Zeitschrift: Éducateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 114 (1978)

Heft: 27

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 20.08.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

27

Montreux, le 15 septembre 1978

éducateur

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

1172

FORUM

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

éducateur

Chers enseignants,

Prouvez l'estime que vous portez à votre journal en offrant un

ABONNEMENT-CADEAU à un ami.

Pour un prix modique, vous êtes sûrs de faire plaisir.

l'éducateur

compte beaucoup de lecteurs de «seconde main» qui le lisent souvent en salle des maîtres. Ces lecteurs sont parfois déçus de ne plus trouver les articles les plus intéressants parce qu'ils ont été arrachés... Nous vous disons : « N'attendez plus, donnez-leur la satisfaction de recevoir chez eux LEUR journal « ÉDUCATEUR ».

Abonnement « ÉDUCATEUR » à Fr. 38.—

Imprimerie CORBAZ S.A.
Service des abonnements « ÉDUCATEUR »
Av. des Planches 22
1820 **MONTREUX** - CCP 18 - 379

ENVOYEZ CE **COUPON**

Abonnement « ÉDUCATEUR » à Fr. 38.—

De la part de :

Nom : ..... Prénom : .....

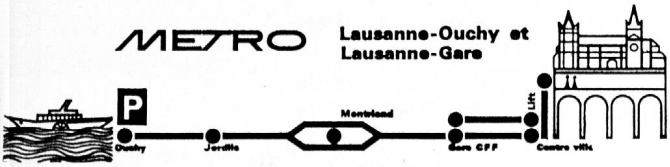
Rue : ..... Localité : .....

Cet abonnement est offert à :

Nom : ..... Prénom : .....

Rue : ..... Localité : .....

Visitez le Château d'Oron
et sa bibliothèque de 16 000 livres rares et précieux
On peut y organiser :
cérémonies, réceptions, repas de fête,
rencontres
But idéal pour les courses d'école
et congrès



La communication la plus rapide et la plus économique entre **Ouchy** et les deux niveaux du centre de la **ville**.

Les billets collectifs peuvent être obtenus directement dans toutes les **gares ainsi qu'aux stations L-O** d'Ouchy et du Flon.

Le CHŒUR D'HOMMES d'Apples cherche

un directeur

pour la suite de la bonne marche de sa société.

Se renseigner auprès de M. Victor BAUD, président, tél. (021) 77 34 17.

CHALETS pour **GROUPES** 30-60 lits
SKI - NATURE - SPORTS
Chambres 1 à 4 lits - 2 salles d'activités - 2 chalets :
ZINAL : ski, piscine LES MARÉCOTTES : ski, zoo
Sans pension : Fr. 6.— / avec pension Fr. 23.—
Documentation : **HOME BELMONT,** 1923 Les Marécottes

VIe Congrès culturel de la SPV

LE PAYS-D'ENHAUT

23 septembre, à 14 h. 30
Château-d'Œx

SOMMAIRE

Avant-propos 728

Informations linguistiques 729

L'apport de la linguistique à l'enseignement du français
H. Huot

Informations et recherches sur l'utilisation et l'acquisition du langage

Quelques aspects de l'acquisition de la notion de sujet
M.-J. Besson, J.-P. Bronckart 732

Pratique de l'enseignement

— *L'activité-cadre*
B. Lipp 736

— *Vers un enseignement rénové du vocabulaire dans le secondaire*
M. Corbellari 738

— *Dossier pour une lecture suivie*
E. Genevay 742

Bibliographie critique 750

éducateur

Rédacteurs responsables :
Bulletin corporatif (numéros pairs) : François BOURQUIN, case postale 445, 2001 Neuchâtel.

Educateur (numéros impairs) :
Jean-Claude BADOUX, En Collonges, 1093 La Conversion-sur-Lutry.

Comité de rédaction (numéros impairs) :
Lisette Badoux, chemin des Cèdres 9, 1004 Lausanne.
René Blind, 1411 Cronay.
Henri Porchet, 1166 Perroy.

Administration, abonnements et annonces : IMPRIMERIE CORBAZ S.A., 1820 Montreux, av. des Planches 22, tél. (021) 62 47 62. Chèques postaux 18 - 3 79.

Prix de l'abonnement annuel :
Suisse Fr. 38.— ; étranger Fr. 48.—.

Forum: une revue pour l'enseignement du français

Avant-propos

Lorsque le comité de rédaction de «Forum» nous demanda si l'«Educateur» voulait, pouvait devenir le véhicule de ses articles, les dirigeants de la SPR répondirent immédiatement par l'affirmative, estimant en effet que notre journal avait, là aussi, son rôle d'information à jouer dans le profond renouvellement de l'enseignement du français déclenché voici quelques années, renouvellement qui touche ou va toucher tous les maîtres de nos cantons romands.

Ainsi donc, dorénavant, deux fois par année, paraîtront des numéros spéciaux de l'«Educateur» thématiques et consacrés à la réforme de la pédagogie du français.

Nous leur souhaitons d'ores et déjà un accueil favorable de nos lecteurs.

J.-Cl. Badoux.

La pédagogie du français est actuellement en pleine évolution: des programmes nouveaux sont élaborés, des méthodes nouvelles expérimentées. Les enseignants éprouvent le besoin d'être informés et guidés. C'est ce besoin que nous avons voulu satisfaire en créant FORUM: LE FRANÇAIS À L'ÉCOLE.

Nous nous adressons à tous ceux qui, de la première année primaire à la fin de la scolarité obligatoire, sont appelés à enseigner le français et nous leur présentons des articles de nature théorique et pratique:

- *théorique, parce que, au cours des dernières décennies, les recherches linguistiques et psycholinguistiques se sont considérablement développées et qu'on ne saurait les ignorer si l'on veut fonder son enseignement sur une connaissance du fonctionnement de la langue et des processus d'acquisition chez l'enfant;*
- *pratique, car il ne suffit pas d'être «savant» pour mettre en œuvre une pédagogie renouvelée de la langue maternelle, c'est-à-dire une pédagogie centrée sur la communication, sur le respect de la parole de l'élève et de son développement psychologique. Sans tomber dans le travers des «recettes» et des «leçons modèles», nous voulons montrer concrètement ce que peut être aujourd'hui l'enseignement du français.*

Nous nous efforçons d'utiliser un langage aussi clair que possible et nous explicitons les termes techniques inévitables qui pourraient être inconnus de certains.

Nous espérons que FORUM répondra à l'attente des enseignants et nous comptons vivement sur leurs suggestions et critiques.

Le Comité de rédaction.

Le comité de rédaction de «Forum» est constitué de Mme M.-J. Besson, M. J.-P. Bronckart, M. M. Corbellari, M. E. Genevay, M. B. Lipp, Mlle M. Maquard et M. J. Weiss.

Informations linguistiques

L'apport de la linguistique à l'enseignement du français

par **Hélène Huot**

L'article ci-dessous, dû à la plume d'Hélène Huot, professeur à Paris-X Nanterre, montre en quoi les connaissances linguistiques peuvent être utiles aux enseignants. Il a un caractère général et théorique.

Les prochains articles de cette rubrique apporteront des informations linguistiques. Ils constitueront en même temps une illustration des « méthodes qu'utilisent les chercheurs dans leurs travaux ».

La rédaction.

Actuellement, quel que soit le niveau où ils interviennent, la quasi-totalité des maîtres de français, langue maternelle, enseignent la lecture et l'écriture, l'orthographe, la « grammaire », sans avoir de notions scientifiques précises à propos de ce qu'ils sont censés enseigner, ou du moins manipuler indirectement dès lors qu'ils s'attachent à apprendre aux enfants à lire couramment et à s'exprimer sans fautes de syntaxe ni d'orthographe. Combien y a-t-il de maîtres en effet qui ont une connaissance claire et précise du système phonologique du français, des problèmes que posent les rapports entre sons et graphies et le fonctionnement actuel de l'orthographe du français, des principaux processus syntaxiques de la langue contemporaine? Se trouvant dès lors dans l'incapacité de détecter les erreurs (plus nombreuses et plus importantes qu'on ne peut l'imaginer) qui émaillent les manuels scolaires en usage — y compris les « nouveaux » manuels qui se prétendent pourtant tous « inspirés de la linguistique moderne » —, ils enseignent (sans le vouloir, évidemment) un peu n'importe quoi. Peut-on alors vraiment s'étonner (en le déplorant) que tant d'enfants quittent l'école élémentaire sans savoir vraiment bien lire et écrire avec aisance? Comment un enseignement au contenu aussi peu solide et exact pourrait-il être réellement efficace?

Sans doute l'absence de formation linguistique des maîtres n'est-elle pas la seule cause de cette inefficacité de l'enseignement actuel de la langue maternelle. Il est cependant probable qu'elle n'y est pas étrangère, et il n'est sans doute pas inintéressant de remarquer que, parmi les disciplines qui font aujourd'hui l'objet d'un enseignement scolaire spécifique, il n'en est aucune qui ne soit enseignée aussi peu rigoureusement que la langue maternelle.

Il y aurait beaucoup à dire sur les raisons, à la fois historiques et institutionnelles, pour lesquelles les maîtres de français sont aussi peu formés scientifiquement. Mais il y a longtemps aussi sans doute qu'une telle situation aurait changé si les maîtres eux-mêmes avaient été davantage convaincus de l'importance et de l'intérêt d'une telle formation. Il importe donc que les enseignants de français prennent clairement conscience de ce que la linguistique peut leur apporter dans l'accomplissement de leur tâche quotidienne et la réussite de leurs objectifs pédagogiques.

Le terme de « linguistique » est un terme très général que l'on emploie pour désigner tout ce qui touche à l'étude du langage et des langues particulières. Si l'on définit une langue comme une suite de sons organisée d'une certaine façon et pourvue d'un sens, on peut très schématiquement distinguer, selon l'aspect que l'on choisit d'étudier à l'intérieur de la linguistique, entre **la phonétique et la phonologie**, c'est-à-dire l'étude des sons et du système de sons propre à une langue donnée, **la syntaxe**, c'est-à-dire les règles d'organisation des différents éléments existant dans la langue pour qu'une suite puisse être considérée comme bien formée, enfin **la sémantique**, c'est-à-dire les principes de constitution du sens d'une suite bien formée syntaxiquement. Ces différents domaines ne sont évidemment pas entièrement indépendants les uns des autres (comme le prouve tout ce qui est regroupé dans la grammaire traditionnelle sous le nom de morphologie, et qui touche en fait autant à la syntaxe qu'à la phonologie*).

Cela étant, il est bien évident que les enseignants de français, langue maternelle, doivent être également formés en phonétique-phonologie, syntaxe et sémantique, même si l'importance respective de chacun de ces domaines dans leur formation peut varier selon le niveau d'enseignement auquel ils se destinent ou se situent.

Mais un enseignant a une tâche et des objectifs professionnels qui ne sont pas ceux du chercheur spécialiste. Pour cette raison, une distinction peut être faite entre ce qu'un enseignant doit connaître et peut se contenter de **comprendre**, et ce qu'il doit **savoir faire**.

En ce qui concerne le premier aspect, un enseignant:

— doit connaître les fondements et les objectifs des principales théories actuelles, en particulier le distributionalisme et le transformationalisme, et ce qui les distingue de la grammaire scolaire traditionnelle;
— être capable de lire éventuellement tel ou tel article spécialisé, sans être arrêté par certains aspects de la présentation, notamment par la formalisation des règles ou des résultats.

En revanche:

— comment on pose un problème de langue;
— par quelles méthodes on classe et on explore les données;

** Ainsi la liste traditionnelle des différentes formes du relatif relève sans doute de ce que l'on appelle la morphologie; mais d'un point de vue syntaxique, tout pronom relatif, quelle qu'en soit la forme, fonctionne avec les mêmes caractéristiques, en ce sens qu'il occupe une fonction dans la phrase en tête de laquelle il se trouve et dont il indique le caractère de subordonnée, et qu'il est toujours en tête de cette phrase quelle que soit la fonction du terme qu'il représente. On peut donc poser que toutes les relatives fonctionnent selon les mêmes règles syntaxiques, et que ce sont ensuite les règles phonologiques, dont l'objet est de pourvoir le pronom relatif d'une forme phonétique, qui sont différentes.*

— quel type de raisonnement on utilise (en grammaire transformationnelle notamment) pour aboutir à une conclusion (dont la formalisation n'est que secondaire);

sont autant de points qui exigent d'un enseignant de français non seulement un pouvoir-comprendre, mais aussi et surtout un savoir-faire.

Un savoir-faire dans les différents domaines est primordial dans la mesure où il assure aux maîtres cette part minimum de liberté intellectuelle sans laquelle aucun travail sur la langue n'est possible.

Cette liberté devra et pourra s'exercer d'abord vis-à-vis de la grammaire scolaire traditionnelle, qui propose trop souvent des descriptions contestables en ce que la distinction entre la syntaxe et la sémantique n'y est jamais faite de façon rigoureuse, et qui laisse croire par des simplifications et surtout des omissions abusives que le fonctionnement de la langue est simple et que l'on peut en fournir une description exhaustive.

Quelques exemples illustreront ces propos.

— La plupart des manuels continuent de classer les compléments de lieu selon qu'ils indiquent le lieu où l'on est **(je suis en ce moment à Genève)**, le lieu où l'on va **(je vais demain à Genève)**, le lieu d'où l'on vient **(je reviens de Genève)**, le lieu par où l'on passe **(au retour, je passerai sans doute par Genève)**. Il est permis de s'interroger sur la validité syntaxique d'un tel classement dès lors qu'on constate que le nom de lieu (ici **Genève**) est relié dans tous les cas au verbe dont il dépend par un élément de même nature, en l'occurrence une préposition, et que, de plus, cette préposition est la même **(à)** dans deux cas sur quatre. Un tel classement, bien évidemment calqué sur le latin, est donc strictement sémantique (on observera d'ailleurs que le sens global de chaque construction dépend essentiellement du verbe utilisé et non du complément prépositionnel), et ne reflète nullement un fonctionnement spécifique du français contemporain.
— De très nombreux manuels (y compris parmi les plus récents) présentent dans un même chapitre (et parfois sous la même rubrique de «déterminants») les cardinaux (**trois, six dix,** etc.) et les ordinaux (**troisième, sixième, dixième,** etc.). Là encore, on peut se demander ce que vaut une telle présentation, car un rapprochement de ce genre laisse supposer que les différents éléments numéraux ont un fonctionnement **syntaxique** identique. Il est pourtant facile de voir qu'il n'en est rien. Si l'on admet en effet de rassembler dans la classe des «déterminants» ces éléments qui précèdent le nom et lui permettent de fonctionner comme sujet éventuel d'un verbe, il est clair, au vu des exemples suivants, que les cardinaux peuvent être intégrés à la classe des déterminants, mais non les ordinaux: **Les écoliers sont revenus / Trois écoliers sont revenus / *Troisièmes écoliers sont revenus**[1]. Les ordinaux, en revanche, à la différence des cardinaux, ont une place et connaissent une variation en nombre, semblables à celles des adjectifs. Le rapprochement des ordinaux et des cardinaux dans la plupart des manuels est donc fondé sur une notion sémantique vague (l'idée de numération) et non sur des critères syntaxiques rigoureux.

Pour en revenir aux cardinaux, s'il est justifié de les classer parmi les déterminants, cela ne veut pas nécessairement dire que tous les éléments de la classe fonctionnent absolument de la même façon, comme le prouve la reprise anaphorique[2] du seul nom, impossible en règle générale lorsque celui-ci est précédé d'un cardinal, mais alors la reprise anaphorique du nom se fait obligatoirement par **en**: **J'ai vu ces films / *J'ai vu ces / *J'en ai vu ces** en face de: **J'ai vu trois films / *J'ai vu trois / J'en ai vu trois.** Bien qu'il s'agisse d'une construction tout à fait courante, cette reprise anaphorique par **en** n'est à peu près jamais signalée dans les grammaires scolaires, sans doute parce que celles-ci se savent incapables d'en rendre compte. Qu'il ne soit pas facile[3] d'expliquer la présence et la forme de ce pronom est indéniable, mais, d'un point de vue scientifique, que peut valoir une description qui tait ainsi une partie des faits linguistiques qu'elle devrait pourtant signaler et expliquer, et ce vraisemblablement parce que la prise en compte de ces faits montrerait de façon aveuglante l'insuffisance de la description proposée?

Cette liberté intellectuelle devra s'exercer aussi vis-à-vis des travaux spécialisés[4]. Il n'est pas de travail en effet, même écrit par un spécialiste, qui ne puisse, et ne doive, être lu de façon critique. D'autant plus que, lorsqu'il s'agit de travaux portant sur le français, toute personne dont le français est la langue maternelle — et qui sait **de façon active** comment se rassemblent, se classent et s'exploitent les données — doit pouvoir juger (et essentiellement **justifier** son jugement) si les données traitées et utilisées sont complètes, si les critères de classement sont satisfaisants ou pas, si les conclusions qui en sont tirées sont solides ou non.

