

# ORIENTATIONS DE TRAVAIL DE LA COMMISSION « FRANÇAIS »

Nous voulons redonner à la « langue spontanée de l'enfant » toute son importance : langue de ses premiers apprentissages, liée étroitement à son milieu social, c'est une langue **correcte**.

Nous serons constamment attentifs à ne pas détruire le langage spontané de l'enfant, à ne pas le culpabiliser.

Nous essaierons de ne pas appuyer nos travaux d'apprentissage de la langue « formelle » sur ce que l'on appelle couramment les **fautes**, les **incorrections** de la langue spontanée de l'enfant. Cette résolution pose des problèmes extrêmement complexes car il est plus facile de faire un discours sur ce sujet que de l'inscrire dans la pratique.

Nous pensons que la langue, au niveau de la communication avec les autres enfants et les proches, doit rester étroitement liée à la langue spontanée de l'enfant (notamment dans le journal scolaire et la correspondance).

Nous voulons préserver, développer, donner la priorité au **vécu**, que l'enfant trouve le moins de décalage possible entre son vécu et son expression.

Un groupe étudie **les rapports qui existent entre le vécu corporel, sensitif** de l'enfant, et **la langue** qu'il utilise. Il voudrait faire déboucher cette observation sur une expérimentation de moyens visant à reconstituer (lorsqu'elle n'a pu se faire normalement) la liaison entre langage et expériences fondamentales.

**La langue « formelle »** doit être réservée aux autres types de communication, et son apprentissage doit suivre la démarche normale de son utilisation par l'enfant : il la perçoit d'abord, il en a besoin en premier lieu pour **décoder** les messages : lecture sous toutes ses formes, compréhension d'un interlocuteur employant cette langue, télé, radio... A notre avis la **priorité** doit être donnée à ce niveau de l'apprentissage, à la **perception et au décodage**, avant l'émission que nous n'oublions pas pour autant.

(Si nous considérons que la langue formelle ne constitue pas en soi un outil privilégié d'emprise sur le réel, nous pensons que sa pratique agrandit le champ d'expérience de l'individu et par là son autonomie.)

Il faut que l'enfant puisse construire la langue formelle qu'il va utiliser, **sur son propre matériau** (ou/et sur le matériau fourni par le groupe-classe dans lequel il vit).

L'enfant essaie, à l'école surtout, de percevoir puis de produire la langue formelle. Notre premier travail (et lorsqu'il le peut, le sien aussi) est **l'observation** de ses productions, en conservant les faits importants, puis **le classement**, afin de se constituer une réserve (un corpus) accrochée à un vécu (d'où le « classeur de français » en cours d'expérimentation). C'est sur cette base que l'on pourra prendre conscience de certains faits de langue et/ou programmer un travail pour faciliter l'appropriation de cette langue formelle (voir chantiers « coin-écoute », « fichiers »).

Les activités de classement auront pour point de départ la perception première, sensitive, que l'enfant a de la langue (voir classeur première partie).

Au niveau de l'adulte, un travail d'analyse en profondeur doit être fait pour distinguer **les manques profonds** véritables (au niveau des structures, des mots-outils...) **qui bloquent la compréhension** de la langue formelle par l'enfant ; manques très différents des « fautes », « incorrections » que l'on a l'habitude de recenser.

L'approche de **l'écrit** se fait à la fois sous l'angle :

- Communication proche par la langue spontanée ;
- Perception et utilisation de la langue formelle pour une communication plus large.

Ces approches complémentaires devraient permettre d'éviter la confusion habituelle entre les problèmes posés par l'appren-

tissage de la langue formelle (dont le choix est lié aux besoins idéologiques de la classe dominante) et les problèmes propres du passage à l'écrit.

Notre analyse doit viser à cerner avec plus de précision les problèmes que rencontre l'enfant dans son appropriation de l'écrit (sous ses deux aspects : réception-lecture, émission-écriture) afin que l'aide que nous lui apporterons, les outils que nous produirons, l'aident vraiment à maîtriser les techniques de l'écrit.

**La part du maître**, pour l'essentiel, est d'aider au tâtonnement de l'enfant, par l'enrichissement du milieu de vie, la mise en œuvre de moyens favorisant l'expression libre, la communication sous toutes ses formes, l'imprégnation solidement accrochée au vécu.

**L'observation, le classement, l'analyse des faits de langue** qui se produisent, joints à la recherche d'une compétence linguistique plus grande **de l'adulte**, doivent permettre de mieux prendre conscience des problèmes particuliers posés par la langue (spontanée ou/et formelle) et d'apporter une aide plus efficace, étroitement liée au vécu de l'enfant.

