

REPÈRES

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

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

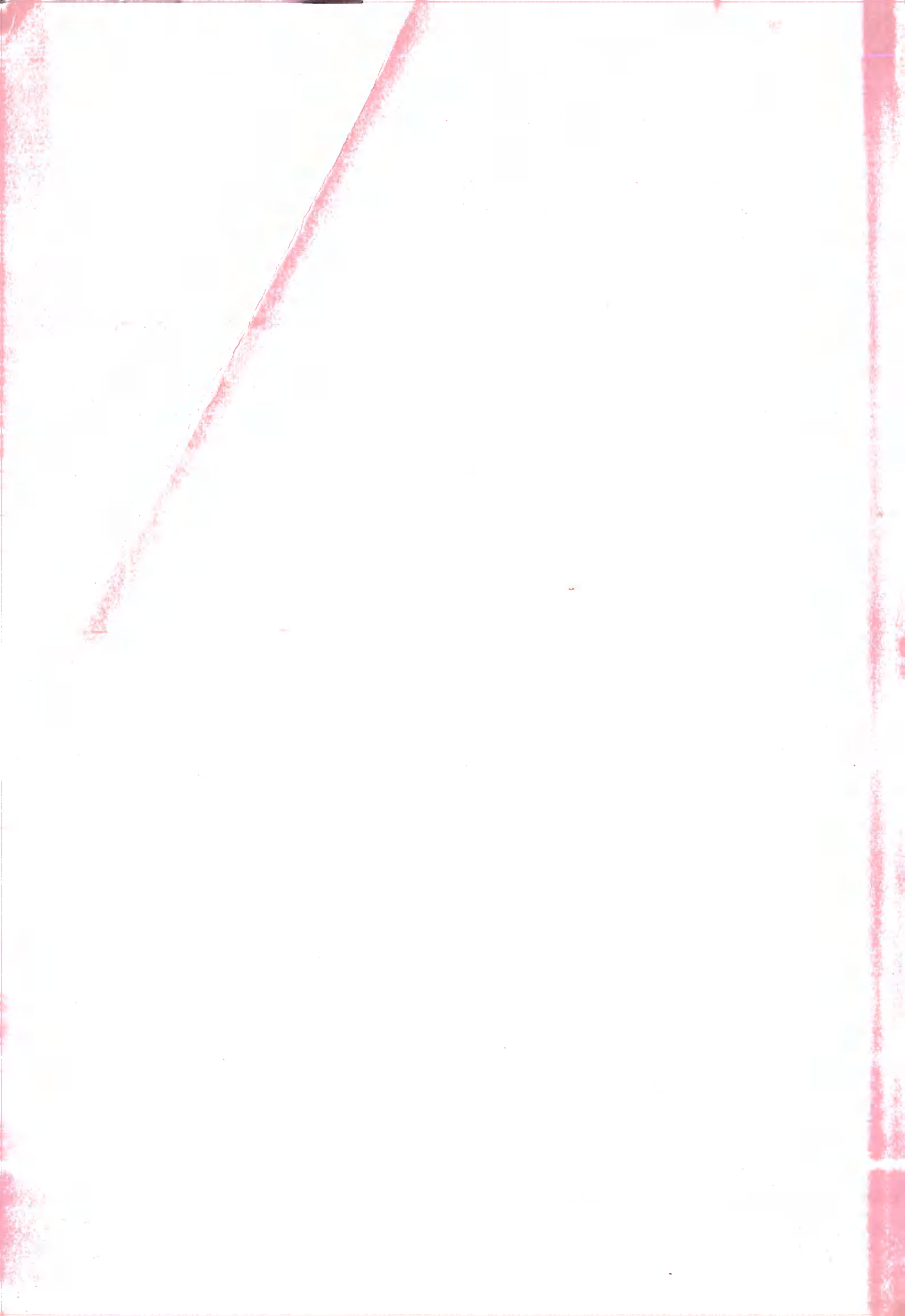
32

1975

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES

Service des Études et Recherches Pédagogiques

Français 1^{er} degré



REPÈRES

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

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

S O M M A I R E

Recherche-Description

Description de la langue orale des enfants de C.P : Anne-Marie Houdebine

1. Rapport résumé	- Anne-Marie Houdebine	p.	4
- Objectifs		p.	4
- Méthode		p.	5
- Composition du groupe de recherche		p.	5
- Calendrier des travaux		p.	6
2. Le travail du Groupe Langue Orale : Sa pertinence	- Anne-Marie Houdebine	p.	8
- Pourquoi la langue orale ?	p. 8 et	p.	9
- Pourquoi le niveau phonologique ?		p.	8
- Pourquoi un sondage ?		p.	8
- Pourquoi ce sondage ?		p.	9
3. Présentation du sondage phonologique	- G.L.O	p.	11
3.1 - Principes de construction du sondage phonologique		p.	11
. Le sondage phonologique : définition et buts		p.	11
. Construction du sondage		p.	16
. Conclusion : limites et utilité du sondage phonologique		p.	21
3.2 - L'expérimentation de septembre 75		p.	23
. Les modalités de passation		p.	23
. Critères de détermination de l'échantillon expérimental		p.	28
. Questionnaire aux parents	- Eric Espéret	p.	31
4. Historique du travail	- Anne-Marie Houdebine	p.	36
4.1 - Chronologie résumée		p.	36
4.2 - Chronologie détaillée		p.	38
4.3 - Premières illustrations du travail		p.	52
. Les divers sondages envisagés		p.	52
. Exemples d'extraits de planches		p.	61
. Le lexique du sondage		p.	67
. Analyse linguistique du sondage		p.	75
. Premières données Exemples	- Anne-Marie Houdebine	p.	95
. Le sondage phonologique et la formation des maîtres	- Equipe de Périgueux	p.	99

