

REPÈRES

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

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



EVEIL À L'ORTHOGRAPHE

EVEIL AUX TEXTES

N. Catach, W. Propp, C. Brémond, A. J. Greimas
Pour une autre pédagogie de l'écrit

54

1979

NOUVELLE SÉRIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

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

Français 1er Degré



REPÈRES 54

- LANGAGE - CLASSES SOCIALES - ECOLE -
 - . Et si la pédagogie y pouvait quelque chose ?
Hélène ROMIAN, I.N.R.P. P. 1
- EVEIL A L'ORTHOGRAPHE
 - . Approche hypothético-déductive de l'orthographe dans une classe unique rurale.
Claude GRUAZ, E.N.G. d'Evreux, C.N.R.S. - Gr. N.CATACH P. 5
 - . Comment les enfants apprennent-ils l'orthographe au C.P. et au C.E.1. ?
Marguerite CHAUMONT, E.N.G. de Vannes P. 9
 - . Comment observer l'enfant aux prises avec les systèmes graphiques de sa langue maternelle au C.E.1. ?
Jean-Pierre JAFFRE, E.N. de Niort P. 25
- EVEIL AUX TEXTES -
 - . Apprendre à maîtriser les conduites narratives
Gilles MORA - André SEGUY, E.N.M. D'Agen P. 45
 - . Analyse de la langue au niveau sémantique - Grammaire du texte à l'école élémentaire
Jacques FONTANILLE, E.N.G. de Poitiers, EPHE - Gr. GREIMAS P. 58
 - . Vers l'éveil à une lecture des programmes narratifs dans un texte au C.M.2.
Danièle GASSE, E.N.G. de Poitiers P. 63
 - . Eléments de description sémantique des textes d'enfants - Pour une typologie des critères de pertinence sémantique dans la pédagogie de l'écrit
Jacques FONTANILLE. P. 78
- Dans le courrier de "Repères" , p. 4, 8, 42, 77, 94,95, 96

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

Droits de reproduction et de traduction réservés pour tous pays.

LANGAGE - CLASSES SOCIALES - ECOLE
ET SI LA PÉDAGOGIE Y POUVAIT QUELQUE CHOSE ? (1)



HELENE ROMIAN - I.N.R.P.

Il est assez surprenant pour un chercheur en pédagogie d'entendre affirmer que, les relations entre langage et classes sociales étant ce qu'elles sont, la "pédagogie n'y peut fondamentalement rien", les données sociologiques et le développement cognitif étant premiers. Il me semble que la recherche en pédagogie, encore embryonnaire, est loin d'avoir dit son dernier mot... Et, de toute façon, elle n'a pas apporté d'éléments décisifs qui permettent de trancher, soit dans un sens, soit dans un autre. Jusqu'à preuve du contraire, il est donc légitime de se demander dans quelle mesure les variables pédagogiques peuvent modifier les relations actuellement constatées entre variables sociologiques et performances linguistiques des enfants.

Je voudrais souligner tout d'abord que nous sommes loin d'avoir cerné, de manière opérationnelle le champ et l'objet - sans parler de la méthodologie - de la recherche en pédagogie. Lorsque l'on consulte les divers lexiques existants sur la question, on ne trouve guère que des définitions "essentiellles" axées sur le débat : la pédagogie est-elle art ? science ? technique ? etc... et sur d'innombrables qualificatifs : pédagogie active, institutionnelle, expérimentale etc... Si l'on raisonne, par contre, en termes de niveaux d'intervention éducative et d'analyse des paramètres de cette intervention, on peut définir schématiquement le champ de la pédagogie comme un champ d'interactions entre ce que veulent (représentations), disent (discours), font (comportements et conduites) les maîtres et les élèves dans un lieu d'apprentissage institutionnel. Du moins, telle est la définition que je me donne provisoirement. C'est dire par exemple, qu'en matière de pédagogie de la langue, les représentations du rôle social de l'école, du langage, de la langue, des processus d'apprentissage et de développement de l'enfant sont à étudier tant chez les maîtres que chez les élèves (et la famille aussi, bien sûr, comme le souligne E. Espéret), en relation avec leurs discours et leurs comportements.

Quant à définir, à partir de là, l'objet de la recherche en pédagogie, c'est-à-dire les concepts qui peuvent servir à interroger le vécu dans sa multiplicité foisonnante, et les facteurs de variation susceptibles de déterminer des différenciations significatives des représentations, des discours et des comportements en classe, selon des "types" d'intervention éducative, on n'en est pas là encore. On peut tout juste postuler : il existe des variables pédagogiques, qu'il faut traiter en variables à part entière, au même titre que les variables sociologiques par exemple.

De ce point de vue, on peut se poser un certain nombre de questions, quant au choix des classes, et au recueil des données linguistiques. Si l'on veut raisonner sur des "variables" pédagogiques, il paraît logique de travailler dans un ensemble de classes représentatif - sinon numériquement, du moins qualitativement - des grandes tendances de la pédagogie du français aujourd'hui, telles qu'on peut les déterminer empiriquement : les Instructions Officielles, Freinet, le Plan de Réno-

(1) *Intervention lors d'une journée de travail organisée par Paris V sur le thème : Langage - Classes Sociales - Ecole.*

vation INRP (2). Autrement, on risque fort, travaillant sur des variantes d'une même démarche pédagogique, de ne déceler effectivement aucune variation significative des performances linguistiques. Dans le même sens, on peut se demander si les conditions dans lesquelles les enfants sont amenés à produire des discours oraux et écrits peuvent être pédagogiquement différenciatrices lorsqu'on se contente de faire varier la nature du support induisant un récit, le degré d'initiative laissé à l'enfant pour produire une "rédaction", ou l'interlocuteur de la "conversation" sur thème imposé (la peur, par exemple, thème qui, par ailleurs, pose problème).

Nous avons en 1972, recueilli un corpus de rédactions plus ou moins "libres" dans 56 CMI, dont Roberte THOMASSONE et Bernard COMBETTES du CRAL de Nancy ont fait une analyse automatique. L'analyse n'a guère décelé de différenciations significatives selon les groupes socio-professionnels et les groupes pédagogiques dans lesquels nous avons classé les enfants. Il est certain que l'on peut légitimement contester ici les conditions de recueil des données linguistiques ; Pour les enfants que nous avons amenés à produire un discours, la situation a été probablement vécue de la même façon : il ne s'agit que de répondre docilement à une consigne scolaire dont l'enjeu pour le "scripteur", comme le destinataire et la destination, sont parfaitement nébuleux. Dans le cas considéré, on peut également remettre en question les catégories d'analyse syntaxique utilisées. L'équipe INRP de St-Quentin, animée par Bernard LEBRUN, qui travaille sur le fonctionnement de la coordination dans les textes écrits, en est venue d'ailleurs à déborder le cadre de la phrase pour considérer celui du discours. (3)

La question est donc loin d'être simple : en tous cas, l'absence de différenciations significatives dans une expérience du type de celle que je viens d'évoquer ne prouve absolument pas l'absence de variables pédagogiques. Mais on peut se dire par exemple que ces variables ne se situeraient pas au niveau des techniques de détail, mais à un niveau plus global, celui des principes de la démarche pédagogique selon lesquels s'articulent les diverses activités pratiquées. Ce qui ne résout évidemment pas les problèmes posés par la détermination des conditions scolaires de production de discours oraux et écrits susceptibles d'être différenciatrices. Actuellement, des équipes INRP travaillent la question dans le cadre des activités dites d'éveil scientifique (sciences expérimentales) (4) et celui des activités poétiques.(5)

On peut également raisonner à un niveau très global, celui que j'évoquais quelques lignes plus haut : celui des options fondamentales susceptibles de différencier les objectifs, la démarche et les pratiques des pédagogies du français de type Instructions Officielles, Freinet, Plan de Rénovation INRP. Ainsi nous avons tenté, entre 1972 et 1977, de mettre au point une méthodologie de contrôle expérimental des hypothèses d'action du Plan de Rénovation. En mai 1972 nous avons recueilli dans 56 classes de CMI (dont 23 classes expérimentales INRP), d'une part des données pédagogiques à partir d'un Questionnaire d'Identification des Pédagogies du Français (QIPF-CM-INRP) ; d'autre part des données sociologiques sur des élèves, classés en 4 Groupes Socio-Professionnels selon la profession du père (cadres supérieurs, cadres moyens, commerçants et artisans, ouvriers et employés) ; et enfin des performances recueillies à partir de l'épreuve INED-INOP de niveau intellectuel, d'épreuves de

(2) cf. l'article que j'ai commis dans "Langue Française" n°13

(3) cf. "Repères" n° 52

(4) cf. "Repères" n° 47

(5) cf. "Repères" n° 50

syntaxe (INRP), d'épreuves de vocabulaire (INRP) et d'épreuves de créativité (INRP). Cet essai méthodologique se situait 1 an 1/2 seulement après la diffusion du Plan de Rénovation et parfois 6 mois seulement de pratique expérimentale en vocabulaire par exemple. Ce qui signifie entre autres qu'aucun des enfants n'avait pu fréquenter un CP. expérimental. Or le poids des résultats du CP. dans le devenir scolaire est un fait maintenant connu. Quant aux maîtres, l'étude de leurs réponses au QIPF montre que les options majeures du QIPF (6) ne sont bien intégrées que par 1/3 des maîtres de classes expérimentales et que certaines, par contre, tendent à diffuser dans les classes non-expérimentales. La plupart des maîtres de classes expérimentales tendant à juxtaposer aux anciens comportements normatifs des comportements nouveaux, inspirés de données linguistiques ; la plupart des maîtres de classes non-expérimentales demeurant fortement normatifs et directifs.

En dépit de ces caractéristiques qui tendent à "gommer" les effets différenciateurs, la mise en relation des données pédagogiques, sociologiques et linguistiques permet d'établir que les résultats des enfants de classes expérimentales, tous G.S.P. (Groupes Socio-Professionnels) confondus, sont significativement meilleurs que ceux des enfants de classes non-expérimentales. Certes on ne peut négliger le fait que les classes expérimentales comprennent plus d'enfants de cadres supérieurs (23 %, contre 12 % dans les classes non-expérimentales), et moins d'enfants d'ouvriers et d'employés (42 % contre 54 % dans les classes non-expérimentales). Mais l'étude des interactions Données Pédagogiques/Données Sociologiques montre, sinon des résultats massivement significatifs, du moins une tendance régulière à la réduction des écarts des moyennes de performances entre le G.S.P. le moins "favorisé" et le G.S.P. le plus "favorisé" dans les classes expérimentales par rapport aux autres. Il apparaît enfin une relation entre le degré de cohérence de la démarche pédagogique des maîtres de classe expérimentale (dans le sens de l'intégration des options du Plan de Rénovation) d'une part, et le fait d'autre part que les performances linguistiques de leurs élèves soient plus ou moins souvent, et plus ou moins nettement supérieures à celles des élèves de classes non-expérimentales.

Nous avons là - non pas des preuves certes - mais des indices convergents des effets différenciateurs des variables pédagogiques sur les comportements des maîtres et des élèves, celles-ci étant définies au niveau des principes de la démarche d'ensemble des activités de français. Il n'a pas dépendu de nous, de pouvoir mener à bien l'opération prévue d'observation d'une génération d'enfants (du CP au CM2), à partir des leçons que nous avons pu tirer de l'essai méthodologique de 1972, sans lendemain.

Une telle opération est coûteuse, il est vrai. Et les moyens nécessaires ne nous ont pas été impartis. L'ensemble des travaux concernant cet essai d'évaluation est à paraître dans "Recherches Pédagogiques".

- (6) *Le QIPF considère d'une part des options d'ordre linguistique : référence ou non à des concepts, des opérations linguistiques ; activités de communication orale et écrite fonctionnelles ou non ; prise en compte ou non des registres de langue ; différenciation ou indifférenciation oral/écrit ; et d'autre part des options d'ordre psychologique : dialectique libération/structuration ou non ; dialectique apprentissage occasionnel/apprentissage systématique ou non ; grammair implicite ou non ; pédagogie de la découverte ou pédagogie de l'imitation du modèle ; appel à des capacités diversifiées ou seulement d'ordre intellectuel.*

Les travaux présentés dans ce numéro 54 de "Repères" constituent une approche - parmi d'autres - de la question, approche très tâtonnante encore. Etant donné telle ou telle description linguistique, opérée à tel ou tel niveau (en l'occurrence le pluri-système orthographique de notre langue selon N. CATACH, la logique du récit selon PROPP et C. BREMOND, la sémiotique textuelle et narrative de GREIMAS), quel enracinement peut-elle donner à une démarche d'analyse de la langue autre à l'école élémentaire, dont la visée essentielle soit l'éveil à la langue en tant qu'objet d'une observation scientifique ? (recherche - innovation). En quoi ces modèles théoriques peuvent-ils étayer la description des effets de cette démarche sur les comportements des maîtres et des élèves, effets tendant à différencier significativement ces comportements de ceux qu'on peut observer dans des classes non-expérimentales référant à d'autres modèles pédagogiques ? (recherche - description) Un bon moyen de voir si la pédagogie peut changer quelque chose, fondamentalement, n'est-il pas d'abord, de chercher à se donner les moyens de changer la pédagogie ? L'enracinement linguistique des interventions pédagogiques en classe, comme de l'observation de ces interventions et de leurs effets, a été et demeure pour nos équipes l'une des voies possibles. Sans doute le moment est-il venu d'en explorer aussi d'autres.

"Dialogue"

G.F.E.N.

"LA FORMATION EN JEU - ENJEU DE LA TRANSFORMATION"

N° SPÉCIAL, DÉCEMBRE 1978

Relevé au sommaire :

- La formation vécue par : un instituteur récemment sorti de l'E.N., une stagiaire E.N.N.A., un directeur d'E.N., un ancien professeur d'un centre de formation de l'enfance inadaptée, un professeur d'un centre de formation, un futur professeur du secondaire et ... un non formé, sans formation.
- La formation perçue par : des élèves d'un collège, un psychiatre.
- Une formation ailleurs : l'Ecole Normale "nécessaire" de Tvind
- Des formations autrement : un projet global à l'E.N. de Chartres ; une expérience de co-formation (maître-formateur, professeur d'E.N., universitaire) ; une expérience de co-formation (professeur de psycho-pédagogie, professeur de construction mécanique) ; une stratégie globale de formation dans et à partir d'une E.N. ; le mouvement pédagogique : un des lieux de formation - transformation ; une autre conception de la relation théorie - pratique.

EVEIL À L'ORTHOGRAPHE

APPROCHE HYPOTHÉTIQUE-DÉDUCTIVE DE L'ORTHOGRAPHE DANS UNE CLASSE UNIQUE RURALE

CLAUDE GRUAZ
ÉQUIPE DE L'E.N.G.D'ÉVREUX
1977-78

Le groupe Orthographe d'Evreux a largement évolué au cours de l'année 77-78. L'objectif a d'abord été une sensibilisation des maîtres à un plurisystème de l'orthographe française à partir des recherches de N. Catach et des travaux de l'équipe HESO du CNRS. Après quelques réunions, une orientation plus pédagogique a été amorcée et la réflexion a porté sur le thème : une nouvelle démarche d'apprentissage de l'orthographe est-elle possible ? Cette démarche aurait à la fois un contenu et une forme de type scientifique. Le contenu scientifique serait fourni par les recherches fondamentales indiquées ci-dessus ; la forme scientifique serait fondée sur le principe d'objectivation de la langue, principe commun à toutes les équipes du groupe "Analyse de la langue, activité d'éveil".

L'expérience décrite ci-dessous est une première tentative, d'approche scientifique de l'orthographe menée en octobre 1978 par le professeur d'Ecole Normale animateur de l'équipe. D'autres séquences, réalisées par les maîtres, ont ensuite été essayées.

La démarche générale est celle qui a été exposée dans "Repères" 47. Cependant cette expérience est particulière, ceci pour deux raisons :

a) Choix du terrain : classe unique rurale dont l'effectif est de sept élèves : un CP., un CE.1, deux CE.2, deux CM.1, un CM.2, quatre enfants ont un retard de un à trois ans.

b) Conduite de la séquence : le maître est remplacé par le professeur d'Ecole Normale, le remplacement est exceptionnel, il est à considérer comme un moment spécifique de la recherche, comme une étape expérimentale, permettant au professeur d'Ecole Normale de prendre directement conscience des problèmes que pose cette démarche.

L'objectif de l'expérience décrite ici est essentiellement de juger de l'applicabilité d'une démarche hypothético-déductive dans un milieu scolaire dit "défavorisé", pari souvent déclaré à priori impossible à tenir.

Le thème de la séquence est l'archigraphème AN (1) : on se proposait de sensibiliser les enfants aux divers graphèmes qu'il regroupe et en particulier aux graphies an, am, en, em. Nous examinerons les différentes phases de la séquence : sensibilisation, hypothèses et contrôles, réemploi.

(1) Sur les notions d'archigraphème, phonogramme, morphogramme, logogramme, se reporter aux travaux de N. Catach et de l'équipe HESO du CNRS, en particulier N. Catach, "L'orthographe", "Que sais-je ?".

1. - Sensibilisation :

La sensibilisation peut être occasionnelle ou provoquée. Dans le premier cas, un phénomène linguistique rencontré au cours d'une activité est analysé systématiquement ; dans le second cas, la récurrence de certaines difficultés conduit, à un moment donné, à une étude extensive de celles-ci. Nous avons eu recours ici à la sensibilisation provoquée. Tous les enfants, du CP. au CM.2, devaient indiquer la présence du son [ã] dans une liste de mots prononcés ; le CP levait la main lorsqu'il l'entendait, les CE et les CM écrivaient le mot. Les mots prononcés contenaient les sons nasaux [ã] et [ɛ̃], ce qui situait le [ã] dans la chaîne orale. La vue des écarts de transcription d'une même forme orale a fait prendre conscience au groupe-classe des diverses formes graphiques qui correspondent à [ã]. L'intérêt d'une approche de type hypothético-déductif n'est pas essentiellement de découvrir les diverses graphies d'un phonème, mais de donner à l'enfant les moyens de sélectionner telle ou telle graphie. Le problème était maintenant clairement perçu : le phonème /ã/ peut être écrit de plusieurs manières, comment savoir quelle est la bonne ?

Il ne paraît pas souhaitable de faire travailler les enfants sur des formes graphiques erronées. C'est pourquoi les transcriptions des mots furent effacées. Un ensemble de mots photocopiés fut remis aux enfants. Les graphies de [ã] dominaient (ex. : banc, grande, ramper, menthe, tremper, etc.).

2. - Manipulation, hypothèses et contrôles

Pour la recherche, les enfants ont été mis en groupes de deux (le CP. se livrant alors à une autre activité). Il paraît en effet très profitable qu'au cours d'un travail de manipulation, les propositions d'un enfant soient relativisées par celles d'autres enfants.

Une première activité a été de classer les mots en deux groupes (après discussion) : celui des mots où l'on entend [ã], celui des mots où l'on n'entend pas [ã]. La lecture à haute voix des mots n'avait pas été faite. Les erreurs ont été de deux types :

a) erreurs par non-identification de la graphie de [ã] (ex. : montent dans la colonne "j'entends [ã]"),

b) erreurs de lecture du mot dues à un repérage d'indices trop hâtif (ex. : banc lu [lak] et [blã], le c de banc rappelant à l'enfant les formes graphiques lac et blanc).

Lorsqu'un groupe avait terminé son classement, il le confrontait avec celui d'un autre groupe. Le maître s'interdisait de donner "la solution" et les débats engagés entre les enfants pour réduire un écart de classement étaient parfois animés, mais tous se sentaient véritablement concernés. Lorsque le groupe-classe eut produit le classement correct par confrontations successives, il envisagea la possibilité d'un nouveau classement. Deux furent découverts : graphies en e + nasale / graphies en a + nasale, ou graphies en e ou a + n / graphies en e ou a + m. Après un retour au problème à résoudre, le second classement fut adopté. Le même processus de recherche par groupes et de confrontation des résultats entre groupes eut lieu.

La manipulation préparatoire était terminée, il s'agissait maintenant de faire des hypothèses sur le contexte de n et de m. Les enfants furent d'abord désorientés, puis des hypothèses furent formulées concernant le contexte antérieur, par exemple am derrière r (ramper). Le groupe-classe contrôlait la valeur de l'hypothèse : dans grande, on a an derrière r, donc l'hypothèse n'est pas vérifiée. Ce moment de la séquence donna lieu à une vive activité, le contrôle des hypothèses pouvant se faire par référence non seulement aux mots du corpus photocopié, mais à des mots rencontrés dans des textes de lecture ou cherchés dans le dictionnaire. Finalement, le contexte antérieur fut abandonné et, sur "insinuation" du maître il est vrai, le contexte postérieur fut examiné. Le b fut d'abord répété, puis le p (le cas de la consonne double nn ou mm n'étant pas abordé).

Les enfants furent alors invités à formuler en leurs propres termes la "règle" découverte.

3. - Réemploi :

La prise de conscience d'une régularité n'implique pas la capacité de l'appliquer. La production de la graphie correcte doit passer de la réflexion au réflexe. Entre les deux se situe un emploi récurrent dans des textes dont la raison d'être est le désir de communiquer et non l'application mécaniste de la régularité (type exercices à trous).

Les élèves furent invités à composer des phrases avec des mots du corpus, ceci oralement d'abord. Tous participèrent. Les phrases devinrent des histoires. Alors le maître leur demanda d'écrire ces histoires, d'ajouter d'autres mots avec des transcriptions de /ã/. Intervention "directive", dira-t-on. Certes, mais le contenu des histoires, produites, par la personnalisation, témoignait de l'appropriation de ces textes par les enfants. Le désir d'écrire pour s'exprimer était associé à l'emploi de la régularité découverte dans la seconde phase.

conclusions :

Cette séquence permet quelques constatations et appelle quelques réserves.

Les constatations :

a) Une démarche hypothético-déductive n'est pas réservée à certains enfants "favorisés", comme certains préjugés courants sur la capacité de distanciation propre à des élèves "intellectuels" - par opposition à des élèves "manuels" - le laissent penser. Bien au contraire, la manipulation et la réflexion mêlées nous ont paru être très motivantes pour les enfants "défavorisés" qui constituaient la majorité de la classe.

b) Ce type d'activité exige une formation des maîtres qui leur permette d'orienter les recherches. Certes tout maître connaît la règle de remplacement du n par le m, mais pourquoi le classement e + nasale / a + nasale a-t-il été écarté ? Quand sera-t-il repris ? Quelle sera sa portée ? Voilà aussi des questions auxquelles le maître doit pouvoir répondre.

Les réserves :

a) Ce type de séquence n'est pas la seule activité visant à l'acquisition de l'orthographe. Mais une appropriation véritable passe par une prise de conscience d'un phénomène.

b) La démarche hypothético-déductive, si elle constitue une approche de type scientifique, n'est pas seule à répondre à cette définition : l'observation et le classement, s'ils sont raisonnés, ont des traits scientifiques.

X
X X

L'orthographe doit cesser d'être une activité traumatisante qui provoque un réflexe d'appréhension devant l'acte d'écrire. Pour cela, elle doit être conçue comme un champ dont l'enfant s'appropriera progressivement les régularités. Il faut savoir qu'une partie de l'orthographe française répond à des règles générales et qu'une autre partie est sans fonction. Sur ce point, nous devons admettre que l'objectif de la séquence décrite ici se justifie par la seule forme actuelle de l'orthographe.

Il appartient aux chercheurs de découvrir les régularités fondamentales de l'orthographe et de proposer une progression souple donnant à l'enfant les moyens d'écrire et d'être compris.

Dans le courrier de "Repères"

"CULTURE PERSONNELLE ET ACTION PÉDAGOGIQUE"

GEORGES JEAN
CASTERMAN, COLLECTION
ORIENTATIONS t₃, 1978

Au sommaire :

Avant-propos : un cheminement "buissonnier"

- I - La culture et la personne : La palabre culturelle - L'action pédagogique pervertie - La culture inculte - Culture cultivée - La réponse culturelle - L'individu inculte n'existe pas - La culture et la langue.
- II - "Les sentiers et les routes" du développement culturel d'un enseignant parmi d'autres : "L'enfance maîtresse" - Les "maîtres" - Le vase de Soissons - Familles je ne vous hais pas ! - Les yeux de la mémoire - Les premières lectures - La leçon de choses - "Les risques du métier" - "Le peuple enfant" - L'écologiste que j'étais - "N'imitiez rien ni personne - Un lion qui copie un lion devient un singe" - "Culture personnelle, culture théorique, culture pratique" - Le "gai savoir" et la conscience artisanale - "La rencontre des hommes".
- III - Les sources et les marges : La culture a horreur du vide - Les marges - Livres de lecture - L'autre culture - Vivre son temps.

Conclusion : "La culture continuée"

Eléments de bibliographie.

COMMENT LES ENFANTS APPRENNENT-ILS
L'ORTHOGRAPHE AU CP ET AU CE1?

MARGUERITE CHAUMONT
ÉQUIPE DE L'E.N.G. DE VANNES
ANNÉE 1977-78

1 - OBJECTIFS ET MODALITES

1.1. - Objectifs

1.1.1. - Poursuivre le travail de recherche-innovation entrepris au Cours Préparatoire et au Cours Élémentaire (1) : mise à l'épreuve de certaines propositions du Plan de Rénovation, celles qui visent en particulier l'enracinement de l'apprentissage de l'orthographe dans les situations de communication.

1.1.2. - Essayer de comprendre, à travers leurs réussites et leurs erreurs, le processus d'acquisition de l'orthographe chez des enfants qui pendant deux ans consécutifs, travaillent avec des institutrices (2) dont les options théoriques s'inspirent des recherches de Nina Catach et dont les choix pédagogiques sont ceux du Plan de Rénovation : libération/structuration/libération.

Cette analyse des réussites et des erreurs nous a paru nécessaire, car si les résultats nous semblaient "bons", la relativité d'une telle appréciation n'échappe à personne. Pour dépasser l'analyse subjective, nous avons utilisé pour classer les réussites le modèle linguistique de Nina Catach.

Notre classement étant fait, nous avons établi deux relations :

a) Résultats obtenus et sous-ensembles orthographiques tels qu'ils sont définis par Nina Catach (3) (cf. 2.1.)

b) Résultats obtenus et pédagogie de la langue écrite dans les deux classes données.

Nous préciserons comment les résultats ont pu répondre à nos attentes.

Partant de notre modeste étude, nous nous sommes permis d'induire quelques hypothèses relatives au processus d'acquisition, notre souci étant de participer à l'élaboration d'un statut de l'erreur acceptable à un niveau donné, ce qui serait fort utile pour la formation des maîtres.

1.2. - Modalités

Les observations ont été faites tout au long de l'année

Elles ont porté sur 24 élèves de C.P. et 22 élèves de C.E.1.

(1) "Repères" n°48

(2) Classe de Mireille LE GAL

(3) Classe de Geneviève MORIN

Au Cours Préparatoire ont été analysées des séries complètes de textes en fin décembre, mars, avril, juin.
Au C.E.1. les observations ont porté sur des travaux de groupes occupés chacun à corriger leur propre texte, sur la comparaison du texte initial et du texte corrigé et sur des productions individuelles en fin d'année (une histoire inventée).

Nous présentons successivement :

- . Les grands points de la théorie de Nina Catach qui ont le plus aidé les institutrices,
- . Les caractères les plus signifiants de la pédagogie de l'écrit dans les deux classes citées,
- . Une interprétation de nos résultats.

II - LE MODELE LINGUISTIQUE UTILISE

2.1. - Le modèle de Nina Catach

2.1.1. - La notion de graphème

Nina Catach ne reconnaît pas le statut de graphèmes aux lettres de l'alphabet. Le graphème, c'est la plus petite unité distinctive de la forme écrite, ayant ou non son correspondant dans la langue parlée. Certains graphèmes sont "muets", ce qui ne veut pas dire qu'ils n'ont pas de "sens", de signification, dans un autre sous-système que le système phonologique. Il n'y a pas en effet un parallélisme absolu entre phonème et graphème.