Cette liberté s'exercera enfin et surtout dans le domaine de l'application pédagogique. Car de même que ce qui convient pour les chercheurs ne convient pas dans la même mesure pour les maîtres, de même ce qui convient pour les maîtres ne convient pas de la même façon pour les élèves. Il ne s'agit pas en effet de faire des enfants de petits linguistes. En d'autres termes, on n'a pas à leur faire acquérir des connaissances linguistiques en tant que telles[5]. En revanche, les **méthodes** qu'utilisent les chercheurs dans leurs travaux sont directement exploitables avec des enfants, et peuvent donner lieu à des activités diverses, par exemple:

— faire des classements, ce qui implique nécessairement qu'on s'interroge sur les critères de classement;
— manipuler des données, c'est-à-dire opérer un certain nombre de modifications sur une série de phrases selon des consignes très précises, de telle sorte que les manipulations retenues (la passivation, la relativisation, ou la pronominalisation...) permettent d'apprécier si des phrases apparemment identiques en surface sont syntaxiquement homogènes ou non. Si elles le sont, elles se comportent de la même façon sous les mêmes manipulations; si elles ne le sont pas, elles ne sont pas susceptibles des mêmes manipulations. Ainsi, les phrases **Le guetteur voit l'avion qui passe / Ce livre vaut les dix francs que j'ai payés**

[1] *L'astérisque précédant une phrase indique que cette phrase est mal formée syntaxiquement.*

[2] *L'anaphore est un processus syntaxique qui consiste à reprendre par un élément, un pronom en particulier, un autre élément, le plus souvent antérieur (mais pas toujours):* Pierre *a besoin de te parler;* il *viendra ce soir.* / Cet exploit, *tout le monde* en *parle.* / *Lorsqu'*il *est arrivé ici,* Pierre *avait quatre ans.*

[3] *Encore que ce ne soit pas impossible, comme en témoignent les recherches de J.-C. Milner,* Quelques opérations de détermination en français, *Service de reproduction des thèses, Lille, 1976.*

[4] *D'autant qu'il y a trop d'auteurs, notamment de manuels, qui se présentent comme des spécialistes, et qui ne sont en fait que des vulgarisateurs et non des chercheurs. On pourrait se demander à quelles conditions on est un bon vulgarisateur, et si l'on peut l'être vraiment sans être en même temps un chercheur. Sans entrer dans ce débat, rappelons seulement que la linguistique est une science (évidemment pas de même ordre que la mathématique ou la physique) qu'on ne domine pas par la lecture rapide de quelques livres techniques, choisis parfois au hasard de ce que possède une librairie. La capacité non seulement de comprendre mais aussi d'élaborer ne s'acquiert et ne s'éprouve que dans la recherche active, le seul niveau où se mesurent vraiment la complexité des problèmes et la portée des diverses solutions possibles.*

[5] *On ne voit pas en outre pourquoi de telles connaissances donneraient automatiquement aux enfants une plus grande habileté à s'exprimer.*

ont la même structure de surface: GN V GN (le second GN étant accompagné d'une relative). La pronominalisation et la relativisation de ce second GN sont possibles dans l'un et l'autre cas — **Le guetteur le voit / Le livre les vaut; L'avion que le guetteur voit / Les dix francs que ce livre vaut** — laissant alors penser que le second GN entretient dans l'une et l'autre phrase avec le verbe qui le précède un même rapport syntaxique. Mais l'impossibilité de passiver le second GN dans la seconde phrase — **L'avion qui passe est vu par le guetteur / *Les dix francs que j'ai payés sont valus par ce livre** — oblige pourtant à conclure que la nature de ce complément n'est pas de même ordre syntaxique que dans la première phrase;

— chercher la suite d'opérations nécessaires à la construction d'un tour particulier (par exemple une relative), puis appliquer ces opérations (non formalisées, évidemment) dans l'ordre ainsi déterminé afin de découvrir si l'on produit de la sorte des phrases bien formées ou non.

Toutes ces activités favorisent nécessairement le recul vis-à-vis de sa propre langue, et rendent sensible (et par là même acceptable) le fait qu'une langue est organisée et que la communication avec les autres passe par le respect de cette organisation. Et ce n'est pas une hypothèse psycho-pédagogique dénuée de fondement que d'avancer que cette découverte active et ce recul vis-à-vis du fonctionnement de sa propre langue sont des moyens (parmi d'autres sans aucun doute, mais des moyens non négligeables) d'en consolider le maniement.

Mais là encore, il ne s'agit pas de contraindre les enfants — y compris par des méthodes non directives — à retrouver les classements ou les résultats de telle étude dont le maître se serait inspiré. Il importe de les laisser chercher et tester eux-mêmes la validité (linguistique s'entend) de leurs propres critères et de leurs propres résultats. Mais cela n'est possible que si le maître est lui-même suffisamment armé pour pouvoir juger de la valeur linguistique des propositions des enfants, accepter certains écarts par rapport aux conclusions de telle étude spécialisée, en refuser au contraire d'autres, non parce que ce sont des écarts, mais dans la mesure où de tels écarts se trouvent exclus par la **méthode** de référence, si celle-ci est correctement appliquée.

Une approche ainsi renouvelée de l'enseignement de la langue maternelle suppose évidemment que s'instaurent des échanges réguliers entre chercheurs et enseignants praticiens d'une part, entre praticiens d'autre part.

Les maîtres en effet, qui ne sont pas des chercheurs, ont besoin de l'aide de ceux-ci s'ils veulent être correctement informés, et élaborer des exercices dont le contenu ne soit pas en contradiction avec les conclusions globales de la théorie dont ils ont décidé de s'inspirer.

Mais ils ont aussi besoin de travailler en équipe pour l'élaboration proprement pédagogique de ces exercices. Faire faire des classements ou des manipulations à des enfants ne rend pas l'utilisation d'un manuel indispensable, bien au contraire. Des maîtres correctement informés peuvent fort bien rassembler eux-mêmes (ou faire produire aux élèves selon une consigne donnée) les phrases dont ils estiment avoir besoin pour tel travail prévu. Il apparaît d'ailleurs, d'après des expériences menées ces dernières années dans la région parisienne, que les élèves travaillent avec beaucoup plus d'intérêt et de profit sur des phrases qu'eux-mêmes ont produites ou collectées que sur des phrases de manuel. Mais rassembler ou choisir des phrases pour un travail précis, de telle sorte que l'ensemble des phrases retenues permette effectivement le travail envisagé mais ne fasse pas rencontrer aux enfants un trop grand nombre d'autres problèmes linguistiques n'est cependant pas une tâche aussi facile qu'on peut l'imaginer de prime abord, et suppose des tâtonnements qui ne seront profitables (aux élèves comme aux maîtres) qu'à la condition que les maîtres puissent en discuter entre eux, puis dans un second temps comparer les réactions des élèves et les résultats obtenus par ceux-ci.

Certains penseront peut-être qu'il s'agit là de propositions bien utopiques. Il n'est pourtant rien de ce qui vient d'être dit qui ne s'appuie sur des recherches pédagogiques récentes, menées aussi bien en France qu'en Suisse romande. Sans doute la mise en œuvre de telles suggestions suppose-t-elle aussi un certain nombre de modifications institutionnelles. Mais celles-ci se feront facilement dès lors que les maîtres auront la volonté de transformer leur enseignement de la langue maternelle.

TOUT LE PAYS D'ISRAËL

17e pèlerinage biblique organisé par

l'ACTION CHRÉTIENNE POUR ISRAËL

sous la conduite du pasteur C. Duvernoy, de Jérusalem

Tout le pays d'Israël y compris la traversée de la péninsule du Sinaï d'Eilat à Sharm el Sheikh sur la mer Rouge.

Du 26 décembre 1978 au 6 janvier 1979

Vols de ligne SWISSAIR

Prix forfaitaire : Fr. 1990.—

Itinéraire et inscriptions :
RAPTIM S.A. Agence de voyage
boulevard de Grancy 19
1006 LAUSANNE
Tél. (021) 27 49 27

JURA **Un événement suisse sans précédent depuis 163 ans!**

Veuillez m'envoyer _____ ex. du découpage du château de Porrentruy, créé à l'occasion du nouveau canton, à Fr. 3.–. Avec **en exclusivité** présentation géographique. Rabais 10 % dès 6 ex., 20 % dès 15 ex.

Ce découpage, de montage facile, est particulièrement intéressant par l'ensemble des bâtiments et sa très belle façade Renaissance.

Editions Ketty & Alexandre, 1041 St-Barthélemy

Informations et recherches sur l'utilisation et l'acquisition du langage

Quelques aspects de l'acquisition de la notion de sujet

par M.-J. Besson* et J.-P. Bronckart**

Introduction

A son entrée à l'école primaire, l'élève «moyen» manipule avec un certain bonheur l'instrument complexe de communication sociale qu'est le langage[1]. En vue de l'enrichissement et du perfectionnement de ce «savoir-faire», l'enseignement de la langue maternelle a pour objectif, entre autres, d'amener l'élève à réfléchir sur sa langue. D'une certaine manière, les programmes de français, dans les degrés primaires, sont articulés autour de niveaux successifs de «prise de conscience» grammaticale: découpage en unités (sons ou lettres, mots, phrases) lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, repérage des premières classes de mots (noms, verbes, etc.) et des fonctions de base (sujet, complément, etc.), analyse de l'organisation d'unités telles que le syntagme nominal et le syntagme verbal (conjugaison). Les quelques réflexions et données expérimentales que nous présenterons dans cet article ont trait aux fonctions grammaticales et en particulier à la notion de sujet, que nous étudions depuis quelques années déjà. L'objectif de notre démarche est triple: nous nous efforçons tout d'abord de préciser le degré de complexité **réelle** des notions proposées à l'enfant en essayant notamment de déterminer quels sont les facteurs qui doivent être pris en considération, **sur le plan théorique,** pour expliquer le fonctionnement d'une relation telle que «sujet de». Nous tentons ensuite d'analyser les possibilités **réelles** de prise de conscience et de réflexion de l'enfant par rapport à ces notions, et cela dans des expériences réalisées, dans la mesure du possible, en milieu scolaire, proposées par des enseignants, dans le cadre des activités habituelles de la classe. Enfin, nous nous efforçons de dégager toutes les implications pédagogiques et de formuler des conseils ou recommandations destinés aux praticiens comme aux rédacteurs de programmes scolaires.

Données linguistiques sur la notion de sujet

Issue des perspectives logicisantes des grammairiens de l'Antiquité, la fonction de sujet a traversé les siècles sans subir de véritable remise en question. Elle constitue aujourd'hui la notion la plus courante de la grammaire scolaire et sa signification est habituellement tenue pour évidente. L'avènement de la linguistique synchronique, au début, de ce siècle, n'a pas modifié profondément cet état de choses. L'examen de la fonction sujet est, par exemple, absent de l'œuvre de Saussure et cette notion ne fait l'objet d'une discussion véritable ni chez Sapir, ni chez Harris, ni même chez Chomsky. Deux auteurs du courant structuraliste, Hjelmslev et Tesnières, ont bien tenté une remise en question radicale de l'analyse de la phrase, mais leurs propositions n'ont conduit à aucune application pédagogique durable. Les enseignants, comme les psychopédagogues de la langue maternelle, se trouvent donc toujours aux prises avec les notions traditionnelles de sujet, et d'objet, et certains d'entre eux ont entrepris d'en analyser la complexité.

Dans un travail réalisé en 1974, S. Delesalle relève quatre «propriétés» principales (non nécessairement contradictoires) du sujet dans la langue française. Sur le plan de la syntaxe tout d'abord, le sujet est un des deux groupes constitutifs d'une phrase simple; ce groupe est localisable par les procédures structuralistes de segmentation et de commutation. C'est cette conception qui est reprise dans la grammaire générative de Chomsky, où la première des règles de réécriture s'énonce P ⟶ SN + SV et où le sujet est ce premier SN, c'est-à-dire, le SN «dépendant de P».

Sur le plan logique, qui est celui où se plaçaient les grammairiens de l'Antiquité et de la Renaissance, l'opération «intellectuelle» sous-jacente à la phrase est la **prédication,** c'est-à-dire l'attribution d'une propriété (ou d'un prédicat) à une substance (être ou chose). C'est cette substance qui constitue alors le sujet (exemple: **la pomme** est un fruit rond et coloré).

Une troisième acception de la notion de sujet est liée au phénomène d'accord, ou encore de rection; on parlera souvent dans ce cas de **sujet grammatical.** Ce dernier peut être défini comme l'élément de la phrase qui est «responsable» de certaines marques morphosyntaxiques du verbe, en l'occurrence du nombre et du genre. Dans «Les roses sont coupées chaque matin par le jardinier», les marques **pluriel** et **féminin** qui apparaissent sur la forme verbale «sont coupées», sont des marques qui déterminent en réalité le nom **rose**; ce sont les **roses** qui sont nombreuses et de genre féminin, non l'action de couper. Les deux déterminations sont transportées du nom **rose** vers le verbe **couper,** et c'est le nom à partir duquel s'effectue le transport des déterminations qui constitue le sujet grammatical.

S. Delesalle relève enfin un quatrième sens du mot sujet, sens qu'elle qualifie de discursif, et qui résulte en réalité d'une confusion entre l'opposition thème-commentaire. Le thème d'une phrase est constitué par ce dont on parle et qui est connu ou supposé connu par tous les interlocuteurs, tandis que le commentaire (ou propos) est ce que l'on dit de nouveau sur le thème connu. Dans «Notre réunion aura lieu à cinq heures», le premier SN est à la fois le thème et le sujet grammatical, tandis que dans «A cinq heures, nous irons exceptionnellement prendre un vin chaud», le thème est constitué par **A cinq heures,** tandis que le sujet logique, syntaxique et grammatical est **nous.**

---

*M.-J. Besson, professeur de français-linguistique aux Etudes pédagogiques primaires, Genève.

**J.-P. Bronckart, professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

[1] L'élaboration de ce travail a été rendue possible par l'attribution d'un subside du Fonds national suisse de la recherche scientifique, requête 1.546 - 0.77.

Les quelques éléments d'analyse qui viennent d'être évoqués présentent la caractéristique commune de faire renoncer à l'analyse sémantique de la grammaire traditionnelle («le sujet est l'être ou l'objet qui fait l'action») et d'orienter vers une analyse soit logique, soit syntaxique. Les arguments invoqués pour renoncer à l'analyse sémantique sont désormais bien connus; le sujet peut certes parfois désigner l'être ou l'objet responsable d'une action («Hier, Chivers a marqué un très joli but»), mais dans d'autres cas, très fréquents, il est un «objet» auquel le locuteur attribue une propriété («Le temps semble maussade»); il peut également subir une action («Jacques a reçu un coup sur l'arête du nez») ou n'entrer avec le verbe que dans une relation logique ou topologique («Le champ s'étend sur trois hectares»).

Si le rejet de la notion sémantique de sujet-responsable de l'action ne souffre donc aucune discussion, le problème des relations sémantiques de la phrase et de leur traduction dans les énoncés continue de se poser, et ce, à deux niveaux bien distincts. Sur le plan théorique tout d'abord, il serait utile de disposer d'une nomenclature claire et fiable des différentes fonctions sémantiques en jeu dans une phrase: les notions plus ou moins intuitives de «responsable de l'action», «celui qui subit l'action», «celui auquel elle profite», etc. sont insuffisantes.

Mais la raison déterminante qui nous interdit d'évacuer simplement le problème des relations sémantiques de base est d'un autre ordre: tout en admettant que le raisonnement grammatical que propose l'école à l'enfant doit s'appuyer sur des arguments linguistiques pertinents et notamment sur des critères syntaxiques, il ne faut pas perdre de vue que l'enfant arrive à l'école avec un bagage de savoir-faire langagier qui est un fonctionnement communicatif et donc sémantique; pour lui, la réalité de la langue n'existe tout d'abord que par le contenu qu'elle transmet.

Données psycholinguistiques

Cette donnée psychologique d'ordre assez général a été confirmée et précisée par diverses recherches psycholinguistiques entreprises à Genève durant ces dernières années. L'objectif de ces expériences était de découvrir comment l'enfant comprend les relations sémantiques exprimées par une phrase, et surtout d'analyser les moyens ou stratégies qu'il utilise pour parvenir à cette compréhension.

De manière plus précise, divers types d'énoncés étaient présentés par l'expérimentateur à l'enfant, qui avait pour tâche d'accomplir, avec divers jouets mis à sa disposition, une action correspondant à sa compréhension de l'énoncé. Cet énoncé était soit une phrase active simple («Le garçon casse l'allumette» ou «Le garçon pousse la fille»), soit une phrase passive («Le camion est suivi par la voiture»), soit une phrase active de forme emphatique («C'est la fille que le garçon pousse»), soit encore une pseudo-phrase («boîte ouvrir garçon»).

Les résultats démontrent que les phrases actives ne posent aucun problème de compréhension pour les tranches d'âge prises en considération (3-11 ans).

Il n'en va pas de même pour certaines phrases passives qui peuvent ne pas être comprises avant 7-8 ans: celles qui comportent le verbe «suivre», par exemple («Le camion est suivi par la voiture»); ou celles dans lesquelles les protagonistes pourraient l'un et l'autre exécuter l'action («La fille a été frappée par le garçon»).

Ces résultats font apparaître également que certaines tournures emphatiques («C'est la fille que le garçon pousse». «C'est la fille que pousse le garçon») posent des problèmes insolubles à l'enfant jusqu'à 10 ans environ.

La signification de cet échelonnage des réussites apparaît lorsqu'on se livre à l'analyse des stratégies de compréhension de l'enfant. On observe en effet que les sujets les plus jeunes se centrent presque exclusivement sur la signification de chacun des mots et combinent celle-ci de manière à dégager, grâce à leur connaissance des événements de la réalité, le sens le plus probable de l'énoncé. Cette stratégie, que nous avons qualifiée de **pragmatique,** ne tient compte ni de la position respective des unités de la phrase, ni des marques de surface caractéristiques de la forme passive ou de l'emphase (forme du verbe + «par» pour la structure passive; «c'est ... qui» ou «c'est ... que» pour l'emphase). Dès quatre ans, par exemple, un enfant n'aura aucune difficulté à interpréter correctement une phrase passive comme «L'allumette est cassée par le garçon» ou une phrase emphatique comme «C'est le camion qui a défoncé la barrière», dans la mesure où le sens de chacun des mots est bien compris. Une seule interprétation est possible: l'enfant sait, par expérience, qu'une allumette ne peut casser un garçon et qu'une barrière ne peut défoncer un camion. Les véritables problèmes se posent quand ce recours à l'expérience ne suffit pas pour déterminer «qui fait quoi». Tel est le cas de toutes les phrases qui évoquent une situation dite renversable («La fille a été frappée par le garçon», «C'est la fille que le garçon a frappée»), c'est-à-dire dont les protagonistes — ici, la fille et le garçon — pourraient, dans la réalité, être l'un comme l'autre les acteurs de l'action de **frapper.** Pour interpréter correctement ce type de phrases, l'enfant doit se servir des indices de surface que sont la position des mots et les marques spécifiques de la passive ou de l'emphase. De 4 à 6 ans, le sujet se sert d'une hypothèse positionnelle selon laquelle toute séquence nom-verbe-nom doit être interprétée comme une relation agent-action-patient, et il tente de généraliser cette loi d'interprétation à d'autres types de séquences (nom-nom-verbe: «C'est la fille que le garçon pousse» ou verbe-nom-nom: «En poussant la fille, le garçon...».

L'application de ce deuxième type de stratégie se traduit par une compréhension correcte de toutes les phrases où l'ordre nom-verbe-nom correspond en fait à une séquence de relation agent-action-patient: phrases actives simples, phrases emphatiques avec «c'est ... qui». Elle ne permet pas, par contre, la compréhension des passives renversables comme «La fille a été frappée par le garçon» dont nous avons parlé précédemment. Jusqu'à 6 ans et parfois même plus tard, ces phrases sont interprétées en sens «inverse»: c'est la fille que frappe le garçon. Pour dépasser cette nouvelle difficulté, une dernière stratégie, que nous avons qualifiée de morpho-syntaxique, est mise en place par l'enfant. Elle consiste à prendre en considération non plus la position des mots, mais les indices morpho-syntaxiques tels que la forme du verbe et le «par» dans la passive, le «c'est ... que» dans les emphatiques. C'est entre 7 et 10 ans (selon la complexité de ces indices morpho-syntaxiques) que cette dernière stratégie est mise en place, et que tout type de relations sémantiques peut être correctement interprété.

