

REPÈRES

pour la rénovation
de l'enseignement du Français
à l'école élémentaire

**BULLETIN DE LIAISON ET D'ÉCHANGE
DES ÉQUIPES EXPÉRIMENTALES DE FRANÇAIS
(1^{er} DEGRÉ)**

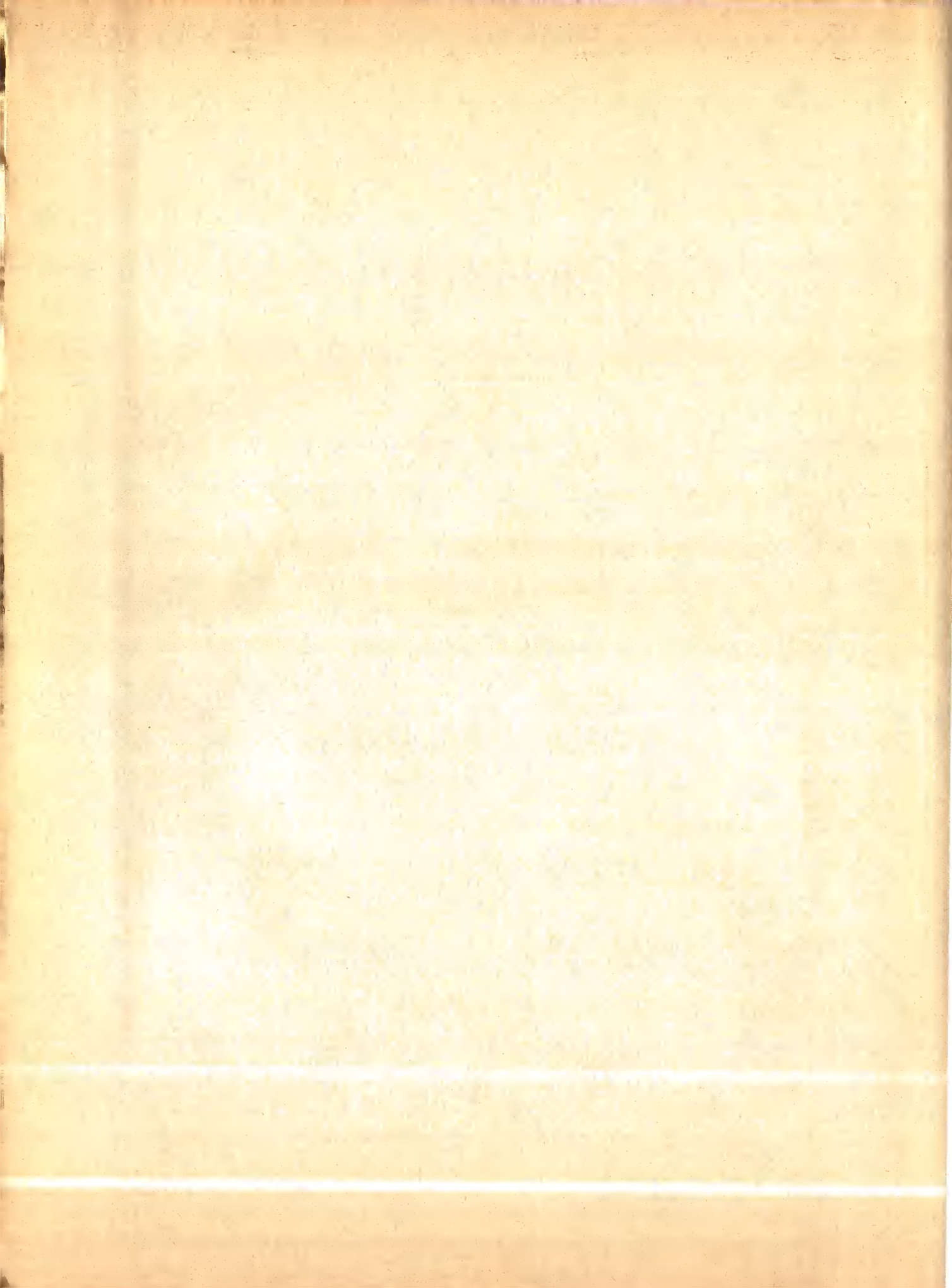
INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL
Département de la Recherche Pédagogique
Enseignement élémentaire - Français

N° 1 / DÉCEMBRE 1969

SOMMAIRE

- Pierre SCHWAB p. 1
- Un Bulletinpourquoi pas ? p. 2
- D'une Grammaire sémantique à une grammaire
"structurale" M. CHASTAING p. 4
- Linguistique structurale et pédagogie J. PEYTARD p. 7
- Le rôle du psychologue dans l'équipe de recherche
pédagogique G. GADET p. 14
- Textes libres et exercices structuraux Mme MALOSSANE p. 19
- Un exercice structural - E.N.G. Strasbourg p. 41
- L'éducation poétique - E.N.G. Nîmes p. 47
- Réunion des animateurs régionaux 9-10 Octobre 1969 p. 59
- Livres utiles - E.N.G. Arras p. 70
- Notes de lecture p. 74

"REPERES" - n° 1 - DECEMBRE 1969



Notre Collègue, notre ami Pierre SCHWAB n'est plus, emporté par une maladie foudroyante. On dit que personne n'est irremplaçable. Pierre SCHWAB est irremplaçable. Jusqu'au bout, il a refusé cette fin brutale, luttant de toute son énergie contre la maladie, élaborant des projets de travail. Nous ne trahirons pas par une vaine déploration sa volonté de vivre, de continuer. Nous continuerons la tâche entreprise avec lui, avec sa présence amicale au coeur de notre travail.

UN BULLETIN ...

POURQUOI PAS ?

Cette rentrée 1969 - 70 s'est inscrite pour tous sous le signe de la difficulté. Les tâches et les responsabilités de chacun se sont multipliées à tous les niveaux. En témoigne la parution tardive de ce premier Bulletin.

* * *
*

Au cours des stages régionaux et nationaux de l'année écoulée, a été émis le vœu d'un approfondissement dans la liaison entre les équipes. Les fiches pédagogiques - d'utilité certaine comme base possible à la réflexion en commun - ne correspondent plus aux besoins de cette 3ème année de travail. Un Bulletin de liaison devrait permettre une meilleure "communication" entre nos équipes, au niveau méthodologique : hypothèses de travail, état des difficultés, solutions, perspectives envisagées. Il pourrait apporter d'autre part, des informations bibliographiques, faire appel à la contribution de "spécialistes" de l'Enseignement Supérieur qui suivent notre travail avec une sympathie de plus en plus agissante. Notre Bulletin se situerait donc au confluent de la pratique expérimentale et de la réflexion théorique sur les fondements scientifiques de notre action éducative.

Faut-il ajouter que ce Bulletin sera ce que les équipes voudront en faire ? Est-il nécessaire de faire appel à leurs contributions écrites, à leurs remarques et critiques ? Chers collègues, à nos plumes ...

* * *
*

Nous avons utilisé pour ce premier Bulletin un certain nombre de "fiches" reçues à la fin du dernier trimestre de l'année 68 - 69, parce qu'elles ne sont plus, en fait, des "fiches pédagogiques" rendant compte de l'essai d'un exercice donné, mais des études synthétiques, tendant à situer dans une problématique générale le travail de l'équipe.

Ces études étant trop nombreuses pour les reproduire toutes dans un même numéro, le choix s'imposait, en fonction d'une certaine unité à donner à l'ensemble. Il se trouve correspondre - sans aucun propos délibéré - à l'une des lignes de force qui se dégage du travail des équipes : de l'élan libre, Créateur de la communication, de l'expression, aux structurations nécessaires pour accéder efficacement à une plus grande liberté.

* * *
*

Il est de fait que cette dialectique de la libération et de la structuration se dessine à travers cette pédagogie rénovée du français que nous cherchons à définir en termes de plus en plus "pertinents", comme dans la coordination même du travail des équipes. Ce n'est pas non plus de propos délibéré.

Les équipes des "nouveaux terrains", comme nous disons dans notre jargon, se sont peut-être étonnées de ne pas recevoir de directives précises. A tort ou à raison, nous avons considéré que le "banc d'essai" auquel nous avons soumis le projet d'Instructions Officielles impliquait la plus grande liberté des équipes - dans le respect de l'esprit du projet, que nul ne conteste d'ailleurs -. Puis des structures de coordination se sont avérées nécessaires pour approfondir les convergences, essayer de résoudre les problèmes apparus à travers les divergences. L'équipe d'animation et de coordination nationale du Département de la Recherche Pédagogique n'y suffisait pas. C'est pourquoi se mettent en place des structures d'animation et de coordination régionales dont le détail sera présenté plus loin.

* * *
*

Cette "structuration" de notre travail est d'autant plus nécessaire que le banc d'essai pré-expérimental du projet d'Instructions Officielles devrait prendre fin prochainement, pour passer à la phase proprement expérimentale.

Au cours d'un séminaire réuni les 24 - 25 - 26 - 27 novembre 1969, le projet va se trouver amendé, sur la base du travail des équipes. Y participeront une trentaine de personnes : des Inspecteurs Généraux - des professeurs de l'Enseignement Supérieur - le Département de la Recherche Pédagogique - des directeurs d'Ecole Normale - des animateurs d'équipe - une directrice d'école et une institutrice - des représentants des organisations syndicales de l'Education Nationale. D'autre part, l'élaboration en cours des instruments de validation du "rendement" de notre pédagogie, la mise en place des dispositifs de contrôle, et notamment l'"échantillonnage", devraient entrer bientôt dans une phase opérationnelle. La création d'un poste de conseiller d'O. S. P. pour le 1er janvier 1970 au Département de la Recherche Pédagogique - non encore pourvu au moment où j'écris ces lignes - est pour nous le signe et la promesse d'une efficacité plus grande, d'un travail fondé sur des bases de plus en plus scientifiques.

H. ROMIAN

par

M. CHASTAING,
Professeur à la faculté
des lettres et sciences
humaines de DIJON

* *
*

Évoquons l'enfant que je fus. Il jouait, à l'école primaire, avec le langage, comme il jouait avec son "Méccano". Il démontait les phrases qu'il avait l'habitude d'utiliser pour "communiquer" (comme on dit aujourd'hui) avec ses semblables ou avec des adultes, il les remontait, il les transformait. Il transformait, par exemple, "Pierre appelle Paul" et "Paul est appelé par Pierre". Il savait si bien transformer des phrases, selon les règles du jeu de l'ACTIF et du PASSIF, qu'il transformait des phrases remplies de mots imaginaires : "Jean love Jeanne" en "Jeanne est lové par Jean", "Le gendarme nibe un stilleur" en "Un stilleur est nibé par le gendarme"... (2)

Malheureusement, les livres de grammaire devaient ruiner ses jeux avec la voix passive et avec la voix active. Pourquoi ? Parce que ces livres prétendaient donner un sens à la distinction des deux voix. Il affirmaient en effet "Le verbe est à la forme active parce que le sujet fait l'action, le verbe est à la forme passive parce que le sujet subit l'action". L'enfant, sans doute, pouvait jouer encore quelques instants avec ces phrases, il pouvait transformer "Le sujet subit l'action" en "L'action est subie par le sujet". Mais comment aurait-il pu donner à ces phrases le sens que celles-ci auraient dû théoriquement recevoir ? Comment aurait-il pu continuer son jeu ? Essayons d'imaginer sa torture mentale : "Le sujet fait l'action de subir l'action" ou "L'action subit l'action ..."

Sa torture, nous la devinons dans un dialogue que rapporte WILLIAM JAMES et que nous utiliserons comme parabole : "L'adulte : "Suppose que tu me tues. Toi qui me tues, tu es dans la voix active, et moi qui suis tué, je suis dans la voix passive. L'enfant : Mais comment peux-tu parler si tu es mort ?

- L'adulte : Oh ! tu peux supposer que je ne suis pas tout à fait mort.

- L'enfant (le londonain récite) : La voix passive, c'est la voix qu'on a pour parler quand on n'est pas tout à fait mort".

Cette parabole dénonce comme coupable du crime de lèse-enfance, une grammaire traditionnelle qui :

- 1°/ préfère imposer aux gosses une "connaissance théorique" plutôt que de leur inculquer des "habitudes correctes", et qui,

- 2°/ construit cette "connaissance théorique" avec des théories qui ne sont pas grammaticales.

(1) Exposé présenté au cours du stage régional de Besançon (25-26 avril 69)

(2) Nos étudiants en psychologie utilisent des énoncés, construits avec des néologismes semblables, pour sonder les connaissances grammaticales des enfants.

Ces théories expliquent, en effet :

- 3°/ la grammaire (en sortant de la grammaire) par une philosophie d'origine aristotélicienne, cuisinée au Moyen Age par Boece, assaisonnée à toutes les sauces et faisandée depuis quinze siècles. Cette philosophie apparaît :
- 4°/ comme sémantique, puisqu'elle attribue des "significations" aux règles grammaticales au moyen d'idées en général et de concepts logiques en particulier; ces "significations" se traduisent :
- 5°/ dans un langage incompréhensible pour les enfants (et, souvent, pour les adultes) soit parce que ceux-ci ne sont pas des philosophes et ne connaissent donc pas le langage philosophique, soit parce qu'ils connaissent quelques mots utilisés par ce langage, mais qu'ils ne les emploient pas comme ce dernier.

Il ne suffit pas, en effet, de dire - comme quelques linguistes - que le langage philosophico-sémantique des grammairiens est parfois faux et toujours superflu, il faut - en psychologue et en pédagogue - dire que ce langage paraît, aux enfants qui le reçoivent, absurde. On a évoqué cette absurdité par l'exemple initial et par la parabole de JAMES. On voudrait en proposer d'autres illustrations. Afin d'introduire à l'exposé de mon collègue PEYTARD. Afin aussi de servir une autre grammaire. Une grammaire qui n'est pas sémantique et qui ressemble comme une soeur à celle que j'appris d'abord, il y a cinquante ans, en apprenant à jouer régulièrement avec la "structure" des phrases.

- Première illustration : "Le verbe exprime une action". Remarque sur cette définition ; elle transforme la grammaire en un dictionnaire qui donne le sens des mots et qui fait de tous les verbes des synonymes du mot "action".

Conséquence I - Si le substantif "action" définit le sens des verbes, ce sens n'est pas propre aux verbes. Les substantifs ne sont plus des substantifs, les verbes ne sont plus des verbes. A n'est pas A. Le grammairien parle comme ce Marseillais qui prétendait avoir été tué à Verdun.

Conséquence II - Un bambin classe "travail" parmi les verbe, un autre "bombardement". Ils ont raison, car travailler ou bombarder, c'est agir. Le gosse qui traite le mot "action" comme un verbe est encore plus raisonnable. C'est le professeur de grammaire qui déraisonne.

Conséquence III - Des enfants refusent d'appeler verbe "reposer" ou "dormir". D'autres essaient comment analyser "ça ne vaut rien", et "Il faut accepter".

- Deuxième illustration : le sujet. Nous disons "Le sujet désigne la personne qui fait l'action..." Nos auditeurs posent l'équation : "personne" non chose. Impossible ensuite de leur faire comprendre que des noms de choses puissent jouer le rôle de sujet : eau, pierre, soupe ... Impossible, en outre, de faire comprendre que "Paul" est sujet dans "Paul ne fait rien"...

Nous nous accrochons alors à une autre définition : "Le sujet, c'est ce dont on parle" Mais parlons nous de Colomb, de l'Amérique ou d'une découverte quand nous disons "Colomb découvre l'Amérique" ? Pour l'enfant auquel nous demandons "que découvre Colomb" ? et qui répond "Colomb découvre l'Amérique", le sujet c'est l'Amérique. C'est Colomb, si nous demandons "Qui découvre l'Amérique" ? Devenus sujets de conversations ou de monologues, les sujets - prétendus - grammaticaux varient avec ceux-ci. Imaginez tous les sujets possibles de la phrase "Les dix meilleurs élèves de la classe partiront demain pour PARIS", en fonction de questions différentes Que ferons nous demain ? Quand partirons nous ? Qui partira ? Où iront les voyageurs ? ...

- Dernière illustration : l'attribut - Peinte par nos étudiants. Ceux-ci sont parfois capables d'employer des mots très métaphysiques, qui flottent dans leur mémoire, et de dire que l'attribut "traduit une manière d'être" ou "appartient à la substance du sujet," voire de parler d'un rapport d'inhérence" ou d'un rapport "d'identité". Mais, lorsqu'ils doivent désigner, parmi une douzaine de phrases, six phrases qui contiennent un attribut, ils choisissent les phrases au hasard. Ils ne choisiraient ni mieux, ni plus mal s'ils n'avaient jamais reçu d'enseignement grammatical. Ils ne donnent pas de sens; donc, aux définitions qu'ils sont encore capables de préférer.

Pour les réconcilier avec la grammaire, nous leur proposons deux moyens complémentaires d'identifier des substantifs attributs. Premier moyen : comparer des phrases du type "Cet homme surprend - (ou aperçoit, saisit, etc..) - un voleur" avec des phrases du type "Cet homme est - (ou semble, devient etc...) - un voleur". Les premières peuvent être transformées en phrases employées à la voix passive, les secondes ne le peuvent pas ; nous donnerons à "un voleur", dans les premières, le rôle "d'objet", dans les secondes, le rôle "d'attribut". Second moyen : substituer dans les phrases du type "Cet homme est un voleur, un salaud, un cochon..." à l'article et au substantif qui suivent le verbe, des adjectifs à dire, par exemple, "Cet homme est voleur, idiot, ignoble..."; or, les adjectifs remplaçants portent le nom d'"attributs" les substantifs remplacés peuvent donc, eux aussi, être nommés "attributs".

Application à des verbes qui introduisent parfois des compléments d'objet, parfois des attributs, comme mesurer, peser, faire... Nous disons "Cet employé pèse une valise de 100 kilogs" nous pouvons dire "Une valise de 100 kilogs est pesée par cet employé" : le verbe "peser" gouverne un objet. En revanche, quand nous disons "Cet employé pèse 100 kilogs", nous ne pouvons pas mettre le verbe à la voix passive sans modifier ce que nous voulons communiquer, mais nous pouvons remplacer "100 kilogs" par "très lourd" : le verbe : "peser" gouverne un attribut. Nous n'avons pas besoin d'appeler la philosophie à l'aide pour distinguer les deux fonctions du verbe "peser". Nous examinons simplement les structures des phrases où le verbe apparaît.

Nous voici déjà en train d'ébaucher une grammaire structurale.

*
* *

LINGUISTIQUE STRUCTURALE ET PEDAGOGIE (1)

par

M. J. PEYTARD
chargé d'enseignement
à la faculté des
lettres et sciences
humaines de Besançon

* *
*

- a) Cet exposé ne se veut pas exhaustif. Il présente trois points de vue sur les rapports entre linguistique structurale et pédagogie.
- b) Il ne faut pas en attendre des conclusions définitives.
- c) Il ne faut pas s'imaginer que la linguistique structurale va tout bouleverser toute seule.

I - PLACE DE LA LINGUISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

- la linguistique peut se définir comme une réflexion scientifique sur la langue.
- Plusieurs aspects : linguistique normative,
historique,
structurale,
transformationnelle et générative.

- En quoi concerne-t-elle l'enseignement du français ?

- Tout enseignement suppose information et recherche.

Il faut essayer de rétablir la liaison entre recherche et enseignement.

