notion de phrase", il ne nous a pas été possible, à ce stade de l'année scolaire (mars-avril 77), de dépouiller de nouvelles séries de textes produits après la deuxième intervention pédagogique décrite ci-dessus (§ II) pour en mesurer l'impact et le transfert dans les productions écrites des enfants.

C'est là une lacune importante dans ce travail de recherche, et l'absence d'évaluation lui enlève une grande partie de son intérêt (3). Rappelons cependant que ces dépouillements de textes sont longs, parfois fastidieux, et que notre équipe ne dispose que de faibles moyens en personnel et en temps.

Espérons que d'autres, mieux armés que nous, pourront tirer quelque profit de ce travail inachevé.

.. / ...

(3) L'évaluation est un aspect, important certes, de l'innovation contrôlée. Mais est-ce le seul ? H.R.



## CONCLUSION

### 1. A propos du travail ponctuel sur le terrain

Dans le cadre d'une équipe réduite et relativement isolée, ce travail pédagogique sur le terrain est quasiment indispensable pour soutenir l'intérêt des membres de l'équipe.

Malgré notre déception de n'avoir pas pu conduire jusqu'au bout, c'est-à-dire jusqu'à une évaluation complète et sérieuse, le travail entrepris, nous avons ressenti, tout au long de l'année, un réel intérêt pour les activités réalisées :

- les dépouillements du début de l'année nous ont paru moins fastidieux, car nous savions que, de leurs résultats, découlerait un travail pédagogique dans la classe.

- La préparation collective et la mise en oeuvre des séquences de nos interventions pédagogiques ont été l'occasion de nombreuses et fertiles discussions sur des problèmes de langue écrite, ou de langue en général.

- Seule, redisons-le, encre, l'absence d'évaluation finale, nous laisse sur une note d'insatisfaction.

### 2. A propos de l'insertion de ce travail dans le cadre du GLE (4)

Nous signalons les problèmes de liaison (ou d'absence de liaison ?) entre :

- un travail, nécessaire mais nécessairement limité, sur le terrain

- et l'insertion de ce travail local dans la problématique d'ensemble du Groupe Langue Ecrite (GLE).

L'inachèvement du travail entrepris cette année souligne encore l'importance de ces problèmes : c'est pourquoi, nous avons décidé de modifier les objectifs de notre travail sur le terrain, afin de mieux le situer dans le cadre de la problématique du GLE et d'être, plus qu'avant, "sur la même longueur d'onde" que d'autres équipes du GLE.

Notre "Rapport sur le fonctionnement de l'équipe en 1976-77" donne plus de précisions sur l'historique et le contenu de cette mutation ( cf annexe ci-dessous).

3. Ajoutons enfin que notre équipe n'a pas limité les activités de cette année à ce qui est décrit dans le présent compte-rendu. Elle a également consacré une partie de sontemps :

- à l'élaboration et à l'amélioration d'un projet de grille des objectifs de l'apprentissage de la langue écrite (dit "grille de Privas") qui a été présenté et discuté au dernier séminaire du GLE, au printemps 77, et qui est à nouveau "remis en chantier".

- à la poursuite d'un travail de réflexion et de synthèse sur les appréciations portées par des instituteurs sur des textes d'enfants : deux séries de quatre textes, produits par deux enfants choisis en fonction de leur degré de maîtrise pour l'un, de non-maîtrise pour l'autre, d'un certain nombre d'aspects formels de la langue écrite.

(4) L'équipe de Privas évoque ici les conséquences, sur le terrain, d'une "balkanisation" du réseau des équipes de l'Unité de Recherche qui résulte de l'insuffisance des crédits de stage, depuis 1971, et qui a entraîné notamment la suppression des stages régionaux, pourtant vitaux de l'avis de tous, et l'impossibilité de réunir le GLE plus d'une fois par an...

ANNEXE

ANALYSE DU FONCTIONNEMENT DE L'EQUIPE EN 1976-77

Maurice MAS.

L'année 1976-77 a été pour l'équipe intéressante mais difficile :

- intéressante : parce que nous avons pu enfin arriver à la phase pédagogique de notre travail (Cf le rapport sur le contenu du travail) : mise au point et expérimentation d'activités pédagogiques élaborées à partir des besoins des enfants. Pour une équipe réduite et isolée, ce lien pédagogique avec le terrain est un stimulant nécessaire à la recherche.

- difficile : parce que, en raison de la disproportion entre les dimensions ambitieuses du travail entrepris et la faiblesse des moyens de l'équipe, nous avons le sentiment - et même la certitude - de ne pas avoir pu atteindre notre objectif. En effet, l'impossibilité matérielle (faute de temps) de dépouiller des textes produits par les enfants en fin d'année nous ôte tout moyen sérieux d'évaluer l'efficacité du travail réalisé dans la classe tout au long de l'année.

Cependant, si l'on veut bien regarder les choses sous un autre angle, cette année 1976-77 a été, aussi bien pour la vie de l'équipe que pour l'orientation de son travail, une année de profonde mutation et l'amorce d'un renouveau qu'il faut espérer fructueux.

## I. LA VIE DE L'EQUIPE

Divers évènements, brièvement évoqués ci-dessous, ont préparé, pour la rentrée 1977, d'importants changements dans :

- la composition de l'équipe,
- l'implantation du terrain,
- et la disponibilité d'une partie des membres de l'équipe.

### 1. Les évènements :

- Dès l'an dernier, des aménagements dans le service des maîtres d'application (décharges) avaient permis à 7 ou 8 d'entre eux (de l'Ecole Annexe et d'autres écoles d'application) de se joindre à notre petit noyau de 3 ou 4 membres actifs permanents, et de participer sur des objectifs ponctuels, au travail de l'équipe (par exemple : travail sur la grille des objectifs de l'expression écrite).

- Dès l'an dernier aussi, un professeur de psycho-pédagogie de l'Ecole Normale avait participé à une partie du travail de l'équipe.

- A la rentrée de septembre 1977, le principal membre instituteur de l'équipe, maître d'application dans la classe qui nous servait de terrain, est devenu conseiller pédagogique. En outre, en raison d'autres mutations, l'Ecole du Montoulon ne conservait aucun des "anciens" membres de l'équipe. Simultanément, grâce aux aménagements de service signalés ci-dessus, l'Ecole Annexe fournissait un apport nouveau et proportionnellement important.

.../...

## 2. Les conséquences :

a) L'équipe s'est donc reconstituée en "absorbant" les 3 maîtres de l'Ecole Annexe et 4 des maîtres d'application qui avaient commencé à travailler avec nous l'an dernier. L'équipe sera donc probablement composée ainsi :

- deux professeurs de français de l'Ecole Normale,
- un professeur de psycho-pédagogie de l'Ecole Normale,
- trois maîtres (ses) d'Ecole Annexe, (CE 2, CM 1, CM 2),
- quatre maîtres d'application de Privas ou des environs, (CE 2, CM 1, CM 2),
- le psychologue scolaire en poste sur la circonscription de Privas, qui accepte de participer, sur notre demande, à certaines de nos activités.

b) Le terrain est constitué par les classes de ces maîtres, et plus particulièrement, pour des raisons de commodité, les classes des maîtres de l'Ecole Annexe (CE 2, CM 1, CM 2).

### c) Disponibilité des membres :

Etant donné que les maîtres d'application membres de l'équipe acceptent de consacrer une partie de leur temps de décharge au travail de l'équipe, nous disposons de moyens en temps accrus par rapport à l'an dernier, ce qui nous permettra peut-être de conduire un travail moins limité et plus efficace.

N.B Le groupe de maîtres d'Ecole Annexe et d'application qui s'est joint à l'équipe avait au départ un fonctionnement autonome et indépendant de l'équipe de recherche. Il constitue encore un groupe de travail autonome qui est animé, dans le cadre de l'Ecole Normale par un professeur d'Ecole Normale, par ailleurs animateur de l'équipe.

Mais comme il y a eu l'an dernier convergence d'intérêt et d'objectif sur les problèmes de la langue écrite, il a été possible d'intéresser les membres de ce groupe au travail de l'équipe.

Ce groupe de maîtres fonctionne donc, pour certaines de ces activités, de manière autonome, mais consacre une partie de son temps aux problèmes de l'équipe.

## II. L'ORIENTATION DU TRAVAIL

La dernière réunion du GLE, au printemps 1977 à Paris, avait mis en évidence la fragilité et l'ambiguïté du travail nécessairement ponctuel de petites équipes comme la nôtre.

L'élargissement - bien relatif ! - des moyens en temps et en personnel dont dispose maintenant l'équipe va permettre d'entreprendre pour 1977-78, un travail qui sera sans doute plus fructueux et mieux situé dans la perspective des orientations du GLE.

En accord avec le GLE, nous avons donc modifié le thème, les objectifs et les hypothèses de notre recherche afin de mieux situer celle-ci dans la "problématique" du GLE.

.../...

1. Thème de la recherche :

Description syntaxique (axée sur la maîtrise de la subordination) de textes d'enfants, produits dans des situations d'expression les plus diverses.

2. Objectifs de la recherche :

Essayer de proposer une définition de ce qu'on pourrait appeler "le bon texte" d'enfant du CM.

3. Hypothèses de recherche :

L'observation des relations possibles entre :

- les "caractéristiques syntaxiques" des textes d'enfants, d'une part,
- et d'autre part :
  - . les situations de production de ces textes,
  - . le milieu socio-culturel des enfants,
  - . les appréciations du maître de la classe.

devrait permettre d'approcher d'une ou de plusieurs définitions du "bon texte" dans la pratique pédagogique actuelle.

4. Plan de travail :

- 1977-78 :

- . les membres de l'équipe choisissent en commun des situations d'expression écrite et les proposent aux élèves de leurs classes.
- . une enquête sur le milieu socio-culturel des enfants est réalisée.
- . les textes produits sont dépouillés.
- . les résultats sont analysés en fonction des objectifs.

- 1978-79 :

En fonction des résultats obtenus, le travail pourra être approfondi, en relation avec les travaux du GLE.

o - 0 - o

/ DANS LE COURRIER DE "REPERES" /

L'EDUCATEUR /

Pédagogie Freinet

20 Février 1978

Relevé au sommaire :

P. HETIER : Quelle grammaire ? Quelle grammaire - J.C EFFROY, C. LAPP : Lecture et documentation - L. DUQUESNE : Principes fondamentaux et spécificité de la méthode naturelle de lecture.

APPRENTISSAGE SYSTEMATIQUE DE L'ORTHOGRAPHE ET COMMUNICATION AU CE 1

Marguerite CHAUMONT

Equipe INRP de l'E.N. de Vannes

Classe de Geneviève MORIN - CE 1

Ecole Annexe - E.N.F de Vannes

I. OBJECTIFS1.1 Faire apparaître l'orthographe comme nécessaire à la communication écrite.

Nous avons voulu mettre à l'épreuve cette proposition du Plan :

"L'entraînement à la communication doit précéder et accompagner tout approfondissement analytique de la langue, le modifier et finalement le justifier".  
Plan de Rénovation 2.1.1

Notre intention première a donc été de faire comprendre aux enfants que tout texte écrit par eux ne serait parfaitement communicable à d'autres enfants, à des adultes, que s'il était écrit "comme dans les livres". Or les enfants de cette classe aiment les livres : la maîtresse emprunte des séries entières à la bibliothèque municipale ; les dictionnaires ont beaucoup de succès et on lit également avec plaisir les "livres" écrits par les élèves de CE 1 des années précédentes. La règle a toujours été que ces livres devaient être beaux, parfaitement écrits. Aussi chacun fait-il de louables efforts pour être au moins une fois le secrétaire. Dans cette perspective, l'orthographe correcte apparaît à l'enfant aussi importante qu'une belle écriture. Cette réflexion peut faire sourire. Il semble pourtant qu'il y ait là un renversement dans la façon d'aborder l'enseignement de l'orthographe. L'enfant sait pourquoi il doit réfléchir au choix de ses graphies, il a le désir de repérer ses erreurs et de les résoudre. Pour cela, un temps spécial lui est accordé pour la mise au point orthographique du texte car il est difficile pour un enfant de 7 ans de tout faire à la fois.

1.2 Fonder notre enseignement de l'orthographe sur l'autocorrection et sur la conquête par l'enfant de son autonomie.

Pour cela il faut que ce dernier se donne des outils efficaces et qu'il apprenne à s'en servir. En cela nous avons fait nôtre tout le paragraphe 312-321 du Plan de Rénovation et en particulier :

"...guidé par le maître, l'élève fera les mises en relation et les rapprochements nécessaires, ou bien il se reportera à des textes vus antérieurement, ou bien il consultera son dictionnaire".

1.3 Montrer que si au départ l'orthographe peut paraître arbitraire, elle est structurée.

On peut classer les graphies que l'on a utilisées, se reporter à une liste pour retrouver une graphie, mémoriser cette liste afin que rapidement l'écriture d'un mot soit présente sans que l'on ait besoin de réfléchir.  
.../...

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

Plan de Rénovation 312 - 3222

#### 1.4 Aider l'enfant à mémoriser

Tout d'abord en ne lui faisant recopier dans son fichier que les termes et les constructions jugées fréquentes. L'enfant doit comprendre le sens de ce choix. Tout terme recopié doit être retenu ainsi que la liste entière à laquelle il appartient. Chaque jour, quelques minutes sont consacrées à l'écriture de constructions ou de mots pris dans une liste (Cf plus loin).

## II. LES DIVERS MOMENTS D'UN TRAVAIL (en novembre - décembre)

### 2.1 Communication

Les enfants décident d'écrire une histoire qu'ils termineront pour les vacances de Noël.

Les personnages sont choisis : le chien de Bérengère et un hérisson ; le titre est donné : "Le chien et le hérisson". A chaque séance de travail (il y en a 10) on fait le point, on se met d'accord sur la suite possible à donner ; parfois la suite est imposée par la fin d'un chapitre : le hérisson a envie de manger. Le thème de la séquence est donc défini et 6 équipes de 4 (\*) se mettent au travail. Dans chaque groupe, en un quart d'heure, on discute, on écrit le texte.

Lecture des 6 textes par les secrétaires "de service". On ne choisit pas un texte. On retient ce qui a plu dans chacun d'eux. La maîtresse note au tableau de façon brève le contenu qu'il faudra retenir.

Exemple : pour la séquence n° 10 :

- Groupe de Stéphane : l'invitation des enfants
- Groupe de Geneviève : le chien raconte l'histoire du hérisson
- Groupe de Katell : l'arrivée du chien dans la cuisine
- Groupe de Karine : le départ du hérisson
- Groupe de Christine : l'arrivée du chien
- Groupe de Geneviève : Bérengère et Geoffroy se réveillent.

On ordonne alors le récit en affectant chaque titre d'un numéro, ce qui correspond aux passages retenus suivants :

- Geneviève (1) "C'est le matin. Bérengère et Geoffroy se réveillent et Bérengère s'habille. Elle mais sa longue robe noire et s'est collant bleu".
- Christine (2) "Nemo monte les escalier il rentre dans la cuisine".
- Katell (3) "Qui grate à la porte, c'est certainement Nemo di Goffroy. On va allé le voir. Ou vron la porte, dit Bérengère. Oh ! Nemo, que se past-il on dirée qu'il voudré nous parler, tu ve nous raconté une n'histoire de hérisson dit la nous, aller vasi".

.. / ...

(\*) Au niveau de la création comme au niveau de la correction le travail de groupe nous paraît extrêmement tonique.

- Geneviève (4) "Lorsque Bérengère et Geoffroy on fini de déjéné. il von dans la cours. Et le chien leur raconte tout se qui s'est passé sete nuit là. mon copin le hérisson est venu dans la cour. Il est venu dans ma niche et je lui est donné a mangé et il ma dit que ma niche était belle et votre maman et venu avec sa pelle pour jeté mon ami le hérisson".
- Karine (5) "Nemo dit qu'il est partie dans le bois grillée en bou-dant parce que maîtresse l'a maltraité. Il c'est couché dans son nid. Le hérisson est partie et je ne l'ai pas revu. De puis, je rêve aux hérisson. hérisson doie pleuré".
- Stéphane (6) " J'aimerais bien le revoir se hérisson. Tu connaît son numéro de téléphone dit Geoffroy 63.04.71. On pourrait le voir ton ami. On linvitera à déjeuné. Je lui offrirai ma pâté car sais apétisen et c'est ma maitresse qui la fait et on linvitera pour mon anivaizer. Et je lanmainerai a la fête et je lanmainerai au manaije".

Sur la feuille de chaque groupe la maîtresse entoure de rouge le passage que l'on veut utiliser dans le texte collectif.

## 2.2 Mise au point orthographique dans chaque groupe du passage entouré en rouge.

Ce passage doit être recopié sans faute pour que la maîtresse puisse le lire et pour qu'elle puisse le recopier au tableau.

Il est évident que cette phase est délicate. Il serait ridicule d'attendre qu'un élève de CE 1 découvre seul toutes ses erreurs et sache les corriger. Ce serait supposer le problème résolu. Il reste donc des fautes dans la deuxième version qui resteront non corrigées.

Exemple pour le texte 4 : je lui est donné  
pour jeté

Il serait illusoire de penser que l'enfant progresse parce que l'on corrige devant lui les fautes.

Ce moment important est considéré plutôt comme un apprentissage méthodologique.

### 2.2.1 L'utilisation d'outils

#### 221.1 Le dictionnaire.

Chaque groupe dispose d'un dictionnaire. "Dictionnaire actif - Nathan".

On sait que tous les mots que l'on cherche ne sont pas dans le dictionnaire. Certains élèves ont acheté "Mes 10 000 mots" (Bordas). La maîtresse possède le "Dictionnaire du Français Contemporain" et le mini-Robert, mais dans ce cas on a souvent besoin de l'aide de la maîtresse qui peut guider la recherche d'un groupe. Quelques gammes ont été faites pour se familiariser avec le dictionnaire (gammes inspirées des exercices proposés dans "J'ouvre le dictionnaire" - Larousse") Mais c'est surtout en situation de mise au point orthographique, quand un réel besoin apparaît qu'on se livre à des exercices pratiques.

Comment s'écrit : [erisõ] ?

.../...

On a déjà une indication si l'on sait que l'on doit dire :  
 [È er.ɔ̃] et non pas [Ènerisɔ̃]. Comme on dit [È narbra]. C'est que  
 le mot graphique ne commence pas par [e]. Quand nous disons "le mur  
 est haut", nous ne faisons pas de liaison. De même quand nous parlons  
 d'un huit : le haut le huit.

Cherchons dans le dictionnaire si le mot commence bien par hé.

### 221.2 Le fichier d'orthographe

Chaque élève constitue le sien.

Le groupe de Katel a écrit "tu ve" pour "tu veux". La maîtresse  
 ne donne pas la solution, elle renvoie le groupe au classement des  
 mots où l'on entend [ø]. Quatre listes sur le fichier font apparaître  
 le graphème eu, une seule, courte, comprend : des oeufs, des boeufs.  
 L'une d'entre elles renferme : je veux, tu veux, les yeux, joyeux,  
 heureux, malheureux, peureux, les cheveux, deux.

C'est la première partie du fichier qui est consacrée aux  
 graphies de phonèmes ou phonogrammes (\*). Evidemment certains éléments  
 de cette première partie figureront également dans la deuxième  
 consacrée à la morphologie et à la syntaxe.

Exemple : "ils ont, nous avons" à la fois dans l'ensemble des mots  
 qui transcrivent le son [ɔ̃] et à la page où l'on a recopié  
 le verbe avoir au présent de l'indicatif.

La maîtresse conseille encore au groupe de Katel qui a écrit  
 "ont va aller" de vérifier dans le fichier si l'on a fait appel à la  
 bonne liste :

.../...

(\*) Phonogrammes et Morphogrammes :

Nous empruntons à Nina Catach (Langue Française, n° 20, p. 30/31  
 - Larousse) les appellations de phonogrammes et morphogrammes.

"Les phonogrammes ou graphèmes chargés de transcrire les sons. Ils  
 constituent le noyau de notre système graphique et présentent par eux  
 mêmes un fonctionnement à double niveau : paradigmatique (en relation  
 et en opposition les uns par rapport aux autres) et syntagmatique (en  
 considération avec ce qui les précède et surtout ce qui les suit)".

"Les morphogrammes, prononcés ou non [ ... ]. On accorde aux morpho-  
 grammes deux fonctions essentielles :

- rapprocher ou maintenir les paradigmes (permanence graphique  
 des morphèmes)
- rapprocher ou maintenir les séries lexicales (permanence  
 graphique des sèmes" : ...]