Le phonème est distinctif, il n'est pas directement significatif. Ainsi dans la série de mots : "sourd, sur, sûr, mur, mûr, pur, pour, cour, cours, court" on compte six phonèmes différents :

/S/M/P/K/U/Y/

mais dix graphèmes différents (les six notant les phonèmes précédents, plus les finales d, s, t, plus l'accent circonflexe). Ainsi il semble bien que le signe graphique, qu'on dit "arbitraire" comme le signe phonique, soit en rapport nécessaire et direct avec son signifié". (4)

Pour Nina Catach, "il n'est possible de parler de système graphique du français que dans la mesure où l'on peut justifier le choix des graphèmes d'après leur rapport avec l'un ou l'autre des sous-systèmes actuels de la langue" (5)

-
- (4) *Nina Catach (maître de recherche au C.N.R.S.)*
"Recherches sur la structure de l'orthographe française",
Séminaire de maîtrise - Paris III, p.6
cf. également : *"L'orthographe", "Que sais-je ?" n° 685*
"Langue française" n° 20
"Etudes de linguistique appliquée" n° 8
"La Recherche", n° 39.
- (5) *"Structure de l'orthographe française", p. 97*

Ce système graphique pourrait être standardisé par convention nationale et l'on pourrait définir un véritable alphabet de base dont les graphèmes seraient retenus en fonction de cinq critères : stabilité et cohésion du groupe, fréquence ou rendement fonctionnel du graphème, signification ou degré de rapport direct avec le phonème, degré de créativité : la terminaison *ing* en français contemporain, par exemple :

2.1.2. - La notion de "pluri-système" graphique

Le système graphique n'est pas un système homogène, il se présente comme un "ensemble d'ensembles" qui ont entre eux des rapports inégaux et dont le rendement fonctionnel est variable d'un ensemble à l'autre.

Ce "pluri-système" comprend :

- les phonogrammes : graphies de phonèmes, lettres ou graphèmes prononcés dont le noyau représente les graphèmes fondamentaux que Nina Catach appelle les archigraphèmes, dont l'usage est réglé par une série de conventions appelées lois de position.

- les morphogrammes : graphies de morphèmes (prononcés ou non, flexions verbales, marques de féminin ou de masculin, marques sérielles, préfixes, suffixes, marques internes, marques dérivatives).

- les logogrammes ou "figures de mots" permettant de distinguer directement et globalement à l'écrit des homophones.

2.2. - L'utilisation du modèle par l'équipe

2.2.1. - Ce qui a été retenu :

. Nous avons adopté sa définition du graphème et fait porter l'attention sur la confrontation de l'oral et de l'écrit.

. Nous nous sommes particulièrement intéressés à la notion des sous-systèmes. Cette réflexion a conduit les institutrices à aborder très tôt avec leurs élèves ces sous-systèmes au lieu de se contenter d'appeler "costumes" du son les graphies telles que les présente le Sablier. Ces sous-ensembles ne sont pas juxtaposés. Ils se recouvrent et jouent plusieurs rôles à la fois. Il en est de même à l'oral (le signifiant étant du son analysé par des oppositions de sens et le signifié du sens analysé par des oppositions de sons).

A l'écrit, les mêmes interférences se retrouvent avec une redondance encore plus accentuée.

Ex. : Le "d" de grand est un morphogramme :

- . lexical car il renvoie à la série : grande, grandeur, grandir....
- . grammatical car il signale l'opposition féminin/masculin, mais il est en même temps phonogramme : graphie de [t] dans la liaison : un grand ami

Cette approche peut paraître beaucoup trop difficile au C.P. Elle peut être faite cependant de façon très intuitive et soutenue par la construction de petits ensembles (le même élément appartenant à plusieurs ensembles).

Naturellement cette approche ne permet pas de tout expliquer. Dans ce cas, l'institutrice traite le mot à retenir en "logogramme". C'est le cas par exemple de bien des mots grammaticaux très fréquents : dans, trop, très, mais... On peut cependant profiter de certains moments où la diction est privilégiée, sans être artificielle, pour remarquer comment la lettre "muette" peut retrouver son statut de "phonogramme" : dans un pré, il est trop étourdi, très adroit, mais il est tard..... etc.....

2.2.2. - Ce que nous n'avons pas fait :

a) Nous n'avons pas établi de hiérarchie entre les archigraphèmes et les graphèmes de base. La maîtresse de C.P., si elle écarte au départ les graphies très rares, n'a pas privilégié par exemple "O" par rapport à "au" ou "eau".

b) Nous nous apercevons en fin d'année, que nous avons un peu négligé l'axe syntagmatique. Le travail de tri conduisant à la construction de séries que l'on mémorise s'effectue surtout au niveau de l'axe paradigmatic. Peut-être sera-t-il intéressant de confronter certains résultats avec ces deux options de travail.

II - PEDAGOGIE DE LA LANGUE ECRITE DANS LES DEUX CLASSES

3.1. - Rôle de l'apprentissage de la lecture au Cours Préparatoire

L'approche de la langue écrite est inscrite dans les activités d'expression et de communication : on invente une comptine, une histoire, on écrit aux correspondants, on les informe des diverses activités de la classe. Les enfants sont très exercés à l'écoute, la maîtresse est musicienne, aussi les comptines et les poèmes inventés sont-ils toujours mis en musique. Au moment où l'on écrit les textes, les enfants sont invités à remarquer que tout ce qui s'entend s'écrit.

Cette observation de l'oral s'accompagne, quand le besoin s'en fait sentir, d'analyses distinctives ; par exemple quand un enfant écrit : le saple pour le sable. Par contre les mots grammaticaux de haute fréquence sont généralement écrits globalement : pendant, chez, dans, avec, il y a, aussi. De plus, les enfants établissent les premiers classements consignés dans un carnet et ils prennent l'habitude de s'y reporter. L'usage du carnet facilite la mémorisation de la graphie des mots.

Cette activité d'écriture est inséparable de l'activité de lecture. La maîtresse propose la lecture d'histoires dans lesquelles un certain nombre de signes connus constituent des indices permettant de faire l'hypothèse d'un sens. Le même travail est fait sur la lettre des correspondants, les livres de bibliothèque... Si un certain nombre de "gammes" sont proposées pour assurer le décodage : lecture de mots inventés par exemple, il ne s'agit pas dans les activités habituelles de lecture d'établir la relation graphie/phonie mais de chercher tous les renseignements qui permettent de comprendre le texte.

On peut donc dire que si l'analyse phonologique joue un rôle très important dans cette classe, c'est au cours de l'activité d'écriture.

3.2. - Au Cours Élémentaire

Le travail du C.P. se poursuit selon les mêmes options mais des temps importants sont consacrés à la relecture et à des activités de structuration en liaison avec les problèmes rencontrés.

Ce faisant, nous avons eu nettement l'impression d'intéresser les enfants du C.E.1. à "l'objet"-orthographe. Ils ont porté sur cet objet un regard curieux et se sont intéressés aux méthodes possibles d'exploration : recherches quantitatives, recherche de distributions, constitution de séries, utilisation systématique du dictionnaire.

V - INTERPRETATION DES RESULTATS

4.1. - Transcription fidèle du signifiant

4.1.1. - A la fin du premier trimestre de Cours Préparatoire

- Nous ne relevons qu'une erreur d'ordre phonologique : (confusion : [b] / [v] "je boudrais un joli bêlo" qui peut surprendre dans un CP. français où les confusions les plus fréquentes se situent entre les consonnes sourdes et les sonores correspondantes ou entre les fricatives dont les localisations sont mal analysées (nous ne considérons pas "te" pour "et" comme une erreur phonologique mais comme relevant d'un problème de latéralisation).

- Nous notons à part :

. l'absence de graphème dans les mots suivants :

| | | | | | | |
|------------|-----|-----------|-----|-----------|-----|------------|
| les lèvres | [v] | après | [r] | écrie | [r] | en finale |
| j'apote | [r] | devant | [t] | pou voir | [r] | " " |
| pou moi | [r] | en finale | | rencontre | [t] | devant [r] |

correspond à une articulation des mots qui est difficile encore pour quelques enfants du C.P. Ce n'est pas un problème d'orthographe.

. "papinédoré" (papier doré) ; "papinédoré" est analysé comme un lexème unique. Le mot n'apparaît pas comme rendant compte d'une réalité analysée "c'est du papier doré, ce n'est pas du papier blanc ni du tissu doré" ; l'enfant n'a pas fait ce raisonnement. Ce "papinédoré" ne correspond sans doute pas à du papier.

Il est possible qu'une mauvaise analyse du sens entraîne là une mauvaise analyse du signifiant.

- L'enfant transcrit donc les phonèmes comme il le peut, utilisant tout l'acquis du trimestre.

Exemples : 1. maman entend papa Noël qui est la ?
sê le père Noël japote les cados désanfan

2. papa a décoré le sapin. il a mi des guirlandes des bouldsapin avec du papinédoré

3. papa Noël va mettre dé cado un vélo pou moi dé billes et un petit vélo pou mon petit frère

4. jê comandé au père Noël un vélo et des billes te une poupée

5. le chat de caroline a vu le père Noël il a mi des cados sous le sapin et il léparti de la mison par la cheminé

A cette époque de l'année la plus grande partie des phonogrammes n'a pas encore été analysée. Cependant les textes sont tous lisibles. Notons que les enfants ont à leur disposition tous leurs textes écrits et que la maîtresse est là pour fournir un mot vraiment trop difficile mais c'est assez rare.

- Remarque concernant le choix de certains phonogrammes.

| | | | |
|-----|----------|---|--|
| [ɔ] | pandan | | |
| [o] | cado | o | L'accentuation é è fait apparaître l'alternance et c'est la lettre e qui permet ce jeu. Lorsque Nina Catach étudie les allographes de [ɛ] elle note en première position e + consonne. En syllabe phonique ou graphique fermée ce "e" couvre 61 % des graphies de [ɛ] |
| | méson | é | |
| [e] | sé noël | è | |
| | il mè | ë | |
| [ɛ] | dè cado | | |
| | fère | | |
| | le chalè | | |
| [y] | il a u | u | |
| [s] | vacanse | s | |
| [z] | il bouje | j | |

Dans l'ignorance du phonogramme consacré par l'usage, il se trouve que certains enfants ont choisi leurs graphèmes dans le noyau des phonogrammes les plus fréquents, ceux que Nina Catach nomme les archigraphèmes. Comme ces derniers n'ont pas été privilégiés par la situation scolaire, on peut se demander si ce choix est accidentel ou s'il a une signification, peut-être celle de vérifier que du fait de leur haute fréquence, ces graphèmes ont été rencontrés très souvent dans les nombreuses situations de communications auxquelles ces enfants ont été confrontés.

Il serait intéressant d'étudier quel choix font à la même époque des enfants qui abordent différemment la langue écrite.

4.1.2. - De janvier à juin

Nous avons l'impression de progresser lentement parce que le nombre d'erreurs est encore important, mais ce qu'il faut signaler c'est que dès le mois de mars, ces enfants de C.P. sont très intéressés par l'histoire qu'ils peuvent raconter. Ils savent que l'on comprend ce qu'ils écrivent ; ils prennent des risques, alors qu'en décembre, certains enfants écrivaient des textes en n'employant que les mots qu'ils savaient écrire.

Dans cette série de textes, on relève deux fois plus de mots bien orthographiés qu'en décembre.

- Exemples :
1. j'ai vu à la télé vission la tourefèle il y avait aussi jiscar destin. il parlai des élections il fau voté
 2. j'ai vu jiscare à la télé. je ne laime pas il na pas de cheveu. jaiame miteran.
 3. j'ai deux oiseau ils chantes tou le temps, le mal est titi et la femelle tinette. le mal chante bocou plus mais tinette elle pon tou le temps.

4. il était une foi un roi qui avais un gran chatau mai sa fille ne laime pas le roi fezai tou pour la faire chajé davi alors le roi di si tu ne chanje pa davi avan demain je te ferai jeté a la porte enfin sa fille chanjé davi et pandan tou le tan il vivé heureux.

- Nous relevons :

. deux erreurs au niveau de graphies de fricatives :
(il mange) il manche (blanche) blange

. une erreur au niveau de la notation du [œ] : "le mal" pour "le mâle" mais comme la prononciation du [œ] est variable, rien ne permet de voir là une erreur phonologique. L'enfant ignore la marque distinctive de l'écrit au niveau des homophones. On pourrait faire la même remarque à propos de "queue" noté "que", c'est non seulement une analyse distinctive entre [ø] et [œ] mais aussi une analyse sémiologique qui permet de bien opposer "queue" et "que". C'est aussi le cas de "deux" noté "de" : j'ai de chiens.

. deux erreurs qui semblent relever plutôt d'une mauvaise articulation : arbe, mate pour match

On peut mettre à part le cas de "télévision" écrit "têlé vission" et "télévison"

Comme le terme télé est plus souvent employé que télévision, ce dernier peut être mal connu à l'oral ; par contre, télé est analysé comme unité dans la première graphie citée.

"La chminée" rend compte de la prononciation courante tandis que "vile" pour vite relève plutôt d'une erreur d'analyse des lettres l, t.

Nous remarquons plus de variété dans le choix des phonogrammes. On voit apparaître les principaux graphèmes de base. Même si ce ne sont pas les phonogrammes retenus par l'usage institué, leur choix renvoie toujours au signifiant : bocou/chatau, il trène, une faisse, trai, je lanse, la picine, on relève encore : le tan, contant, manjer, chanjer. Mais on a aussi : rentrer, le champ, le temps, il est parti, l'aile, belle, lièvre, près, il y avait, j'ai, le jardin, demain, le chien... etc...

On relève également :

le foute [U] ou oo(t) la graphie correcte est une graphie rare en français mais le mot est fréquent chez

les enfants ; (il faut prévoir le regroupement de ces mots d'origine étrangère qu'on ne saurait ignorer).

On relève également un mauvais choix du phonogramme dans la graphie de lexèmes verbaux car l'enfant n'a pas rattaché le lexème à l'infinitif du verbe.

Si on relève : je mets

| | | | |
|------------------------|----------|---------|----------|
| Par contre on trouve : | il y ora | aura | (avoir) |
| | il sé | sait | (savoir) |
| | il more | mord | (mordre) |
| | il fezai | faisait | (faire) |

L'oral est strictement noté mais tout se passe comme si le sous-système : celui des phonogrammes, était isolé de celui des morphogrammes. La découverte des imbrications des sous-systèmes ne devient intéressante que lorsqu'un certain nombre de problèmes sont réglés. (C'est déjà le cas au C.E.).

4.1.3. - En juin

- Nous notons l'ignorance des lois de position : j'ai passé la piscine, elle était base, la suisse, il mangait.

Parmi les graphies de position, signalons la seule que les enfants découvrent facilement avec l'aide de la maîtresse ("bonbon" venant cependant parasiter l'observation) : m devant b et p, loi qu'ils traduisent : "le n n'est pas le petit ami du b et du p".

- Par contre nous remarquons le jeu correct de l'accentuation qui oppose régulièrement [e] / [ɛ] .
des frêses, sa fêse (fesse), la maîtresse, bënier.

Les progrès dans le choix des phonogrammes nous paraissent évidents par rapport aux textes de mars. Nous avons relevé 85 mots différents bien écrits contre 24 erronés. Nous avons indiqué à quel échelon on les trouve dans l'échelle Dubois-Buyse.

| Echelons | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|----------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---------------|----|----|----|----|----|
| Nbre de mots relevés bien écrits | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | | 2 | 4 | 5 | 4 | 3 | 8 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 5 | 4 |
| Nbre de mots mal écrits | | | | | | | | 1 | 1 | | | | 2 | 2 | | | 1 | 2 | 3 | 3 |
| Echelons | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | Hors échelons | | | | | |
| Nbre de mots relevés bien écrits | 1 | | 4 | 6 | 1 | | | | | | | | | | | | | 10 | | |
| Nbre de mots mal écrits | | | | | | 3 | 1 | | 1 | | | | | 1 | | | 2 | | | |

En constatant le nombre de réussites hors des échelons C.P. - C.E. (échelons 9 - 10) on voit que les enfants n'ont pas choisi la facilité. Ils ont dit vraiment ce qu'ils voulaient dire.

Exemples :

- "pendent les vacan^fes (ici une correction de l'enfant : s puis c) je vait allé au sentre aêré je vais faire de la pautrie je vait allée à la plage à Conleau je ferai aussi des jeux je vais revenir à 6 heures ou 7 heures je lèveré à 7 heures éдеми un car matendra à (coté) d'une maison où habite un ami à mon papa."
- "pendant les vacances je vais chez ma tante. je vais me bēnier on a fait une maison tous les samedi et les dimanche on va dormi chez ma tante."

4.1.4. - Réflexions

Nous pensons pouvoir émettre l'hypothèse qu'une pédagogie de l'écriture qui prend appui sur l'oral permet d'écrire rapidement un texte communicable qui transcrit parfaitement le signifiant. Dans les observations que nous avons faites sur l'évolution dans le choix des phonogrammes, nous avançons l'idée que sans suivre une progression fondée sur la hiérarchie des phonogrammes, on peut admettre comme étape acceptable le passage par l'archigraphème. Si l'on prend ensuite le temps de faire découvrir parmi les autres graphèmes de base les variantes combinatoires étroitement dépendantes des contextes, on peut aider l'enfant à structurer ce sous-système très fonctionnel de notre système orthographique.

Exemple :

Comme le signale Nina Catach (4), si l'on distingue onze à treize graphèmes de / \mathcal{E} / les cinq plus importantes sont :

| | | |
|---|----|----|
| { | e | ē |
| | ē | |
| | ai | ei |

On peut commencer au Cours Élémentaire à construire des sous-ensembles

e ē

la mer

le fer

le sel

le bec

la terre

le père

la mère

le frère

ē

la fenêtre

la bête

arrête !

la fête

il n'est pas possible de prendre appui sur une opposition de longueur entre : secrête et arrête (c'est le même / \mathcal{E} / que entend).

Au C.E. on se contente de constituer la liste des mots que l'on veut retenir et que l'on étudie.

Au C.M.2. on peut faire d'autres rapprochements intéressants dans la mesure où le lexique des enfants s'est enrichi :

4) Cours de maîtrise, chapitre 2, Paris III.

bête/bestial
arrête/arrestation
fête/festoyer.....

ai ei

Au Cours Élémentaire, découverte de ai :

. Comme désinence verbale même s'il y a des erreurs au niveau de la marque.

j'étais content je serai marin
je chantais bien j'irai en vacances

. relation avec l'infinifitif

je sais (savoir)
j'ai (avoir)

. dans des petits ensembles

faire
taire
plaire
il éclaire

ei

le peigne treize
la peine beige
l'oreille

A l'école primaire, nous vérifions que ce classement facilite le travail de la mémoire. Les enfants du C.E. retiennent ces listes et apprennent à réinvestir leur acquis.

4.2. - L'enfant aux prises avec le "e" caduc

Les textes des enfants du C.P. montrent dès décembre une notation du "e" caduc. Nous entendrons par "e" caduc, le "e" graphique qui ne note pas un phonème, et dans ce cas nous nous sommes intéressés uniquement à la fonction diacritique du "e" en finale (signe graphique servant à faire prononcer la consonne précédente).

On relève en décembre : "il la coup" prononcé par l'enfant [il la kup]
Cet enfant établit une relation bi-univoque entre /p/ et "p" en toute position.
Pour lui, syllabe orale et syllabe écrite se recouvrent.

- "voire" : on sait que la consonne r est justement la cause de perturbations particulières dans le système puisqu'on trouve : voir/boire
peur/heure....

Par contre on relève également : frère, crèche, mettre, père, rencontre, magique, pleure, lève, écriture, montagne, cherche, boule, guirlande, il décore, pose, entre, bille. Dans la suite de l'année les enfants n'ont pas paru se poser de question à ce sujet. Ils ont dit : "ça peut pas être "sabl" ça serait pas du français".

Nous avons retrouvé au C.E. quelques perturbations au niveau du r ou du l : la peure, les fleures, de l'aire, faire male, un secret extraordinaire, dérier.

Nous classons à part le "e" de cheminé, poupé, faissé (fessée) car l'analyse du rôle du e fait appel à une autre analyse, morphologique et dans certains cas morpho-sémantique, que les enfants de C.P. ne soupçonnent pas, la graphie fonctionnelle de base étant pour eux le phonogramme.

4.3. - Transcription du signifié

4.3.1. - Une réussite immédiate dès le début du C.P. : le découpage en mots graphiques

- au niveau du "modèle" du nom : séparation correcte : article-lexème, sauf dans les cas suivants :

. quand la liaison cimente les composantes du nom : désanfan (C.P. décembre).

. quand le lexème commence par une voyelle : l'eau, il arrive qu'un enfant ne reconnaisse pas dans "l'" le déterminant qu'il cherche et qu'il rétablit comme c'est le cas de celui qui écrit : "Le l'aquarium" alors que "l'aquarium" est écrit au tableau.

. quand les expressions que l'enfant ne sait pas analyser car son expérience limitée ne lui a pas permis de faire ce travail. Exemple : C.P. décembre : un abidesqui : il n'y a pas eu analyse bien que l'enfant fasse entrer "habit" dans d'autres compositions : un habit de cosmonaute, de pompier. L'expression paraît restituée globalement telle qu'elle a été prise dans une certaine situation.

C.E. : changer d'avis - épuisé - daifoi
être dacore, allanver.

L'enfant manque de moyens pour opposer changer d'avis/donner son avis/être du même avis - d'accord/un accord, à l'envers/à l'endroit. "Et puis" ne s'oppose pas à "puis" car il y a une tendance au C.P. à répéter : "et puis".

. dans les mots inconnus que l'enfant analyse en découpant des valeurs sémiques différentes : un chimpanzé, écrit au C.P. : chien penser, chien panser, chat ponder, chat ponsé.

De même : en r'entrant, il s'avait. Dans un même texte de C.P., en juin, on trouve ces deux découpages : à huitteur (huit heures) et "à 6 heures". Il semble qu'il soit alors facile de faire passer l'enfant au stade de la réflexion.

- au niveau du "modèle" du verbe, nous relevons quelques erreurs :

. quand le lexème commence par une voyelle : jabite, il va, elle sapèle - C.P.

. quand on se trouve en présence de morphèmes complémentaires du verbe : on la adopté, je lai gagné : graphies relevées au C.P. mais plus nombreuses au C.E.1. où l'enfant emploie davantage de constructions comme celles-ci.

Au C.P. le problème du découpage graphique est compliqué par la confusion dans les graphies d'homophones : les/l'ai, je les ramassé (l'ai), le les antéré. L'enfant du C.P. n'a pas différencié le nom du verbe. Il n'a pas non plus étudié le passé-composé. Comme il a parfaitement remarqué le rôle joué par "les" dans le nom, il choisit cette graphie qu'il connaît bien.

Au C.E. le découpage n'est pas fait non plus, on trouve plus fréquemment la forme : "je l'ai". On a l'impression qu'intuitivement tout un travail d'analyse comme au C.E.1., qui ne sera pas terminé en fin d'année. Ainsi dans le même texte, on trouve : il la atrapé et il l'avait aprivoisé. Quand on sait que cet enfant parle d'une chatte, on peut penser que le choix du morphème "la" lui soit apparu comme naturel tandis que la graphie lavait pouvait paraître absurde. (il aurait fallu pouvoir interroger l'enfant) ;

. et dans les cas suivants : quelle ne savait pas - quelle dit.

La valeur opérationnelle de l'opposition nom/verbe n'a pas été saisie. La découverte de cette opposition est encore trop récente. C'est en ce sens qu'il faudra travailler. Dans "J'espère qui la pas était tué" (qu'il a pas été tué) [k'i] n'est pas perçu comme [ka] + [i] en raison de la syllabation ouverte en français. Là encore, le "modèle" du verbe n'apparaît pas clairement à cet enfant.

entrer dans la liste des erreurs acceptables pendant tout le C.E.1.

4.3.2. - Une étape beaucoup plus lente : l'acquisition des morphogrammes

Tout au début du C.E.1. les enfants ne sont pas intéressés à la présence possible des morphogrammes, leur gros problème étant de choisir le "bon" phonogramme. Bientôt la préoccupation dominante est la recherche de la fin des mots. Exemple : échanges dans une équipe :

- . enfant 1 - pourquoi tu as mis un "t" à "au bat de ..."
- . enfant 2 - parce que il y a souvent quelque chose à la fin
- . enfant 3 - moi je mettrais s, parce que avec bas je peux faire "basse".

Appliquant la même démarche de recherche, l'équipe des enfants a corrigé quelques instants plus tard : charman —> charmant.

En ce qui concerne l'acquisition des morphogrammes, il nous semble possible de classer les difficultés croissantes selon l'ordre suivant :

4.3.2.1. - Les morphogrammes marquant le pluriel dans le paradigme du nom

. Ils apparaissent au C.P. dans certains textes de décembre : les cados, les parents, les billes.

En mars, on trouve la marque du nombre généralement au niveau des noms commençant par une voyelle là où joue la liaison : les enfants, les animaux, les arbres. Le s est très souvent absent pour les mots commençant par des consonnes.

En juin, on ne relève pas d'erreurs de nombre sauf deux et l'une des deux erreurs : "des frêse" figure dans un texte où les autres marques sont présentes.

- Au Cours Élémentaire première année, en février, dans la reconstitution écrite d'un texte non lu, on trouve deux erreurs contre seize réussites. En mai, lorsqu'on regarde les enfants écrire, on s'aperçoit que le s du pluriel est mis directement sauf si le morphème qui précède n'est pas une forme en [É]: l'article contracté : aux - attention au voiture ! (dans le même texte l'enfant écrit bien : les voitures) - plein de - tellement de - un nombre dont la diction n'entraîne pas de liaison, exemple : sept petit, de même: tout dans "tous les" est presque toujours perçu comme une marque invariable.

4.3.2.2. - Les morphogrammes lexicaux de dérivation

Un progrès très net apparaît, du C.P. à la fin du C.E.1., où l'on relève plus que rarement les erreurs du C.P. : grand, tou, contan, frui, bra, il more, elle pon. En avril, au C.P. sur 24 enfants, 5 écrivent : on lui a mis, 12 : on lui a mi, 6 : on lui à mi, 1 : on lui a mie. On peut voir le rôle des démarches de recherche appliquées par les enfants au C.E.1. : toutes les fois que c'est possible, mise en relation du mot avec d'autres : variation en genre, relation terminaison verbale et infinitif....

4.3.2.3. - Les morphogrammes notant la préposition à dans le modèle du nom

Un grand nombre de réussites sont relevées dès le C.P. : à la plage, à Carnac, à l'école, à la pêche, à la mer. (Ces exemples renvoient au concept de lieu) mais on relève également : c'est a mom papa, une glace a la fraise....

Au cours des situations d'écriture de textes on a dû plusieurs fois résoudre le problème : à/a ?

4.3.2.4. - La distinction entre une marque verbale de l'imparfait en "ai" et la graphie du [É] en "et" :

Exemple : jouet prononcé [É] dans la région. Cette distinction apparaît dès le deuxième trimestre du C.P. où l'on relève pour des imparfaits des formes écrites "ait" ou "ai" : il s'apelait, il y avait, il était, il parlait, il avai, il regardai, il avai.

En juin, quand les enfants évoquent leurs prochaines vacances, on relève des futurs corrects : j'irai, je ferai.

Au C.E.1., nous retrouvons les marques verbales en [É] ou [e] notées ai. Mais en plus, on voit timidement se mettre en place la distinction entre [e] de l'infinitif en er et le [e] des temps composés : il veut jouer/il a joué.

Comme l'institutrice a fait travailler en situation de recherche les enfants sur cette distinction au cours du mois de janvier, on peut considérer que ce travail n'était pas prématuré.

4.3.2.5. - Les morphogrammes marquant le genre et le nombre dans la relation syntagmatique nom-adjectif

On relève peu d'erreurs car l'enfant emploie peu d'adjectifs. En avril, au C.P., au cours de l'écriture individuelle du même texte, 16 enfants

sur 26 écrivent : "l'eau salée", sans erreur. Mais la maîtresse a aidé l'analyse en disant : "salée, c'est comme blessée dans "la patte blessée" que l'on a écrit au tableau après que chacun l'ait fait sur sa feuille. Dans ce cas, l'enfant repère les identités phoniques et induit les identités graphiques. Il ne fait les rapprochements qu'avec l'aide de la maîtresse.