Ces quelques données illustrent, nous semble-t-il, la lente évolution du raisonnement de l'enfant à propos de sa langue. Partant de son expérience et d'une interprétation fondée sur le seul sens des mots, il en vient progressivement à élaborer des stratégies positionnelles, puis enfin à considérer l'ensemble des indices morpho-syntaxiques de la phrase. C'est au cours de cette évolution qu'intervient l'apprentissage explicite de la grammaire proposé par l'école et qu'est introduite, entre autres, la notion de sujet dont nous avons noté la complexité dans les pages précédentes. Comme il est exclu de tenter d'apprendre à l'enfant toutes les significations complexes rassemblées sous l'étiquette «sujet de», la sensibilisation à l'analyse s'effectue de manière exemplative: on insiste, selon la méthode en vigueur (enseignement traditionnel de la grammaire, enseignement rénové) sur certains aspects plutôt que sur d'autres. Dans les travaux actuellement en cours, nous tentons de déterminer ce que l'enfant appréhende réellement lorsqu'on lui parle de «sujet» et d'analyser l'évolution de son raisonnement à l'égard des fonctions grammaticales.

Recherches psychopédagogiques

Dans une première recherche, Janin et al. (1976) ont présenté 32 phrases écrites à 403 sujets de 7 à 14 ans appartenant à des classes traditionnelles ou à des classes «grammaire nouvelle»[2]. Dans chacune de ces 32 phrases, les élèves devaient «trouver le sujet de la phrase et le souligner». Les énoncés choisis avaient été retenus en fonction de différents critères: le type et la forme des phrases (déclaratives, interrogatives, emphatiques, négatives, passives); l'expansion du groupe nominal sujet; le type de verbe[3]; l'ordre des éléments (sujet-verbe-objet, objet-verbe-sujet, verbe-objet-sujet).

En raison du nombre de ces variables et de l'impossibilité de les contrôler avec 32 phrases, les résultats obtenus ne constituent que des indications. La première d'entre elles est d'ordre très général: les difficultés de localisation du sujet semblent dépendre directement de la complexité de l'analyse grammaticale telle que nous l'avons mise en évidence dans nos recherches psycholinguistiques. On observe tout d'abord que les phrases qui expriment des actions non renversables sont les plus faciles à traiter. Lorsque l'action est renversable et que par conséquent la stratégie pragmatique ne peut être appliquée, c'est dans les déclaratives actives que le repérage du sujet est le plus aisé; viennent ensuite, dans un ordre croissant de difficultés, les déclaratives négatives, puis les interrogatives (positives), enfin les passives.

Si l'on compare les enfants des classes traditionnelles à ceux des classes «grammaire moderne», il apparaît d'abord que sur l'ensemble des phrases proposées, la réussite est légèrement meilleure et surtout plus précoce dans les classes traditionnelles. Cependant, deux faits ont été clairement mis en évidence: les élèves des classes traditionnelles font quatre fois plus d'erreurs que ceux des classes modernes dans les phrases passives, dans les interrogatives avec reprise du sujet par un pronom («Le chat a-t-il renversé son lait?», «A-t-elle lavé son linge ma voisine?»). Pour ces dernières, les comportements des élèves se distinguent nettement: dans les classes traditionnelles, l'item lexical (le nom) correspondant à l'agent est souligné dans la plupart des cas, tandis que dans les classes modernes, c'est le pronom, le couple nom + pronom, qui est considéré comme le sujet. Ces résultats seront discutés plus loin.

Sur la base de ce sondage, une seconde recherche a été entreprise par Binggeli et al. (1977), qui ont comparé à nouveau les enfants des classes traditionnelles et des classes «grammaire nouvelle», de la deuxième primaire (2 P — enfants de 7 à 8 ans) à la sixième primaire (6 P — enfants de 11 à 12 ans). Dans une première épreuve, la tâche était analogue à celle de l'expérience précédente — il s'agissait de repérer le sujet — et les facteurs suivants ont été étudiés: types et formes de phrases, ordre des syntagmes (SN, SV et SPrép), dans quatre séquences différentes, types de verbes (selon une classification aspectuelle que nous ne pouvons pas présenter en détail), réalisations différentes du sujet (SN simple ou expansé, pronom, infinitif, phrase), caractéristiques sémantiques du nom-sujet ([±] humain, [±] animé, [±] concret). La combinaison exhaustive de ces différents facteurs eût obligé les chercheurs à présenter 570 phrases différentes à chaque enfant, ce qui est pratiquement irréalisable. En outre, beaucoup de ces combinaisons engendreraient des phrases totalement artificielles. Soixante-six phrases ont été retenues et proposées en 6 tests différents, présentant des combinaisons de deux ou plusieurs facteurs.

Dans un second groupe d'épreuves et en liaison directe avec un des objectifs fondamentaux d'un enseignement rénové de la grammaire, qui est de rendre l'élève capable d'une réflexion et d'un discours de type métalinguistique sur sa propre langue, l'expérimentateur tentait d'obtenir de l'enfant une explicitation de sa conception de la notion de sujet en lui demandant de juger certaines affirmations («Le sujet est le premier mot de la phrase». «Vrai ou faux?»); ou encore en lui demandant une définition: «Si tu devais expliquer ce qu'est le sujet de la phrase, que dirais-tu?»

Dans une dernière épreuve enfin, les élèves étaient conviés à reconnaître le sujet de phrases grammaticalement correctes mais sémantiquement irrecevables: «Un cri effrayant regarde les enfants».

Les résultats obtenus ont fait l'objet d'une première analyse dont les tendances les plus nettes sont les suivantes:

1. Dès la 3e année, tous les élèves, qu'ils appartiennent aux classes traditionnelles ou aux classes modernes, repèrent correctement le sujet pour autant que la phrase soit de type SN + SV ou SN + SV + SPrép. Lorsque le SPrép est en tête de phrase et que l'ordre SN + SV est inversé, les élèves des classes «grammaire nouvelle» rencontrent plus de difficultés. Pour une phrase du type «Sur le chemin ne résonnaient plus les pas des chevaux», les pourcentages de réussite s'échelonnent de 54% à 90% (de la 2 P à la 6 P) en classes traditionnelles, tandis qu'ils s'abaissent à 30% — 88% en classes modernes. L'erreur consiste à souligner le SPrép initial. Des différences de même ordre surgissent lorsqu'un complément est intercalé entre le SN sujet et le SV («Le brigand, en s'échappant, a blessé plusieurs personnes»).
2. Dans d'autres types d'épreuves, les élèves des classes modernes témoignent d'un raisonnement plus élaboré que leurs condisciples des classes traditionnelles. Lorsque le SN sujet est doté d'une expansion («Nos plantes d'appartement ne poussent plus»), les premiers distinguent très tôt l'ensemble du syntagme comme assumant la fonction sujet (65% de réussite en 2 P et 3 P) et ce comportement se généralise dès la 4 P. Les erreurs portent sur les phrases dont le SN est expansé au moyen d'une relative. Lorsque l'enseignement est traditionnel, par contre, c'est le nom principal du syntagme qui est considéré comme porteur de la fonction sujet et celle-ci n'est généralisée à l'ensemble du syntagme que par quelques sujets à partir de la 5 P.
   Ce mode différent de raisonnement se retrouve lorsque le sujet n'est pas un SN en surface mais un infinitif, un pronom, une phrase. Les élèves des classes modernes sont moins déroutés par les différentes réalisations de surface du SN que les élèves des classes traditionnelles. Les erreurs portent sur des phrases comme «Voyager seul, quand on n'en a pas l'habitude, présente certains risques» et «Que tu parviennes à dresser ce chien m'étonnerait», dont le niveau de complexité semble assez évident.
   Enfin, les résultats obtenus par Janin et al. en ce qui concerne les interrogatives et les passives sont confirmés: le sujet grammatical de la phrase passive ne pose aucun problème d'identification aux enfants des classes «grammaire nouvelle», alors que les enfants des classes traditionnelles, jusqu'en 4 P, soulignent l'agent (ou sujet logique). Pour les interrogatives avec redoublement de sujet, seuls les élèves des classes modernes ressentent la similitude fonctionnelle du SN et du pronom.
3. Lorsqu'on demande aux enfants d'expliquer leur conception de la notion de sujet, ils reproduisent ce qui leur a été dit par l'enseignant. Comme on pouvait s'y attendre, dès la 2 P, des critères syntaxiques — critère de nécessité, de position, de possibilité de pronominalisation en «il(s)» ou «elle(s)» — sont proposés par les élèves des classes modernes. Dans les classes traditionnelles, les définitions émergent plus tardivement — à partir de la 3 P — et les critères sont presque toujours sémantiques

---

[2] *Nous appelons classes «grammaire nouvelle» celles dans lesquelles est donné un enseignement qui vise à l'étude du fonctionnement de la langue, à partir des théories structuralistes au sens large et de la grammaire générative et transformationnelle en particulier.*

[3] *Cf. par exemple:*
a) La fille pousse *la chaise / La fille* pousse *le garçon (traits contextuels);*
b) Emploi du verbe suivre *où la construction syntaxique est contraire à la succession constatée dans la réalité.*

(«la personne ou la chose qui fait l'action»). Les critères syntaxiques apparaissent surtout en 5 P et 6 P et font référence uniquement au phénomène d'accord du verbe avec le sujet.
Dans les épreuves de jugement, les élèves de classes modernes, dès la 4 P, admettent comme impossible qu'un SPrép ou encore les pronoms comme «lui/leur» remplissent la fonction sujet, alors qu'il y a de nombreuses hésitations au niveau des classes traditionnelles.

Les diverses recherches théoriques ou expérimentales que nous venons d'exposer nous permettent en premier lieu de préciser la nature du problème psychopédagogique que pose l'approche de la notion de sujet à l'école primaire. L'objectif à atteindre, nous l'avons dit, est la maîtrise de cette notion. Durant les cinq années (2 P à 6 P) d'enseignement explicite de la grammaire, le maître s'efforce d'amener l'enfant à une compréhension aussi proche que possible de celle des adultes. Cet objectif est d'ordre syntaxique et implique une abstraction importante par rapport au raisonnement sémantique. Or, à leur entrée à l'école primaire, les enfants réfléchissent avant tout sur le sens, et leur développement cognitif ne leur permet d'aborder l'abstraction syntaxique que très progressivement. La démarche psychopédagogique consistera donc à partir de cette réalité pour aménager les étapes qui lui permettront d'aboutir au raisonnement syntaxique.

Quelques indications d'ordre pédagogique

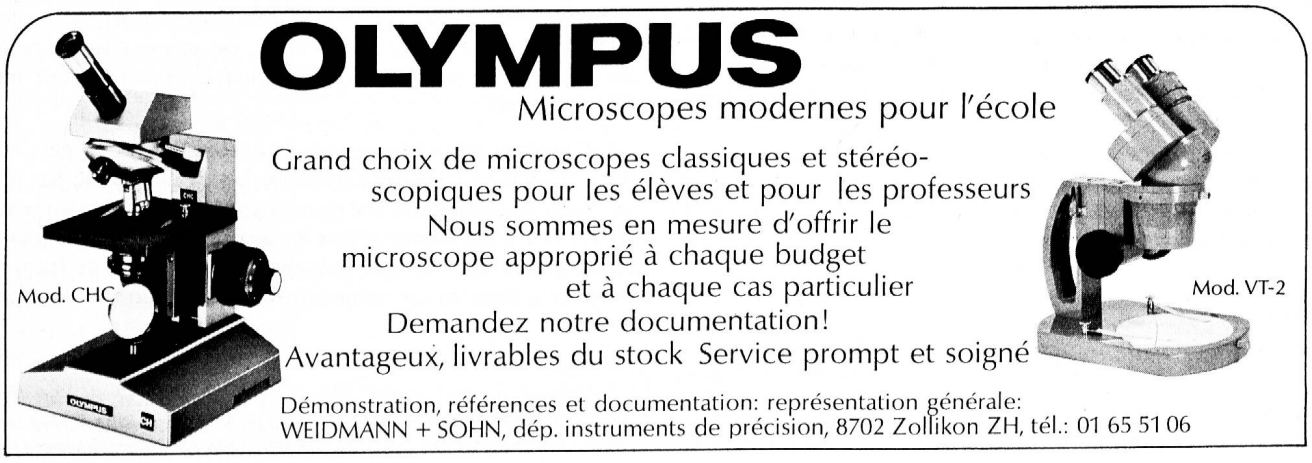
Il ressort des deux recherches décrites que la première indication pédagogique doit préconiser le rejet d'une méthode exclusivement centrée sur le sens. Cette indication vise donc l'approche traditionnelle, laquelle ne manque pas, il est vrai, d'un certain bon sens dans la mesure où elle se place d'emblée au niveau du raisonnement d'un enfant de 7 ans. Son défaut est de faire passer l'élève de critères sémantiques à des critères morphologiques — le sujet n'est abordé qu'en vue de résoudre les problèmes posés par l'accord du verbe — laissant de côté tout ce qui ressortit à la syntaxe. On comprend mieux dès lors pourquoi les résultats des élèves des classes modernes sont globalement légèrement inférieurs à ceux des élèves des classes traditionnelles en 2 P et 3 P: l'approche retenue, se fondant d'emblée sur les critères syntaxiques, heurte le «fonctionnement» sémantique de l'enfant. Cependant, malgré les difficultés de démarrage, cette approche permet d'aborder de manière beaucoup plus pertinente les problèmes posés par la passive, par l'interrogative ou par l'attribution de la fonction sujet à des infinitifs ou à des phrases. En d'autres termes, elle rend possible l'accès à un raisonnement «correct» sur les relations de base de la phrase.

Cette approche syntaxique doit donc être retenue dès l'instant où l'on prétend faire raisonner l'élève sur le fonctionnement de sa langue, mais toutes les précautions doivent être prises pour que la réflexion syntaxique ne soit pas imposée trop brutalement dans les premiers degrés et pour que les enfants parviennent à dépasser en «douceur» leur centration sur la position du sujet: le sujet est le premier SN.

A cet égard, il est important de souligner la nécessité de remplacer les exercices d'analyse traditionnelle par des manipulations qui permettent à l'enfant d'appréhender de manière concrète le système de la phrase et de ses constituants, sans oublier que les procédures utilisées doivent impliquer un constant va-et-vient entre syntaxe et sens. Il s'agit, pour le maître, de faire en sorte que les élèves parviennent à un raisonnement de type syntaxique tout en se préoccupant du sens de ce qu'ils disent ou écrivent.

Se pose alors — et ce sera notre deuxième indication pratique — le problème du choix des énoncés sur lesquels doit être conduite la réflexion en classe. Les conclusions de Janin et al. et Binggeli et al. se rejoignent sur ce point: il ne faudrait présenter aux élèves que des phrases qu'ils sont capables de comprendre avec les stratégies de décodage dont ils disposent. De là, la proposition — un peu rapide peut-être — que l'analyse doit se faire d'abord sur des énoncés minimaux, c'est-à-dire ne comprenant en surface qu'un groupe nominal non expansé et un groupe verbal simple. Il n'est pas certain qu'une phrase de structure syntaxique simple le soit forcément sémantiquement parlant. Par ailleurs, les exemples d'énoncés que les élèves produisent spontanément offrent une telle complexité syntaxique qu'il est impossible de les utiliser tels quels. D'où, il est vrai, la nécessité de simplifier les phrases sur lesquelles on raisonnera. Encore faut-il que ces énoncés minimaux correspondent à des phrases qui ne soient pas artificielles et qui puissent effectivement avoir été produites. Choisir de réfléchir — sous prétexte de simplification — sur une phrase comme «La robe est rouge», qui a peu de chance d'être prononcée, plutôt que sur une phrase plus complexe comme «La robe que maman a achetée est rouge», rendra plus abstraite qu'elle ne l'est réellement une analyse à partir de la syntaxe.

Nous tenterons de développer et d'illustrer ces quelques propositions dans de prochains articles.



L'activité-cadre

par Bertrand Lipp*

On aurait peine à trouver, dans la masse des publications consacrées durant la dernière décennie à la pédagogie de la langue maternelle, un texte qui ne renvoie, de manière plus ou moins explicite, au schéma de la communication. «Il s'agit pour nous», écrivent par exemple les auteurs d'un rapport publié en 1972 par l'INRDP, «d'entraîner les enfants à la COMMUNICATION orale et écrite (émission et réception de messages) afin de les rendre plus maîtres de leur langue dans toutes sortes de situations de communication. Dans cette perspective, le maître donne toute leur importance aux différents circuits de communication...»[1]. Point de vue partagé par les auteurs de la **Méthodologie pour l'Enseignement du Français en Suisse romande**[2] qui, partant du principe qu'«apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer», posent que «l'enseignement de la langue maternelle devrait répondre à cette exigence fondamentale: préparer les élèves à maîtriser leur langue dans les situations les plus diverses de la vie quotidienne, qu'ils soient appelés à parler ou à écouter, à écrire ou à lire».

Les textes que nous évoquons ici comportent une critique implicite à l'endroit de la pédagogie de la langue maternelle le plus généralement pratiquée jusqu'à maintenant: la classe n'est pas un lieu où s'échangent de vrais messages — oraux ou écrits —, des messages analogues à ceux que nécessite la vie quotidienne. On admettra sans peine, en effet, que les activités d'expression scolaires placent rarement l'élève dans une situation de communication véritable, c'est-à-dire en position d'émetteur face à un destinataire auquel il importe d'adresser un message, ou de récepteur vraiment désireux de prendre connaissance de ce qu'il écoute ou de ce qu'il lit.

Ces considérations ont conduit les auteurs de la **Méthodologie** à proposer une démarche propre à «favoriser un double besoin», à «développer un double pouvoir», selon les termes du **Plan d'études romand**, «le besoin et le pouvoir de s'exprimer oralement et par écrit, le besoin et le pouvoir de comprendre ce qui est dit et écrit», et cela tout en satisfaisant à l'exigence que nous venons de rappeler: préparer les élèves à maîtriser leur langue dans la réalité de la vie quotidienne, présente et à venir. Il s'agit, pour le maître, d'engager sa classe dans la réalisation d'un projet qui place les élèves dans des situations de communication aussi nombreuses et diverses que possible: ils vont, par exemple, publier un journal de classe, ou organiser un spectacle, ou monter une exposition, saisissant et exploitant toutes les occasions d'échanges verbaux — oraux ou écrits — ainsi offertes.

Voilà qui n'est guère nouveau, dira-t-on, pensant aux très nombreuses expériences de ce type réalisées déjà. Et l'on se plaira peut-être à évoquer M. Jourdain, prosateur malgré lui. Ce type de réflexion appelle deux remarques.

Loin de rejeter tout ce qui a pu se pratiquer jusqu'ici, les auteurs de la **Méthodologie** ont, au contraire, cherché à tirer le plus large parti possible de leur expérience, comme de celle de leurs collègues: leurs propositions trouvent là une indispensable caution.