A côté des phonogrammes et des morphogrammes, Nina Catach signale  
 l'ensemble de ce qu'elle appelle "les logogrammes" ou "figures de  
 mots". "Ici les graphèmes deviennent à la limite indissociables de  
 l'unité lexicale où ils se trouvent. La seule raison d'être des  
 logogrammes, en synchronie, est de permettre, surtout en lecture  
 rapide, une identification plus immédiate, et de faciliter ainsi la  
 communication écrite, pour certaines langues particulièrement  
 répandues et instables".



on chante	ils ont
mon poisson	ils sont
ton poisson	ils vont
son poisson	ils font
un garçon	ils passeront
le ballon	le pont
un bonbon	
c'est bon	

Ce premier classement constitué au cours des deux premiers mois de l'année peut être l'objet d'un autre tri à mesure que, en grammaire réflexive s'opère la distinction Nom/Verbe, morphèmes du nom et morphèmes du verbe.

on chante	ils ont
c'est bon	ils sont
	ils vont
mon poisson	ils font
ton poisson	ils passeront
son poisson	
un garçon	le pont

Ce deuxième classement permet de faire une distinction explicite entre les deux morphogrammes dans "ils ont" et dans "le pont". Le premier est une désinence verbale qui marque la troisième personne du pluriel par opposition à la première (s) tandis que le deuxième marque l'appartenance à une série lexicale : un navire a plusieurs ponts - il est ponté.

Cet exemple peut être donné à des enfants qui habitent au bord de la mer. Nul n'envisage d'expliquer à tout prix, (le pourrions-nous ?) ce que représentent toutes les lettres qu'on n'entend pas mais il est important que l'enfant saisisse bien qu'il ne s'agit nullement de faire un choix au niveau du phonogramme qui dans le cas précis de la transcription du son [ɔ̃] s'écrit toujours "on" ou "om" dans certaines positions que l'enfant du CE 1 repère très vite car il a fait déjà beaucoup d'observations en CP.

### 221 3 Le livre de lecture

On peut penser à la phrase d'un texte lu récemment et qui contient la construction que l'on cherche ou une construction qui paraît analogue. On signale le texte et un membre du groupe est chargé de rechercher rapidement en balayant le texte des yeux l'expression signalée.

### 221.4 L'ensemble des textes qui ont fait l'objet d'une reconstitution

Si l'on doit écrire : "le grenier d'où il surveillait le bois", on sait que dans le texte n° 2 on a la phrase : "elle portait, noué autour du cou, un beau ruban bleu, d'où pendait une étiquette sur laquelle on pouvait lire ... etc...".

Ce matériel individuel élaboré collectivement constitue une référence commune à laquelle la maîtresse fait sans cesse appel. Ainsi l'enfant prend peu à peu conscience des ressources dont il dispose pour résoudre ses problèmes.

.../...

### 2.2.2 Apprentissage de la relecture

Il paraît éducatif de ne pas souligner au départ les fautes du passage à relire, du moins dans un premier temps. L'enfant est ainsi obligé de trouver une démarche s'il ne veut pas tout vérifier ou au contraire faire des fautes aux mots primitivement bien écrits. Là aussi on peut guider : la ponctuation, les mots bien coupés. Quand on a écrit un mot qu'on ne connaissait pas très bien est-ce qu'on a bien transcrit les sons que l'on entendait ? On peut souligner le nombre de mots que l'on devra chercher. Comme depuis le début de l'année on fait de la conjugaison, on sait intuitivement ce qu'est le verbe. "Il se conjugue". On a déjà classé certaines terminaisons; vérifions.

Certains groupes peuvent travailler ainsi pendant toute la séquence, d'autres ont besoin d'être guidés :

"il y a une erreur dans cette ligne"  
ou "vérifiez donc ce mot-là".

Comme on dispose dans le groupe d'outils différents, il y a du travail pour 4 enfants, l'un d'entre eux recopiant le texte.

### 2.3 Préparation par la maîtresse d'un moment de structuration

- Examen des travaux de groupes

Une graphie est restée erronée dans chacun des groupes : celle du [e] dans les participes passés ou dans les infinitifs :

le bois griller  
on va allé  
il commence à raconté  
j'ai jouet  
maman a lancer  
j'ai voulu m'excusez  
ils ont fini de dejeuné  
elle est venue pour jete

La maîtresse n'est pas intervenue sur ce point, estimant qu'il y aurait là pour le jour suivant un travail utile à faire avec les enfants en utilisant les verbes qu'ils ont déjà écrits par ailleurs sur leur fichier.

L'objectif du travail sera la résolution du problème "é" ou "er" dans une construction verbale du type : "il commence à raconter (phrase de l'histoire que l'on écrit).

- Sens du travail

En prenant appui sur l'oral, il s'agit de faire des commutations qui permettront de faire apparaître des variations.

^ Il commence à raconter..

1ère partie (la maîtresse écrit en même temps au tableau)

1. Remplaçons raconter par un autre mot. Les enfants proposent :

à danser  
à chanter  
à marcher  
à jouer  
à parler.

.../...

On fait appel aux verbes déjà écrits et qui ne sont pas en [e]

il commence à rire  
à courir  
à prendre  
à vendre.

2. Commutations au niveau de : il commence

il aime à raconter  
à rire  
à courir  
à prendre  
à vendre.

3. Commutation au niveau de la préposition

il commence par ...

4. Suppression de la préposition :

il aime raconter  
chanter  
rire  
...

Observations des listes : dans les 4 cas, les verbes ont gardé la même forme et ceux qui étaient en [e] s'écrivent "er".

2ème partie : On passe à l'écriture d'une phrase d'une autre équipe :

« maman a raconté »

Les commutations vont faire apparaître les mêmes verbes que dans I (La maîtresse écrit au tableau)

On remplace maman par "tu"

On observe les nouvelles listes : les mots en [e] s'écrivent tous "é" et les autres mots sont différents des listes de I.

3ème partie : Utilisation des listes de I et II pour résoudre le problème :

il faut [SERSE] dans le bois grillé

[SERSE] entre-t-il dans les listes de I ou dans les listes de II ?

Recherche d'un moyen économique pour trouver l'appartenance à la liste en "er" ou en "é".

Quels mots nous donnent vraiment des renseignements ? Ceux qui changent à l'oreille : rire, courir, prendre, vendre.

On décide de se contenter de "vendre".

Exercices individuels :

Les élèves du CE 1 ont [RAKŏte] une histoire  
Demain ils vont [desine] un hérisson  
Le hérisson avait [truve] des escargots dans le potager  
Il était [et one] de voir le chien.

.../...

Le mot à écrire est donné oralement. Les élèves reconnaissent le signe phonétique qui permet un classement dans le fichier ou qui indique une prononciation dans le dictionnaire. L'utilisation de l'alphabet phonétique s'est arrêtée là.

#### 2.4 Ecriture dans le fichier des listes que l'on se propose de mémoriser

##### - Partie morpho-syntaxique :

il commence à raconter	Maman a raconté
à parler	a parlé
à danser	a dansé
à chanter	a chanté
à marcher	a marché
Il commence à rire	Maman a ri
à boire	a bu
à servir	a servi
à vendre	a vendu
à prendre	a pris

A LA FIN DU PREMIER TRIMESTRE les enfants ont les listes suivantes :

Stéphane et Pierre se réveillent	Katell et Martine se réveillent
ils dansent	elles dansent
ils chantent	elles chantent
ils marchent	elles marchent
ils jouent	elles jouent
ils parlent	elles parlent
ils mangent	elles mangent
ils rient	elles rient

Martine se réveille  
 elle se lève  
 elle se lave  
 elle se brosse  
 elle se peigne  
 elle s'habille  
 elle se dépêche  
 elle se promène

un pantalon noir	une chemise noire
un chapeau noir	une cravate noire
un manteau noir	une robe noire
un arbre noir	une chaussette noire
un ours noir	une boue noire (*)
quel pantalon	quelle chemise
quel chapeau	quelle cravate
quel manteau	quelle robe
quel arbre	quelle chaussette
quel ours	quelle boue

../...

(\*) Il est bien évident qu'il s'agit là seulement de l'approche intuitive d'un cas trouvé dans une situation donnée. Quand, en grammaire réflexive, on dégage l'opposition nom/adjectif et la relation syntaxique qui s'établit entre les deux, la variation de l'adjectif est étudiée systématiquement en genre et en nombre à partir de ceux qui changent à l'oral et à l'écrit pour aboutir à ceux qui ne changent pas à l'oral mais à l'écrit et qui sont les plus difficiles pour l'enfant.

je dis	je vois	je crois	je viens	je fais
tu dis	tu vois	tu crois	tu viens	tu fais
il } dit	il } voit	il } croit	il } vient	il } fait
elle } dit	elle } voit	elle } croit	elle } vient	elle } fait
je prends		je mets		
tu prends		tu mets		
il prend		il } met		
		elle } met		

j'ai un ballon

tu as

il } a

elle } a

ils } ont

elles } ont

je chante un refrain

tu chantes

il } chante

elle } chante

ils } chantent

elles } chantent

### - Partie phonographique

Dans le même temps (premier trimestre) des classements ont été faits à partir de graphies de sons :

[<sup>v</sup>ɛ̃] listes en in (im) ein, ain, un (um)  
 [ɛ̃] dans le groupe [jɛ̃]

[o] listes en o, au, eau  
 des sous-ensembles sont constitués :  
 le cacao, le maillot, trop tard, le vélo, l'escargot

[ø][œ] listes en "eu" et en "e"  
 le feu, la queue, je veux, il veut, cheval, mercredi

[ɔ̃] on (om)

[k] c, qu, q, k  
 c'est la liste la plus longue

[s] s, (ss) liste la plus longue  
 ç, ç  
 x

[z] s, x, z

Ce fichier reprend certains classements du Cours Préparatoire (\*) qu'il complète et restructure et il est continué en Cours Élémentaire deuxième année. Au niveau du Cours Moyen, un nouveau type de fichier peut être envisagé en fonction des divers problèmes que se posent également les élèves en situation de communication. En Cours Moyen, ces derniers savent utiliser rapidement le dictionnaire. Ils peuvent par équipe appliquer à leurs recherches les méthodes de la grammaire distributionnelle et analyser de façon plus réflexive leurs observations (exemple : comment s'écrivent les noms en [m̃]/ (ment) formés à partir des verbes ?)

-----  
 ..../...  
 (\*) Dans le Commentaire du Plan de Rénovation - "Activités d'orthographe" - nous rapportons comment Mireille Le Gal procède dans son Cours Préparatoire. Quand, en mai, les élèves écrivent à leurs correspondants, ils se reportent aux listes de leur carnet et à leur livre de lecture. (A paraître, Editions Nathan).

### III. CONCLUSION

Nous avons essayé de créer une continuité au sein de la même école en ne séparant jamais l'orthographe de la communication écrite.

Sans avoir étudié de façon rigoureuse les résultats, nous pouvons dire que nous avons fait les observations suivantes :

- Dans toutes les classes les élèves ont manifesté un intérêt réel pour l'orthographe, évitant de présenter au reste de la classe, à la maîtresse un texte non corrigé. Il semble qu'ils aient compris que l'orthographe correcte favorisait la communication.

- Le soin pris à la constitution du fichier, à la mémorisation continue et systématique des listes établies a permis dans les petites classes, dans un minimum de temps, d'obtenir des résultats que les institutrices trouvent très satisfaisants.

- Faut-il craindre qu'à la sortie du CM 2 les élèves soient handicapés si l'on juge en 6ème leur maîtrise orthographique uniquement au niveau de la dictée ? Les maîtresses de CM ont placé leurs élèves en situation traditionnelle de dictée. L'orthographe étant dédramatisée et l'apprentissage se faisant par d'autres voies, les enfants ont considéré la dictée comme un jeu auquel il était facile de jouer. Cependant nous sommes absolument conscients que, dans le Premier Cycle, l'enseignement de l'orthographe pourrait être approfondi de façon efficace à l'intérieur même des situations d'expression, même si ces dernières n'avaient pas encore l'authenticité que l'on pourrait souhaiter.

Ce premier pas étant franchi, nous essayons de comprendre pourquoi certains enfants du même groupe restent plus faibles. C'est la question que nous nous posons actuellement.

o - 0 - o

DANS LE COURRIER DE "REPERES" /

LA GRAMMAIRE FRANCAISE EN 20 LECONS

"Une grammaire pour tous"

Andrée Girolami-Boulinier

Editeur : Téléditio S.A (Suisse), 1977

Dépôt en France : Art et Actualité

Une grammaire orale en relation avec la Méthode Borel-Maisonny  
cf "Langage oral et écrit", Delachaux et Niestlé.

DE L'ANALYSE TEXTUELLE A UNE AUTRE PEDAGOGIE DE L'ECRIT

LECTURE SUIVIE DE ROMANS AU CE ET AU CM

J.M DURAND - A. ANGOUGEARD  
Equipe de l'E.N.de Saint-Brieuc

L'objectif de notre équipe est de donner à l'enfant ou de développer chez lui le goût de lire.

Que la lecture soit ou non plaisir solitaire, elle n'en demeure pas moins dans tous les cas acte de communication, d'interrogation et, éventuellement, support d'échanges entre lecteurs, entre lecteur(s) et auditeurs.

La classique leçon de lecture, encore si fréquente dans les classes, est prioritairement, voire exclusivement, moyen de contrôle. Non seulement elle ne conduit pas à la lecture personnelle, sauf cas d'enfants déjà conquis, mais encore on peut la tenir pour en partie responsable de la désaffection que connaît le livre.

Les activités de lecture à l'école doivent être dynamiques, provoquer la réflexion, la discussion, l'adhésion.

Par ailleurs, le livre n'est source d'enrichissement que si le lecteur est capable de juger le texte, de l'apprécier ; de le choisir.

Nous pensons que former le sens critique du jeune lecteur sur le livre et par lui est la meilleure manière de créer le goût de lire.

L'ensemble de ces remarques sous-tend la plupart des activités et explique les démarches que nous allons formuler et décrire.

## I. HYPOTHESES ET DEMARCHE

### 1. Hypothèses :

1.1 On peut développer chez l'enfant le goût de lire en l'entraînant à mieux analyser ce qu'il lit.

1.2 Cette analyse est d'autant plus fine que l'enfant est lui-même mis en situation de production.

### 2. Démarche :

2.1 On part de la lecture suivie d'une oeuvre complète. Mais on fournit aussi d'autres points de départ :

- dans lesquels la langue écrite se combine avec l'image (BD, publicité) ;
- dans lesquels la langue écrite est absente (émissions TV).

2.2 Ce qui a pour conséquence de faire découvrir à l'enfant la spécificité d'une situation d'écrit, et ses conséquences sur le plan linguistique ; ce qui lui permettra de produire plus consciemment (BD, montages, scénarios, textes divers).

Cette formulation de départ nous paraît toujours défendable. Elle a cependant l'inconvénient de ne pas suffisamment mettre l'accent sur le rôle de la lecture en tant qu'activité de communication, alors

.../...

que, justement, il s'agit d'un point auquel, au fur et à mesure de nos expériences, nous avons accordé de plus en plus d'importance.

## II. CLASSES, CHOIX DES LIVRES

1. Nous avons travaillé dans 10 classes avec des enfants de milieux très variés : 4 CM 2, 5 CM 1, 1 CE 1.

### 2. Choix des livres :

Le choix des romans a toujours été opéré par les maîtres et les PEN membres de l'équipe, et en fonction des principes suivants :

2.1 La bibliothèque de classe peut/doit offrir aux enfants des ouvrages de qualité et de difficulté très variées.

2.2 Par contre, il nous a semblé que des livres retenus pour une étude suivie devaient :

- être d'un "bon" niveau littéraire.
- reposer sur une intrigue susceptible d'accrocher tous les enfants.
- présenter une qualité humaine incontestable, proposer une vision du monde, des êtres et de leurs rapports qui suscite réflexion et discussion.

2.3 D'autre part, l'ouvrage choisi peut, dans des limites raisonnables, présenter un niveau de difficulté supérieur aux possibilités moyennes des élèves :

- parce qu'il est étudié collectivement.
- parce que, progressivement, les lecteurs vont, à l'inverse de ce qui se produit quand on utilise des morceaux choisis, pénétrer dans l'univers et la parole de l'auteur.

D'une manière générale, l'expérience montre qu'on peut choisir pour ce type de travail un ouvrage qu'un enfant de la classe suivante lit sans trop de difficultés.

### 3. Livres étudiés :

- R. KIPLING	: "Le livre de la jungle"	CM 2
	"Le second livre de la jungle"	
- B. CLAVEL	: "La maison du canard bleu"	CM 2
- A. DIAS DE MORAES	: "Tonico, ou le secret d'Etat"	CM 2
	"Trois garçons en Amazonie"	CM 2
- A.P. FOURNIER	: "Le merle et moi"	CM 2
- A.S. NEILL	: "Le nuage vert"	CM 2
- Camara LAYE	: "L'enfant noir"	CM 1 et CM 2
- A. DHOTEL	: "Les lumières de la forêt"	CM 1
- H. BOSCO	: "L'enfant et la rivière"	CM 1
- E. HEMINGWAY	: "Le vieil homme et la mer"	CM 1
- A. VESTLY	: "Aurore et la petite auto bleue"	CE 1

Deux de ces choix nous paraissent rétrospectivement discutables : celui du roman de BOSCO, trop descriptif pour des élèves de CM 1, et en raison surtout du type d'activité choisi, celui du roman de NEILL (Cf plus loin, le compte-rendu de cette expérience).

.../...



### III. TECHNIQUES UTILISEES

#### 1. Lecture à haute voix et découpage du texte

Dans le cas (à nos yeux le moins favorable) où la classe ne possède que quelques exemplaires du roman, la place accordée à la lecture à haute voix est évidemment importante.

Un groupe de 4 ou 5 élèves prépare le texte en classe, la veille ou le jour même de la séance.

Le maître délimite le passage à préparer. A l'intérieur de ces limites, les enfants déterminent en commun la part que chacun aura à lire à haute voix.

Cette technique a également été utilisée dans des classes où chaque enfant possédait son exemplaire de l'oeuvre. Elle offre en effet l'avantage d'amener les enfants à découper le récit, donc à sentir son organisation. On s'aperçoit que, très vite, quel que soit le cours, le partage ne s'opère plus de façon arithmétique (tant de lignes pour chacun) mais compte tenu des séquences du texte. Le jugement est, en général, très sûr. Au CE 1, par exemple, on a vu des élèves ne pas reprendre la division en paragraphes dans un cas où la première phrase d'un paragraphe servait de transition et se raccrochait effectivement plutôt au paragraphe précédent.

Il est fréquemment arrivé que le même passage soit préparé par deux groupes différents, Si le découpage n'est pas le même, on les compare et on en discute.

#### 2. Autres modes d'approche

Si tous les élèves ont un exemplaire du roman, et sauf dans un cas où le maître a souhaité accorder une priorité à la lecture à haute voix, cette dernière n'est qu'une activité parmi d'autres. Et encore avons-nous fait en sorte qu'elle n'apparaisse jamais aux enfants comme imposée par le maître en vue d'un apprentissage spécifique ; dans cette perspective, il n'y a lecture à haute voix que lorsque celle-ci apparaît comme nécessaire au travail effectué sur ou à partir du livre (un élève lit à haute voix un passage sur lequel son groupe a effectué un travail particulier ; au cours d'une discussion collective un élève cite à haute voix une ou plusieurs phrases du texte qui lui semblent de nature à justifier une affirmation qu'il vient de lancer, etc...).

On peut, dans ce cadre général, distinguer trois types de fonctionnement différents :

- le maître (spécialement au CE 1) lit aux élèves tout ou partie d'un chapitre. La discussion commune fait suite à cette lecture.

- le groupe qui a préparé un passage le présente et sélectionne quelques extraits qui sont lus à haute voix.

- le texte est lu silencieusement par les enfants en classe ou à la maison. Il n'y a pas de lecture à haute voix - sinon de courtes citations -, mais seulement discussion en classe.

Bien entendu, ces manières de faire ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Dans la plupart des cas, on s'efforce de varier les procédures et de les utiliser toutes.

../...

### 3. Les questions sur le texte

Dès le CE 1, les élèves ou seulement quelques uns d'entre eux préparent des questions à poser aux camarades.

Si l'efficacité de cette méthode est discutable quand on travaille sur des morceaux choisis, elle ne l'est plus en cas de lecture suivie. On sait en effet que si, pour l'étude de morceaux choisis, le maître se décharge sur les élèves de son rôle de questionneur, ceux-ci ont tendance à aller systématiquement vers le détail, la plupart du temps dans l'espoir de coller le petit copain. (Cf le document N° 1 : questions prévues par un élève de CM 1 au tout début de la lecture de "L'enfant noir", à un moment donc où il reproduisait encore un modèle ancien de questions pour "morceaux choisis"). Mais on constate que, au fur et à mesure que la discussion enrichit la réflexion, les enfants, naturellement, rejettent ce type de questions-pièges presque toujours centrées sur des détails. On obtient alors, du moins au CM, des questions beaucoup plus ouvertes et riches qui traduisent une véritable interrogation sur les sentiments et l'évolution des personnages, les problèmes soulevés par le texte, etc.. (Cf le document N° 2 : grille d'analyse d'un chapitre de "L'enfant Noir" proposée par un groupe d'enfants, et adoptée par l'ensemble de la classe).