La recherche doit concerner, non seulement les techniques pédagogiques mais aussi le contenu de ce que l'on enseigne.

Application aux différents "domaines" de l'enseignement

- Apprentissage de la lecture -

On peut définir la lecture comme une "application de l'ensemble" "graphèmes" sur l'ensemble "phonèmes".

- On ne peut le réaliser qu'en connaissant bien l'ensemble "phonèmes".

Il est nécessaire de bien connaître la phonologie pour dominer l'apprentissage de la lecture. Qui peut exactement distinguer ce que signifient accent, ton, intonation ?

- Vocabulaire -

- Qu'est-ce que le sens d'un mot ?
- (les linguistes n'ont pas encore donné une définition scientifique du mot)
- Que nous donne le dictionnaire ?
- Comment l'utiliser ?

(1) Exposé présenté au cours du stage de Besançon (25 - 26 avril 1969)

- Style -

- La stylistique est le domaine le plus flou de la linguistique.
- Qu'est-ce que ce style dont nous parlons ? Peut-on le définir ? Le saisir autrement que par l'intuition, le bon goût, la sympathie avec le texte ?

- Grammaire -

- Le but même de la grammaire reste mal défini. A quoi sert l'enseignement grammatical ? Il faut poser la question. Il ne doit pas être un exercice fermé sur lui-même, qui ne débouche sur rien. Il ne se justifie que s'il éclaire le système de la langue qui nous permet de communiquer, s'il permet aux usagers d'utiliser la langue au mieux de toutes ses ressources.

En fait, c'est la linguistique de type structural (peut-être également, ou mieux, transformationnel) qui peut aider à résoudre les problèmes de l'enseignement du français.

II - LES DEUX ORDRES : ORAL ET SCRIPTURAL

1°/ Nécessité de définir "l'espace pédagogique".

- non pas tellement les niveaux de langue (savante, littéraire familière, argotique, etc...)
- mais l'"ordre" dans lequel s'inscrit la langue.
- Dans notre civilisation, tout énoncé est susceptible de deux réalisations : -phonique ou orale
-graphique ou scripturale.
(Presse orale et presse écrite - poème lu ou déclamé, chanté).
- Il s'agit de deux ordres différents, qui ne sont pas en correspondance parfaite. L'analyse de la face orale révèle un système dont la combinatoire est différente de celle de la face écrite.
- Or, on passe constamment d'un ordre à l'autre (apprendre à lire c'est partir d'un texte écrit, pour le dire à haute voix - puis pour apprendre à écrire).

Il faut en avoir conscience. C'est cela se situer dans l'espace pédagogique.

2°/ Importance de la langue écrite.

- L'écriture joue un rôle important comme instrument d'objectivation de la langue.

L'enfant, en apprenant à lire-écrire, va accéder à l'ensemble des choses écrites.

- Double conséquence :

- La visée essentielle sera d'extraire l'enfant d'un univers langagier oral - pour le situer dans un univers de type scriptural.

ce contact avec la "lecture-écriture" est pour l'enfant la première initiation à la linguistique.

Il donne à l'enfant une première conscience que la langue existe en dehors de lui, comme un objet graphique.

C'est un premier "regard" sur la langue, c'est prendre distance par rapport à elle. L'enfant, par l'acte d'écriture, construit la langue.

Le privilège accordé à l'écrit sur le dit dans notre tradition pédagogique vient d'abord du fait que c'est par l'écriture-lecture que l'on commence à accéder à sa propre langue. (Ensuite s'ajoute une surdétermination due à la littérature).

De là est venu qu'on a oublié la face orale de la langue (qu'on vient de redécouvrir à cause de l'influence des moyens de communication où l'oral prédomine).

3°/ La dialectique oral / scriptural.

L'attitude scientifique est celle d'une dialectique entre les deux ordres.

(aux U.S.A. les étudiants parlent très bien le français, mais le passage à la langue écrite est difficile). Il faut éviter de trop privilégier l'oral :

- a) parce que nous vivons dans un monde où le scriptural répond à l'influence de l'oral. Et cela ne cessera pas.
- b) dans la pratique pédagogique, nous passons constamment d'un ordre à l'autre.
- c) au niveau de l'enseignement et de la recherche, on n'analyse bien la langue que par la confrontation des deux ordres (par ex., en prenant le même message et en l'étudiant dans sa réalisation orale et dans sa réalisation graphique). C'est toujours ainsi que l'on a une chance de découvrir sous la réalisation, la réalité des phénomènes.

Dans les instructions officielles de 1938, beaucoup de ces idées étaient déjà impliquées (elles invitaient à "observer la réalité orale de la langue"). Ces instructions auraient pu être mieux utilisées si les maîtres avaient reçu une formation linguistique plus systématique.

En résumé :

- pour tout problème de langage, il faut savoir ce que l'on étudie, et d'abord dans quel ordre l'on s'est situé.
- savoir, en corollaire, que tout problème doit être éclairé, sous ses deux faces, comparativement.
- admettre en conséquence que l'exploitation de la leçon doit conduire à des exercices de type oral et de type scriptural.

Ce faisant, nous tenons compte

- de la situation socio-culturelle
- des exigences de l'analyse rigoureuse du langage.

Nous associons la nécessité de la recherche à l'efficacité de l'enseignement.

III - PROBLEMES DE L'ANALYSE DE L'ADJECTIF QUALIFICATIF EPITHETE

1°/ Critique des définitions traditionnelles

- l'Adjectif qualificatif

Lecture de définitions tirées des différentes grammaires (Bloch et Georgin 1937 - Galichet 1961 - Delotte et Villars 1962).

Dans chacune, on trouve le mot-notion "qualité", et que l'adjectif est situé par rapport au nom.

Cette définition concerne le signifié génétique du mot :

C'est une définition sémantique.

- Fonction épithète

Lecture de définitions.

Calichet lie à la fonction épithète le fait de qualifier.

Bloch et Georgin soulignent la place de l'adjectif et le fait qu'il qualifie.

Commentaire :

On retrouve la définition sémantique. Le contenu de cette définition n'est pas faux, parce que tout mot comporte un sémantisme et la notion de "qualité" entre dans le sémantisme de certains mots.

Mais cette définition a le désavantage d'être :

- imprécise : certains mots qui n'ont pas de signe sémantique de qualité peuvent fonctionner comme épithètes.

Comparons La place Rouge / La place Gambetta

Une pomme douce : une pomme vapeur

- insuffisante : ce qui définit un mot, ce n'est pas seulement un certain sémantisme dont il est porteur, mais aussi sa fréquence dans la langue (plus un mot est fréquent, plus son sens peut se "démultiplier"), et la manière dont il fonctionne, dont il peut se combiner ou non avec d'autres mots.

- inopérante : - elle peut prêter à confusion (qu'est-ce que la qualité ?)

- elle nous conduit à isoler l'adjectif qualificatif épithète de l'ensemble des mots qui peuvent se substituer à lui pour jouer une fonction équivalente.

- elle ne conduit qu'à une classification.

Il faut parvenir, non pas tant à une définition qu'à une description du fonctionnement du mot dans le système de la langue.

2°/ Essai d'analyse

a) Partons de l'énoncé

"Pierre a lu un livre extraordinaire".

Cet énoncé est réductible

Pierre a lu un livre

Pierre a lu

Pierre - - - - - (énoncé "acceptable" dans l'ordre oral)

a lu - - - - - (n'est pas un énoncé acceptable).

Cet énoncé est susceptible d'expansion

"Pierre, mon ami, a lu et relu un livre extraordinaire qui lui a beaucoup plu".

- Seule la mémoire interdit une expansion indéfinie.

On peut procéder à des substitutions.

Pierre	a lu	un livre	extraordinaire
Jean	a regardé	un journal	d'aventures
Paul	a ouvert	un illustré	qui lui a plu
Colette	a pris	un ouvrage	aux belles couleurs
etc.....	etc.....	etc.....	etc.....

- En utilisant, non plus l'analyse distributionnelle, mais le rapport logique qui s'établit entre ces éléments et le groupe substantif, on constate que le groupe substantif peut exister dans l'énoncé sans établir de rapport nécessaire avec les éléments adjoints, alors que l'inverse n'est pas vrai. Donc l'élément adjoint présuppose le substantif. Il y a un rapport de sélection qui s'établit, rapport que l'on peut traduire par la relation qui conjoint un déterminant à un déterminé.

Conclusion :

- constater l'existence d'un ensemble d'expansions post-nominales en rapport de sélection avec le substantif ; ensemble de mots (et groupes de mots) qui complètent le non.
- puis distinguer, dans l'ensemble, des classes de substitution qui vérifient une relation d'équivalence (commutation). Étudier chaque classe pour elle-même.
- rechercher dans la langue quels autres éléments qui n'appartiennent pas à l'ensemble peuvent cependant se fixer dans les contextes délimités.
- ces mots des différents ensembles peuvent-ils, et si oui comment se combiner entre eux pour former des syntagmes ?

c) les syntagmes adjectivaux

Au niveau syntagmatique, le travail consistera :

- à examiner si les éléments de l'ensemble de substitution peuvent se juxtaposer, et dans quelles conditions
- à définir différents types d'enchaînement

Contexte post-nominal

Les différents éléments de l'ensemble peuvent se juxtaposer
"Pierre a lu un livre extraordinaire, qui lui plaît, illustré d'images, etc..."

Les éléments de la classe contextuelle intra article ...substantif peuvent figurer en position post-nominales, à condition d'être juxtaposés à un élément de la classe post-nominale.

- contexte intra article ————— substantif très limité
"Pierre a lu un extraordinaire petit livre"
"Pierre a lu un beau petit livre"

- contexte intra verbe ————— article
Participes passés ou participes présents + prépositions.
Il s'agit d'une classe particulière susceptible de recevoir une expansion par l'intermédiaire d'une préposition.

(A partir de là, se posera le problème de l'expansion des autres termes. Comment beau, petit, etc....reçoivent-ils ou non une expansion par préposition ? Ce qui amènerait à distinguer des couples

capable / capable de, propre / propre à, bon, bon à etc...

Corrélativement à cette investigation des expansions syntagmatiques, il est nécessaire - mais aisé - de construire systématiquement des exercices "structuraux".

d) les effets de sens

Si l'on a éliminé les considérations sémantiques, c'est pour s'écartier de l'analyse par "définition sémantique" et pour orienter l'effort de recherche et de réflexion vers la description du fonctionnement.

Mais on ne peut évacuer le contenu. En fait, on retrouve le sens, au moins à deux niveaux.

- quand il s'agit d'adjectifs qui peuvent se placer avant ou après le nom (grand homme / homme grand, triste individu / individu triste).

Le sens est alors fonction de la position du mot.

- comme il y a une combinatoire syntagmatique et paradigmatique contraignante (grammaticale), il y a aussi une combinatoire de type sémantique.

Lire se combine avec des mots-sujets de marque "animé" avec des mots-compléments de marque "inanimé, matériel".

Mais la combinatoire sémantique est plus large, plus ouverte que la combinatoire grammaticale et demeure très difficile à analyser.

On retrouve donc le sens, mais :

- au terme de l'enquête, et non au départ
- d'autre part, il ne s'agit pas d'une classification "logico-philosophique" qui atomise la langue et la compartimente.

L'analyse linguistique de type structural nous conduit à définir le mot,

- par ses relations dans le système de la langue
- dans l'énoncé réellement construit.

C'est à l'intérieur de ces relations que le sens spécifique et singulier du mot s'établit. Nous tenons compte de la complexité de la langue, nous cherchons à la dénouer. Et, ce faisant, nous construisons notre méthode pédagogique. La linguistique structurale a ce privilège de proposer simultanément un outil de recherche et d'enseignement.

**LE ROLE DU PSYCHOLOGUE
DANS L'EQUIPE DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE**

Réflexions du Personnel
du C.O.S.P. de MONTAUBAN,
rédigées par Gilbert GADET,
Conseiller (Mai 1969)

* *
*

PROBLEMES POSES :

1°/ En quoi consiste le travail de recherche en pédagogie?
Quels sont les divers types de problèmes rencontrés et dont la résolution visera à une rénovation de l'acte pédagogique ?

2°/ La résolution de ces problèmes exige-t-elle ou non l'intervention d'un psychologue ? Dans le cas d'une réponse positive à cette question, comment définir les rôles respectifs du pédagogue et du psychologue, et comment composer l'équipe de façon à assurer sa cohésion et son efficacité ?

==

I - LE TRAVAIL DE RECHERCHE EN PEDAGOGIE A ; NOUS SEMBLE-T-IL, UN BUT UNIQUE,
QUI EST D'ACCROITRE L'ECONOMIE GENERALE DU SYSTEME EDUCATIF :

Il peut prendre plusieurs formes :

- faire acquérir la même somme de connaissances plus vite et mieux, grâce à l'élaboration de méthodes nouvelles de transmission du savoir,

- réussir à faire apprendre à un âge donné des notions que la pédagogie traditionnelle échouait totalement à infuser,

- susciter chez l'élève des attitudes positives vis-à-vis de l'action de l'école en transformant la relation maître-élèves, et notamment en développant un système d'interactions dans la société scolaire devenue ainsi un véritable bain culturel dans lequel l'élève ne reçoit plus passivement le savoir, mais devient l'artisan au sens fort de sa construction personnelle.

II POUR OU CONTRE LE PSYCHOLOGUE DANS L'EQUIPE D'ENSEIGNANTS :

En première analyse, le pédagogue peut être défini comme étant avant tout sensible aux conditions de l'émission du message. Et le psychologue, aux conditions de sa réception.

Dans la pédagogie dite traditionnelle, il n'est guère besoin de s'embarasser de psychologues. Les programmes imposés sont acceptés par l'enseignant et transmis suivant une progression intangible. Le contrôle du savoir acquis donne lieu à des épreuves de contrôle bien rodées. Le rendement de l'enseignement tel qu'il est donné est un problème que l'on ne se pose pas.

Dans ce système, "le pédagogue" mérite-t-il son nom dans la définition qui vient d'en être donnée ?

La recherche pédagogique remet en question toutes ces pratiques et jusqu'à la substance de l'enseignement à donner à chaque âge de l'enfant.

Aussi rencontre-t-elle immédiatement le problème du récepteur, de sa structure mentale et de la structure de ses intérêts. Celui-ci n'est pas mis dans l'obligation de "s'adapter" inconditionnellement ; il n'est plus nié fondamentalement en tant que tel. Dès lors, le concours du psychologue est ressenti comme une nécessité.

III - ROLES RESPECTIFS DU PSYCHOLOGUE ET DU PEDAGOGUE.

1°/ But de l'action entreprise : Il est défini, en premier lieu, par le pédagogue. Car c'est lui qui apparaîtra, au moins aux yeux des élèves, et peut-être aux siens propres, comme l'agent dynamique de l'expérience.

Cependant, il n'y a pas d'expérience possible :

- sans critique préalable des pratiques pédagogiques en usage,
- sans formulation d'hypothèses concernant la mise en forme d'une nouvelle pratique. Ces hypothèses portent sur l'impact qu'auront sur les enfants ces techniques éducatives.

A l'issue de cette réflexion, dans laquelle le psychologue prend une large part, l'élaboration de techniques expérimentales est précisée. Il peut arriver, que, soumis à cette critique de base, le projet initial soit abandonné et remplacé.

2°/ Problème des échantillons : On pense aussitôt à la dualité :

- classe-ténoin
- classe expérimentale

La composition de ces deux échantillons constitue la tâche quasi-exclusive du psychologue. Les deux classes retenues doivent pouvoir être considérées, au départ, comme équivalentes. (équivalence non facile à créer).

Mais ce schématisme, pour être satisfaisant à l'esprit, recèle des dangers.

En effet, l'enseignant de la classe-ténoin qui se sait dans cette situation, a tendance probablement à modifier son comportement habituel (même s'il ne le voulait pas expressément). De toutes façons, sa situation peut accroître la difficulté d'une bonne relation avec lui et avec ses élèves.

Aussi, pourrait-on abandonner l'idée d'opposer initialement deux groupes compétitifs :

Le problème de la classe-ténoin pourrait être traité de la façon suivante :

En début d'expérience, les élèves de X classes peuvent être examinés, sous l'angle

- de leur Q.I.
- de leur origine sociale
- de leur acquis scolaire.

Où la classe-témoin prise est celle qui a les caractéristiques les plus voisines de la classe expérimentale (mais le maître de cette classe ignorerait ce choix préalable), ou-sans doute mieux - l'on prend, parmi les X classes, un nombre Y d'élèves dont l'ensemble constituerait la classe-échantillon des élèves enseignés selon des méthodes habituelles.

En fin d'expérience (et même en cours), on peut comparer, sous l'angle de divers critères, les élèves de la classe expérimentale et ceux de la classe témoin ainsi choisie.

3°/ La conduite proprement dite de l'expérience en milieu scolaire est le fait quasi-exclusif du pédagogue.

4°/ L'observation des élèves en situation expérimentale appartient principalement au psychologue qui doit être présent dans la classe.

Cela implique la détermination (tout un programme et multiple) :

- de la nature des faits à observer
- des circonstances de l'observation
- des moyens de cette observation
- des outils (à peut-être créer).

La rigueur expérimentale est également introduite par le psychologue dans le contrôle précis de l'acquis obtenu au cours d'une période déterminée.

Les méthodes de contrôle de l'expérience sont à définir avec soin.

Un retour vers la classe-témoin permettra d'effectuer les comparaisons utiles.

5°/ L'analyse des résultats de l'expérience et surtout l'élucidation des comportements nouveaux apparus dans la classe expérimentale constituent l'oeuvre collective de tous les membres de l'équipe. Toutefois, le psychologue peut prendre dans cette analyse collective une part essentielle, car il semble le mieux placé pour intégrer l'ensemble des observations faites dans un cadre conceptuel solide.

IV - REFLEXIONS SUR LA DEFINITION DES ROLES ET DES COMPETENCES. IMPORTANCE D'UNE COHESION FORTE DE L'EQUIPE :

Chacun construit son rôle en cours d'expérience. A l'opposé, le rôle commandé, institutionnalisé s'avère précis, prédéterminé, subi, rigide, et amène chacun à jouer un personnage et à s'isoler des autres.

Il correspond au schéma du fonctionnaire respectueux avant tout de normes et règlements administratifs.

Nous souhaiterions de la part du pédagogue :

- une compétence psychologique : afin qu'il admette la collaboration d'un psychologue et soit en mesure de dialoguer utilement avec lui.

- une connaissance approfondie de la discipline à enseigner et des méthodes pédagogiques différentes qu'il est possible d'utiliser.

Inversement, le psychologue - à défaut d'être spécialiste de la matière enseignée et expérimentée - doit disposer de connaissances culturelles et pédagogiques suffisantes en cette matière, et de fortes connaissances de psychologie génétique, de psychologie sociale et de psychologie différentielle.

- Les rôles du pédagogue et du psychologue doivent s'imbriquer et se recouvrir au maximum.

La solidité de l'équipe dépend de cette conception ouverte des rôles complémentaires. A l'extrême limite (idéale), une confusion totale des rôles est souhaitable, très bénéfique aux progrès de l'équipe.

REMARQUE : Pour justifier son existence et pour jouer son rôle, l'équipe de recherche doit oeuvrer à contre-courant de ce qui se fait et se pense ordinairement en matière de pédagogie. En conséquence, elle se heurte à des résistances. Sa cohésion, qui n'exclut pas de fructueuses divergences, est donc fondamentale.