Au C.E. : au cours d'une reconstitution de texte (février), 3 erreurs seulement contre 16 réussites sont relevées pour l'expression : de grands yeux dans : "de grands yeux étonnés". Remarquons tout de suite que si les enfants attribuent une valeur pluriel à "de" dans cette position, c'est qu'ils viennent d'être sensibilisés au rythme de l'expression, le sens "pluriel" vient juste d'être souligné dans la diction du texte mémorisé.

Dans ce cas, les conditions sont très favorables pour que l'enfant pense à noter la graphie :

- l'adjectif est placé devant le nom (juste après le déterminant qui pourtant ici n'est plus "des",
- il est devant un nom commençant par une voyelle, ce qui entraîne la liaison.

Au contraire, on relève 15 erreurs contre 4 réussites seulement pour la graphie de "étonnés" placée après le nom.

Ces remarques nous confirment dans l'idée qu'il faut systématiquement aborder cette relation selon une progression. Cependant nous devons souligner que, même à la fin du C.E.1., cet accord syntaxique apparaît rarement tant dans l'écriture spontanée qu'après la relecture. Il semble que l'enfant de cet âge ait tendance à imaginer que la graphie de morphème qu'on lui a fait relever n'est valable que dans les expressions relevées. Ainsi, en mai, un groupe écrit bien : "une robe noire" qui figure dans le fichier mais est insensible à : la robe était bleu, des yeux bleu, des cils long, de long cheveux blond (où la construction rappelle : "de grands yeux étonnés" ou "grands" avait été bien écrit en février. Il remarque seulement : "des étoiles jaune".

4.3.2.6. - La marque de personne dans les terminaisons verbales

En juin, dans les textes libres de C.E.1. où tous les déterminants du verbe sont employés, sauf "nous" et "vous", nous avons fait le relevé suivant :

- Formes bien écrites

celles dont la variation est marquée à l'oral, (distincte des autres personnes)

Je suis/elles sont arrachées (1)
 je suis allé, je suis arrivé (2)
 dirent les enfants/dit-il (3)
 j'ai tué
 nous allons
 je vais
 ils vont être (4)

Remarquons en outre le rôle joué par la liaison dans certains cas 1,2,3,4 (bien qu'elle ne soit pas faite par tout le monde).

celles dont la variation n'est pas distincte à l'oral mais qui sont constituées surtout de verbes à la 3ème personne du singulier.

| au présent | à l'imparfait | au passé-simple |
|---|-----------------------------------|--------------------------------------|
| 38 | 39 | 40 |
| graphies dont 18 du 1er groupe (forme en "e") | graphies forme en "ait" | graphies formes en it a |

ex : il mange
 1ère personne du singulier au présent (forme en e)
 3ème personne du pluriel :
 4 accords convenables.

- Erreurs :

- Présence d'un morphème complémentaire : mes frères me suivent, il me la remonte, je ne le ferai plus.
- Quand la marque de personne n'est pas distinctive à l'oral : je connais, je voudrais, je m'ennuierais, les choses qui brillent, le père et la mère gagnent, leurs parents avaient.

Nous avons relevé dans les textes de C.E.1. une tendance à unifier les morphogrammes marquant la personne. On relève "e" ou "t".

Le nombre d'erreurs assez élevé concernant la marque de la personne du verbe au présent, à l'imparfait, au futur nous a un peu surpris.

Il semble bien que l'apprentissage du paradigme du verbe à l'oral et à l'écrit soit très difficile dans les petites classes. Une progression serait à étudier.

4.3.2.7. - Les graphies d'homophones grammaticaux

Les confusions sont très nombreuses : ou, où, la, là, l'a, a, à, mais, mes, c'est, s'est, ses, t'en, tant, ce, se, leur, leurs, ça, sa, son, sont, qui le, qu'il. Nous avons constaté qu'au C.E.1. les enfants étaient capables, lorsqu'on les y invitait, de se reporter à la bonne série dans laquelle devait figurer la graphie à choisir. Ils ne le faisaient pas d'eux-mêmes.

Ainsi, le 7 février, dans l'écriture du texte reconstitué, pour "ses oreilles se dressent" on relève 11 réussites contre 8 erreurs pour "se", ce sont des enfants qui se sont reportés à une petite liste ouverte au premier trimestre : elle se lève, elle se lave, elle se peigne, elle se promène

11 mai - C.E.1. - ses/ces ?

Le groupe de Bérangère a écrit : "elle avait des cheveux couleur de la lune" et "ces pantoufles était en or".

A la question de la maîtresse : et s'il y avait "chapeau" à la place de pantoufles, que diriez-vous ?

Réponse : son chapeau.

Pouvez-vous trouver à quelle liste appartient S ?

Les enfants se reportent à leur fichier et retrouvent la graphie "ses" à l'intérieur de la liste. Il paraît beaucoup plus difficile de faire choisir la graphie "ces" car, si le rôle dans le modèle du nom est le même, la valeur anaphorique fréquente n'est pas perçue.

4.3.3. - Réflexions

Ce sont ces graphies d'homophones grammaticaux qui constituent la trame des exercices d'orthographe envisagés souvent par tous les maîtres d'une même école du C.E.1. au C.M.2. !! Pour Nina Catach, ces "mots grammaticaux" "requièrent une connaissance déjà avancée du système global et une capacité d'analyse catégorielle qu'il est illusoire de réclamer d'un enfant avant un certain âge". (6)

Au niveau des processus d'acquisition, on peut formuler l'hypothèse que la difficulté éprouvée par les enfants du C.E.1. à noter la morphologie et la syntaxe de l'écrit provient d'une différence dans le processus de structuration des diverses lois du système.

Nous renvoyons à l'étude que présente notre collègue Jean Michel de Rennes dans "Activité d'orthographe" (7). Pour M. GAGNEPAIN, de l'Université de Rennes, les processus mis en oeuvre au niveau de l'axe syntagmatique présentent plus de difficultés que ceux qui sont mis en oeuvre sur l'axe paradigmatique (difficultés étudiées dans les situations d'aphasie).

Nous nous sommes, sur ce dernier point, interrogés quant à la part que nous avons accordée à l'un et l'autre des deux axes. Il semble bien que dans la constitution du fichier, dans la mémorisation de listes nous avons favorisé l'analyse sur l'axe vertical. Dans le travail de 78/79 nous essayons d'agir sur cette variable : repères cherchés au cours de lecture (relations syntagmatiques), essais de démarche scientifique au cours de situations de réflexion.

V - CONCLUSION

Notre étude nous permet de dire que nos résultats sont en fin de C.E.1., en cohérence avec les études du système faites par Nina Catach. Pour vérifier l'impact de notre pédagogie il nous faut maintenant nous livrer à des études comparatives : comparer en particulier les résultats dans des C.P. où les approches de la lecture ont été différentes.

(6) "L'orthographe", "Que sais-je ?", p.III

(7) Commentaire du Plan de Renovation (à paraître, collection INRP, Nathan)

COMMENT OBSERVER L'ENFANT AUX PRISES AVEC LES SYSTÈMES
GRAPHIQUES DE SA LANGUE MATERNELLE AU C.E.1 ?

RECHERCHE D'UNE MÉTHODE D'OBSERVATION

JEAN-PIERRE JAFFRÉ
ÉQUIPE DE L'E.N. DE NIORT

1 - PRINCIPES ET DEMARCHE :

Au cours de l'année scolaire 1977-78, l'équipe de l'Ecole Normale des Deux-Sèvres s'est surtout préoccupée de la mise en place d'une méthodologie qui permettrait l'analyse de situations linguistiques, dans le cadre de l'hypothèse de base du Groupe ANALYSE DE LA LANGUE, ACTIVITE D'VEUIL SCIENTIFIQUE. Cette hypothèse est la suivante : "Les activités d'analyse de la langue et des discours évoqués dans le Plan de Rénovation présentent, au niveau de la démarche pédagogique, des caractéristiques analogues à celles des activités d'éveil scientifique."

Nous devons cependant préciser que les exigences d'une jeune équipe nous ont conduit à préférer des situations de type expérimental créées pour les besoins de notre expérience, et à ne pas confondre avec les situations d'apprentissage habituelles dans la vie des C.E.1. considérés ; d'ailleurs, la langue maternelle et ses manifestations orales et écrites composant un domaine qui recouvre d'innombrables réseaux de fonctionnement, nous avons craint que des observations "sauvages" puisées dans le vécu d'une classe ne nous offrent autre chose que des réflexions ponctuelles et, par là même, difficilement interprétables. C'est pourquoi nous avons finalement mis en place des situations semi-dirigées : elles ne sont pas exemplaires et ce qui suit devra être lu comme le compte rendu d'une expérience particulière.

Notre effort a porté essentiellement sur deux classes de C.E.1. des Ecoles annexe et d'application de l'Ecole Normale des Deux-Sèvres (de 22 à 24 enfants selon les séances).

Au cours de ces situations expérimentales, nous avons voulu conduire ces enfants à émettre, en toute liberté, des hypothèses sur le fonctionnement de leur langue maternelle. Tous les participants, institutrices y compris, acceptèrent de prendre le temps d'observer, de s'interroger, sans vouloir tirer des conclusions hâtives. Il va de soi, malgré tout, que ces séances achevées, les institutrices se préoccupèrent d'introduire une phase de synthèse pour les enfants.

Cette démarche nous paraît présenter un certain nombre d'analogies avec celle des sciences expérimentales, telle qu'elle est en particulier, utilisée par les spécialistes de l'éveil scientifique (cf. à ce propos la fin de notre conclusion).

Nous cherchions, avant tout, à noter les réflexions qui pouvaient naître d'une situation de classe au cours de laquelle le rôle du maître était aussi peu contraignant que possible, réflexions d'ailleurs

fort conditionnées par un acquis plus ou moins bien fixé. L'éveil, même en matière d'analyse de la langue, dépend étroitement d'un "avant pédagogique" et toute observation est tributaire de ce que la pédagogie mise en place jusque là a su (ou pu) créer.

Pour matérialiser la démarche de l'équipe, deux séries de séquences furent plus particulièrement retenues :

- la première concerne la relation qui existe entre le phonème /s/ et le matériau graphique utilisé pour le transcrire. Ce choix était motivé, en particulier, par les travaux de Nina Catach et de son équipe du C.N.R.S. - H.E.S.O. ;

- la seconde est motivée par l'alternance masculin/féminin et ses incidences graphiques.

Il s'agissait, pour nous adultes, de travailler avec comme indice un fonctionnement typique de la langue maternelle et les manifestations graphiques qu'il entraîne. Nous n'oublions pas, en effet, qu'à long terme, notre objectif demeure la conquête des systèmes graphiques dans leurs relations à la langue.

Cela précisé, le matériau proposé lors des séquences donnait à entendre et à voir. Et pour ce faire, il devait aussi permettre d'attirer l'attention sur un de ces fonctionnements dont il est question plus haut. Sans cela, comment repérer d'une manière quantifiable, au milieu des multiples réseaux qui caractérisent les manifestations écrites ou orales de la langue, ce qui devait servir de support à notre travail ? De ce point de vue, il est vraisemblable que ce que nous appellerons désormais la séquence du "S" (archigraphème (1) S) s'avérait plus complexe que la séquence "genre", peut-être parce que le secours de l'oral était, dans le premier cas, moins rentable. Toujours est-il que, dans les deux cas (celui du "S" et celui du "genre"), nos préoccupations nous conduisirent aux mêmes temps forts :

- a) Circonscrire un fonctionnement linguistique et y sensibiliser implicitement les enfants (de C.E.I.).
- b) Introduire, ensuite, un support graphique.
- c) Inciter les enfants à faire des observations.
- d) Inciter les enfants à classer ces observations.
- e) Enfin, hors de la classe, analyser les productions obtenues.

Bien entendu, l'introduction d'un support graphique n'allait pas sans poser de problèmes : nous voulions, en effet, qu'il soit aussi proche que possible d'un écrit authentique (et non fabriqué pour les besoins de la cause). C'est pour cette raison que nous avons choisi des textes

(1) "archigraphème" : graphème fondamental.

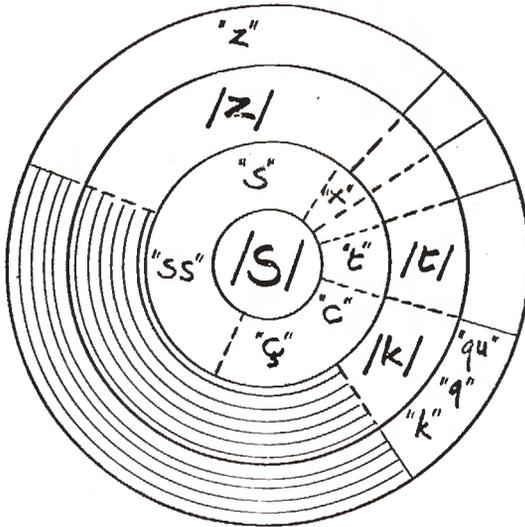
"graphème" : à l'écrit, la plus petite unité distinctive et significative, signifiant soit un phonème, soit un morphème.

issus d'un ouvrage destiné aux enfants de C.E.1. (2) et que nous les avons exploités d'abord en tant que textes de lecture.

II - LES SEQUENCES DU "S" :

a) Objectifs :

Les relations phonie-graphie qui existent dans la zone de l'archigraphème "S" peuvent être matérialisées par un schéma du type de celui qui suit. Autour d'un noyau fondamental constitué par le phonème /s/ gravitent un certain nombre de graphèmes tels que "s" et son complément distributionnel "ss", le couple "c"/"ç", "t" ou encore "x". Il se trouve également que chacun de ces graphèmes peut avoir une autre valeur phonique : /z/ pour "s", /k/ pour "c", /t/ pour "t", etc...



(2) "Histoires et dialogues", Collection "Notre Langage", Colin-Bourrellet.

La fréquence de ces relations a été dégagée par Nina Catach (3) et constitue notre point de départ théorique.

Nous avons cherché un texte qui présentait un maximum d'associations phonie-graphie de la zone "S", tout en ayant un contenu motivant pour les enfants, un contenu qui raconte une histoire aussi passionnante que possible. Ce fut donc un texte extrait de "Histoires et dialogues" (ouvrage cité) intitulé "Le pot de terre" (d'après un conte russe) qui servit de support.

C'est l'histoire d'un potier qui se rend à la foire et perd en chemin le plus beau de ses pots.

En construisant une telle situation expérimentale, notre objectif premier était de tenter d'apercevoir, à partir du corpus obtenu, ce qu'un enfant de C.E.1. repère d'abord dans une relation de ce genre et la manière dont il s'y prend pour établir ces points de repère.

b) Déroulement :

Le texte donna lieu, avant tout, à une séance de lecture, comme cela aurait pu être le cas pour n'importe quel autre texte.

Le lendemain, les enfants, groupés deux par deux, écoutèrent à deux reprises le paragraphe 2 du conte enregistré au magnétophone. Après quoi ce même paragraphe 2 leur fut distribué sous la forme suivante :

"(...) Peu de temps après, un loup passa par là. C'était un loup rusé et gourmand.

Le loup examina le pot avec attention, puis il s'assit pour réfléchir.

"Par ma barbe, dit-il, voilà un objet qui ne se mange pas. Je m'y casserais les dents. Que peut-on faire d'un objet pareil ?"

Il se gratta la tête et réfléchit de nouveau.

"Par ma barbe, dit-il encore, si cet objet était rempli de bonne viande fraîche, je n'aurais qu'à allonger la patte aux heures des repas pour me servir." (...)

(3) Cf. "Langue Française" n° 20, Larousse, 1973

Voici, pour le domaine du "S", l'essentiel des conclusions de Nina Catach:

| <u>archigraphèmes</u> | <u>graphèmes</u> | <u>%</u> | <u>sous-graphèmes</u> |
|-----------------------|------------------------------------|--------------------|-----------------------|
| "S" | "s" + "ss" "c" + "ç" "t(+l)" | 69% 26% 3,3% | sc sth |
| "Z" | "s"(interv.) "z" | 90% 10% | |
| "T" | "t" | 99% | |
| "C" | "c" + "qu" | 98% | |

Ainsi, tous les mots (4) qui pouvaient avoir un rapport (étroit ou plus large) avec "S" étaient soulignés.

La consigne donnée aux enfants était la suivante : "Cherchez pourquoi des mots ont été soulignés dans ce paragraphe."

La même démarche fut adoptée dans les deux C.E.1., au cours de séances qui ne dépassèrent pas 45'.

Dans le premier C.E.1., les hypothèses faites par les enfants furent d'abord assez déconcertantes. La veille, en effet, les enfants avaient été sensibilisés au fonctionnement du verbe : s'en souvenant, beaucoup se mirent à chercher dans cette direction.

Très rapidement, il fallut constater que la première consigne s'avérait insuffisante ; elle fut donc précisée en ces termes : "Ces mots soulignés, regardez-les bien." Cette indication supplémentaire entraîna presque immédiatement des remarques sur les lettres composant les mots soulignés. L'un des enfants, en particulier, se mit à classer des mots en fonction de la deuxième lettre. "Passa", "s'assit", "pas", "n'aurais", "casserais" présentaient "a" en deuxième position !

Pendant près d'un quart d'heure, les enfants regardèrent, prononcèrent, comparèrent les premiers mots soulignés, s'essayèrent à les reproduire sans se poser parfois d'autres questions. On entendit plusieurs remarques du type : "Tiens, là je vois pareil", ou "Ici, j'entends pareil."

Il fut ensuite demandé aux enfants (à qui on avait entre temps distribué une feuille de papier) de "mettre ensemble" les mots où ils avaient remarqué quelque chose de pareil, sans autres précisions. Ce sont ces feuilles qui firent l'objet d'un dépouillement.

c) Analyse :

Le réflexe de beaucoup d'enfants, c'est d'abord d'écrire les mots soulignés dans l'ordre du texte, sans autre forme de choix. Il arrive cependant que des ensembles de mots soient séparés par un trait.

Agnès écrit, par exemple, "temps", "après", "pas", "puis", "les dents", "des repas" sans indications supplémentaires.

Céline sépare "passa", "c'était", "attention", "s'assit", "se", "casserais", "si", "cet", "servir" d'une part (séparation par un trait), "temps", "après", "les", "puis", "dents", "n'aurais" d'autre part. Elle ajoute, dans un coin de sa feuille "aux heures des repas". Trois autres enfants choisissent ainsi un classement implicite fondé sur l'oral.

-
- (4) Pour le détail de ces relations phonie-graphie, on se reportera aux tableaux annexés et notamment à celui qui traite de la "répartition dans le paragraphe". Nous aurions pu y ajouter deux liaisons en /z/ (/pɑdɑzɑpRɛ/, /pyʒil/) : nous ne l'avons pas fait et les enfants n'ont fait aucune remarque à ce sujet.

Deux autres, par contre, essaient d'expliciter leur choix en traçant deux ou trois colonnes avec des intitulés plus clairs. Sylvie, par exemple, regroupe "temps", "après", "puis", "pas", "les" sous l'étiquette "les [s] ne s'entendent pas". (5)

Il arrive que les mots regroupés dans une même colonne appartiennent à la fois à [s] et à non-[s], mais c'est rare.

Une dizaine d'enfants réussissent à classer les mots en fonction du critère explicite "on entend"/"on n'entend pas" et leur relevé est quasiment complet. Seuls, deux enfants, en choisissant ces mêmes critères explicites ne retiennent qu'un seul exemple.

Une dernière catégorie d'enfants (cinq au total) va un peu plus loin dans l'affinement du classement. En plus de l'opposition [s]/non-[s], ils ajoutent une distinction [s]/[z]. Cette distinction phonique s'accompagne la plupart du temps d'une distinction graphique. Parmi ces cinq enfants, deux parviennent à donner une analyse à peu près exhaustive en donnant les graphies "ss", "s", et "c".

Les hypothèses émises par les enfants du deuxième CE.1. (cf. la colonne "b" du tableau I) furent d'emblée plus explicites. Les enfants de cette classe, issus du même milieu social que ceux du premier C.E.1. (classes moyennes urbaines), étaient habitués à un travail de structuration plus intensif, notamment en ce qui concerne l'oral et la relation oral-écrit ; ils comprirent rapidement pourquoi certains mots du paragraphe étaient soulignés et tracèrent aussitôt deux colonnes sur leur feuille ([s] et non [s]), dichotomie qui fut plus ou moins affinée selon les enfants. Les erreurs d'affectation, malgré cette répartition plus fine, sont peu nombreuses : sur 478 formes recensées, nous avons dénombré 10 erreurs (soit 2,09 %).

Le tableau I montre comment se répartissent, par classes, les phonies et les graphies du paragraphe. Il donne une première idée des résultats obtenus dans les deux cas.

Nous avons voulu, à l'aide d'une série de tableaux (II), complémentaires, faire figurer :

- la répartition des phonèmes et des graphèmes du texte en relation avec la zone "S". Chacun de ces domaines est affecté d'un chiffre obtenu en multipliant le nombre de représentants (phoniques ou graphiques) d'une valeur donnée par le nombre d'enfants d'une classe (il se trouve que, pour les deux C.E.1. ce nombre est de 22). Cf. tableau A.

(5) Les enfants de ce C.E.1. commencent à se servir des signes A.P.I.

Repartition, par classe, des phonies et des Graphies

Année en "S"

| | [8] | | [7] | | [6] | | [5] | | [4] | | [3] | | [2] | | [1] | | [0] | |
|-------------|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|
| | a | b | a | b | a | b | a | b | a | b | a | b | a | b | a | b | a | b |
| temps | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| après | | | 16 | 20 | | | | | | | | | | | | | | |
| passa | 12 | 18 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| s'était | 10 | 10 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| rusé | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| examina | | | 4 | 2 | 3 | 12 | | | | | | | | | | | | |
| attention | 11 | 12 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| puis | | | 11 | 14 | | | | | | | | | | | | | | |
| s'assit | 8 | 6 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| s'assit | 8 | 16 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| se(2 fois) | 9 | 18 | | | | | 2 | 14 | | | | | | | | | | |
| pas | | | 10 | 14 | | | | | | | | | | | | | | |
| cassera | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| cassera | 8 | 18 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| cassera | | | 3 | 12 | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| les | | | 11 | 16 | | | | | | | | | | | | | | |
| dents | | | 11 | 20 | | | | | | | | | | | | | | |
| si | 5 | 14 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| et | 6 | 8 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| n'aurait | | | 8 | 12 | | | | | | | | | | | | | | |
| aux heures | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (aux heures | | | 9 | 14 | | 10 | | | | | | | | | | | | |
| des | | | 9 | 14 | | | | | | | | | | | | | | |
| repas | | | 9 | 20 | | | | | | | | | | | | | | |
| servir | 6 | 18 | | | | | 2 | 12 | | | | | | | | | | |

TOTAUX(6) 83 138 114 174 3 22 6 64

6 42 4 24

14

2

14

2

10

2

10

2

14

2

10

2

Tableau I

a:Premier CEI (22 enfants dans l'un et l'autre)
b:Deuxième CEI

Séquences du "S"
Tableaux de synthèse

(II)

| Répartition dans le paragraphe | | | | | | | |
|--------------------------------|------|----------------|----------------|----------------|-----|-----|-----|
| | ORAL | | ECRIT | | | | |
| | [s] | [s] | "s" | "s" | | | |
| n | 24 | | 24 | | | | |
| I _A | 528 | | 528 | | | | |
| n | 10 | 14 | 16 | 8 | | | |
| I _A | 220 | 308 | 352 | 176 | | | |
| I _A | | 264 | 44 | 66 | 44 | 22 | 44 |
| n | | 12 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 |
| | | [z] | [z] | "ss" | "c" | "t" | "x" |

(A)

| Premier CE1 | | | | | |
|----------------|------|----------------|-------|----------------|-----|
| | Oral | | Ecrit | | |
| | [s] | [s] | "s" | "s" | |
| I _e | 200 | | 16 | | |
| % | 37,9 | | 3 | | |
| I _e | 83 | 117 | 6 | | |
| % | 37,7 | 38 | 1,7 | | |
| % | | 6,8 | 9,1 | 9,1 | |
| I _e | | 3 | 6 | 4 | |
| | | [z] | "ss" | "c" | "t" |

(B1)

| Deuxième CE1 | | | | | |
|----------------|-------|----------------|-------|----------------|------|
| | Oral | | Ecrit | | |
| | [s] | [s] | "s" | "s" | |
| I _e | 334 | | 144 | | |
| % | 63,25 | | 27,3 | | |
| I _e | 138 | 196 | 64 | | |
| % | 62,7 | 63,6 | 18,2 | | |
| % | | 50 | | 62,7 | 54,5 |
| I _e | | 22 | | 42 | 24 |
| | | [z] | "ss" | "c" | "t" |

(B2)

Exemple : dans les mots soulignés, le phonème /s/ est représenté 10 fois (les deux [sə] ("se") ne sont pas distingués) : en conséquence, ce phonème est affecté de l'indice 220 (10 x 22).

Le chiffre ainsi obtenu donne pour chaque secteur un indice I_p (dit de réussite maxima). C'est à ce résultat que la classe devrait parvenir pour relever toutes les occurrences phoniques ou graphiques. Bien entendu, cela n'est jamais le cas.

- les résultats obtenus par les enfants des deux C.E.1. respectifs figurent sur deux autres tableaux (B1 et B2), conformément aux principes définis ci-dessus. Le chiffre donné constitue l'indice I_e (dit de réussite effective). Apparaissent également les pourcentagés de I_e .

Si nous n'attachons pas une signification excessive aux résultats indiqués par ces tableaux, nous voyons malgré tout apparaître clairement des différences : il semble, en particulier, qu'une analyse plus complète de l'oral s'accompagne de meilleurs résultats dans le domaine du repérage graphique (et cette relation est ici spectaculaire). La situation expérimentale révèle donc à quel point les acquis antérieurs sont réinvestis dans une démarche qui écarte tout à priori didactique (cf. ce qui a été dit plus haut à propos de l'attitude des maîtresses pendant ces activités).

Au-delà des données recueillies, nous n'oublions pas non plus que notre objectif à court terme est effectivement la mise en place d'une méthodologie d'approche, aux conditions indiquées dans l'hypothèse de travail du Groupe "Analyse de la langue, activité d'éveil scientifique", option "Orthographe".

REPERES 52

Rectificatif

A la suite d'une malencontreuse erreur, les pages 70 et 71 ("Productions écrites par les enfants en rapport avec les activités d'éveil") ont été inversées.

Que l'équipe de Bourges et nos lecteurs veuillent bien nous en excuser.

N.D.L.R.

III - LES SEQUENCES SUR LE GENRE :

a) Objectifs :

L'un des objectifs de ces séquences-ci était d'essayer de comprendre comment s'organise la relation masculin/féminin à l'oral et à l'écrit chez un enfant de C.E.1., à partir de l'observation d'un texte contenant des adjectifs.

Ici encore, comme pour les séquences de l'archigraphème "S", l'essentiel demeurait : tenter de saisir les réactions d'un enfant de C.E.1., face aux manifestations orales et/ou écrites d'un fonctionnement spécifique de la langue maternelle et voir, si possible, à quelle phase d'implicite en était arrivé un tel enfant. Saisir, au travers d'observations, d'hypothèses produites en toute liberté, ses capacités à expliciter, éventuellement, ce fonctionnement.

Un objectif à plus long terme consisterait en une évaluation de la capacité d'un enfant à entendre/voir une alternance de genre, de manière à circonscrire, pour un enseignant, un domaine d'intervention orthographique.

Dans ce but, et sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons confectionné un schéma qui devait nous permettre de situer les remarques "sauvages" des enfants, notamment au cours de la première séance. Il avait pris la forme suivante :

| | | O R A L | | E C R I T | | |
|---------------------------------|------|-------------------------------------|-------------------------|-----------|-------------|---------------|
| | | Masculin | Féminin | Masculin | Féminin | |
| S | | [laRbR _ə] | | "l'arbre" | | |
| | | | [laklas] | | "la classe" | |
| M | +alt | [l _ə livR _ə] | [lalivR _ə] | +alt | "le livre" | "la livre" |
| | -alt | [sɛt _ə m] | [sɛtfam] | +alt | "cet homme" | "cette femme" |
| A | | [laRtist _ə] | [laRtist _ə] | -alt | "l'artiste" | "l'artiste" |
| | | | | | | |
| l e x i q u e | +alt | [l _ə ʃjɛ] | [laʃjɛn] | +alt | "le chien" | "la chienne" |
| | | [ʃRɛ] | [ʃRɛz] | | "heureux" | "heureuse" |
| | -alt | [ami] | [ami] | +alt | "ami" | "amie" |
| | | [aRtist _ə] | [aRtist _ə] | -alt | "artiste" | "artiste" |
| | +alt | [bo] | [bɛl] | +alt | "beau" | "belle" |
| | | [fRɛR] | [sœR] | | "frère" | "soeur" |

b) Première séance :

Lors d'une séance de sensibilisation d'une durée de trente minutes environ, les enfants se virent proposer une bande dessinée (sans texte) extraite de "Parler et écrire avec la bande dessinée" de G. Rollet (Classiques Hachette). Cette série de huit vignettes met en scène une famille de quatre membres (le père, la mère et les deux enfants) ; elle retrace les faits marquants d'une journée de travail. Ce récit a l'avantage de montrer tour à tour, un homme, une femme, deux enfants (un garçon et une fille) dans leur vie quotidienne.