### IV. LE LIVRE, POINT DE DEPART D'ACTIVITES

Pour ne pas détruire d'un côté un appétit vers le livre que nous nous efforcions par ailleurs de fortifier, nous avons soigneusement veillé à ce que le roman ne serve pas de point de départ à des activités de structuration classiques : ni réflexion grammaticale, ni vocabulaire systématique, etc.. Exceptionnellement, quelques reconstitutions de texte.

Par contre, la lecture du roman conduit vers des activités créatrices où entrent en jeu l'expression orale, écrite, graphique, dramatique. Avant d'en donner la liste sous forme de catalogue, et sans entrer dans le détail des réalisations, nous précisons nettement que, si l'objectif pour les élèves est de réaliser quelque chose à partir d'un roman (ce dernier étant perçu comme un instrument pour atteindre l'objectif), ces réalisations au contraire ne sont pour nous qu'un moyen de mieux faire pénétrer l'enfant dans l'oeuvre. Notre objectif étant de fortifier le plaisir de lire, nous ne considérons en aucune façon le livre comme prétexte à d'autres activités : créer à partir du livre, c'est lire plus en profondeur, et avec plus de plaisir.

#### 1. "Le livre de la jungle", "Le second livre de la jungle" (CM 2)

Deux nouvelles ont été lues en commun.

Par ailleurs, les enfants se sont répartis en groupes ; chaque groupe a choisi une nouvelle et décidé de la manière de la présenter aux autres. Quatre modes différents de présentation ont été retenus :

- condensé accompagné d'illustrations.
- bande dessinée.
- représentation avec masques.
- marionnettes.

../...

## 2. "La maison du canard bleu" (CM 2)

Le maître avait proposé la réalisation d'un montage. A la suite de ce premier travail, les élèves ont suggéré de représenter l'histoire sous la forme d'une pièce de théâtre. Le travail d'adaptation du texte, de choix du décor, a amené les enfants à une réflexion très riche sur les techniques romanesques et théâtrales. La pièce a été jouée devant les autres classes et devant les parents.

## 3. "Trois garçons en Amazonie" (CM 2)

— — — Motivation aux réalisations : raconter l'histoire aux correspondants. Réalisations variées en fonction du choix des groupes :

- albums
- bandes dessinées
- adaptation de style radiophonique.

Cette dernière forme de travail nécessite elle aussi un travail particulièrement poussé d'adaptation du texte.

## 4. "L'enfant noir", puis "le merle et moi" et "le nuage vert" (CM1/CM2)

Nous regroupons ces trois romans dans la mesure où l'étude en a été conduite par la même maîtresse qui a suivi les mêmes élèves sur les deux années de CM 1 et de CM 2.

### 4.1 "L'enfant noir".

Il s'agissait du premier contact scolaire de ces élèves avec une oeuvre complète, dont l'étude, commencée en fin de CM 1, s'est poursuivie pendant la première partie de l'année de CM 2. Pour ce premier contact, nous avons délibérément choisi de mettre l'accent sur la familiarisation de l'enfant avec le livre et la découverte et/ou le renforcement du "plaisir de lire". C'est pourquoi :

- notre choix s'est porté sur le récit autobiographique de Camara LAYE qui nous a semblé apte à procurer aux enfants un double plaisir de reconnaissance (puisqu'il s'agit d'un enfant vivant des expériences affectives et affrontant des événements proches des leurs) et de dépaysement (découverte d'un monde - l'Afrique Noire - radicalement différent du leur).

- Il nous aurait semblé inopportun de proposer aux élèves le texte intégral (1). En effet, pour diverses raisons (descriptions de caractère très technique, méditations de type philosophique, thème), certains passages auraient offert aux élèves de trop considérables difficultés de lecture. Nous avons donc réalisé un montage du livre en supprimant quelques séquences et en réécrivant certaines lignes de façon à les rendre mieux adaptées à la lecture dont était capable, à ce moment, la majorité des élèves : cela en nous attachant toujours à conserver la "saveur particulière" de la langue de Camara LAYE, et sans que, à nos yeux du moins, "l'esprit du livre" en soit pour autant altéré.

- Nous avons tenu le plus grand compte d'un aspect souvent négligé de l'entraînement à la lecture : le livre en tant qu'objet, et les rapports de type affectif qui peuvent se nouer entre le lecteur et cet objet-livre.

.../...

(1) Ce point a fait problème dans le groupe chargé d'élaborer le Commentaire Pédagogique du Plan de Rénovation - "Activités de lecture au CE et au CM" (en préparation)

C'est ainsi que, le Centre Départemental de Documentation Pédagogique ayant accepté d'imprimer, sur des feuilles volantes, notre texte de "L'enfant noir", nous avons pu présenter aux élèves le livre qu'ils allaient lire comme un objet conçu spécialement pour eux, mais aussi à la réalisation duquel ils seraient intimement associés : nous leur offrions en effet des pages qu'ils avaient à assembler, pages parfois vierges que nous leur laissions toute latitude d'utiliser comme bon leur semblerait, pour y réaliser des illustrations ou pour y écrire leurs commentaires. Au terme de l'expérience, chaque élève posséderait donc un exemplaire unique, reflet du rapport particulier qu'il aurait eu avec un texte commun à tous.

Cette première expérience de lecture suivie a donné lieu aux activités suivantes :

- réalisation, par chaque élève, de "son" livre.
- illustration des passages de son choix.
- écriture libre de commentaires personnels en marge de la lecture collective.
- dans le cadre de cette lecture collective : jeux dramatiques à partir de certaines scènes du livre ; organisation de discussions autour de certains thèmes ayant particulièrement retenu l'attention des enfants.

#### 4.2 "Le merle et moi" et "Le nuage vert"

Après cette première expérience de "L'enfant noir", centrée essentiellement sur le "plaisir de lire", nous avons proposé aux mêmes élèves une nouvelle organisation. Souci de variété, bien sûr, mais aussi volonté de porter plus l'accent sur le plaisir de la communication et désir de conduire nos élèves un peu plus loin dans la découverte de la diversité des contenus et des formes romanesques.

Nous avons donc présenté aux enfants deux romans aussi différents l'un de l'autre que possible (en acceptant de schématiser exagérément : opposition réalisme/fantastique). Chaque livre serait lu par une moitié de la classe qui devrait en rendre compte (c'est-à-dire le raconter et le commenter) à l'autre moitié. Ce type d'organisation a donc donné lieu à des activités :

- de découpage du texte.
- de résumé de l'histoire.
- d'illustrations graphiques ou dramatiques de certains passages.
- d'exposés/discussions sur les caractéristiques psychologiques des personnages, les thèmes traités, les formes d'écriture utilisées par les auteurs.

Si nous avons eu l'impression que le bilan de cette expérience était largement positif, nous avons cependant été amenés à mettre en cause le choix des deux livres : l'un, "Le merle et moi", d'une lecture facile qui engendrait, dans le cadre d'une étude collective de ce type, une certaine monotonie (plus adapté donc à une première expérience en début de CM 1, ou à une lecture individuelle après emprunt à la bibliothèque de classe) ; l'autre, "Le nuage vert", difficile à exploiter dans notre perspective dans la mesure où l'humour de NEILL s'est fréquemment révélé ésotérique pour nos élèves à qui manquait, bien évidemment, le minimum de connaissances de la culture et de l'histoire anglo-saxonnes sur lesquelles il prend appui ; d'autre part, la structure même du récit, fait d'épisodes sans liens étroits les uns avec les autres, se prêtait assez mal à notre type de présentation pour lequel une histoire solidement charpentée nous paraît préférable.

Par contre, le schéma d'organisation lui-même s'est révélé d'un fonctionnement très efficace sur deux points essentiels :

- l'intérêt des élèves ne s'est jamais démenti en dépit des difficultés rencontrées : le travail de groupe leur a toujours paru motivé par la nécessité de la présentation au reste de la classe, et leur désir de prouver la valeur du livre qu'ils avaient choisi a joué constamment un rôle non négligeable de stimulation.

- la fréquentation simultanée de deux romans aussi différents et le désir constant de chaque groupe de valoriser "son" livre ont, de manière presque naturelle, conduit les élèves à une analyse parfois assez fine des caractéristiques spécifiques de chacun des deux ouvrages - travail donc d'analyse portant non seulement sur les événements et les caractères des personnages (ce à quoi en restent souvent des élèves de CM), mais aussi sur la manière selon laquelle l'histoire est racontée, les différentes possibilités d'écriture romanesque.

#### 5. "Tónico et le secret d'Etat" (CM 2)

Toutes les activités auxquelles la lecture collective du roman a donné lieu ont été réalisées dans le cadre de la correspondance scolaire. Un exemplaire du livre ayant été offert aux correspondants, la classe a réalisé pour chaque chapitre et à l'intention de ceux-ci un album dans lequel on trouvait :

- un exposé/résumé de la situation
- des illustrations graphiques des moments jugés les plus importants.
- une analyse des caractères des personnages.
- un texte de "critique littéraire" dans lequel les élèves jugeaient le chapitre et analysaient sa composition du point de vue de la technique romanesque.

#### 6. "Les lumières de la forêt" (CM 1)

Le roman a été entièrement transposé sous forme de bande dessinée. Parallèlement, des bandes dessinées d'auteurs ont été présentées et analysées, ce qui a contribué à rendre la production très élaborée.

Notre démarche de travail, spécialement dans cette classe, est d'ailleurs axée sur la combinaison de la production spontanée et de la réflexion sur la technique des auteurs, les élèves développant ainsi leur pouvoir de création par l'acquisition d'instruments plus élaborés.

C'est ainsi que, parallèlement à la lecture, les enfants ont également composé leur propre roman. Leur production paraît avoir été influencée par l'étude (organisation du récit, procédé de retour en arrière).

Bien entendu, dans le cas de la bande dessinée comme dans celui du roman, on a pris soin d'éviter que le travail de réflexion sur les techniques ne débouche sur l'utilisation de trucs, de procédés plaqués. Il s'est agi d'imprégnation et, en aucun cas, d'une "mise en application".

.../...

7. "L'enfant et la rivière" (CM 1)

L'étude ici, a été menée en relation avec les activités d'éveil de type scientifique mais aussi esthétique.

8. "Le vieil homme et la mer" (CM 1)

Le roman a été lu dans deux classes.

L'accent a été mis sur la manière de traduire le récit par le dessin et la peinture. On a recherché, surtout en ce qui concerne les méditations du vieil homme, plus à traduire des impressions qu'à fournir une représentation réaliste.

9. "Aurore et la petite auto bleue" (CE 1)

Il s'agissait de notre seule incursion hors du CM et nous n'avons pas prévu de réalisation particulière.

V. CONCLUSION / PERSPECTIVES.

Nos observations, confirmées par celles des maîtres, permettent de penser que, dans la plupart des cas, nous avons atteint les objectifs visés.

Il faudrait évidemment, pour mesurer l'impact de ce type de travail, élaborer des instruments susceptibles de montrer comment il agit non seulement quantitativement, ce qui est relativement simple à constater, mais surtout qualitativement sur un véritable "savoir lire" sans lequel il n'est pas de durable "goût de lire". Cette tâche est, bien sûr, hors de portée des possibilités de notre seule équipe. Tout au plus pouvons-nous affirmer que toutes nos observations nous ont montré que l'accent mis, dans la plupart des cas, sur l'entraînement à la lecture silencieuse a presque toujours eu aussi comme conséquence une très nette amélioration des capacités de lecture à haute voix des élèves.

Par ailleurs, compte-tenu des hypothèses et de la démarche formulées au départ de notre recherche, il reste à notre équipe à poursuivre l'expérience engagée de lecture d'oeuvres complètes au CE, à explorer le domaine très riche de la lecture de messages autres que de type romanesque (images publicitaires, émissions TV, films) ...

DOCUMENT N° 1 : Questions préparées par Eric sur les pages 3 à 5 de "L'enfant noir".

- Quel titre donnerait-on à cette partie ?
- Combien y a-t-il de phrases ?
- Combien y a-t-il de verbes à l'infinitif ?
- Y a-t-il dans le texte le mot "feu" ?
- Que pensez-vous du texte ?
- En combien de morceaux peut-on le découper ?
- Combien de fois y a-t-il le mot "forge" ?
- Dans le texte, y a-t-il un attribut ?
- Conjuguez la 1re phrase au plus-que-parfait .
- A quel temps est la première phrase ?
- Dans cette partie du texte, de qui parle-t-on ?
- Qu'est-ce que c'est une "véranda" ?
- Comment s'écrit une "véranda" ?
- Pourquoi l'enfant ne venait-il pas dans l'atelier ?
- Qu'est-ce que du "kapok" ?

.../...

DOCUMENT N° 2 :

Organisation du travail collectif prévu par la classe pour l'étude du chapitre V de "L'enfant noir".

1. Groupes de Thierry et d'Anne : Jeu dramatique : la correction d'Himourana.  
Discussion sur la scène.
2. Groupes de Servane et Béatrice : les rapports entre les garçons et les filles  
- dans le livre  
- aujourd'hui  
(notamment : passages pages 94-96).
3. Groupes d'Evelyne et de Frank : L'école  
- de Camara Laye  
- ressemblances et différences avec l'école aujourd'hui à St Brieuc.  
(notamment : passages pages 81-96, 101).
4. Conclusion générale sur le chapitre.

o - 0 - o

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

PRATIQUES

n° 18-19, février-mars 1978 : "Arrêts sur l'image"

Au sommaire :

- La bande dessinée : la traversée du signifiant iconique - Image. Texte dans la B.D - Analyse critique de l'"Histoire de France en bandes dessinées n° 2".
- Le discours publicitaire : Meccarillos, étude d'une campagne publicitaire.
- Le dessin d'enfant : Du schématisme spontané au schéma intentionnel.
- Pédagogie du film : Cinéma et théorie littéraire - Des images à (dé)monter - le film pédagogique.

DECOUVRIR LES STRUCTURES DU RECIT PAR LA TRANSPOSITION

C. SCHOEN  
 Equipe de l'E.N.G de Moulins  
 1976 - 1977

I. HYPOTHESE GENERALE

⇒ L'imprégnation (1) par la langue écrite de l'adulte  
 { sous forme de récit organisé  
 dans le conte populaire }  
 ouvre à l'enfant des possibilités d'accès au récit écrit

Etant bien connu { le plaisir } qu'éprouve l'enfant { à ré-entendre }  
 { le besoin ? } { à répéter }

dans les mêmes termes la même histoire :

h. 1.1 La transposition du récit en un autre langage,

⇒  
 dessins en vue d'une B.D  
 marionnettes  
 jeu dramatique  
 montage sonorisé  
 etc...

assure à la mémorisation spontanée du texte  
 des représentations mentales  
 une organisation du temps du récit

h. 1.2 Cette mémorisation spontanée de la langue du texte

⇒  
 vocabulaire  
 structures

doit permettre des ré-investissements  
 en situation analogue (récits, de même type ou non)  
 en situation différente (compte-rendus, correspondance...)

L'imagination de l'enfant recevant un apport extérieur important et intériorisé, (cf. supra) va s'enrichir :

h. 2 ⇒ L'enrichissement culturel et imaginatif est une des conditions favorable à la production écrite.

Le pouvoir sécurisant des contes populaires conduit à une ouverture au monde et à une volonté de communication (cf. B. BETTELHEIM, in "Psychanalyse des contes de fées").

.../...

(1) Terme utilisé dans le Plan de Rénovation. Nous parlerions plutôt, aujourd'hui, d'apprentissage incident.



- h 3. } L'intériorisation du conte } conduisent l'enfant à un désir  
 → La mémorisation de sa forme }  
 de communiquer à d'autres } le récit sous forme écrite.  
 de conserver pour lui-même }

## II. DESCRIPTION

### 1. Origine du travail :

Constatations et observations banales sur le comportement habituel d'enfants à qui on raconte plusieurs fois les mêmes histoires.

1.1 Plaisir évident de la participation par répétition spontanée et littérale de parties importantes de l'histoire.

1.2 Acquisition occasionnelle de formes de phrases et de vocabulaire ré-employés avec plus ou moins de bonheur, par tâtonnement et ajustements successifs.

### 2. Mise en oeuvre et processus pédagogique.

#### - Première phase :

. Raconter l'histoire, avec tout ce que cela peut comporter de gestes, mimiques, explicitations et participation du conteur, afin que les enfants en intègrent le sens et le déroulement, dans un langage à leur niveau.

#### - Deuxième phase :

. Lire le texte de l'histoire en faisant le parallèle entre les mots et structures du texte et ceux employés lors de la phase 1.

#### - Troisième phase :

. Relire le texte, en laissant aux enfants une part de participation au récit (ex : les laisser finir une phrase, reprendre une formule, un refrain, comme il en est beaucoup dans les contes populaires).

#### - Quatrième phase :

. Lorsque les enfants commencent à être bien imprégnés de l'histoire, "traduire" celle-ci, en un autre langage, par exemple le dessin. Construction d'une bande dessinée collective : chaque enfant est invité à faire un (ou éventuellement plusieurs) dessin(s) de son choix.

Consigne : Tu dessines un moment seulement sur ta feuille, en mettant seulement ce qui est dans l'histoire, pour que les camarades qui recevront comprennent notre histoire.

#### - Cinquième phase :

. Mise en ordre collective des dessins individuels, après commentaires des auteurs sur leur(s) dessin(s).

. Choix des "meilleurs" dessins lorsqu'il y en a plusieurs représentant le même épisode : critères retenus :

- + le plus explicite
- + le plus conforme à l'histoire
- + celui où ne figurent pas d'éléments parasites (ex : un bon gros papillon au milieu du dessin, alors qu'il n'en est pas question dans le récit !)

N.B Relire une partie de l'histoire en cas de désaccord. ..//...

- Sixième phase :

. Détermination des "trous", après épuisement de tous les dessins existants : examiner le résultat et décider des dessins à faire pour compléter la bande. Cette opération présente beaucoup moins de difficultés pour de jeunes enfants en particulier ainsi présentée, que si on leur demandait in abstracto de décider de l'ordre et du nombre des dessins à exécuter.

On note (le maître note, dans certains cas) le titre, énoncé sous forme succincte par la classe, le titre ou le sujet des dessins à faire, ainsi que le nom de l'enfant qui se propose pour ce travail, ceci afin d'entraîner les élèves à discerner l'essentiel (préparation au résumé notamment) et pour gagner du temps sur la phase 7.

- Septième phase :

. Après exécution de dessins manquants, insertion de ceux-ci dans la série déjà mise en place. Les enfants essaient de redire ensemble l'histoire en se servant de la B.D, pour vérifier l'ordre et la pertinence des dessins.

- Huitième phase :

. Rédaction des "bulles" et de brefs commentaires sur papillons, qui seront collés sur les dessins. Cette étape comporte la première vision de certains mots encore jamais vus écrits ; la possible prise de conscience des problèmes posés par le passage du discours direct au discours indirect et inversement ; l'utilisation consciente et organisée des temps du passé. (L'importance du premier contact dans ces conditions avec l'orthographe d'usage nous apparaîtra plus tard : cf Ob.2 bis).

Ce travail de rédaction peut être envisagé collectivement, en groupes ou individuellement, selon les niveaux ou les circonstances.

Chaque phase comporte des possibilités de ré-emploi en situation de départ des mots et structures du texte. Les enfants sont libres de leur expression, c'est-à-dire de ré-utiliser ou non ce dont ils se souviennent. L'enregistrement sur bande magnétique de toutes les séquences permet au maître ensuite de contrôler les acquisitions de chacun (à condition d'avoir les moyens et le temps de faire le dépouillement quantifié ! cf. évaluation).

- Neuvième phase :

. Mise en page et collage des textes et dessins, sur pliage accordéon, par exemple. La relation texte-image est une activité importante dans l'apprentissage de la construction d'un texte et de sa cohérence.

### 3. Exploitation ultérieure.

Au bout de deux mois, ou plus : Décodage, puis mise en ordre de vignettes représentant des scènes du conte. Le décodage se fait collectivement, et suscite de nouveau des ré-emplois. La mise en ordre est un travail individuel, qui va faire appel à la logique et au raisonnement (les vignettes, dessinées cette fois par l'adulte, sont conçues dans cet esprit). Selon les niveaux, on invite l'enfant à faire un bref commentaire écrit ou oral, afin de s'assurer du sens qu'il a donné à chaque vignette, et de contrôler plus finement la chronologie : selon l'interprétation d'un dessin, sa place dans l'histoire peut changer. ..../...

Constitution d'un album :

a) à partir du texte polycopié et d'illustrations nombreuses, faites par le maître, afin de faire faire une analyse du texte, encore jamais lu par l'enfant (travail individuel ou de groupe)

b) à partir des images inemployées de la B.D, et copie manuscrite de tout le texte, distribué par portion à chaque enfant. Travail par groupe de mise en page.

Consigne : découper le texte et mettre les morceaux qui vont avec les images. Puis reconstituer le texte entrecoupé d'images.

Variante de la B.D.