La nouveauté est ailleurs: elle est dans la généralisation et la systématisation d'expériences conduites le plus souvent indépendamment des activités prévues au programme, soit qu'on les mène parallèlement à celles-ci, soit qu'on décide de s'y consacrer entièrement, mais pour un temps mis exceptionnellement à part. Or, dans la démarche pédagogique proposée par la **Méthodologie**, d'occasionnelle, l'entreprise devient régulière; c'est à partir du projet retenu — réalisation d'un montage audio-visuel, préparation d'un récital, composition d'un album — que va s'organiser l'entraînement à l'expression et à la compréhension. Aussi propose-t-on d'appeler ACTIVITÉ-CADRE le travail ainsi envisagé, puisqu'il vise à susciter et à rassembler un grand nombre d'activités langagières, leur donnant un sens et une cohérence.

La réponse à cette question: en quoi la démarche proposée est-elle nouvelle? conduit à formuler une troisième remarque. Organiser désormais l'essentiel de son enseignement — dans les domaines de l'expression et de la compréhension — en fonction d'une activité-cadre exige du maître un effort d'adaptation considérable. Plusieurs collègues qui ont, à l'occasion d'un cours de formation en vue de l'introduction du nouveau programme de français, accepté d'entreprendre une activité-cadre avec leur classe et d'en rendre compte, concluent leur rapport en notant ces deux points:

— l'expérience a été passionnante, enrichissante pour les enfants et pour le maître, parfois pour les parents, au-delà de ce que nous imaginions;
— elle a exigé de tels efforts et pris une place si importante qu'il paraît difficile de prévoir plus d'une ou deux activités de ce type par année.

Le second point, où l'on peut voir l'expression d'une certaine réticence, appelle quelques commentaires. Loin de nous l'idée de nier ou de minimiser la somme du travail, la qualité de l'engagement requises par la conduite d'une activité-cadre. L'impression d'être trop sollicité par l'entreprise, ou même d'avoir peine à la maîtriser, nous paraît néanmoins due à deux faits qui méritent d'être analysés.

D'une part, les collègues cités ici avaient à tenir compte des contraintes du plan d'études actuel, ne se sentaient donc pas libres de renoncer totalement, à côté de cette expérience, à certaines activités prévues au programme. (Mais on nous permettra, à ce propos, de poser la question: lorsque le nouveau programme de français sera en place[3], tous les enseignants sauront-ils renoncer à la pratique

---

* *Professeur de français aux Classes de formation pédagogique et maître de didactique au Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire, Lausanne.*

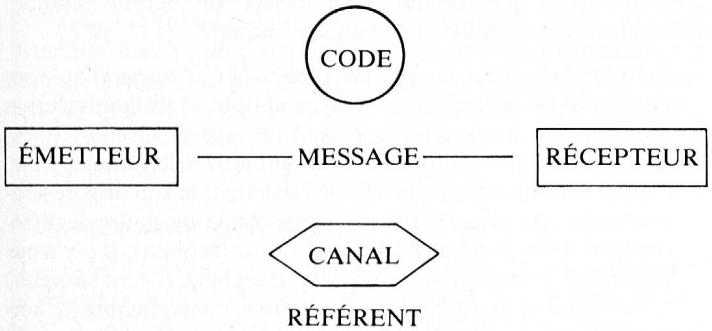
[1] Recherches pédagogiques, *INRDP, Paris, 1972, N° 52, p. 10.*

[2] *A paraître prochainement.*

[3] *Il s'agit, dans cet article, des activités d'expression, de libération de la parole. Pour les activités d'apprentissage, de structuration de la langue, la* Méthodologie *propose des ATELIERS à conduire parallèlement.*

d'activités qui ne figureront plus, désormais, dans le plan d'études? Nous pensons à une certaine conception de la rédaction ou de la lecture de pages d'anthologie.)

Il faut admettre, d'autre part, que l'on a eu peine, dans certaines classes, à tracer avec assez de précision les limites de l'entreprise, faute d'une maîtrise suffisante du schéma de communication et de son fonctionnement. Aussi proposons-nous de reprendre ce schéma, nous en tenant aux six facteurs généralement cités, pour montrer comment y recourir dans une définition précise des objectifs que l'on vise en mettant une activité-cadre en chantier.



Par exemple:

CODE:
une variété du
français écrit
(«jargon» pédagogique)

ÉMETTEUR:
l'auteur
de cet
article

MESSAGE:
cet article

RÉCEPTEUR:
chaque
lecteur
de cet
article

CANAL:
les pages de la
revue (donc contact différé)

RÉFÉRENT:
les activités d'expression dans l'enseignement
de la langue maternelle

La situation serait sensiblement différente si l'auteur de ces lignes s'adressait directement — sous forme d'exposé oral — à un public susceptible de réagir sur-le-champ, de devenir donc à chaque instant émetteur de messages divers: questions, protestations, remarques complémentaires.

Chacun des six facteurs du schéma de communication représentant une variable, on voit la richesse et la diversité des activités qui peuvent s'inscrire dans ce cadre. La classe — l'ÉMETTEUR — souhaite, par exemple, entreprendre un travail au sujet d'un chemin de fer régional menacé de disparition — le RÉFÉRENT. A qui — à quel RÉCEPTEUR — destine-t-elle son travail — son MESSAGE? Quel moyen — quel CANAL — va-t-elle utiliser pour faire part du résultat de ses recherches? A quel langage — quel CODE — va-t-elle donc recourir?

On imagine sans peine combien les conditions dans lesquelles le travail se réalisera seront différentes selon que la classe aura choisi de s'adresser à des camarades ou à des adultes, selon qu'elle aura opté pour l'album plutôt que pour le montage audio-visuel.

Il appartient donc au maître de jouer avec ces diverses variables, en veillant à ce que puissent être atteints le plus grand nombre possible d'objectifs dans les quatre domaines de l'émission et de la réception de messages oraux et de messages écrits. Choisir de composer un album, c'est privilégier le domaine de l'expression écrite (étant entendu que, lors des travaux préparatoires, les élèves auront aussi l'occasion de parler et d'écouter, par exemple en réalisant des interviews). Destiner son album à des adultes, c'est opter pour un registre de langue que les élèves maîtrisent mal, qui, par conséquent, exigera d'eux un effort plus soutenu que lors d'une correspondance scolaire.

Le rôle du maître apparaît donc primordial dans le choix de l'activité-cadre, choix qu'il va orienter en fonction des objectifs qu'il entend atteindre. Une définition claire de ces objectifs lui permettra d'éviter la dispersion des efforts signalée comme un handicap dans plusieurs des rapports d'expérience que nous commentons ici. Certains maîtres paraissent avoir accordé l'essentiel de leur attention au sujet retenu — au RÉFÉRENT — sans préciser assez clairement le DESTINATAIRE du travail entrepris, sans opter vraiment pour un moyen de transmission — un CANAL — donc sans avoir une conscience suffisamment nette du mode d'expression auquel recourir: CODE verbal seulement? Langue orale ou langue écrite? Registre de langue? Cette difficulté à préciser l'objectif poursuivi nous paraît tenir, pour une part importante, à un malentendu: au fond, disent certains, ce que vous appelez activité-cadre n'est rien d'autre que le centre d'intérêt paré de nouveaux atours. Affirmer cela procède d'une confusion qu'il importe de dissiper.

Organiser le travail de la classe à partir d'un centre d'intérêt, c'est ne prendre en compte qu'un des facteurs du schéma de communication: le RÉFÉRENT. L'objectif premier est, dans ce cas, d'augmenter la connaissance que l'élève a du monde, par exemple de son environnement. Sans doute pourra-t-il être amené, en cours d'étude, à entrer en contact avec divers interlocuteurs, oralement ou par écrit — à la faveur de discussions en classe, d'enquêtes, d'échanges épistolaires — mais sans que ces occasions de communiquer avec autrui soient dictées par autre chose que le thème retenu. Nous avons pu lire ainsi un projet de travail sur la publicité (thème fort heureux et qui relève de l'étude de l'environnement autant, sinon plus, que la culture de la vigne ou la fabrication du papier). Le projet prévoit d'abord toute une série de travaux permettant une analyse assez approfondie des canaux publicitaires principaux, puis indique, mais en dernière partie seulement, que les élèves réaliseront par groupes un montage audio-visuel et un bref jeu scénique sur le thème retenu. Un autre projet, conçu de la même manière, propose qu'après avoir débattu du thème, rassemblé et étudié des documents, conduit des enquêtes, les élèves produisent une émission de radio, alimentent une correspondance, préparent une conférence, montent une exposition, élaborent un album. «Le thème envisagé est si riche, dit le projet, qu'il permet d'atteindre pratiquement tous les objectifs.» Il est à craindre que l'on n'en atteigne, au contraire, aucun vraiment si l'on privilégie ainsi le rapport enfant-thème, pour n'envisager qu'au terme du travail une éventuelle communication à autrui, c'est-à-dire l'intervention d'un destinataire et d'un canal.

Organiser le travail de la classe en fonction d'une activité-cadre suppose que l'on inverse l'ordre suivi dans les projets que nous venons d'évoquer et qui ressortissent à la pédagogie du centre d'intérêt. Il s'agit de choisir dès le départ — et pourquoi pas avant même d'avoir retenu un thème — le destinataire auquel on veut s'adresser et le moyen par lequel on entend communiquer. Ce choix, qui est premier et fait intervenir d'emblée l'ensemble des facteurs du schéma de communication, permettra de définir de façon précise les objectifs visés, les conditions et la durée de l'entreprise, permettra donc, dans une large mesure, d'éviter le flou et la dispersion des efforts, un certain sentiment d'insécurité aussi dont font état plusieurs comptes rendus.

On peut, pour conclure, définir l'activité-cadre comme une entreprise que caractérisent d'une part sa visée, qui est la communication d'une expérience (l'élève se situant comme récepteur dans le seul cas de la lecture suivie), d'autre part sa durée: elle peut varier d'une ou deux semaines à l'année entière (dans le cas particulier de la correspondance scolaire ou du journal de classe), mais doit être fixée de façon aussi précise que possible; elle est, en tous cas, fonction des objectifs visés, et non de l'ampleur du thème retenu.

TÉNORS . . .
BASSES . . .

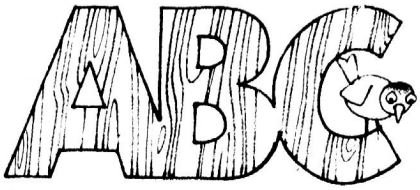
Vous qui aimez le chant, pourquoi pas à la

CHANSON DE LAUSANNE

Chœur mixte de la Ville,
dirigé par Jean-Pierre NOVERRAZ

Répétition tous les lundis soirs
de 20 h. 30 à 22 h. au Collège de la Rouvraie

Renseignements : 32 58 17



de la nutrition des plantes et de la fumure

Petit manuel illustré pour tous ceux qui aiment et qui soignent les fleurs et les plantes, et qui en jouissent. — Une documentation adéquate pour votre enseignement !
Commandez cette brochure au moyen du bon ci-dessous. Nous vous procurerons volontiers et gratuitement quelques exemplaires tant qu'il en restera en stock (expédition tous les 15 jours).

BON pour l'ABC de la nutrition des plantes et de la fumure

Nombre d'exemplaires désiré : ..... en allemand
..... en français

Niveau d'enseignement : .....

Nom/prénom _____

Ecole _____

Rue _____

N° postal/localité _____

A adresser à : **LONZA S.A.**, Département CAPR, Case postale, **4002 Bâle.**

Vers un enseignement rénové du vocabulaire dans le secondaire

par Michel Corbellari*

Introduction

Commençons par évoquer rapidement un certain nombre d'«acquis» que nous devons à la linguistique:

— Il existe, dans la langue, plusieurs registres (ou niveaux) qui sont conditionnés notamment par la situation de communication (participants, leurs rôles, lieu, etc.), le type de discours (message téléphonique, conférence, roman, texte scientifique, etc.), l'appartenance socio-culturelle de l'émetteur et son origine géographique. On ne parle pas comme on écrit; on s'adresse différemment à des proches et à un auditoire d'inconnus. Il n'y a pas un langage «noble», seul correct et acceptable (l'écrit soutenu, voire littéraire) et un langage «vulgaire», condamnable (le langage populaire). Les différences de registres se manifestent surtout dans le lexique.

— La langue évolue et les grammairiens ne peuvent quasi rien contre ce phénomène naturel qui n'est pas une «dégradation». C'est l'usage qui détermine le sens actuel des mots, et non l'histoire, c'est-à-dire l'étymologie: **chaland** n'est plus employé aujourd'hui — sauf par quelques pédants — dans le sens de **client.**

— Les mots n'existent pas en eux-mêmes, mais par rapport aux autres mots. **Peur** se définit par rapport à **crainte, effroi, appréhension,** etc. En outre, le contexte joue un rôle important: il réduit — dans la perspective du récepteur — la polysémie des mots (Le parquet **a craqué.** / Félix **a craqué.** / Anne **a craqué** une allumette.) et il impose ses contraintes: on dit «**commettre** un délit» mais «**faire** une faute de calcul».

Cela dit, nous pouvons énumérer les principaux défauts de l'enseignement traditionnel du vocabulaire:

1. **On accorde une importance exagérée aux mots littéraires, rares et/ou archaïques. On présente généralement pêle-mêle et sans aucune précision des mots appartenant à des registres différents.**

Dans son «Manuel pratique de l'Art d'écrire», tome II, Hachette, 1957, M. Courault propose, dans ses exercices consacrés aux adjectifs de couleurs (pages 26 et 27), entre autres, des mots aussi courants et utiles que **lilial, ivoirin, citrin, isabelle, nankin, saure** (qui ne figure même pas dans le «Petit Robert»), **ponceau, corallin, purpurin, garance, vineux, violâtre, violine, céladon, fuligineux** et **jaspé.**

A. Marthaler («Le Vocabulaire vivant», I: Découverte du monde, Payot, 1962) cite, parmi les cris d'animaux, les verbes **cancaner, cajoler, clabauder, glouglouter, margot(t)er, striduler, trompeter.**

Finalement, on connaît le succès de **remugle** dans les listes de noms désignant des odeurs!

2. **L'étymologie occupe une place trop grande.**

S'il n'est pas inintéressant de savoir que **capiteux** ou **décapiter** sont apparentés au latin **caput** (= tête), on ne voit pas en quoi le

** Professeur de français à l'Ecole secondaire de La Chaux-de-Fonds et au Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire, Neuchâtel.*

fait de rapprocher de l'étymon latin des mots comme **précipiter, capucin, capitale** (lettre), **chevet** (livre de)[1] pourrait être utile à l'élève. Cette connaissance ne lui permettra ni de mieux comprendre, ni de mieux utiliser ces termes.

Et l'on sait les dangers des explications par l'étymologie: la **philosophie** n'est pas l'«amour de la sagesse» ni la **philanthropie** l'«amour des hommes».

3. **Le purisme triomphe.**

En général, on rejette les termes familiers, populaires ou argotiques comme étant «faux», «barbares», ou «vulgaires». On condamne en outre des quantités de néologismes sans raison valable. Ainsi Galichet («Grammaire française expliquée», 4e-3e, Charles Lavauzelle, 1965) propose notamment de remplacer **contacter** par **rencontrer, visionner** par **projeter, s'activer** par **s'affairer,** montrant par là qu'il ignore les nuances de chacun de ces mots. Et ne recommande-t-il pas de dire (sic) «Nous **étions** convenus du prix» plutôt que «Nous **avions** convenu du prix»?

4. **On ne se soucie guère de l'emploi des mots.**

Les listes de verbes, par exemple, contiennent souvent pêle-mêle des transitifs et des intransitifs, des verbes à sujet humain et des verbes à sujet non humain, etc. Dans un chapitre consacré aux mouvements, B. Cognet et M. Janet («Apprendre à écrire», 1re partie: les sensations, Berlin, Paris, 1939) citent, sans commentaires: **vibrer, onduler, ondoyer, palpiter, trépider, se balancer, bercer, s'étendre, s'élargir, s'étaler, se déployer, s'épanouir.**

Quand M. Courault (op. cit.) propose de mettre en rapport les adjectifs **lacté, crayeux, lilial, argenté, neigeux, cireux, ivoirin** et les noms ou groupes du nom suivants: **une porcelaine, de la chaux, un lis, un cierge, des touches de piano, des œufs à la neige, une chevelure de vieillard,** il suggère une activité qui va peut-être permettre aux élèves de mieux se représenter les nuances de blanc, mais ils ne sauront pas quels noms chacun des adjectifs peut accompagner.

En effet, si l'on peut parler de la «chevelure argentée d'un vieillard», il est impossible de dire des «œufs à la neige neigeux» ou un «tissu neigeux».

Ce n'est pas par un quelconque raisonnement que l'on parvient à savoir quels sont les accouplements possibles, mais uniquement par l'étude de l'**usage.**

5. **On se préoccupe fort peu de prévoir des exercices de réemploi.**

***

Voici maintenant quelles sont, à mon sens, les principales caractéristiques d'un enseignement rénové du vocabulaire:

1. *Les termes abordés sont choisis en fonction de leur fréquence, de leur utilité pour les élèves.*
2. *Les registres de langue sont toujours précisés et on évite de faire employer des mots archaïques ou exclusivement littéraires.*
3. *On attache autant d'importance à chacun des deux aspects fondamentaux de l'étude du vocabulaire: — approfondissement du sens de mots (plus ou moins) connus et étude des rapports entre les mots (champs lexicaux, champs morpho-sémantiques[2], synonymes, etc.), — acquisition de termes nouveaux.*
4. *Les mots sont étudiés en contexte.*
5. *On relie l'étude du vocabulaire plus étroitement que par le passé aux autres activités de la classe: lecture (suivie ou non), expression écrite, grammaire, orthographe.*
6. *On favorise chez l'élève les activités de découverte et de recherche.*
7. *On recourt constamment aux dictionnaires de langue.*

Les types d'exercices sont très nombreux. Je me contenterai ici d'en décrire quelques-uns qui ont été faits dans des classes de 1re et 2e scientifique neuchâteloises (élèves de 12-13 ans) et en liaison avec des lectures suivies.

Le champ lexical de la PEUR

A propos du roman d'Antoine Reboul, TU NE TUERAS POINT, (Hachette, Bibliothèque verte, 1968), j'ai, en cours de lecture, fait établir un corpus, c'est-à-dire un ensemble de phrases et d'expressions. Chaque élève — on peut aussi travailler en groupes— s'est vu attribuer l'exploration d'un certain nombre de pages. Au fur et à mesure des «découvertes», les élèves s'approchaient de moi et me soumettaient leurs exemples. Mon rôle consistait à:

— accepter les exemples «conformes»; (j'avais expliqué auparavant, à l'aide d'exemples, ce que j'entendais qu'ils fassent);
— refuser les phrases qui ne contenaient pas de mot relatif à la peur («Une sueur froide ruisselle sur son torse nu.» / «Il lui faut aussi veiller à ne pas perdre les deux trousses de paquets de cigarettes.»);
— suggérer un raccourcissement et/ou une transformation («Sa plaie lui arrache un cri auquel répond un aboiement lugubre qui la glace d'effroi!» ⟶ «Un aboiement lugubre glace Simmy d'effroi.») ou, inversement, un allongement («de crainte de rompre son sommeil» ⟶ «Simmy n'ose faire le moindre mouvement, de crainte de rompre son sommeil.»)