Nous croyons qu'il est possible **d'accélérer certains processus d'apprentissages** (notamment de l'écrit) et d'apporter **un complément à l'enrichissement par le milieu**, aux enfants de classes sociales qui n'emploient pas la langue formelle pour leur communication.

Mais cette aide :

- Doit le plus possible rester **liée au VÉCU** (voir classeur de français ; chantiers « langage/geste-sensation » et « lecture/auditif-gestuel ») ;
- Doit être apportée **à un individu** ou à un groupe suivant les besoins constatés au niveau des manques profonds (voir : chantiers « coin écoute », fichiers à utiliser souvent à plusieurs, oralement) ;
- Doit être considérée comme **un complément**, l'essentiel restant l'imprégnation par le vécu de l'individu, du groupe, dans sa vie quotidienne dans et hors de la classe.

Nous avons trouvé nécessaire de clarifier ainsi nos orientations de travail afin de pouvoir profiter des travaux qui vont dans le même sens au sein des groupes départementaux et de favoriser une prise de conscience et une discussion critique des travaux que nous entreprenons.

Bien entendu ces orientations appellent la critique, surtout celle qui sera étayée sur notre pratique et les problèmes qu'elle nous pose.

Le responsable de la commission : Francis OLIVER, 14, rue du Moulin-à-Vent, 45800 Boigny-sur-Bionne, transmettra vos envois aux chantiers concernés.

## Classeur de français

La commission « français » réunie à Aligny (49) a décidé de privilégier l'expérimentation de cet outil et de ceux qui pourront utiliser le matériau linguistique obtenu grâce à lui (voir « objectifs prioritaires »).

Par l'intermédiaire de ce classeur, elle voudrait que le travail linguistique reste en contact étroit avec le vécu de l'enfant, avec sa propre perception de la langue et l'utilisation qu'il en fait.

Par l'orientation donnée au classement, elle voudrait :

- Raccorder le plus souvent possible **les faits linguistiques** à la **perception sensible** que l'enfant a de la langue ;

— Mettre davantage l'accent sur les «manques» (recensés par un groupe de travail) de mots-outils, structures... qui gênent considérablement l'enfant dans son utilisation de la langue formelle.

## Conseils d'utilisation

Il est destiné à recueillir et classer des énoncés qui posent un problème à l'enfant.

Le classeur est individuel mais l'enfant peut y noter aussi ce qui aura attiré l'attention du groupe-classe dans son ensemble.

Les structures qui posent un problème sont notées dans leur contexte.

Les pages du classeur peuvent être données au fur et à mesure, les enfants peuvent en créer de nouvelles...

Les titres, réservés à l'adulte, seront remplacés par des phrases-types sur le classeur de l'enfant.

Chaque rubrique pourra se différencier au fur et à mesure, lorsque la réflexion de l'enfant s'affine et qu'il perçoit d'autres faits linguistiques. On passera donc d'une page au classement assez global à plusieurs pages au classement plus complexe.

(Si l'existence du classeur doit faciliter la réflexion sur la langue, les problèmes de classement ne doivent pas précéder la réflexion de l'enfant, sa perception du problème posé.)

La constitution d'un corpus d'énoncés de l'enfant ou de ses camarades, sur le même problème, permettra par un retour et une observation des phénomènes produits, une prise de conscience du fonctionnement de la langue.

Si nécessaire, on préparera un ou des séries d'exercices pour mieux assurer l'acquisition d'une structure. Ces exercices s'appuieront sur la matière donnée par le classeur.

Il est également possible que l'observation de la page de classeur amène à la prise de conscience d'une notion grammaticale.

## Fonctionnement de l'expérience

Les classes qui expérimentent envoient régulièrement :

— Le compte rendu des problèmes qui se posent ;  
— Les premières pages de classeurs intéressantes, avec un commentaire ;

— Les réflexions d'enfants, nouvelles pages créées par eux...

A : Francis OLIVER, 14, rue du Moulin-à-Vent, 45800 Boigny-sur-Bionne, qui retransmet sur l'ensemble des classes participant à l'expérience.

En fin d'année, une rencontre des participants permettra une mise au point du classeur de français.

## I. - LES ASPECTS IMMEDIATEMENT PERCEPTIBLES POUR L'ENFANT DANS L'ANALYSE DU DISCOURS :

- Qu'il entend / qu'il voit écrit ;
- Ou qu'il énonce / qu'il écrit lui-même.

### ON ENTEND OU ON N'ENTEND PAS

Petit - Petite	Un pot vide - Une tête vide
Canal - Canaux	Le petit Poucet - Les petits...
Je finis - Il faut que je finisse	Je travaille - Il faut que je travaille

Dans tous les cas il s'agit de sensibiliser les enfants aux phénomènes de différenciation perceptibles par l'oreille.