Pour obtenir cette cohésion, il convient que les membres de l'équipe soient tous volontaires. Une désignation par voie hiérarchique est préjudiciable à cette cohésion et contribue à figer les rôles et à réduire la nobilité intellectuelle des membres du groupe.

V - LA COMPOSITION DE L'EQUIPE POSE DONC UN PROBLEME :

Plusieurs processus peuvent être envisagés:

1°/ Au départ, quelqu'un (pédagogue ou psychologue) formule une hypothèse, invente une solution neuve.

Il s'entoure lui-même des concours nécessaires à une étude complète de processus d'expérimentation.

Puis l'équipe s'efforce d'obtenir les autorisations administratives indispensables pour un passage à l'action.

Dans cette hypothèse de travail, ... les initiatives spontanées risquent d'être rares.

2°/ Aussi, peut-on concevoir que l'un des rôles des fonctionnaires supérieurs de l'Education Nationale soit de proposer des directions possibles de recherche, d'encourager par avance de tels efforts, d'accueillir avec sympathie toutes les suggestions qu'ils recevront. Ceci étant posé, la constitution de l'équipe d'expérimentation procèdera dans tous les cas du libre engagement de ses membres.

REMARQUES TERMINALES :

a) L'intériorisation des valeurs culturelles constitue probablement le plus gros problème de l'enseignement secondaire dans la phase historique actuelle, caractérisée par la substitution d'une pédagogie de masse à une pédagogie des élites. Dans cette situation, le passage d'une "culture" d'origine (au sens que prête à ce mot l'école d'anthropologie culturelle américaine), à une "culture" d'accueil, est difficile, et demande à être étudiée de très près. On peut faire l'hypothèse que la

plupart des échecs scolaires des élèves d'origine populaire disposant de moyens intellectuels suffisants s'explique par l'incapacité du corps enseignant à analyser les conditions précises de ce passage et à en tirer les conséquences dans l'exercice de leur profession.

b) L'institutionnalisation étroite d'un (soi-disant) secteur de recherche pédagogique dans les écoles annexes aux Ecoles Normales d'Instituteurs a, trop souvent, abouti à un échec massif. C'est à l'enlèvement dans la tradition pédagogique qu'elle a conduit.

En effet, ces classes d'écoles annexes aux écoles normales semblent avoir deux objectifs essentiels :

- donner aux normaliens l'exemple d'une action pédagogique organisée et efficace,
- offrir un champ d'expérimentation pédagogique permanent.

On est sans doute en droit d'affirmer que la réussite sur le premier plan ôte jusqu'au désir de s'engager sur le second.

Ces classes qui jouissent d'une juste réputation ont souvent une clientèle composée d'enfants d'origine socio-culturelle supérieure. Les effets d'une bonne pédagogie traditionnelle se cumulant avec la qualité de la clientèle scolaire, il convient de s'attendre à une réussite scolaire très satisfaisante de la plupart des élèves. Une enquête effectuée en 1963 - 64 par le C.O.S.P., de MONTAUBAN met en évidence que le Quotient intellectuel moyen des élèves de C.N.2. de ces classes est sensiblement le même que le Q.I. moyen des élèves de 6ème "classique" des lycées de la ville

Or, l'expérimentation pédagogique ne doit pas consister en 1969 à bien creuser le sillon ouvert au début du siècle, mais à ouvrir un sillon nouveau. On ne sent, bien évidemment, le désir d'une telle action que si la pédagogie traditionnelle étale, son archaïsme et son inadaptation.

Et cette pédagogie ne montre ses écueils que lorsqu'elle s'adresse aux enfants des catégories sociales inférieures. Il serait donc très souhaitable de proposer aux meilleurs pédagogues, au lieu d'enseigner dans les "meilleures écoles" du département (sans problème à résoudre : où la pédagogie traditionnelle semble convenir), d'oeuvrer dans les classes de campagne ou de banlieue, et particulièrement en celles qui poseraient problème ... Il est fort probable qu'alors la volonté de renouvellement pédagogique - qui s'imposerait et que ne manqueraient pas de vouloir tenter les meilleurs pédagogues confrontés au problème - prendrait vite une grande force et que l'appel à du personnel psychologique s'opèrerait spontanément.

Textes libres

3

Exercices Structuraux

Madame MALOSSANE, professeur de lettres à l'école Normale d'Institutrices de Linoges, animatrice de l'équipe de recherche pédagogique, nous fait parvenir le plan de quelques exercices structuraux pratiqués dans trois cours préparatoires, accompagnés des considérations théoriques sur lesquelles ils sont basés. Cette recherche a été préparée par "une initiation sommaire aux notions essentielles de linguistique" (3 séances de 3 heures à partir d'un polycopié d'une trentaine de pages, reproduites par le Centre Régional de Documentation Pédagogique) à l'intention des institutrices de l'équipe expérimentale.

QUELQUES REMARQUES D'ORDRE PSYCHO-LINGUISTIQUE INSPIRÉES
PAR UNE COLLECTION DE TEXTES LIBRES PRODUITS DANS 3 C.P. DE
NOVEMBRE 1968 A MAI 1969 (IL S'AGIT DONC DE FRANÇAIS ÉCRIT)

Application pédagogique : EXERCICES STRUCTURAUX

- Quand on observe l'évolution du langage enfantin au C.P. de novembre à mai, on est d'abord frappé par le parallélisme entre les structures linguistiques et les structures mentales telles qu'elles ont été définies par les psychologues spécialisés : WALLON, PLAGET, CHATEAU

- D'autre part, on a l'impression d'assister à une genèse de la langue.
L'enfant de 6 ans ne construit d'abord que des phrases nucléaires du type :

S.V. Compl. : Nadine joue à la balle.

S.V. Attribt. : les bateaux sont jolis.

Ensuite il complique cette structure de base par des montages plus ou moins adroits. Or, ces montages, ce sont précisément les "transformations" dans lesquelles CHOMSKY voit les règles constitutives (ou génératives) de la langue.

Ces remarques conduisent à la convergence de 3 points de vue : ceux

- du linguiste . . .
- du psychologue,
- du pédagogue

I - Le linguiste peut y voir la confirmation de la théorie transformationnelle. Les formes du C.P. nous révéleraient en quelque sorte un niveau "archéologique" de la langue, où l'on peut apercevoir, encore séparées et juxtaposées, les structures profondes et simples qui seront masquées plus tard sous le montage de structures plus organisées dites superficielles.

"L'homme qui arrive est grand"

serait un montage des phrases nucléaires

"L'homme est grand. L'homme arrive"

Je pouvais difficilement croire que ces 2 phrases aient pu correspondre à un stade de la pensée humaine. Or, voilà que je trouve des phrases de la même famille en abondance au C.P.:

"Sur la mer il y a beaucoup de bateaux. Les bateaux sont beaux".

"Pompon a attrapé le petit poisson rouge. Grand'père a vu Pompon".

Les formes primaires du langage qu'on rencontre au C.P. sont donc intéressantes pour le linguiste parce qu'elles soulignent un aspect génétique du problème qui vient étayer d'une nouvelle preuve l'hypothèse générative des grammaires transformationnelles.

On retrouve ici la loi biologique bien connue de la correspondance entre l'ontogénèse et la phylogénèse. On sait que le développement de l'individu reproduit en raccourci l'histoire de l'espèce. Ce serait vrai pour le langage comme pour les structures physiologiques ou mentales. Reste à savoir si CHOMSKY s'est appuyé sur ces formes enfantines pour concevoir sa théorie. Si oui, elle n'en reçoit bien sûr, aucune confirmation. Sinon, elle y gagne une preuve remarquable.

II - Le psychologue nous permet de mieux comprendre la syntaxe infantine quand il nous invite à y apercevoir la forme sensible de structures mentales spécifiques.

Là où l'adulte peut être tenté de voir des maladresses, des fautes d'esthétique, nous reconnaissons des formes nécessaires, au sens philosophique et scientifique du mot.

Au stade du C.P. on retient 2 traits essentiels du point de vue psycholinguiste : un gaspillage de matière première

. l'absence de lien

.../...

a) ne gaspillage : texte : C.P. de Mane FONDANECHÉ - février 1969 "ma poupée Eliane a les yeux bleus et ma poupée Josy a les yeux bleus et mon nounours a les yeux noirs. Mon papa a les yeux marron foncé et ma nanan a les yeux noisette et Annie a les yeux bruns et mon chat a les yeux verts". Annie RIVIERE.

"Ma cousine Claire a les yeux bleu clair. Ses yeux sont jolis. Nathalie a les yeux bleu clair. Ses yeux sont jolis. André a les yeux bleus. Ils sont jolis. Elisabeth a les yeux bleus aussi. Ils sont jolis." Anne CONSTANT."

Sans aucun souci d'économie les termes sont répétés comme a plaisir. Le rapprochement s'impose avec la folle dépense de mouvements et de cris que l'enfant de cet âge fait dans ses jeux (à noter : c'est souvent le même geste, le même mot ou cri qui est répété jusqu'à l'ivresse). Les éléments linguistiques sont "consacrés" avec la même prodigalité.

On pourrait suivre la loi en profondeur au niveau biologique et dire qu'on retrouve ici les prodigieuses dépenses énergétiques des phases jeunes de la vie (film de la "vie des animaux" sur l'activité des protozoaires).

Au gaspillage s'oppose une des 2 lois essentielles qui président aux montages de la langue évoluée : l'économie des moyens qui réduit les formes :

- réduction du nom et du groupe de mots au pronom
- " de l'attribut à l'épithète et au complément de nom
- " du complément de circonstance à l'adverbe
- " des formes verbales au nom d'action etc.....

L'autre trait essentiel,

b) l'absence de lien est aussi évident dans les 2 textes déjà cités ; à chaque personnage correspond une phrase nucléaire indépendante bien que la situation soit la même.

C.P. Mme VAILLIER, Janvier 1969

"...Caroline s'amuse à la chéte et Véronique joue avec Capi Pompon a attrapé le petit poisson rouge grand'père a vu Pompon".

Pascale COURIVAUD.

Voici le même trait dans le genre narratif : C.P. Madame VAILLIER - Mars 1969

" Une nuit nanan avait laissé la cage sur la fenêtre. Un chat a sauté sur la cage. La cage est tombée au milieu de la route. La serine a sauté sur une voiture. Le chat a sauté sur la voiture. Le chat a mangé la serine."

Pascale DEVAUD

Ici encore les observations s'isolent dans des phrases nucléaires simplement juxtaposées. C'est ce que WALLON appelle "la pensée en flot". Elle procède par prises de vues successives entrecoupées chaque fois par obturation de l'objectif. C'est ainsi qu'il faut entendre les répétitions. Chaque phrase forme un monde clos "toujours recommencé" :

à cette langue kaléidoscopique s'oppose la langue organisée des adultes

constituée par intégration des phrases nucléaires les unes aux autres :
"Pompon a attrapé le petit poisson rouge ; grand-père l'a vu " ou "grand-père a vu que Pompon attrapait le petit poisson rouge" ou "grand-père a vu Pompon attraper le petit poisson rouge". On voit d'ailleurs l'étroite dépendance des 2 lois : c'est la réduction des formes qui permet leur intégration à des montages plus complexes. Par exemple, c'est ainsi qu'il faut entendre la fonction complète du pronom. Son emploi signifie que le non qu'il remplace est encore présent dans la pensée quand son substitut le représente. Il établit un pont entre 2 phases de la pensée. Sa fonction est essentiellement une fonction de relation. En ce sens on peut dire que tout pronom est relatif. En créant les pronoms la langue exerce sa fonction représentative à un second degré. Les noms, les adjectifs, les verbes et leurs rapports fonctionnels dans la phrase la plus simple peuvent être considérés comme une représentation primaire du monde extérieur, de ses objets et de leurs relations. Par le pronom, la langue se représente elle-même, q'est à dire qu'elle instaure un nouveau type de relations avec elle-même, qui lui donne sa continuité et sa cohésion, en somme son organisation en unités plus complexes.

C'est pourquoi le pronom est encore rare en février au C.P. : "Sur la mer il y a beaucoup de bateaux. Les bateaux sont beaux." Il apparaît d'abord côte à côte avec le non, prenant ainsi appui sur lui : "non papa, il n'a acheté des patins à roulettes." Ce redoublement du sujet est très fréquent surtout à l'oral, peut-être a-t-il une autre raison : le pronom serait senti comme la marque de. personne nécessairement agglutinée au verbe.

Les autres essais témoignent souvent d'une conscience confuse de la correspondance entre le représentant et le représenté. On ne sait pas exactement sur quoi "le pont" s'appuie de l'autre côté. Cela fait penser à un équilibre en porte à-faux, signe évident d'une pensée mal assurée dans ses rapports ; l'enfant trébuche dans cette distance d'un espace abstrait qui est celui discours. On a alors des constructions ambiguës de ce type :

"dimanche j'ai été dans une pâtisserie. On est rentré dans la pâtisserie. On a acheté des galettes. Elle avait une cerise rouge".

Valérie MARTINAUD, Fin mars 1969

" ma néné est en robe de chambre. Elle est rouge".

Nadine BARIANT - Février 1969

" Le "et" est aussi un des premiers ponts que l'enfant jette entre les éléments de son langage. Mais il s'en sert encore comme d'un outil indifférencié avec lequel il attache un peu au hasard n'importe quoi :

"Un jour j'ai été dans un château et j'ai vu comment on fait du papier.

On prend des chiffons et avec une machine à papier et on croirait que c'est du lait et c'était vraiment joli et après je suis descendue du château. J'ai vu un tobogan et des tourniquets. Il y avait 4 sièges et on était 3 moi et ma soeur et un garçon qui s'appelle Christophe."

Claudine - Fin mars 1969

Voici par exemple une confusion entre l'ordre du dessin et l'ordre linguistique : c'est une phrase qui sort de légende à un dessin.

"le facteur donne une lettre à Bruno et grand-père à mis du bois dans la cheminée."

Pascale DEVAUD - Janvier 1969

Voici encore "dans le même sac" un lien chronologique et un lien logique, confusion qu'on retrouvera d'ailleurs bien au-delà du CC.P. :

" Je suis allée chercher des myrtilles et j'ai vu une peau de serpent et j'ai eu peur". On pourrait multiplier les exemples de ces formes linguistique foisonnantes et inorganisées liées à une perception pétillante et sporadique du réel.

III - Quelle sera l'attitude du pédagogue en face de ces données psycholinguistiques ?

Pour celui qui à enseigner sa langue maternelle à l'enfant, le problème pourrait se poser ainsi ; hâter une évolution qui a été jusqu'alors laissée au hasard, en profitant de toutes les occasions favorables au dépassement d'un seuil, par le moyen d'exercices structuraux conduits selon la méthode d'apprentissage accéléré des langues étrangères.

Différence avec le travail de correction traditionnel / texte de départ :

"dimanche j'ai été à la campagne. J'ai été dans une pâtisserie. On était rentré dans la pâtisserie. On a acheté des galettes. Elle avait une corise rouge."

Valérie MARTINAUD - Fin mars 69

Ces textes-là, on ne sait par quel bout les prendre. Si on voulait les corriger à fond, chaque phrase donnerait l'occasion d'une "leçon" de grammaire ou de vocabulaire. On verrait alors successivement le problème du :

j'ai été

celui de : la répétition : j'ai été

celui de : rentré

enfin celui du : elle, lui-même complexe!

Au lieu de défricher le terrain pas à pas nous avons essayé une autre méthode. Nous analysons le texte du point de vue structural c'est-à-dire que nous en tirons plusieurs batteries d'exercices, chacune appropriée à un type de faute. C'est seulement au bout de cette série, étendue sur plusieurs semaines que l'élève sera amené en principe au niveau où il devrait être capable spontanément d'une correction complète. Au besoin on modifie les formes de base sans s'y attarder (rentré ——— entré)!

Par exemple on tirera du texte ci-dessus 3 batteries :

a) - la batterie du relatif "où" :

on est entré dans une pâtisserie
 on a acheté des galettes → où on a acheté des galettes

qu'on fixe en faisant jouer toutes les "variables" de la structure.

Je suis passée dans la rue du Clocher
 j'ai vu une poupée qui mange → où j'ai vu une poupée qui mange
 etc.....

b) - la batterie du pronom personnel :

on a acheté des galettes
 j'ai mangé une galette → j'en ai mangé une

c) - la batterie du pronom relatif :

J'en ai mangé une
 la galette avait une cerise rouge → qui avait une cerise rouge.

A LIMOGES nous avons commencé ce travail au C.P. Nous avons suivi attentivement l'évolution des structures linguistiques à travers les textes libres des élèves de novembre à mai, en notant parallèlement :

- 1°/ les erreurs qui témoignent : des premiers essais maladroits dans l'usage d'une structure encore étrangère.
- 2°/ les tours de langage où se trouvent côte à côte les structures profondes correspondant à la structure évoluée dont on a en somme les éléments séparés et qu'on n'a plus qu'à montrer.

!

!!

.../...

EXERCICES STRUCTURAUX - C.F.P.

1er exercice

Passage réciproque de la structure : il est
à la structure : il a

BENVENISTE: "le verbe avoir est un verbe être retourné".

Texte motivant l'exercice :

"La maison de grand'mère est jolie. Elle la les ride sont rose."

Catherine SEGATE -Début mars 69

On fournit tantôt l'autre :

- Les rideaux de la fenêtre sont roses \rightleftarrows la fenêtre a les rideaux roses
- Mon nounours a les yeux noirs \rightleftarrows les yeux de mon nounours sont noirs
- Ma néné est en robe de chambre \rightleftarrows ma néné a une robe de chambre
- Catherine a un pantalon \rightleftarrows Catherine est en pantalon
- Ses mains sont sales \rightleftarrows elle a les mains sales

etc

REMARQUES : formalisation rigoureuse impossible!

- a) - "il a" n'est convertible en "il est" que dans le cas où le verbe avoir introduit un attribut d'objet :
 - elle a les mains sales \rightleftarrows ses mains sont sales
 - elle a son tablier déchiré \rightleftarrows son tablier est déchiré
 ou dans le cas où il a les sens de "porter" :
 - elle a une robe de chambre \rightleftarrows elle est en robe de chambre
- b) - "il a" n'est pas convertible en "il est"
 - lorsque avoir a le sens de posséder : elle a les patins à roulettes
est en patins à roulettes : non.
elle a (possède) une robe de chambre - non convertible.
 - dans certains emplois où avoir a le sens de porter :
elle a des lunettes / elle est en lunettes : non
elle a des boucles d'oreille / elle est en boucles d'oreille : non.

2ème exercice

Texte de départ : "ma poupée Eliane a les yeux bleus et ma poupée Josy a les yeux bleus".

Voilà une ébauche d'attachement qui n'a pas réduit les éléments communs : nous fournissons la structure :

Mes poupées Eliane et Josy ont les yeux bleus.

et nous construisons un exercice structural qui va la fixer selon la méthode de G. DELATTRE : c'est-à-dire en la faisant répéter dans des situations différentes qui ne modifient que ses éléments variables.

Nous cherchons par exemple, dans la classe, des objets de même couleur ou de même forme :

x a des bottes blanches

y a " " "

et on le dit d'une manière plus courte : x et y ont des bottes blanches.