D'abord, les enfants du C.E.1. où se déroulait cette séance (7) ne s'exprimèrent pas très librement, conscients qu'ils étaient d'un "enjeu" scolaire. Très vite, en effet, les enfants - tout au moins ceux qui nous intéressent ici - semblent, inconsciemment ou non, être dans l'attente d'une situation scolaire-type, avec productions, etc... Le type de discours obtenu au cours de cette séance de sensibilisation, dont l'objectif très large était "certains mots peuvent varier en genre" ("dame"/"monsieur", "homme"/"femme", "fille"/"garçon"), s'avéra formel. Les enfants attendaient des consignes plus précises. Il fut, dans un premier temps tout au moins, difficile de les mettre en situation tout à fait propice à la production d'un matériau qui rende compte des possibilités effectives des uns et des autres.

Après un début de séance très formel donc, qui permit de constater la présence de mots masculins et de mots féminins dans les commentaires issus de la bande dessinée proposée, nous invitâmes les enfants à proposer d'autres exemples de cette alternance. L'échange fut très fructueux et il permit d'obtenir le corpus suivant :

"Le chien/la chienne ; la vache/le taureau ; le lapin/la lapine ; le tigre/la tigresse ; la poule/le coq ; la femelle/le mâle ; la cane/le canard ; la chatte/le chat ; la cavalerie du roi/le chevalier du roi (sic) ; la jument/le cheval ; gris/grise ; la petite chatte très gourmande/le petit chat très gourmand ; le mouton blanc est bouclé/ la brebis blanche est bouclée ; la grosse truie rose/le gros cochon rose ; la chatte coquine/le chat coquin ; la maîtresse/le maître ; le lion très gourmand/la lionne très gourmande ; le rat gourmand de souris grises/la rate gourmande de souris grises (sic) ; le serpent/? ; le singe/la guénon."

(7) C.E.1. de l'Ecole annexe de l'E.N. des Deux-Sèvres (24 enfants).

Quelques productions (quatre au total) furent enregistrées (mais qu'il est difficile de concilier spontanéité et technique !) et réécoutées ; il s'agissait de :

- "le mouton blanc est bouclé/la brebis blanche est bouclée" ;
- "la grosse truie rose/le gros cochon rose" ;
- "la chatte coquine/le chat coquin" ;
- "le lion très gourmand/la lionne très gourmande".

Cette écoute permet de mettre l'accent sur des changements mais aussi sur des relations ; implicitement, les enfants sentent bien que "mouton" et "brebis", "truie" et "cochon" 'c'est pas pareil" mais que c'est aussi un peu "la même chose", la même famille.

La consigne donnée alors consistait en un repérage de ce qui change formellement quand on passe du masculin au féminin et vice versa. Les réponses furent nombreuses mais peuvent finalement se ramener aux séries suivantes :

- une alternance "la/le" ("la lionne/le lion) ;
- on entend [ə] dans "lionne/lion" ;
- on entend la différence dans "gros/grosse" ;
- on entend deux fois [t] dans "chatte/chat".

C'est sur ce type d'observations que s'acheva la première séance.

Comme on le voit, après un début un peu fastidieux, dû sans doute au caractère inhabituel de cette démarche dans la classe, les remarques se firent de plus en plus nombreuses, de plus en plus libres - même si elles n'échappent pas toujours à une formulation scolaire (le souci de "faire des phrases" !). Quelques enfants, par exemple, ne formulèrent leurs observations que sous la forme : "le chien est au masculin, la chienne est au féminin".

Le milieu de la séance donna lieu à des échanges qui traduisirent la manière dont les enfants percevaient la relation de genre (cf. la formulation des différences).

Par contre, quand il fallut en revenir à des considérations un peu plus explicites, les réponses, quoique nombreuses, furent à nouveau stéréotypées, avec notamment une confusion oral/écrit telle que les enfants en arrivent à entendre ce qu'ils voient (8).

(8) Il s'agit du premier C.E.1. de la séquence du "S".

c) Deuxième séance :

Trois jours plus tard, nous proposons aux enfants un texte extrait de "Histoires et dialogues", CE.1., p.53 et qui s'intitulait "Le lapin vert".

Le premier paragraphe de ce texte nous semblait en effet tout indiqué pour passer à l'observation de l'alternance masculin/féminin. Le voici :

"Sept lapins courent dans le pré :
lapin bleu, lapin roux, lapin noir,
un, deux, trois,
lapin blanc, lapin blond, lapin gris,
quatre, cinq, six,
et le lapin vert toujours derrière."

Ce paragraphe comporte un grand nombre d'adjectifs qui varient de différentes manières quand on les fait entrer dans une relation de genre (cf. notre schéma) ; de plus, il suffit de demander aux enfants de "transformer" "lapins" en "lapines" pour susciter des commentaires intéressants.

De fait, très rapidement, les enfants firent le rapprochement entre cette séance et celle du mardi précédent : ils se lancèrent dans une série d'observations orales que nous résumons ici :

- "[\tilde{e}] devient [yn] ;
- "on met un "e" à "roux" ;
- "dans "rousse" on entend [s] ;
- "dans "grise" on entend [z] ;
- "dans "blanche" on entend [j] ;
- "dans "verte" on entend [t] ;
- "[lap \tilde{e}] ça fait [lapin] ;
- "[nwaR] ça ne change pas"....
- "..... [blø] non plus."

On se rend compte immédiatement des réactions en chaîne qu'entraîne l'observation sur "rousse" ([Rus]) et les notations envisagent cette fois l'alternance orale. On est en droit de conclure qu'en dépit des résultats de la première séance, et malgré les interférences d'abord entre écrit et oral, les alternances ont été rapidement circonscrites par l'ensemble de la classe. Il est d'ailleurs paradoxal que ce soit un support écrit qui déclenche des remarques orales alors que précédemment des tentatives tournant autour de l'oral aient finalement abouti à des réflexions relevant de l'écrit (comme ce "e"

que plusieurs enfants "entendaient", et de bonne foi.....)

Une fois ces premiers constats épuisés, les enfants furent invités à noter sur une feuille de papier les couples masculin/féminin issus du texte, de son observation et des réflexions qui suivirent. Pour la commodité de l'analyse, nous reprendrons brièvement chacun des couples en question qu'il ait été mentionné par la quasi totalité de la classe ou par un seul enfant.

"lapin/lapine" : (9)

a-noté 23 fois ;

b-une fois "le lapins/la lapins" ;

"bleu/bleue" :

a-noté 14 fois ;

b-une fois "bleu/bleus" ;

-deux fois noté comme ne changeant pas au féminin ;

-deux fois simplement classé à part ;

"roux/rousse" :

a-noté 22 fois ;

b-une fois "roux/rousex" ;

-une fois "roux/rouxe" ;

-deux fois roux tout seul ;

"noir/noire" :

a-noté 17 fois ;

b-deux fois noté comme ne changeant pas au féminin ;

-deux fois classé à part ;

-deux fois ne figure que le masc, sans commentaires ;

"blanc/blanche" :

a-noté 23 fois ;

b-une fois ne figure que le masc, sans commentaires ;

"blond/blonde" :

a-noté 23 fois ;

b-une fois ne figure que le masculin, sans commentaires ;

"gris/grise" :

a-noté 23 fois ;

b-une fois ne figure que le masculin ;

-une fois "gris/grisse" ;

-une fois "grisse" barré remplacé par "grise" ;

"vert/verte" :

a-noté 22 fois ;

b-une fois ne figure que le masculin ;

-une fois "vert/vertte" ;

(9) a- : résultat brut b- : cas spéciaux

"un/une" :
a-noté 17 fois ;

"le/la" :
a-noté 2 fois ;

"sept" :
ab-noté 1 fois ("sept/septe") ;

"deux" :
a-noté 2 fois ;
b-une fois "deux/deux" ;
-une fois "deux/deux" ;

"trois" :
ab-noté 1 fois ("trois/troisse").

Ce relevé se passe d'une analyse détaillée : il est assez éloquent. Disons simplement que les couples qui présentent une alternance zéro/consonne à l'oral sont ceux qui attirent le plus l'attention des enfants ; ceux qui ne varient pas (ou dont la variation est difficilement perçue - cf. l'exemple de $[nwaR]/[nwa:R]$) sont moins notés. Par contre, l'invention d'alternances là où elles n'existent pas nécessiterait un travail de vérification d'hypothèse, ce que nous n'avons pu faire (l'analyse était faite à posteriori sur des documents écrits).

Dans un second temps et sur une deuxième feuille de papier, c'est un classement que nous demandions, en fonction de ce qui change et ce qui ne change pas (sans préciser s'il s'agissait de l'oral ou de l'écrit) ; des regroupements prenaient pour matériau de base le contenu des premières feuilles.

a) Treize enfants opèrent un classement qui est sans rapport avec le genre.

Huit d'entre eux utilisent des lettres pour fonder ces rapprochements, des phonogrammes le plus souvent, ou des groupes phonogrammiques. Ainsi, "blonde" et "blanche" se retrouvent ensemble sous l'étiquette "bl" ; "lapins", "lapines", "blanc", "blanche", "blond", "blonde", "un", "une", sous l'étiquette "n" ; etc... Le plus souvent ces rapprochements sont faits au hasard et les hypothèses de classement ne sont pas homogènes.

Deux enfants redonnent les couples masculin/féminin, sans autres commentaires.

Un enfant rassemble tous les couples sous une même étiquette et signale que le féminin "dit l'inverse" du masculin.

Enfin, deux enfants classent les adjectifs en fonction des couleurs. C'est ainsi que "roux", "noire", "blond" et "gris" marquent la couleur des cheveux, que "roux", "bleu" et "vert" marquent la couleur des yeux et que "bleu", "noire", "gris" et "blanc" marquent celle des habits.

b) Dix enfants opèrent un classement qui est en relation avec le genre.

Quatre d'entre eux, toutefois, font des observations très lâches. Un enfant note ce qui lui paraît changer dans certains adjectifs, à l'écrit essentiellement. Ainsi, il met en évidence le "h" et le "e" de "blanche" comparé à "blanc". Le reste est difficilement lisible. Un autre enfant regroupe les adjectifs masculins puis les adjectifs féminins et remarque que, dans le second ensemble, "on entend le "e"". Les deux derniers enfants quant à eux tentent de classer les adjectifs en fonction des finales. Ainsi, pour "rousse", "blanche" et "lapine", ils constatent que l'on rajoute un son tandis que pour "verte", "grise", "noire", "blonde", et "septe", on rajoute un "e".

Les six derniers se caractérisent par des observations qui concernent de beaucoup plus près le fonctionnement oral et écrit du genre. Ils notent ce que l'on rajoute au féminin (une ou deux lettres) ou bien ce qui change à l'oral ("blanc/blanche", "vert/verte", etc...) ou encore ce qui ne change pas ("bleu/bleue"). Les critères sont souvent mêlés et "bleu"/"noir" (on n'entend pas le "e" à l'oreille) s'opposent à "blond", "vert", etc.. (on rajoute un "e" à l'écrit).

Si l'on essaie d'apprécier la relation qui existe entre le comportement et la production des enfants au cours de deux consignes successivement données, on peut dire : qu'en règle générale, le rapport n'est pas vraiment significatif entre le fait, pour un enfant,

- de former des couples masculin/féminin (oraux et/ou écrits),
- de classer ces couples en fonction de ce qui change et ne change pas.

Mais ce qui est plus étonnant, c'est que des enfants qui semblent amorcer un début de classement au cours de la première phase (alors que cela ne leur est pas demandé) ne peuvent réitérer la même performance au cours de la seconde phase (où cela leur est expressément réclamé).

La réussite à la seconde phase (si l'on peut considérer comme indice de réussite le fait de classer des paires d'adjectifs en fonction de variations linguistiques) paraît tout de même exiger une mise en évidence explicite des données lors de la première phase. En effet, aucun des enfants qui classent leurs données en fonction de ce qui change à l'oral et/ou à l'écrit n'a eu de réelles difficultés à composer la quasi totalité des couples possibles masculin/féminin (avec même un excès de zèle parfois).

IV - CONCLUSION :

Les deux types de séquences que nous avons choisis pour leurs différences spécifiques étaient destinés à mettre en place une méthode de travail qui évite, autant que possible, de trop contraindre les enfants au cours de leurs observations. Ce désir n'a pas toujours été satisfait, pour des raisons très variées dont je voudrais faire état en conclusion.

Tout d'abord, il faut bien admettre que l'enfant de C.E.1., puisque c'est celui qui a retenu notre attention, est déjà façonné par une pédagogie : il réinvestit des connaissances plus ou moins bien fixées mais fortement explicites (cf. le cas du "e" au féminin). L'hypothèse selon laquelle les résultats obtenus au cours de séances d'observation (expérimentales ou non) dépendront du type de pédagogie utilisé dans la classe peut d'ores et déjà être formulée. Et la séquence du "S" constitue, de ce point de vue, un début de preuve. Il faudra analyser cette variable-là.

Plus intéressante semble la capacité qu'ont les enfants de s'adapter à une nouvelle manière d'observer leur langue maternelle, à émettre des hypothèses sur son fonctionnement, à s'étonner de différences ou de similitudes. Il est sans aucun doute possible de créer une atmosphère propice à l'analyse, hors tout à priori didactique, par l'introduction d'un état d'esprit comparable à celui qui caractérise les activités d'éveil scientifique. Autrement dit, pour valider une hypothèse de travail telle que celle qui anime le Groupe ANALYSE DE LA LANGUE, ACTIVITE D'EVEIL SCIENTIFIQUE, c'est toute une mentalité pédagogique qu'il convient de mettre en place. Or, il ne faut pas oublier que la langue maternelle à l'école primaire fait l'objet d'un enseignement spécifique très marqué quant à sa démarche.

C'est sans doute pour cela qu'il est plus facile, dans un premier temps, de mettre en place des situations de type expérimental qu'une pédagogie inspirée plus largement des disciplines d'éveil.

On pourrait également se demander si le travail expérimental dont il est fait état dans ce compte rendu obéit aux principes énoncés dans l'hypothèse de base du Groupe "Analyse de la langue". Il faudrait s'interroger plus longuement sans doute sur la formulation d'hypothèses, sur la vérification de celles-ci, sur la nature-même des situations qui feront émerger un authentique problème orthographique.

Nous pensons cependant qu'il faut concilier "éveil orthographique" et exigences du fonctionnement linguistique dans le domaine particulier de l'écrit (systèmes graphiques). Mais n'est-ce pas contradictoire alors avec une authentique démarche d'éveil scientifique ? Est-il au contraire légitime de choisir un secteur partiel dans l'ensemble des fonctionnements de la langue ? et si oui comment ? Bien entendu les membres de l'équipe

ont conscience d'avoir provoqué des réflexions qui concernent l'archi-graphème "S", la relation de genre : c'est une solution provisoire, peut être caduque. C'est en tout cas une façon de poser la question du point de départ de toute activité d'éveil à l'objet-langue.

En effet, une recherche dans ce domaine devra aussi se prononcer sur la nature de ces situations d'éveil linguistique (à dominante orthographique, pour ce qui nous concerne), sur le rôle effectif du maître lors d'activités de ce type. Elle devra aussi - et peut-être surtout - dire quelle place l'éveil à l'objet-langue pourra occuper dans l'apprentissage de la langue maternelle et comment on conciliera cette démarche avec l'acquisition d'un système, notamment dans ce qu'il a de plus fréquent, de plus nécessaire.

C'est ce point nodal entre démarche et acquisition que nous tentons d'approcher en 1978-79, dans le domaine de la morphologie verbale et des relations qu'entretiennent langue et graphie dans cette zone linguistique.

X
X X

Dans le courrier de "Repères"

"LINGUISTIQUE FRANÇAISE
INITIATION À LA PROBLÉMATIQUE STRUCTURALE"

J.L. CHISS, J. FILLIOLET, D. MAINGUENEAU
HACHETTE UNIVERSITÉ, COLL. LANGUE LIN-
GUISTIQUE COMMUNICATION, 1978

Au sommaire du T.2 (*):

- I - Eléments de syntaxe : Les principes de l'analyse en constituants immédiats - Analyse des constituants majeurs de la phrase - La phrase complexe.
- II - Approches des problèmes de la communication linguistique : Les situations de communication et le sujet dans la langue - La langue dans le temps et l'espace - Des niveaux de langue aux pratiques linguistiques.
- III - La fonction poétique : Approches du signifiant - Approches du signifié

Exercices

L'ouvrage est destiné à initier étudiants et enseignants aux perspectives ouvertes par la problématique structuraliste appliquée au français.

- * T.1 : Introduction à la problématique structurale - Phonétique et phonologie du français - Lexicologie structurale et pratique du dictionnaire.

Le pot de terre

1. Un potier allait à la foire. Pendant qu'il traversait un bois, un pot glissa de sa carriole et tomba le long du chemin. C'était le plus gros de ses pots, un pot large, ventru, énorme.

Le potier ne s'aperçut de rien, continua sa route et le pot resta seul, abandonné sur l'herbe du talus.

2. Peu de temps après, un loup passa par là. C'était un loup rusé et gourmand.

Le loup examina le pot avec attention, puis il s'assit pour réfléchir.

« Par ma barbe, dit-il, voilà un objet qui ne se mange pas. Je m'y casserais les dents. Que peut-on faire d'un objet pareil? »

Il se gratta la tête et réfléchit de nouveau.

« Par ma barbe, dit-il encore, si cet objet était rempli de bonne viande fraîche, je n'aurais qu'à allonger la patte aux heures des repas pour me servir. »

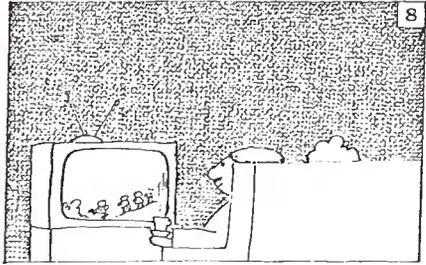
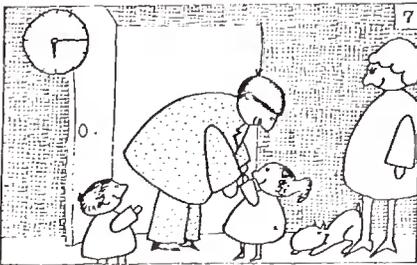
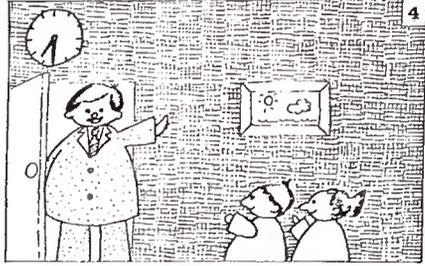
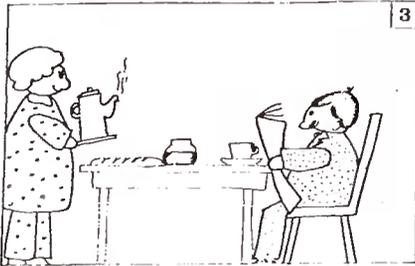
3. Alors, le loup eut une idée. Avec une écorce, il prépara un bel écriteau sur lequel il écrivit :

« Maison à louer. »

Il accrocha l'écriteau à l'entrée du pot. Puis il prit sa voix la plus douce et dit à l'oreille d'une coccinelle :

« Une belle maison a poussé le long du chemin. On peut la visiter et s'y installer tout de suite. »

Annexe II: Les séquences sur le genre



ÉVEIL AUX TEXTES

APPRENDRE À MAÎTRISER LES CONDUITES NARRATIVES

ÉQUIPE DE L'E.N.M. D'AGEN
GILLES MORA - ANDRÉ SÉGUY
1977-78

I - THEME DE RECHERCHE - INNOVATION

A la lumière des données théoriques de la sémiologie et de la narratologie, nous cherchons à mettre en place des procédures qui donnent à l'enfant un pouvoir efficace :

- dans le domaine de la lecture,
- dans le domaine du fonctionnement du récit en diverses situations ;
(fiction : décodage et production parlée et/ou écrite).

Nous posons en hypothèse que la familiarisation des maîtres et des élèves avec les techniques du récit leur permet une distanciation nécessaire à des lectures plurielles, et des constructions fictionnelles détachées du simple niveau référentiel de l'histoire au profit d'une maîtrise des conduites narratives, de leurs problèmes et leurs solutions.

Nos visées sont différentes en fonction des niveaux :

- Maternelle et C.P.-C.E.1. : . prise de conscience par les institutrices des schémas narratifs propres aux contes, débouchant sur une amélioration de leur technique de récit.
. prise de conscience par les élèves de quelques éléments simples (logique du récit, chronologie, constance des actants, etc...)
- C.E.2. - C.M. : le support narratif devenant beaucoup plus scriptural qu'oral et les supports de lecture se diversifiant (B.D., Roman policier, récits d'aventures, etc..), tenter d'amener l'enfant à entrer dans les codes narratifs les plus importants : auteur/narrateur / personnage ; organisation spatio-temporelle du récit ; point de vue et modalités.

2 - CONTENUS THEORIQUES DE FORMATION DE L'EQUIPE

Notre démarche a été la suivante : à partir d'un corpus de textes à dominante narrative classique ("l'éducation sentimentale", de Flaubert ; "Le double crime de la rue Morgue", d'Edgar A. Poe ;

("Trois contes populaires publiés in "Pratiques"
n° 11/12"
"Les neiges du Kilimandjaro", d'E. Hémingway ;
"Le tour du monde en 80 jours", de J. Verne ;
"Le meurtre de Roger Ackroyd", d'A. Christie),

nous avons voulu présenter aux membres de l'équipe :

- a) les concepts essentiels de "narratologie" ;
- b) les concepts essentiels d'analyse structurale du récit.

Il nous a semblé fondamental de marquer avec netteté la distinction entre ces deux domaines : la narratologie étant essentiellement l'étude des instances narratives, c'est à dire des processus de narration et de leur organisation par rapport à l'acte narratif lui-même, l'analyse structurale du récit étant l'étude de la chose narrée, c'est à dire de l'"histoire", indépendamment de l'acte narratif. (cf. infra)

2.1. - Concepts essentiels de narratologie

Une vue synthétique du champ de la narratologie fait ressortir comme étant actuellement le plus opératoire l'ouvrage de G. Genette "Figures III" et particulièrement la partie "Discours du récit". Il a le mérite de trancher, tant au niveau de la terminologie que de la typologie des formes narratives sur les travaux et ouvrages antérieurs qui, la plupart du temps d'origine anglo-saxonne, étaient soit introuvables en français (par exemple : "The Rhetoric of Fiction" de Booth) soit peu concordants à propos d'éléments aussi importants que ceux de focalisation, point de vue, etc... De plus, un autre mérite - et non le moindre - de Genette est d'offrir, à partir du champ théorique, un ouvrage dont les perspectives pédagogiques sont immédiatement lisibles. Sa méthode, consistant à construire son analyse théorique sur des exemples concrets et appartenant à une culture littéraire ouverte sur un large public (Balzac, Proust, etc..), permet de faire sortir la narratologie d'un ghetto de spécialisation universitaire rendant sa diffusion difficile.

2.1.1. - Un des premiers concepts sur lequel il nous a paru bon d'insister est celui qui fonde la spécificité de la narratologie : la distinction entre :

- histoire,
- récit,
- narration.

Nous avons pu constater en effet que, tant en ce qui concerne la pratique de l'écriture sous ses formes diverses que celle de la lecture d'un texte fictionnel, ces trois niveaux n'étaient absolument pas pris en compte pour la construction d'une pédagogie efficace. Ainsi nos expériences en classe de C.M. (cf. infra) ont montré la difficulté éprouvée par certains élèves pour cerner les problèmes de la chronologie si l'on demeure dans la confusion histoire-récit.

2.1.2. - Les problèmes du temps que l'on vient d'évoquer rapidement ont fait l'objet d'une analyse minutieuse, tant sur notre corpus littéraire que sur des récits plus neutres et de grande diffusion (articles de journaux par exemple). Dans la pratique de la classe, la "rédaction", le "texte libre" et ses diverses variantes n'échappent pas au problème de la chronologie. Montrer aux enseignants la pertinence de celle-ci dans l'organisation du récit, c'est les amener à prendre en compte les problèmes d'exposition, de retour en arrière, d'anticipation, qui, mal maîtrisés, écartent rapidement l'enfant de textes où récit et histoire sont en asynchronie, à savoir toute une modernité de notre littérature. Même un roman apparemment aussi simple que "Le tour du monde en 80 jours" rompt constamment son déroulement linéaire par des analepses, de plus rares prolepses et des ruptures de rythme propres à toute littérature fictionnelle.

Les traditionnelles techniques d'exposition, de description, constituant la trame sur laquelle se tisse la chaîne du récit sont éclairées à neuf par l'opposition itératif / singulatif. (cf. l'analyse faite intuitivement sur ce sujet par Durand et Bertrand à propos de l'album "Petit bleu et petit jaune" in "L'image dans le livre pour enfants").

2.1.3. - Modes du récit

C'est la partie la plus connue de la narratologie, mais aussi la plus délicate quand on envisage son adaptation dans une pédagogie à l'école élémentaire.

Elle exige de l'enfant une décentration suffisante pour lui permettre de dégager les notions de narrateur / auteur / personnage, rôles qui sont le plus souvent implicitement confondus par le maître et l'élève. Ainsi les sujets de rédaction du type "Raconte ton meilleur souvenir de vacances", à partir desquels le "JE" exprimé, dit "JE scolaire" pour reprendre la terminologie de Franck Marchand, est celui d'un narrateur-élève produisant un texte pour un maître-destinataire, ne permettent pas le jeu si productif du passage du rôle d'auteur à celui de narrateur, voire de personnage. Ces notions complexes de glissement d'instances narratives devraient, au départ, faire l'objet de pratiques

ludiques (jeux de marionnettes, divers jeux dramatiques....), favorisant une distanciation caractéristique de la situation d'écriture.

Les pratiques de lecture sont elles-mêmes dépendantes de cette distinction fondamentale. L'exploitation en classe de C.M. du roman de Claude Cénac, "Des milliards de soleils" permet de constater les difficultés rencontrées par certains élèves pour identifier, en cours de diégèse, les différents narrateurs qui se succèdent, produisant des enchaînements souvent complexes et que, seule une habitude des codes narratifs peut permettre de déchiffrer.

2.1.4. - Voix narratives

La narratologie entend par là répondre aux questions posées par tout récit : qui parle ? et quand ?

La réponse à cette double question implique chez l'analyste une connaissance solide de la linguistique de l'énonciation, tant pour les repères du sujet parlant que pour les marques temporelles présentées dans le récit dit "ultérieur" qui constitue l'essentiel de tout récit classique. Il nous a semblé intéressant d'informer l'équipe sur ces problèmes ; mais les retombées pédagogiques à l'école élémentaire et a fortiori à l'école maternelle, pour importantes qu'elles soient, ne se dessinent pas encore avec netteté. On peut se demander si, dans un terme proche, il ne sera pas nécessaire d'infléchir vers les problèmes de l'énonciation le travail grammatical à l'école.