A partir des dessins des enfants, construire un scénario de marionnettes, et le faire jouer par les élèves, sur le texte ainsi construit préalablement enregistré au magnétophone (travail de diction important). La bande enregistrée peut être envoyée à des correspondants, qui auront du plaisir à mimer le conte ou à le faire jouer par des marionnettes, à leur tour.

Faire un montage sonorisé avec

- bande enregistrée du texte original, intégral si possible, dit par les enfants et
- diapositives grattées ou dessins sur calques mis dans des cartons de diapositives.
- etc...

III. CHOIX DU TEXTE1. Caractères généraux

1.1. assez court pour pouvoir être mémorisé à peu près intégralement (entre 2 et 6 pages dactylographiées, espace 2)

1.2. doit pouvoir supporter la répétition sans lassitude de la part des enfants ... et du maître ! (cf. II, 2, 3).

2. Caractères linguistiques :

2.1. vocabulaire riche.

2.2. structures qui se répètent au cours du texte ;  
qui font défaut aux enfants dans l'état actuel de leurs productions écrites, et qui résoudraient certains de leurs problèmes (enchâssements, subordination, pronominalisations, etc...).

3. Caractères psychologiques :

doit pouvoir assumer les fonctions assignées par B. BETTELHEIM au conte de fées (cf. op. cit.). On peut aussi se référer à la structure des contes déterminée par PROPP, et en examiner les fonctions à la lumière de B.B.

IV. OBJECTIFS PARTIELS1. Faire travailler la chronologie du récit :

- sous forme concrète (images, jeu scénique) phases 5,6, 7 ;
- sous formes concrète et verbale-graphique associées : phase 8 et exploitations ultérieures. .../...

a) Au cours de ces travaux, les enfants sont confrontés consciemment à certains problèmes qu'ils ne perçoivent pas lorsqu'ils racontent un événement dont ils sont l'auteur ou le témoin : prendre conscience de la simultanéité, et comment l'exprimer dans le dessin (images superposées, ou inscrites dans un "nuage") par quels moyens linguistiques l'exprimer dans la linéarité d'un récit etc...

b) Inversement, ce travail conduit à une compréhension plus fine du récit, et en général des textes écrits : certain passage, écrit à un temps de l'antériorité, correspond dans le déroulement de l'histoire à un épisode situé avant son écriture : où faudra-t-il le placer dans la B:D. ?

La correspondance texte-images (ou jeu de scène, décors etc...) demande une analyse fine (cf. exploitations): 2 ou 3 images successives peuvent correspondre à une seule phrase du texte, qu'il faudra morceler, et certaines portions du texte ne correspondent à aucune image ou illustration.

2. Favoriser la nécessaire décentration de l'auteur, pour arriver à un récit { plus objectif  
plus cohérent

2.1. Être explicite : en référence à l'histoire, dire ce qui est important pour que le lecteur comprenne ; dire ce qui est dans le conte.

2.2. ne dessiner que ce qui est dans l'histoire, et renoncer à des détails charmants mais qui n'y figurent pas.

3. Entraîner à une plus grande cohérence dans les événements ;

3.1. ne dessiner qu'un seul moment par feuille : apprendre à sérier des images mentales pour pouvoir les traduire verbalement dans un ordre donné sans les mélanger.

3.2. Apprendre à juger de l'importance d'un "détail" dans la logique de l'histoire.

4. Mettre à la disposition de l'enfant les formes linguistiques qui lui permettront d'exprimer son récit :

- syntaxe plus élaborée
- expression de la temporalité : temps du passé, antériorité (cf. supra)
- anaphores

sous une forme telle qu'il puisse choisir le modèle qui convient à son stade de développement intellectuel et langagier.

5. Offrir des formes culturelles ayant une action sécurisante qui favorise le plaisir de la communication orale et écrite entre enfants mais aussi entre l'adulte et l'enfant.

## V. EVALUATION DES RESULTATS

Empirique au stade actuel : le travail de quantification rigoureuse se heurte au manque de moyens et de temps. Toutefois, une analyse serrée d'une suite de séquences, après un an, est en cours.

En l'absence de ces résultats, on peut cependant faire un certain nombre de constatations qui se confirment, qu'elles que soient les classes et les niveaux : ..../...

1. Beaucoup de ré-utilisations individuelles, observées au cours d'activités de classe : composition de textes, collectifs ou individuels (cf document précédent "Construction d'un récit sur support visuel" II, 4, a), lettres aux correspondants
2. Plus de facilité à organiser le texte libre dans sa chronologie.

Observations complémentaires faites au cours des travaux :

OB. 1 → Raconter une histoire 

{	entendue		extérieure à son auteur pose
	imaginée		

  
moins de problèmes d'écriture que le récit autobiographique (cf. "Repères" N° 39, article de Thérèse VERTALIER, page 106)

Ayant mieux intériorisé 

{	l'	organisation
		les structures linguistiques du texte,
		le vocabulaire

OB. 2 → L'enfant qui écrit est plus disponible pour réfléchir à l'orthographe en même temps qu'il écrit  
perd moins le fil de ses idées

OB. 2 bis → L'enfant paraît avoir intégré solidement dans cette situation l'orthographe de certains mots jamais vus auparavant

OB. 3 → L'entraînement à se faire des représentations mentales à partir de mots organisés conduit à une meilleure compréhension des textes écrits au cours de lectures collectives  
silencieuses

## VI. CONCLUSION

L'équipe va continuer ...

LECTURES PLURIELLES + APPROCHES THEORIQUES ET IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES

G. MORA - A. SEGUY  
Equipe de l'E.N.d'Agen

1. ESSAI DE CLARIFICATION AUTOUR DU TERME "LECTURES PLURIELLES"1.1. Un terme imprécis et des connotations marquées

Le développement des sémiotiques du message esthétique, à partir des années 70, a fait que le terme "lecture plurielle" a peu à peu subi un glissement sémantique qu'il s'agit d'évaluer. Ce sont les recherches des théoriciens de l'information qui, en appliquant les notions de code et degré d'ouverture au message esthétique (1), ont finalement donné à "lecture plurielle" le sens que lui reconnaît une certaine théorie moderniste de la lecture.

L'avatar le plus remarquable de l'utilisation du terme est réalisé dans l'ouvrage de R. BARTHES "S/Z" qui pose les concepts de "texte pluriel" et "pluralité" ou "constellation de sens". S'y joint une sorte d'échelle des valeurs plurielles des textes qui conduit le lecteur à opérer des lectures plus ou moins actives selon que le texte est monosémique, "modérément pluriel" ou à "pluriel triomphant" (2). Il y a donc, chez Barthes, et à la suite des théoriciens des messages esthétiques, un jeu évident entre le texte (potentialité plus ou moins grande de sens) et le lecteur (agent plus ou moins actif de codes de lecture). Cette bipartition ne peut en aucun cas être dissociée de la notion de lecture plurielle.

1.2 Lecture plurielle ≠ lecture subjective

Si le glissement sémantique du terme a eu lieu, il s'est opéré en appauvrissant les implications rigoureuses tant au niveau des codes de lecture mis en oeuvre par le lecteur que des textes sur lesquels portent ces codes.

En un mot, la récupération a transformé "lecture plurielle" en "lecture subjective", renouant ici avec la traditionnelle conception du texte fourre-tout sur lequel "on" parle.

Le plaisir du texte selon Barthes n'a rien d'un hédonisme facile, mais s'obtient par la maîtrise impeccable des codes de lecture dont l'acquisition permet, comme jouissance extrême du lecteur, la perversion des codes au travail dans l'oeuvre lue. C'est cette forme de lecture supérieure, mais non élitiste, qui peut constituer la visée de toute une pédagogie de la lecture.

1.3 Quels messages ?

Une première constatation importante s'impose : nous ne pouvons confondre :

.../...

(1) Umberto ECO, "L'OEUVRE OUVERTE".

(2) Roland BARTHES, "S/Z", pages 11 à 13.

1) Le signifié d'un texte écrit qui, bien évidemment, s'organise psychiquement en des représentations mentales différentes d'un individu à l'autre ;

2) Les connotations provoquées par le texte qui sont d'ordre affectif, individuel, existenciel, donc éminemment subjectives (3) conduisant aux lectures subjectives indiquées en 1.2.

3) Les entrées plurielles dans le texte qui sont sollicitées par l'organisation signifiante de certains messages à visée esthétique au sens où l'entend ECO : forme signifiante devenant un système de signifiés possible à choisir, une "oeuvre ouverte". Le rôle du lecteur est alors de transformer les signifiants du message en signifiés, c'est-à-dire de donner les sens à l'oeuvre.

Ce sont donc les messages - les textes - proposés à l'enfant qui, selon leur configuration signifiante, seront aptes à provoquer les déchiffrements de leurs codes. On saisit donc l'importance, à propos des lectures plurielles, de poser le choix des textes à proposer à l'enfant. Il serait absurde de croire qu'une phrase tirée du manuel de lecture "Daniel et Valérie" et assimilés ...) puisse permettre cette mise en place. En revanche, un album pour enfants tel que "Petit Bleu et Petit Jaune" (4), le type-même d'oeuvre ouverte, favorise le processus de lecture plurielle parce que justement il propose une organisation signifiante qui demande à être parcourue dans tous les sens pour qu'apparaissent les véritables dimensions de l'album, lequel, lu au premier degré, se réduirait à une anecdote unidimensionnelle qui n'aurait même pas la ressource de la précision référentielle (l'iconicité se réduisant à un tachéisme semi-arbitraire). Dans le cas précis de cet album, une des premières lectures possibles pour l'enfant consistera à s'investir dans une forme signifiante suffisamment protéiforme pour permettre l'identification.

#### 1.4 Quels codes ?

Il faut d'emblée affirmer que les possibilités de lectures plurielles d'une oeuvre ouverte ne peuvent se réaliser que si le lecteur, faisant fi de toute spontanéité, maîtrise, on l'a déjà dit plus haut, le plus grand nombre possible de codes de lectures. Nous les regrouperons, en nous conformant à l'analyse d'U. ECO (5), en :

- code linguistique,
- codes idéologiques.

Nous y ajouterons, à cheval sur les deux, le code diégétique, tirant soit vers l'un ou l'autre des deux codes précédents, suivant le point de vue que l'on adopte.

a) Code linguistique : Il nécessite, chez le lecteur, comme possibilité de décodage, la maîtrise de la langue et des mécanismes de la lecture.

----- ..../...  
 (3) Ces connotations-là ne sont pas à confondre avec des connotations de codes culturels, esthétiques, idéologiques, mythiques, qui sont d'un autre ordre et qui, on le verra, fournissent la matière des véritables lectures plurielles.

(4) Léo LIONNI, "Petit bleu et petit jaune", l'Ecole des Loisirs.

(5) U. ECO : "L'oeuvre ouverte". Chapitre A.3 : "Le message esthétique". (Mercure de France).

a.1 Maîtrise de la langue : elle suppose que, non seulement les structures lexicales et syntaxiques de la langue écrite soient maîtrisées, mais aussi qu'elles puissent être appréhendées dans leur spécificité, non plus comme transparence d'un signifié, voire d'un référent, mais comme travail sur l'écriture, seul producteur de sens (6).

a.2 Maîtrise des mécanismes de la lecture : Accéder à la lecture plurielle, c'est accéder à l'acte lexique le plus élaboré, celui que F. RICHAUDEAU nomme "super-lecture", surtout caractérisé par sa flexibilité et sa pluridimensionnalité (7). Un des rôles de l'Ecole Primaire est de mettre en place cet outil selon une précoce stratégie pédagogique qui dépasse - comme on s'en aperçoit actuellement, le problème du simple apprentissage.

b) Codes idéologiques : C'est la multiplication de ces codes qui donne tout son sens à ce que l'on appelle "lectures plurielles", la pluralité des lectures étant directement proportionnelle à la pluralité des codes idéologiques maîtrisés par le lecteur. Ce peut être en vrac :

- Des codes psychologiques (connotations émotives, subjectivité etc...)

- Des codes culturels : certaines oeuvres fonctionnent comme des "fétiches culturels", et sont reçues comme porteuses de valeurs reconnues par les groupes sociaux.

- Des codes thématiques : ils ordonnent les lectures autour de thèmes récurrents identifiés dans l'oeuvre.

- Des codes historiques et sociologiques : ils permettent au lecteur de se situer par rapport aux conditions historiques de production du texte, et au contexte socio-historique du texte lui-même.

- Les codes diégétiques et narratifs : Notre réflexion s'appuie ici sur les analyses du récit - La Narratologie - faites par G. GENETTE (8). C'est sa terminologie que nous adopterons. Elle se révèle opératoire, et nous permet de distinguer 3 niveaux :

- . Le Récit : le signifiant, énoncé, discours, ou texte narratif lui-même.

- . L'Histoire : c'est ce qu'on appelle la diégèse, c'est-à-dire les faits eux-mêmes, tels qu'ils constituent le signifié, ou "contenu narratif".

- . La Narration : L'acte narratif producteur, et l'appareil de l'énonciation qui le prend en charge.

### 1.5. Les lectures plurielles dans un projet de lecture active :

Il résulte de tout ce qui vient d'être dit que la mise en oeuvre des codes de lecture relève d'une activité consciente et volontaire s'organisant en un projet de lecture qui s'y prête. Une stratégie pédagogique des lectures plurielles englobe, donc, outre le problème du choix du texte, celui de mise en situation du texte lui-même, c'est-à-dire l'incitation pour l'enfant, à s'engager dans une activité signifiante qui lui apparaisse comme la voie nécessaire conduisant au plaisir du texte enfin maîtrisé.

.. / ...

(6) On retrouve là, en partie, la différence établie par JAKOBSON entre fonction de communication et fonctionnement poétique de la langue.

(7) F. RICHAUDEAU : "La lisibilité" (Retz).

(8) G. GENETTE : "Figures III".



## II. LECTURES PLURIELLES / LECTURES DIFFERENTES

### 2.1 Positions

Le travail qui sera présenté ci-dessous en 2.2 a été réalisé dans le cadre du Commentaire du Plan de Rénovation (9). Il n'avait d'autre objet que d'essayer de donner un exemple de situation pédagogique à travers laquelle s'illustrerait, non pas le concept de lectures plurielles, mais celui de lectures différentes. Ce que l'on vient de dire plus haut nous autorise à ne pas vouloir se faire superposer deux démarches dont les objets sont divergents : la structuration interne du texte proposé aux enfants, ne permettait pas, au niveau du CEI, une multiplicité de lectures. Les lectures "différentes" du texte sont dues à l'imparfaite maîtrise qu'ont encore les enfants de l'acte lexique, impliquant des brouillages sémantiques, des constructions de sens hasardeuses, les interstices non-lus étant comblés par l'affabulation. (Cf intervention de L, question 1.2.3) (Voir infra.).

### 2.2 Document :

Classe de CE 1 de Madame VINRICH - Ecole Joseph Bara - Agen

Texte choisi : LA FERME.

"La ferme était blanche. Elle avait des tuiles rouges et des volets verts.

Dans la ferme vivaient le fermier, la fermière et leurs deux petites filles. La plus jeune, qui était toute ronde, s'appelait Bouboule. L'aînée au contraire, qui était grande et mince, répondait au nom de Ficelle.

Le fermier acheta deux oies, jaunes comme des poussins, pour Ficelle et un tout petit lapin brun pour Bouboule.

Les enfants étaient heureux, mais chaque jour le fermier se plaignait :

"Ficelle, tes oies ont encore mangé les fraises du jardin".

"Bouboule, ton lapin a rongé les jeunes plants de salade de ta grand-mère !"

Les animaux causèrent tant de dégâts qu'un matin quand les enfants dormaient encore le père furieux assomma le lapin et saigna les oies".

Déroulement de la séquence	Commentaire
Madame VINRICH propose successivement à quelques élèves du CE 1 le texte ci-dessus. Consigne donnée :	<u>Choix du texte</u> : - Texte qui forme un tout et qui contient des éléments divers :

(9) "Apprentissages premiers - Section des Grands - CP - CE 1" (en préparation) .../...

Tu lis ce texte avec les yeux.  
(L'élève dispose de tout le temps qui lui semble nécessaire).

Puis la maîtresse interviewe l'enfant en notant au fur et à mesure ses réponses.

Questions posées par la maîtresse :

- I. 1. Tu as lu ce texte.  
Qu'as-tu envie de dire ?
- I. 2. Est-ce que l'histoire que tu as lue peut arriver réellement ?  
Pourquoi ?
- I. 22. Qu'as-tu appris sur la famille qui vit à la ferme ?  
  
Comment est formée cette famille ?
- I. 23. Qu'est-il arrivé aux animaux ?
- I. 24. Que penses-tu de ce qu'a fait le père ?  
Que penses-tu du père ?

Après cet entretien avec la maîtresse, les enfants sont invités à lire le texte une deuxième fois.

Cette lecture est suivie d'une seule question :

As-tu envie de dire autre chose ?

- au plan de la "description" et de la "narration".
- au plan des identifications possibles (personnages humains, adultes et enfants, animaux ...)
- au plan des thèmes : enfance, famille, mort, etc...

La question I 1 vise à repérer un premier niveau, celui d'une lecture opérée sans hypothèse spécifique ou restreinte, sans "pertinence" particulière.

Question qui est déjà - à un étage élémentaire - l'interrogation sur les codes dans lesquels s'inscrit le texte :

- rapports entre le réel tel que le conçoit l'enfant et le texte ;
- texte à identifier comme "conte", "récit réaliste" ...

Ces trois questions demandent une réponse de type "intellectuel" ; il s'agit de comprendre l'essentiel du texte, de construire la signification de l'anecdote.

En réalité, elles engagent une lecture d'un autre type : il est impossible à l'enfant de pratiquer cette seule recherche "intellectuelle" sans projeter une part imposante de son affectivité. (La famille, les animaux que l'on tue ne sont pas perçus comme des objets de connaissance neutres).

Questions qui impliquent une réponse de type affectif, donc une participation active à l'histoire racontée, par le jeu de l'identification.

L'hypothèse est que cette deuxième lecture, survenant après l'entretien, va focaliser l'attention sur tel ou tel code de construction de sens.

En réalité, elle n'aura servi - si l'on s'en tient aux réponses explicites des lecteurs - qu'à préciser quelques détails.

Quelques exemples de réponses des enfants :

I. 1 Peu de remarques, sinon la difficulté à saisir le sens de certains détails.

Priorité à certains faits accordée par les lecteurs, ce qui laisse supposer des lectures différentes :

- Fabrice : "ça parle d'une fermière et d'un fermier..."
- Laurent : "Ce fermier a acheté des oies et un lapin ..."
- David : "La ferme était blanche, les volets verts ..."

I. 2 Convergence des réponses, mais l'argumentation est située sur deux places :

- les êtres et les objets peuvent exister réellement :
  - . "ça existe des fermiers et des fermières !"
  - . "ça existe les fermes et puis aussi les fermiers, les oies, les lapins et les salades aussi".
- l'anecdote est vraisemblable :
  - . "des fois, des fermiers ça peut assommer un lapin".
  - . "ça peut arriver, si le lapin se serait échappé, il l'aurait assommé".

(Remarque : Si les enfants ont pratiqué une lecture "référentielle" confrontant le sens du texte à un réel conçu par eux, ils n'ont pas cherché à définir la nature du texte proposé : ce n'est pas un conte, par exemple).

I. 22. Le concept de famille est différent selon les enfants, d'où des réponses diverses :

- F : "j'ai appris que le fermier et la fermière avaient deux filles ..."
- L : "une fermière, un fermier, une petite fille, des oies et un lapin..."

En outre, la composition de la famille demeure floue :

- L : ne perçoit qu'une petite fille.
- D : "le fermier, la fermière, le papa du fermier, les enfants du fermier".

(On notera que dans cette réponse, tout s'organise autour du père).

Donc, cette question I. 22, en apparence "neutre", conduit à des réponses fondées sur des interprétations du concept de famille ou des projections affectives.

I. 23. La remarque précédente s'applique également à cette question.

On note une grande divergence des réponses :

- F : "Le lapin brun a été assommé".
- L : "Le lapin a été assommé par le fermier, il voulait s'en aller parce qu'il s'ennuyait : le fermier lui voulait du mal ; le fermier, la fermière, et Ficelle voulaient le manger tout cuit avec des champignons..." (C'est ce que je pense, ce qu'ils auraient pu faire).
- D : "Ils ont mangé la salade, les oies ont fait des dégâts, il leur est rien arrivé".

.../...

- Aucun des enfants n'a compris le sort survenu aux oies (sans doute le verbe "saigner" est-il inconnu dans ce sens particulier).

- La lecture de L fait apparaître une imagination qui substitue au texte le sens qu'a inventé l'enfant : il prête aux personnages ses propres motivations. C'est là une attitude qui pourrait être dangereuse si l'enfant n'en prenait pas conscience.

- D : semble avoir complètement évacué la mort des animaux ; cette lecture incomplète provient-elle d'une méconnaissance de certains mots ou d'un barrage de type affectif ?