### ON VOIT MAIS ON N'ENTEND PAS

Il parle - Ils parlent  
Le petit - Des petits pas  
Mon ami - Mon amie  
Ancre - Encre  
Tante - Tente

### ON VOIT :

#### EST A GAUCHE DU VERBE — EST A DROITE DU VERBE

J'aime **les arbres**  
Je **les** aime  
Tu viens ?  
Viens-tu ?

Page bis possible : Proche ou éloigné du verbe. Ex. : **Les enfants** chaque matin **partent** à l'école. **Je** les écoute.

### ON VOIT :

#### EST A GAUCHE DU NOM - EST A DROITE DU NOM

Le **vieux** monsieur  
La vache **sacrée**  
La **sacrée** vache !

Page bis possible : Est directement ou indirectement relié au nom. Ex. : le bruit entendu. Le bruit que j'entends.

#### ON PEUT CHANGER FACILEMENT DE PLACE ON NE PEUT PAS CHANGER DE PLACE

Je fais du **vélo** : non  
Je **le** prends : non  
Le **soir** je regarde la télé : oui

## II. - LES POSSIBILITES DE TRANSFORMATION

Cette partie du classeur est basée sur l'analyse de centaines de textes d'enfants.

Les manques, problèmes non résolus, dans l'utilisation de la langue formelle écrite ou parlée (langage dit élaboré) sont classés suivant leur plus haute fréquence. (Cf. dossier «ouverture à une grammaire naturelle» dans *L'Éducateur* n° 6 du 1-12-73.)

### DISCOURS DIRECT - DISCOURS INDIRECT

Je lui ai dit : «Je viendrai avec toi».  
*Je lui ai dit que...*  
Il m'a demandé : «Tu viendras ?»  
*Il m'a demandé si...*

### AFFIRMATIF - NEGATIF - INTERROGATIF

Je viens - Je ne viens pas  
Est-ce que je viens ?  
Vient-il ? - Il vient ?

### LES MOTS-OUTILS (RELATIFS, CONJONCTIFS...)

Papa m'a amené chez le docteur et il m'a soigné.  
*Papa m'a amené chez un docteur qui m'a soigné.*  
Il est parti pis pas moi.  
*Il est parti SANS moi.*  
J'ai pris une planche, j'ai mis l'hérisson...  
*J'ai pris une planche sur laquelle...*  
*Sur une planche que j'ai prise...*  
*J'ai pris une planche. J'ai mis le hérisson dessus.*  
Je voulais partir pis il pleuvait.  
*Je voulais partir MAIS il pleuvait.*

### LES PRONOMS

**Les moins utilisés** : Y, en, le mien, celui-ci, celui-là, l'un, l'autre, aucun, chacun, quelques-uns, lequel, lui, leur.  
J'ai pris quatre bouts de bois. Je les ai croisés. Après j'ai mis un autre bout de bois par dessus.  
*J'en ai mis un autre par dessus.*

### EXPRESSION DU TEMPS

**Deux actions se passent en même temps** :  
J'allais à l'école pi j'ai trouvé un oiseau mort.  
*En allant à l'école...*  
*Alors que j'allais à l'école...*

**Une action se passe avant ou après une autre** :  
J'ai fait mon travail pi j'ai été jouer.  
*Après avoir fait mon travail...*  
*Avant d'aller jouer...*

**Juste avant ou juste après** :  
DES QUE, AUSSITOT, TOUT A COUP...

### III. - LE VERBE

**PRESENT, PASSE, AVENIR** (dans lequel entre le conditionnel).

**PLURIEL QU'ON ENTEND OU NON :**

L'oiseau chante - Les oiseaux chantent.  
Le train part - Les trains partent.

**TEMPS SIMPLES, TEMPS COMPOSES.**

**AUXILIAIRE AVOIR OU ETRE :**

J'ai mangé, je suis parti.

**VERBES EN I, U, E OU A ET PASSAGE DE L'UN A L'AUTRE;**

J'ai entendu - J'entendis.

**VERBES EN S OU EN E :**

Viens ! - Travaille !  
Je cours - Je crie.

**SUBJONCTIF QU'ON ENTEND OU NON :**

Je chante - Il faut que je chante.  
Je fais - Il faut que je fasse.