Une fois passé le cap de la «censure», les phrases étaient écrites au tableau noir par les élèves. Lorsque celui-ci a été rempli, j'ai demandé à la classe de signaler les fautes d'orthographe (qui ont été corrigées) et les redondances (qui ont été supprimées). Les élèves ont ensuite recopié le corpus dans leur cahier:

— Il appréhende de toucher la guerba.
— Il avance timidement ses mains.
— La peur le paralyse.
— Il fait un effort pour échapper à sa crainte.
— Il a peur.
— Elle étouffe ses craintes.
— Anxieux, il revient sur ses pas.
— La crainte le paralyse.
— Une soudaine lueur l'affole.
— Espoir criblé de peur[3].
— Une angoisse l'étreint.
— Un frisson d'angoisse l'agite.
— Les hyènes fuient, effrayées par la lumière.
— Il sursaute.
— Il craint de réveiller sa colère.
— J'avais dominé ma frayeur.
— Un sentiment d'espoir mêlé de crainte confuse l'envahit.
— Un aboiement lugubre le glace d'effroi.
— Simmy doit reposer sans inquiétude.
— Elle frissonne de peur.
— Il éprouve une certaine gêne.
— Elle n'a pu maîtriser un accent de crainte.
— Il éprouve le besoin de noyer ses craintes.
— Le chien ne manifeste pas de crainte.
— Les terrifiants récits des nomades.

[1] *J. Beaugrand, M. Courault, «Le Français par les Textes», 6e, Hachette, 1962.*

[2] *Le champ lexical regroupe les mots qui sont en rapport avec une idée. Le champ morpho-sémantique regroupe un mot et les termes qui lui sont apparentés par la forme et le sens.*

[3] *Phrase nominale de l'auteur.*

— Le départ de Simmy l'a plongé dans une solitude inquiète.
— Son angoisse ne l'abandonne pas.
— Les deux enfants se montrent effrayés.
— La peur le saisit.
— Dans la direction supposée de l'inquiétant animal.
— Que crains-tu ?
— Il demande, inquiet: (...).
— Un monde libéré de la hantise des guerres.
— La peur le gagne.

J'ai alors fait souligner les noms, les verbes, les adjectifs qui sont en rapport avec l'idée de PEUR. Puis nous avons établi la liste des noms et cherché les verbes correspondants et leur(s) construction(s), les adjectifs et les adverbes. Les élèves proposaient leurs propres exemples, puis nous complétions à l'aide de ce qu'ils trouvaient dans leurs dictionnaires (**Micro-Robert** et **Dictionnaire du français contemporain**).

Voici le tableau auquel nous sommes parvenus:

la PEUR	apeurer	(un animal apeuré, des regards apeurés)
la CRAINTE	craindre	qqn craint qqn qqn craint qqch. (la foudre, le danger) qqn craint de (mourir) qqn craint que (qqn vienne) qqch. craint qqch. (ces arbres craignent le froid)
l'ANGOISSE	angoisser	qqch. (l'avenir) angoisse [qqn][4] (un regard angoissé) (une attente angoissante)
l'EFFROI	effrayer	qqn effraie qqn qqch. (le tonnerre, l'explosion) effraie [qqn][4]
l'INQUIÉTUDE	inquiéter	qqn inquiète qqn qqch. (une nouvelle) inquiète [qqn][4] (une nouvelle inquiétante)
la FRAYEUR		
la HANTISE		

Adjectifs et adverbes

peureux	(enfant)
peureusement	(l'enfant se blottit peureusement dans les bras de sa mère)
craintif	(enfant, animal, yeux, caractère)
craintivement	(l'enfant serrait craintivement la main de son père)
effroyable	(massacre, nourriture)
effroyablement	(des victimes effroyablement mutilées)

On aura remarqué que le verbe **hanter** ne figure pas dans le tableau. C'est que je tenais à ce qu'il y ait toujours un rapport de forme **et** de sens avec le nom: si **hantise** peut suggérer l'idée de PEUR, il me semble qu'il n'en va pas de même du verbe correspondant. Quant à **apeurer,** il s'emploie rarement à une forme conjuguée. C'est pourquoi je n'ai retenu que des exemples de participe-adjectif.

J'ajouterai que j'ai rencontré deux difficultés:

— Quand je préparais cet exercice, j'avais l'intention d'examiner avec les élèves la possibilité pour le nom d'être précédé de la préposition **avec.** Or la peine que j'ai eue à décider si tel ou tel des noms pouvait être précédé de la préposition m'a incité à renoncer à aborder ce problème en classe. C'est dire l'importance du travail préparatoire et les dangers de l'improvisation.
— Nous avons essayé d'étudier la construction des noms mais nous nous sommes heurtés à l'ambiguïté de la préposition **de.** En effet, le complément de nom peut exprimer soit la personne qui éprouve le sentiment (la peur incompréhensible de Pierre) soit l'« objet » de ce sentiment (la peur du gendarme, la peur de la mort). Les élèves ont eu quelque peine à saisir cette différence. En fait, c'est le DE objectif qui est intéressant, car on ne le rencontre qu'après **peur, crainte, hantise** et **angoisse,** alors que le DE subjectif est possible après tous les noms. Un moyen de s'en tirer serait peut-être de proposer aux élèves la formule

SON/SA + nom + ?

On pourrait ainsi opposer plus clairement **sa peur de/que..., sa crainte de/que, sa hantise de** et **son angoisse de** à **son effroi, sa frayeur** et **son inquiétude.**

Le tableau terminé et copié dans les cahiers, nous avons essayé de préciser le sens de chacun des noms. Les élèves proposaient des explications qui étaient ensuite précisées ou corrigées grâce aux dictionnaires. Un bon exercice d'approche du sens consiste à reprendre les phrases du corpus et à procéder à des substitutions. On constate, par exemple, que dans la phrase « Son angoisse ne l'abandonne pas », **son angoisse** peut commuter avec **sa peur, sa crainte, sa hantise, son inquiétude,** mais guère avec **son effroi** ou **sa frayeur.**

Nous aurions pu nous livrer à une autre étude[5], celle des environnements habituels du mot peur. Nous aurions obtenu à peu près le tableau suivant:

1. **VERBE + peur**

avoir peur	qqn a peur de qqn, des araignées, de l'orage qqn a peur d'arriver en retard [crainte, inquiétude] qqn a peur (J'ai **très** peur de...) qqn a peur d'avoir été impoli [gêne produite par une idée rétrospective] (J'ai **bien** peur de...) qqn a peur qu'il ne se mette à pleuvoir N'ayez pas peur ! [encouragement] N'ayez pas peur de m'en donner assez. [requête]
prendre peur	qqn prend peur (et se sauve).
faire peur	qqn fait peur à qqn qqch. fait peur à qqn (la vue d'un chien) Il est laid à faire peur.

2. **VERBE + sa peur**
cacher, manifester, dominer, vaincre sa peur.
3. **VERBE + de la peur**
inspirer de la peur à qqn.
4. **VERBE ou ADJECTIF + de peur**
mourir, frissonner, trembler de peur.
5. **La peur de/que...**
la peur du gibier devant le chasseur, de la mort, du danger, du ridicule
la peur de mourir, de traverser la rue, d'avoir été impoli
la peur qu'on vous arrête.

[4] *Les crochets indiquent que l'objet n'est pas obligatoire, que le verbe peut être intransitif.*

[5] *Ces exercices prennent pas mal de temps et il faut éviter que les élèves ne se lassent.*

6. **Une peur + ADJECTIF / une + ADJECTIF + peur**
avoir, éprouver une peur bleue (fam.), intense, inexplicable, ridicule
Nous avons eu une belle peur![6]
7. **La peur + VERBE + COMPLÉMENT(S)**
Le feu s'étant déclaré à bord du navire, la peur s'empara des passagers.
La peur le gagne, le paralyse, le saisit, l'étreint (littér.).
8. **De peur de/que**
Ils se cachaient de peur du scandale.
Il n'est pas entré, de peur de vous déranger.
On a muselé le chien de peur qu'il morde.
9. **Locutions, expressions**
Il en a été quitte pour la peur.
Il a eu plus de peur que de mal.

Notons qu'une expression comme «espoir criblé de peur», qui figure dans le corpus, paraît trop originale pour être retenue. En effet, les élèves qui l'utiliseraient dans un texte tomberaient dans le plagiat. On ne manquera toutefois pas de la commenter. D'ailleurs, il est intéressant d'examiner le corpus sous l'angle esthétique, de relever les métaphores, d'en discuter l'originalité, la pertinence.

Prolongements

Mentionnons encore deux exercices possibles, motivés par un exemple découvert dans le dictionnaire lors de l'exploration du champ sémantique du mot **peur: une peur bleue.**

1. On invite les élèves à dresser une liste, d'après les dictionnaires, des expressions où un adjectif de couleur est employé dans un sens figuré: **être vert de peur, être gris** (= saoul), **rire jaune,** etc. On peut ainsi leur proposer des phrases lacunaires du type «La place était _____ de monde». / «J'ai passé une nuit _____ à ruminer mes problèmes.» Les élèves les complètent en s'aidant du dictionnaire.

2. Une autre activité consiste à étudier les dérivés des adjectifs de couleur les plus courants (blanc, noir, rouge, gris, vert). On fait d'abord appel aux seules connaissances des élèves, puis on leur demande de consulter leurs dictionnaires de langue et l'on complète les données.

Voici un extrait du tableau auquel on parvient.

Adjectif	Nom(s) de couleur	adjectif(s) dérivé(s)	Autres noms dérivés
BLANC	le blanc la blancheur	blanchâtre	le blanc (matière colorante) le blanc (personne de race blanche) le blanc (linge blanc) la blanche (note)

Verbe(s) dérivé(s)	Noms, adjectifs et verbes dérivés des verbes
BLANCHIR qqn blanchit (de peur, de rage)	le blanchissement (des cheveux)
qqch. blanchit (cheveux, ciel)	le blanchiment (d'un plafond, d'une façade, d'un tissu)
qqn blanchit qqch. (mur, linge, légumes)	le blanchissage (du linge) le blanchisseur la blanchisseuse la blanchisserie
qqn blanchit qqn (disculpe, innocente)	
qqn se blanchit (se disculpe)	
qqch. blanchit qqch. (La neige blanchit les sommets.)	

Remarquons que l'on peut hésiter sur l'opportunité de mentionner l'emploi de **(se) blanchir** au sens de «se (disculper)». De toute façon, cela ne saurait concerner des élèves au-dessous de 14-15 ans.

Le réemploi

Toutes les «manipulations» exercées sur les mots conduisent déjà au réemploi de certains d'entre eux. Toutefois, on peut faire faire, à quelques semaines d'intervalle, des exercices écrits (phrases lacunaires) et oraux où l'on reprend des exemples du corpus et des tableaux.

Conclusion

Les exercices décrits dans cet article présentent certains avantages:

1. *Ils s'inscrivent dans une activité plus générale, la lecture suivie.* Sans vouloir nier l'éventuelle efficacité des exercices qui «tombent du ciel» (l'enseignant propose un beau jour un exercice de vocabulaire sans qu'il soit rattaché à quoi que ce soit), nous pensons préférable, chaque fois que c'est possible, de relier les activités entre elles.
2. *Le vocabulaire est étudié à la fois sous ses deux aspects fondamentaux.*
3. *Les mots sont envisagés en fonction de leur contexte.*
4. *On sollicite l'activité personnelle des élèves.*
5. *Les dictionnaires de langue sont constamment consultés.*
6. *On favorise le réemploi des mots.*
7. *On fait de l'orthographe «sans s'en apercevoir».*

[6] *Le DFC ne donne que «une belle peur», ce qui est insuffisant, car des phrases comme «Il éprouve toujours une belle peur», «Il éprouva une belle peur», ou «Je suis sûr qu'il aura une belle peur» sont douteuses.*

Dossier pour une lecture suivie

par Eric Genevay*

(4e, 5e année — Enfants de 11-12 ans — Degré primaire ou secondaire)

Présentation

L'école avait ses petits classiques, bien à elle, que l'on retrouvait, tenaces, d'une anthologie à l'autre. Il s'agit de ces textes courts, de ces morceaux prélevés chez les «auteurs», assortis parfois d'une batterie de questions, destinés à être découpés, expliqués et commentés. On les a encore, mais de plus en plus — et de plus en plus tôt — il est recommandé à l'enseignant de proposer à sa classe comme objet d'étude un livre entier, un de ces livres qui étaient auparavant réservés aux loisirs et au plaisir. Il semble en effet que ce soit la voie la plus normale pour former de futurs lecteurs: prendre en compte la littérature destinée aux jeunes pour initier ceux-ci à la lecture et au monde des livres. Puisqu'il s'agit d'apprendre à lire, de donner l'habitude de lire, commençons par rendre l'enfant capable de comprendre, d'apprécier, de juger ce qu'on lit réellement à son âge, ce qui est fait pour lui, ce qu'on lui prête dans les bibliothèques, ce qu'on lui vend en librairie.

La première tâche, pour le maître, sera le choix du livre. Ce ne sera pas facile, parce que les auteurs concernés ne font pas forcément partie de sa culture; il pourra demander conseil au service de prêt, à ses collègues, mais il n'en reste pas moins qu'il lui faudra lire, comparer et se déterminer lui-même, d'après ses goûts **personnels**, ses intérêts et ce qu'il sait de sa classe, d'après l'appréciation plus objective qu'il aura établie de la complexité du texte quant au vocabulaire, à la syntaxe et aux idées.

Une fois le livre sélectionné, il préparera son exploitation. Le dossier que nous présentons dans les pages suivantes, entièrement axé sur la pratique, constitue justement cette préparation de l'enseignant qui entreprend une lecture suivie dans sa classe. Il est, croyons-nous, nécessaire d'élaborer un projet de ce genre avant de commencer avec les élèves l'étude d'un livre dans son entier. En effet, le maître devra avoir opéré lui-même certains choix, s'être assuré qu'il dispose de ressources suffisantes pour animer un travail qui va se poursuivre durant six à huit semaines. Nous pensons également que la planification arrêtée n'empêchera pas qu'à l'occasion on **découvre** tel aspect non prévu du livre; au contraire, le maître, plus sûr de lui, se sentira plus libre, sera un meilleur observateur de sa classe, plus attentif aux réactions et aux intérêts qui vont se manifester.

Il sera intéressant de déterminer les objectifs que chacune des fiches proposées permet d'atteindre, de montrer la variété de ces objectifs, de les classer, de les hiérarchiser. Nous préférons remettre à un prochain numéro cet aspect plus théorique des choses, laissant par là le temps aux lecteurs de manifester leur opinion, de participer ainsi à notre discussion et à notre recherche. C'est précisément pour que cette discussion soit fructueuse que nous avons reproduit aussi minutieusement les fiches qui suivent. Elles sont le résultat d'un travail fait avec des enseignants vaudois de 4e primaire.

UN TRAIN POUR TACHKENT
de J. Golowanjuk

(Bibliothèque de l'Amitié — Ed. de l'Amitié — G. T. Rageot — Paris, 1973.)

Plan de lecture possible:			**Fiche**
1) Chap. I	pp. 9-11	Lecture par le maître (avant la distribution des livres)	1
2) Chap. I	pp. 11-18	Lecture silencieuse	2
3) Chap. II	pp. 19-23	Lecture à haute voix (animée); fiche sur Wang-Fuh	3
4) Chap. II	pp. 24-31	Lecture à haute voix; fiche sur Chou-la	3
5) Chap. III	pp. 32-35	Lecture silencieuse individuelle	
		Thème: le départ	4
6) Chap. III	pp. 35-37	Lecture silencieuse par groupes de deux. Composer 5 dialogues	4
7) Chap. III	pp. 37-41	Lecture individuelle avec fiche-guide	5
8) Chap. III	pp. 42-43	Lecture approfondie	6
9) Chap. III	pp. 43-49	Lecture par rôles (+ expression écrite, + vocabulaire)	7
10) Chap. IV	pp. 50-69	Lecture silencieuse par groupes, suivie de:	
		— travail par groupes	8
		— activité de vocabulaire	9
		— étude du livre comme objet	10
11) Chap. V	pp. 70-79	Lecture silencieuse (+ recherches)	11
12) Chap. V	pp. 79-88	Lecture silencieuse avec questionnaire	12
13) Chap. VI	pp. 89-107	Lecture à haute voix en relais	13
14) Chap. VII	pp. 108-110	Lecture à haute voix et exercice	14
15) Chap. VII	pp. 110-115	Lecture à haute voix (animée)	15
16) Chap. VIII et suivants	pp. 116-156	Bande dessinée, mime, théâtre, marionnettes	16

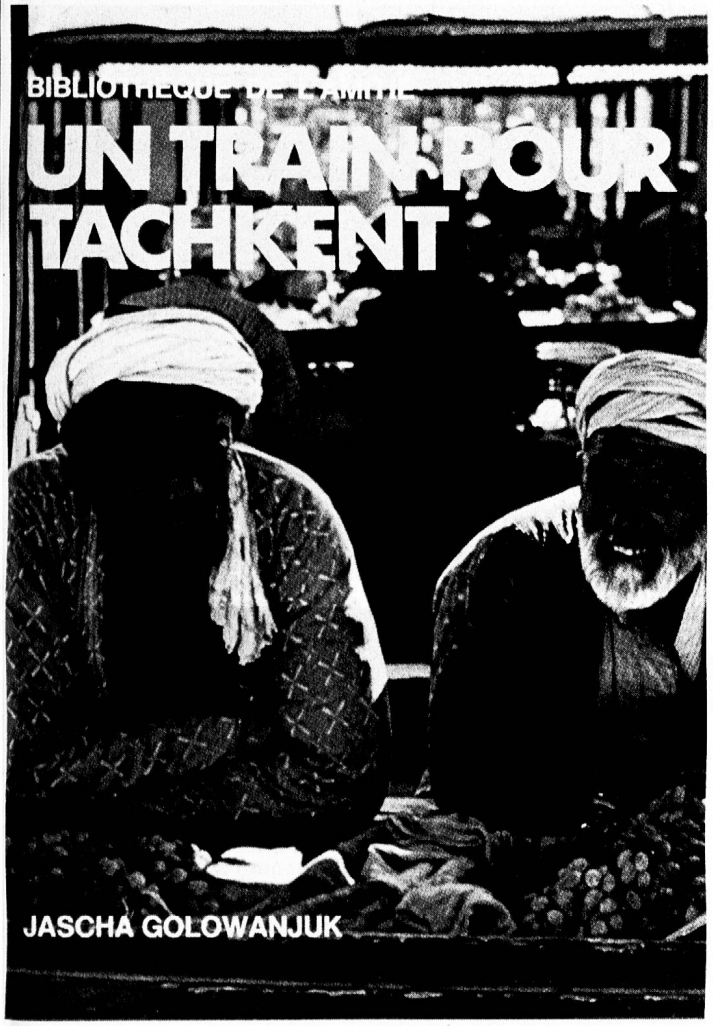
Commentaires

1. Nous avons, dans notre présentation, souligné l'importance d'un plan de lecture précis: le maître repère ainsi d'avance les passages favorables à telle ou telle exploitation et s'assure également qu'il touchera des objectifs assez variés. Toutefois, répétons-le, cela n'empêchera pas le maître de s'écarter, à l'occasion de son découpage. Ce n'est donc pas un cadre qui doit limiter le maître strictement; bien au contraire, celui-ci doit se sentir d'autant plus libre qu'il sait mieux à chaque moment se situer dans un rythme d'ensemble.
2. En faisant varier la longueur des tranches, on entraîne les élèves à des lectures différentes. Suivant la nature du texte, son importance, sa difficulté, on a choisi des passages courts ou longs: parfois, comme dans les tranches 10 et 13, on prend un chapitre entier; ailleurs (1, 8), on s'attarde sur deux pages; d'autres fois (16), on embrasse 40 pages d'un coup, trois chapitres. Le texte va ainsi apparaître suivant des focales variées, tantôt en gros plans, plus analytiques, permettant un examen approfondi, tantôt en plans généraux, rendant possible une vue d'ensemble.
3. On a prévu des manières de lire diverses, en équilibrant la lecture à haute voix et la lecture silencieuse, suivant les possibilités des paysages choisis.