- I. 24. - F : "Il aurait pas dû assommer le lapin, car Bouboule l'aimait".  
 "Il est méchant".  
 - L : "Il a fait quelque chose de grave. Il faut pas qu'il assomme ses lapins s'il veut les manger. Ils vont être pleins de sang".  
 - D : "Je ne sais pas".

Les interprétations divergentes de F et L résultent sans doute de types d'identification différents et de codes éthiques différents.

F s'identifie au lapin et à Bouboule : le père est méchant car il a fait du mal au lapin et de la peine à Bouboule.

L s'identifie aux humains, et le lapin est perçu non comme un membre de la famille, mais comme une source de nourriture. L'erreur du père est purement technique (Ce n'est pas un crime, c'est une faute !).

On pourrait toutefois avancer que L adopte le code d'identification car il est plus rassurant : il permet de dédramatiser la mort du lapin pour ne voir en elle qu'une action utile, entrant dans l'ordre naturel des travaux de la ferme... Mais n'oublions pas, cependant, que L avait inclus le lapin dans la famille.

Remarquons qu'aucun enfant n'a retenu l'interprétation explicitement contenue dans le texte : le père, excédé, tue des animaux devenus nuisibles.

Après la deuxième lecture, quelques détails nouveaux semblent perçus : notamment le fait que les animaux "faisaient des dégâts" et que cela entraînait la colère du fermier.

Le sort des oies est toujours mal compris, mais il semble préoccuper davantage les lecteurs :

- "les oies saignaient"
- "les oies, ils sont assommés et le lapin ensuite"
- "les oies, ils étaient saignés ..."

### 2.3 Eléments de commentaires

On doit éviter de confondre les différences dans les réponses qui tiennent à une maîtrise insuffisante du code, et celles qui tiennent à la mise en oeuvre des codes pluriels maîtrisés. Ainsi il est clair que les codes linguistiques - morpho-syntaxique et lexico-syntagmatique - doivent être connus afin que les hypothèses de lecture reposent sur des faits correctement interprétés, et non sur des erreurs causées par l'ignorance. Lorsque les codes sont connus, même à un niveau modeste permettant de ne pas produire de contre-lectures, il ne saurait y avoir un modèle unique de construction. Il y a donc lieu de considérer que la mise en place de l'acte lexique passe aussi par la mise en place des codes (linguistiques, esthétiques, culturels, etc..)

et leur utilisation dans la pratique de la lecture. - des lectures - constructions actives et plurielles.

#### 2.4 Implications pédagogiques

Notre équipe va donc, pour l'année prochaine, choisir de centrer son travail sur la mise en place, dans l'apprentissage de la lecture, à tous les niveaux de l'Ecole élémentaire, des codes diégétiques et de leur acquisition par l'enfant. Toute une riche théorie existe déjà. (Travaux de GENETTE, TODOROV, BREMOND). La narratologie peut constituer pour l'instituteur un instrument efficace d'analyse et d'approche des textes. A travers les conduites narratives des contes, récits et diverses fictions qui abondent dans la littérature pour la jeunesse, il est possible de mettre en place l'étude des codes diégétiques qui permettront à l'enfant une meilleure lecture des textes et lui donneront un pouvoir au niveau de la production (logique du récit permettant la construction de romans collectifs, etc...).

o - 0 - o

DANS LE COURRIER DE "REPERES" /

BREF

Bulletin de Recherche sur l'enseignement du Français  
Nouvelle série n° 12 - Décembre 1977  
Université F. Rabelais - Tours - Larousse Distributeur.

Au sommaire :

- P. FRESNAULT-DERUELLE : La communication "abymée".  
J. HELD : L'écriture et l'enfance  
M. TESSERAUD interviewe J. PATTE : Que faire avec une bibliothèque  
pour enfants ?  
T. HORDE : Notes sur l'emprunt  
E. GENOUVRIER : Deux ans avec des instituteurs de C.P.  
Où va l'école ? : A.F.E.F

Abonnement Spécial Enseignants : 43 F - 4 numéros par an.

## LA GRAMMAIRE IMPLICITE DU RECIT A L'ECOLE ELEMENTAIRE

J. FONTANILLE  
E.N.G de Poitiers (1)  
- Avril 1977 -

Ce dossier a été conçu comme un ensemble d'indications de travail et de recherche, et non comme l'exposé d'un résultat acquis et utilisable. En même temps qu'il cherche à montrer l'utilité et/ou l'intérêt d'un certain type de travail réunissant PEN, maîtres formateurs et normaliens, il cherche à suggérer la poursuite et le développement de ce type de travail, à partir des indications ici réunies.

Il serait intéressant que ceux qui tenteraient quelque chose à partir de là en fassent part aux concepteurs, de manière à enrichir le bien commun qu'il représente.

### OBJECTIFS D'ENSEMBLE DE L'EXPERIENCE

1) Envisager une possibilité d'exploitation de la circulaire sur le service des conseillers pédagogiques des Ecoles Normales.

2) Démontrer l'utilité de la recherche dans une Ecole Normale :

a. une recherche pédagogique qui a pour but d'enrichir autant que possible les méthodes d'enseignement.

b. une recherche plus fondamentale qui consiste à intégrer à l'enseignement les découvertes les plus récentes. En cela, nous pensons réfuter l'idée que la recherche théorique est à isoler de la recherche pédagogique (voir certaines déclarations au plus haut niveau sur la grammaire générative).

c. une recherche théorique fondamentale qui n'a pas à l'origine de visée pédagogique de départ : chaque spécialité construit ses théories, qui peuvent être ensuite transposées pédagogiquement.

3) Evaluer la nature et la durée des tâches pour contribuer à une définition plus précise du service d'un PEN.

### DEROULEMENT D'ENSEMBLE DE L'EXPERIENCE

a. Première semaine :

J. Fontanille propose une information sur la sémiotique narrative et sur les concepts sémic-linguistiques qui permettent de formaliser et d'explicitier les structures narratives immanentes à tout récit.

Un groupe de normaliens et Mme Ccuillaud, maîtresse d'application à l'Ecole Evariste Galois de Poitiers assistent à ce cours.

.../...

(1) Dossier de recherche constitué par J. Fontanille à partir d'une expérience pédagogique menée dans le cadre de son action de Professeur d'Ecole Normale, sans moyens et officieusement. Depuis, J. Fontanille a constitué une équipe INRP à l'E.N.G.de Poitiers, tout en poursuivant une recherche théorique avec A.J. Greimas.

b. Deuxième semaine : à l'E.N.G

Toujours dans le même cadre, les normaliens, Mme Couillaud et J. Fontanille travaillent sur un texte très banal, un fragment d'un roman pour enfants ("Fuite dans la brousse") pour mettre en place et concrétiser les structures actantielles et les structures de programme narratif.

c. Troisième semaine : à Evariste Gallois

1. Le PEN et la maîtresse d'application travaillent dans le même sens sur un court récit de C. Zolotow : "Le petit Indien". En outre, ils prévoient une série d'exercices pour faire découvrir à des enfants de CE 2 ces "structures narratives immanentes".

2. Les FP 1 sont en stage du deuxième trimestre. Avec Mme Couillaud un petit groupe d'entre eux prépare dans le détail le déroulement de la séance où sera présenté "le Petit Indien."

d. Quatrième semaine : à Evariste Gallois

La séance prévue se déroule, animée par Mme Couillaud et avec la présence de deux PEN, d'un groupe de normaliens, de Madame la Directrice de l'école Evariste Gallois, d'un Conseiller Pédagogique de circonscription.

LA LINGUISTIQUE DU TEXTE

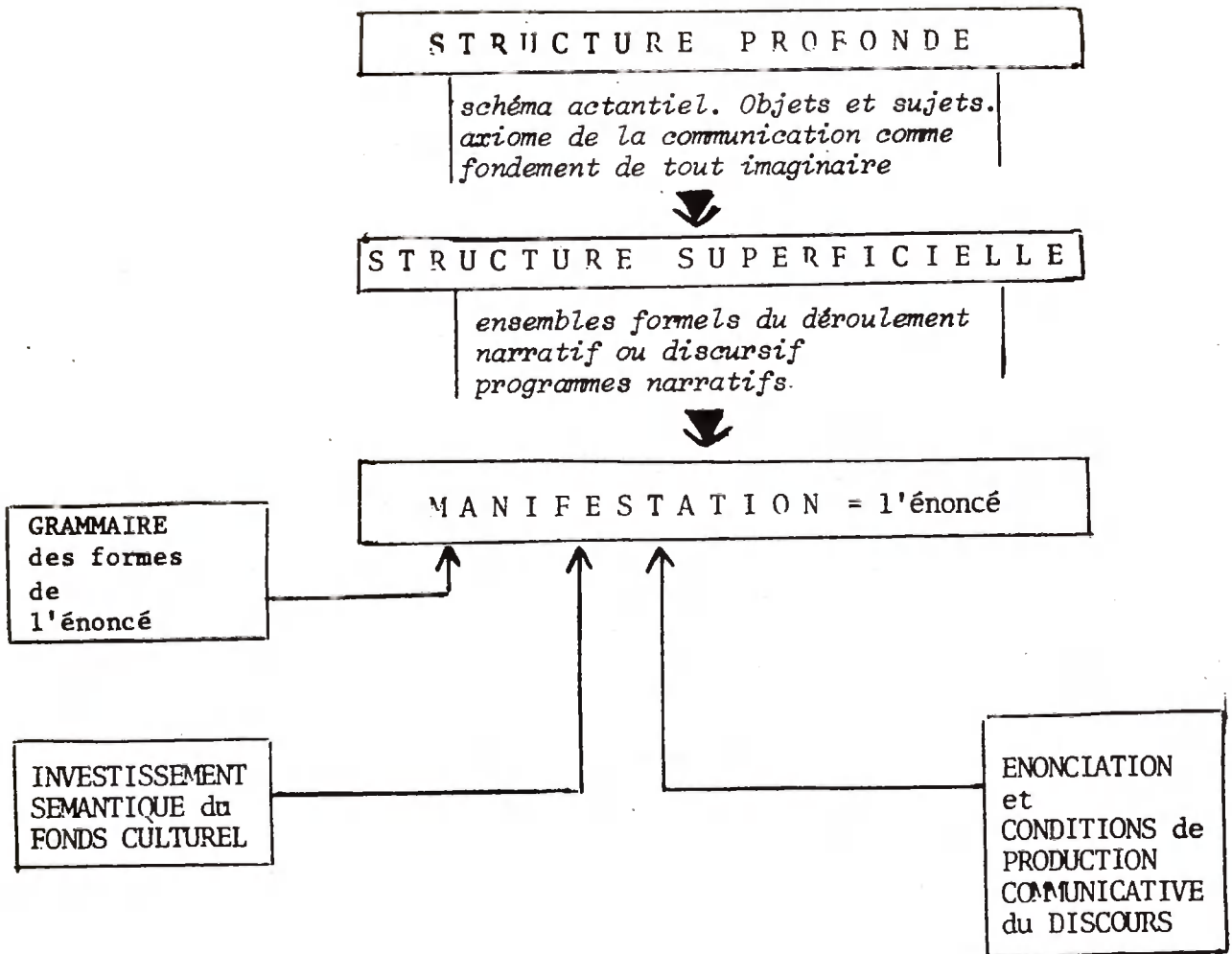
Différents niveaux de l'analyse

Contre un positivisme à la Saint-Thomas selon lequel tout est dans le texte tel qu'il nous est donné, la linguistique du texte distingue la manifestation du texte (sa réalisation observable) et tous les présupposés qu'il implique, et qui sont immanents, antérieurs et sous-jacents à cette manifestation.

Ex : Raconter un événement, même réel présuppose la connaissance des structures immanentes de la narration, qui sont telles qu'elles permettent, du point de vue de l'homme, d'organiser n'importe quel fait en RECIT.

La distinction de plusieurs niveaux se fait donc grâce à ce postulat d'immanence, et par la relation de présupposition (ou implication) qui unit chacun des niveaux.

Cf schéma page suivante.

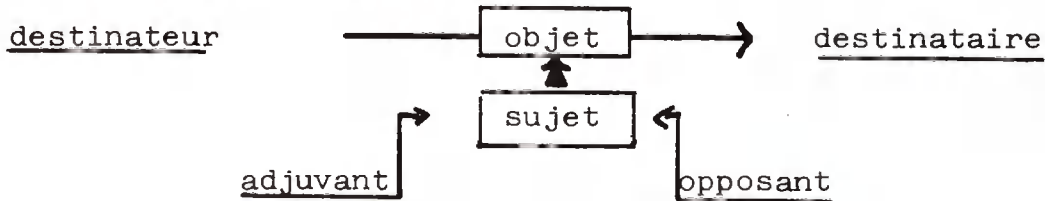




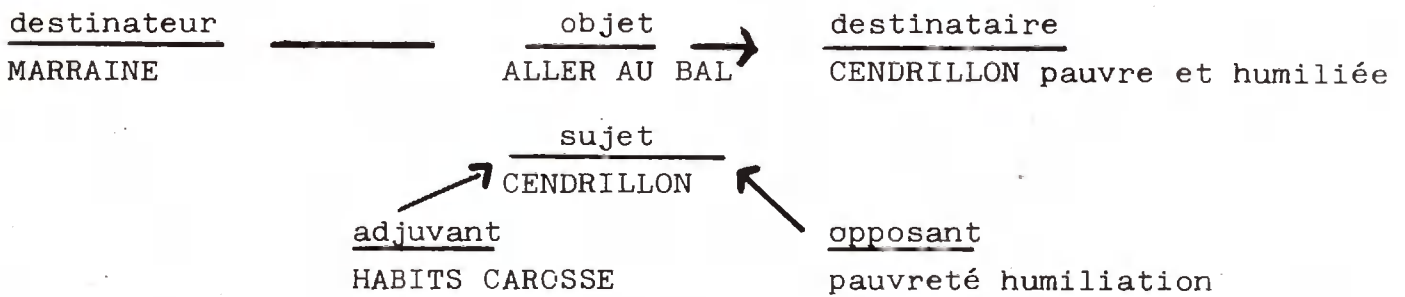
LA LINGUISTIQUE DU TEXTE

Quelques repères schématiques

- La structure profonde actantielle



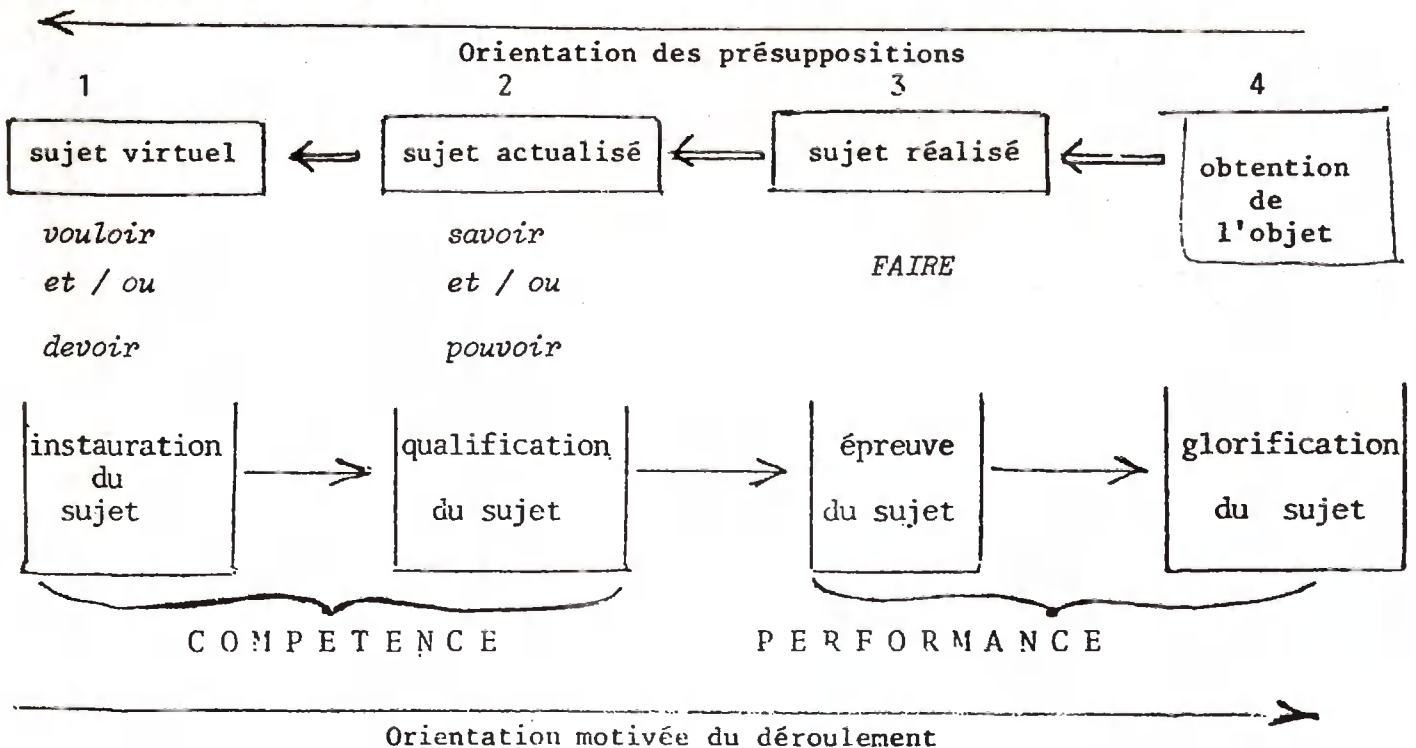
Ex : "Cendrillon reçoit de sa marraine les habits et le carrosse nécessaires pour aller au bal"



- La structure superficielle : les programmes narratifs.

Grâce à la relation de présupposition, et en partant de la fin du texte,

- a) l'obtention de l'objet présuppose une action de recherche de l'objet
- b) la recherche (performance) présuppose une aptitude du sujet à cette recherche (compétence)
- c) l'aptitude présuppose une instauration du sujet comme Centre du programme narratif.



RECIT : LE PETIT INDIEN

Voici l'histoire de toute une famille d'Indiens : le père, la mère, le grand frère, la grande soeur, et un tout petit que l'on appelait Petit Indien.

Le père s'appelait Chef Soleil Levant et il avait un cheval.

Le grand frère s'appelait Feuille de Chêne, et il avait un cheval.

La grande soeur s'appelait Tige d'Or, et elle avait un cheval.

La mère s'appelait Branche de Saule, et elle avait un cheval.

Mais Petit Indien, lui, n'avait pas de cheval, et son plus grand désir était d'en avoir un.

2. Un jour, à l'heure du petit déjeuner, Chef Soleil Levant déclara :

"En traversant la prairie ce matin, au point du jour, le soleil était si éblouissant que j'ai presque cru voir un cheval couché dans l'herbe. Mais personne ne laisserait son cheval dans la prairie toute la nuit. J'ai compris que ce devait être une illusion, car, à l'aube, l'éclat du soleil trompe souvent les yeux. Souviens-toi de cela, petit", ajouta-t-il en regardant Petit Indien.

3. Petit Indien réfléchit à ce que son père avait dit, et, après le petit déjeuner, il partit pour voir s'il aurait la même illusion. Il marcha jusqu'à la prairie qui était toute fleurie de marguerites blanches. Et là, il fut victime de la même illusion. Il s'approcha cependant et comprit soudain que ses yeux ne le trompaient pas. Il y avait un grand cheval blanc, couché au milieu des marguerites.

4. Petit Indien se mit à caresser très doucement le museau du cheval. Puis il passa son petit bras autour de sa tête. Tout en réfléchissant il serrait le cheval contre lui. "Ce cheval ne peut sans doute pas marcher, pensait Petit Indien. Il doit donc avoir soif".

5. Petit Indien alla jusqu'au ruisseau dans les bois.

Il trouva le grand vase de terre que les Indiens laissaient toujours à cet endroit. Il l'emplit d'eau et retourna avec peine vers le cheval.

Le cheval avait grand-soif. Il but toute l'eau du vase. Petit Indien lui donna encore quelques caresses.

6. "Il doit aussi avoir faim", se dit Petit Indien.

Il apporta donc au cheval une brassée de trèfles, autant que ses petits bras en pouvaient contenir. Le cheval les mangea avidement et regarda Petit Indien avec des yeux reconnaissants.

Le temps passait. Petit Indien devait rentrer chez lui.

"Je reviendrai", dit-il en caressant une dernière fois la tête du cheval. Et le voilà parti.

7. Le reste de la journée, il fut occupé à travailler à la maison. Mais la nuit venue, quand tous furent endormis, Petit Indien resta éveillé dans l'obscurité : il songeait à son cheval.

Depuis le coucher du soleil, il faisait froid. Et Petit Indien frissonnait à l'idée de ce qu'on pouvait éprouver là-bas, couché dans les hautes marguerites et seul dans la nuit.

.../...

8. Petit Indien se leva. Il prit sa chaude couverture de laine et sortit de la tente sur la pointe des pieds.

L'obscurité qui l'entourait paraissait très épaisse. Les étoiles semblaient lointaines et froides. Les oiseaux nocturnes poussaient d'étranges cris.