Nous avons réalisé avec les membres de l'équipe des sortes de travaux pratiques à partir de récits complexes. L'analyse des niveaux homo et hétéro-diégétiques a été faite sur "Le meurtre de Roger Ackroyd" d'Agatha Christie. Nous avons beaucoup insisté sur les relations et surtout les différences existant entre le monde et les personnages diégétiques - monde purement verbal - et le monde et les personnages référentiels, le lecteur ayant tendance à les confondre (et il est alors prisonnier de l'illusion réaliste) ; cette croyance naïve qui relève de l'idéologie de la représentation n'est pas propre au récit mais s'étend à des formes diverses - image, film, etc...) Nous postulons qu'il est possible très tôt, tout en maintenant les processus d'identification si complexes et nécessaires, de conduire l'enfant à des lectures fictionnelles l'amenant à ne pas confondre fiction et vérité.

2.2. - Analyse structurale du récit

Il est curieux de remarquer que, de même que la linguistique de la phrase a connu des développements considérables, cette branche : analyse structurale du récit, a fait l'objet de multiples recherches et de multiples essais d'application au plan pédagogique. On constate un fort déséquilibre par rapport aux tentatives opérées à partir de la narratologie. Nous avons cru bon de présenter à notre équipe les deux volets des recherches engagées sur le récit.

Grosso modo, deux modèles théoriques se sont proposés à notre réflexion :

- le courant proppien et son épigone Bremond (Logique du récit)
- les travaux de Greimas ("Actants, acteurs et personnages" in "Sémiotique narrative et textuelle").

Encore une fois, nous avons retenu ce qui nous paraissait le plus propre à une exploitation pédagogique, c'est à dire PROPP et BREMOND.

2.2.1. - La définition des fonctions selon Propp

Même si la description des différentes fonctions donnée par Propp peut être remise en question, le concept même de fonction narrative et sa définition fondent l'analyse structurale du récit.

Un numéro de la revue "Pratiques" (11/12) avait été déjà consacré aux problèmes du récit. Nous avons repris l'exemple de trois contes merveilleux :

- "la flûte qui porte témoignage", (conte russe),
- "la rose de Pimprenelle", (conte vendéen);
- "l'os qui chante", (conte poitevin).

pour analyser les rôles narratifs (Donateur, Auxiliaire, Héros, Mandateur, Objet, Agresseur, Faux-héros), et les fonctions.

Nous avons voulu montrer à l'équipe - et surtout aux institutrices qui utilisent fréquemment le conte -, la récurrence des éléments constitutifs des contes merveilleux, leur permettant ainsi, à partir de schémas simples, d'enrichir leur création orale en ce domaine.

2.2.2. - La logique des possibles narratifs selon Bremond

Nous sommes partis de la définition de la séquence élémentaire,

groupant trois fonctions : ouverture d'une possibilité,
actualisation,
clôture.

Puis nous avons présenté et analysé les principaux types de groupement des séquences élémentaires : - enchaînement bout à bout,
- enclave,
- accollement.

Il a été ensuite facile d'appliquer les différents modèles à l'analyse de la nouvelle d'Edgar A. Poe : "Double crime dans la rue Morgue" (tableau page 51).

2.2.3. - "La littérature potentielle" OULIPO

Certains jeux et exercices "oulipiens" rejoignent nos préoccupations. S'ils n'ont pas une rigueur théorique comparable aux travaux évoqués plus haut, ils permettent en revanche de féconder la création en proposant des pratiques d'écriture, comme cette fabrication d'une nouvelle policière d'après la grille : "Structures du roman policier : qui est l'assassin ?" in "La littérature Potentielle" p. 66

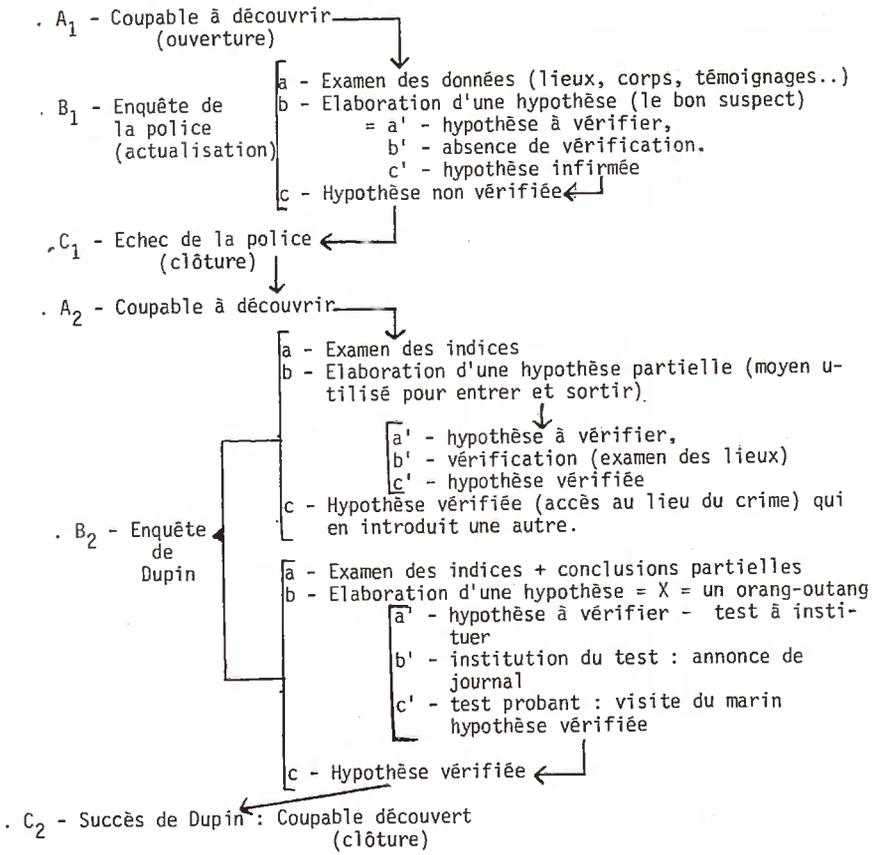
Ce qui vient d'être résumé brièvement nous a demandé, du point de vue de sa réalisation, un effort important pour la mise à jour théorique, mais aussi pour la présentation aux membres de l'équipe, les exposés théoriques se référant constamment à une culture littéraire - récits classiques ou contemporains - éloignés des préoccupations habituelles, d'ordre essentiellement pédagogique.

3 - APPLICATIONS A L'ECOLE ELEMENTAIRE - PREMIERS ESSAIS AU C.M.1.

Nos applications pédagogiques n'ont pu débiter qu'au troisième trimestre, les développements théoriques nous ayant demandé deux trimestres pour être présentés et assimilés.

Nous avons choisi d'intervenir en priorité sur les possibilités de décodage narratif pour de simples raisons méthodologiques. Nous ne croyons pas qu'il y aurait une sorte de cheminement simple du type :
performance décodage narratif → performance production narrative.
Le processus est plus complexe et plus dialectique ; les interactions réciproques se chevauchent ; mais il nous a paru commode d'établir une priorité pédagogique passant par l'analyse de textes narratifs amenant l'enfant à

"DOUBLE CRIME DANS LA RUE MORGUE" (E.A.POE)



 [A ----- a = ouverture (but à atteindre)
 B ----- b = actualisation (processus de réalisation)
 C ----- c = résultat, clôture.



découvrir "comment ça fonctionne". Nous avons conçu cet essai comme pro-
légomène à des exercices de style entrant dans la dialectique Libération/
Structuration. Cette attaque était possible compte tenu de la composition
de la classe de C.M.1. choisie (Ecole du Centre Ville, milieu socio-
culturel nettement au-dessus de la moyenne).

Trois temps dans notre opération :

- a) réflexion : analyse théorique avec les institutrices de la distinc-
tion : diégèse / récit ;
- b) première présentation dans la classe de Madame SOULIGNAC : un ar-
ticle de journal est examiné sous l'angle des catégories diégèse /
récit ;
- c) nous créons de toutes pièces un texte expérimental, illustrant un
certain nombre de concepts narratologiques, et nous l'analysons
activement avec les élèves.

3.1. - La distinction diégèse / récit n'est pas allée sans problème,
malgré un exemple simple :

"Mon voisin a acheté une auto ; je l'ai aidé à la choisir, mais on
la lui a volée après son départ en vacances".

Nous avons illustré par deux axes A et B la chronologie de la
diégèse et celle du récit :

- A. Diégèse : Choix de l'auto - achat - départ - vol -
- B. Récit : Achat de l'auto - choix - vol - départ -

Une erreur commune que nous avons dû redresser consiste à croire
que la diégèse est le degré zéro du récit, alors qu'elle n'en est que
l'abstraction, tant au niveau du déroulement des événements que du cadre
spatio-temporel ; le récit est le Signifiant, la diégèse étant un Signifié
de nature toute différente.

3.2. - Etude d'un article de journal au C.M.1.

Madame SOULIGNAC part de la phrase-exemple citée plus haut :

"Mon voisin a acheté une auto, etc...."

Elle fait découvrir aux enfants les deux axes, la terminologie
utilisée étant celle d'histoire / récit.

Après ce premier temps, nous avons noté diverses réactions des enfants, toutes positives, sinon enthousiastes :

- ça fait réfléchir
- on découvre des choses
- ça cultive (!)

On distribue alors la photocopie d'un article de journal.

("Sud-Ouest Dimanche" - 12 mars 1978)

"LE GUIDE BIGOURDAN
ET L'INFIRMIERE PALOISE
SE SONT ECRASES AU PIED D'UNE CASCADE

Pour une cordée de pyrénéistes, la randonnée s'est terminée tragiquement, hier, à 11 heures, au pied de la cascade d'Ossou, dans les Hautes-Pyrénées.

Le groupe, parti vendredi, avait passé la nuit au refuge de Bayselance. Hier matin, les neuf montagnards devaient rejoindre Gavarnie. Le drame s'est joué dans la vallée d'Ossou.

C'est dans le passage qui surplombe la cascade qu'Annie Mondeux, 34 ans, originaire de Montfort-en-Chalosse (Landes), actuellement infirmière à Pau, perdit soudain l'équilibre. Elle devait entraîner dans sa chute le guide de Caunterets, Tony Sarthou, 32 ans, qui dans un réflexe désespéré, avait tenté de rattraper la jeune femme. Les deux corps devaient s'écraser cent mètres plus bas, au pied de la cascade.

L'alerte fut donnée à Gèdre et l'hélicoptère de la gendarmerie de Tarbes déposait trois guides de peloton de gendarmerie de haute montagne de Pierrefitte, au barrage d'Ossou. Ce sont, hélas ! deux cadavres que les sauveteurs découvraient une demi-heure plus tard.

Malgré le mauvais temps, l'hélicoptère effectuait deux nouvelles rotations pour redescendre les corps à l'hôpital de Lourdes."

Consignes :

- Lecture des yeux.
- En petits groupes de trois élèves : faire l'inventaire des événements et les organiser en histoire - récit.

Après un travail d'une vingtaine de minutes, les groupes mettent en commun leurs résultats. Il apparaît alors une certaine confusion. Des remarques du type : "L'ordre n'est pas le même", "on raconte plusieurs fois le drame", qui semblent montrer que la distinction histoire/récit est opérée, voisinent avec des essais tâtonnants dans lesquels sont encore confondus les deux ordres.

Parmi les difficultés décelées :

- la verbalisation des événements en structures nominales : ("L'infirmière perdit l'équilibre" devenant : "perte d'équilibre de l'infirmière"),
- la reconstitution de la chronologie de l'histoire et , notamment, la place au milieu d'actions facilement repérables de segments plus indéterminés (où situer, si tant est qu'il faille le faire sur l'axe de l'histoire, le segment ; "le drame s'est joué dans la vallée d'Ossou" ?)
- pour reprendre la terminologie de WEINRICH, les actions d'arrière-plan et premier plan posent un double problème :
 - . leur repérage à partir des marques temporelles,
 - . leur chronologie dans l'ordre de l'histoire.

Pour essayer de préciser, nous organisons une seconde séance quelques jours plus tard.

3.3. - Seconde présentation, à partir d'un nouveau texte

Nous avons fabriqué à cet effet le texte suivant :

" TINTIN DECOUVRE UN TRESOR

Vous allez voir comment Tintin et le Capitaine Haddock entrèrent en possession d'un fabuleux trésor. Tout débuta le jour où, au château de Moulinsart, Milou, par hasard, déterra un os creux qui contenait une carte jaunie. Il avait l'habitude, tous les matins, de faire une petite promenade dès le réveil. Nos amis goûtaient alors un repos bien mérité, après leur retour du pays des Picaros, où ils avaient connu les aventures mouvementées que l'on sait. La carte trouvée par Milou les occupa plusieurs semaines, car il fallut découvrir la clé du code secret indiquant l'emplacement du trésor. Ce fut le Professeur Tournesol qui vint à bout de l'énigme. Trois mois plus tard, Tintin et le capitaine jetaient l'ancre près du rivage de l'île de la Tortue Echappée. Alors qu'ils voguaient sur l'océan Pacifique, ils avaient minutieusement préparé l'itinéraire qu'ils allaient suivre sur l'île. Après de nombreux obstacles : l'éruption du volcan et de boutons dus aux insectes - mosquitos pédagogiques, constituant une race qui abonde dans tout l'archipel du Pacifique et provoque de cruelles démangeaisons -, nos amis trouvèrent l'arbre creux à visage humain, dont le tronc dissimulait la précieuse malle."

Ce texte est distribué aux élèves du C.M.1.

Consignes :

- Essayer d'écrire les événements de l'histoire sous forme de Groupes Nominaux ;
- Les classer.

Les petits groupes se mettent au travail. Les enfants demandent un certain nombre de précisions, importantes pour la diégèse :

- le château de Moulinsart est en Europe,
- le code a été découvert à Moulinsart,
- l'île est dans le Pacifique.....

Au bout d'un quart d'heure, les groupes ont terminé leur travail ; la mise en commun peut s'effectuer. Nous pouvons constater alors que la chronologie des événements de l'histoire, correctement nominalisés, est établie sans coup férir. Voici cette chronologie telle qu'elle a été établie par la classe.

Chronologie des événements de l'HISTOIRE :

1. - Aventures chez les Picaros ;
2. - Retour au château de Moulinsart ;
3. - Repos mérité ;
4. - Promenade de Milou ;
5. - Découverte de l'os creux ;
6. - Recherche de la clé du code ;
7. - Découverte de l'énigme par Tournesol ;
8. - Départ de l'Europe ;
9. - Navigation ;
10. - Préparation de l'itinéraire ;
11. - Arrivée sur l'île ;
12. - Obstacles vaincus ;
13. - Découverte de l'arbre à visage humain ;
14. - Découverte du trésor.

Chronologie des événements sur l'axe du récit :

14 - 14 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 - 6 - 7 - 11 - 9 - 12 - 13 - 14 -

10 →

Une comparaison terme à terme de l'HISTOIRE et du RECIT amène les enfants à des découvertes :

- le même événement (14), figure trois fois dans le récit, qu'en penser ? (un événement de l'histoire peut être redondant au niveau du récit : le titre et l'introduction jouant le rôle d'embrasseur de sens, donc d'inducteur de lecture).
- il peut y avoir deux événements simultanés : 9 et 10, comment les représenter sur l'axe ?
- problème d'ordre : les enfants ont été frappés par la séquence du début qui porte l'ordre 5 - 4 - 3 - 2 - 1 dans le récit, d'une progression rigoureusement inverse à celle de l'histoire. (cet ordre, nous l'avons choisi ainsi en écrivant ce texte pour amener clairement les enfants à saisir les notions d'asynchronie du récit).

Cette seconde séance apparaît donc comme largement positive à deux égards :

- des notions assez complexes ont pu être clairement perçues par ces élèves de C.M.1.
- les enfants ont été vivement intéressés par un travail de type nouveau, qui les invite à faire porter leurs efforts non plus sur le contenu d'un texte, mais sur son organisation formelle.

4 - PERSPECTIVES IMMEDIATES

Nous comptons continuer notre travail dans le sens d'"exercices de narratologie" où, poursuivant notre thème de recherche, nous amènerons l'enfant à saisir les "effets de texte" pour reprendre la terminologie de J. Ricardou in "Pratiques" n° 20.

La saisie des codes narratifs chez le jeune lecteur, par l'analyse de quelques figures simples du récit va nous conduire à choisir une progression. Cette année, nous avons surtout travaillé la distinction HISTOIRE / RECIT, l'année à venir nous verra porter notre attention sur des problèmes d'ordre et les figures qui s'y rapportent. Se poseront alors à notre équipe les difficultés de la terminologie à choisir.

Nous ne travaillerons pas uniquement dans le sens : rapports histoire / récit, mais aussi constitution d'une histoire en nous aidant des concepts d'analyse structurale.

Nous ne voudrions pas encourir le reproche - justifié dans une certaine mesure - d'avoir cherché une application ponctuelle de techniques narratives coupées de toute problématique globale de recherche. Ce rapport a voulu mettre l'accent sur un problème spécifique à une sémiotique de l'écrit, problème qui rejoint celui des lectures plurielles et, à travers elles, un changement profond de perspectives. (1)

Par ailleurs, le thème de recherche-description choisi pour l'année 1978-79 est de nature à éclairer certains problèmes liés à nos préoccupations actuelles. Un de nos objectifs est en effet d'établir une typologie des situations scolaires au cours desquelles apparaissent des récits et tenter de cerner dans la communication scolaire les notions d'auteur / narrateur, lecteur / narrataire, etc...

BIBLIOGRAPHIE

Les bibliographies détaillées sont suffisamment répandues maintenant (cf. par exemple in "Pratiques", 11/12) pour que nous citions ici uniquement les ouvrages essentiels ayant servi à nos travaux ; la liste qui suit est donc loin d'être exhaustive.

- Umberto ECO, "La Structure Absente", Mercure de France,
- Umberto ECO, "L'Oeuvre Ouverte", Seuil,
- Gérard GENETTE, in "Figures III", Seuil, article "Discours du récit",
in "Figures II", " " " " "Frontières du récit",
" " " " " " "Vraisemblance et motivation".
- BOURNEUF et OUELLET, "L'Univers du Roman", P.U.F.
- PROPP, "Morphologie du Conte", Point, Seuil,
- Claude BREMOND, "La Logique des Possibles Narratifs", in "Communications"
n° 8,
- Claude BREMOND, "Logique du récit", Seuil,
- Roland Barthes, "Introduction à l'Analyse Structurale des Récits", in
"Communications n° 8",
- GREIMAS, "Acteurs, Actants et Personnages", in "Sémiotique Textuelle et
Narrative", Larousse,
- Jean RICARDOU, "Ecrire en Classe", in "Pratiques", n° 20,
- Revue "Pratiques" n° 11/12, n° 14,
- OULIPO, "La Littérature Potentielle", "Idées", Gallimard.

(1) Voir notre article de "Repères" n° 48
"Lectures plurielles - Approches théoriques et implications pédagogiques".

JACQUES FONTANILLE
EQUIPE DE L'ENG DE POITIERS
1977-1978

1 - CONTENU

L'équipe de l'ENG de Poitiers présente deux documents successifs (1) L'un est de nature expérimentale, l'autre, descriptive. Les lecteurs habitués à la problématique propre aux équipes INRP-Français ler Degré auront reconnu au moins deux directions de travail qui caractérisent la recherche-action : l'innovation et la description-observation. Il manque la troisième : l'évaluation, ce qui est facile à comprendre étant donné que l'équipe de l'ENG de Poitiers et son thème de recherche "SEMANTIQUE" en sont à leur première année d'existence au moment où ces lignes sont écrites. Cependant, on peut considérer que la recherche-description prépare l'évaluation, dans la mesure où s'y élaborent des critères d'observation qui peuvent être convertis en variables au moment de l'évaluation. Donc, pour cette première année le compte-rendu commenté d'une expérience d'innovation centrée sur un texte : "l'élan et la forêt", et un essai de description sémiotique (2)

2 - HYPOTHESES DE BASE

"L'équipe de Poitiers s'est constituée en 1977, sur le terrain, et à partir d'hypothèses linguistiques sur l'analyse du discours et du récit. Nous avons conscience que ce qui suit relève plutôt d'une démarche linguistique appliquée". Mais cette impression doit être expliquée et nuancée de la manière suivante :

- a) Les deux documents font le bilan d'un travail mené fin 1977 et courant 1978, c'est-à-dire avant le séminaire qui constituait la première rencontre, pour les animateurs de cette équipe, avec les autres membres du Groupe Langue Ecrite et la problématique "Analyse de la langue"(3). Autant dire que notre pensée a évolué depuis ; mais nous ne renions pas du tout notre travail antérieur, sans lequel notre démarche ultérieure ne serait pas compréhensible.
- b) Les hypothèses et réflexions sur l'orientation générale de notre équipe, conçues et remaniées beaucoup plus récemment, intègrent partiellement la réflexion collective, et engagent plus notre futur qu'elles ne décrivent notre présent.
- c) Dans l'état actuel de la réflexion du Groupe "Analyse de la langue" dans lequel s'intègre notre recherche, il nous semble important d'avoir un support théorique (ou des supports théoriques) de manière

(1) Cf p. 10 et p. 11.

(2) Sémiotique = ce qui concerne la génération du sens dans un ensemble signifiant

(3) Analyse de la langue, éveil à une approche scientifique de l'objet-langue Cf notamment "Repères" 47 et "Repères" 55 (à paraître), en ce qui concerne le niveau syntaxique.

re à se garder aussi bien de l'empirisme que du positivisme : nous ne pouvons pas ignorer qu'un objet scientifique, y compris la langue, n'est pas un donné que l'enfant doit "trouver", mais le fruit d'un modèle qu'il doit "construire". Au moins pour la formation théorique des équipes et des maîtres, la connaissance et l'usage des modèles théoriques qui construisent l'objet-langue nous semblent indispensables.

- d) Nous souhaitons, en accélérant peut-être le processus, mais en suivant toutes les étapes nécessaires, pouvoir accéder nous-mêmes à une réflexion qui dépasserait le cadre de la linguistique appliquée. Pour diverses raisons, le travail sur le discours dans l'Unité de la Recherche, a commencé après le travail sur la syntaxe phrastique : chacune des étapes suivies par la réflexion sur la syntaxe s'est construite sur la précédente, et a préparé la suivante; nous devons suivre la même évolution. Un travail solide dans l'étape "linguistique appliquée" nous semble le fondement pour un dépassement réussi vers l'étape suivante.

HYPOTHESES LINGUISTIQUES

211 La grammaire implicite du texte : le savoir-lire ou écrire des textes ne se limite pas à un décodage ou un encodage de formes syntaxiques limitées à la phrase, de systèmes lexicaux ou orthographiques ; Il est aussi, et peut-être avant tout, production ou reproduction du sens à l'intérieur de séquences discursives qui se nommeront selon les cas : "texte", "syntagme narratif", "programme narratif", "épeuves du sujet", etc.

En outre, ce savoir-lire ou écrire n'est pas seulement production ou reproduction du sens au niveau de la manifestation discursive et linguistique ; il est aussi, et d'abord, construction ou reconstruction des systèmes sémantiques présupposés par cette manifestation, et immanents au texte tel qu'il est lu ou écrit.

Enfin, le savoir-lire ou écrire ne peut pas se réduire à une connaissance abstraite et consciente de ces unités larges du discours, et de ces systèmes sémantiques présupposés ; la compétence du sujet de la langue est d'abord, dans le domaine de la sémantique comme dans les autres, le résultat d'une appropriation inconsciente, d'une "imprégnation" par les structures du discours et du récit.

212 La grammaire explicite du texte : il ne reste pas moins que la connaissance consciente de ces structures a sa place dans notre projet ; dans des phases de réflexion, d'analyse et d'observation, le sujet de la langue interroge son outil et s'interroge lui-même dans sa pratique. Conçue comme principe essentiel de l'apprentissage, cette

connaissance des structures narratives et discursives ne peut que fixer ou engendrer des stéréotypes ; mais conçue comme un "éveil" à l'objet-langue, à l'objet-sens, elle devrait favoriser l'appropriation inconsciente. En ce sens, nous adhérons aux hypothèses du Groupe "Analyse de la langue: activité d'éveil", et nous renvoyons le lecteur au n° 47 de "Repères" consacré à ce thème, et en particulier à l'article introductif de Christian Nique intitulé "Langue, école, environnement".

22 HYPOTHESES PSYCHO-PEDAGOGIQUES

221 Sur l'apprentissage : la lecture des items précédents consacrés aux hypothèses linguistiques et psycho-linguistiques, doit laisser prévoir au moins la première de nos hypothèses psycho-pédagogiques: le développement de la compétence linguistique des enfants, c'est-à-dire, pour notre équipe, le VOULOIR/SAVOIR/POUVOIR - lire et produire des textes, s'acquiert dans une dialectique entre l'imprégnation inconsciente et l'observation : la pédagogie de la langue doit mener de front une démarche qui tend à installer et à fixer dans la pratique des enfants les structures sémantiques, et une démarche qui tend à situer ces enfants, par rapport à ces structures, dans une relation déculpabilisée, objectivante et sereine.

222 Sur le corps : en ce qui concerne les exercices d'apprentissage, nous pensons utile, sinon indispensable, d'inscrire dans les pratiques signifiantes aussi bien dans le langage verbal ou graphique que dans le langage corporel somatique. En ce sens, le jeu dramatique doit permettre un bon apprentissage des relations inter-subjectives qui sont immanentes à tout discours humain.

23 HYPOTHESES SOCIO-LINGUISTIQUES

L'école propose en général aux enfants un nombre assez limité de situations de parole ; dans le meilleur des cas, ces situations sont variées et reproduisent fidèlement les situations identiques que propose la vie hors de l'école. Mais même dans ce meilleur des cas, ces situations de parole restent celles que permet la situation scolaire en général. Par exemple, on substitue à l'"interrogation/sollicitation" du Maître le "débat sur un thème" : les enfants ne se contentent plus d'attendre les questions du maître, mais échangent des opinions et des arguments entre-eux ; mieux, on peut faire animer le débat par des élèves, qui

apprennent ainsi à contrôler le déroulement des échanges. Mais ces élèves, pourtant favorisés par l'intérêt et la variété des situations de parole qui leur sont proposées, ne sauront jamais que "échanger des arguments au cours d'un débat sur un thème donné", ou encore "mener un débat", alors que bien d'autres situations de parole se présenteront à eux ultérieurement, auxquelles ils ne seront pas préparés. Aussi, nos hypothèses socio-linguistiques sont-elles :

231 Les stratégies discursives dans les relations inter-subjectives :
nous pensons que toute situation de parole correspond à un certain type de stratégie discursive(4) et qu'il ne suffit pas de proposer aux enfants des situations de parole, mais que leur maîtrise de la langue est fonction de leur maîtrise de ces stratégies discursives. Mieux encore, si l'on considère que les relations inter-subjectives ne se limitent pas aux relations verbales, mais à toutes les situations où des sujets sont en présence, la maîtrise des stratégies discursives afférentes peut déboucher sur un épanouissement du sujet social en général, et pas seulement sur un épanouissement du sujet de la langue.

232 Le rôle de l'école : dans une recherche pour une démocratisation de l'éducation qu'elle dispense, l'école a le choix, pour le domaine qui nous intéresse, entre deux voies qui ne sont pas forcément exclusives l'une de l'autre : ou bien s'efforce de reproduire (artificiellement ?), c'est-à-dire de mimer, dans le cadre institutionnel qui lui est imparti, les situations de parole et conditions de production des discours oraux ou écrits ; ou bien de se donner les moyens d'une meilleure connaissance de ces situations sociales et se charger de l'apprentissage des stratégies discursives afférentes. Dans un cas, on court le risque d'une authenticité douteuse et, de toutes façons, on n'est pas dispensé de la question des stratégies discursives ; dans l'autre cas, on ne cherche pas à simuler la vie, mais on l'observe, et on s'approprie les moyens d'y faire face. L'avenir nous aidera sans doute à nous situer plus clairement dans ou entre ces deux voies.

3 - METHODE

Nous essayons de faire nôtres les principes méthodologiques du Groupe Langue Ecrite (5) d'une part, et du Groupe Analyse de la langue d'autre part (6).

31 UNE METHODE EN RECHERCHE-ACTION

Nous renvoyons, pour l'analyse de la dialectique "innovation contrôlée/description/évaluation", aux nombreux articles de la revue "Repères" qui

(4) On entend par "stratégie discursive" toute figure ou procédure discursive qui découle d'une relation entre deux sujets qui sont en situation d'agir l'un sur l'autre.