Maîtrise des structures syntaxiques dans la langue écrite d'enfants de CM 1 - CM 2
- J.P. Geay - M. Mas

- Introduction	p. 105
- Le terrain et le corpus	p. 107
- Elaboration et mise au point d'une grille d'analyse	p. 109
- Conclusion ... provisoire	p. 130

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

Secrétariat : Françoise DELAIR
Dactylographie : Danièle ESPERET
Françoise DELAIR

"Ces documents de travail sont la propriété de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques. Les droits de reproduction et de traduction sont réservés pour tous les pays. Toute reproduction est interdite. Une copie ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, photographie microfilm, bande magnétique, disque ou autre, constitue une contrefaçon passible des peines prévues par la loi du 11 mars 1957 sur la protection des droits d'auteur ."



"Ces documents de travail à l'état "brut" sont en principe destinés au seul usage des équipes de recherche. Ils représentent, au moment de leur rédaction, une étape dans une recherche donnée. Ils ne visent pas à donner une idée d'ensemble des questions abordées mais à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange dans les équipes mêmes. On voudra donc bien les lire, non pas en tant que documents achevés, fixant une quelconque "doctrine", mais comme base de discussions possibles, dans le cadre de recherches en cours".

RECHERCHE-DESCRIPTION

DESCRIPTION DE LA LANGUE ORALE
DES ENFANTS DE C.P.

Plan du rapport

1. Rapport résumé
2. Le travail du GLO - Sa pertinence
3. Présentation du sondage phonologique
4. Historique du travail

I. Rapport résumé (+)

I.I. Objectifs : - une connaissance scientifique de la langue orale des enfants (pour commencer au niveau C.P.)
- la construction de divers outils pour atteindre ces objectifs : outils de recherche descriptive d'une part, outils pédagogiques utilisables en classe d'autre part.