Petit Indien en fut effrayé. Mais il songea à son cheval et continua son chemin à travers la nuit mystérieuse.

9. Il trouva le cheval dans l'obscurité et lui caressa le museau. "C'est moi, dit-il, n'aie pas peur".

Le cheval grelottait. Il le couvrit de sa couverture sous laquelle il se glissa et s'endormit.

10. Le matin, quand tout le monde s'éveilla sous la tente, il n'y avait pas de Petit Indien roulé par terre dans sa couverture. Ils partirent donc tous à sa recherche.

Quand ils arrivèrent à la prairie fleurie de marguerites, ils virent, ce n'était pas une illusion, un grand cheval blanc qui dormait sous la couverture de Petit Indien, et Petit Indien blotti contre lui.

11. Ils éveillèrent Petit Indien.

"Ce n'est pas une illusion, Chef Soleil Levant, dit Petit Indien, j'ai pensé qu'il avait froid".

Chef Soleil Levant sourit, il était heureux de retrouver son Petit Indien sain et sauf. Il était fier aussi ...

12. Chef Soleil Levant était fier de savoir que son fils avait bravé l'obscurité pour retourner vers son cheval.

"Tu as eu raison, lui dit son père, de vouloir vérifier par toi-même ce que j'avais dit".

13. Ils examinèrent le grand cheval blanc et lui trouvèrent une patte cassée. Chef Soleil Levant y mit une attelle. Le cheval put ainsi marcher en boitant sur trois pattes, en attendant que la quatrième fût guérie.

"Puis-je le garder, s'il vous plaît ?" demanda Petit Indien avec anxiété .

Chef Soleil Levant regarda le petit garçon en souriant :

"Puisque c'est toi qui l'as trouvé, qui lui as donné à manger et à boire, et qui es allé dormir près de lui la nuit, avec ta couverture, le cheval t'appartient de droit, Petit Indien".

14. Le grand cheval posa avec reconnaissance son nez humide dans la main de Petit Indien. Et ils partirent lentement à travers champs en direction de chez eux.

15. Le coeur de Petit Indien battait de joie et ses yeux brillaient comme un soleil : à présent tous les membres de la famille avaient un cheval, y compris Petit Indien.

Et c'est ce qu'il désirait le plus au monde.

C. ZOLOTOW : Trésor des petits livres d'or  
Collection Petits Livres d'Argent  
(Les Deux Coqs d'or).

.../...

## ANALYSE SEMIOTIQUE DU PETIT INDIEN

Nous renvoyons à la bibliographie pour toute documentation supplémentaire. Nous précisons que la terminologie employée est celle qui est actuellement utilisée dans les recherches en grammaire narrative (Claude Brémont, Claude Chabrol, Y.Cl. Coquet, R. Barthes, J. Kristeva, T. Todorov, A.J Greimas ...).

En ce qui nous concerne, nous nous sommes familiarisés avec cette démarche par des lectures et surtout par la fréquentation hebdomadaire du séminaire de A.J. Greimas à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Nous analyserons ce texte en deux étapes : en le suivant pas à pas, puis en reconstruisant sa logique structurale.

### Séquence N° 1 :

Cette séquence constitue "l'instauration du manque" en termes proppiens. Le manque est ici manifesté par une série d'énoncés parallèles où le manque apparaît comme "l'intrus", l'écart.

Nous observons la description d'une famille. Elle comporte 5 éléments distribués symétriquement sauf un

père / mère	+ Petit Indien
grand / grande	
frère / soeur	

ou encore

père / grand frère	+ Petit Indien
mère / grande soeur	

Que l'on donne la priorité dans l'analyse sémique à l'axe sémantique masculin/féminin ou à géniteur/généré, l'exclusion sémantique de Petit Indien est toujours effectuée.

D'autre part chacun de ces éléments entre successivement dans deux énoncés :

- un énoncé d'état-identité
- un énoncé d'état-qualification

Pour l'identité, l'exclusion est manifeste.

E1	/E2	/E3	/E4	/E5
"Soleil Levant"	"Feuille de chêne"	"Tige d'or"	"Branche de saule"	"Petit Indien"

L'analyse sémique détermine deux classes de noms.

1. Noms non référents à la totalité sociale, constitués autour d'un sème "monde naturel non humain"
2. Nom référent à la totalité sociale non constitué sur "monde naturel" = Petit Indien non humain

Pour la qualification, le manque se décrit ainsi :

.../...

E1 / E2 / E3 / E4 / E5  
 cheval 1 / cheval 2 / cheval 3 / cheval 4 / ∅

On observe qu'à tous les niveaux, la série sert à installer une récurrence qui fait fonction de règle ou de norme, par rapport à laquelle la situation de Petit Indien provoque une rupture, un écart (formellement), donc un manque (narratif).

Il manque à Petit Indien : - d'être à égalité dans la famille avec les autres.  
 - d'avoir un vrai nom.  
 - d'avoir un cheval.

La disjonction entre un sujet narratif et un objet (appelée ici manque) constitue la première étape du récit dans la mesure où le sujet est virtuellement sujet du récit où ce manque serait comblé.

Nous avons donc dans cette première séquence trois programmes narratifs virtuels qui pourraient se formaliser de la manière suivante :

soit . S 1 = sujet des programmes  
 . O 1 = le cheval  
 . O 2 = un vrai nom d'adulte  
 . O 3 = être intégré à égalité dans la famille

Programme narratif virtuel n° 1 : (S 1  $\cup$  (O 1))  $\longrightarrow$  (S 1  $\cap$  (O 1)) (2)  
 " " " n° 2 : (S 1  $\cup$  (O 2))  $\longrightarrow$  (S 1  $\cap$  (O 2))  
 " " " n° 3 : (S 1  $\cup$  (O 3))  $\longrightarrow$  (S 1  $\cap$  (O 3))

On ne connaît pas encore la manière dont ces programmes peuvent être reliés entre eux : ils ont le même Sujet et sont présentés ici parallèlement.

Fin de la séquence "Mais Petit Indien, lui, n'avait pas de cheval, et son plus grand désir était d'en avoir un".

On constate que seul le premier programme virtuel est manifesté; les autres restent implicites et immanents.

Cette instauration narrative du programme coïncide avec l'instauration du Sujet.

Celui qui n'était que le sujet possible, implicite d'un programme virtuel, devient le sujet virtuel d'un récit grâce à la transformation suivante :

(S 1  $\cup$  O 1)  $\longrightarrow$  (S 1  $\cap$  vouloir O 1)

Le sujet du désir est par définition le sujet éventuel d'une quête narrative dont le lecteur / auditeur attend la réalisation.

Mais cette étape est incomplète dans la mesure où l'objet du désir n'est qu'un lieu narratif vide, manifesté par le lexème "CHEVAL", simple représentant abstrait d'une classe d'objets du monde naturel.

----- .. / ...  
 (2) Signe logique  $\cup$  : disjonction (entre un sujet et un objet)  
 Signe logique  $\cap$  : conjonction (entre un sujet et un objet)

Numéro 2 - 3 :

Ce couplage se justifie par le passage entre 3 et 4 du syntagme "Un cheval" au syntagme "le cheval", qui révèle le passage de la simple dénomination d'une classe d'objets à l'installation d'un élément de cette classe dans le récit, comme actant de ce récit.

Ces deux séquences se déroulent sur le plan cognitif. Elles constituent un complément de la première dans la mesure où le sujet instauré de S 1 est mis en position de vouloir obtenir un objet concret.

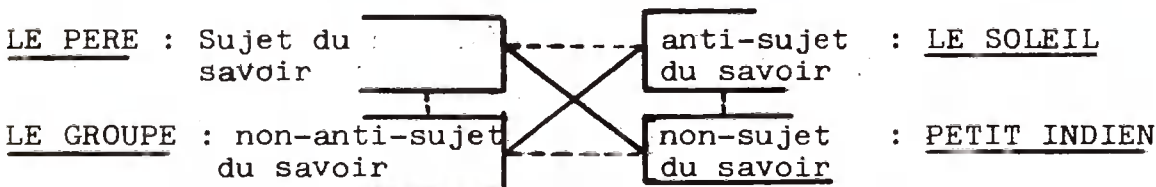
De (S 1  $\cap$  vouloir UN cheval)

on passe à :

(S 1  $\cap$  vouloir CE cheval)

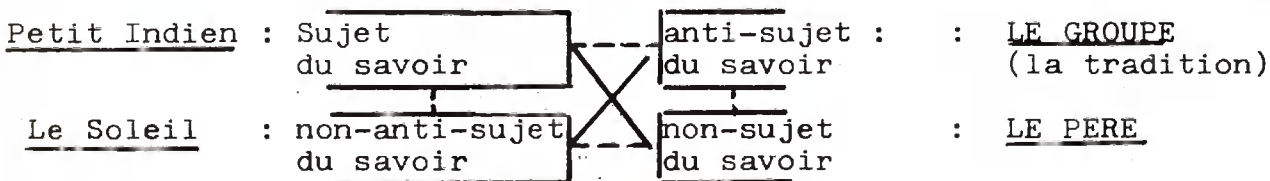
La découverte au plan cognitif de cet objet concret se fait en deux micro-récits ou l'on voit apparaître la structure polémique sujet / anti-sujet (3).

Dans le faire cognitif du père, l'opposition est la suivante :



C'est grâce à l'expérience et aux valeurs du groupe ("personne ne laisserait son cheval" ... "l'éclat du soleil trompe les yeux") que le Père résiste à l'anti-programme "illusion" réalisé par le Soleil.

Dans le faire cognitif du fils, la structure polémique se renverse



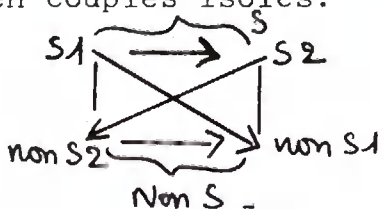
Dans ce renversement, et à propos de la recherche du cheval, (programme n° 1) on observe que Petit Indien acquiert, au plan cognitif, une autonomie par rapport à l'expérience traditionnelle (le groupe - le père).

Dans le détail, ce renversement est supporté par un jeu sur le carré de la vérité.

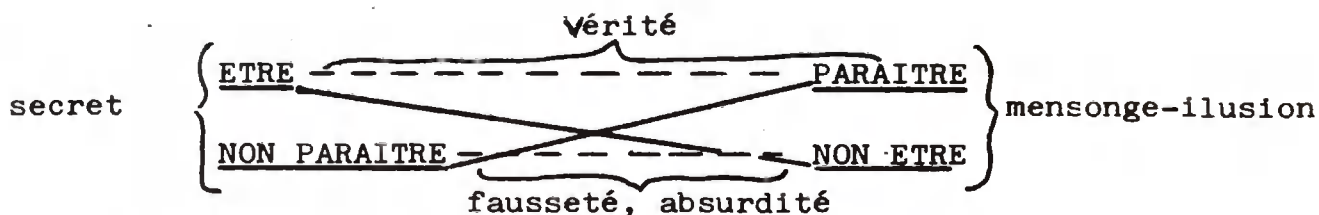
.../...

(3) Les principes du carré sémiotique :

1. Toute la linguistique structurale est fondée sur la logique des contraires ; elle procède par couplages binaires du type :  
S 1 Vs S 2
2. La sémiotique tend actuellement à combiner contraires et contradictoires de manière à ébaucher, par l'utilisation d'une structure hyponymique, une organisation du sens qui ne soit plus une dispersion en couples isolés.



(S 1) vs (S 2) = contrariété  
(S 1) vs (non S 2) = contradiction



Le faire cognitif erroné du Père consiste à opérer la transformation

(cheval) non e + p → (cheval) non e + non p  
 illusion fausseté

Le faire cognitif du fils consiste à opérer :

(cheval) non e + p → (cheval) e + p  
 illusion vérité

C'est la raison pour laquelle ils sont en position contradictoire comme sujet du SAVOIR.

A l'issue des 3 premières séquences, le récit est lancé et il comporte :

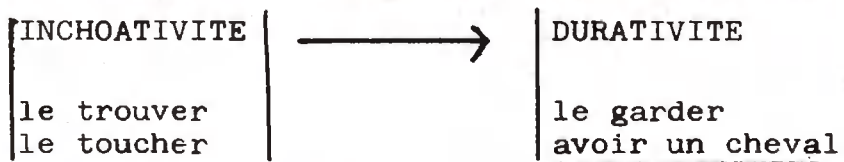
- un objet attesté
- un sujet de désir explicite
- un destinataire qui a mis l'objet en circulation par des micro-récits (séquence 2) (Le Père)
- un anti-destinataire (Le Père toujours) qui nie aussitôt l'existence de cet objet et cherche à en détourner son fils.

#### Séquences n° 4, 5, 6, 7, 8, 9

La réunion de ces séquences se justifie par l'indice formel de disjonction par rapport à la famille (en 10, la famille retrouve l'enfant). Il faut les envisager à la fois dans le détail de leur succession et dans leur fonction globale.

Le début de la séquence 4 constitue la réalisation d'un P N implicite : trouver et toucher un cheval.

Il faut donc envisager une différenciation aspectuelle du PN 1



En ce qui concerne l'inchoativité, on peut distinguer une progression sensorielle (vue/toucher).

Mais si la première partie est réalisée, la seconde (le garder) ne l'est pas.

L'ensemble des trois micro-récits suivants constitue alors l'épreuve qualifiante, c'est-à-dire l'acquisition de la compétence du sujet pour "garder le cheval".

.../...

"LA SOIF" est un ensemble narratif où l'on retrouve

1. L'instauration du sujet par le vouloir ("Il doit donc avoir soif")
2. La qualification du sujet par le savoir ("il trouva le grand vase")  
par lequel il participe au savoir du groupe  
et en cela il devient compétent pour les programmes narratifs n° 2 et 3.
- le pouvoir ("retourna avec peine ...")  
Là aussi, l'indication de l'effort, de la difficulté  
surmontée indique l'accession à une qualification pour les programmes narratifs n° 2 et 3.
3. La réalisation et l'obtention de l'objet "donner à boire"  
"faire boire"

"LA FAIM" est construit sur le même micro-modèle, le savoir étant ici implicite ; seul le vouloir et le pouvoir sont manifestés.

L'épreuve glorifiante, implicite pour "la soif" est ici manifestée par "... regarda P.I. avec des yeux reconnaissants".

"LE FROID" relève de la même analyse, mais avec un développement figuratif de l'anti-sujet dans les énoncés descriptifs.

Ce développement apparaît à deux reprises :

sujet du vouloir faire	vs	sujet du ne pas devoir faire
---------------------------	----	---------------------------------

(quitter son  
lit et sa fa-  
mille la nuit)

Là encore Petit Indien affirme son autonomie tout en poursuivant sa quête initiale (avoir un cheval)

sujet du pouvoir faire	vs	sujet du ne pas pouvoir faire
---------------------------	----	----------------------------------

(aller dans  
la prairie  
de nuit)

/détermination/  
et courage /

/frayeur et mystère/

La compétence acquise est toujours double : à la fois pour garder le cheval et pour devenir un homme.

#### Séquences n° 10, 11, 12

Le couplage correspond à une unité de contenu : du point de vue de la famille, Petit Indien devient l'objet d'une reconnaissance.

On retrouve réunis, et reconnus par la famille tous les éléments d'une qualification pour les programmes 2 et 3 :

- autonomie de conduite (pragmatique)
  1. ILS : "Il n'y avait pas de P. Indien..."
  2. LE PERE : "... fier de savoir que son fils avait bravé l'obscurité ..."
- autonomie cognitive :
  1. ILS : "ce n'était pas une illusion"
  2. LE PERE : "Tu as raison ... de vouloir vérifier toi-même..."

.../...



Séquences 13, 14, 15

Elles comportent plusieurs constituants importants, mais qui concernent plutôt le programme n° 1 (avoir un cheval).

D'abord, on soigne vraiment le cheval, ce qui prouve que seuls les adultes sont compétents pour posséder un cheval et l'attribuer. Les soins de Petit Indien sont plus symboliques qu'efficaces ; ils ont simplement permis d'attendre l'intervention des adultes.

Ensuite apparaît la réalisation (performance) du sujet S 1. Il demande le cheval : "Puis-je le garder".

Puis la reconnaissance du sujet et de sa compétence "le cheval t'appartient de droit".

(séquence 13) puis la conjonction définitive S 1  $\cap$  O 1  
"Le grand cheval posa ... son nez ... dans la main de Petit Indien"

(séquence 15) L'épreuve glorifiante est ici manifestée par

- la fierté et le sourire du père
- la reconnaissance du cheval
- la joie de l'enfant ;

La boucle narrative est refermée par la manifestation de la "liquidation du manque" qui constitue ici la clôture discursive du récit.

"Et c'est ce qu'il désirait le plus au monde".

BILAN DES DIFFERENTS PROGRAMMES NARRATIFS

P N<sub>1</sub> : avoir un cheval.

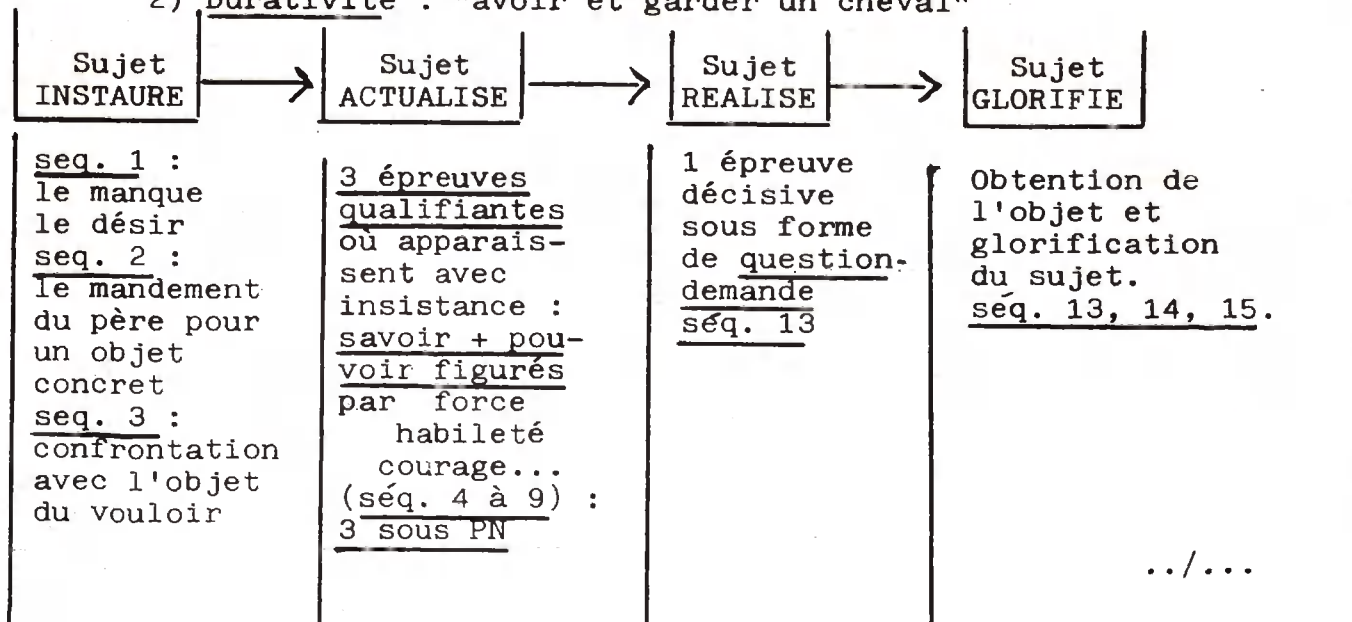
1) Inchoativité : "trouver un cheval et entrer en contact"

Instauration du manque et du sujet de vouloir : séq. 1

Qualification (savoir trouver et pouvoir contacter) : séq 2 et 3

Réalisation : séq. 3 (et obtention de l'objet).

2) Durativité : "avoir et garder un cheval"



P N 2 : avoir un vrai nom

Reste à l'état virtuel, avec l'instauration du manque.

P N 3 : être intégré à égalité comme un homme

<u>Sujet instauré virtuel</u>	<u>Sujet actualisé</u>	<u>Sujet réalisé</u>	<u>Sujet glorifié</u>
<u>Séq. 1</u> : instauration du manque  (sujet de vouloir implicité)	<u>séq. 3</u> : compétence <u>savoir</u> (devenir adulte) <u>séq. 5 à 9</u> : compétence <u>pouvoir</u> (deve- nir adulte) <u>séq. 10 à 12</u> : compétence re- connue par le destinateur figuration par - fierté - joie <u>séq. 13, 15</u> : compétence <u>pouvoir</u> (deve- nir adulte - grâce au cheval -)	(dans le futur)	(dans le futur).

A chaque programme correspond une structure actantielle définie.

On considèrera comme non réalisé le P N 2 (avoir un nom) et on considère que :

P N 1 - avoir un cheval  
     P N 1 a = la soif  
     P N 1 b = la faim  
     P N 1 c = le froid

P N 3 - être un homme

( Cf schéma page suivante.)