(5) Cf "Repères" n° 43

(6) Cf "Repères" n° 47

y sont consacrés, et à "Recherches Pédagogiques", n° 61.

32 UNE METHODE EN EVEIL A LA LANGUE

Les phénomènes de sens, comme les autres phénomènes de la langue conçue comme un objet de l'environnement, doivent être abordés avec les enfants en s'efforçant de respecter les étapes suivantes :

- a) L'observation d'un phénomène sémantique le transforme en problème.
- b) La solution du problème commence par l'élaboration d'une hypothèse.
- c) La vérification de l'hypothèse se fait par l'intermédiaire d'un dispositif d'expérimentation et d'observation.
- d) L'hypothèse validée permet de formuler une conclusion provisoire.

4 - PERSPECTIVES DE TRAVAIL

Dans les perspectives définies ci-dessus, l'équipe de Poitiers se donne comme tâche :

- a) De poursuivre la formation théorique collective des membres de l'équipe, sans laquelle nos projets sont irréalisables.
- b) D'établir une typologie comparée des relations inter-subjectives et des stratégies discursives qui sont - d'une part proposées par l'école actuellement, dans les pratiques pédagogiques, les manuels, les livres pour enfants, etc....

- d'autre part prévisibles pour un sujet social théorique ; ultérieurement, on peut envisager de faire la distinction entre celles qui sont prévisibles dans un système social donné, et celles qui sont prévisibles dans d'autres systèmes sociaux, voire dans tout système social. Mais cette dernière distinction ne relève plus de nos compétences actuelles.

Cette typologie doit permettre de définir le champ d'action d'une pédagogie des relations inter-subjectives par les textes.

- c) De chercher de nouveaux exercices de lecture ou de production de textes ou d'ensembles signifiants non textuels, en utilisant les stratégies discursives déjà connues et reconnues par l'école (en général implicitement).

Par rapport à ces projets, les deux documents qui suivent, l'un de compte-rendu d'innovation et l'autre de description, constituent une première étape :

- a) Les séquences présentées s'appuient sur une relation de manipulation par défi, et met en valeur les différentes procédures persuasives d'un sujet sur un autre ; à une toute petite échelle et avec bien des imperfections, il s'agit déjà d'un exemple de cette pédagogie des relations inter-subjectives par les textes que nous proposons.
- b) la description de textes d'enfants débouche aussi souvent que possible sur la description de stratégies discursives et de relations inter-subjectives propres à l'univers sémantique spontané des enfants.

DANIÈLE GASSE
ENG DE POITIERS

1 - SITUATION DE L'EXPERIENCE

Cette expérience a été conçue en fin novembre 1977, alors que l'équipe de Recherche de l'E.N.G. sur la grammaire du texte à l'école élémentaire s'était constituée à la fin de l'année scolaire 1976-1977 à la suite d'un travail de Jacques Fontanille, Professeur de Français à l'École Normale et de Gisèle Couillaud, maîtresse d'application au CE2 (Cf "Repères" n° 48).

A la mise en place de cette expérience ont participé tous ses membres, c'est-à-dire :

Danièle Leclair : Cours Préparatoire
Michèle Bellicaut : Cours Élémentaire 1
Gisèle Couillaud : Cours Élémentaire 2
Gisèle Gourgeaud : Cours Moyen 2 dans la classe de laquelle s'est déroulée l'expérience.
Yvette Bonneau : Directrice de l'école
Jacques Fontanille) animateurs de l'équipe INRP
Danièle Gasse)

Auparavant, avait eu lieu au sein de l'équipe, la lecture d'un ouvrage théorique : "Sémiotique narrative et discursive" de Courtès, des deux numéros de la revue "Pratiques" consacrés au Récit, et des exercices d'analyse sémiotique à propos de fables de La Fontaine : "Le cheval et le loup", (Livre V.8), "Le dépositaire infidèle" (Livre IX. 1), au cours desquels nous nous sommes exercés à découvrir les programmes narratifs et l'acquisition des modalités que suppose leur réalisation par le sujet. Il nous est apparu que le découpage d'un texte en programmes narratifs pouvait différer du découpage d'un texte en fonction de sa manifestation (1).

2 - OBJECTIFS DE L'EXPERIENCE

Les objectifs de l'expérience étaient ceux exprimés par Jacques Fontanille dans "Repères" N° 48 et que nous reformulons ainsi : à propos d'un texte ne pas en rester avec les élèves à la lecture de l'énoncé de surface, ce qui ne leur permet pas de comprendre comment le sens est produit :

- d'où a) les introduire à une lecture des programmes narratifs et à leur relation de pré-supposition les uns par rapport aux autres.
b) Mettre en évidence le type de relation du Destinataire et du destinataire et les stratégies discursives qui en découlent.

(1) "Repères" n° 48 p. 70

3 - LE TEXTE

Le texte qui a induit les objectifs qui ont été indiqués, est un texte tiré du "Merveilleux Voyage de Nils Holgersson" de Selma Lagerlöf (2). Quelques passages ont été supprimés comme le montrent les points de suspension.

Il a été choisi à cause de l'intérêt que pourraient y prendre les enfants spontanément attirés par le monde animal ; de l'intérêt de l'analyse de la relation entre les deux sujets du texte : Karr, le chien, Poil Gris, l'élan, et de la difficulté éprouvée par Gisèle Gourgeaud les années précédentes à faire comprendre le récit, au niveau de sa manifestation.

" *Le Merveilleux Voyage de Nils Olgersson* " - Extraits.

- 1 - « Poils-Gris (l'élan) était depuis cinq ans chez le garde forestier, lorsque le propriétaire du domaine reçut une lettre d'un jardin zoologique de l'étranger qui demandait à acheter l'animal. Karr (le chien) apprit vite ce qui se préparait et courut instruire son ami...
- Tu as raison, Poil-Gris, de te laisser emmener, dit-il. Tu seras gardé dans un grand jardin, et tu auras une vie sans soucis. Il est seulement dommage que tu quittes le pays sans avoir vu la forêt. Tu sais la devise de ta famille : "les élans et la forêt font un", tu n'as même pas vu la forêt.
 - L'élan leva la tête de dessus le trèfle qu'il mangeait :
 - J'aurais volontiers vu la forêt, mais je ne puis sortir de l'enclos, dit-il.
 - En effet, c'est impossible quand on a les pattes aussi courtes, dit Karr.
 - L'élan le regarda : Karr, tout petit qu'il était, sautait la palissade plusieurs fois par jour. Poil-Gris s'approcha de la clôture, fit un bond et, sans bien savoir comment c'était arrivé, se trouva libre.
- 2 - Karr et Poil-Gris s'acheminèrent vers la forêt. C'était une belle nuit de clair de lune à la fin de l'été, mais sous bois il faisait assez sombre ; l'élan marchait très lentement.
- Peut-être vaut-il mieux revenir, dit Karr, tu n'as pas l'habitude de la forêt et tu pourrais te casser les pattes.
 - L'élan fit semblant de ne pas comprendre, mais il accéléra sa marche et redressa la tête.
- 3 - Karr mena l'élan dans une partie de la forêt où poussaient d'énormes

(2) *Librairie Académique Perrin, Traduction par T. Hammar, p. 229 à 234*

sapins si serrés que le vent ne pouvait les pénétrer.

- C'est ici que les membres de ta famille s'abritent de la tempête et du froid, dit Karr. Ils passent l'hiver en plein air. Tu seras mieux logé. On te mettra dans une étable comme un boeuf.

Poil-Gris ne répondit rien...

- As-tu encore quelque chose à me montrer, dit-il enfin, ou avons-nous tout vu ?

4 - Karr le conduisit à un grand marais...

- C'est à travers ce marais que les élans se sauvent lorsqu'ils sont pourchassés, dit Karr. Je ne sais comment ils font, si grands et si lourds, mais ils ne s'enlisent pas. Tu ne pourrais pas marcher sur un terrain aussi dangereux, mais heureusement tu n'auras pas besoin d'essayer, car tu ne sera jamais poursuivi par des chasseurs.

- Poil-Gris ne riposta pas, mais d'un bond il s'élança vers le marais.

- Avons-nous vu toute la forêt ? fit-il.

- Non, par encore, répondit Karr.

5 - Il conduisit l'élan vers la lisière où poussaient de beaux arbres feuillus : chênes, trembles, tilleuls.

- C'est ici que ceux de ta race viennent manger des feuilles et de l'écorce, dit Karr. Ils considèrent cela comme un régal, mais tu auras à l'étranger une bien meilleure nourriture.

L'élan regarda avec admiration les arbres qui tendaient au-dessus de lui leurs dômes verts. Il goûta les feuilles des chênes et l'écorce des trembles.

- C'est bon et amer, dit-il. Ça vaut mieux que le trèfle.

- Au moins tu en auras goûté une fois, dit le chien.

6 - Là-dessus, il mena l'élan à un petit lac, dont l'eau dormante reflétait des rives enveloppées de légers brouillards vaporeux. Poil-Gris s'arrêta net.

- Quest-ce que c'est ? s'écria-t-il. Il n'avait jamais vu de lac.

- C'est une grande eau, répondit Karr, Ton peuple a l'habitude de la traverser à la nage de rive en rive. Tu ne saurais probablement pas le faire, mais tu pourrais bien prendre un bain.

Ce disant, Karr se jeta à l'eau et se mit à nager. Poil-Gris resta à terre un bon moment, mais finit par suivre le chien. Il voulu plonger son dos dans le lac, et s'éloigna de plus en plus de la rive, s'aperçut que l'eau le portait, et se jeta à la nage. Lorsqu'ils furent remontés sur la rive, Karr lui proposa de rentrer.

- Nous sommes loin du matin, objecta l'élan. Faisons encore un tour dans la forêt.

7 -

Ils s'enfoncèrent de nouveau dans la forêt. Bientôt ils arrivèrent à une petite clairière éclairée par la lune ; l'herbe et les rieurs scintillaient de rosée ; là paissaient quelques grands animaux. C'étaient un élan mâle, quelques femelles, de jeunes élan et d'autres tout petits. En les apercevant, Poil-Gris s'arrêta net. Il donna à peine un regard aux femelles et aux jeunes : il semblait fasciné par la vue du vieil élan, chef de la tribu.

- Quel est celui-là ? demanda Poil-Gris ; sa voix tremblait d'émotion.

- Il s'appelle le couronné, dit Karr, et c'est ton parent. Toi aussi, tu auras un jour, comme lui, de larges bois et une crinière, et si tu étais resté dans la forêt, tu aurais eu plus tard un troupeau à conduire.

- S'il est de ma famille, je veux le voir de plus près, dit Poil-Gris. Je n'aurais jamais imaginé un animal aussi superbe.

Il s'approcha du troupeau, mais revint très vite auprès de Karr qui l'avait attendu sous bois.

- Je crois qu'on ne t'a pas reçu ? dit Karr.

- Je lui ai dit que c'était la première fois que je voyais des parents, mais il m'a menacé de ses cornes.

- Tu as bien fait de te retirer, dit Karr. Un jeune comme toi, qui n'a encore que ses premiers andouillers, fait bien de ne pas se mesurer avec les vieux élan. Un autre serait devenu la chanson de la forêt entière s'il avait cédé sans résistance ; que t'importe, à toi qui ne resteras pas ici, mais qui iras habiter l'étranger !

Karr avait à peine achevé que Poil-Gris lui tournait le dos et retournait vers la clairière. Le vieil élan se porta au-devant de lui, et la lutte commença. Ils croisaient leurs bois et poussaient de toutes leurs forces ; Poil-Gris dut reculer à travers toute la clairière. Il ne semblait pas savoir se servir de sa force, mais arrivé à la lisière du bois, il enfonça plus fermement ses pieds dans le sol, s'y arc-bouta, donna un effort vigoureux, et réussit à son tour à repousser l'adversaire. Il luttait en silence, mais le vieil élan soufflait et reniflait. Tout à coup un craquement se fit entendre.

C'était un andouiller qui se cassait dans le bois du vieil élan. Il se dégagea brusquement et se sauva dans la forêt.

8 -

Karr attendait son ami sous les arbres.

- Maintenant que tu as vu ce qu'il y a dans la forêt, dit-il, quand Poil-Gris reparut... Veux-tu que nous rentrions ?

- Oui, rentrons, il est l'heure, répondit l'élan.

Ils cheminèrent en silence. Karr soupira plusieurs fois comme s'il était déçu ; Poil-Gris marchait la tête haute, content de son aventure. Il avança sans hésitation jusqu'à l'enclos, mais là il s'arrêta. Il parcourut des yeux l'étroit espace où il avait vécu, vit le sol piétiné, le

foin fané, la petite auge où il avait bu et le sombre hangar où il avait dormi.

- 9 - "Les élans et la forêt font un", cria-t-il, puis il rejeta la tête en arrière et s'enfuit précipitamment vers la forêt. »

4 - LA DEMARCHE DE L'EQUIPE

Les objectifs à atteindre avec les élèves ont nécessité de la part de l'équipe un travail dans deux directions :

- une analyse sémiotique du texte dirigée par Jacques Fontanille et dont la synthèse apparaît ci-dessous ;

- une réflexion sur la démarche pédagogique ;
l'équipe s'étant initiée à cette science du sens que veut être la sémiotique a désiré initier les enfants à une approche scientifique du texte. Le choix de la démarche a pourtant posé de nombreux problèmes et n'a pas satisfait tous les membres de l'équipe. En ce qui concerne l'objectif b) mettre en évidence le type de relation du Destinateur et du Destinataire, certains pensaient que pour comprendre cette relation décrite dans le texte, les élèves devaient préalablement la vivre par la parole et le geste dans une situation de communication. Cette proposition n'a pas été retenue.

5 - ANALYSE SEMIOTIQUE

Définir le programme de base dans lequel le sujet se réalise, c'est :

- a) Décrire les relations actantielles dans lesquelles il entre comme centre du récit : définition extrinsèque du sujet
b) Décrire la compétence et les différentes modalités qui la composent :

- vouloir
- pouvoir
- savoir

c) Décrire le ou les types de relation avec l'autre ou les autres sujets en présence : définition intrinsèque

La réalisation du programme de base est marquée par un état du sujet à la fin du texte différent de l'état initial.

A - Dans le texte étudié, cette transformation se situe sur deux plans :

- un plan pragmatique :
au début du texte "Poil-Gris était depuis cinq ans chez le garde forestier", à la fin du texte "il s'enfuit précipitamment dans la forêt"

s'opère donc une disjonction d'avec le lieu d'origine - l'enclos - et une conjonction avec la forêt, ce qui peut se formaliser ainsi :

$$F (S1 \text{ -----} \rightarrow (O1 \cup S2 \cap O2))$$

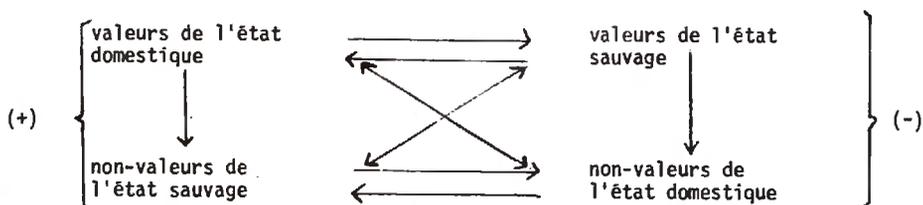
S1 : sujet du faire
S2 : sujet d'état

O1 = enclos
O2 = forêt

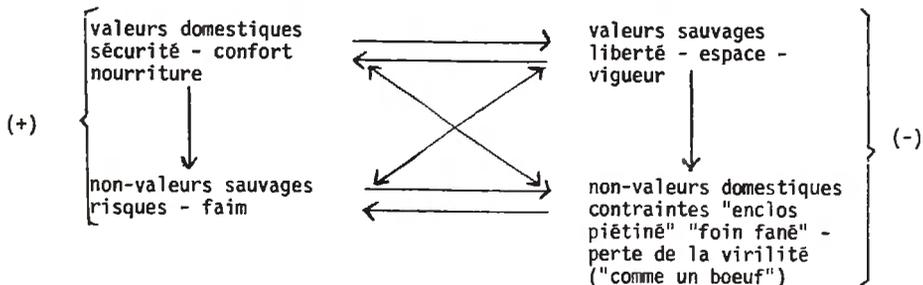
- un plan axiologique :

cette rupture spatiale s'accompagne d'une rupture au niveau des valeurs adoptées par le sujet Poil-Gris ; en effet à l'enclos sont attachées les valeurs de l'état domestique et à la forêt les valeurs de l'état sauvage.

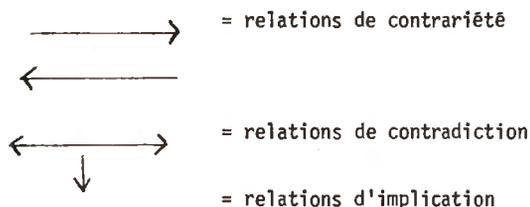
Dans le détail, cette rupture peut être décrite par le carré logique :



qui est ainsi investi dans le texte :



Ce carré permet de représenter les structures du texte en faisant apparaître ses différents jeux de relations :



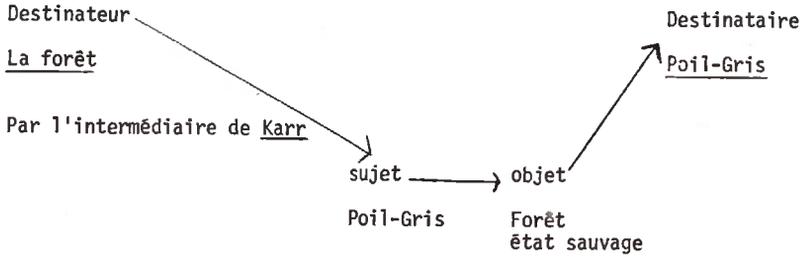
On peut donc définir le programme général que réalise le sujet Poil-Gris comme un passage des valeurs de l'état domestique aux valeurs de l'état sauvage et comme une quête de sa propre identité à travers une reconnaissance de ces dernières.

Ce programme général se concrétise sous la forme de programmes d'usage, chaque séquence correspondant à un de ces programmes.

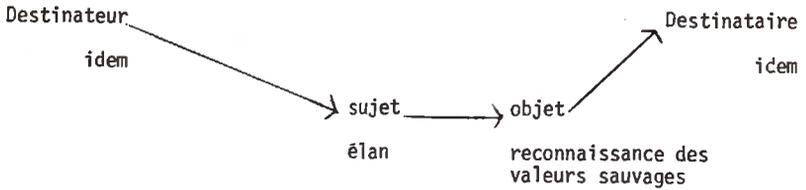
- séquence 2 : Poil-Gris marche dans la forêt
- séquence 3 : il s'abrite dans la forêt
- séquence 4 : il marche dans le marais
- séquence 5 : il mange des feuilles à la lisière de la forêt
- séquence 6 : il nage dans le lac
- séquence 7 : il rencontre le troupeau d'élan. Il se bat avec le chef du troupeau

Ces programmes d'usage assurent une conjonction progressive avec la forêt et une transformation axiologique : les différentes valeurs de la forêt sont opposées aux non-valeurs de l'enclos. Cependant, la séquence 8 où Poil-Gris retourne vers l'enclos manifeste que dans les séquences 2 à 7 nous avons à faire à des performances qualifiantes où le sujet montre simplement qu'il a les capacités nécessaires pour accomplir le programme de base. Mais, ce programme de base n'est réalisé que dans l'ultime séquence où le sujet Poil-Gris choisit de lui-même une conjonction définitive avec la forêt : "les élan et la forêt ne font qu'un".

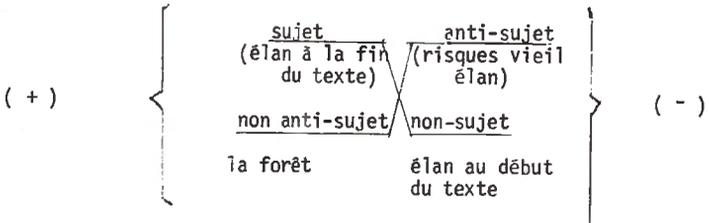
Le schéma actantiel formalisant la transformation au plan pragmatique peut s'écrire :



Le schéma actantiel formalisant la transformation au plan axiologique peut s'écrire :



La structure polémique de la narration est mise en évidence par le carré logique :



B - Les modalités

Pour réaliser le programme de base, le sujet doit nécessairement en posséder la compétence. Il lui faut, à la fois, vouloir, pouvoir et savoir.

Au début du récit, l'élan déclare : "j'aurais volontiers vu la forêt, mais je ne puis sortir de l'enclos".

Cette phrase exprime un vouloir, connaître la forêt, et un non pouvoir, en ce qui concerne le fait de sortir de l'enclos.

L'acquisition du pouvoir sortir et donc du pouvoir réaliser la conjonction avec la forêt, et du pouvoir maintenir cette conjonction, se fait au fil des Programmes d'usage qui suivent :

Ce pouvoir engendre un savoir de la forêt et une reconnaissance des valeurs de l'état sauvage.

En même temps, ces programmes permettent au sujet d'acquérir un savoir sur non pouvoir faire qui lui permet de passer de situations d'épreuves - simulacres (séquences 2 - 3 - 4 - 5 - 6 -) à une situation d'épreuve réelle (séquence 7 où il exerce son pouvoir contre le chef du troupeau et conquiert sa place).

C - Type de relation

Un sujet dominant a un programme sur un autre sujet :

| | | |
|---------------|----------|-------------------------------------|
| F t1 dominant | S1 ----> | (S2 ∩ F t2) |
| F t2 dominé | S2 ----> | (S3 ∩ (forêt) (état sauvage) |

S1 = le chien S2 = S3 = l'élan

La relation de communication entre S1 et S2 est une relation de persuasion.

Dans chaque séquence S1 met en oeuvre une stratégie discursive en accord avec un faire persuasif. S2 met en oeuvre une stratégie discursive en accord avec un faire interprétatif.

Dans chaque séquence, nous avons une unité minimale de manipulation qui s'exerce sous la forme d'une provocation par défi de la part de S1 qui, reçue par S2, engendre sa réaction.

Séquence 2 : "Peut-être vaut-il mieux revenir, dit Karr, tu n'as pas l'habitude de la forêt et tu pourrais te casser les pattes".

S1 propose à S2 un programme contraire à celui qu'il veut le voir réaliser. S2 réagit, met en oeuvre un faire interprétatif : "l'élan fit semblant de ne pas comprendre, mais il accéléra sa marche et redressa la tête".

6 - PEUT-ON EVALUER L'APPROPRIATION INCONSCIENTE DES STRUCTURES DU RECIT ?

6.1. Une première séance a lieu le 26/1/1978 sous forme de "lecture-puzzle".

Le texte découpé en programmes narratifs est distribué aux élèves qui sont répartis en cinq groupes de quatre élèves et un groupe de cinq.

La consigne donnée est de lire silencieusement le texte et de le remettre en ordre individuellement.

Ensuite, s'opère une communication à l'intérieur des groupes : un membre du groupe lit son texte à haute voix, les autres l'interrompent lorsqu'ils ne sont pas d'accord, une discussion s'instaure et une recherche des critères de choix pour une remise en ordre qui sera celle admise par tout le groupe. Cette communication orale est enregistrée.

Nous avons prévu cet exercice parce qu'il nous semblait pouvoir évaluer l'appropriation inconsciente des structures du récit dans une classe du CM2 située dans une école où depuis le Cours préparatoire on essaie de développer le goût de lire. Les élèves pour reconstruire le texte avaient en effet à s'appuyer sur la grammaire implicite et immanente du récit faisant partie de leur acquis culturel. D'autre part, il nous permettait d'observer les comportements verbaux et non verbaux d'enfants aux prises avec le problème de réorganisation d'un texte et de prévoir la phase de structuration en fonction de leur maîtrise de la grammaire implicite et de ces comportements observés.

a) Evaluation de l'appropriation

Lors de la mise en ordre individuelle, il y a eu influence des élèves les uns sur les autres.

Les résultats qui ne sont donc pas entièrement fiables font apparaître 13 élèves qui organisent de façon satisfaisante le récit, c'est-à-dire ont saisi le programme de base de l'élan -rejoindre la forêt, lieu de vie de ses ancêtres- qui est réalisé à la fin du récit, même s'ils intervertissent parfois des programmes d'usage, alors que 12 élèves n'ont pas saisi le programme de base .

b) Observations :

- Comportements non verbaux : les élèves reconstituent le texte par tâtonnement ; ils cherchent d'abord le début du texte, puis ce qui suit et pour vérifier si leur choix est juste, pratiquent des lectures dans le sens du texte et à rebours du texte. Le temps mis pour le reconstruire varie selon les élèves de 10 à 30 minutes.

- Comportements verbaux : l'écoute des enregistrements montre que les élèves sont capables d'énoncer les critères de choix du début du texte :

- "Présentation des personnages"(3) "Situation qui pose un problème, Poil-Gris ne veut pas aller au zoo" (3)"Il va donc suivre Karr dans la forêt" (3).

(3) Les groupes de mots ou phrases entre guillemets ont été émis par les enfants.

Pour la suite du récit, leur discours est moins explicite :

- "Grâce à Karr, Poil-Gris continue à découvrir la forêt" dit un élève à propos de la séquence 4 Où Karr conduit Poil-Gris au marais. Il a bien perçu que le marais, dans le texte, faisait partie de la forêt, mais ne le dit pas.

- Parfois il y a un essai d'explication de l'ordre choisi par référence à ce qui se passerait dans la réalité :

"Par exemple, moi, je vais dans une forêt et puis mes arrière-grand-parents, ils habitent dans la forêt, eh bien, je passe dans d'autres endroits avant d'arriver où ils habitent". L'élève essaie de démontrer à un camarade qui n'est pas de son avis que la rencontre avec les élans dans la clairière ne se situe pas au début de l'exploration de la forêt. Le camarade réplique : "Oui, mais dans une histoire, c'est pas pareil, c'est pas la vérité".

- La plupart du temps, les élèves disent simplement :
"Ça se suit", "Ça correspond".

On peut dire que les élèves, devant leur texte en morceaux, étaient dans une situation comparable à celle d'élèves qui disposeraient de syntagmes éparpillés pour construire des phrases et qui, devant les diverses réalisations, diraient "ça va" ou "ça ne va pas". En effet, ils n'auraient qu'une connaissance intuitive des règles syntaxiques et aucun métalangage à leur disposition.

C'est pourquoi, rendre explicite ces règles de formation d'un texte dont les élèves ont une conscience intuitive et souvent approximative nous paraît nécessaire.

62. Une deuxième séance a lieu le 7/2/1978

Première phase de structuration

L'objectif est de rendre explicite la relation de présupposition des programmes narratifs les uns par rapports aux autres.

La maîtresse lit à haute voix le texte, puis distribue aux élèves leurs textes tels qu'ils l'avaient reconstruits lors de la première séance. Ceux qui avaient commis des erreurs le réorganisent.

Remarques des élèves :

"Moi, j'avais mis "il conduisit l'élan vers la lisière" (4) avant "Karr mena l'élan dans une partie de la forêt" (5) et çà ne change pas l'histoire".

"Comme çà, cela a plus de sens", "c'est mieux" disent au contraire plusieurs élèves en parlant de la dernière séquence qu'ils avaient mal située.

La maîtresse dit alors : "lorsque vous discutez entre vous de la façon de mettre en ordre le texte, vous ne savez souvent pas dire pourquoi vous choisissez tel ou tel ordre, nous allons chercher ensemble la règle de l'organisation du texte".

. 1ère consigne :

Quels sont les personnages ?

Quels sont les changements de lieu dans le récit ?

Écriture au tableau :

. séquence 1 :

Poil-Gris et Karr dans l'enclos,

. séquences 2 à 7 :

Poil-Gris et Karr dans la forêt

. séquence 8 :

Poil-Gris et Karr devant l'enclos

. séquence 9 =

Poil-Gris dans la forêt

. 2ème consigne :

Pourquoi ces changements de lieu ?

Après échanges entre les élèves conduits par la maîtresse, on arrive à ces phrases écrites au tableau :

"Poil-Gris va dans la forêt avec Karr parce que Karr lui a donné envie de découvrir la forêt".

"Poil-Gris retourne avec Karr devant l'enclos parce qu'il a fini d'explorer la forêt".

"Poil-Gris part tout seul vivre dans la forêt parce qu'il a trouvé l'enclos étroit et laid après sa découverte de la forêt".