Il faut préparer l'exercice d'avance pour prévoir toutes les variantes!

Voici une batterie possible :

x a des cheveux blonds

même verbe

y " " " "

encore un nom au pluriel

x porte des lunettes

encore un nom au pluriel

y " " "

verbe différent

x a un col roulé

x et y ont un col roulé

y " " " "

nous retrouvons le verbe avoir mais le complément est au singulier pour qu'on voie

x a un sac marron

y " " " "

même type de forme pour fixer la remarque

le sac de x a une fermeture éclair

Le sac et la trousse de x ont une fermeture éclair

la trousse de x a une " "

le sac de x a une fermeture éclair

Le sac de x et y ont

le " de y " " " "

le sac de x a une fermeture éclair

Les sacs de x et la trousse de y ont une fermeture éclair

la trousse de y a une " "

Prolongement : on remarque que nous débouchons ici sur un exercice de conjugaison, la marque "pluriel" du verbe étant un aspect de la transformation par attachement de 2 indépendantes à syntagme verbal commun.

- quand la 3ème personne du pluriel a été fixée par de nombreuses

répétitions la maîtresse introduit la 1ère personne : (toujours, autant que possible, à partir de phrases d'élèves, soit orales soit écrites).

J'ai les cils noirs très foncés → (non papa et moi nous avons les cils noirs
Mon papa a les cils noirs très foncés → (très foncés
foncés

J'ai un cahier rouge → }
Isabelle a un cahier rouge → } Isabelle et moi nous avons un cahier rouge etc....

On revient au besoin aux situations initiales mais en les "conjuguant" de façon différente :

Z dit à X : {"tu as les cheveux blonds" ;
"Y" a les " " " puis "toi et Y vous avez les cheveux blonds" etc

REMARQUES : toutes les élèves ont trouvé un exemple.

- les enfants se sont mis volontiers en scène : le je et le moi sont alors apparus spontanément ;
- la séance terminée, plusieurs élèves se sont amusés à écrire d'autres phrases de même structure ;
- cet exercice a été réalisé dans 3 cours préparatoires différents au début de mars. Les conclusions sont partout les mêmes ;
- durée : 25 minutes environ
- Il est évident que les exemples sont en corrélation soit avec les textes des élèves soit avec le contexte vivant de la classe et que par conséquent ils seraient différents dans une autre classe.

3ème exercice

La structure : "aussi" est une variante de l'attachement par addition. A priori nous aurions pensé que c'était une structure trop évoluée pour le C.P. Mais nous l'avons rencontrée sous sa forme "profonde" indiquée par RUWET et nous avons pensé que c'était peut-être un point de maturation à exploiter : ... voici les phrases de départ :

"André a les yeux bleus. Ils sont jolis. Elisabeth a les yeux bleus aussi. Ils sont jolis."

Nous éliminons les : "ils sont jolis" et nous travaillons seulement sur l'enchaînement de la 1ère et de la 3ème phrase.

Modèle : André a les yeux bleus. -----André a les yeux bleus,
Elisabeth a les yeux bleus aussi ---Elisabeth aussi

Cette fois la structure peut-être si facilement acquise qu'il convient d'éviter une répétition purement mécanique. Pour l'associer à une pensée réelle, la maîtresse donne à l'exercice la forme d'un jeu : elle fournit une observation, on doit lui répondre en l'appliquant immédiatement à un autre personnage ; mais il faut que ce soit vrai !

Pascale a des bottes - ? Isabelle aussi!

Pierrette a un beau ruban - ? Nadine aussi!

Isabelle a des souliers vernis - ? Martine aussi!

etc

REMARQUES : durée : 1ère phase : 10 minutes

- Incident : interruption de Catherine à propos d'une des structures de départ : "J'ai une barrette. Lydie a une barrette."

"Ça ne rappelle quelque chose, elle devrait dire : "Lydie et moi nous avons une barrette" (la structure a été travaillée la semaine précédente : ce retour en arrière est bien un signe d'imprégnation).

La maîtresse prend appui sur cet incident pour prolonger l'exercice. Dans la 2ème phase : On passe d'une structure à l'autre dans l'ordre inverse : (5minutes).

Pascale et Brigitte ont des boucles d'oreilles.

" a des boucles d'oreilles. Brigitte aussi.

Pierrette et moi nous avons une jupe.

Une provincialisme est détecté au passage. Il revient 2 fois :

Muriel a des chaussette blanches, mère Pascale

Béatrice a des cheveux court, et mère Catherine!

4ème exercice

Suite logique du précédent :

Sujets communs - verbe commun - compléments différents -

Phrase de départ

"Ma poupée Josy a les yeux bleus
et non nounours a les yeux noirs"

Annie RIVIERE

Février 1969

Transformation

Ma poupée Josy a les yeux bleus et non
nounours les yeux noirs!

.../...

Variation :

Mon frère joue aux billes

et je joue à la poupée ----- Mon frère joue aux billes et moi à la
poupée.

etc

REMARQUE : Entraînement à la pensée organisée puisque le verbe sous-entendu
jette un pont, mentalement, entre les 2 phrases

seuil à préciser : peut-être au dessus du C.P.

Exercice similaire : avec le verbe être.

Texte de départ :

Transformation

"La maison de grand'nère est jolie.

Le mur est orange et la porte est

violette." -----

La maison de grand'nère est jolie.

Catherine SECATE.

Le mur est orange et la porte violette.

==

5ème exercice

STRUCTURE : LA SITUATION INVERSE : MEME SUJET POUR DEUX VERBES DIFFERENTS.

Texte de départ notivant l'exercice : (probabilité d'un seuil) :

"Une nuit, nanan avait laissé la cage sur la fenêtre.

Un chat a sauté sur la cage. La cage est tombée au milieu de la route.

La serine a sauté sur une voiture. Le chat a sauté sur la voiture. Le chat a
mangé la serine."

Pascale DEVAUD

Mars 1969

Structure primaire : le chat a sauté sur la voiture.

le chat a mangé la serine.

" évoluée : le chat a sauté sur la voiture

et a mangé la serine.

(Début de C.E.1.)

Exercice à concevoir.

==

.../...

6ème exercice

LE PRONOM :

Le point de naturation est assez précoce puisqu'on voit des pronoms personnels apparaître vers Noël. "Le sapin de Noël est décoré. Maman lui a mis des boules et des guirlandes."

Lydie. Janvier 1969

"Maman joue avec papa au ballon. Papa ne joue plus avec maman. Il jardine. Il sème des radis et de la salade."

Anne-Marie BESSE

Janvier 1969

Nous considérons seulement les premiers textes écrits spontanément, inspirés par la réalité et non copiés. Nous écartons donc comme non significatifs les petits textes de 2 à 4 lignes écrits en novembre et décembre qui sortent, à pleine modifiés, du livret de lecture, exercices d'écriture plutôt qu'expression écrite ("Véronique donne un os à Capri. Ric a mordu Capi. Dominique joue avec Véronique. Milène a pris le car. Elle se promènera.") Chose curieuse, le moment où le langage entre en rapport avec le réel est marqué par une régression sur le plan linguistique. C'est tout naturel. L'enfant fait un usage à la fois plus personnel et plus maladroit de la langue. C'est ici seulement que commence l'acte de parole.

Donc les pronoms apparaissent assez tôt. Mais leur usage est relativement très restreint par rapport à la langue des adultes et il est mal assuré. Nombreuses sont donc les occasions d'en introduire l'emploi:

Sur la mer il y a beaucoup de bateaux

Les bateaux sont beaux

Ils sont beaux

La pluie tombe à verse

La pluie fait des flaques

Elle fait des flaques

Le chat a sauté sur la voiture

Le chat a mangé la serine

et il a mangé la serine

2 PRONOMS : Catherine raconte son livre de bibliothèque :

Jeannette a un petit chat

Elle donne du lait à son petit chat

Elle lui donne du lait

Nicole lit son livre de bibliothèque

Nicole a presque fini son livre

Elle l'a presque fini

Pascale a un petit frère

Pascale veut donner à boire à son petit frère

Elle veut lui donner
à boire

BUT : 1°/ donner une connaissance empirique et intuitive de la règle qui préside à la "transformation" non ——— pronon quand il s'agit du complément d'objet. La structure se définit ici à la fois :

(par une réduction de la forme

(" un changement de place

selon la loi d'opposition et de complémentarité - (non : après le verbe

(pronon : avant le verbe

2°/ Entraînement à la pensée organisée : le pronon en tant que représentant a essentiellement une fonction de relation. Il marque un rapport avec la chose déjà nommée dans la phrase précédente. En ce sens on peut dire que tout pronon est relatif. C'est un des premiers outils de la pensée intégrante donc organisée ; entraîner à son maniement est certainement très formateur de la pensée.

REMARQUES :

Une fois de plus on constate que la même situation peut être traduite par deux structures différentes :

Le chat a sauté sur la voiture et a mangé la serine

le " " " " " " et il a " " "

En travaillant à peu d'intervalle sur des structures équivalentes on redonne au fonctionnement de la langue la souplesse qu'il pourrait perdre par le côté mécanique des exercices structuraux. Les enfants font d'elles-mêmes le passage de l'une à l'autre.

Mais d'autre part en travaillant séparément sur chacune d'elle on facilite l'imprégnation par la simplification et la répétition des formes à fixer.

7ème exercice

LA PROPOSITION RELATIVE :

C'est une structure beaucoup plus rare au C.P. que l'attachement par addition au moyen du "et", et que l'emploi du pronom personnel. Cependant on en trouve quelque traces dans les phrases spontanées ; mais l'usage en est très mal assuré : l'enfant confond qu'il et qui

"Jacques et Bruno s'amusent avec un petit bateau qui font marcher dans la mare qui a du courant."

Geneviève DE ROUFFIGNAC - Janvier 1969

"Une fois une petite fille qui aidait sa maman à faire le dîner dans la maison."

Patricia - Janvier 1969

D'autres ne sont pas adaptées à la situation:

"Le jour Catherine s'amuse avec le petit chaton qui veut dîner."

Geneviève DE ROUFFIGNAC - Janvier 1969

JUSTIFICATION : Toutefois, peut-être, est-il temps d'aider à dépasser le niveau de l'observation fragmentée et discontinue, à organiser la pensée en tissant des liens entre les unités de 2ème grandeur que sont les phrases nucléaires (syntagmes : unités de 1ère grandeur):

PRESENTATION : La maîtresse dit : "Je vous raconte 2 histoires séparément puis je les attache ensemble. Vous ferez comme moi."

1ère phrase : 4 modèles (tous les exemples sont empruntés à des textes d'élèves).

La maîtresse :

1°/ Geneviève a une poupée

La poupée ne parle pas → Geneviève a une poupée qui ne parle pas.

Les élèves répétant l'enchaînement à tour de rôle 5 ou 6 fois!

2°/ Ma tata a une petite fille

La petite fille marche → Ma tata a une petite fille qui marche!

3°/ Milène est avec grand'mère

Grand'mère arrache des carottes dans le jardin! → Milène est avec grand'mère qui arrache des carottes dans le jardin!

4°/ A l'hôpital il y avait une
dame très gentille

La dame n'a donné des bonbons. → A l'hôpital il y avait une dame
très gentille qui n'a donné des
bonbons.

2ème phase :

La maîtresse

Les élèves

1°/ Dans mon jardin il y a un lapin!

Le lapin est méchant. → Dans mon jardin il y a un lapin
qui est méchant.
[6] essais manqués.

2°/ Le loup a vu l'âne

L'âne broutait l'herbe verte. Le loup a vu l'âne qui broutait
l'herbe verte.
[4] erreurs.

3°/ Nicole entendit un bruit,

c'était le loup.
Le loup faisait : hou...hou

Nicole entendit un bruit c'était
le loup. Le loup qui faisait
hou...hou
[2] erreurs.

4°/ Le jour, Catherine s'amuse

avec le petit châton!
Le petit châton veut dîner.

Le jour, Catherine s'amuse avec
le petit châton. Le petit châton
qui veut dîner.
[6] erreurs.

5°/ Jacques fait marcher son petit

bateau dans la mare!
La mare a du courant.

Jacques fait marcher son petit
bateau dans la mare qui a du cou-
rant.
[5] erreurs.

6°/ Le premier petit cochon
rencontra un homme.

L'homme portait sur son
dos une botte de paille.

Le premier petit cochon rencontra
un homme qui portait sur son dos
une botte de paille.

0 erreur

7°/ Il était une fois une
vieille femme

Les petits cochons
s'ennuyaient dans leur
ferme.

Il était une fois une vieille femme
qui habitait une toute petite maison

0 erreur

8°/ Il était une fois une
vieille femme

La vieille femme habi-
tait une toute petite
maison.

Il était une fois une vieille femme
qui habitait une toute petite
maison.

0 erreur

9°/ Pendant les vacances une
dame était venue avec un
petit garçon

Le petit garçon touchait
à tout.

Pendant les vacances une dame était
venue avec un petit garçon qui
touchait à tout.

Fatigués, les élèves mêlent les 2 histoires et ajoutent un "qui" de trop : "Il y avait une vieille femme qui avait un petit garçon qui touchait à tout". Durée suffisante : 25 minutes pour les 2 phases.

- 1er bilan : - à noter : les élèves attardés réussissent mieux que les bons.
- Analyse des résultats (cf. proportion des erreurs).
- de 1 à 3, succès croissant - normal - la répétition fixe la structure.
- n°4 : presque un échec : s'explique par le caractère très contestable de l'expression.
- n° 5 : médiocre - les élèves se représentent peut-être mal la situation.

- n° 6 - 7 - 8 : succès total : s'explique par la reconnaissance d'un tour narratif fréquent dans les contes lus à cet âge. L'imprégnation était déjà réalisée.

3ème phase : Après la récréation : un essai : les élèves sont invitées à inventer elles-mêmes les 2 histoires et à les attacher ensemble : échec à peu près total :

- ou bien les histoires ne peuvent pas s'attacher : Geneviève n'est pas contente. Geveviève n'est pas toujours contente.
- ou bien on piétine dans la même situation, déformée même par des extravagances ou des impropriétés, brouillée par des obscurités.
- Maman a un vase qui ne se casse pas.
- J'ai une poupée qui ne se casse pas.
- Michelle a une poupée en porcelaine qui se casse.
- Papa a une pelle en porcelaine qui se casse.
- Françoise à un pot de colle qui se vide.
- Il y a des arbres qu'on peut couper.

CONCLUSION :

Difficulté de l'exercice structural dès qu'on l'assouplit et qu'on y introduit une part d'invention. La pensée ne procède pas de la structure à l'idée mais d'une situation à une structure qui lui est inconsciemment appliquée. Il vaut mieux compter sur la réminiscence de formes antérieurement fixées par la répétition. L'exercice de synthèse suivant est certainement plus efficace.

*

8ème exercice de Synthèse

PRONOM PERSONNEL + QUI

"Même présentation qu'à l'exercice n° 7 : on va attacher ensemble 2 petites histoires :

MODELE : La maîtresse regarde Béatrice.

Béatrice sourit à la maîtresse → La maîtresse regarde Béatrice qui lui sourit.

LA MAITRESSE

UNE ELEVE

Martine parle à Anne-Marie

Anne-Marie répond à Martine → Martine parle à Anne-Marie qui lui répond
Geneviève raconte une histoire

à Isabelle.

Isabelle écoute Geneviève → Geneviève raconte une histoire à Isabelle qui l'écoute.

Pascale prête sa gomme à Catherine

Catherine rend la gomme à Pascale → Pascale prête sa gomme à Catherine qui la lui rend.

Lydie lance la balle à Muriel

Muriel renvoie la balle à Lydie → Lydie lance la balle à Muriel qui la lui renvoie.

Nadine va chez la maman de Véronique.

La maman de Véronique ne la connaît pas. → Nadine va chez la maman de Véronique qui ne la connaît pas.

.../...

9ème exercice

LE RELATIF OÙ

Texte de départ : "Dimanche j'ai été à la campagne. J'ai été dans une pâtisserie. On était rentré dans la pâtisserie. On acheté des galettes. Elle avait une cerise rouge. Ma maman avait demandé à la dame des Brilloches."

Valérie MARTINAUD - Fin Mars 1969

LE MODELE : On est entré dans une pâtisserie

On a acheté des galettes. où on a acheté des galettes.

AUTRES EXEMPLES : à concevoir.

A NOTER qu'à ce niveau on est devenu capable de "transformer" tout le texte de Valérie MARTINAUD parce que les 3 structures nécessaires ont été fixées séparément :

- Nom ----->Pronom.
- 2 indépendantes attachées par qui.
- " " " " où.

On est entré dans une pâtisserie

On a acheté des galettes. où on a acheté des galettes.

On a acheté des galettes

J'ai mangé une galette j'en ai mangé une.

J'en ai mangé une

La galette avait une cerise rouge Qui avait une cerise rouge.

*

.../...

10ème exercice

I - LE PASSAGE DE LA STRUCTURE ATTRIBUT A LA STRUCTURE EPITHETE :

Texte de départ :

Nous avons trouvé en Février 1969 ----- Nous voulions
 obtenir
 ↓
"Ma cousine Claire à les yeux bleus
 ses yeux sont jolis".....Ma cousine Claire a de jolis
 yeux bleus.

La place de cet exercice au C.P. et l'ordre que nous suivons :
de l'attribut à l'épithète sont justifiés par le fait que :

- L'attribut est une structure primaire
- L'épithète " " " évoluée.

Cela peut surprendre l'adulte non initié à la linguistique, pour qui l'épithète paraît être une construction simple : elle comporte le minimum d'éléments, et quoi de plus simple qu'une juxtaposition ? (de fait son étude est toujours placée avant celle de l'attribut dans les grammaires traditionnelles).

Mais l'habitude que nous avons de son usage nous masque la "transformation" qui l'a constituée : la contraction d'une proposition verbale : "Ses yeux sont jolis" en un groupe d'éléments plus réduit et plus libre qui va pouvoir trouver place dans un autre montage : de jolis yeux.

L'enfant nous fait redécouvrir la structure profonde par l'emploi qu'il en fait au 1er stade de l'expression écrite, et nous allons l'aider à le dépasser.

Ici il faut bien s'entendre : nous ne voulons pas dire que tous les attributs sont des formes infantiles de la langue. Nous excluons de notre travail pour le moment ceux qui sont justifiés par la situation : Un arrêt du regard sur un état remarquable de la chose évoquée :

"Le gigot est trop cuit". Ceux-là ne sont pas "à dépasser".

Nous parlons seulement de ces attributs spécifiquement enfantins qui sont liés à une perception fragmentaire du réel : l'enfant repose l'objet devant lui à chaque observation. Cette forme est signe de la faiblesse d'anvergure d'une pensée à souffle court qui procède par petits bonds discontinus, à ras de terre, comme le vol de la poule.

.../...

C'est pourquoi nous pensons qu'il faut aider l'enfant à dépasser ce stade par le moyen d'un autre langage (nous fondant sur le credo qu'apprendre à parler c'est apprendre à penser. Nous repensons toujours à cette image si juste de SAUSSURE : la pensée et la langue : deux aspects d'une même réalité aussi indissociables que le recto et le verso d'une feuille de papier. Le plus souvent on voit entre les 2 un rapport à sens unique : on considère que la langue traduit une pensée préexistante. Nous pensons qu'on peut aussi privilégier à son tour l'ordre inverse : le tour linguistique, créateur et fixateur d'un mode de pensée.)