### L'APPLICATION PEDAGOGIQUE ET SES OBJECTIFS

Tous les exercices imaginés ou suggérés ci-dessous doivent être considérés comme des exercices de systématisation, destinés à développer les capacités de lecture et d'écriture ; par nature, ils sont destinés à occuper des phases structurantes dans le travail de la langue, et comme tels, ils peuvent, avec beaucoup d'autres qui restent à imaginer, trouver place dans toutes les séquences où interviennent la compréhension ou la production de textes.

.../...

A chaque programme correspond une structure actantielle définie.

On considérera comme non réalisé le PN<sub>2</sub> (avoir un nom) et on ne considère que :

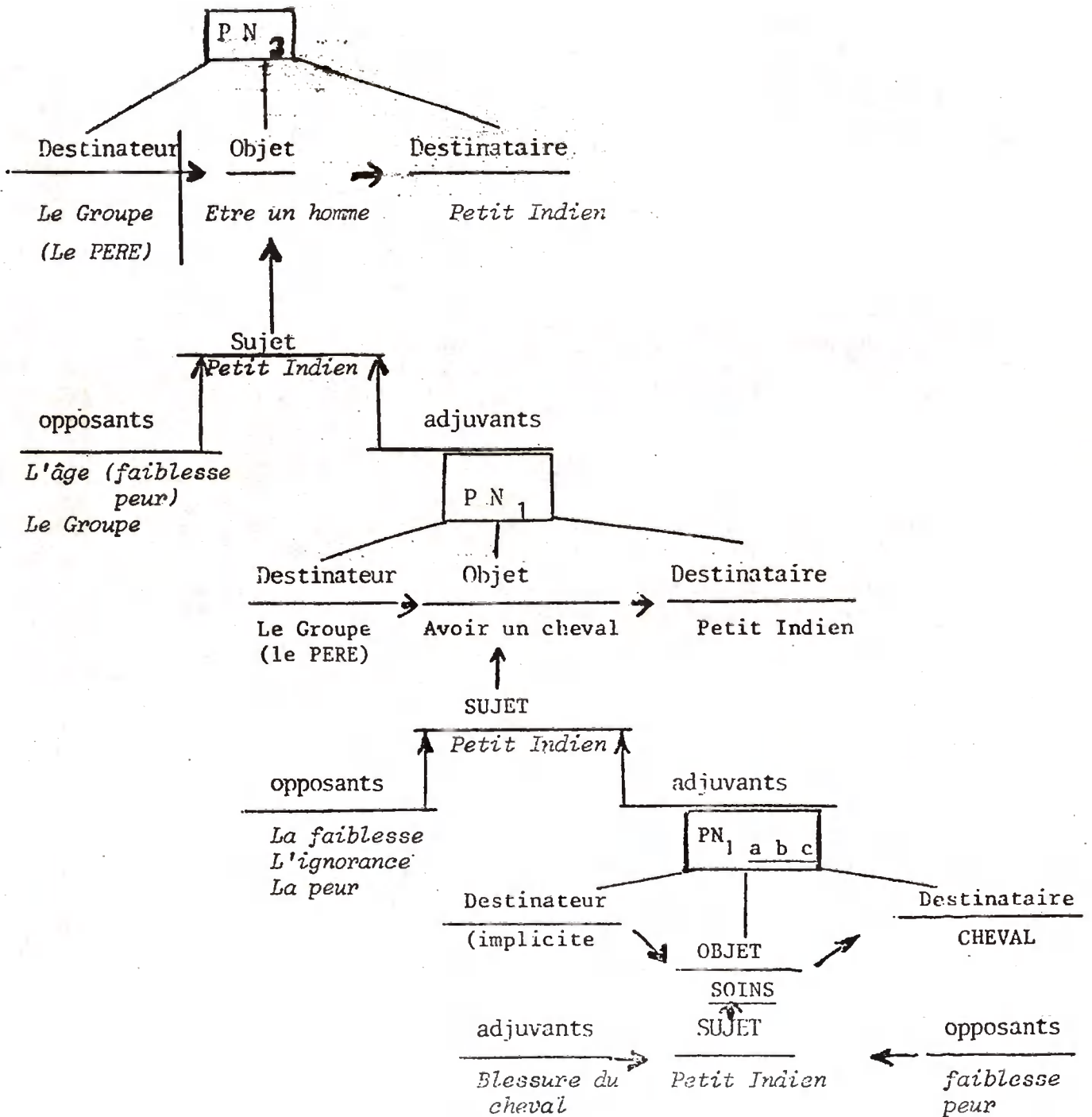
PN<sub>1</sub> - avoir un cheval

PN<sub>1a</sub> = la soif

PN<sub>1b</sub> = la faim

PN<sub>1c</sub> = le froid

PN<sub>3</sub> - être un homme



Objectifs :

1) Donner les moyens de comprendre un récit à des enfants qui en lisent beaucoup (la séance a eu lieu en CE 2 ; elle pourrait avoir lieu plus facilement en CM).

L'hypothèse de travail est la suivante : comme pour comprendre la langue on s'appuie sur une connaissance formelle de la grammaire des phrases, pour comprendre le récit, on s'appuiera sur une connaissance formelle de la grammaire des récits.

Il s'agit donc de s'appuyer sur la grammaire implicite et immanente qui fait partie de l'acquis culturel des enfants pour faire apparaître la logique du texte.

2) Cette grammaire implicite comporte :

- une structure taxinomique : les actants et leurs relations
- une structure syntagmatique : les programmes narratifs et leurs constituants.
- une logique de présupposition qui est telle que les éléments du récit ne sont clairement posés les uns par rapport aux autres qu'en regard de la fin : l'analyse sémiotique se fonde implicitement sur une démarche rétroactive qu'il faut rendre explicite en pédagogie du texte.

3) Quelques exercices possibles :

a) Lecture du programme d'ensemble à l'envers

- . Détermination à la fin de l'objet obtenu
- . Remonter pour trouver la performance
- . Remonter pour trouver l'épreuve qualifiante
- . Remonter pour trouver le vouloir faire et le moment où naît le désir.

b) Application de la même démarche à un programme plus limité (en particulier les programmes d'usage)

c) Grille de lecture possible à partir de ces programmes d'usage (faim - soif - froid).

d) Recherche dans le texte des éléments du programme fragmentaire mais englobant "être un homme".

Bien entendu les termes techniques de l'analyse sémiotique disparaissent tous.

L'expérience prouve que le schéma actantiel requiert une trop grande faculté d'abstraction pour pouvoir être efficacement utilisé en CE 2. On pourrait y songer avec prudence au CM 2.

Enfin, ces exercices ne peuvent constituer qu'une forme d'approche des textes en classe.

. Ils doivent être conçus comme des exercices formateurs à cause de leur rigueur et de leur valeur linguistique.

. Ils doivent être espacés, et chaque fois que possible, après une bonne assimilation, utilisés pour autre chose.

. On doit laisser fréquemment l'intuition et la découverte "dans l'ordre du plaisir" prendre le pas sur la structure logique.

. On peut envisager de développer la capacité narrative (d'écriture autant que de lecture) par des exercices d'imagination consistant à inventer des constituants manquants dans des programmes partiellement manifestés.

DEROULEMENT DE LA SEQUENCE PEDAGOGIQUE (CE 2 de Mme Couillaud)

La séquence dont la description très succincte suit n'est pas le résultat d'une réflexion pédagogique globale. On pourrait même dire qu'à ce stade là, l'application pédagogique n'est pas encore vraiment commencée. Il s'agit d'une séquence-test, par laquelle les membres de l'équipe cherchaient à se prouver, ou à prouver tout court que les concepts sémiotiques les plus efficaces en recherche fondamentale pouvaient être au point de départ d'une recherche pédagogique appliquée.

Il ne faut pas y voir une présentation d'exercices-type ; ce n'est que le compte-rendu d'une expérience destinée à vérifier que l'on pouvait commencer à travailler sur ces bases sémio-linguistiques.

Aspects de la séquence :

1) Lecture silencieuse - individuelle et sans préambule

Le texte se révèle un peu long pour une classe de CE 2. Un ou deux enfants ont quelque peine à terminer.

2) Explications lexicales : "Recherchez les mots qui vous empêchent de comprendre le sens"

Apparaissent successivement, selon les demandes des enfants

- obscurité
- anxiété
- avidement
- illusion

3) Exercices de compréhension : L'ensemble de cette partie se présente comme un contrôle de lecture silencieuse, mais où on fait appel autant à une compréhension profonde du récit qu'à une perception du texte : il faut à la fois

- retrouver les étapes du déroulement logique
- proposer les phrases qui les manifestent dans le texte

a) Lecture à rebours :

Dans le sens du texte, il n'y a pas de nécessité ; un grand nombre de cheminements possibles sont sélectionnés et éliminés par le déroulement du récit, qui restreint peu à peu le champ de l'imaginaire.

Dans le sens contraire, tout est consommé, et on peut, par cette démarche, faire percevoir aux enfants la nécessité et la structuration du récit.

On inscrit au tableau quatre colonnes qui seront remplies peu à peu par les enfants grâce aux questions suivantes :

- |                   |                                     |
|-------------------|-------------------------------------|
| Que désirait-il ? | 1) Où est-il satisfait ?            |
|                   | 2) Par quels moyens y parvient-il ? |
|                   | Que fait-il ?                       |
|                   | 3) Où voit-on qu'il a pu faire ce   |
|                   | qu'il voulait?                      |
|                   | qu'il a su faire ce                 |
|                   | qu'il voulait ?                     |

.../...

LA SOIF

LA FAIM

LE FROID

<p>Petit Indien a <u>voulu</u> faire. Il a <u>du</u> faire.</p>			
<p>Petit Indien a su ce qu'il fallait <u>faire</u> Il a <u>pu</u> le faire.</p>			
<p>Petit Indien a <u>fait</u> quelque chose pour cela ; Il a <u>agi</u>.</p>			
<p>Petit Indien a <u>obtenu</u> ce qu'il désirait. marques de <u>plaisir</u> de <u>joie</u></p>	<p>Le cheval but toute l'eau du vase.</p>	<p>Le cheval les mangea avi- dement et regarda Petit Indien avec des yeux re- connaissants</p>	<p>Ils virent, un grand che- val blanc qui dormait sous la couverture de Petit Indien, et Petit Indien blotti contre lui.</p>

Comment comprend-on qu'il est capable de faire?

4) Où voit-on qu'il a envie d'un cheval ?

Pourquoi ? définition du manque.

Réponse des enfants : "il lui manquait un cheval"

"il voulait être un grand"

b) La fiche d'application aux petits récits (voir ci-contre)

Remarques : La formulation des étapes est trop ambiguë ; la même réponse peut être donnée à

"qu'a-t-il voulu faire ?"

"qu'a-t-il su faire ?"

"qu'a-t-il pu faire ?"

"qu'a-t-il fait ?"

"Il a donné à manger au cheval"

Il fallait formuler "Où voit-on qu'il a { voulu faire ?"  
su  
pu

ou en utilisant le présent

il veut, il sait, il peut, il fait

ou en employant une périphrase

"il est capable de ..." "il désire..."

La transition entre les exercices a et b est très délicate : il faut soigneusement ménager ce passage du tout à la partie, en contrôlant que le modèle de compréhension découvert sur l'ensemble est bien assimilé comme une structure abstraite isolable et indépendante du contenu investi (en faisant faire plusieurs fois le résumé du travail en a).

4) Une lecture orale est faite par la maîtresse, pressée par tous les enfants de l'exécuter.

#### BILAN PROVISOIRE DE L'EXPERIENCE

Ce bilan ne s'appuie évidemment sur aucune évaluation sérieuse et d'une durée suffisante. On y trouvera plutôt quelques impressions et intuitions de départ pour une vraie recherche dans ce domaine.

1) En ce qui concerne les applications pédagogiques de l'analyse sémiotique des textes.

. Comme développement récent de la linguistique, comprise au sens large, la sémiotique se révèle féconde sur le plan théorique, et tous comptes faits, efficace sur le plan pédagogique : grâce à une démarche rigoureuse, et un exercice construit sur des concepts définis et cohérents, la maîtresse est parvenue à faire découvrir à des enfants de 8 - 9 ans des ressorts narratifs et formels d'un texte dont l'approche aurait certainement été moins approfondie dans d'autres conditions.

. Maintenant, il faut recommencer, imaginer, et chercher à mettre en place un type d'exercice qui pourrait fort bien compléter les techniques d'imprégnation littéraire.

.../...

En effet, la reconstitution de texte ne reconstitue que des structures syntaxiques de la manifestation discursive : elle se donne rarement les moyens de reconstituer le texte dans sa cohérence globale et immanente. Même l'introduction des champs lexicaux ne suffit pas à rendre la reconstitution de texte fidèle à ce qu'est le texte comme unité sémantique. Il y a là une voie de recherche qui pourrait faire avancer la pédagogie du texte, plus qu'on ne pense, et pas seulement à l'école élémentaire.

2) En ce qui concerne les limites pédagogiques de l'analyse sémiotique.

On constate après cette expérience :

a) Que le choix de la classe de CE 2 est d'autant plus significatif qu'il était risqué. : étant donné le résultat obtenu avec ces enfants, on imagine ce qui pourrait être réalisé avec des enfants plus âgés (4).

b) Les exercices qui découlent de l'analyse sémiotique fonctionnent avec tous les textes, mais la complexité de la description théorique dans certains cas entraîne une trop grande schématisation quand on transpose pédagogiquement. On peut constater, en comparant l'analyse théorique et le contenu de la séquence pédagogique combien, même pour le Petit Indien, la simplification est nécessaire.

c) L'application pédagogique ne consiste pas en une simple traduction ou suppression du vocabulaire théorique : il faut prévoir toute une démarche de découverte des structures immanentes par des procédures concrètes, par des questions imagées : en somme, on renonce momentanément à la démarche sémiotique, pour la retrouver partiellement à la fin.

d) Etant donné son caractère nécessairement logique, construit, formalisant, classificatoire et explicatif, cette démarche ne doit être utilisée que pour développer une compétence de lecteur ou de rédacteur, parallèlement à une approche des textes où l'intuition, le plaisir, la liberté et l'invention ont plus de place.

A la suite de cette expérience, ayant constaté que le travail était possible, avec ces concepts et dans cette direction théorique, l'équipe de Poitiers s'est donné le programme de recherche suivant :

1. Un programme global comprenant une année d'observation et d'évaluation des compétences discursives des enfants, en tenant compte de tous les facteurs (âge, appartenance socio-culturelle, ...) et l'expérimentation des diverses techniques suivie d'une évaluation régulière et progressive.

2. Des interventions ponctuelles pour mettre au point un nombre suffisant d'exercices de structuration dont le programme n° 1 devrait permettre de déterminer l'efficacité.

.../...

(4) Ce travail en général, et ce constat, soulèvent une question de fond, qui mériterait discussion. Que peut-on exactement induire d'un travail ponctuel, de linguistique appliquée, mené dans une seule classe ?

En d'autres termes, quelles relations établir entre la linguistique appliquée et la recherche en pédagogie ? H.R



BIBLIOGRAPHIE MINIMALE

- SEMANTIQUE STRUCTURALE A.J. Greimas (Le Seuil)  
 SEMIOTIQUE NARRATIVE ET DISCURSIVE J. Courtes (Hachette)  
 Revue PRATIQUES 11/12 "LE RECIT" (1) - Novembre 1976  
 MAUPASSANT : SEMIOTIQUE LITTERAIRE  
 EXERCICES PRATIQUES A.J. Greimas (Le seuil)  
 "COMMENT ON SE RAPPELLE ET ON W. Kintsch et T.A. Van Dijk  
 RESUME DES HISTOIRES" "Langages" n° 40 - 1975  
 (Didier - Larousse)

o - o - o

/ DANS LE COURRIER DE "REPERES" // "INTRODUCTION A LA SEMIOTIQUE NARRATIVE ET DISCURSIVE" /

Joseph COURTES  
 Cl. Hachette, Coll. Langue Linguistique Communication - 1976.

Au sommaire :

Préface (A.J. GREIMAS)  
 Introduction

L'approche méthodologique

0. Perspective sémiotique : Projet sémiotique - Point de départ - Délimitation.
1. Composante "morphologique" : Une articulation - Le sème comme trait distinctif - Le noyau sémique - Le sème contextuel ou classème - L'isotopie - Sémèmes et métasémèmes - Vers la forme linguistique.
2. Composante "syntaxique" : Organisation fondamentale - Organisation superficielle - Organisation superficielle et organisation profonde.
3. Discursif et narratif ("morphologie" et "syntaxe" au niveau superficiel) : Reprise - Organisation discursive - Hégémonie des structures narratives - Remarques sur une unité discursive
4. Pour conclure : L'importance des niveaux - Sémiotique et imaginaire.

Une lecture sémiotique de "Cendrillon"

1. L'organisation générale
2. L'introduction d'une médiation
3. La modalisation véridictoire de la médiation

Bibliographie.

## / NOTES DE LECTURE /

VL. G. GAK : L'ORTHOGRAPHE DU FRANÇAISESSAI DE DESCRIPTION THEORIQUE ET PRATIQUE, SELAF, 1977J.P. JAFFRE  
E.N. de Niort

Voici enfin mis à la disposition du grand public l'ouvrage de Vl.G.Gak, "L'orthographe du français", paru pour la première fois en 1956 à Moscou. En 1959, paraissait une seconde édition dont Irène Vildé-Lot faisait le commentaire en 1962 et 1966 dans la revue Le Français Moderne (1).

Ces différentes dates marquent le déroulement d'un événement capital : la prise en compte des faits graphiques par la linguistique structurale. Chacun sait, en effet, que la grande affaire des études linguistiques, c'est l'oral. Or l'ouvrage de Gak inaugurerait une analyse rigoureuse et scientifique de la graphie du français, sans aucun doute beaucoup plus riche en promesses que ne le sera en 1967 Le Système Graphique de René Thimonnier. On peut simplement regretter qu'il ait fallu attendre aussi longtemps pour qu'un tel outil soit mis à la disposition de tous.

"Nous nous sommes efforcé, dit Gak dans sa préface, d'expliquer à partir des faits de la langue contemporaine (c'est nous qui soulignons). C'est pour cette raison qu'une attention particulière a été réservée à la graphie des éléments significatifs du mot : radical, préfixes, suffixes, désinences, ainsi qu'aux alternances phonétiques et graphiques propres aux paradigmes et à la dérivation" (2)

La méthode consiste à dresser un inventaire des graphies du français qui ont une fonction dans la langue sans pour autant se limiter à l'expression des sons, même s'il s'agit là d'une fonction primordiale dans la tradition des langues alphabétiques.

Il s'agit surtout de ne pas confondre cet inventaire rigoureux des graphies avec leur emploi déterminé, selon les circonstances, par telle ou telle règle. Autrement dit, "l'orthographe est à la graphématique ce qu'est la stylistique à la grammaire ou au vocabulaire".

Après avoir circonscrit son objet, la graphématique doit envisager la définition de l'unité linguistique minimale qui fondera sa démarche : le graphème. C'est "une unité constitutive du système graphique qui naît de l'union de la graphie (Sa) et du phonème qu'elle transcrit (Sé)". On rappellera, pour mémoire, que le phonème est défini comme la plus petite unité de son dépourvue de sens que l'on puisse délimiter dans la chaîne parlée. Cette définition du graphème n'ira pas sans troubler certains linguistes phonologues pour qui le Sé ne peut exprimer autre chose qu'un "concept".

.../...

(1) Editions d'Artrey, juillet 1962 et janvier 1966.

(2) Toutes les citations sont extraites de l'ouvrage de VL. G.Gak.

Ajoutons cependant que Gak ne semble pas considérer comme essentiel ce point de théorie qui devient fondamental si l'on prétend donner un statut linguistique authentique à la graphématique. Il parle constamment de "graphie", de "lettre" ou de "groupe de lettres" sans pour autant, bien entendu, tomber dans la confusion grossière de ceux qui assimilent "graphème" et "lettre de l'alphabet". Le français écrit n'a pas vingt-six graphèmes ... (cf. infra).

Le graphème apparaît comme une unité à deux faces : la première serait formée de la graphie proprement dite, des lettres hors système (alphabet latin), des signes diacritiques, etc..; la seconde signifierait les unités de la langue parlée, les phonèmes. Il est possible de pousser l'analyse plus avant en utilisant la démarche préconisée par Hjelmslev (expression/contenu ; forme/substance), et que rappelle le schéma ci-après :

Forme de l'EXPRESSION

Substance de l'EXPRESSION

Nous obtiendrons :

Niveau graphématique

Masse graphique

Forme du CONTENU

Substance du CONTENU

Niveau phonématique

Langue parlée.