Pour tous les élèves, il est manifeste que chaque changement de lieu trouve son explication dans ce qui précède ; la logique de présupposition des éléments du récit les uns par rapport aux autres apparaît.

(4) Séquence n° 5

(5) Séquence n° 3

Deuxième phase de structuration

L'objectif est de mettre en évidence le type de relation du Destinateur et du destinataire et les stratégies discursives qui en découlent.

Le texte est lu à haute voix par trois élèves tenant l'un le rôle du récitant, un autre celui de Karr, le troisième celui de l'élan.

La maîtresse situe le texte dans un contexte plus large, connu des élèves, celui de l'opposition entre la vie des bêtes sauvages enfermées par les hommes et celle des bêtes sauvages à l'état de liberté dans la nature afin que les élèves aient conscience du fait que le changement de lieu (enclos → forêt) signifie un changement de mode de vie et de valeurs.

Ce qui a été dit par les élèves est noté au tableau suivant deux colonnes :

| | |
|--------------------------------------|-------------------------|
| Vie dans { un enclos un zoo | Vie dans la nature |
| Absence de liberté Emprisonnement | Liberté |
| Absence de risques Sécurité | Risques |
| Nourriture assurée | Nourriture à rechercher |

La maîtresse pose alors la question :

"Qui donne le désir à Poil-Gris de quitter l'enclos et de changer de vie ?"

Réponse unanime des élèves : "C'est son ami Karr".

La maîtresse propose d'observer très attentivement comment Karr se conduit avec Poil-Gris pour le convaincre de rester dans la forêt. Elle demande de résumer les séquences 3 et 4, individuellement par écrit.

A partir de ces résumés rédigés individuellement, on s'entend sur un énoncé collectif écrit au tableau :

Séquence 3 : "Karr mène l'élan dans la forêt où il y a beaucoup de sapins et lui dit que c'est là que ses parents s'abritent mais qu'il sera mieux dans une étable. L'élan ne répond rien mais demande s'ils ont tout vu".

Séquence 4 : "Karr mène l'élan à un marais et lui dit que c'est là que ses parents se sauvent lorsqu'ils sont pourchassés mais que lui ne pourrait y marcher et qu'il n'en a pas besoin. L'élan ne dit rien mais s'élanche vers les marais et demande à Karr s'ils ont vu toute la forêt".

La maîtresse pose la question : "Que remarquez-vous ?"

Réponse de plusieurs élèves : "Beaucoup de choses pareilles".

Elle demande alors à chacun d'opérer un classement des "éléments qui varient" et "des éléments qui ne varient pas", par écrit.

Ces travaux individuels mis en commun aboutissent à l'élaboration au tableau du classement suivant :

| ce qui change | ce qui ne change pas | |
|------------------------------------|---|---|
| lieux : - sapinière - marais | Karr : { paroles attitudes 1. guide l'élan dans la forêt 2. parle { oppose la vie des élans la vie de Poil Gris Veut montrer à Poil gris qu'il est incapable de faire comme ses parents ----- le met au défi | Poil Gris : { paroles attitudes 1. <u>veut</u> connaître la forêt 2. ne parle pas 3. agit pour montrer qu'il peut faire comme ses parents |

Les élèves prennent conscience de l'interaction entre Karr et Poil Gris, entre le Destinateur et le Destinataire ; ils se rendent compte que Poil Gris est agi par Karr qui lui permet de devenir quelqu'un qui :

- veut connaître la forêt.
- peut connaître la forêt.
- progressivement sait qu'il peut réaliser ce qu'il veut, c'est à dire conquiert son autonomie de sujet.

Ils constatent que cette relation entre Karr et Poil Gris qu'ils ont isolée dans les séquences 3 et 4 peut être isolée également dans les séquences 1 à 7 du texte où l'on retrouve le même type de stratégies discursives.

7 - CONCLUSION

Cette expérience s'inscrit parmi l'ensemble des activités prévues dans la classe pour accroître la maîtrise de la langue écrite en situation de lecture et d'écriture.

L'objectif était de faire prendre conscience aux élèves des règles de fonctionnement d'un récit. L'hypothèse étant que la lecture et l'écriture des récits en seraient facilitées.

L'explicitation des règles immanentes à un récit était tentée pour la première fois dans cette classe.

Nous avons essayé de rapprocher notre démarche de la démarche préconisée dans le Plan de Renovation pour la grammaire de la phrase ; nous avons été soucieux :

- d'une motivation pédagogique : intérêt des enfants pour les problèmes de fonctionnement d'un texte suscité :
 - par une situation d'activité puzzle
 - par une relation intersubjective dans le texte
- d'un enseignement grammatical fondé sur la découverte par un élève actif guidé par un maître attentif du fonctionnement de la langue maternelle".

Le compte rendu de l'expérience a montré que nous avons voulu que l'élève soit initié à des opérations scientifiques à l'égard d'un texte : opération de classification, découverte d'une loi.

Notre équipe s'étant maintenant intégrée au groupe "Analyse de la langue - Activité d'éveil scientifique", notre travail se poursuit selon plusieurs axes :

- proposer à différents niveaux de l'école élémentaire des textes dans des situations où l'élève soit amené à se poser des questions et à formuler des hypothèses sur le fonctionnement de ces textes.
- observer de façon très précise les comportements des enfants cherchant à trouver une réponse à leurs questions ou à vérifier leurs hypothèses, afin que les interventions d'enseignement soient adaptées.

Dans le courrier de "Repères"

L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET
FÉVRIER 1979, n° 6

Relevé au sommaire :

- Pour un développement de notre recherche sur l'évaluation,
- Lettre ouverte à un parent dont l'enfant aime lire et écrire à l'école et ne sait plus lire et écrire à la maison,
- Deux exemples de travail sur la langue à partir du texte libre , J. TERRAZA, S. HEURTAUX, C. PETIT.
- A propos de quelques livres qui évoquent (quelque peu) notre existence

ÉLÉMENTS DE DESCRIPTION SEMANTIQUE DES TEXTES D'ENFANTS
POUR UNE TYPOLOGIE DES CRITÈRES DE PERTINENCE SEMANTIQUE
DANS LA PÉDAGOGIE DE L'ÉCRIT

J. FONTANILLE.

Dans le cadre de la recherche-description propre à l'équipe de Poitiers E.N.G., nous nous sommes attachés, sur un nombre de textes limité, à éprouver la pertinence de concepts élaborés par la théorie sémiotique dans le domaine de l'analyse narrative et discursive des textes. Les textes ont été produits par les enfants de la classe de CE 2 de l'École Evariste Galois (classe de Gisèle Couillaud 1977-78); ils sont au nombre de 17, et le lecteur en trouvera l'intégralité reproduite dans un document annexe ; dans l'étude qui suit, ils seront repérés par un numéro : T1, T2, T3, etc...

La seule consigne donnée par la maîtresse était : "Faites un texte ; le sujet est libre." Ce type de consigne n'est pas fréquent dans cette classe, mais ne surprend pas les enfants, puisqu'on le leur propose parfois. Il s'agissait pour nous de recueillir un corpus minimum de textes produits dans le cadre d'une pédagogie non-fonctionnelle, du moins en ce qui concerne l'écrit. Ces textes ont donc été collectés avant toute réflexion sur la démarche pédagogique du Groupe Langue Ecrite, en octobre 1977, d'autre part, cette classe ne fonctionne pas particulièrement selon les principes du Plan de Rénovation. Il s'agissait pour nous, non pas de mesurer les effets de quelque pédagogie que ce soit, mais de vérifier et de prouver la pertinence de certains concepts théoriques dans le domaine de la description des textes d'enfants d'une part, et de poser quelques hypothèses sur l'univers sémantique des enfants, d'autre part. Pour ce dernier objectif, nous ne prétendons donc nullement aboutir à des résultats validables ; notre corpus est en ce sens un simple support concret pour formuler dans de bonnes conditions des hypothèses de travail en vue de recherches futures sur des corpus où ces hypothèses pourraient être projetées.

Les concepts sémiotiques éprouvés sont les suivants :

- 1 - Enoncés d'état vs Enoncés de faire
- 2 - Les structures actantielles
 - 2.1 - La relation sujet/objet
 - 2.2 - Sujet collectif vs sujet individuel
 - 2.3 - Objets "avoir" vs Objets "être" - objets pragmatiques vs objets modaux
 - 2.4 - Le destinataire
 - 2.5 - la structure polémique
- 3 - le mode de communication des objets et les points de vue subjectifs.

T 1 A la montagne

Quand je suis allée à la montagne pour la première fois, je suis tombée. Après je glissais toute seule. J'ai pris pour la première fois le petit télésiège puis j'ai pris le plus grand télésiège. Après, on est parti manger. Quand on a eu fini de manger j'avais un peu mal au ventre. Le tantôt mon copain était parti passer sa deuxième étoile et moi j'étais dans mon lit. Le soir tout le monde est revenu. Maman a dit que ça allait un peu mieux. Le lendemain matin j'ai bu une tasse de lait chaud. J'ai été m'habiller en tenue de ski. Après on est parti dans les oeufs, les oeufs montent sur une côte. Tous les gens descendaient par un grand télésiège. A la fin du télésiège il y a une petite pente et dans la pente il y a plein de bosses. Après la pente il y a plein de petites maisons. La troisième maison était la nôtre, la sixième maison est celle de ma copine.

T 2 Dominique en vacances

Il était une fois un petit garçon qui s'appelait Dominique. Ses parents étaient morts. Il avait une mamie. Comme il était seul, il avait décidé d'aller chez sa mamie. Demain je vais aller chez ma mamie, se dit-il. Je suis arrivé. Toc ! Toc ! Qui c'est ? C'est moi Dominique. Ça va bien mamie, oui et toi moi aussi. "Tu es venu comment. Je suis venu par l'autobus." "Mamie est-ce que je peux donner à manger aux cochons et aux poules. Oui mais fais attention, car jeudi il a plu, alors il y a de la boue." Je vais aller me coucher mamie. Oui dit mamie. Je vais aller voir Misou la petite chienne. Je me suis bien amusé hier mamie. Toc ! Toc ! Bonjour maman ça va oui et toi papa ça va on s'en va maman oui. Au revoir mamie, au revoir Dominique."

T 3 Il y avait une fois un bûcheron qui habitait dans une pauvre cabane, dans une très grande forêt. Mais le danger dans cette forêt, il y avait un loup qui était vraiment très féroce. Toutes les nuits il hurlait à pleins poumons, il attaquait les fermes. Il chassait tout le monde de la forêt, mais le bûcheron revenait toujours et quelques animaux comme l'écureuil qui revenait le plus souvent. Un jour que le bûcheron en avait assez, il alla à la recherche du loup avec sa hache. Et il se cacha dans un feuillage et quand il le vit passer il lança sa hache et le tua.

T 4 Pour plus tard. Mon métier

J'aimerais être fermière pour soigner les bêtes : les vaches, les brebis les bœufs, les chiens, les chats, les chèvres, les ânes, les chevaux, les cochons d'inde, les lapins et les poules. Les vaches me donneront du lait et je pourrai faire du fromage, les brebis aussi mais pas de fromage, et les poules me donneront des oeufs. Les autres ne me donneront rien, mais enfin. Bien que je ne pourrai pas faire tout ce que je veux, je pourrai quand même soigner les bêtes.

T 5

Au zoo

Un jour que j'étais chez ma grand-mère et chez mon grand-père nous étions allés au zoo. On avait vu des singes et des éléphants puis des lions et des guépards et toutes sortes d'autres animaux. Mais il n'y avait pas d'animaux de la préhistoire. Après nous avons été voir les autruches et les flamands roses ils étaient noirs et blancs. Et nous avons vu les gardiens du zoo qui donnaient à manger aux fauves. Et aussi, nous avons vu les reptiles dont le boa la vipère et plein d'autres races. Ensuite, nous avons été voir les singes, les goulles, les chimpanzés, les babouins, puis d'autres gazelles puis d'autres bêtes. Il y avait aussi des crocodiles, ils étaient gros et avaient de grandes dents. Et aussi il y avait des rhinocéros. Ils avaient de grandes cornes et ils étaient gros. Il y avait aussi un éléphant qui se lavait avec sa trompe et il arrosait tout le monde. Puis vers deux heures nous sommes partis à la maison.

T 6

Les montagnes

On est allés avec maman chez ma mamie, dans la montagne à Riom. Nous sommes allés, le lendemain nous promener dans la montagne profiter de l'air pur. Nous avons fait du chewing-gum avec du blé. Ma soeur n'aime pas le chewing-gum en blé elle aime mieux manger un bon malabar. Mon grand-père a trois jardins. Je suis allé dans le jardin où on peut trouver beaucoup de fraises. Je me suis bien régalez. Ma soeur aime les framboises. Toute la journée elle est dans les framboisiers. Pour midi on mange de la soupe aux potirons. Après on mange du poulet et des fruits. Nous nous régaloons. Un moment après, nous allons nous faire bronzer sous le soleil, ma soeur et moi nous jouons dessous le parasol. On y est resté 15 jours après nous sommes revenus à Poitiers. On s'est promené dans la forêt. Quelque temps après on revient à l'école.

T 7

Au mois de juillet, j'ai été à la montagne. Le soir quand j'étais arrivé, j'ai aidé papa et maman à monter la caravane. Après j'ai joué avec mon petit frère. Au matin je me suis fait des copains. J'ai joué avec eux et après on a été jouer dans le bois, on a fait une cabane, le tantôt on a décidé d'aller manger dans la cabane. On a été chercher des myrtilles. J'ai apporté des madeleines et un verre. Un avait apporté de la grenadine et un verre, l'autre des kiris et un verre, l'autre des biscuits et un verre. On a bien mangé après on a détruit notre cabane et on a agrandi une autre. On aurait dit une caravane tellement elle était grande. Pendant ce temps, maman, papa et Fabien mon petit frère allaient chercher des myrtilles. Les jours suivants on est allé chercher des myrtilles. Au dernier jour on a fait des confitures et après on est parti à Jarnac chez ma mamie et mon papa les goûter.

T 8

Le zoo

Maguy et moi nous avons joué dans mon jardin à la poupée. Le soir je suis allée me coucher. Le lendemain matin je suis partie en vacances vingt jours pour aller au zoo. Nous avons vu des singes, des lions, des tigres, des éléphants, des léopards. Après je suis partie et j'ai été chez ma grand-mère en vacances cinq jours. Et après je suis partie à Poitiers avec mon papa.

T 9

Le bébé

On était chez mémé. Ma maman était à l'hôpital pour avoir un bébé elle était souffrante. Elle a eu son bébé. C'était une petite fille. Et on l'appelle Letitia. Elle était très mignonne. Quelquefois je jouais avec elle je la berçais.

T 10

Dans les bois

Le samedi et le dimanche, je vais souvent me promener dans la forêt au bois de St Pierre pour ramasser des feuilles. Un jour j'ai attrapé un papillon il était tout petit, jaune et bleu. Puis avec mes cousines et ma soeur on s'est amusées à cache-cache derrière les arbres et on se lançait des petits bâtons. On était content de marcher dans les feuilles. On a aussi été voir les animaux et quand on était fatigué on s'asseillait (sic) sur les bancs. Puis on rentre chez nous et on fait du vélo avec nos cousines.

T 11

Dimanche j'ai été chez ma mamie à Chauvigny et chez mon papi, ils ont une chatte qui s'appelle minette, ils ont un grand jardin avec des fruits et des légumes. Des pommes, des groseilles, des fraises des bois, des framboises, des poires, des tomates, des haricots, des salades, et bien d'autres choses. Je mange chez elle quand j'ai fini je vais m'amuser dans la cour je vais quelquefois chez mon tonton il a même un bois il a une grande propriété avec des chênes, des bouleaux, et d'autres arbres. Le soir vers quatre heures on part chez nous à Poitiers pour manger.

T 12

Je vais à l'escrime, j'ai appris à me mettre en garde, à rompre, en sixte, en quarte, à me fendre, à faire un redoublement, je fais des parades, et je riposte. J'ai une veste, un masque, et un gant. Le combat commence, l'arbitre dit : "Monsieur êtes-vous prêt ? - Oui - Allez." Le combat commence je fais une parade je touche mais à la cuisse. L'arbitre dit : "Halte ! Non valable. N'y allez pas. Monsieur êtes-vous prêt? - Oui - Allez" Je fais une parade je touche. L'arbitre dit : "Attaque, pare de droite et gauche. Touché. Monsieur êtes-vous prêt ? - Oui -Allez" Et ça recommence : "Deux". Je repars chez moi.

T 13

Moi quand je serai grande, mon métier sera maîtresse je voudrais avoir beaucoup d'élèves. Mais aussi il faudrait qu'ils soient gentils mais de toute façon s'ils ne sont pas gentils ça fait rien car je le dirai à leur maman aussi je leur dirai que quand ils sont malades qu'il faudra pas qu'ils viennent à l'école mais s'ils saignent du nez, là ça ne fait rien.

T 14

J'ai été avec ma tante à l'île de Ré, et avec ma maman, et mon papa, et mon petit frère et ma soeur et mon grand-frère, et moi, et je me suis baignée avec ma soeur, et mon grand-frère et après mon papa, m'a tenu par la main, et ma maman et mon petit frère se sont baignés ; elle l'a tenu dans ses bras et ma tante s'est baignée avec maman et avec moi.

T 15 J'ai des soldats des français des japonais. J'ai des tanks et des avions français qui tirent des bombes et des grenades. Il y a aussi des bateaux et leurs capitaines français et les hommes. Ils se battent toujours quand je m'amuse à la guerre. Il y en a un qui a une mitrailleuse.

T 16 Au jardin des plantes

Un samedi je prends le train pour Paris. Puis quand j'arrive mon tonton m'attend à la gare. Puis il m'emmène chez lui et je prends le petit déjeuner et dans mon café au lait je mets du sucre à la vanille.

Puis le tantôt je vais au jardin des plantes et d'abord je vais voir les reptiles. Une heure après je vais voir les fauves. Puis quand j'ai fini d'aller voir les fauves je vais voir des lamas, des singes, des ours bruns, des petits poissons, des perroquets, des girafes, des cerfs, des dromadaires des hiboux, des bisons. Puis je suis rentré à Latille, j'étais complètement fatigué.

T 17 Chez mamie

Un jour chez ma mamie, j'avais tombé sur le chemin, ma mamie est venue me chercher, j'avais mal au genou, je pouvais pas marcher pendant trois jours, alors mamie m'a mis au lit. Le lendemain matin, je pouvais davantage marcher, mais j'avais quand même mal au genou. Le lendemain j'avais presque plus mal au genou. Et le lendemain, j'avais pas mal au genou. Et le lendemain, ma man est venue me chercher chez ma mamie.

DANS LE CADRE DE L'ELABORATION D'UNE GRILLE D'ANALYSE SEMANTIQUE DES TEXTES
D'ENFANTS

.....LES CONCEPTS DE LA SEMIOTIQUE NARRATIVE ET DISCURSIVE SONT-
ILS PERTINENTS ?

-1- ENONCES D'ETAT vs ENONCES DE FAIRE

La distinction entre ces deux types d'énoncés semble pertinente pour aborder les textes d'enfants dans la mesure où elle est fondée au niveau théorique le plus profond (1) ; c'est cette distinction entre les deux types d'énoncés qui fonde le concept élémentaire de transformation narrative ; le niveau narratif des textes consiste en une succession d'énoncés d'état qui se transforment les uns en les autres par l'intermédiaire des énoncés de faire. Elle est pertinente encore dans la mesure où elle permet de rendre compte de manière rigoureuse d'une intuition de première lecture, qui fait reconnaître des textes plutôt statiques et des textes plutôt dynamiques, des dosages différents entre ce qu'on appelle communément la description et le récit.

-2- ANALYSE DES TEXTES

- /T1/ est essentiellement narratif, avec une situation contradictoire à résoudre (faire du ski vs être malade). A la fin du texte, une série d'énoncés d'état manifestent la résolution de la contradiction.
- /T2/ c'est un récit de vacances qui se compose lui aussi d'énoncés de faire suscitant une série de transformations ; on note une abondance de programmes narratifs dépréciés, inachevés ou ratés.
- /T3/ Texte narratif caractéristique du conte enfantin avec, en début, des énoncés d'état ou de faire itératifs, et, au milieu et à la fin, assomption d'un faire transformateur par un sujet qualifié (le bûcheron), ce qui entraîne une modification de l'état initial ; c'est la mort du loup.
- /T4/ Ce sont des projets d'avenir sans événements : les énoncés de faire équivalent à des énoncés d'état dans la mesure où l'aspect "itérativité" du procès virtualise leur fonction transformatrice, et les installe dans la permanence.
- /T5/ Dans cette visite au zoo, les énoncés descriptifs abondent ; un faire événementiel est inséré : le gardien apporte de la nourriture aux bêtes ; mais cet énoncé de faire n'est que la manifestation partielle d'un énoncé de faire permanent (= état, présupposé : "Les gardiens du zoo nourrissent les bêtes").
- /T6/ (Cf /T4/) Les énoncés de faire sont itératifs, permanents et donc équivalents à des énoncés d'état. On note un énoncé de faire événementiel introductif.

(1) "profond" au sens de : "hiérarchiquement supérieur", "niveau syntaxique élémentaire".

- /T7/ Un seul événement introductif correspondant à l'installation sur les lieux des vacances ; pour le reste, cf /T4/ et /T6/.
- /T8/ Texte très disparate dont la seule unité réside justement dans la succession d'énoncés de faire événementiels, chacun correspondant pratiquement à un programme narratif différent, et l'ensemble des programmes n'étant pas coordonné par une structure narrative englobante.
- /T9/ Ce texte est composé d'une majorité d'énoncés de faire (naissance de la petite soeur) avec quelques énoncés d'état concernant la petite soeur.
- /T10/ C'est un ensemble d'énoncés de faire événementiels relatant des programmes successifs englobés dans le P.N. (2) "promenade". Un énoncé de faire itératif sert d'introduction.
- /T11/ Ensemble d'énoncés d'état (selon l'être et selon l'avoir) avec quelques énoncés de faire itératifs, sur le jardin et la maison des grands-parents. Un énoncé de faire événementiel sert d'introduction.
- /T12/ Ensemble d'énoncés de faire (dont un bon nombre d'énoncés de faire énonciatifs de type injonctif), dont l'ensemble constitue une séquence narrative complète : "la séance d'escrime". Les premiers énoncés, ceux de l'introduction, sont : un énoncé de faire itératif, suivi de deux autres qui manifestent la compétence du sujet pragmatique (le /savoir/ et le /pouvoir/).
- /T13/ Les projets d'avenir (être maîtresse) sont manifestés par beaucoup d'énoncés d'état et quelques énoncés de faire modalisés par /vouloir/ et aspectualisés par /prospectivité/ (3).
- /T14/ Un énoncé de faire unique assumé successivement par de nombreux sujets : "se baigner" ; au niveau figuratif, l'énumération des membres de la famille pré-suppose un énoncé d'état plus profond, du type "j'ai une famille". Ici l'énumération ; considérée comme une maladresse par rapport à la norme, est en fait une stratégie discursive rudimentaire pour poser une affirmation sous-jacente assumée par le sujet de l'énonciation.
- /T15/ Énoncés d'état prépondérants auxquels s'ajoutent quelques énoncés de faire itératifs ; les jouets guerriers ne sont pas évoqués sur le mode de l'usage, mais sur celui de la possession et de la fonction simulatrice.
- /T16/ C'est le récit d'une visite au Jardin des Plantes de Paris, composé d'énoncés de faire événementiels ; un seul énoncé d'état : la fatigue finale.
- /T17/ Pour raconter un accident et sa guérison, ce texte alterne systématiquement les énoncés de faire et les énoncés d'état, et manifeste intégralement et analytiquement la succession des transformations.

(2) P.N. est l'abréviation pour "Programme Narratif"

(3) "Prospectivité" s'oppose à "rétrospectivité" dans le système aspectuel de l'énonciation.

12. Esquisse d'une typologie (4) des textes à partir de ce critère

121. TYPOLOGIE DU PREMIER NIVEAU : Les énoncés dominants

- énoncés de faire évènementiels dominants : /T/ 1, 2, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17.
- énoncés de faire itératifs dominants : /T/ 3, 4, 6, 7, 13.
- énoncés d'état dominants : /T/ 5, 11, 13, 14, 15, 17.

Certains textes apparaissent deux fois parce que la domination d'un type d'énoncés sur l'autre n'est pas assez nette ; mais les incertitudes ne peuvent apparaître que sur deux couples :

- (a) - le couple énoncés d'état/énoncés de faire itératifs : cas /T13/
- (b) - le couple énoncés d'état/énoncés de faire évènementiels : cas /T17/ et /T14/

Ceci permet au moins de définir deux types de textes, et déjà deux formes de stratégies discursives, et qui correspondent au couple (a) et au couple (b), c'est-à-dire, en attendant une terminologie plus adéquate, une stratégie statique et descriptive et une stratégie dynamique évènementielle. Mais ce classement s'appuie uniquement sur un critère quantitatif, et non sur un critère d'organisation structurale ; /T3/, par exemple, serait selon ce classement un texte statique puisqu'il n'y a qu'un faire évènementiel ; or, c'est de toute évidence ce faire (le bûcheron abat le loup) qui constitue l'argument essentiel du texte. Il faut donc introduire un critère d'organisation dans cette typologie.

122. TYPOLOGIE DU DEUXIEME NIVEAU / Les rapports internes des différents types d'énoncés :

On peut donc considérer comment, à l'intérieur de chaque texte, les différents types d'énoncés s'agencent pour constituer des types de textes particuliers.

1221. - Un énoncé de faire évènementiel

- a) sert d'introduction à un texte dont la dominante est du type "itératif" ou "état". EX : /T/11 :
"Dimanche, j'ai été chez mon papi et ma mamie à Chauvigny, ils ont une chatte..."
- b) Sert à manifester les transformations qui s'opèrent au sein du texte entre les énoncés d'état. La transformation peut être :
 - . Centrale (par rapport au déroulement linéaire du texte, elle se situerait plutôt vers la fin) EX : /T/3 :
"Un jour que le bûcheron en avait assez, il alla à la recherche du loup avec sa hache. Et il se cacha dans un feuillage et quand il le vit passer il lança sa hache et le tua".
 - . Superficielle : l'énoncé de faire n'est manifesté que pour permettre l'implication d'énoncés de faire itératifs ou d'énoncés d'état qui sont présumés par la manifestation discursive du récit de ces faits évènementiels. EX : /T/5 :

Cette typologie ne concerne pas le contenu des textes analysés, qui ne sont représentatifs que d'eux-mêmes, mais consiste en un certain agencement structural de critères formalisés, proposés à titre d'hypothèses.

Ceci : "... les gardiens du zoo qui donnaient à manger aux fauves."
présuppose Cela : /les fauves sont nourris par les gardiens du zoo/, dans le
contexte d'énoncés d'état énumératifs qui est celui de ce texte.

EX : /T/ 17 :

"... et je me suis baignée avec ma soeur, et mon grand-frère et après
mon papa m'a tenu la main et ma maman et mon petit frère s'est baigné
et ma tante s'est baignée avec ma maman et moi."

Tout ceci raconte en surface, explicitement : "je me suis baigné avec
toute ma famille", et affirme en profondeur, et implicitement : "j'ai
une famille composée d'une tante, d'une maman, d'un papa, d'un petit
frère, d'une soeur, d'un grand frère."

. multiples et répétitives : l'énoncé de faire revient plusieurs fois
dans le texte avec, au plan figuratif, des objets et des sujets dif-
férents. Mais le procès est toujours le même, et l'examen du texte
révèle l'existence d'un faire itératif profond assumé par un sujet
collectif et un objet figurativisé de plusieurs manières successives.

EX : /T/ 7 :

"... on a décidé d'aller manger dans la cabane".

"... les jours suivants on est allé chercher des myrtilles."

"... au dernier jour on a fait des confitures. Et après on est parti
à Jarnac chez ma mamie et mon papi les goûter."

. multiples et non superposables : le texte comporte une série de trans-
formations qui s'enchaînent par la volonté de l'énonciateur. Elles
sont forcément concaténées au plan linéaire du discours ; elles ne le
sont pas forcément au niveau narratif. Cette distinction permet déjà
de porter, si besoin est, un jugement de conformité sur la compétence
narrative du locuteur.