* *Professeur de français, Classes de formation pédagogique et Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire vaudois. (Signal 11 - 1018 Lausanne.)*

Il est bien évident que lorsqu'un élève — ou un groupe — lit à haute voix, le reste de la classe ne suit pas des yeux le déroulement du texte dans le livre, mais regarde et écoute le lecteur!

4. L'exploitation de chacun des passages découpés est prévue dans les fiches suivantes. Là encore, il faut varier les activités (écrit, oral) et maintenir un certain équilibre entre elles.
   Le maître ne peut pas prévoir ce que sera l'apport des élèves, ni sur quel point leur intérêt va se fixer. Il n'est donc ni possible, ni souhaitable, de fixer la durée de chacune des étapes de lectures choisies. C'est le plaisir et l'intérêt de la classe, entretenus par le maître, qui détermineront la cadence à adopter.



Documents, bibliographie

— Rémy Dor: Contribution à l'étude des Kirghiz du Pamir Afghan (Cahiers Turcica 1).
(Lausanne, Bibliothèque cantonale: NZ 1390/1.)
— Commission nationale pour l'UNESCO: rapport sur le séminaire consacré au nomadisme en Asie centrale (1977).
— Divers documents (dias, transparents, brochures) à la Centrale de documentation scolaire du canton de Vaud.
— Documents à voir au Musée d'ethnographie de Berne.

QUELQUES RENSEIGNEMENTS:

— Kirghiz: Peuple nomade (différent des Mongols). Cheveux, yeux et peau relativement clairs, europoïdes. Origine douteuse. Vivent en tribus non hiérarchisées; chaque campement vit sous l'autorité d'un **bay** (= riche) qui règle les conflits domestiques.

FABRICATION DU FEUTRE:

a) (Battage de la laine): deux personnes armées de longues baguettes se font face et se mettent à frapper en cadence sur la laine afin d'emmêler les poils tout en les répartissant de façon uniforme.
b) La nappe ainsi obtenue est ensuite **déposée sur un clayonné**.
c) La nappe est alors régulièrement et abondamment **mouillée**; à genoux, 2 ou 3 personnes, de front, la **roulent** d'avant en arrière avec la face externe des bras, la paume des mains tournée vers le haut.

(On trouvera de même dans le livre de Dor les étapes de la fabrication d'une yourte.)

Remarques

1. Ces notes posent le problème important de l'**interdisciplinarité** d'une lecture suivie. Le récit se déroule dans un cadre géographique, historique, social, naturel, scientifique, que l'on peut — ou que l'on doit — étudier en même temps. Si nous n'insistons pas sur ce point ici, c'est que cet apport des disciplines d'éveil, ou cette extension de la lecture suivie aux disciplines d'éveil, comme aux activités manuelles, **ne se fera pas lors des leçons de français.**
2. Le maître mettra **à la disposition des élèves** des ouvrages de référence ou d'autres textes, où ils iront chercher des informations nécessaires à la compréhension du livre, où ils trouveront des développements de nature à satisfaire leur curiosité.

FICHE 1

Tranche 1, pp. 9-11

(On ne prévoit pas de «mise en appétit» proprement dite. Cependant, on suscitera la **curiosité** des élèves en faisant quelques allusions soit à la Russie, soit au Caucase, soit à la vie des nomades, avant de commencer la lecture.)

a) Le maître lira le début (pp. 9-11 ⟶ mort) aux élèves.

b) Il leur demandera de lui donner la **situation initiale.**

Questions posées par le maître:

— Quels sont les personnages?
— Que font-ils?
— Que sait-on d'eux?
— Où sommes-nous?
} (= connu)

— Quand a lieu l'action?
— Que peut-on supposer?
— Quelles questions se pose-t-on?
} (= hypothèses)

(En effet, le récit commence en pleine action; on ne présente pas les personnages avant qu'ils entrent en scène, ce qui crée une attente chez le lecteur.)

c) **Réponses possibles** (que l'on pourra écrire au tableau, ou sur un panneau)

Personnages	*Action*		*Lieux*
Wang-Fuh (= Chinois) le maître de Wang-Fuh	marchent	sont épuisés ont soif	désert
l'enfant porté par W.-F.		approchent d'un but	nuit
un cavalier une femme	se marient		campement des Kirghiz

Questions qu'on se pose:

Qui sont ces gens? Pourquoi sont-ils perdus?
Où arrivent-ils? Quel va être l'accueil?...

Commentaire fiche 1

On entend par «mise en appétit», la séance — ou les séances — où le maître a comme objectif de créer un intérêt pour la lecture que l'on va entreprendre, de façon que le livre arrive pour répondre à une attente. Il y a bien des manières de créer cet «appétit»: utilisation de clichés, de films, de musique... On peut aussi faire créer aux élèves quelque chose sur un thème du livre: par exemple, pour **Un train pour Tachkent,** on leur demanderait d'imaginer, de raconter ce qui se passerait, quelle serait leur vie si, au lieu d'un appartement, leur famille habitait une tente.

On peut également commencer par un passage bien choisi, pas forcément le début, que le maître lira avant de distribuer les livres. On peut enfin observer ensemble le livre (voir fiche 10), faire des hypothèses à son propos, d'après le titre, les illustrations.

FICHE 2

Tranche 2, pp. 11-18

a) Après la **lecture,** par le maître, **des pages 9-11,** les élèves se sont posé des questions. Le maître leur donne à ce moment des éclaircissements sur l'endroit où se déroule l'action. Ces explications doivent rendre possible la lecture individuelle de la suite. A expliquer: Kirghiz - Chinois - Mongols - Kasalinsk - mer d'Acal - monts Hissar - désert de Karakum (immense, nu) - Turkestan - la yourte

Pour cette leçon, mise en relation avec les disciplines d'éveil: voir la documentation disponible.

b) **Lecture des pages 11-18**
Lecture silencieuse des élèves. (Il s'agit d'extraire l'information de ces pages et de pouvoir ainsi répondre aux questions qu'on se posait.)
— Qui est le Chinois?
— Qui est son maître?
— Qui est l'enfant?
— Pourquoi sont-ils là?
— Qui sont les Kirghiz?
— Leur apparence?
— Leurs mœurs (conditions des femmes, fiançailles, mariage)?
— Leur nourriture?
— Leurs boissons?
— Leur habitation?
— Leur habillement?
— Comment est l'accueil?

Remarque

Le plus souvent, la lecture silencieuse se fera avec une consigne précise: ici, par exemple, les élèves lisent le texte pour repérer les passages qui fournissent les éléments de réponse aux questions posées (écrites au tableau).

FICHE 3

Tranche 3, pp. 19-23
Tranche 4, pp. 24-31

CHAP. II, 1re partie (jusqu'à la page 24 [⟶ hommes])

Lecture:

5 élèves (ou 5 groupes de 2 élèves) préparent chacun une tranche de lecture, pendant que les autres, avec le maître, commencent à établir une fiche pour Wang-Fuh, en se rappelant ce qui est dit de lui dans le premier chapitre.

Tranches de lecture: a) ⟶ p. 20 (rires)
b) ⟶ p. 21 (feutré)
c) ⟶ p. 21 (chef)
d) ⟶ p. 23 (soumis)
e) ⟶ p. 24 (hommes)

(Eléments de la fiche à établir pour Wang-Fuh)

Biographie

— Né en Chine
— A vécu en Russie
— A fui
— S'est réfugié chez les Kirghiz avec un Russe
— A adopté comme fils Chou-la.)

Ensuite, les élèves qui ont préparé la lecture lisent et animent chaque passage. La classe relève chaque fois ce qui concerne Wang-Fuh et on complète la fiche.

On se pose la question:

A-t-il raison de ne pas se plier à toutes les coutumes des «Kirghiz»? (Débat.)

CHAP. II, 2e partie (pages 24-31)

Même façon de lire, mais en établissant cette fois une fiche sur Chou-la.

Tranches de lecture: a) ⟶ p. 24 (allure)
b) ⟶ p. 27 (femmes)
c) ⟶ p. 28 (parviendrait)
d) ⟶ p. 29 (vie)
e) ⟶ p. 30 (grand)
f) ⟶ p. 31 (vie)
g) ⟶ p. 31 (pas)

Commmentaire fiche 3

A côté de la rédaction des 2 fiches, travail fait par écrit, on a prévu un débat sur une question soulevée par le passage lu. A partir du cas particulier de Wang-Fuh, un Chinois exilé chez les Kirghiz, on peut évoquer un problème plus général, qui nous touche aussi, puisque des étrangers habitent chez nous ou qu'il nous arrive d'émigrer: est-il bon, nécessaire, utile, souhaitable, possible... de ne pas adopter les coutumes et le genre de vie du nouveau pays où l'on s'installe?

Dans «Un train pour Tachkent», ce débat n'est pas une digression, il est au cœur même du livre. Il ne faudrait donc pas l'éluder.

Pour que la discussion ne se limite pas à un échange confus entre maître et élèves, elle doit être préparée par un apport de documents appropriés. Une fois ceux-ci présentés et examinés, le débat pourra se faire selon les lois d'une table ronde par exemple, présidée et animée par les élèves eux-mêmes.

FICHE 4

Tranche 5, pp. 32-35
Tranche 6, pp. 35-37

Lecture du début du chap. III:
a) **pp. 32-35** b) **pp. 35-37**

Lecture silencieuse, individuelle.

Avant de lire le texte, on demande aux élèves d'évoquer les sentiments qu'on éprouve lors d'un départ. Ils racontent les départs dont ils se souviennent.

On analyse les circonstances d'un départ:

Participants: celui ou ceux qui partent
celui ou ceux qui restent
celui ou ceux qui accompagnent
celui ou ceux qui emmènent

Circonstances: — ce qu'on quitte (le connu)
— ce qu'on va chercher (l'inconnu), le but
— le moment du départ
— la durée (lent, rapide...)

Sentiments: joie, tristesse, impatience...

Ensuite, le texte est lu individuellement, avec la consigne de relever tous les détails que l'auteur a choisi pour exprimer un sentiment de tristesse: la température, les bruits...

Activité de vocabulaire: relever tous les termes qui se rapportent à la caravane.

On peut aboutir à une rédaction: raconter un départ, ou faire un dessin, dans le genre de celui de la page 32 qui utilise la profondeur du champ (on choisit un premier plan qui figure le moyen de transport et on représente les personnages à l'arrière-plan).

b) **pp. 35-37** (⟶ répondre)

Lecture silencieuse par groupes. Consigné: transformer le récit du voyage en 5 courts dialogues entre Chou-la et son singe (ces dialogues sont ensuite présentés à la classe par les groupes qui les ont préparés).

FICHE 5

Tranche 7, pp. 37-41

Lecture des pages 37-41

Lecture individuelle (en classe ou à la maison).

Fiche-guide

p. 37 1/ Quand la caravane dit «une ligne», qu'est-ce que Chou-la peut imaginer?
2/ De même, qu'imagine-t-il quand on dit «chemin de fer»?
p. 38 3/ Que sait-on sur cette caravane?
4/ Que voudrait-on savoir sur elle?
p. 39 5/ *insolite* = qui n'est pas comme d'habitude.
6/ *oppressant* = lourd, difficile à supporter.
7/ Est-il possible que Chou-la puisse voir les poteaux, mais pas les rails?
8/ Essaie de faire la liste de tout ce qui fait peur à Chou-la, de tout ce qui le rend triste.
p. 40 9/ Quand Chou-la entend venir le train, il pense à un animal fantastique. Relève tous les noms d'animaux qu'il y a dans cette page.
p. 41 10/ A quel moment Chou-la avait-il déjà chanté pour se donner du courage?
11/ *aride* = sèche.
12/ Que peuvent être ces taches rouges et bleues?

Commentaire fiche 5

1. La fiche-guide, établie par le maître, obéit à deux intentions:

a) **supprimer quelques obstacles** à la compréhension du texte. Ici, par exemple, on explique quelques mots difficiles: inso-

lite, oppressant, aride (et ceci brièvement, on n'en dit que ce qu'il faut pour comprendre le texte);

b) obliger à une **lecture plus active,** soit en posant des questions qui se rapportent au texte même (question 8, par exemple), ou qui concernent un passage lu avant (question 10), ou qui font appel à l'expérience personnelle du lecteur (question 7), ou qui mettent en jeu l'imagination, la créativité (questions 1, 2).

2. Vu la longueur de cette fiche-guide, on ne demandera pas toutes les réponses à tous les élèves. La séance de mise en commun doit permettre des échanges intéressants, en particulier sur les questions les plus ouvertes, comme la question 4.

3. Si la lecture du passage est faite en classe, elle peut donner lieu à un exercice de recherche dans le dictionnaire.

FICHE 6

Tranche 8, pp. 42-43

Lecture approfondie (pp. 42-43 [⟶ dormait])

But

Obliger les élèves à expliquer un certain nombre de notions importantes du début de ce livre. En les expliquant, ils les comprendront mieux, la lecture de la suite en sera plus fructueuse. Ce passage-charnière a été choisi pour une lecture approfondie à cause de son importance.

Questions

1) Qui est Tai-Tai?
2) Découvre dans le texte une phrase qui veut dire la même chose que «Tout est sec dans mon ventre».
3) Depuis combien de temps Chou-la marche-t-il?
4) Qui avait appris à Chou-la à «laisser son esprit s'envoler»? Dans quels moments faisait-il cela?
5) Dans le paragraphe qui commence par «Hélas...», il y a des mots, des expressions qui veulent dire la même chose l'un que l'autre. Lesquels?
   (Réponses à la question 5:
   — rêve: vision;
   — qui ne dure qu'un instant: fugitif;
   — à demi mort de fatigue: épuisé;
   — une sorte de rêve où l'on sombre: torpeur.)
6) Pourquoi rêve-t-il d'un puits où l'on remplit un seau?
7) Que représente cette fumée pour Chou-la?
8) A quoi voit-on que Chou-la a des sens meilleurs que les nôtres? Pour quelle raison?
9) Qu'est-ce que ce «curieux instrument»?
10) Explique ce que veut dire «Tu tombes du ciel». Pourquoi cela s'applique-t-il à Chou-la?

FICHE 7

Tranche 9, pp. 43-49

Lecture des pages 43 (Des bruits...) à 49

On fait lire à haute voix en distribuant les rôles (lecture non préparée) et en désignant de temps en temps un autre élève pour un tel rôle, ou comme récitant.

Ensuite: faire reconstituer, composer par les élèves les 4 messages télégraphiques envoyés par le chef de station (il donne des informations, demande des instructions...).

L'alphabet morse

Donner le code aux élèves; leur faire transmettre des messages en utilisant ce code; voir la forme que ces messages prennent: style télégraphique.

Discussion sur les différents canaux de communication à distance qui ont précédé le téléphone.

Exercice de créativité

— Désigner des instruments, appareils, etc., du XXe siècle, sans leur nom spécifique. (Se baser sur la forme, sur l'une des caractéristiques, la fonction principale.)

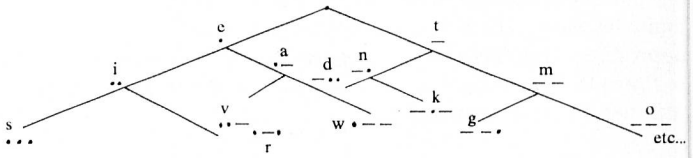
Exemple: locomotive = cheval de fer
rail =
bateau =
poteau indicateur =
cheminée d'usine =
autoroute =
avion =
voiture =

— Exercice inverse: utiliser le vocabulaire technique pour désigner les choses de la nature.
Imaginer un petit super-citadin qui arrive à la campagne et ne connaît que: machine à..., appareil à..., coca-cola, métro, ascenseur, cheminée, trottoir, vitrine...
Exemple: cheval = tracteur herbivore
fraise = petit bonbon qui passe du vert au rouge.

Alphabet morse

Faire composer l'arbre dichotomique du morse. Par exemple:
— embranchement à gauche = •
— embranchement à droite = —

Noter ensuite les lettres correspondant à chaque nœud.



FICHE 8

Tranche 10, pp. 50-69

Lecture du Chap. IV

Découpage

a) dans le train (pp. 50-52)
b) chez le prince (pp. 52-57)
c) le bain (pp. 57-58)
d) au matin (pp. 58-60)
e) le professeur (pp. 60-63 [⟶ monologue])
f) départ (pp. 63-65)
g) en train (pp. 65-69)

Lecture silencieuse par groupes. Chaque groupe a la responsabilité d'un passage. Les élèves doivent le lire et ensuite:

1) chercher dans le dictionnaire les mots inconnus: relever le sens que le mot a dans le texte et le copier avec l'exemple du texte;
2) se préparer à raconter le passage, oralement, à leurs camarades;
3) relever par écrit les mots ou les expressions qui désignent une personne, une chose, une action que Chou-la (ou l'auteur) n'apprécie pas. (Par exemple, si au lieu de dire **village,** je dis **bled** ou **trou,** je montre que je ne l'apprécie pas.)
(Il y a dans chaque fragment une ou deux de ces expressions à trouver.)