EXERCICE : Audition d'une bande magnétique enregistrée chez Madame FONDANECHÉ maîtresse du C.P. à l'Ecole Annexe de Limoges.

AVERTISSEMENT : Nous ne sommes pas partis de la phrase sur les yeux bleus quoiqu'elle nous ait inspiré l'idée de cet exercice, parce qu'elle aurait introduit trop tôt une difficulté supplémentaire (la place de l'adjectif épithète : il y a 2 solutions avant ou après le nom, (on a les 2 dans : jolis yeux) cela fera l'objet d'un autre exercice structural. Nous avons respecté le principe conseillé par Geneviève DELATTRE & F. REQUEDAT : décomposer le problème en batteries différentes.

Mais nous partons d'un texte écrit spontanément par une élève : "Dans mon jardin il y a des crocus. Ils sont mauves".

L'idéal serait qu'il en soit ainsi à chaque exemple. Alors serait parfaitement justifié le dépassement. Mais cela suppose une très riche moisson de situations convergentes. Quelques exemples suffisent peut-être à un départ lorsqu'ils apparaissent à peu près à la même date en divers brouillons. Ils prouvent que nous sommes à un point de maturation, à un seuil prêt à être dépassé. La maîtresse invente alors des situations similaires qui permettent de fixer la structure par de nombreuses répétitions.

II - DE LA STRUCTURE ATTRIBUT A LA STRUCTURE COMPLEMENT DE NOM

Il convient de ne pas oublier la symétrie entre - l'adjectif
- le groupe nominal
qui appartiennent à la même catégorie grammaticale du fait qu'ils peuvent apparaître aux mêmes points sur la ligne du discours ; un poste détraqué un poste en panne.

Une autre batterie axée sur le groupe nominal complètera donc celle des adjectifs attributs et fixera la structure : complément de nom

ex : la maîtresse a une écharpe. / Elle est en soie.
La maîtresse a une écharpe en soie.

Un exercice synthétique laissant une part plus grande à l'invention pourra clora la série : -adjectifs attributs ----->épithète

-groupe nominal attribut ----->complém. de nom

-épithètes avant
le nom
après

En possession de plusieurs structures on sera plus à l'aise pour exprimer par la voie la plus courte une observation détaillée des objets de l'entourage :

La calsse a deux fenêtres. (Elles sont grandes. (Elles sont à petits carreaux
(" " hautes. (" " à grands carreaux
(" " larges. ("
La classe a deux (grands (petits carreaux
(larges fenêtres à (
(hautes (grands carreaux

La maîtresse a une écharpe. Elle est longue. Elle est rose. Elle est en soie. La maîtresse à une longue écharpe en soie rose. (L'erreur dans le dernier enregistrement vient de ce que cet exercice est venu trop tôt sur un terrain insuffisamment préparé).

De la structure : a ou il y a à la structure épithète.

Ne pas oublier que le verbe avoir est un verbe être inversé. Donc que "il est" est la structure symétrique et équivalente de "il a".

On devra donc associer les 2 passages : (les crocus sont mauves
(les crocus mauves
(dans ce pré il y a des fleurs
fleurs
(dans ce pré fleuri.

Fanfan et Jadine jouent au ballon dans le pré

Dans ce pré il y a des fleurs

fleuri

ACADEMIE DE STRASBOURG

CENTRE REGIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE

Comité Académique de la Recherche Pédagogique en Français

Document pour les Dossiers Pédagogiques pour accompagner l'émission Atelier de Pédagogie "Exercice structural", réalisé à Strasbourg, Janvier 1969 ; émission : probablement en Janvier 1970 - Madame GUYONNAUD - M. FELX

= °° =

Présentation de la classe :

Cours Préparatoire de Cycle désenclavé - Classe d'un bon niveau, à éléments bilingues assez bien intégrés - Les élèves sont habitués depuis l'année passée à des méthodes très libres et à de fréquentes visites.

INTENTIONS PEDAGOGIQUES

I - L'EXERCICE STRUCTURAL PROPREMENT DIT :

PRINCIPES

"En décrivant la langue comme un système de structures, les linguistes mettent en évidence qu'elle est de ce fait une somme d'habitudes, de tendances, de comportements spécifiques totalement indépendants d'une prise de conscience des faits grammaticaux impliqués"... L'intention étant soit de faire acquérir de nouvelles structures soit de corriger des structures vicieuses soit de renforcer la pratique de structures plus ou moins connues, il s'agira essentiellement de faire fonctionner la langue et non de l'analyser, de substituer le réflexe à la réflexion, de créer de véritables automatismes (au moins dans un premier temps). (B. QUEMADA).

Les professeurs de langues utilisent, dès à présent, diverses méthodes qui déjà ont fait leurs preuves (laboratoires de langues - méthodes "Bonjour Line" ou "Frère Jacques", etc....)

(Voir en particulier les publications du B.E.L.C.)

Mais, quelle que soit la méthode retenue, qu'elle se fonde sur la technique de la substitution, de la transformation ou de l'expansion ou celle de leurs combinaisons l'exercice, qui peut amener plus ou moins rapidement au dialogue, à la conversation dirigée et même à l'expression à peu près spontanée, doit satisfaire à différents impératifs :

- Motivation
- Répétition
- Rythme soutenu
- Correction immédiate
- Renforcement et récompense

Remarques :

Nécessité de préparer l'exercice soigneusement d'avancer prudemment (sérieux les difficultés partir toujours du connu, se méfier des struct. "saturables") - d'utiliser certains signes conventionnels simples, de limiter dans le temps un exercice éprouvant (20 mn)

II - "L'EXERCICE" ADAPTE A DES CONDITIONS PARTICULIERES

Le fait que nous prétendons utiliser l'exercice comme complément d'un enseignement global du français à de jeunes Français va évidemment demander un effort d'aménagement.

FINALITE

L'objectif premier, pour nous, sera non l'acquisition de nouvelles structures, mais la correction de structures viciées (soit par des niveaux trop bruts, soit par des régionalismes ou l'une ou l'autre forme de bilinguisme) et le renforcement de formes connues peut-être, mais non réellement pratiquées. (Voir l'exercice qui fait l'objet de cette fiche : Interrogation avec Est-ce que et avec inversion du sujet).

Il nous apparaît non seulement difficile mais encore peu souhaitable de prétendre, sur la base de recensements plus ou moins discutables, programmer un ensemble suivi d'exercices.

Le maître selon sa classe, est encore le meilleur juge des structures qu'il convient de corriger, de reprendre ou de faire découvrir.

MOTIVATION

Nous insistons d'autant plus nettement sur la nécessité d'une motivation puissante que la classe est plus jeune (on peut pratiquer l'exercice dès la grande section de la Maternelle).

La première phase de l'exercice, phase de motivation, pourra revêtir, selon les circonstances, des formes très variées (jeu de marionnettes - vues fixes - textes d'auteurs, de préférence au magnétophone - jeux concrets, etc...)

Cette phase pourra parfaitement être le point de départ d'autres types d'exercices (expression orale libre, lecture, etc...) tout comme l'exercice structural pourra donner lieu à des exercices parallèles (vocabulaire - grammaire "fonctionnelle", etc...).

DEROULEMENT DE LA LECON - TEMOIN

THEME

Utilisation, pour renforcement, dans un C.P. de cycle désenclavé, de deux des structures interrogatives :

Est-ce que...
 ... est-il ...
 ... est-elle } inversion du sujet

Ces structures, en principe connues, ne servent guère en fait.

A cet âge, l'enfant semble marquer une préférence pour l'Interrogation-intonation (le bilinguisme a aussi sa part de responsabilité).

SCHIFFA DIRECTEUR

- Motivation : mettre l'enfant dans un climat d'attention et de condition pour lui permettre de découvrir la ou les structures intéressantes.
- Reconnaissance de ces structures
- Montage de l'automatisme et corps de l'exercice pour l'intériorisation des structures.
- Utilisation de ces structures pour un retour à la vie (jeux)

* * *

COMMENTAIRE DES DIFFÉRENTES PHASES

A - MOTIVATION

Phase préliminaire importante chez les jeunes enfants, car c'est-elle qui déclenchera le signal les sollicitant pour l'action.

Ici c'est une séance de marionnettes. Le dialogue entre les deux personnages de l'histoire, personnages familiers aux enfants de cette classe, par une série de questions et de réponses, à l'intérieur d'une situation donnée, va imprégner les élèves, les sensibiliser inconsciemment à différentes formulations interrogatives.

B - INTRODUCTION DES STRUCTURES

Après avoir canalisé l'intérêt des élèves en leur faisant rappeler rapidement les circonstances du jeu dramatique, l'institutrice, par une série de questions, va amener progressivement les enfants à retrouver et à isoler les deux structures intéressantes ici, c'est-à-dire :

- Est-ce que la robe est noire ?
- La robe est-elle noire ?

C - L'EXERCICE STRUCTURAL EFFECTIF

- SCHEMA VISUEL

Le code visuel sur tableau de feutre a pour intérêt non seulement d'aider l'enfant à mémoriser les structures, mais encore de lui proposer une image concrète des différences qui existent formellement entre les deux.

Ce code doit être clair et les silhouettes suggestives. Il restera bien en vue pendant toute la durée de l'exercice comme référence éventuelle en cas d'hésitation ou d'erreur.

Mise en place du code : partant de l'affirmation rappelée par un élève E 1, codée au tableau par la maîtresse, M...

(suite page 21)

Le n° 38 / de :

« RECHERCHES PÉDAGOGIQUES »

est paru.

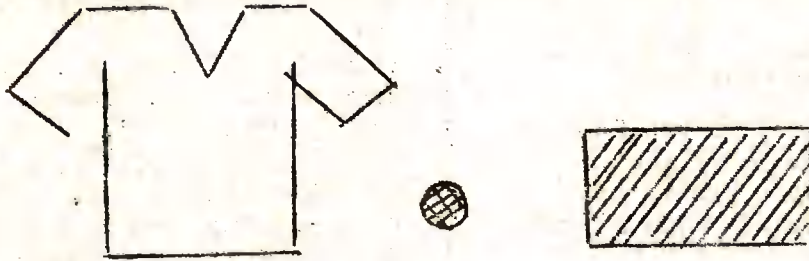
AU SOMMAIRE :

- . 1. Présentation, par M. L. LEGRAND, Directeur du Département de la Recherche à l'Institut Pédagogique National.
- . 2. Définition, but et plan de la recherche.....
- . 3. Les terrains d'implantation de l'expérimentation en 1967 - 68
- . 4. Le déroulement des opérations de mise en oeuvre expérimentale
- . 5. Problèmes posés par l'expérimentation
- a) Problèmes psychologiques
- b) " doctrinaux
- c) " pédagogiques
- . 6. Bilan de la première année d'expérience (juin 1968) Conclusions provisoires
- . Annexes
- Le "Projet d'instructions" de la Commission Rouchette, hypothèse de l'expérimentation - Comptes rendus d'expérience - Eléments de bibliographie.

Publication du SEVPEN - En vente dans les C.R.D.P.

E 1 L A R O B E E S T N O I R E

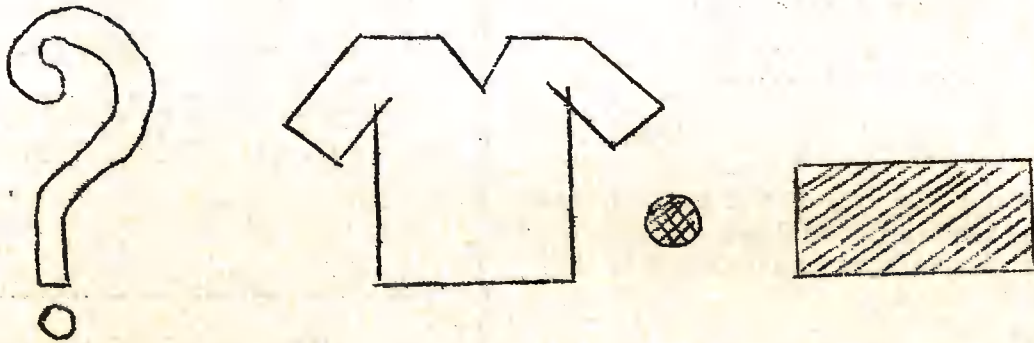
M



M. demande quelles étaient les questions posées par la marionnette.

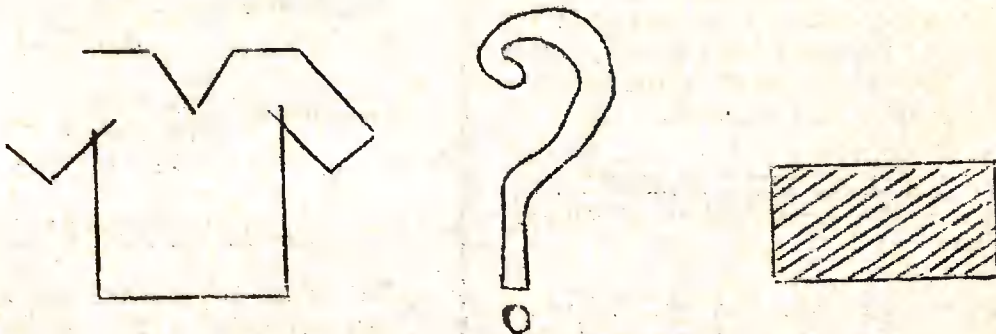
E 2 E S T - C E Q U E L A R O B E E S T N O I R E ?

M



E 3 L A R O B E E S T - E L L E N O I R E ?

M



- Restent au tableau, en regard, les représentations codées de l'énoncé affirmatif et des deux structures interrogatives retenues.

REPETITION DES PHRASES-TYPES

- Faire répéter plusieurs fois les questions sous les 2 formes.
- En passant faire trouver que ces formes appellent la même réponse.

- UTILISATION SYSTEMATIQUE des 2 structures avec, étape après étape, de nouveaux "contenus".

1°/ Substitution de l'attribut :

Est-ce que la robe est longue ?
 Est-ce que la robe est ?
 Est-ce que la robe est ?

La robe est-elle longue ?
 La robe est-elle ?
 La robe est-elle ?

etc....

(Remarque : les silhouettes au tableau de feutre, des images ou des gestes peuvent remplacer avantageusement les mots du maître.)

2°/ Substitution du sujet :

Est-ce que l'écharpe est noire ?
 Est-ce que est noire ?

L'écharpe est-elle noire ?
 est-elle noire ?

etc....

(Remarque : Il est bien entendu que non seulement tous les mots que l'on prétend faire utiliser sont connus, mais également leur genre et éventuellement leur représentation figurée).

3°/ Substitution à plusieurs entrées
(sujet - verbe - attribut ou compléments)

• Méthode : Nous avons ici utilisé une méthode un peu particulière, certainement nouvelle, mais qui a intéressé très activement nos enfants. Un matériel individuel leur est distribué dont rapidement il faut leur expliquer la

signification et le mode d'emploi. Chacun reçoit un carton représentant soit un personnage, soit un animal dans une "situation" très suggestive.

Procédé pédagogique : Chaque carte comporte son double, distribué aussi, et codé à l'inverse (le point d'interrogation étant soit devant, soit derrière l'"objet" représenté). A chaque élève de reconnaître non seulement l'"objet" de son carton, mais aussi la structure interrogative qui lui est imposée.

La maîtresse dit "L'OISEAU EST NOIR"

1er élève (il a ce carton) "EST-CE QUE L'OISEAU EST NOIR?"

2èr élève (carton) "L'OISEAU EST-IL NOIR ?"

3èr élève (désigné) Réponse : OUI, L'OISEAU EST NOIR

ou encore :

M LES POISSONS NAGENT DANS L'AQUARIUM
 E 1 EST-CE QUE
 E 2 LES POISSONS NAGENT-ILS
 E 3 NON, LES POISSONS NE NAGENT PAS DANS

D - EXPLOITATION DES STRUCTURES MEMORISEES

PHASE TERMINALE : Retour à la vie, retour à une expression à peu près libre,

Jeu de l'achat et de la vente :
- Chez l'épicier.

Questions : Avez-vous des oranges ?
Est-ce que vous avez du sel ?

Jeux divers : ex. Jeu des Sept Familles (Equipe)

Questions : Est-ce que tu as la nana - coiffeur ?
As-tu le fils - boucher ?

UTILISATION ULTERIEURE :

Ici, dans le cadre d'une classe formée aux rudiments de la mathématique moderne, avec matériel Dièzès.

.../...

Il y aurait certainement bien des choses à dire à propos de l'exercice présenté, tant pour le fond que pour la forme. Qu'on nous permette, au terme d'une année d'expérimentation dans quatre C.P., au vu d'autres tentatives faites dans le même sens mais avec d'autres moyens et peut-être d'autres préoccupations, au reçu de quelques remarques critiques faites par des collègues qui ont suivi nos recherches, de préciser les points suivants :

- La question de principe : Un exercice de ce genre est-il compatible avec l'esprit nouveau que le Projet de Réforme de l'Enseignement du Français essaie de promouvoir ?

Oui, si vous admettez, avec les auteurs du Projet, que toute pédagogie suppose un équilibre difficile mais indispensable entre Libération et Contrainte. Pourquoi vouloir nier les vertus, à côté de toute une série d'exercices de "Libération", de "leçons" contraignantes comme la "mémorisation de textes d'auteurs" ou l'exercice dit "structural", se fondant sur l'usage et la mémoire pour faire acquérir des moules d'expression élaborée ?

- Problème de codage : Certains maîtres s'inquiètent de cette nécessité d'un code de signes (Rythme plus rapide - visualisation - soutien mnémorique, mais gymnastique artificielle et difficile)

D'après notre expérience nous pouvons affirmer que si l'en réduit au minimum indispensable le codage arbitraire, l'élève, même très jeune, non seulement apprend très facilement les signes d'un ensemble cohérent, mais encore trouve une sorte de plaisir de chaque instant à reconnaître et à utiliser le code (Motivation interne : véritable jeu)

- Complexité de l'exercice présenté : En fait nous avons été ambitieux. L'un des principes de l'exercice étant de sérier soigneusement les difficultés, de partir toujours du connu, il est bien entendu que nous avions

admis a priori, étant donné la classe, que tous les mots étaient connus avec leur genre. (Des erreurs ont été commises, cassant le rythme à plusieurs reprises). Nous avons multiplié les moments de substitution simple : après Attribut, Sujet, Verbe, les compléments directs et un bel échantillonnage de Compléments prépositionnels.

Enfin et surtout, les structures interrogatives étant choisies, nous nous sommes trouvés dans la nécessité logique de faire intervenir chaque fois non pas 2 élèves, mais 3, plus la maîtresse (Indication de départ - deux formulations interrogatives - une réponse).

Robert GALISSON

- . Inventaire syntagmatique du Français fondamental4 F
- . Vers un apprentissage systématique du Vocabulaire
 - 1/ Elucidation et analyse sémique4 F
 - 2/ Mémorisation & exercices lexicaux (x)6 F
 - 3/ Vérification

(x) actuellement épuisé ce volume sera disponible courant janvier 1970

Ouvrages édités par le

B. E. L. C

9, rue Lhomond - PARIS 5ème

====

Enseignement élémentaire - Français
Ecole Normale d'Instituteurs
de NIMES - Groupe de Recherche
Ecole Annexe

- L'EDUCATION POETIQUE A L'ECOLE PRIMAIRE

==

Dans le cadre de la recherche et de l'expérimentation pour une rénovation de l'enseignement du français, nous avons évidemment abordé l'éducation poétique. Pour envisager clairement le problème nous avons cherché à poser les questions fondamentales que pose la pratique traditionnelle :

Le choix des textes exclusivement réservé au maître, la mise en valeur de la beauté poétique, l'étude collective d'un même texte, en classe, suivant un rythme commun à l'ensemble des élèves, nous ont paru mériter quelque réflexion.