**PASSE SIMPLE EN I, U, A :**

*Je tomba, il venut, etc., etc.*

*Les témoignages d'expériences, les critiques et modifications du projet, bref, l'évolution de la mise au point de cet outil se fera dans le bulletin Apprentissages (abonnement : 20 F à J.-C. COLSON, 163, Le Village du Soleil, 13540 Puyricard par C.C.P. : I.D.E.M. congrès 2373-32 Marseille).*

*Ce bulletin publie déjà les premières réactions et les projets relatifs aux fichiers d'orthographe et au chantier «langage - geste».*

## On ne corrige pas l'oreille par l'écrit

**BANDES MAGNETIQUES D'IMPREGNATION ET D'AUTOCORRECTION :**  
syntaxe - articulation - lecture

Jean-Paul BLANC  
Lambisque  
84 Bollène

Pour nous il n'est pas un «beau langage» et les autres que nous devons condamner et interdire. Cependant, sans culpabiliser les enfants, ni dévaloriser leur expression habituelle, il est indispensable, si nous voulons leur laisser toutes leurs chances, de leur faire connaître la langue que l'on exigera d'eux à l'école et ailleurs. A dix ans ils savent parfaitement où et quand ils peuvent employer : «*J'ai vachement gueulé*» et : «*Je protestai vivement*». Encore faut-il qu'ils connaissent cette deuxième langue et ses règles. C'est en me référant à celles-ci que dans la suite de mon article je parlerai de corrections, d'erreurs.

Quand mes élèves disent : «*Il faut que je pars à pied pourquoi mon vélo est en panne*» on les comprend très bien, mais cela ne suffit pas à l'école. Les corrections individuelles ne suffisent pas. Il existe bien des exercices structuraux dans les Genouvrier et autres mais : **on ne corrige pas l'oreille par l'écrit.**

Alors je me suis installé, depuis trois ans, un petit laboratoire de langue française, isolé par une étagère dans un coin de la classe : un vieux magnéto qui n'enregistre plus mais «lit» bien et deux casques. J'ai répertorié quelques-unes des erreurs les plus fréquentes et les plus graves constatées chez mes élèves et j'ai enregistré des bandes de dix à quinze minutes dont la moitié environ de silences, accompagnées souvent de fiches.

Le contenu, inspiré de certains exercices structuraux est destiné à réaliser l'impregnation accélérée de certains réflexes auditifs : il faut que... d'où subjonctif... La deuxième partie de la bande est, toujours oralement, autocorrective.

Exemple : bande sur le subjonctif.

*Ecoute, puis répète en articulant bien les phrases suivantes :*

— *Il faut que tu viennes demain. Répète : Il... (silence).*

— *Il voudrait que je fasse ce trou (silence).*

— *... Quinze phrases semblables.*

Deuxième partie autocorrective.

*Lis la première phrase de la fiche :*

— *Il faut que tu (venir) demain.*

*Silence, puis : Il fallait que tu dises : «Il faut que...» ou bien : «Je pars : il faut que je... (autocorrection) ; «Il est guéri : Je souhaite qu'il...»*

Quand l'enfant a terminé, il vient me trouver et je lui demande de me compléter quelques phrases que je lui propose. Le résultat immédiat est excellent bien sûr ; à long terme seule une expérimentation plus importante pourra nous le dire.

Ces bandes utilisées ponctuellement et modérément sont parfaitement acceptées par les enfants. Mon matériel me suffit car il ne s'agit surtout pas d'exercices obligatoires.

Je réalise d'autres bandes assez différentes chaque fois que les enfants me semblent pouvoir être aidés sur le plan auditif. J'ai par exemple des fiches «articulation» :

*Répète les mots suivants : observer... apporter... éprouver... puis écris-les ; corrige-toi ensuite en regardant la fiche réponse et en écoutant la bande à nouveau. Les conseils et l'aide de rééducateurs pourraient nous être précieux en ce domaine.*

Le contenu de ces bandes peut être amélioré et un chantier peut s'y consacrer au sein de la commission française. D'autres pistes peuvent être explorées, c'est pourquoi j'espère des propositions de collaboration. La commission audio-visuelle peut aider à obtenir un meilleur travail car il est certain que la qualité technique des enregistrements aura une influence non négligeable quand à l'efficacité du travail.

Une autre piste peut-être utile avec les enfants qui n'aiment pas lire. Avez-vous remarqué que tous aiment qu'on leur lise des histoires et que souvent ils «suivent» par dessus son épaule, le texte que le copain est en train de lire ? J'achète en trois exemplaires un livre qui me semble intéresser ces enfants, je l'enregistre et les enfants peuvent écouter cet enregistrement en suivant, ou pas, sur le livre. Le but étant d'associer la lecture d'un livre au plaisir ressenti à découvrir ce que «dit» ce livre. D'où l'importance :

— Du choix de la lecture, adaptée à l'âge et à l'intérêt des enfants ;

— Du volontariat de l'écoute qui doit rester un moment de plaisir.