FICHE 9

Activité de vocabulaire: le péjoratif

Lorsqu'on veut exprimer qu'une personne, une chose, une action ne nous plaisent pas, on utilise, en français, différents procédés:

1) **Mots en -asse, -ace:** populace, godasse, lavassé, vinasse, blondasse, fadasse, ...rêvasser.
2) **Suffixe -ard:** pantouflard, faiblard, vachard, flicard, froussard, flemmard, clochard, mouchard, cossard, babillard, pleurnichard, chauffard, soiffard, ...
(Ces mots en -asse et en -ard sont tirés des listes que donne le «Trésor de la langue française».)
3) **Adjectifs (ou équivalents d'adjectifs), ou groupes prépositionnels:** *sale* temps, *cochon de* temps, temps *de cochon.*
4) **Mots spécifiques:** auto ⟶ tacot, gendarme ⟶ flic.
5) **Mots dont le sens figuré a une valeur péjorative:** limace, vipère...

Faire rechercher par les élèves le plus grand nombre possible de ces mots, les leur faire classer, comme ci-dessus par exemple, et selon les niveaux de langue: recherché, standard, familier.

Pour finir, organiser un débat sur la question des préjugés. Tout groupe organisé possède ses conventions, ensemble nécessaire d'idées admises par chacun. Cependant, un certain nombre de ces «valeurs» ont un aspect négatif: idées reçues, stéréotypes, préjugés. Faire prendre conscience du fait, l'illustrer (citer par exemple quelques passages du «Dictionnaire des idées reçues», de Flaubert), et mettre en rapport avec l'attitude de Chou-la dans ce chapitre du livre.

FICHE 10

Le livre comme objet

La couverture: ressemblances et différences entre les 2 personnages?

Dos de la reliure: qui est-ce? Différences entre ce personnage et ceux de la couverture.

Revers de la couverture: résumé du livre? Donne-t-il envie de lire le livre? Que nous apprend-il sur la suite de l'histoire?

Intérieur de la reliure: que penses-tu des cartes de géographie? Quel doit-être leur rôle? Est-ce qu'elles donnent envie de lire le livre?

Illustrations à la plume et photos en couleurs:

— Décrire l'illustration de la page 6 en utilisant les mots vus.

— Quelle phrase mettre sous l'illustration de la page 9?

— Décrire l'illustration de la page 19.

— Opposer les photos des pages 32 et 64, 96 et 128.

— Qu'est-ce que la photo de la couverture suggère?
(Le **pays des melons?** L'idée de **fuir les hommes?** La **liberté?** L'**aventure?**...)
(Imaginer ce que les 2 personnages regardent.)

Pour introduire la lecture du chap. V, voir ce que suggère l'image de la page 70.

FICHE 11

Tranche 11, pp. 70-79

Lecture silencieuse des pages 70-79
(les dangers du désert Maïmaha, à bout de forces)

Consigne: relever **toutes** les expressions qui concernent:

1) **l'endroit où se trouve Chou-la**
odeur d'eau (pure)
nuit froide, jour chaud
sable
cris des chacals, yeux, odeur...
lézards
silence
trous dans le sable
brindilles sèches, chardons, buissons
dunes, souches, oiseaux...

2) **le portrait de Maïmaha**
2 à 3 ans à peine
petits bras
cheveux noirs serrés en petites tresses
frimousse rougie par les larmes
lèvres tremblantes

3) **les sensations, les pensées de Chou-la**

(Dans ce passage, le maître essayera aussi de dégager avec les élèves **les mots-clefs, les répétitions de mots, etc.** Il essayera enfin de leur faire exprimer l'impression dominante qu'ils ressentent à propos du décor et des personnages.)

Créativité: que peut-on faire d'autre avec un turban?

On note toutes les suggestions, les idées les plus farfelues des élèves, à mesure, au tableau noir. Quand celui-ci est recouvert, on passe à un classement. (Voir à ce sujet le livre de M. Fustier, «Exercices pratiques de créativité», Ed. SME, Lyon, 1972.)

FICHE 12

Tranche 12, pp. 79-88

Lecture des pp. 79-88: Chez le Kirghiz et **arrivée à Tchardjoui**

a) **Chez le Kirghiz (pp. 79-86)**

Lecture individuelle (ou par groupe) silencieuse.

Consigne: relever les arguments du Kirghiz pour décider Chou-la à renoncer à sa fugue
(— inquiétude des parents
— fuite impossible: trop de dangers...
— «tuer un Russe»
— respecter la décision de Wang-Fuh, son père)

— Lequel de ces arguments te semble le plus fort?
— Qu'est-ce que Chou-la espère surtout en allant chez ses parents adoptifs?
— A la place de Chou-la, que ferais-tu? Pour quelles raisons?

b) **Arrivée à Tchardjoui (pp. 86-88)**

Imagine que c'est toi qui arrives à Tchardjoui.
— Relève tout ce qui t'étonne.
— Cherche dans le dictionnaire le mot **bazar.** Quel sens se rapporte au texte? Qu'est-ce qu'un bazar dans notre pays?

FICHE 13

Tranche 13, pp. 89-107

Chap. VI (pages 89-107)

Lecture relais à haute voix (lecture **préparée**). Après la lecture, prendre l'image p. 89. Décrire l'expression de chacun des 3 personnages. Relever les traits caractéristiques au TN. Ensuite, par groupes, reprendre le texte et y relever tout ce qui concerne le comportement d'un personnage (ceux de l'image et les autres).

L'aboutissement du travail sera un débat que chaque groupe, à tour de rôle, animera. Les élèves ouvriront chaque débat par une question posée à leurs camarades: «A tel moment, tel personnage a-t-il eu raison de faire ce qu'il a fait?»

Un autre débat utile à ce moment de la lecture aurait pour thème l'école, ou l'instruction. En effet, Chou-la oppose les savoir-faire pratiques qu'il a acquis chez les Kirghiz aux notions plus théoriques que son précepteur veut lui faire apprendre. Il y a donc une mise en cause de l'école.

Le débat lui-même pourrait être lancé par un exercice de type créativité: «Imaginez qu'il n'y ait plus d'école...» (Voir fiche 11.)

Comparaison des 2 bains (pages 57 et 97)

Transposer la scène et imaginer sur ce modèle deux scènes différentes: chez le coiffeur, le dentiste...

Porter un jugement sur les 2 méthodes.

FICHE 14

Tranche 14, pp. 108-110

Le vendeur de conseils - pp. 108-110

1) Lecture à haute voix par un seul élève, qui essaye de marquer la différence entre les 2 personnages. Les autres écoutent, livre fermé, et font leurs remarques.

2) On cherche le mot **conseil** dans le dictionnaire.

a. On en relève (au tableau, dans les cahiers) la **polysémie.**

conseil { avis donné ou demandé...
personne que l'on consulte...
assemblée de personnes délibérant...

b. On établit de même le tableau des **dérivations**:

conseil conseiller conseiller déconseiller conseillable conseillère

c. **Rapports entre les deux tableaux** a et b:

conseil { avis donné par un **conseiller,** qui **conseille,** ou **déconseille,** qui montre une chose **conseillable**
personne... qui est en même temps un **conseiller** (voir premier sens)
assemblée... formée de **conseillers** (autre sens que ci-dessus — les autres dérivés ne s'appliquent pas ici)

d. **Recherche des contextes** (à relever dans les cahiers) en rapport avec le premier sens:

— avec un verbe: donner, demander des conseils
— avec un adjectif: un bon, un mauvais conseil...
un conseil excellent, utile...

e. On met en évidence ce qu'a d'étrange l'expression «vendeur de conseils». (Dans le livre, quel est le problème de Chou-la? Pourquoi a-t-il besoin d'un conseiller? Pourquoi doit-il avoir recours à un «vendeur» de conseils?...)

3) **Etablir un panneau**

— avantages et défauts de la «civilisation»
— avantages et défauts de la vie nomade.

Comparer.

FICHE 15

Tranche 15, pp. 110-115

Pour la lecture des pages 110-114, faire un petite mise en scène (par exemple un groupe, éventuellement masqué, joue pendant que d'autres lisent).

Ensuite: transformer le texte en un compte rendu, comme pour un journal (avec titres...).

Comparaison avec des articles réels rapportant un hold-up.

Question: qu'est-ce que la lecture des pages 114-115 nous apprend, nous laisse deviner, quant au dénouement de l'affaire?

FICHE 16

Tranche 16, pp. 116-156

Chap. VIII et suivants

Lecture de la fin du livre

1) La classe lit ensemble les pages 116 à 118 (⟶ triste). On assiste à la décision de Chou-la de rentrer **à la Source de la Vie.** On reprend à ce moment les raisons qui l'ont poussé, et on élargit le débat. Pourquoi «fuir les hommes», «fuir la civilisation»? Pourquoi Wang-Fuh avait-il fui?

2) Toute la fin du livre sera l'objet de travaux par groupes. Chaque groupe aura pour tâche de prendre un épisode et de le transformer, de l'adapter en théâtre, en bande dessinée, en spectacle de marionnettes, en mime... Le groupe choisira la forme la mieux adaptée à l'épisode choisi. Pour la bande dessinée (noir et blanc), on peut la copier sur un transparent, puis la découper et en faire un film fixe que l'on projette image par image en les commentant.
Pour le théâtre, on peut de même projeter des décors ou faire défiler un paysage, pour montrer que les acteurs se déplacent.

Représentant exclusif

de **STUDIA DIDAGO**

Dépositaire de :

Selecta - Bourrelier - Nathan

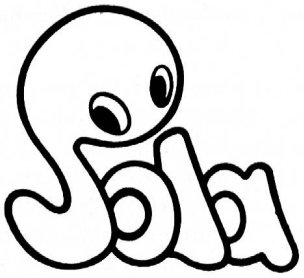
Pebeo - Dejou - Ecole des loisirs

Naef - Ravensburg - MB - Brid...

NOUVEAU ! BRICOLAGE

DEMANDEZ NOS CATALOGUES **VOYEZ NOS PRIX**

Se recommande : Philippe Sola, rue de l'Hôpital 6
1920 **MARTIGNY**



DIDACT

MATERIEL EDUCATIF

RUE DE L'HÔPITAL, 6
1920 **MARTIGNY**
Tel. 026 2.54.64

Bibliographie critique

Résumés d'ouvrages *

Lagane R., Dubois J., Leeman D.

Savoir le français, 6e, grammaire

Paris, Larousse, 1977. 160 p.

Dans l'avant-propos, les auteurs présentent leur ouvrage comme un «livre de référence» destiné à la 6e et devant être accompagné d'un livre d'exercices.

L'ordonnance des chapitres est un peu meilleure que celle des grammaires traditionnelles puisqu'on part du général (la phrase) pour aller au particulier (les classes de mots). Cependant, dans le détail, elle se révèle un peu anarchique. En effet, est-il indiqué d'évoquer les constituants avant les types de phrases? Et il est absurde de séparer l'étude des conjonctions (chap. 27) de celle des subordonnées (chap. 22 et 23).

Si on compare cette grammaire aux manuels traditionnels, on constatera que les auteurs se sont efforcés de se limiter à l'essentiel. Toutefois, lorsqu'on sait qu'une autre grammaire est prévue pour la 5e, on se demande comment les élèves de 6e pourraient assimiler un programme aussi vaste.

Mais le défaut principal est ailleurs. Il consiste dans la faiblesse théorique du «modèle» proposé. On constate:

1. **Que les auteurs confondent constamment morpho-syntaxe et sens.**

   Ainsi les types de phrases (réalité morpho-syntaxique) sont définis en termes sémantiques: «Quand on donne un ordre à quelqu'un, la phrase est impérative» (p. 14). Or on sait très bien que l'on peut donner des ordres — cela est même très fréquent — à l'aide de phrases déclaratives (Maintenant, tu te tais!) ou interrogatives (Veux-tu te taire?). Mettre sur le même plan («circonstancielles de conséquence», p. 120) les 2 exemples suivants:
   — les enfants font un tel bruit que je ne peux pas travailler;
   — la marée est basse, si bien qu'on peut pêcher dans les rochers;
   c'est ignorer le fait que ces 2 phrases ont des structures très différentes.
   Dire que «quand il désigne une seule chose ou un seul être, le nom est au singulier — quand il en désigne plusieurs, il est au pluriel», c'est laisser croire qu'il existe une relation bi-univoque entre le nombre (catégorie grammaticale) et l'opposition unité/multiplicité (sémantique). Or on sait qu'il y a, par exemple, des noms pluriels qui désignent des réalités unitaires: les funérailles, les toilettes, etc.

2. **Qu'ils maintiennent des classes de mots — contestées — comme le pronom, l'adverbe, la conjonction dans leur conception traditionnelle et sans commentaires.**

   Or ni **Le** pronom, ni surtout **L'**adverbe n'existent. Même dans les conjonctions de coordination, on observe des fonctionnements très différents.
   En outre, certaines nouveautés — incontestables — comme le **déterminant** côtoient des notions traditionnelles comme celle d'**adjectif** (pour **mon, ce,** etc.). D'où des contradictions: **quel** est rangé à juste titre parmi les déterminants aux pages 41 et 63, mais parmi les adjectifs à la page 26!

3. **Que de nombreuses notions ne sont pas définies ou que les définitions en sont inexactes.**

   On parle à plusieurs reprises d'«objet» ou de «complément d'objet», d'«épithète», d'«attribut» sans jamais en donner de définition. Dire que le déterminant est un «constituant du groupe nominal» n'est pas faux, mais c'est bien évidemment insuffisant. Et les auteurs donnent du nom une définition circulaire: «Le nom est le constituant essentiel du groupe nominal.»

4. **Que certaines notions sont présentées sans indication de leur pertinence.**

   Il ne suffit pas de dire qu'il y a des noms animés, non animés, humains, non humains, comptables, non comptables, etc. Il faut montrer la pertinence de ces catégories en morpho-syntaxe. On croit voir se profiler derrière cette grammaire une pédagogie de l'étiquetage pur et simple. De même, à quoi cela sert-il d'introduire les **phrases emphatiques** si l'on n'en précise pas le sens et l'emploi? Ainsi, il y a une différence entre «Moi, j'ai téléphoné hier à Pierre» et «C'est moi qui ai téléphoné hier à Pierre.» (p. 34). La première phrase impliquant la question «Qu'est-ce que tu as fait hier?» et la seconde «Qui est-ce qui a téléphoné hier à Pierre?» En outre, ranger «**Hier**, j'ai téléphoné à Pierre» parmi les emphatiques est une erreur.

5. **Que les auteurs confondent parfois forme et fonction.**

   La notion de «groupe nominal prépositionnel» est prise tantôt au sens de groupe de mots constitué en tout cas d'un nom et d'une préposition, tantôt au sens fonctionnel de complément de phrase (d'où la remarque «Parfois les groupes prépositionnels ne contiennent pas de préposition apparente»). D'ailleurs, il faut déplorer que l'étude du fonctionnement des divers constituants de la phrase soit escamotée.

En résumé, il s'agit ici d'un ouvrage inutile, voire dangereux. Inutile parce que les élèves de 11 ans n'ont que faire d'un discours théorique forcément abstrait (en tout cas d'un discours théorique aussi long) et que les maîtres auraient droit à quelque chose de plus sérieux. Dangereux parce que les enseignants risquent de croire qu'il s'agit là d'une grammaire nouvelle, c'est-à-dire d'une grammaire qui tient compte des apports de la linguistique, ce qui n'est guère le cas, et que cet ouvrage suppose sans doute une conception de l'enseignement incompatible avec une pédagogie de la découverte et de la pratique de la langue.

M. Corbellari.

** Les résumés de ces ouvrages sont mis à disposition par le service des MOYENS D'ENSEIGNEMENT de l'IRDP. Les ouvrages peuvent également être empruntés auprès de ce service.*

Gromer B., Riedlin M.-C.

Pratiques de lecture et d'écriture 6e

Paris, Scodel, 1975. 264 p., ill.

Le présent ouvrage rompt heureusement avec toutes les anthologies parues jusqu'ici. En effet:

— les extraits ne sont pas groupés en fonction de thèmes «éternels» tels que l'école, la nature, l'aventure, etc., mais relativement à divers aspects du texte: le découpage, le mot et les jeux de mots, la lettre, le récit, l'image et le texte, etc.;
— nombreux sont les textes que l'on trouve pour la première fois dans une anthologie scolaire;
— les auteurs accordent à juste titre toute leur importance à la typographie des textes (caractères, disposition, calligrammes, etc.) et aux jeux de mots, aux jeux avec les mots;
— les illustrations sont fonctionnelles;
— les questions sont pour la plupart pertinentes.

Toutefois, le manuel étant destiné à la 6e française, il convient de relever que de nombreux textes (Reverdy, Ponge, Kandinsky, Corneille, Michaux, etc.) sont trop difficiles pour des élèves de 11-12 ans, de même que bien des questions et des activités d'écriture proposées (cf. p. 85, 101, 110, etc.).

Cela dit, PRATIQUES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE constitue un excellent instrument de travail pour les enseignants du secondaire, qui pourront y trouver non seulement des textes très intéressants, mais de précieuses suggestions d'activités de lecture et d'écriture.

M. Corbellari.

Nouveau Larousse des débutants

Paris, Larousse, 1977, 844 p., fig., ill.

Le présent ouvrage est un dictionnaire de langue (il ne contient aucun nom propre) comprenant environ 16000 mots et 96 pages d'illustrations.

Les auteurs le destinent à de «jeunes enfants».

Comparons-le tout d'abord à son ancêtre, le LAROUSSE DES DÉBUTANTS (copyright 1963). On constate que le NOUVEAU LAROUSSE contient nettement moins de mots et d'acceptions que son prédécesseur: ainsi **abêtir, abhorrer, s'abîmer,** (au sens littéraire de «se plonger, s'enfoncer», **ablette, absinthe, abracadabrant, absoudre, absoute, académie** (au sens de «division universitaire»), **acanthe, accessit, accolade** (au sens d'«action d'embrasser»), etc., ont disparu.

La typographie est plus aérée (les caractères sont plus gros et plus différenciés). Les illustrations ont été modernisées mais elles sont moins nombreuses.

Certaines définitions ont été améliorées:

Version 1963	**Version 1977**
ABDIQUER	
Renoncer à une dignité (l'abdication d'un roi, d'un empereur).	Napoléon dut ABDIQUER en 1814, renoncer au pouvoir.
ABONNEMENT	
Engagement d'utiliser un service (journal, téléphone, gaz, etc.) pendant un certain temps et pour un prix fixé d'avance.	On prend un ABONNEMENT à un journal quand on paie d'avance pour le recevoir régulièrement par la poste.
ABSURDE	
Contraire à la raison: un discours absurde.	Cette explication est ABSURDE, car elle ne tient pas compte de la réalité (= déraisonnable, stupide).
FÉTIDE	
D'odeur repoussante.	Il y a une odeur FÉTIDE dans la cuisine, très désagréable (= infecte)

etc.