I.I.I. général : une connaissance scientifique (description) de la langue orale des enfants (à court terme au niveau phonologique, à long terme à d'autres niveaux) en tenant compte de ses réalisations diversifiées comme de son unité (systèmes majoritairement utilisés) ceci en relation avec des conditions de production différentes (situations de communication).

I.I.2. spécifique : pour ce faire : construction de divers "outils" qui permettent un recueil des données nécessaires à cette connaissance scientifique dans un premier temps, puis à partir des données relevées (par une enquête phonologique comme socio-psycho, etc... linguistique 1974-1975) présenter des descriptions et construire des "outils" utilisables comme nouveaux instruments descriptifs d'une part, et comme outils pédagogiques en classe d'autre part. De plus, l'utilisation de ces divers documents ou outils est envisagée (expérimentation en cours) dans l'optique de la formation des maîtres à divers niveaux (F.P. recyclage- maîtres en exercice).

I.1.3. remarque : les "outils" concernés s'adressent pour le moment au niveau C.P. et fin de grande section de maternelle.

I.2. Méthode :

I.2.1. Elaboration d'un outil: d'enquête linguistique - questionnaire d'enquête permettant de recueillir un corpus de mots qui donnera lieu à une analyse des systèmes phonologiques des enfants de 6-7 ans (voir justification et présentation ci-dessous). Divers types de "sondages" ont été envisagés Certains sont encore à l'étude. Une enquête à l'aide de planches de dessins a été prévue et construite. Les dessins permettent d'induire les mots nécessaires à l'analyse phonologique.

I.2.2. Elaboration d'un outil d'enquête qui livrera ces renseignements d'ordre socio-économique, géographique, culturel, psychologique, etc... : questionnaire aux parents (cf. ci-dessous).

I.2.3. Mise en expérimentation de ces divers "outils" (cf. calendrier des travaux).

I.2.4. Liaison constante entre la recherche théorique des enseignants du Supérieur présents dans le groupe (psychologues et linguistes respectivement responsables des deux questionnaires désignés en 2.1 et 2.2.) et des enseignants des E.N. ou écoles élémentaires par une mise en expérimentation de ces outils comme de leur élaboration dans le cursus de formation des maîtres et dans les terrains de recherche-innovation (cf. composition du groupe de recherche).

I.3. Composition du groupe de recherche

Responsable et animateur du groupe : Anne-Marie Houdebine
linguiste (Université de Poitiers)

Responsables scientifiques : Eric Fspéret, psychologue
(Université de Poitiers), Dany Hadjadj,
linguiste (Université de Clermont-Ferrand)
Michèle Agniel, directrice d'école annexe
(E.N.F. Poitiers).

Les collègues ci-dessus désignés ont construit les premiers instruments d'enquête.

Responsables de cette recherche au plan de l'articulation du niveau théorique (linguistique, psychologique, etc...) au niveau pédagogique : formation des maîtres comme recherche descriptive adaptée à la pédagogie :

Equipe de Caen : Yves Madouas (E.N.G. de Caen)
Jean-Charles DAUGER (psychologue scolaire)
Michel Terrier (F.N.G. d'Alençon)

Equipe de l'E.N. de Périgueux : Pierrette Lachassagne
François Chirivella (psychologue)
Michel Pourtier (éducation artistique à partir de mars 1975).

Equipe de Poitiers : Ci-dessus citée M. Agniel
Paulette Lasalas (directrice F.N.F. à partir de sept. 74)

Equipe de l'E.N. de Laon : Evelyne Denis

Equipe de l'E.N. de Nîmes : Pierre Orioux

Equipe de l'E.N.G. de Clermont-Ferrand : Charles Serre

Autre collaborateur : Dominique Weil, psycholinguiste
(Université de Strasbourg).