Formulons donc nos questions aussi simplement que possible.

- A./ La poésie telle qu'elle est perçue, conçue par l'adulte est-elle également perceptible à l'enfant ? Est-elle aussi celle de l'enfant ?
- B./ Le choix des textes, soigneusement élaboré par le maître, en fonction de leur adaptation supposée à l'enfant, de leur adaptation aux intérêts extérieurs à la classe, de leur valeur littéraire, des goûts personnels de l'instituteur etc...satisfait-il l'élève ?
- C./ L'explication, la mise en valeur du texte, qui visent à rendre sensible le sentiment poétique, ne le détruisent-ils pas, au contraire ?
- D./ L'étude collective d'un poème, nécessitant de nombreuses répétitions, dans un temps limité, n'a-t-elle pas pour effet d'effacer toute émotion, toute vibration intérieure, donc d'empêcher, dès l'abord, l'éclosion du sentiment poétique ?

Au total, les "leçons de récitation" ainsi conçues constituent-elles "à la fois une initiation poétique et un moyen d'imprégnation par les textes ?" (Instructions Rouchette).

Mais surtout, éveillent-elles chez l'enfant le goût poétique et le désir de connaître d'autres oeuvres de valeur ?

Certes, nous ne prétendons pas répondre entièrement à ces questions. Nous nous sommes adressés à l'enfant aussi souvent que possible pour tenter d'entrevoir des amorces de réponses valables tant sur le plan théorique que de la pédagogie pratique.

/ soulever

.../...

A./ La poésie telle que la perçoit l'adulte est-elle également perceptible à l'enfant ?

Certains trouveront la question superflue. Cependant, nous avons tenu à vérifier si la réponse était positive hors de toute mise en valeur, de toute explication préliminaire. Pour ce faire, nous avons établi une fiche comportant dix phrases, chacune se suffisant à elle-même. Quatre d'entre-elles étaient très banales (ex. C'était une pièce carrée, mal meublée d'un lit, d'une table et de quelques fauteuils.) Les six autres comportaient des images poétiques (ex. De bon matin, sur le rocher sonore, le jeune soleil du printemps a dansé.)

Nous avons choisi des phrases simples, sans écarter pourtant toutes difficultés de vocabulaire; (ex. Sur les bords de la source, aux moires assouplies, les néauphars dorés penchent des fleurs pâlies). Les descriptions d'animaux, qui auraient pu séduire les enfants pour des raisons étrangères à la poésie (voir plus loin), ont été écartées. Evidemment, nous avons intercalé les deux types de phrases et nous avons évité de faire apparaître l'écriture en vers. Les fiches furent soumises à l'enfant, la question posée étant : "Est-ce que la phrase est belle comme une poésie?" (au CP et au CE 1 : comme une récitation). S'il s'agissait d'une phrase banale, ordinaire, l'enfant devait la barrer.

Deux cents élèves du CP au CM 2 furent ainsi consultés, ce qui nous fournit 2000 réponses différentes. (Précisons que les phrases ont été lues sans expression particulière, aux élèves des CP et CE 1)

Compte-tenu du choix arbitraire des textes, de leur adaptation imparfaite aux divers âges, nous ne prétendons tirer de cette enquête aucun résultat d'ordre scientifique. Mais sur un tel nombre de réponses cependant, peut-être aurions-nous des indications valables, sur l'aptitude de l'enfant à discerner, spontanément, une expression poétique.

Les résultats sont très significatifs. Au CP, 74 % des réponses concordent avec notre optique d'adultes. Et les résultats s'améliorent selon les âges et les cours, pour atteindre 91 % au CM 2 - (Notons que les plus jeunes élèves semblent avoir tendance à déclarer beau ce qu'ils ne comprennent pas facilement.)

Sur ce premier point, nous pouvons donc penser que l'enfant est parfaitement apte à percevoir une poésie simple, telle qu'on lui en présente à l'école primaire.

B./ Le choix élaboré par le maître convient-il aux élèves ? Quels sont les goûts des enfants ?

Nous avons effectué une enquête, au niveau des classes de sixième de trois CES différents, en Février 1969. Nous avons ainsi questionné 300 enfants, garçons et filles. Les élèves de sixième nous ont paru intéressants du fait qu'ils pouvaient avoir, quelques mois après leur départ de l'école primaire, une vue d'ensemble au niveau de celle-ci.

Quelques remarques :

Sans doute devons-nous reconnaître les limites d'une telle enquête qui devrait toucher diverses régions, divers types de popula-

tions scolaires, pour prétendre à plus d'exactitude. Cependant, du fait de l'implantation géographique des établissements, de l'hétérogénéité des classes, des origines familiales, des textes appris, appréciés ou non, il nous paraît possible d'accorder un certain crédit aux résultats obtenus.

Par ailleurs, il est bien évident que le nombre d'auteurs et de textes connus des enfants, à ce niveau, est limité. Il est déterminé, avant tout, par le choix des instituteurs, par le choix de la radio-scolaire et, à un moindre degré, par le milieu familial et le hasard des rencontres.

Les enfants ne peuvent donc se prononcer que dans un cadre restreint, plus restreint sans doute que ne le permettraient leurs possibilités.

Nous avons posé quatre questions. Voici le texte des trois premières. Nous étudierons la quatrième plus loin.

- 1/ Parmi les textes que tu as appris en récitation à l'école primaire, quels sont ceux que tu as aimés particulièrement ?
- 2/ Quels sont ceux que tu n'as pas aimés ?
- 3/ Penses-tu maintenant, que tu aurais aimé en apprendre d'autres ?
Lesquels ?

! !
!

Le tableau ci-dessous donne, pour 100 élèves les titres (ou auteurs) cités. Bien entendu, plusieurs textes, d'un même auteur, peuvent être cités par un élève.

	1	2	3
- LA FONTAINE _____	144	39	54
- HUGO _____	52	14	21
- MOLIERE _____	20	1	27
- VERHAEREN _____	12	6	4
- RIMBAUD _____	10	1	1,6
- DAUDET _____	10	2	5
- P. FORT _____	9	2	4
- DU BELLAY _____	8	1	1
- LAMARTINE _____	7	1	1
- PREVERT _____	6,3	4	1
- VERLAINE _____	5	1	3
- MUSSET _____	5	1	2,6
- LECONTE DE LISLE _____	5	1,6	4
- APOLLINAIRE _____	5	2	0,3
- REGNIER _____	4	3	2,3
- SAINT-EXUPERY _____	4	0,3	0,6
- VIGNY _____	4	2	1
- BAUDELAIRE _____	3	0,3	2
- MAUPASSANT _____	3	0,6	0,6
- VILLON _____	3	0,3	0,6
- SAMAIN _____	3	2,6	0,3
- ROSTAND _____	2	0	0,3
- COLETTE _____	1,6	1,3	0,6

Textes le plus souvent cités :

- LA FONTAINE - La plupart des fables. Surtout celles dans lesquelles "les animaux parlent". Des réserves sur :
- Le laboureur et ses enfants
 - La mort et le bûcheron.
- HUGO - Demain dès l'aube (=)
- Les pauvres gens (=)
- Tout est lumière ...
- Le semeur
(=) (Ces deux textes sont rejetés par quelques enfants (trop triste).)
- MOLIERE - L'Avare
- Les fourberies de Scapin
- Le Malade Imaginaire
- VERHAEREN - Le Chant de l'eau
- Le Vent
- P. FORT - Complainte du petit cheval blanc (Rejeté par certains) (trop triste).
- LAMARTINE - Les Oiseaux en hiver
- PREVERT - Deux escargots ... En sortant de l'école ...
- RIMBAUD - Le buffet
- DU BELLAY - Le beau voyage
- DAUDET - Extraits des Lettres de mon Moulin
- VERLAINE - Le ciel Après trois ans. Soleil couchant
- H. REGNIER - Le jardin mouillé
- ST. EXUPERY - Extraits du Petit Prince - Le poêle en faïence
- MUSSET - La lune
- LECONTE DE LISLE - Les éléphants - La panthère noire.
- VIGNY - Ma frégate
- APOLLINAIRE - Saltimbanques
- BAUDELAIRE - Le chat - L'albatros
- MAUPASSANT - Nuit de neige
- VILLON - Ballade des pendus ..
- SAMAIN - Le marché

Au total, pour les trois réponses, et pour les 300 enfants, 71 auteurs sont cités ; mais ceux qui ne figurent pas dans le tableau ci-dessus ne le sont que très rarement (une ou deux fois au total). Les voici :

- ARAGON, BANVILLE, BARONCELLI, BREL, CARCO, CENDRAS, CHATEAUBRIAND, CORNEILLE, DESNOS, ELUARD, FLORIAN, FOMBEURE, FRANCE, FRAPIE, GAUTIER, GREGH, GIONO, GRIM, HEREDIA, JACOB, JAMMES, KIPLING, KLINGSOR, LABICHE, LECONTE de LISLE, LOTI, MOREAS, MOSELY, NERVAL, NOAILLES, M. NOEL, PASTEUR, PAGNOL, PEGUY, PERGAUD, PERRAULT, RACINE, RAMUZ, RENARD, RICHEPIN, ROMAIN, RONSARD, ROSTAND, SENGHOR, SEVIGNE, SUPERVIEILLE, VOLTAIRE, ZAMACOIS.

Donc, le nombre relativement important d'auteurs cités ne doit pas nous cacher que, pour l'immense majorité des enfants, ce sont souvent les mêmes noms qui reviennent.

Autres constatations :

- Ne se rappellent pas des titres : 2,6 %
- Ont aimé tous les textes appris : 3 %
- N'aiment rien car ils n'aiment pas la récitation : 2,3 %

Les enfants déclarent, très souvent aimer :

- les textes gais, drôles. La Fontaine et Molière bénéficient de ce goût. Les Fables de la Fontaine le plus souvent rejetées sont significatives (La mort et le bûcheron, le Laboureur et ses enfants). Molière n'est rejeté que par 1 enfant sur 100. Mais 27 autres auraient aimé apprendre des extraits de ses comédies,
- les textes qui mettent en scène des animaux, et même "des animaux qui parlent",
- les textes imaginatifs (cf. le Petit Prince)
- les scènes de théâtre qui leur permettent de jouer un rôle.

Ce qu'ils n'aiment pas :

- les textes tristes : Les pauvres gens
- les longues descriptions : Automne au pays basque - Loti
- les répétitions, à effet poétique, d'expressions ou de phrases, qu'il jugent monotones.
- les textes difficiles à retenir et à dire : Page d'écriture (Prévert) - Automne au pays basque (longueur des phrases).

Il faut remarquer que les enfants justifient leur choix presque exclusivement en parlant du contenu, du fond des textes. Ils ne parlent pratiquement jamais de la valeur poétique, de la beauté des images, du rythme....

Autres remarques :

- 90 % des textes cités, environ, sont du 17^{ème} ou du 19^{ème} siècles.

Le XVIII^{ème} est pratiquement absent (sans doute parce que les textes poétiques y sont rares). Le XX^{ème} est peu représenté lui aussi. Si nous pouvons regretter que le français moderne ne prenne pas une place plus importante dans ces choix, sans doute l'explication en est-elle dans la prudence des instituteurs. Les auteurs modernes n'étant pas encore officiellement classés parmi les "grands écrivains" (P.O.), les maîtres les écartent systématiquement.

- L'action de l'école dans le domaine de l'éducation poétique se révèle aussi normative que partout ailleurs. Un certain conformisme apparaît dans des listes, trop semblables, établies par les enfants. Un exemple : Le sèmeur (V. Hugo) semble encore fréquemment étudié, en 1969, dans une ville de 130.000 habitants entourée de vignobles et de vergers. Personnellement, nous ne trouvons guère de différences entre les listes fournies par ces enfants, et celles que nous aurions pu établir nous-mêmes en 1930.
- Le choix de la RTS semble assez fréquemment adopté dans les classes.

La quatrième question posée était celle-ci :

- Aurais-tu aimé choisir toi-même les textes à apprendre ? Pourquoi ?

Ici, les réponses sont très nettes.

- Souhaiteraient choisir eux-mêmes	83,5 %
- Ne savent pas	3 %
- Ne souhaitent pas choisir	13,5 %

La plupart donc souhaiteraient choisir eux-mêmes les textes. Voici trois avis d'enfants qui résument assez bien l'ensemble des réponses :

- Oui j'aurais aimé les choisir. Parce que, si je les avais choisis, ils m'auraient intéressé. Je n'aurais pas eu d'excuses de ne pas les apprendre. S'ils sont intéressants, pourquoi ne pas les apprendre ?
- J'aurais aimé les choisir moi-même parce que, si je tombe sur un texte qui ne me plaît pas, je ne pourrai pas bien l'apprendre, je le retiendrai mal. Si c'est un texte qui me plaît, j'aurai du goût à l'apprendre et je le retiendrai plus facilement.
- Oh ! oui. Parce qu'on nous fait apprendre des poésies un peu trop tristes, mélancoliques. A notre âge on a la joie dans le coeur.

.../...

Parmi les 13,5 % qui ne souhaitent pas le libre choix, voici les justifications données :

- le professeur sait mieux choisir que l'enfant : 3,5 %
- l'enfant pense qu'il manque de goût : 3 %
- l'enfant choisirait trop souvent les textes les plus courts et les plus faciles : 1 %
- n'ont pas de raison précise : 6 %

Exemple de réponse :

- Non, les textes sont difficiles à choisir et je suis trop jeune.
Je préfère me résigner à la sagesse et à l'expérience des grandes personnes.

Il est à noter que ce sont surtout les filles qui acceptent le choix du maître. Leurs réponses semblent manifester de plus de docilité et de conformisme que celles des garçons. Chez ces derniers, le besoin de s'affirmer est très net.

C./ L'explication poussée d'un texte ne détruit-elle pas le sentiment poétique ?

On a déjà trop discuté de cette question pour que nous ayons à en parler longuement. La réponse est assurément affirmative. La merveilleuse et fragile harmonie des mots et des rythmes disparaît dans les explications, commentaires, paraphrases, analyses... Ce qui prétend la mettre en valeur la détruit. Bien dire suffit. Si une explication des mots nouveaux est indispensable, qu'elle soit donnée avant la lecture, quand la poésie n'est pas encore apparue. D'ailleurs, cette explication même détruit une part du rêve: Que l'on se souvienne de la belle page de Colette sur le mot presbytère (La maison de Claudine).

Ceci ne nous amène pas à conclure qu'il vaudrait mieux ne rien expliquer, certes non. Mais un minimum de réflexion nous incite à la prudence et à la discrétion.

D./ La répétition, par tous les élèves, successivement, du même passage, n'efface-t-elle pas toute émotion poétique ?

Il est évident qu'il y a là un danger. Certes, un maître habile sait maintenir l'intérêt, le plaisir d'écouter et de dire. Mais les exigences de l'enseignement collectif posent ici une difficulté que nous ne saurions ignorer. Si l'exercice n'est pas dirigé avec l'art pédagogique et la ferveur nécessaires, on risque vite de tomber dans l'ennui et le désintérêt. Il est bien évident que ce danger est à écarter absolument. Est-ce possible pour tous ?

Écoutons encore nos enfants :

- Quand on a trop entendu le même texte, on n'a plus envie de l'apprendre (11 ans).
- C'est monotone, c'est lassant. Ça devient comme les tables de multiplication (11 ans).

Celui-ci explique à 11 ans ?

E./ Expérimentation Pédagogique : CM 2

1°/ Principes Pédagogiques

Notre objectif fondamental se développe en trois points :

- Eveil du sens poétique,
- Désir de connaître de beaux textes,
- Imprégnation poétique.

Nous souhaitons que l'enfant apprenne pour lui-même, par besoin profond. Ceci suppose, nous semble-t-il, la possibilité de rencontrer un grand nombre de textes, très divers, et la possibilité de choisir selon ses goûts, ses aptitudes.

Dès lors, nous sommes conduits à remettre en cause toutes nos habitudes scolaires. Il n'est plus possible que le maître décide seul du nombre de textes à étudier, de leur choix, de leur longueur... Il est nécessaire que ces initiatives soient laissées à chaque élève, pour ce qui le concerne.

Allons plus loin, l'imprégnation envisagée n'impose pas, impérativement, la mémorisation "par coeur" de tous les textes. Tous les degrés de connaissance sont admis : certains poèmes sont sus sans défaillance ; d'autres sont assimilés dans leur rythme, leur sens poétique... mais non au mot à mot ; d'autres enfin n'ont été lus, par l'enfant, qu'à quelques reprises.

Les enfants choisissent donc leurs textes. Cependant, avant toute étude, ils le présentent à l'instituteur. Celui-ci n'oppose d'interdit que si la valeur littéraire est insuffisante. Toute éducation esthétique doit reposer sur une qualité incontestable des oeuvres étudiées. Il est d'ailleurs extrêmement rare qu'un interdit soit prononcé.

2°/ Matériel

- Un recueil de textes littéraires et poétiques. Nous avons, faute de mieux, retenu "Poésie, Mémoire du Monde", Giraudin Edition Istra. Ce livre appartient à l'enfant. Il est indispensable qu'il l'emporte chez lui et qu'il le garde en quittant l'école.

- L'enfant, à tout moment, peut enrichir son recueil de textes copiés ou polycopiés. Ces textes, l'enfant les trouve soit dans la bibliothèque scolaire, la discothèque, la bibliothèque familiale, en classe grâce au maître et aux camarades... Il est évidemment souhaitable que la diversité et la richesse du choix soient aussi grandes que possible.

- Disques comportant des poèmes, textes, scènes du théâtre classique... dits par de très grands acteurs (G. Philippe, M. Cazarès, J. Vilar, J. Deschamps...)

...../.....

- Quelques livres, choisis par l'ensemble de la classe, et achetés en plusieurs exemplaires pour la bibliothèque scolaire (Ex: Le Petit Prince, La Grand Meaulnes, Les lettres de mon moulin, l'Avare..) Ils sont lus par la plupart des enfants. Ensuite se constituent des groupes qui étudient des extraits librement choisis, organisent les dialogues... Notre objectif, ici, est la connaissance de quelques oeuvres dans leur intégralité.

- Un cahier pour la classe dans lequel chaque enfant dispose d'une page réservée. Il y inscrit le titre, le nom de l'auteur de chaque texte étudié. Le maître peut ainsi constamment contrôler l'effort de chacun, juger de ses goûts, conseiller....

3°/ Méthode

Il n'est plus question évidemment de parler de leçons de récitation. Les séances collectives d'initiation poétique s'organisent de deux manières.

a) Les unes sont consacrées à la recherche, à l'étude. Chaque enfant apprend le texte choisi, vient consulter individuellement le maître, sollicite des explications et des conseils (vocabulaire, expression...)

Explications et conseils sont d'ailleurs réduits au minimum afin :

- de ne pas détruire la beauté poétique par une explication trop poussée,
- de ne pas imposer à l'enfant une conception, une expression d'adulte qui effacerait sa fraîcheur, sa spontanéité, sa personnalité.