EX : /T/ 8 :

"... nous avons joué à la poupée. Le soir je suis allée me coucher. Le
lendemain je suis partie en vacances... Nous avons vu des singes...
Après je suis partie.. Et après je suis partie..."

. Uniques et terminatives : A la fin du texte, une transformation mani-
feste une rupture, et, au niveau figuratif, comme dans le texte /T/4
un départ.

1222. - Un énoncé de faire itératif

sert d'introduction à un texte dont la dominante est du type "faire
événementiel". Ce premier énoncé rend possible un récit qui s'insère
dans un monde sans surprises, d'habitudes et d'états figés, pour y
déterminer l'évènement.

EX : /T/ 2 :

" Il était une fois un petit garçon qui s'appelait Dominique. Ses
parents étaient morts..."

EX : /T/ 10 :

" Le samedi et le dimanche, je vais souvent me promener dans la forêt
ou au bois de Saint-Pierre pour ramasser des feuilles. Un jour..."

Dans un texte très structuré comme /T/ 12, les faires itératifs servent d'encadrement au récit lui-même, constitué de faires événementiels

- un pour l'introduction : "je vais à l'escrime..."
- un pour la conclusion : "je repars chez moi".

1223 - Un énoncé d'état

a) sert d'introduction à un texte qui exprime un projet ou un souhait ; Les faires itératifs qui manifestent le projet sont modalisés par le /devoir-faire/ et par l'aspect /prospectivité/ ; l'énoncé d'état initial, sur le mode du /devoir, vouloir/-être, détermine la condition minimum pour la réalisation du souhait.

EX : /T/13 : " Moi, quand je serai grande, je voudrais être maîtresse..."

EX : /T/ 4 : " J'aimerais être fermière pour soigner les bêtes..."

b) par son inversion non explicitée au cours du texte, révèle une transformation immanente ; cette figure particulière pourrait être rapprochée du lapsus freudien.

EX : /T/ 2 : "Il était une fois un petit garçon qui s'appelait Dominique. ses parents étaient morts...(...)...Toc ! Toc ! Bonjour maman ça va oui et toi papa ça va ; on s'en va maman ? Oui...."

c) sert d'introduction à un texte événementiel :

EX : /T/ 9 : "On était chez mémé ; ma maman était à l'hôpital pour avoir un bébé."

d) sert de clôture à un texte événementiel ; il constitue alors l'aboutissement narratif d'une série de transformations accumulées ; il manifeste l'état final ; il peut en outre manifester l'épreuve glorieuse du sujet.

EX : /T/16 : "... Je suis rentré à Latillè ; j'étais complètement fatigué."

La même fonction sémantique peut être assumée par un têt énoncé, même s'il n'est pas placé en fin de texte.

EX : /T/ 9 : "... Elle a eu son bébé. C'était une toute petite fille..."

D'une manière générale, on observe, dans les textes qui semblent les moins conformes à la norme, une tendance à se contenter de manifester les transformations par la juxtaposition des énoncés d'état ; les procès sont donc implicites et seulement présupposés.

EX : /T/17 : "... le lendemain, j'avais presque plus mal au genou. Et le lendemain j'avais pas mal au genou..."

Ici la transformation narrative est présupposée par la transition adverbiale : "presque plus" / "pas".

On remarquera enfin que la plupart des stratégies discursives mises en oeuvre à ce niveau des textes relèvent par ailleurs, - soit simultanément, soit exclusivement l'une de l'autre, - d'une analyse rhétorique (conclusion, introduction, ruptures et clôtures) ou d'une analyse psychologique.

-2- STRUCTURES ACTANTIELLES

Nous partons de la structure actantielle telle qu'elle est définie par A.J. Greimas, comme une scène de la communication d'objets, où se jouent principalement deux relations :

- a) une relation entre celui qui recherche quelque chose et cette chose qui est recherchée : c'est le désir qui fait tendre un sujet de quête vers un objet de valeur.
- b) une relation entre celui qui met en circulation l'objet de valeur, et qui garantit cette valeur, et celui qui recevra cette valeur au terme de la quête : il s'agit de la communication entre le destinateur et le destinataire (5). Ajoutons à cela que les sujets peuvent être :
 - a - individuels s'ils sont assumés par un seul acteur
 - b - collectifs s'ils sont assumés par plusieurs acteurs. Selon que les rôles des acteurs consécutifs du sujet sont substituables et/ou cumulables dans la performance d'une part, ou qu'ils occupent chacun une position déterminée dans la syntaxe du programme, d'autre part, on distinguera des sujets collectifs paradigmatiques et syntagmatiques.

en ce qui concerne les objets de valeur, on distinguera :

- a - les objets paradigmatiques qui constituent l'objet de quête dernier, le but ultime du sujet.
- b - les objets modaux, qui permettent de faire autre chose, qui sont, une fois acquis, réinvestis dans un programme nouveau, dont ils garantissent la réalisation : ils appartiennent à la compétence du sujet.

2.1 La relation sujet/objet

on considérera deux variables : sa simplicité et sa définition.

2.1.1 Relation simple ou double

Rares sont les textes qui présentent une relation complexe entre un même sujet et plusieurs objets. Quand on constate l'existence d'un double désir, un des deux est implicite, et cette implicitation relève d'une analyse psychologique. C'est le cas de /T/2.

2.1.2 Relation définie ou non définie

Il est aussi assez rare qu'on ne puisse pas nettement reconnaître la relation entre le sujet et l'objet. Cependant, on trouve au moins un texte où on ne sait pas exactement quelle hiérarchie attribuer aux divers objets possibles; c'est le cas de /T/12, où on peut se demander si ce que vise le sujet c'est l'escrime, la compétition, ou autre chose.

2.2 Le sujet

Il est individuel dans la majorité des cas. On trouve cependant quelques textes qui comportent un sujet collectif.

EX : /T/6 : Pour participer aux plaisirs de la montagne, il y a trois acteurs manifestés : "on", "je", "ma soeur", le premier n'étant pas limité aux deux autres.

- (5) *Les termes "celui qui" utilisés dans ces définitions doivent être pris comme des images anthropomorphes qui renvoient en fait à des instances abstraites.*

On ne trouve que des sujets collectifs paradigmatiques, même si le programme manifesté l'impose, comme par exemple dans les jeux. Même dans le cas de /T/ 9, où le sujet collectif est manifesté par le rôle thématique de la famille, la répartition syntaxique et hiérarchique des rôles n'est pas nettement faite, sauf tout de même qu'il est clair que le bébé naît de la mère.

2.3. L'OBJET

2.3.1 Pragmatique ou modal ?

Cette distinction doit être manipulée avec précaution dans la mesure où elle est relative : il n'y a pas d'objet figuratif qui soit obligatoirement pragmatique ou modal ; il est l'un ou l'autre seulement dans la mesure où le programme principal du sujet s'achève ou commence avec l'acquisition de cet objet.

a) La rareté des objets pragmatiques

On constate paradoxalement que ce type d'objet de valeur n'est pas le plus répandu dans ces textes.

EX : /T/ 15 : la conjonction avec les jouets fait du sujet un sujet d'état ; c'est une conjonction pragmatique ; mais le sujet du faire conjoncteur est implicite ; d'autre part, les jouets peuvent être considérés comme des objets modaux que le sujet est amené à réinvestir dans des programmes de jeu ; en ce sens, ils sont la manifestation du /pouvoir/ jouer.

EX : /T/ 9 : Le bébé est aussi un objet pragmatique, mais seule "maman" est sujet de faire ; l'énonciateur, le "je" correspond uniquement à un sujet d'état conjoint, qui bénéficie de l'objet de valeur (destinataire) sans l'avoir conquis.

EX : /T/ 7 : Ces enfants passent leur temps à manger ; ils sont à la fois sujets de faire et sujets d'état conjoints avec l'objet de valeur pragmatique. C'est le seul cas. L'analyse sociologique aurait certainement quelque chose à dire sur le fait que ces enfants énonciateurs ne sont pas en mesure de se mettre narrativement en position de conquérir des objets pragmatiques.

b) La fréquence du savoir

Parmi les objets modaux, c'est celui qui revient le plus fréquemment. Nous nous limitons à deux exemples, mais le corpus en présente bien d'autres.

EX : /T/ 5 : "Voir les animaux", que l'on rencontre aussi dans /T/8 et/T/16, est typiquement un programme cognitif, dont l'objet est un /savoir/.

EX : /T/ 12 : "Savoir-faire de l'escrime" est ici particulièrement développé dans la mesure où c'est un /savoir/ qui singularise particulièrement celui qui en dispose.

c) L'objet /pouvoir/

Cet objet modal n'est pas vraiment l'objet d'une quête pour les enfants, sauf dans quelques cas où il prend la figure de la santé ; dans ces textes, conquérir le /pouvoir/-faire, c'est reconquérir la santé.

EX : /T/ 17 : Le texte commence par "j'avais tombé sur le ciment", et raconte

les douleurs et la guérison progressive, avec une hésitation entre "je pouvais marcher" et "je ne pouvais pas marcher". L'objet visé ici, "La guérison" est donc bien une figuration de l'objet modal/pouvoir-faire/.

Dans les autres textes, le /pouvoir-faire/ reste immanent à l'action, au jeu qui est raconté.

d) Pouvoir + Savoir/FAIRE

On trouve un seul texte qui développe corrélativement la conquête de ces deux objets modaux.

EX : /T/ 1 : Le sujet cherche à faire du ski, et son désir est d'autant plus fort que les autres y réussissent. Un /vouloir-faire/ préalable est donc manifesté dans :
 "...mon copain était parti passer sa deuxième étoile et moi j'étais dans mon lit".

Mais au début du texte, le sujet est handicapé par une compétence négative complexe :

/non-pouvoir-faire/ : "... j'avais un peu mal au ventre... j'étais dans mon lit."

/non-savoir-faire/ : "... pour la première fois, je suis tombée..."

Le récit est donc consacré à l'acquisition de la compétence positive, qui permet de réaliser la performance :

/pouvoir-faire/ : "...ça allait un peu mieux..."

/savoir-faire/ : Présumé par la performance :
 "On est parti dans les oeufs, les oeufs montent sur une côte".

24 DESTINATEUR / DESTINATAIRE

A travers la catégorie du sujet d'état, celui qui est conjoint à l'objet dans la transformation élémentaire :

Faire transformationnel : (SI \longrightarrow (S2 \cap 0)) (6)

nous repérons le "destinataire". Dans la plupart des textes, celui qui parle se confond avec le destinataire du récit. Observons les quelques réalisations du destinateur :

a) les destinateurs -juges

C'est le rôle actantiel le plus souvent manifesté pour cet actant-là. Cette manifestation prend la plupart du temps la forme d'une "épreuve glorifiante", sous la figure itérative du plaisir : "nous nous régalaons", "nous avons bien mangé", "nous nous amusons bien".

b) le destinateur-mandateur

est aussi souvent manifesté, mais indépendamment du sujet; les acteurs familiaux (père, mère, grands-parents...) sont là, garantissant les valeurs et les objets souhaités par l'enfant, vacances, jeux santé, nourriture, mais ils ne sont jamais présentés comme les sujets

(6) " \cap " est le signe correspondant à l'opération logico-sémantique de conjonction

" \cup " est le signe correspondant à l'opération logico-sémantique de disjonction

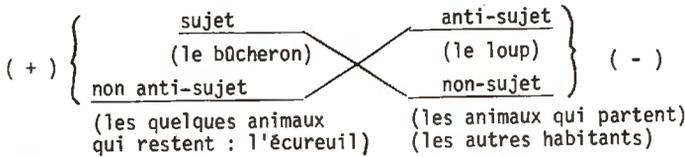
hiérarchiquement supérieurs qui manipulent et organisent la circulation des objets de valeur dans le récit. Les destinataires sont là comme acteurs, inévitablement, mais la relation actantielle reste implicite.

25 STRUCTURE POLEMIQUE

Elle est faiblement représentée dans ces textes, et ce n'est pas prendre un gros risque que de dire que cette rareté est caractéristique d'enfants de cet âge, ou du moins de ce qu'ils sont en état de pouvoir exprimer par écrit, quand on ne les met pas explicitement en situation de produire une telle structure.

a) Structure polémique avec débrayage

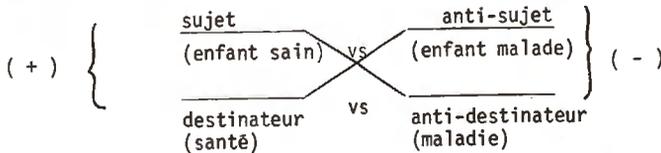
On en trouve un seul exemple, dans /T/ 3, qui raconte la lutte du loup et du bûcheron. La structure actantielle peut être ainsi représentée :



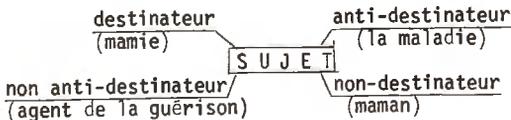
On trouve ici une réalisation narrative assez raffinée, telle que toutes les positions logiques du carré polémique soient représentées. Mais cette structure polémique complète est temporellement débrayée : l'énonciateur n'y est donc pas verbalement engagé.

b) Structure polémique non débrayée

EXT : /T/ 1 : nous avons déjà rencontré ce texte à propos des objets modaux ; on peut poser :



EXT : /T/17 : Ici la relation est encore plus claire ; un sujet "je" est aux prises avec un destinataire, qui lui propose un contrat positif, et un anti-destinateur, qui propose un contrat négatif. Soit :



Mais cette organisation du récit polémique non-débrayée reste confinée dans des rôles thématiques du type "santé" vs "blessure" ou "santé" vs "maladie". Les limites observées dans notre corpus tiennent donc :

- a - au fait que la structure y est rare
- b - au fait qu'elle est en situation de débrayage énonciatif dans un cas
- c - au fait qu'elle n'est figurée que par le thème de la santé dans les deux autres cas.

2.6 LES MODES DE COMMUNICATIONS DES OBJETS

Pour cet aspect des relations sujets/objets, nous exploitons toujours les concepts et les définitions de la sémiotique narrative et discursive. Plus particulièrement, on trouvera sur la question de la communication des objets de valeur un article clair et complet de Greimas dans "Langage" n° 31 (p. 27 à 30). Situons rapidement la question : étant donné un objet et deux sujets, toute communication d'objets se fera par disjonction d'avec un objet et par conjonction avec un autre ; il n'y a pas "d'objets trouvés" pour la théorie sémiotique ; ils ont toujours un "propriétaire", même implicité. Ce qui complète la formalisation de la transformation élémentaire :

Faire transf. = $(S1 \longrightarrow (S2 \cap O \cup S3))$

S1 = sujet transformateur

S2 = sujet conjoint

S3 = sujet disjoint

Si S1 = S2, il y a renonciation, du point de vue du sujet disjoint, attribution, du point de vue du sujet conjoint.

Si S1 = S3, il y a dépossession, du point de vue du sujet disjoint, appropriation du point de vue du sujet conjoint.

La transformation combinée/renonciation + attribution/ est dénommée "DON"

(7)

La transformation combinée/dépossession + appropriation/

"VOL"

(7)

Grâce à ces distinctions on dispose pour l'analyse des textes de deux situations narratives : "don" et "vol", et de quatre points de vue narratifs : "renonciation", "attribution", "dépossession", "appropriation".

La caractéristique principale des textes soumis à l'analyse est le grand nombre d'appropriations ; on peut décrire le corpus ainsi :

a) Textes à une appropriation

C'est le plus grand nombre ; /T/ 5, 6, 7, 8, 10, 12, 16.

Ce qui semble même paradoxal, c'est que dans la plupart des cas, visites au zoo, vacances à la montagne, séjour chez les grands-parents, le mode de circulation est en principe considéré, par l'adulte, comme "attribution" à l'enfant des objets auxquels il est conjoint. Tout se passe comme si l'univers sémantique de ces enfants excluait l'intervention explicite du destinataire, et excluait aussi la relation quotidienne d'attribution dont il se trouve bénéficiaire. Le plus significatif est /T/16, qui raconte un séjour de vacances où tout est offert par l'oncle parisien :

- (7) *Toutes ces dénominations appartiennent à un métalangage, et sont en conséquence arbitraires ; il n'y a donc pas lieu d'y attacher des jugements de valeur, ou des significations prises dans l'usage courant de ces mots.*

"Je prends le petit déjeuner, et dans mon café je mets du lait, et du sucre à la vanille... Puis le tantôt, je vais au Jardin des Plantes et d'abord je vais voir les reptiles... Une heure après, je vais voir les fauves..."

Les sujets de faire sont implicites, et cela permet l'émergence des faires secondaires du sujet "je" ; la transformation essentielle dans ce texte, tel qu'il est pensé par l'enfant, est donc "appropriation".

b) Textes à une dépossession + une appropriation

Il y a deux exemples de ce cas, et ce sont parmi les plus élaborés sur le plan narratif.

EX : /T/ 1 : "dépossession" de la possibilité de faire du ski. Puis "appropriation" de cette possibilité.

EX : /T/ 3 : "dépossession" du bûcheron par le loup ; puis "appropriation" au dépens du loup. Dans ces deux cas, l'épreuve négative précède l'épreuve positive, et le renversement de situation permet une fin heureuse.

c) Textes comportant une attribution

Ils sont rares et sans doute significatifs de l'univers personnel de l'énonciateur.

EX : /T/17 : celui qui dit "je" reçoit tout explicitement des mains de sa mère ou de sa grand-mère. La position de dépendance est très accentuée.

d) Textes indéfinis

Ils peuvent l'être pour plusieurs raisons :

1ère raison : le texte est prospectif et manifeste un souhait. Il n'y a donc pas encore transformation ; le sujet "je" est disjoint et le reste.

2ème raison : le texte n'est pas cohérent. Il semble que l'on tienne là un critère solide de la qualité narrative des textes, ou d'une compétence narrative perturbée ou lacunaire. Dans /T/ 11 et dans /T/ 14, il est impossible de trouver quels sont les sujets de faire effectifs.

Nous observons enfin :

- la domination exclusive des "attributions" et "appropriations" ou leur domination sur les autres épreuves, c'est-à-dire leur faculté à rétablir des conjonctions compromises par des "dépossessions".
- l'absence de renonciation dont l'enfant soit le sujet transformateur.
- le point de vue est donc toujours celui du sujet de faire ou parfois de sujet d'état quand il est bénéficiaire d'un DON.

-3- CONCLUSION

Nos remarques conclusives ne peuvent évidemment porter que sur la pertinence des concepts utilisés, et non sur le contenu des textes analysés : il reste à faire ces analyses sur des corpus plus larges et représentatifs.

Mais d'ores et déjà, il est, sinon prouvé, du moins montré que l'analyse de l'univers sémantique écrit des enfants est possible en termes de stratégies discursives, que ce soient des figures rhétoriques inscrites par l'énonciateur à destination de l'énonciataire, ou que ce soient des figures narratives inscrites dans l'énoncé, et qui mettent en relation des sujets narratifs. Les relations inter-subjectives sont en cause aux deux niveaux : dans la relation réelle dont le message écrit est la médiation ; dans la relation fictive interne à l'énoncé, où l'énonciateur se projette, et dont le texte écrit est la manifestation.

Si nous devons tout de même faire une remarque sur le contenu, ce serait pour remarquer que si les relations inter-subjectives sont présentes, elles sont seulement présupposées dans la plupart des cas ; ce qui signifie que l'énonciateur reproduit inconsciemment des relations qu'il ne maîtrise pas et qu'il ne peut par conséquent expliciter et développer dans ses productions écrites (ou orales ?) il apparaît donc comme une tâche urgente de la pédagogie de la langue d'éveiller les enfants à une conscience plus nette de ces relations, et de les préparer à les vivre, socialement et linguistiquement.

Pour nous, l'acquis d'un tel travail tient à ceci :

- 1° - Il constitue une voie pour évaluer le fonctionnement- ou le dysfonctionnement des textes produits par les enfants ; il nous confirme par exemple dans notre projet de travailler sur les relations inter-subjectives.
- 2° - Le type d'évaluation qu'il propose, uniquement en termes de structures, de stratégies formelles, est vraisemblablement plus serein, moins valorisé que les jugements normatifs habituels. D'autre part, on pourrait considérer ce type d'analyse comme des "évaluations-étalons" qui permettraient de confronter à un repère objectif les évaluations subjectives et spontanées des maîtres.
- 3° - Nous pensons avoir ébauché là l'instrument qui va nous être indispensable pour décrire de manière contrastive (et rigoureuse) les "résultats" des différentes pédagogies de l'écrit, c'est-à-dire les textes produits par les enfants.

Dans le courrier de "Repères"

"LE MYSTÈRE EN FLEUR"

Les enfants et l'apprentissage de la poésie

JACQUES CHARPENTREAU
LES EDITIONS OUVRIÈRES, COLL. ENFANCE
HEUREUSE 1979

Au sommaire :

- La poésie à l'école ou l'école des poètes - Un autre regard - L'imitation -
- Les outils poétiques - A la rencontre de l'insolite - Le poète libre -
- Les enfants ont la parole -

Indications bibliographiques.

ACTIVITES D'VEUIL SCIENCES SOCIALES A L'ECOLE ELEMENTAIRE

Recherche et exemples d'activités au Cours Élémentaire
(CE 1 et CE 2)

"Recherches Pédagogiques", I.N.R.P., 1978 (*)

Au sommaire :

1. Objectifs, moyens et méthodes : finalités et objectifs, étude de milieux, outils et langages, interdisciplinarité, développement et transformation des disciplines.
2. Travaux de recherche - Exemples d'activités : Approche du milieu, quartier, village - Analyse de paysages - Analyse d'activités économiques et sociales simples - Dimension historique du milieu - Météorologie - Notion de temps - Utilisation du document - Savoir saisir l'actualité - L'équipe de recherche.
3. Evaluation

Glané dans les conclusions :

"Pour que l'on puisse, en définitive, parler de l'interdisciplinarité à l'école primaire (entre éveil et français, comme entre mathématique et éveil) et distinguer celle-ci d'un simple panachage pédagogique, il ne suffit pas que l'une des disciplines prête son contenu à l'autre ou prenne valeur instrumentale par rapport à l'autre (comme lorsqu'on utilise diagrammes ou "arbres" mathématiques en français ou en éveil) : "interdisciplinarité" suppose d'une part "disciplinarité" c'est-à-dire respect des diverses disciplines concernées - chacune par ses démarches propres concourant à éclairer, préciser, affirmer les apports de l'autre - et; d'autre part, recherche d'une harmonisation entre des objectifs qui, pour être spécifiques, n'en doivent pas moins concourir les uns et les autres à la formation générale de l'enfant.

Multipliant les occasions de réemploi, de réinvestissement des attitudes ou des notions, elle est l'une des conditions indispensables pour que s'opère le transfert, c'est-à-dire l'acquisition.

S'il est vrai que "tout est éveil", que le français et la mathématique ne peuvent être considérés dans leur seul aspect instrumental, les activités d'éveil renouvelées sont devenues le moteur privilégié pour les apprentissages fondamentaux. Fondées sur l'intérêt de l'enfant, source de communication motivée, elles sont une base concrète et indispensable pour toutes les activités d'analyse ou de synthèse.

(*) Prend la suite de "Recherches Pédagogiques" N° 71, 1971, consacré au C.P.

"UNE PÉDAGOGIE POUR LES SCIENCES EXPÉRIMENTALES"

André GIORDAN - Editions Le Centurion / Formation
Collection "Paidoguides", 1978

Au sommaire :

I. L'éducation scientifique : mythe ou réalité. II. Autocritique de l'enseignement scientifique actuel. III. Libération : Priorité à l'attitude scientifique - Mettre en évidence des indicateurs - Attitudes et motivations lors de l'entrée en 6è - Problème de la curiosité - La méthode d'investigation - Qu'est-ce qu'une expérience à l'entrée en 6è ? - Portrait de l'élève à l'entrée en 6è - Première évolution - Indicateurs de comportement - Poursuite de l'évolution - En guise d'étape - Grille d'analyse. IV. Structuration 1 - L'acquisition d'une méthodologie expérimentale. V. Structuration 2 : L'acquisition des connaissances - Préalables - Comment connaître les représentations ? - Peut-on faire évoluer une représentation ? - Des représentations "spontanées" aux représentations "falsifiées". VI. Attention recette : Problèmes pratiques - Index bibliographique (la recherche pédagogique en sciences).

Des rencontres avec nos collègues scientifiques du 1er Cycle :

"La recherche pédagogique peut-elle jouer un rôle ? /.../ Ne nous cachons pas /.../ la difficulté que nous rencontrerons à mettre en place une pédagogie heuristique des sciences ; c'est tout un état d'esprit qu'il s'agit de renverser, c'est un autre système de formation des maîtres qu'il faut inventer.

Cependant trois paramètres méritent d'être discutés au préalable :

- 1) Le rapport de l'élève au savoir et les instruments sur lesquels il peut s'appuyer pour s'approprier le savoir /.../
- 2) La structure épistémologique et institutionnelle de ce savoir, en particulier l'intérêt relatif des concepts entre eux et de ceux-ci avec les démarches envisagées.
- 3) Les conditions ou les situations favorisant l'acquisition du savoir, ainsi que les types souhaitables d'intervention du maître /.../

La recherche pédagogique /.../ doit /.../ être du type recherche-action et aboutir non à une nouvelle vérité pédagogique mais à un nouveau type de formation de professeurs et d'élèves, une formation mais dans un esprit de recherche.

Il faut donc développer des méthodologies et des instruments d'analyse de la classe suscitant chez les professeurs un mouvement de réflexion qui transforme notre trouble actuel en prise de conscience de ce qui se passe dans la classe".

André GIORDAN enseigne au Lycée Carnot à Paris et dirige ou participe à des recherches en pédagogie des sciences expérimentales dans le cadre de l'I.N.R.P., du C.N.R.S., de l'U.N.E.S.C.O., à Paris VII.

PLAN DE RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE

- I.N.R.P. -

Aucun numéro de "Repères" ne saurait résumer à lui seul une démarche multiforme, dont il ne présente que quelques aspects.

Allez aux sources :

- Plan de Rénovation (dit Plan Rouchette) dans "LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS VUE PAR CEUX QUI L'ENSEIGNENT". (Les Cahiers de la FEN) - 1971.
- Plan de rénovation - Hypothèses d'action pédagogiques" "RECHERCHES PEDAGOGIQUES" N° 61, I.N.R.D.P, 1973 (analyse de contenu du Plan).

FERNAND NATHAN

collection

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Plan de rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire
ouvrage collectif dirigé par Héléne ROMIAN

Parus :

"Activités de grammaire "

Claudine Gruwez

Louise Malossune

"Vers la liberté de parole "

Francine Best

Sous presse : "La rénovation. Pourquoi? Comment?"

Héléne Romian

En commande à l'éditeur : 36 F et 38 F

- Des séquences de classe commentées, des réflexions théoriques élaborées et contrôlées collectivement, des pistes de recherche.
- La mesure de ce qu'il est possible de faire ici et maintenant, en matière de rénovation, sans faire table rase de l'expérience acquise, tout en préparant les mutations nécessaires.
- Un indispensable outil de travail, fait par des formateurs de maîtres, pour la formation initiale et continue des maîtres du 1er degré.
- Utilisable également au niveau du 1er Cycle, et notamment de la 6^è et de la 5^è.

CONNAISSEZ - VOUS "REPERES" ?

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

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

CE QU'EN DISENT DES UTILISATEURS DE "REPERES"

Un professeur d'Ecole Normale

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

Une directrice d'Ecole Annexe

"Un stimulant [..] Donne envie de se lancer dans l'innovation"

Une conseillère pédagogique

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

Un IDEN

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

Un professeur de Sciences de l'Education

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

ABONNEZ-VOUS A REPERES

60 F . 6 numéros par an

Abonnement pour l'étranger : 80 F Vente au numéro : 12 F

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

Adressez-vous à : Hélène ROMIAN

Unité de Recherche Français 1er Degré

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

29, rue d'Ulm

75 230 Paris Cedex 05

Achevé d'imprimer en : juin

Dépot légal : 2 trimestre 1979

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

N° d'inscription à la Commission Paritaire

des Publications : 1257 ADEP.

Imprimerie du Centre
Régional de Documentation
Pédagogique d'Amiens