L'expression des phonèmes n'étant pas la seule fonction du graphème, il faudra, en outre, distinguer entre le rapport expression/contenu de l'ordre graphème/phonème et celui de l'ordre graphème/morphème (quand la fonction manifestée par l'expression est, par exemple, lexicale ou grammaticale). On peut constater alors que si le domaine de la forme du contenu se laisse aisément appréhender, il n'en va pas de même pour celui de la substance du contenu. C'est la langue qui est en jeu mais dans ses composantes syntaxique et lexicale et non plus phonologique. Cela pourrait bien plaider en faveur d'un autre type d'analyse : le graphème serait alors la manifestation de règles (au sens de la G.G.T) qui signifieraient les différents "niveaux" du système linguistique (phonématique, morphématique, etc.).

Une autre difficulté abordée par Vl. G.Gak concerne le nombre de graphèmes. Là encore, la démarche est essentielle, au point qu'elle peut influencer le résultat. Gak le sait fort bien qui distingue :

- la démarche du Sa au Sé (des graphies aux sons) ou sémasiologique. Nous obtenons alors des graphies à plusieurs valeurs. Le "c" deviendrait ainsi "polysémique" ;
- la démarche du Sé au Sa (des sons aux graphies) ou onomasiologique. Le Point de départ est le phonème et il s'agit d'examiner les différentes façons de l'illustrer ; les graphèmes se trouvent ainsi "dégrouvés".

Dans le premier cas, Gak dénombre environ quatre-vingt unités ; dans le second, deux cents unités environ. C'est cette dernière démarche que Gak choisit, privilégiant ainsi les rapports qui existent (ou n'existent pas) entre phonèmes et graphèmes. Dans une perspective plus exhaustive, la première attitude devrait s'avérer également fructueuse. En effet, en l'état actuel des connaissances, toute démarche onomasiologique se condamne, en quelque sorte, à observer l'écrit à travers l'oral : ce qui est loin d'épuiser le sujet... De ce point de vue, les archigraphèmes de Nina Catach paraissent tout à fait représentatifs de la complémentarité des deux démarches et des

progrès accomplis depuis 1956 (3).

C'est cependant dans les limites de cette analyse allant, comme le dit Gak, "des sons aux lettres", qu'il faut apprécier le résultat. Le linguiste soviétique montre notamment "comment la signification phonique d'une lettre (ou d'un groupe de lettres) dépend de ses rapports avec celles qui l'entourent, singulièrement celles qui la suivent, et de sa place dans le mot" ; en outre, Gak met en évidence les différents types d'écart au rapport lettre/son, qu'ils soient morphologiques, étymologiques ou isolés.

Le principe de position joue un rôle important dans la graphie du français. Ainsi, l'analyse des "unités minimales constitutives du système graphique" peut s'opérer selon les deux grands axes structuraux : "En termes de linguistique structurale, on peut dire que formuler une règle d'orthographe, c'est justifier le choix d'une graphie soit du point de vue syntagmatique, soit du point de vue paradigmatique. En stipulant que l'accent circonflexe ne se met généralement pas sur une voyelle précédent deux consonnes, on fait jouer le facteur syntagmatique. En précisant que cet accent s'écrit dans "têtard" ou "têtu", parce que ces mots sont de la même famille que "tête" (malgré la différence de timbre de l'E), on donne une explication d'ordre paradigmatique".

On voit alors apparaître la notion de syn\*agme graphique, très précieuse quand il convient de prendre conscience de cet "environnement spécifique" qui détermine la présence d'un graphème donné. L'analyse distributionnelle (dont Gak reconnaît par ailleurs les limites) permet de dégager trois types de syntagmes graphiques, selon que la valeur d'un graphème sera déterminée :

- 1) par l'élément qui suit ("OU" + c° : "loup", "OU" + v° : "louer") ;
- 2) par l'élément qui précède ("EN" [Ê] après v° : "lycéen" ;
- 3) par les deux à la fois ("-S-" /s/ ou /z/ : "caste" ou "case" ;

C'est à l'aide d'un de ces tableaux, sinon exhaustifs du moins tout à fait représentatifs d'un micro-système, que Gak donne une vue d'ensemble de la valeur des lettres ou des groupes de lettres.

Dans le chapitre II intitulé "Les principes directeurs de l'orthographe française" est mise en place une méthodologie qui, aujourd'hui plus que jamais, fait autorité en matière d'étude de la graphie du français. L'analyse en synchronie met en évidence différentes strates qui peuvent interférer. Gak est le précurseur de cette conception qui anime, en 1978, les travaux d'une équipe comme celle du CNRS-HESO dirigée par Nina Catach. Quels en sont les fondements ? Entre les deux principes primitivement énoncés, à savoir phonétique et morphologique, prend place le principe phonético-graphique qui traite des écarts à la biunivocité graphème/phonème, dans la mesure où cette "asymétrie entre le signe et le son [...] est régulière et déterminée par l'environnement". Le principe morphologique, lui, permet de traduire les morphèmes qui n'apparaissent pas au niveau

.../...

(3) "Langue Française" n° 20, Larousse, 1973.

précédent. C'est, par exemple, le cas du "t" de "petit" ou du "s" de "les routes". Le principe étymologique "vise à reproduire les graphies propres aux langues d'où est venu le mot en question ; c'est le cas du "h" de "homme". Quant au principe historique ou traditionnel, il est essentiellement représenté par des graphies anciennes, telle que "oi", qui se justifient "par le retard de l'orthographe sur la prononciation". Reste un dernier principe, celui de la différenciation qui intéresse les lexèmes et sert à distinguer les homonymes ("pois" / "poids").

Bien évidemment, Gak ne met pas tous ces principes sur le même plan. Ainsi, parmi les principes qui cherchent à expliquer la cause d'une graphie, l'ordre hiérarchique serait le suivant :

- 1) phonétique
- 2) phonético-graphique
- 3) morphologique.

Les autres seraient anachroniques. Seul, le principe de différenciation échapperait à ce classement : il explique le but de la graphie choisie.

Nous avons dit que la méthode utilisée par Gak aboutissait à un classement rigoureux, selon une approche distributionnelle. La recherche sur l'accent circonflexe offre un exemple typique de cette démarche. L'ensemble des données est regroupé dans un tableau qui met en évidence "les positions d'emploi de l'accent circonflexe selon la nature de la (ou des) consonne(s) qui suit (suivent) d'une part et selon la nature du morphème intéressé". On trouvera, par exemple, dans un radical, une distribution "â + b", "ô + l", mais jamais "ô + b". On voit tout le parti que l'enseignement peut tirer d'une telle taxinomie établie en synchronie. Ajoutons cependant que Gak n'hésite pas pour autant à recourir à une perspective diachronique toutes les fois que l'exige une meilleure compréhension des faits. Son grand mérite, c'est en particulier de montrer l'importance des incidences graphiques de phénomènes tels que la préfixation ou la suffixation. De ce point de vue, il est étonnamment actuel car il dépasse la rigidité et le fixisme qui guettent toute recherche qui ne serait que synchronique. Resituer une graphie dans son contexte historique tout en recherchant une systématique fonctionnelle et en respectant le principe d'économie de la langue, c'est donner à une description scientifique un aspect dynamique avec lequel il faut sans cesse compter. L'histoire n'est jamais chez Gak, un alibi permettant de justifier une graphie au nom de la tradition ; ne trouve-t-on pas la remarque suivante dans le chapitre VIII sur "Les préfixes et l'initiale du mot" : "Pour orthographier correctement le début d'un mot français, il est indispensable de procéder à l'analyse morphologique qui permettra de discerner la présence d'un élément préfixal". Il s'agit, en conséquence, non pas d'accepter une graphie en soi, parce qu'elle véhicule une histoire, mais d'adopter à l'égard de la langue une attitude active qui entraînera à chaque fois que c'est possible, la reconnaissance de composés vivants (type : "allaiter", de composés ...anciens (type : "appui") et de mots simples (type : "alligator"). L'étude méthodique de ces phénomènes fournit un corpus d'exemples classés et ordonnés par le linguiste.

.../...

On observe la même volonté de classement dans le domaine de la morphologie grammaticale, encore que les recherches de Gak soient, ici, et plus loin quand il s'agit des parties du discours, moins riches d'enseignement. Prévenant une telle remarque dans sa préface, Gak ajoute aussitôt : "Les manuels français ont coutume de diluer l'étude de l'orthographe dans celle de la grammaire et, sous couleur d'enseigner la première, ils se livrent à une étude minutieuse de la seconde". Ce désir de ne conserver que "les règles relatives au discours qui ont une incidence sur l'expression graphique" permet de relativiser (et n'oublions pas que ce texte date des années 60 !) la sacro-sainte dichotomie entre orthographe d'usage et orthographe grammaticale. Ainsi, par exemple, l'étude des particularités des verbes en "-cer" et "-ger" montre assez que si les variations morphologiques des désinences renvoient à des phénomènes morpho-syntaxiques, les incidences graphiques, elles, relèvent de lois positionnelles examinées avec les syntagmes graphiques ("c + a,o" ; "g + a,o"). De ce fait, les irrégularités des verbes en "-quer" ("expliquons" et non "\*explicons") doivent être envisagées par rapport à ces lois (Cf. principe phonético-graphique).

Les pédagogues pourront puiser largement à l'ouvrage de Gak ; son intérêt n'est pas seulement linguistique. A une époque où beaucoup s'interrogent sur les rapports que peuvent/doivent entretenir théorie linguistique et pratique pédagogique, la démonstration de Gak s'avère exemplaire. La pédagogie est ici en filigrane sous la description théorique... quand les conseils ne sont pas explicites !

Lorsqu'il ~~envisage~~ le principe morphologique, Gak distingue les graphies directement déterminables et celles qui ne le sont qu'indirectement. Apparaissent ainsi des alternances phonétiques vivantes (c'est nous qui soulignons) qui constituent une des grandes lois de notre orthographe : l'alternance c<sup>o</sup> finale prononcée/zéro phonique ("grande"/"grand\*") ; l'alternance [ə] / E zéro ("espièglerie"/"soierie"); etc. C'est bien la preuve qu'enseigner l'orthographe, ce n'est pas apprendre à mémoriser des règles (selon la conception de Bled) mais observer une langue vivante et en dégager, avant tout, les constantes structurelles. Dans l'alternance "petit"/"petite" par exemple, il ne suffit pas de dire que le "e" marque le féminin; en fait, et dans une perspective linguistique, le "e" n'est là que pour sonoriser le "t", phénomène qui sera illustré par le fonctionnement de la consonne à la finale.

De même, quand les graphies ne sont pas directement déterminables, on s'efforcera de dégager des alternances qui, pour être historiques n'en éclairent pas moins des séries actuelles ("ai"/"a" dans "clair" "clarté" ; "ei" / "é" dans "peine"/"pénible" ; etc.)

Toujours par souci de méthode et de clarté, quand il traite des rapports entre orthographe et grammaire, Gak distingue "les fautes provoquées par une interprétation incorrecte des catégories grammaticales dans le mot" (fautes d'accord par exemple) et les "fautes qui représentent l'orthographe incorrecte d'une catégorie grammaticale correctement interprétée" ("\*traveaux" écrit "-eaux" par analogie avec "tableaux"). Il ajoute : "... L'analyse des fautes qui découlent de la transcription incorrecte des catégories morphologiques se fera en deux temps. D'abord, on déterminera la catégorie à laquelle appartient le mot d'un contexte donné puis l'expression graphique qui lui appartient".

.../...

On n'en finirait pas de citer l'auteur de "L'orthographe du français" tant son propos éclaire la pédagogie. Et même si l'ouvrage s'adressait à l'origine aux professeurs de français langue étrangère, on peut dire que son contenu concerne à plus d'un titre tous ceux qui doivent résoudre les problèmes posés par notre graphie. L'actualité d'un tel texte, plus de vingt ans après sa première édition en langue russe, ne doit cependant pas faire croire que la recherche linguistique est demeurée inactive. Le seul livre de Cl. Blanche-Benveniste et A. Chervel (1) suffirait à prouver le contraire, même si celui de Vl. G. Gak va somme toute plus loin encore dans l'analyse des faits graphiques. Mais, en France, l'équipe du CNRS-HESO (déjà mentionnée) demeure la plus représentative du courant structuraliste (2). Les publications qui font état de l'avancement des travaux ne manquent pas : outre la caractérisation de l'unité distinctive et significative qu'est le graphème (3), les archigraphèmes de Nina Catach et la grille d'utilisation qui en est proposée pour l'école élémentaire (4), la description du genre des adjectifs par H. Seguin (5), etc.. donnent une idée de ce que l'on peut entreprendre dans ce domaine. L'étude des faits graphiques à trois niveaux (phonème, morphème, lexème) est désormais systématisée par les notions de phonogramme, morphogramme et logogramme.

Il reste beaucoup à faire (en particulier pour la catégorie des logogrammes), mais la linguistique permet aujourd'hui d'entrevoir la mise en place d'un enseignement de l'orthographe totalement rénové. A ce titre l'ouvrage de Vl. G. Gak doit être considéré comme marquant une date importante dans l'histoire de la linguistique appliquée. Vingt ans après, il est, en quelque sorte, un authentique commencement.

---

(1) "L'orthographe", Maspéro, 1969.

(2) Sur ce sujet, cf. G. Mounin : "Linguistique et orthographe in "Cahiers de lexicologie", 1975, II

(3) "La Recherche", n° 36

(4) "Etudes de linguistique appliquée", n° 8, Didier

(5) "Langue française", n° 20, Larousse.

"Problèmes d'apprentissage, d'évaluation et de rééducation"

par Denise BARTOUT, Institutrice spécialisée; Lucien BRUNELLE, professeur d'Ecole Normale, Jean PIACERE, psychologue.

Préface de Joseph LEIF

Cahiers de Pédagogie Moderne, Collection Bourrelier, Librairie A. Colin  
- 1977 -

Au sommaire :

Le contrôle des connaissances mis en question - L'appréciation de l'efficience en lecture et en orthographe - Le protocole individuel d'observation lexicale - La dimension psycho-linguistique de l'écriture et de la lecture - L'analyse clinique des erreurs de lecture et d'orthographe - Pour une pédagogie raisonnable de l'orthographe .

Glané dans l'introduction :

"L'ouvrage que voici se met résolument au service de l'entreprise pédagogique qu'il souhaite illustrer envers et contre tout les fatalismes, qu'il s'agisse de la détermination biologique d'une sorte d'incapacité congénitale à lire comme à écrire, ou qu'on mette en avant les conditionnements socio-culturels de l'échec scolaire [...] Une évaluation progressive qui présente sur les traditionnels contrôles normatifs la supériorité de vouloir contrôler moins souvent mais de contrôler mieux. Mais contrôler quoi ? [...] La dynamique de l'apprentissage normal [...] Nous avançons l'hypothèse que les pré-requis considérés comme constituants de la maîtrise de la langue écrite n'en sont pas les déterminants. On doit trouver des enfants qui savent lire sans maîtriser pour autant tous les pré-requis de l'apprentissage de la lecture. Ce doute est d'ailleurs conforme aux enseignements de la psychologie scientifique : la structuration mentale qui rend possible l'avènement d'une fonction est restructurée par cette fonction [...] Ce qui [...] intéresse la grille d'analyse clinique que nous proposons [...], c'est la possibilité d'établir le profil du dysfonctionnement lexicale propre à chaque individu en faisant fi des distinctions hésitantes et trompeuses entre le normal et le pathologique. Un tel profil, on le verra, est susceptible de fonder une collaboration inter-disciplinaire en faveur de l'enfant en difficulté. Il permet d'opérer méthodiquement l'inventaire des énergies subsistantes et des moyens sauvegardés, de relancer le dynamisme d'un élan qui a raté le saut [...] Tout le problème pédagogique est de toujours favoriser cet élan, de ne jamais le contrarier. D'où notre souci de rénover, dans une première partie, un instrument aujourd'hui bien décrié parce que trop souvent mal employé : la dictée".

Bien des principes au quels nous ne pouvons que souscrire. Mais pourquoi le dernier mot de cette introduction est-il le mot : dictée ?

L'analyse des discours pédagogiques est un champ qui demeure largement ouvert... Les équipes INRP ont, dans ce domaine, un rôle spécifique à jouer.



/ "INITIATION AUX METHODES DE L'ANALYSE DU DISCOURS " /

par : Dominique MAINGUENEAU

Coll. Langue Linguistique Communication, 1976 - Hachette Université

Au sommaire :

Introduction - Situation de l'analyse du discours - Polysémie du terme "discours" - Problèmes méthodologiques.

Les ~~ap~~ approches du discours

I. L'approche lexicologique : La lexicométrie - Lexicologie non quantitative.

II. L'approche "syntaxique" : L'analyse du discours selon Z.S Harris - L'analyse harrisienne au sens large - L'"analyse automatique du discours".

III. L'énonciation : L'aspect indicial : problèmes de typologie - Les modalités - Les actes de langage - Les "places".

IV. A propos de la grammaire de texte : Une lacune grave pour l'analyse du discours - L'argumentation - Structures narratives - Sur la "grammaire de texte"; quelques remarques critiques.

Conclusion

Bibliographie et Index.

o - 0 - o

Glané dans les conclusions :

"Tout se passe comme si l'on cherchait à mettre en relation le système de la langue, l'activité des sujets parlants, la société, sans pouvoir réellement les articuler : contradiction qui mine de l'intérieur l'analyse du discours, puisque cette dernière a besoin, précisément, de recourir aux trois et de les faire intervenir simultanément. Si bien que l'analyse du discours répète à son niveau cette contradiction : tendance formaliste (la "grammaire de texte" et l'analyse harrisienne), tendance "pragmatique" (actes de langage, intérêt pour l'argumentation, modalités, etc), tendance "sociologique" (types de discours, situation de communication, conditions de production, etc), alors qu'en réalité elles sont indissociables, comme nous avons essayé de le montrer".

/ "THEORIE GENERALE DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION" /

Par Robert ESCARPIT

Hachette Université - Coll. Langue Linguistique Communication -  
1976.

Au sommaire :

La recherche du rendement - Le temps des ingénieurs - Les limites  
du modèle mécaniste - La famille Frankenstein - Le rêve cybernétique -  
Langage et langages - La communication et l'évènement - L'information  
et le document - Les problèmes documentaires - Le temps des scio-  
logues - Communication et culture -

/ "PRINCIPES ET METHODES DE STATISTIQUE LEXICALE" /

Par Charles MULLER

Hachette Université - Coll. Langue Linguistique Communication -  
1977.

Au sommaire :

La statistique lexicale, éléments et définitions - Quantification  
et lemmatisation - La norme lexicologique, le mot - La norme  
lexicologique, le vocable - Lemmatisation et lexicographie - Lemma-  
tisation et informatique - Le lexique individuel - Le lexique de  
situation - La fréquence - La répartition - Fréquence et probabilité  
d'emploi - Vocabulaire caractéristique d'un texte - La distribution  
des fréquences, analyse d'une distribution - Structure lexicale,  
recherche d'une loi - La loi de Zipf - Modèle binomial d'une  
distribution théorique - Le modèle de Waring-Hardan - La richesse  
lexicale, généralités - La richesse lexicale, méthode des indices -  
La richesse lexicale, calcul de l'étendue théorique - L'accroissement  
lexical - La spécialisation lexicale - La connexion lexicale - La  
fréquence 1 - Etendue, structure, et contenu d'un lexique - Traitement  
statistique des catégories lexicales.

# FERNAND NATHAN

collection

## INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Plan de rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire  
ouvrage collectif dirigé par Hélène ROMIAN

### VIENT DE PARAITRE

**Activités de grammaire** .....

En commande directe : 36f.

*Par Claudine GRUWEZ - Louise MALOSSANE*

- Des séquences de classe commentées, des réflexions théoriques élaborées et contrôlées collectivement, des pistes de recherche.
- La mesure de ce qu'il est possible de faire ici et maintenant, en matière de rénovation, sans faire table rase de l'expérience acquise, tout en préparant les mutations nécessaires.
- Un indispensable outil de travail, fait par des formateurs de maîtres, pour la formation initiale et continue des maîtres du 1er degré.
- Utilisable également au niveau du 1er Cycle, et notamment de la 6è et de la 5è.

SOUS PRESSE

« VERS LA LIBERTÉ DE PAROLE — LIBÉRATION, STRUCTURATION, LIBÉRATION »

*par Francine BEST*

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

- I.N.R.P -

Aucun numéro de "Repères" ne saurait résumer à lui seul une démarche multiforme, dont il ne présente que quelques aspects.

Allez aux sources :

- "Plan de Rénovation" (dit Plan Rouchette), dans "La réforme de l'enseignement du français vue par ceux qui l'enseignent".

(Les Cahiers de la F.E.N), 1971.

- "Plan de Rénovation - Hypothèses d'action pédagogique" - "Recherches Pédagogiques" n° 61, I.N.R.D.P, 1973, (analyse de contenu du Plan)

C O N N A I S S E Z - V O U S " R E P E R E S " ?

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 IDEN

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

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

Unité de Recherche Français 1er Degré

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

29, rue d'Ulm

75 230 Paris Cedex 05

Achévé d'imprimer le : **JUIN 1978**

Dépôt légal : **2 e trimestre 1978**

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

Imprimerie du Centre  
Régional de Documentation  
Pédagogique  
Amiens.