Ces séances se terminent, soit par un texte dit par le maître, soit par une audition de disque (un ou deux poèmes). On fournit à l'enfant le texte de ces poèmes s'il manifeste le désir de l'étudier ou de l'inclure dans son recueil.

Bien entendu, ce travail se prolonge individuellement et librement au cours des divers moments de la journée.

b) Les autres séances sont consacrées à dire. Ce sont des "séances poétiques" qui constituent un moment privilégié de la vie de la classe.

Les élèves font face au centre de la salle afin de se voir sans bouger. Tout déplacement, tout bruit, toute agitation sont formellement interdits par les enfants eux-mêmes. Ils savent que le silence, l'attention, qu'ils désirent individuellement, sont nécessaires à tous. C'est une question de respect des autres, de respect de l'oeuvre, dite, qui s'impose.

La séance commence par l'audition d'une oeuvre musicale de qualité. Il s'agit d'éliminer les séquelles de l'agitation, de la dispersion, des activités précédentes. Il faut que les enfants communient dans le recueillement. A défaut de musique, un moment de silence total pourrait créer le climat. Lorsque celui-ci est obtenu, le maître baisse lentement la puissance du son.

Un enfant récite, puis un autre, un autre....Aucun n'est désigné : dit qui veut ; quand il veut, ce qu'il veut. Pour "réciter", l'enfant reste assis. Indiquons ici qu'il a le droit de garder son texte devant lui s'il le désire. Libéré de la crainte d'un oubli, d'une erreur, il est tout à la joie de dire un beau poème qu'il aime.

Nous admettons même qu'un enfant lise un texte qu'il a récemment rencontré, et qu'il ne sait pas encore. S'il l'aime, nous savons qu'il l'apprendra, ne serait-ce qu'en le relisant souvent pour retrouver son plaisir.

Durant la séance, aucune critique, aucun commentaire n'interviennent car le charme serait rompu. Cela dure ainsi de quinze à vingt minutes. Parfois un élève ne récite pas, un autre récite deux textes. Aucune contrainte n'est exercée. Il est rare que le même texte soit dit deux fois de suite. Chacun tient à préserver sa part personnelle.

Quand la fatigue due à la tension de ce climat exceptionnel va se faire sentir, le maître remonte doucement la puissance de l'électrophone. La musique reprend ; les élèves se taisent quelques minutes encore.

Après la séance, maître et élèves font les commentaires jugés nécessaires. Si un texte a été mal dit, l'instituteur donne à l'enfant les conseils utiles, au cours de la séance d'étude qui suit.

4°/ Résultats

Notre méthode n'apporte pas de solution miracle aux problèmes posés. Nous avons notamment conscience de choquer tous ceux qui affirment que "puisque'il s'agit de réciter, il est indispensable de savoir par coeur". D'autres craindront que la paresse de l'enfant ne soit encouragée et que des élèves ne réduisent leur effort au minimum. D'autres encore penseront que, par goût, l'enfant étudiera toujours des textes de même type, ou de même sujet.

En fait, l'expérience fait d'abord apparaître la joie des enfants, ravis d'étudier ce qu'ils aiment et qu'ils ont eux-mêmes choisi. La plupart apprennent beaucoup plus de textes qu'autrefois. Certes, tous ne sont pas sus "par coeur". Mais si le nombre d'oeuvres étudiées est multiplié par deux ou trois, celui des textes parfaitement sus est au moins égal, sinon nettement supérieur, à celui des précédentes années. Dans l'ensemble "l'imprégnation poétique" y gagne énormément, et bien entendu le désir de connaître d'autres poèmes. Il nous semble que c'est là l'important.

L'atmosphère des "séances" est évidemment toute nouvelle. De caractère beaucoup moins scolaire, elles gagnent en spontanéité, en élan. La diversité des textes dits maintient l'intérêt, constitue un élément dynamique qui pousse l'enfant vers des oeuvres entendues. Ici apparaît le seul danger : c'est que dans son impatience, l'enfant ne passe trop vite d'un texte à un autre. Le maître y doit veiller pour souligner les insuffisances de la mémorisation.

L'effort est d'ailleurs facilement accepté puisqu'il s'agit d'un choix personnel.

Les enfants sont persuadés qu'ils apprennent mieux et plus vite ce qu'ils aiment. Ceci n'est pas prouvé, mais cet élément psychologique est important. D'ailleurs, l'audition, au cours de l'année, de certains textes, permet une fixation plus durable que ne le laisserait croire un apprentissage jugé trop rapide.

Signalons quelques autres avantages : la richesse des citations possibles au cours des autres leçons, la connaissance plus intime des élèves

Avons-nous raison de penser qu'une éducation poétique ne saurait se fonder sur un choix de textes arbitrairement établi et délibérément limité ?

Avons-nous raison de faire confiance aux goûts des enfants pour qu'ils participent à leur propre initiation ?

Nous serions évidemment heureux de connaître les avis de nos collègues.

§
§§§§§

RÉUNION DES ANIMATEURS RÉGIONAUX



9 et 10 OCTOBRE 1969

==

à PARIS (rue d'Ulm)

ETAIENT PRESENTS :

ANIMATEURS REGIONAUX

- MMES. GOMOT : E.N.F. Besançon
- KAPOUTSOS : E.N. bld. des Batignolles - PARIS
- MALOSSANE : E.N.F. Limoges
- MERESSE : E.N.G. Arras
- PEOLEMY : E.N.F. Bourges
- VERRIER : Lycée de Talence
- Mlle. AUDOUY : E.N.F. Montpellier
- MRS. DORNEL : C.R.D.P. Lille
- FEIX : E.N.G. Strasbourg (Foret Noire)
- JEAN : E.N.G. Le Mans
- JEANNET : E.N.G. Troyes
- HAMM : E.N.G. Montigny-les-Metz
- TOUYAROT : E.N.G. Caen
- WENDLING : E.N.G. Colmar

RADIO TELEVISION SCOLAIRE

- Mlle. BLANC : (R.T.S.)
- MRS. MINEO : (R.T.S.)
- MICHARD : (R.T.S.)

ONT PARTICIPE A LA DISCUSSION

- MRS. ROUCHETTE : Inspecteur Général
- LEGRAND : Chef du Département de la Recherche Pédagogique
- DELAS : Assistant de Linguistique à la Faculté des
 Lettres de Nanterre
- Mlle. DELAUAUD : Assistante de Linguistique à la Faculté des
 Lettres de Nanterre.

9 Octobre : DIRECTIONS DE TRAVAIL POUR L'ANNEE 1969-1970

I. Les propositions d'amendements au projet d'I.O. seront examinées lors d'un SEMINAIRE qui se tiendra fin novembre 69 et réunira 25 à 30 personnes (Inspecteurs Généraux - I.P.R. - Professeurs de Faculté - animateurs d'équipe - Directeurs d'E.N. - Un Instituteur - un Directeur d'Ecole - des représentants des Syndicats d'enseignants.)

- d'une part : les opérations de validation de l'expérimentation ne sont pas véritablement engagées.

les maîtres insuffisamment informés et hâtivement recyclés risquent d'utiliser à tort certaines "recettes".

des divergences sont apparues dans l'interprétation et l'application des I.O.

il serait dangereux de "sortir" prématurément des Instructions Officielles définitives.

- d'autre part : un débat de généralisation se fait déjà de manière anarchique en général.

les maîtres se créent parfois eux-mêmes, de façon empirique, des moyens de contrôle.

les maîtres sont inquiets, ressentent leurs insuffisances et attendent une information, un recyclage, des directives de travail plus précises.

- On pourrait, à court terme, établir et publier des RECOMMANDATIONS qui présenteraient des directions de travail sur la base des premières pages du projet d'I.O., de manière suffisamment ouverte pour ne pas peser négativement sur les rapides évolutions à prévoir en fonction de la dynamique de notre expérimentation. Ces recommandations qui ne devraient pas être applicables comme des recettes devraient permettre de libérer les maîtres d'un certain nombre de "carcans".

.... / ...

. Il apparaît aussi, qu'au cours de ce Séminaire devront être abordés les problèmes suivants :

- 1) Comment éviter une présentation parcellaire en "matières" qui peut conduire à une interprétation erronée du projet d'I.O. ?
La démarche générative devrait nous aider à définir une pédagogie organique.
- 2) Où et comment se fera la convergence des points de vue permettant de lever les contradictions dont il est fait mention plus haut.
- 3) Quelle grammaire enseigner ? Comment éviter les dangers d'une fausse grammaire moderne ? Faut-il abandonner les manuels ? Comment éviter les querelles d'école ? Sans précipitation dangereuse, il nous faut approfondir les problèmes de l'enseignement de la grammaire, en les intégrant à une problématique psycho-linguistique.
L'attitude analytique réflexive devant la langue semble correspondre à un besoin des enfants à partir du C.M.
- 4) Problèmes posés par l'apprentissage de la lecture.
Le projet d'I.O. devrait être précisé. Sont à étudier les problèmes et à définir/de méthode, de contenu et celui des manuels. Ne convient-il pas en définitive, d'aider l'enfant à accéder à une lecture d'adulte ?

Un groupe de travail, réuni après le séminaire, pourra examiner l'important problème du choix des textes de lecture.

II. Projets de Stages 69 - 70.

- 1) Réunions des Animateurs Régionaux.
(au moins une par trimestre).
- 2) Stages nationaux d'étude et de recherche (3 - 4 jours à Paris - + une réunion d'organisation des animateurs régionaux, la veille.)
 - . 1) - Au 1er trimestre 1970, quelques animateurs particulièrement intéressés par ce problème seront invités, à participer à un stage Maternelle - CP organisé par Mme DELCHET sur l'apprentissage de la lecture.
 - . 2) - Stage consacré au Vocabulaire avec la participation de M. GALISSON (sous réserve de sa disponibilité) au cours du 1er trimestre 1970.
"Vocabulaire systématique au Vocabulaire occasionnel."

N.B. Les animateurs qui accepteraient d'organiser le stage avec Mme ROMIAN voudront bien le lui signaler dans les délais les meilleurs.

- . 3) - Approche psychologique du Langage.
(MM. Bacherot - Jean - Touyarot - Wendling -
Mme Péchevy).
- . 4) - Validation de l'expérimentation
(MM. Wihiver - Feix - Henri - Marchal
Mmes Kapoutsos & Méresse - Verrier).
- . 5) - Approches linguistique et psychopédagogique de
l'apprentissage de la langue . (approfondisse-
ment du stage de mai 1969).
(MM. Jeannet - Jean -
Mme Gomot - Melle Audouy).

- 3) Stages régionaux inter - académiques. (3 ou 4 jours)

Ils permettent aux équipes expérimentales (y compris les instituteurs) de se rencontrer et à des personnes extérieures à l'expérimentation de s'informer directement. (Chefs d'établissement - Instituteurs.....).

Si leur durée est suffisante, ils devraient permettre d'autre part une "transmission" meilleure des stages nationaux aux équipes, en particulier aux "futurs" équipes.

Dans la mesure où les équipes ne pourront être représentées à tous les stages en raison du nombre et des difficultés budgétaires, le "relai" régional devient un organe vital de nos structures d'animation.

- 4) Participation aux stages académiques (destinés à répercuter les stages nationaux organisés à la demande du ministère par la direction de la Pédagogie. Nos animateurs y représenteront la Recherche en Français. Nos animateurs d'équipe sont, par construction, le point d'appui de ces stages de rénovation pédagogique. Il conviendrait qu'ils aient les moyens de l'être effectivement.
- 5) Un stage national organisé à la demande de la Direction de la Pédagogie va avoir lieu en décembre 1969. Ordre du jour : Animation des stages académiques (Français)
- 6) Une réunion des Directeurs d'Ecole Normale et d'I.D.E.N.

Problèmes :- Crédits : La réalisation de ces projets sera fonction de l'enveloppe budgétaire dont nous disposerons.

- Le problème du Temps (donc des décharges) dont disposent les animateurs, les maîtres des classes expérimentales, devient crucial.

Il faudrait obtenir des décharges effectives, et en particulier des créations de postes (6 maîtres pour 5 classes expérimentales).

- Un écueil à éviter : sacrifier la recherche au développement.
Le risque est d'aboutir rapidement à des cadres d'animation "à vide."

III . Plan de "déconcentration" 1969 - 70.

Nous comptons maintenant 72 "terrains" expérimentaux. D'autre part, de nouveaux animateurs régionaux. Il devient donc possible, d'améliorer l'animation et la coordination de l'expérimentation sur le plan régional. Un nouveau plan de déconcentration sera proposé aux Directeurs d'Ecole Normale et aux Directeurs de C.R.D.P. sur les bases suivantes. (voir page 64)

NOTES

..../...

<h1>le français aujourd'hui</h1>	<h2>Au Sommaire du n° 7 :</h2> <p>Les journées de Charbonnières.</p> <ul style="list-style-type: none">- Approche et conquête de l'expression (H. Roman)- L'explication de textes (R. Fayolle)- Faut-il parler de proposition infinitive en français contemporain ? (J.P. Seguin)- Pour une pédagogie d'équipe et de recherche (L. Collignon, J.P. Facq, M. Glatigny)- Pour lire le "nouveau roman" (J. Petit)- Projet d'enquête sur la langue de nos élèves. (R. Franck)- Le français moyen d'expression plutôt qu'objet d'analyse. (Un groupe de P.E.G. Lettres des C.E.T.)
<p>Revue trimestrielle éditée par l'Association française des Professeurs de Français 1, Av. Léon Journault 92 - SEVRES</p> <p>C.C.P. 6965 - 67 PARIS</p> <p>le n° 5 Frs.</p> <p>abonnement annuel : 15 Frs.</p>	<p>** ****</p>

PLAN DE DECONCENTRATION (Projet)

REGION	ACADEMIES	C.R.D.P. de regroupement	Animateurs régionaux
I- NORD	Lille-Amiens	LILLE	Mme Méresse -E.N.G. Arras
II- REGION Parisienne	Paris-Reims	PARIS	Mme Kapoutsos -E.N.F. Batignolles M. Jeannet -E.N.G. Troyes
III- EST	Nancy-Strasbourg	STRASBOURG	M. Hamm -E.N.G. Montigny-les- Metz M. Feix -E.N.G. Strasbourg M. Wendling -E.N.G. Colmar
IV- Centre EST	Dijon-Besançon	BESANCON	Mme Gomot -E.N.F. Besançon MM. Ballorin-Bourquin -E.N.G. Besançon
V- SUD	Toulouse-Montpellier Aix-Marseille - Nice Grenoble	MONTPELLIER	Mlle Audouy -E.N.F. Montpellier
VI- SUD- OUEST	Bordeaux-Limoges Clermont-Ferrand	LIMOGES	Mme Malossane -E.N.F. Limoges Mme Verrier - Lycée de Talence
VII- Centre OUEST	Poitiers-Orléans	ORLEANS	Mme Péchevy -E.N.F. Bourges
VIII- OUEST	Nantes - Rennes Caen - Rouen	CAEN	M. Touyarot -E.N.G. Caen M. Jean -E.N.G. du Mans animation nationale

.../...

IV . Animateur régional.

A) Animation et coordination de l'expérimentation sur un plan régional

- "Catalyseur" :

- . à partir d'informations directes sur le travail des équipes, il contribue à faire apparaître les convergences ou des divergences par rapport à l'orientation pédagogique définie collectivement au cours des stages, des journées d'étude
- . il apporte aux équipes des éléments de comparaison, une information pédagogique dépouillée de l'anecdote (la confrontation directe entre équipe, nécessaire par ailleurs, n'évite pas toujours l'écueil de l'anecdotique).

Cela suppose qu'il puisse aller dans les classes (frais de mission)

- Organisation des rencontres régionales, avec l'aide du C.R.D.P.

- approfondir les convergences
- à partir des divergences, cerner les problèmes, définir une problématique

Ces rencontres régionales sont un "relai" vital entre les stages nationaux d'étude et de recherche et les stages académiques de rénovation pédagogique

- Aide au "démarrage" des nouvelles équipes expérimentales

- Participation à l'animation, la coordination nationale avec l'équipe nationale du Département de la Recherche Pédagogique

- . Définition des directions de travail
- . Organisation des stages nationaux d'étude et de recherche
- . Planning des Ateliers de Pédagogie (Français) et coordination des productions sur le plan régional.

B) Préparation au "développement" (C.R.D.P.)

- Information sur le travail expérimental
- Liaison avec le Ier Cycle
- Stages académiques de rénovation.

V. Ateliers de Pédagogie - Français.

Production d'émissions de Radio et de Télévision destinées aux maîtres du cycle élémentaire, à la demande du Ministère.

- En Français, une émission hebdomadaire de radio d'une 1/2 H. et une émission hebdomadaire de télévision d'une 1/2 heure également, soit 2 émissions par semaine.

- Présentation et discussion d'un article proposé par Madame ROMIAN pour l'Education.

INFORMATION DES MAITRES DES ECOLES MATERNELLES ET
ELEMENTAIRES

FRANCAIS / COMMUNICATION ET EXPRESSION - LANGUE PARLEE, LANGUE ECRITE

Production : Annette BON - Pierre SCHWAB

Diffusion : Mercredi 17 h. 30 - 18 h.
Radiofusion : Jeudi 10 h. 30 -

Nous présenterons, dans un premier temps, une série de 10 émissions déjà diffusées à deux prés -, mais reclassées sous le double signe contradictoire de la diversité et de la convergence.

LIBERATION ET STRUCTURATION

La diversité des sources est évidente. Une rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire ne saurait négliger l'existence de courants qui, au-delà de leurs divergences, visent tous à libérer l'enseignement élémentaire de ses cloisonnements artificiels, à créer dans la classe les conditions favorables à une authentique communication orale, écrite.

Certains "Ateliers" valent à l'échelle d'un mouvement pédagogique (Mouvement Freinet - Groupe Français d'Education Nouvelle), d'autres à celle d'une école (Ecole Alsacienne) ou de quelques classes - Nous avons pris notre bien partout où nous l'avons trouvé, sachant bien que choisir, c'est éliminer - sachant bien aussi que le "champ" des réalités est toujours plus vaste que celui de l'observateur.

Le reclassement de ces Ateliers de français tournés en 1968 - et 1969 a été conçu en fonction des axes qui se dessinent dans le travail des 340 classes expérimentales où le projet d'Instructions officielles de la Commission Rouchette est soumis au "Banc d'essai". Il apparaît de plus en plus que l'opposition des deux perspectives en apparence antinomiques de libération et de structuration conduit à amputer l'apprentissage de la langue maternelle - Nous posons en hypothèse - et il importe d'en vérifier scientifiquement la validité que l'union dialectique de ces deux perspectives est à même de créer des dynamiques d'épanouissement efficaces. Nous pensons en hypothèse qu'une pédagogie globale de l'apprentissage de la langue, mettant l'accent sur la communication orale écrite, sur les motivations et les incitations les plus naturelles possibles, doit viser à donner aux enfants les moyens d'accéder à des niveaux de langue de plus en plus élaborés. Nous ne saurions en ce sens nous priver de l'apport de la linguistique structurale et de la psychologie génétique, sans nous dissimuler que la transposition pédagogique des données établies par la recherche fondamentale n'est ni simple ni directe et pose de redoutables problèmes, notamment en grammaire.