La dernière édition rompt résolument avec les explications traditionnelles, constituées d'une définition et — mais pas toujours — d'un ou plusieurs exemples souvent très brefs et assez éloignés du langage réel (**étourdir:** faire perdre l'usage des sens: étourdir par une chute). Maintenant, la base des explications est presque toujours une **phrase,** suivie souvent d'une paraphrase et/ou d'un ou plusieurs synonymes et/ou d'un ou plusieurs contraires:

> DOMINER v. 1. Le coureur A DOMINÉ tous ses concurrents, il a été le plus fort (= surpasser). - 2. Jean n'a pas pu DOMINER sa colère (= contrôler, surmonter). - 3. Un château DOMINE le village, il est placé au-dessus (= surplomber). - 4. Dans ce tableau, le rouge DOMINE, c'est la couleur la plus importante (= l'emporter). [...]
> FACTICE adj. Sa gaieté est FACTICE (= faux, forcé; ≠ naturel, vrai).

La langue est donc présentée **en situation;** l'explication est plus **concrète.**

Les mots sont groupés par «familles» morpho-sémantiques, procédé amorcé dans le LAROUSSE DES DÉBUTANTS. Ainsi, on trouve à l'article DOMINER le nom DOMINATION, l'adjectif DOMINATEUR et le verbe PRÉDOMINER. Cette présentation est sans doute de nature à faciliter la prise de conscience par les consultants des rapports qui existent entre les mots. Cela dit, lorsque le lien pourrait ne pas être évident pour l'enfant, les auteurs ont prévu des renvois: RAPIÉCER figure à sa place alphabétique avec un renvoi à PIÈCE.

On aura remarqué que les divers emplois d'un mot sont clairement distingués, ce qui n'était pas toujours le cas dans l'édition de 1963.

En outre, les articles contiennent des remarques (signalées par un R) relatives à la **prononciation** (transcrite au moyen de l'alphabet phonétique international), à l'**orthographe** (**remords:** attention au S final), à la **conjugaison** (des chiffres renvoient aux tableaux figurant aux pages 12 à 20), aux **homonymes** (écho, écot), aux **paronymes** (ne pas confondre coasser er croasser).

A propos de la prononciation, on regrettera qu'elle ne soit pas indiquée plus souvent: on trouve bien celle de **club, éden, flirt, facétie, orang-outang, quorum, rébus, sciemment, yacht,** etc., mais pas celle de **cobaye, déficit, guérillero, insatiable, rapt, satiété, symptôme,** etc.

Quant au choix des mots, si nous l'approuvons en gros, nous nous étonnons tout de même de voir figurer des termes comme **commanditer, contumace, émarger, esclandre, eucharistie, métempsycose** (orthographié avec CH!), **miasme, népotisme, polygamie, redresseur de torts, reliquat,** etc., alors que manquent **atours, diplomate** (au sens de «gâteau à la crème» [**éclair** est donné]), **événement** (au sens de «chose extraordinaire»), **infarctus, quatuor** (au sens de «composition musicale pour quatre instruments»), **tertre,** etc. D'autre part, on peut se demander s'il était judicieux de censurer systématiquement les termes populaires. On regrettera aussi que les mots appartenant aux registres soutenu ou littéraire (**azur, esquif, fringant, grabat, incliner à, poindre,** etc.) ne soient pas signalés comme tels.

En ce qui concerne les explications, nous ferons les remarques suivantes:

— **Un bon nombre d'entre elles sont trop abstraites ou étrangères au monde enfantin:**

Un INCIDENT imprévu a provoqué la rupture des négociations. / Jean agit avec MÉTHODE, en suivant un ordre logique et raisonné. / Tous ses créanciers le pourchassent, il est AUX ABOIS, dans une situation désespérée. / Le NATIONALISME est la doctrine de ceux qui placent leur nation au-dessus des autres nations. / Un modèle AGRÉÉ est un modèle officiellement admis. / «Chauffard» est un mot PÉJORATIF, il exprime une idée défavorable. / L'opposition A CRITIQUÉ le gouvernement (= blâmer; approuver). / Une politique ANTISÉMITE est hostile aux juifs. / Ta tenue n'est pas DÉCENTE, elle choque les convenances, la pudeur (= convenable; incorrect). / La RÉSURRECTION du Christ aurait eu lieu le troisième jour après sa mort. (Les enfants comprendront-ils la valeur du conditionnel passé?) / etc.

— **Les recherches en chaîne nécessitées par certaines explications ne donnent pas toujours des résultats satisfaisants et les auteurs n'ont pas échappé au péché de «circularité»:**

FIERTÉ est expliqué par ORGUEIL et ORGUEIL par FIERTÉ. / FIDÈLE est expliqué par DÉVOUÉ (ce qui est assez différent!) et LOYAL. LOYAL est expliqué par HONNÊTE. De sorte qu'on aboutit à l'équation FIDÈLE = HONNÊTE! / L'ALLOCUTION est «un petit discours sans solennité». SOLENNITÉ est défini au moyen des synonymes GRAVITÉ et EMPHASE. EMPHASE renvoie à SOLENNEL et à GRANDILOQUENCE, / etc.

— **Certaines explications sont inexactes ou trop incomplètes:**

La chanteuse a donné un RÉCITAL, une représentation, un spectacle. / Un ETHNOLOGUE étudie l'ETHNOLOGIE, la science des peuples. / Les attentats, les sabotages sont des actes de TERRORISME, destinés à provoquer la terreur, / etc.

— **On trouve dans les explications des mots qui ne figurent pas dans le dictionnaire:**

BLÂMABLE apparaît dans les définitions d'AGISSEMENTS et de RÉPRÉHENSIBLE, mais l'article BLÂME ne contient que le verbe BLÂMER.

— **On trouve des exemples artificiels; des phrases appartenant manifestement au langage parlé contiennent des mots qui relèvent des registres soutenu voire littéraire:**

Dans quel DESSEIN as-tu fait cela? / Regarde les étoiles au FIRMAMENT. / Il m'a DÉSOBLIGÉ en ne venant pas. / Arrête de t'IMMISCER dans mes affaires!

Selon les auteurs, ce dictionnaire est un «auxiliaire précieux pour apprendre à l'enfant à s'exprimer autant que pour lui permettre de comprendre ce qu'il lit ou ce qu'il entend». S'il est évident que les nombreux exemples-phrases, les remarques relatives à l'orthographe, aux paronymes, à la conjugaison, etc., seront utiles, les synonymes et les contraires présentés posent un problème linguistique. Peuvent être considérés comme synonymes deux mots qui commutent dans un contexte donné (il n'existe quasi pas de synonymes «véritables», c'est-à-dire des mots pouvant commuter dans tous les contextes). Dans certains cas, la substitution se fait aisément:

Ces prix sont EXORBITANTS (= excessifs, abusifs)

mais elle est souvent impossible:

Je n'aime pas les gens de cette ESPÈCE, qui lui ressemblent (= genre, catégorie)
Il est venu apporter la DISCORDE (= désaccord, dispute)
Pourquoi as-tu été RÉPRIMANDÉ? (= gronder, disputer)

Dans les 2 premiers exemples, aucun synonyme ne convient. Dans le troisième, seul **gronder** est possible.

Nous relèverons encore un type d'imprécision que nous trouvons regrettable: les explications qui suivent beaucoup d'exemples se rapportent tantôt au seul mot à définir, tantôt à un groupe de mots dont fait partie le terme à définir:

Les AGRICULTEURS se plaignent de la sécheresse, ceux qui cultivent la terre.
Le chasseur est AUX AGUETS, il surveille tout attentivement.
Une AGRESSION à main armée est une attaque violente.

Dans le premier exemple, c'est AGRICULTEURS qui est défini; dans le second, ce n'est pas AUX AGUETS, mais ÊTRE AUX AGUETS. Ce flou étant, les élèves sauront-ils, dans le troisième exemple, si ce qui est expliqué est AGRESSION ou AGRESSION À MAIN ARMÉE?

Quant au tableau consacré au TEMPS (p. 754), il est linguistiquement contestable et inaccessible à de jeunes enfants, notamment la partie inférieure.

Terminons par une remarque à propos des illustrations (toutes en couleurs). Il est heureux que les auteurs aient compris que bien des mots (noms concrets) s'expliquent mieux par une image que par un commentaire verbal. Toutefois, nous trouvons les dessins souvent trop imprécis (cf. par exemple les pages 654, 655, 656). En outre, il est parfois difficile de savoir quelle partie de l'illustration tel ou tel mot désigne (cf. planche p. 33: **iris** et **pupille**).

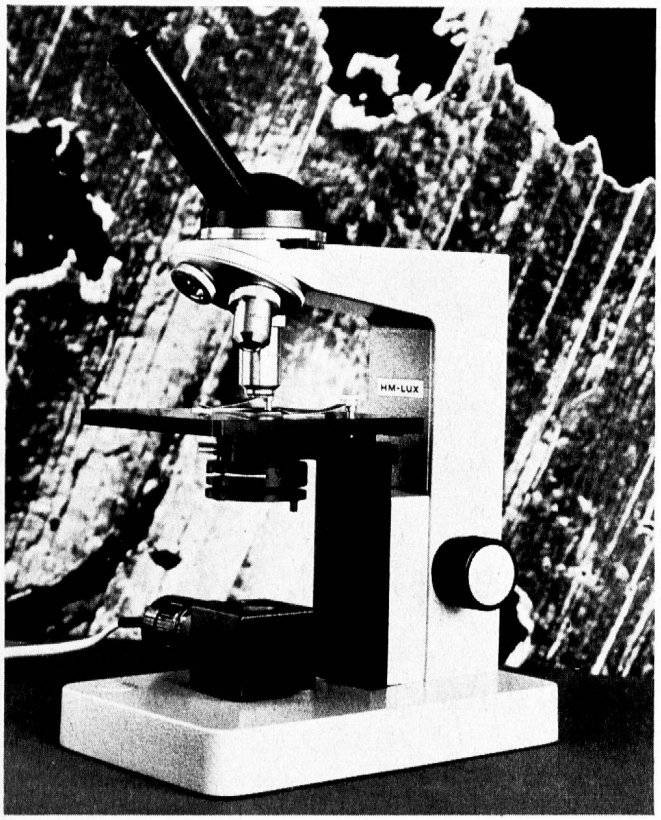
En résumé, malgré les critiques que nous avons formulées, le NOUVEAU LAROUSSE DES DÉBUTANTS est un ouvrage assez bien adapté à des enfants de 9 à 11-12 ans. Conçu selon les mêmes principes que MES 10000 MOTS[1], il présente l'avantage non négligeable de contenir 6000 termes de plus et d'assez nombreuses planches en couleurs.

M. Corbellari.

---

[1] *Marcel DIDIER, MES 10000 MOTS, Bordas, 1976.*

Acheter HM-LUX c'est bien acheter !



- Moderne — par sa forme nette
- Maniable — par sa forme compacte
- Possibilités d'extension — par son système de construction modulaire
- Robuste — par sa construction stable et solide
- Pas d'entretien — même après des années d'utilisation
- Son prix : **Fr. 850.—, Icha compris**

Leitz est synonyme de précision dans le monde entier.

WILD + LEITZ SA

Kreuzstrasse 60
8032 Zurich
Tél. (01) 34 12 38

Av. Recordon 16
1004 Lausanne
Tél. (021) 25 13 13

ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIALES ET PÉDAGOGIQUES

LAUSANNE

Centre de formation d'éducateurs spécialisés
Ecole d'éducateurs et d'éducatrices de la petite enfance
Ecole d'ergothérapie
Ecole de service social et d'animation

Renseignements et conditions auprès de la direction :
Claude PAHUD, lic. ès sc. péd., chemin de Montolieu 19
case postale 152, 1000 LAUSANNE 24
tél. (021) 33 43 71

Une conception moderne du journal d'enfants destinée aux petits de 5 à 10 ans

bricolages
chansons
contes
recettes
découpages

DON AMI PIERROT

10 numéros par an
Editions séparées
en français
et en allemand

... conçu, réalisé et illustré par une équipe spécialiste de l'enfance... Une mention toute spéciale doit être accordée à l'illustration et au dessin à la plume, toujours savoureux, souvent excellents, et dont la compréhension n'offre pas de difficultés pour les petits.

L'ÉDUCATION NATIONALE

BULLETIN D'ABONNEMENT
à envoyer aux Editions Pierrot S.A.
Rue de Genève 7, 1003 Lausanne

Prénom _____
Nom _____
Adresse _____
N° postal / localité _____
Signature _____
Date _____

Je souscris l'abonnement suivant:
☐ Franç. ☐ Allem.
☐ 5 nos, Fr. 14.—
☐ 10 nos, Fr. 25.—
☐ 20 nos, Fr. 48.50

JURA NEUCHATELOIS

Entre
Neuchâtel et
La Chaux-de-Fonds
Le Centre de vacances
"La Chotte" à Malvilliers

tient ses locaux à votre disposition pour l'organisation de vos semaines "vertes", séminaires, camps de ski de fond ou de piste, camps d'entraînement, colonies de vacances, etc.

Prix forfaitaires avec pension complète. Pour tous renseignements, téléphonez au 038 33 20 66.

Prontograph Kern le stylo à encre de Chine parfait de fabrication Suisse

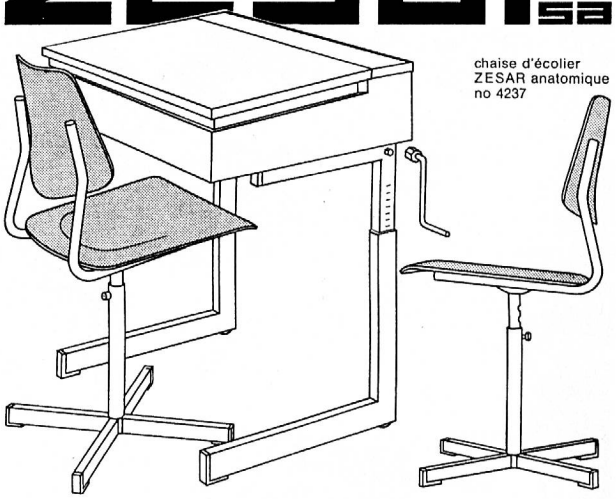
Pour tous ceux qui dessinent à l'encre de Chine, où chaque trait se doit d'être d'une netteté impeccable et d'une régularité parfaite, il est temps de se procurer le Prontograph Kern.
Il existe plusieurs présentations du Prontograph: les stylos uniques, les coffrets de travail comprenant trois ou quatre stylos, les boîtes de compas combinées.

Nouveauté: Grâce à la cartouche de rechange, le remplissage se fait encore plus aisément.

Prospectus et démonstrations dans les magasins spécialisés ou directement par

Kern & Cie S.A., 5001 Aarau
Téléphone 064-25 11 11

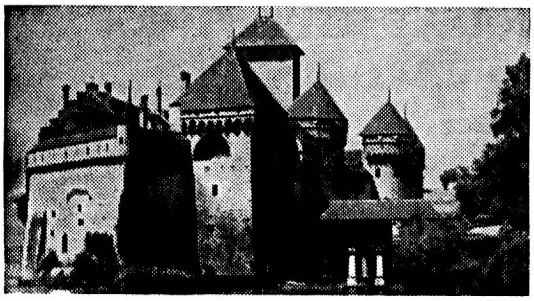
ZESAR SA



Le spécialiste du mobilier scolaire

50 Jahre ans
ZESAR
1926-1976

ZESAR SA 2501 Bienne, case postale 25, tél. (032) 25 25 94



VISITEZ LE FAMEUX CHÂTEAU DE CHILLON A VEYTAUX-MONTREUX

Tarif d'entrée : Fr. 1.— par enfant entre 6 et 16 ans.
Gratuité pour élèves des classes officielles vaudoises, accompagnés des professeurs.

PORTES DU SOLEIL

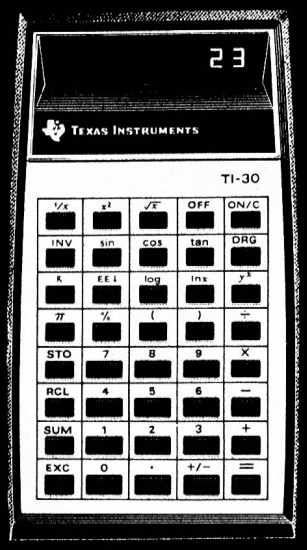
SKI SANS FRONTIÈRES AUX CROSETS

VAL D'ILLIEZ, 1670-2277 m.

20 remontées mécaniques en liaison avec Avoriaz/Morzine (France).
Chalet Cailleux : 80 places, encore libre quelques semaines durant l'hiver 1978-1979.
Les chalets Rey-Bellet (70 places) et Montriond (120 places) encore libres au printemps et en été.

Renseignements : Adrien Rey-Bellet, Les Crosets, 1873 VAL-D'ILLIEZ. Tél. (025) 8 48 93.

Votre calculatrice indique-t-elle 3 ⊞ 4 ⊠ 5 ⊟ 35? Alors essayez la TI-30 de



Texas Instruments

Pourquoi vous contenter d'une calculatrice électronique de poche, qui au lieu de faciliter la solution d'un calcul ne devient qu'un problème supplémentaire?

Le système logique d'opérations algébriques (AOS) de Texas Instruments permet d'enregistrer les chiffres et les fonctions dans le même ordre qu'ils sont introduits, c'est-à-dire de gauche à droite. La calculatrice exécute automatiquement les opérations selon les règles algébriques, telles qu'elles sont enseignées dans toutes les écoles. En d'autres mots, l'introduction des données s'effectue de la même manière que si elles étaient formulées par écrit.

Grâce au système algébrique AOS de Texas Instruments ainsi qu'à ses autres atouts, la TI-30 a conquis la première place parmi les calculatrices d'usage scolaire.

Fiez-vous au vaste savoir-faire de Texas Instruments.

Texas Instruments
Switzerland SA
Aargauerstrasse 250
8048 Zurich

222.004.2

offset

relure

main-d'œuvre qualifiée
machines modernes
installations rationnelles

précision,
rapidité et qualité
pour l'impression de revues,
livres, catalogues,
prospectus, imprimés de bureau.

typo

Corbaz S.A.
1820 Montreux
22, avenue des Planches
Tél. (021) 62 47 62

Maîtres imprimeurs depuis 1899

0780
BIBLIOTHEQUE NATIONALE
SUISSE
15, HALLWYLSTRASSE
3003 BERNE

J.
1820 Mon

Imprimerie Corbaz S.A., Montreux