Faut-il préciser qu'aucun de ces "Ateliers" ne prétend s'ériger en modèle achevé d'une pédagogie rénovée du français ? Si cette pédagogie "achevée" existe un jour, nous en sommes encore à l'observation des courants de rénovation existants, à l'exploration des possibilités nouvelles offertes par le développement de la linguistique et de la psychologie génétique. Les mutations décisives ne font que s'amorcer.

.../....

REGARDS SUR LES SEQUENCES DE TRAVAIL

Aucun des "Ateliers" présentés ne saurait valoir par lui-même. Ils sont tous à replacer dans le cadre de la recherche d'une pédagogie globale du français. On pourra se reporter au projet d'Instructions Officielles de la Commission Rouchette mis à la disposition des enseignants dans les Centres Régionaux de Documentation Pédagogique, au livre de Louis LEGRAND "L'enseignement du français à l'école élémentaire" (Delachaux et Niestlé 1966), à des articles parus dans l'Education".

- N° 8 et 9 (7 - 14 Novembre 1968)
- N° 32 (22 mai 1969)

Chaque "Atelier" présente un ensemble de séquences de travail résultant de la contraction" d'une heure ou deux de tournage ou davantage autour d'une dominante. Le temps de l'émission ne correspond donc pas au temps pédagogique réel.

- I - Motivation à la communication, à l'expression
 - . Cours élémentaire 1 - Sartrouville (5 nov.)
- II - Communication - Lecture - Expression
 - . Cours Préparatoire - Mme Civelli (12 nov.)
 - . Cours Moyen 1 - E.N.F. Coutances (19 nov.)
- III- Des formes verbales spontanées à des formes plus élaborées
 - A/ Dans l'exercice global de la communication
 - . Cours élémentaire 2- Bagnolet (1) (26 nov.)
 - . Cours élémentaire 2- Bagnolet (2) (3 déce.)
 - . Cours élémentaire 2- Belfort (10 déc.)
 - B/ Par une approche de type analytique
 - Structurations intuitives - Grammaire fonctionnelle
 - . Cours élémentaire 2- Ecole Alsacienne (17 déc.)
 - . Cours moyen 1 - Paris XXème (date non fixée)
 - Structurations inconscientes - Imprégnation
 - . Imprégnation par les textes
 - . Cours Moyen 1 -E.N.G. Le Mans (date non fixée)
 - . Exercices structuraux
 - . Cours Préparatoire -E.N.G. Strasbourg (date non fixée)

Toutes les critiques, remarques, suggestions sont à adresser à :

Madame Hélène ROMIAN
Département de la Recherche Pédagogique
Enseignement élémentaire - Français

(elle vous en remercie vivement à l'avance).

...../.....

- La RADIO

A) - Les quatre premières émissions n'étant pas assurées par notre équipe (Allocution de Monsieur le Ministre 3 tables rondes), la 1ère émission à produire sera diffusée le 12 novembre. Il y aura donc, pour ce 1er trimestre, 5 émissions à produire dans l'immédiat.

B) - Après avoir pesé les aspects négatifs de ce travail (graves difficultés des équipes expérimentales - absence de crédits supplémentaires et de personnel supplémentaire - suppression envisageable d'émissions destinées aux élèves à la T.V. - risque de voir le matériel audio-visuel soustrait aux élèves pour être regroupé dans la salle des maîtres en vue d'une écoute collective - surcharge des équipes expérimentales et de l'équipe nationale de coordination, et ses aspects positifs (liaison de la recherche et de la formation initiale et permanente des maîtres, il est décidé d'assurer la production de ces émissions).

C) - Quel but recherchons-nous ?

Sensibilisation ? Information ? Perfectionnement ?
Formation ? Recyclage ?

Il convient peut-être, pour cette année, de se limiter à "éveiller", "sensibiliser" ceux qui recevront nos émissions, et de préférence la masse des maîtres et non ceux qui sont déjà "motivés", chercher à provoquer des besoins.

Il s'agit de créer le besoin d'une information, d'une formation à un haut niveau scientifique, dans un double mouvement constant de la théorie à la pratique, de la pratique à la théorie.

- Il nous sera difficile de connaître l'impact des émissions. Il nous faudra assurer systématiquement un "retour". Pour savoir comment nos émissions seront reçues, il nous faudra créer une dynamique provoquer une écoute collective et l'envoi de critiques. Comment y parviendrons-nous? Peut-être parallèlement aux sondages prévus par la R.T.S?

- par un questionnaire inclus dans la fiche pédagogique d'accompagnement.

- en sollicitant directement I.D.E. N et professeurs d'E.N. susceptibles d'animer des discussions significatives.

Pour les producteurs = année de "banc d'essai".

D) - Contenu

Trois axes :

- Approche de la linguistique :

Assistants de linguistique de la Faculté de Nanterre :

- Coordination : Mme KAPOUTSOS

- Liaison théorie - pratique pédagogique :

Professeur d'E.N. et I.D.E.N. etc...

- Coordination : M. G. JEAN

- Documents pris sur le vif dans une classe :
Séquences de travail (cf. la présentation dans
l'"Education" (27 novembre).

E) - Les documents d'accompagnement :

Pages grises de "L'Education".

F) - Le Programme du 1er trimestre 69-70.

12 octobre : Allocution de Monsieur le Ministre.

19 " } :

26 " } : 3 tables rondes

10 Novembre) :

17 " : Présentation des émissions de Français
(Madame Romian - Monsieur Jean)

24 " : 1ère émission de linguistique :
- Le bon sens et la langue

AXE I

1er Décembre : Commentaires de Documents :
"Libération de l'expression" (Mr. Jean)
(Ecoles de Bourges et du Mans)

AXE II

8 Décembre : Séquence de travail en classe :
"Comment obtenir cette libération de
l'expression". (M. Wendling)

AXE III

15 " : 2ème émission de linguistique :
"Norme et Usage"

AXE I

Planning des deux trimestres suivants (R et TV) :
20 Novembre 1969.

ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

LIVRES UTILES

=====

(Liste donnée aux maîtres d'application et aux élèves-maîtres).

Description de la langue :

- SAUVAGEOT - Français écrit, français parlé -
Larousse - 11 F.
- GUIRAUD - Le français populaire -
Que sais-je ?

(Livres utilisés (exposés) par des normaliens. Le 2ème est plus difficile).

Plus théoriques :

- MALMBERG - La phonétique -
Que sais-je ?
(cours aux Maîtres d'application et Elèves-Maîtres).
- GUIRAUD - La syntaxe du français -
Que sais-je ?
- GUIRAUD - La grammaire -
Que sais-je ?

(Livres lus par des maîtres - accessibles).

Problèmes psychologiques :

- M. COHEN - Etudes sur le langage de l'enfant -
Editions du Scarabée - 15 F.
- REPUSSEAU - Pédagogie de la langue maternelle -
Collection l'Educateur - 10 F.

Pédagogie :

- BALLY - La crise du français à l'école primaire -
B.U. Lille (épuisé chez Delachaux et Niestlé) Dommage !
- L. LEGRAND - L'enseignement du français à l'école élémentaire -
(Delachaux et Niestlé - 12 F).
- A. GIRALAMA - Prévention de la dyslexie et de la dysorthographe -
(Delachaux et Niestlé - 22 F).

Idées générales - sociales :

- BOURDIEU et PASSERON - Les Héritiers -
(Lettres à une maîtresse d'école par les écoliers de
Barbiana) - (15 F. voir ci-contre).
- Jean CHATEAU- La culture générale.

.../...

Manuels de grammaire :

- WAGNER - PINCHON - CHEVALIER -
(Larousse.)

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

Notes éparses et convergentes sur la Démocratisation
de l'enseignement et l'enseignement de la langue maternelle.

(Article paru la "Riguinguette", journal des normaliens début 1969 et
Bulletin départemental du Pas-de-Calais, 1er trimestre 1969).

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

- I - LES HERITIERS, étude sociologique faite en 1964 par MM. BOURDIEU et
PASSERON, sur les étudiants de la Sorbonne et de Lille. Cette étude mon-
trait que, statistiquement, les étudiants bien adaptés au système univer-
sitaire et susceptibles par leurs succès aux examens d'accéder aux pos-
tes-clefs de la nation, étaient ceux qui, par leur origine sociale,
appartenaient déjà aux classes dirigeantes. L'université, instrument au
service d'une classe, donnait à cette classe les moyens de maintenir son
pouvoir.
- II - Lettre à une maîtresse d'école, par les élèves de l'école de Barbiana,
traduit de l'italien, en 1968, montre de la même façon, (quoiqu'avec une
véhémence plus subversive que l'ouvrage précédent) que l'école primaire,
de même et déjà, n'apprend à lire et parler qu'à ceux qui, grâce à un
milieu familial culturellement, - et socialement - privilégié, savent
déjà s'exprimer.

"Vous dites que le Pierino du docteur parle bien. Bien sûr, il parle
comme vous. Il est de la maison. Mais la langue que parle et qu'écrit
Giani, est celle de son père".

(.... et elle est incorrecte. Et pourtant ...)

"Tous les citoyens sont égaux sans distinction de langue". "C'est la
constitution qui l'a dit en pensant à lui".

L'écolier italien ne va à l'école, paraît-il, que 740 heures par an.
"740 heures par an, ça fait 2 heures par jour. Et un gosse reste debout
pendant 14 autres heures tous les jours. Dans les familles privilégiées,
ce sont 14 heures d'assistance culturelle de tout ordre. Pour les paysans,
ce sont 14 heures de solitude et de silence à devenir de plus en plus
timides. Pour les fils des ouvriers, ce sont 14 heures à l'école des agents
de persuasion occulte.

(La publicité s'appelle persuasion occulte quand elle réussit à convain-
cre les pauvres que les choses pas nécessaires sont nécessaires)".

Il faut corriger cet état de choses : "Nous qui ne savons pas parler,
nous avons besoin d'une langue, celle d'aujourd'hui, pas celle d'hier ...

Car il n'y a que le langage qui rende égal. Un égal est celui qui sait
s'exprimer et comprendre l'expression des autres. Peu importe qu'il soit
riche ou pauvre, car ça compte infiniment moins. Ce qu'il faut, c'est
qu'il parle".

.../...

Le but de l'enseignement obligatoire doit donc être d'apprendre tous les enfants à s'exprimer.

"En me rendant une dissertation à laquelle vous aviez mis 4, vous m'avez dit un jour : "on naît écrivain, on ne le devient pas".

Mais en attendant vous recevrez un traitement tous les mois pour enseigner l'italien.

L'idée de génie est une invention bourgeoise qui tient à la fois du racisme et de la paresse ... L'art d'écrire s'apprend comme tous les autres arts.

Mais arrivé là, on n'était plus d'accord. Une partie d'entre nous disait : "L'art est une chose sérieuse, mais la technique est faite de toutes petites choses. Ils vont se moquer de nous".

Les pauvres ne se moqueront pas ...".

III - Ceci se passe en Italie mais ...

Projet d'Instructions Rouchette pour la rénovation de l'enseignement du français ... en France en 1967 :

"La prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, et, dès à présent, l'entrée en 6ème classique et moderne de plus de la moitié de la population scolaire, la création et le développement corrélatif des classes de transition et pratiques, ont modifié profondément les perspectives de l'enseignement du français ... le nombre important des retards scolaires (plus de 50% au C. M. 2.), et les études convergentes de l'I. N. O. P., du service de la recherche de l'I. P. N. et des chercheurs isolés, montrent assez que le programme n'est pas assimilé comme il le devrait. Tout se passe comme si l'enseignement français travaillait au niveau des plus doués, ceux précisément qui entraient autrefois dans l'enseignement secondaire.

... Par ailleurs, les progrès de la linguistique conduisent à considérer comme caducs les présupposés techniques antérieurement admis. Les instructions officielles de 1923 et surtout la pratique pédagogique traditionnelle se fondent sur une idée synthétique et réflexive de la construction linguistique (enseignement grammatical, par exemple, faisant fond sur la réflexion). Or, depuis Saussure, l'étude structurale des langues vivantes a permis de mettre en oeuvre d'autres méthodes plus intuitives et plus efficaces pour l'enseignement des langues étrangères. Le moment semble venu d'en faire profiter également de jeunes écoliers qui, sans ignorer la langue française, n'y participent encore que très imparfaitement".

Moyens de faire participer plus parfaitement ces jeunes écoliers à la langue française ? Connaître d'abord leur langue spontanée, pour pouvoir la corriger et l'enrichir.

IV - Appel de l'Institut Pédagogique National de Décembre 1968 à toutes les écoles normales participant à l'expérimentation du projet Rouchette.

"Il serait souhaitable que les équipes puissent établir un recensement des erreurs de langage et des expressions frustes couramment employées par les élèves. Ce recensement pourrait être envoyé au Département de la

.../...

Recherche Pédagogique à la fin de l'année scolaire en cours".

A l'Ecole Normale des garçons d'Arras, le travail est commencé. Des maîtres d'application se réunissent tous les mardis pour le poursuivre. Les normaliens de Formation Professionnelle y seront bientôt tous intéressés.

Des professeurs de l'enseignement supérieur s'y intéressent aussi (MM. CHEVALIER, co-auteur de la grammaire Larousse, BERGER de la Faculté des Lettres de Lille), des professeurs du secondaire aussi. La rénovation de l'enseignement du français manque encore de bras (et d'idées, bien sûr).

Aux collègues intéressés - merci - .

J. MERESSE - POLAERT

20 - 12 - 1968.

Pour emprunter des copies des Ateliers de Pédagogie

Veillez vous adresser à Monsieur KLUTSCHE
Département des Moyens d'Enseignement
Institut Pédagogique National
31, rue de la Vanne

92 - MONTRouGE

NOTES DE LECTURE

Le Français dans le monde -

Guide pédagogique pour professeur de français - juin 1969
Librairies Hachette et Larousse.

Noté dans le sommaire :

- Introduction. F. DEBYSER
- Quel français enseigner ? D. COSTE
- Les niveaux de langue. C. STOURDZE
- De la reconstitution à l'explication de texte.. C. STOURDZE
- L'enseignement de la Grammaire. C. ROJAS
- Méthodologie des moyens audio-visuels. D. COSTE et V. FERENCZI

Encore que les problèmes de l'enseignement du français langue étrangère ne soient pas exactement assimilables à ceux de l'enseignement du français langue maternelle, les collègues pourront trouver au fil des articles matière à d'utiles réflexions.

Les considérations sur l'enseignement du français langue maternelle n'engagent que leurs auteurs, et ne sont pas nécessairement conformes aux directions de travail de nos équipes expérimentales.

H. ROMIAN

* * *

Travaux pratiques de grammaire structurale du français moderne -

Les Cours de l'Université de Paris - Nanterre :

Centre de Documentation Universitaire

5, place de la Sorbonne - PARIS Vème.

Largement utilisables pour le "recyclage" des instituteurs.

C'est pourquoi, il a été fait appel à des assistants de linguistique de Nanterre pour assurer les émissions de radio consacrées à l'information linguistique des maîtres du 1er Degré.

H. ROMIAN

* * *

Psychologie française -

N° de juin 1968 - 1968 - tome 13 - fascicule 2.

Revue trimestrielle de la Société française de psychologie.

Ce numéro rapporte les expériences de psycho-linguistique les plus récentes communiquées au cours du colloque de mai 1968 sur "Grammaire générative et psycho-linguistique".

.../...

Après l'article de J. DUBOIS rappelant les définition et l'objet de la grammaire générative et de ses diverses composantes, sont exposés divers travaux de linguistique fondés sur les données de la grammaire générative:

- Réalité psychologique de certains concepts linguistiques (J. MEHLER) ;
- Evolution d'une structure syntaxique, en rapport avec le développement opératoire de l'enfant (H. SAINCLAIR) ;
- Etude psychopathologique de la compétence et de la performance (L. IRIGARAY) ;
- Etudes récentes de la grammaire des jeunes enfants de 2 à 4 ans, et leurs prolongations théoriques (C. PICHEVIN).

La discussion qui suit ces exposés permet de mesurer l'ampleur des problèmes théoriques posés par ces expériences

Pour se procurer ce numéro s'adresser à :

Psychologie française

Salle B

28, rue Serpente

Paris 6ème

C. de MINIAC

* * *

Logique et linguistique par Oswald DUCROT

Attaché de recherche au C. N. R. S.

Dans : Revue de l'enseignement supérieur.

1 - 2 / 1967 - pp. 104 - 112.

Dans cet article DUCROT pose deux problèmes distincts :

- la description du raisonnement opérée par la logique traditionnelle peut-elle fournir des concepts utiles pour la description des langues ?
- peut-on rapprocher les langues des systèmes formels, objet d'étude de la logique moderne ?

En ce qui concerne la première question, DUCROT, après avoir rappelé comment historiquement l'étude du raisonnement s'est confondue avec l'étude du langage, oppose à cette assimilation des deux domaines, deux séries d'arguments, les uns linguistiques, les autres plus inattendus, tirés du développement récent des mathématiques.

La conclusion est que "les résultats logiques (ne sont pas) directement utilisables par le linguiste. Le logicien étudie les possibilités d'inférences entre propositions. On peut certes leur faire correspondre, dans certains cas, et moyennant certaines précautions, des règles générales concernant les énoncés du langage ordinaire : si un énoncé combine tel mot de telle façon, on doit déduire de la proposition qu'il exprime une proposition exprimable sous telle autre forme. Mais si ces règles révèlent le parti qu'on peut tirer de certaines phrases de la langue, elles ne constituent pas une description de cette phrase".

Pour répondre à la seconde question, DUCROT retrace, dans ses grandes lignes le développement de la logique moderne, montrant l'analogie entre un "système formel" ou "grammaire logique" et une grammaire linguistique générative, telle que l'a définie CHOMSKY.

Le raisonnement mathématique peut alors avoir prise sur les problèmes linguistiques, sans que cette collaboration soit une absorption. Par exemple, on peut demander aux grammaires de rendre compte du sentiment linguistique des sujets parlants. Le problème sera alors de trouver le "programme" qui permettra d'engendrer les phrases d'une manière qui correspond à la façon dont les locuteurs ont l'impression de les produire. Ceci n'est qu'un exemple. DUCROT en donne beaucoup d'autres qui le conduisent à la conclusion que "la logique moderne (peut) rendre plus de services à la linguistique que la logique traditionnelle".

La conclusion finale reste néanmoins très prudente quant aux liens entre la logique formelle et la grammaire générative :

"(La logique traditionnelle) exigeait qu'on déclare secondaires, ou superficielles les propriétés des mots ou des phrases qui ne découlent pas directement de leur utilisation possible dans le raisonnement. Ce déchet nous avait paru excessif ; il n'est pas exclu que le déchet soit moindre lorsqu'on s'impose de décrire les langues comme des systèmes formels. Reste à savoir s'il est, pour autant, acceptable."

Cet article, qui apporte un point de vue particulier, nous semble permettre de replacer dans un cadre général la question des rapports entre l'enseignement de la grammaire et l'entraînement à la réflexion logique ou au raisonnement.

Se situant sur le terrain de la recherche scientifique, DUCROT évite de poser un a priori sur les rapports entre le domaine de la logique et celui du langage. Il présente en termes simples les objectifs de ces deux sciences que sont la logique et la linguistique, et donne un aperçu sur les possibilités de rapprochement entre les deux disciplines, dans l'état actuel des connaissances.

C. de MINIAC

* * *