Remarque : Nous ne donnons ici que les noms des collègues ayant régulièrement participé aux travaux et aux séminaires. Il va de soi que ni le travail des uns, ni le travail des autres, bientôt devenu commun tout en maintenant nos spécificités d'intervention, n'aurait pu être mené à bien sans l'existence des équipes locales de recherche-innovation, sans ces échanges qui de leur fait naissent et sans l'assise que les enseignants qui y pratiquent nous donnaient en nous ouvrant leurs classes devenues alors nos terrains d'enquête. Qu'ils soient donc ici tous associés et remerciés.

I.4. Calendrier des travaux

I.4.1. 1971-75 : préliminaires : travail théorique (Anne-Marie Houdebine) et de recherche-innovation au sein des équipes INRDP- Ier degré Poitiers (A.M. Houdebine et M. Agniel).

I.4.2. 1974-1975 : élaboration puis construction après expérimentations diverses des instruments d'enquête : sondage phonologique
questionnaire aux parents
(cf. chronologie ci-dessous).

- élaboration puis 1ère expérimentation - janv. 74 -
avril 74
- séminaire analysant cette passation - mai 74 (2 jours)
- 2ème expérimentation - Sept-Oct. 74.
- analyse - réorientation - déc. 74 - séminaire de
2 jours.
- 3ème expérimentation - Construction des deux
instruments d'enquête - réorientation pour l'expéri -
mentation dans les cadres de formation des maîtres -
janv. - mars 1975.
Séminaire de mars 1975 : 3 jours.
- rédaction et tirages des instruments d'enquête -
dernière mise au point - séminaire de mai 1975 -
2 jours.

Un certain nombre de séminaires partiels (ne regroupant pas tous les membres de l'équipe de recherche) se sont tenus, à nos frais, la plupart du temps, pour des vérifications et des échanges ponctuels.

I.4.3. en cours : expérimentation des instruments :
sept. 75 - nov. 75.

I.4.4. travaux prévus : analyse de cette expérimentation - traitements divers des données (cf. chronologie résumé III).

Les traitements informatiques (élaboration des programmes, etc...) comme les analyses linguistiques (transcription et analyses phonologiques) nécessitent bien évidemment temps et argent. Des programmes sont en cours d'élaboration par les responsables de l'équipe (A.M. Houdebine et F. Espéret). Il va sans dire qu'ils ne pourront voir le jour que si les crédits nécessaires sont attribués. Nous nous devons de le signaler.

I.5. Remarque

Nous parlerons par ellipse de sondage phonologique. Qu'on se souvienne cependant qu'il s'agit d'un instrument d'enquête permettant de recueillir un corpus qui, analysé, livrera des renseignements sur les productions orales (phonologiques) des enfants de 6-7 ans, soit les divers usages régionaux de la prononciation du français contemporain.

A partir de ces données linguistiques, d'autres outils linguistiques et pédagogiques pourront être construits, comme d'autres seront encore à construire pour analyser les productions à d'autres niveaux linguistiques et dans d'autres situations de communication que la situation (quelque peu formelle) d'enquête.

A partir des données obtenues par les questionnaires aux parents diverses informations pourront être recueillies et mises en relation avec les données linguistiques. Ces nouvelles données permettront divers autres travaux que nous commençons à élaborer et dont il ne sera pas question ici puisqu'il s'agit alors d'un travail à venir (sept 75 - A.M. Houdebine).

2. Le travail du Groupe Langue Orale (+) Sa pertinence (++)
--

2.1. Pourquoi la langue orale ? (+++)

Intérêt théorique (linguistique et pédagogique) d'un travail sur la réalité linguistique (Martinet) qui met de fait l'accent sur la langue orale : le travail sur l'oralité constitue l'une des hypothèses de base du Plan de Rénovation, pour une pédagogie renouvelée sur des bases scientifiques.

Intérêt pratique : la description linguistique donnera à l'enseignant une connaissance plus juste de cette réalité de l'oralité et lui permettra d'assurer ses démarches à partir de ces connaissances. La construction d'outils à partir de ces descriptions entre bien dans les doubles objectifs du GLO : décrire la langue orale d'enfants et fournir à l'enseignant des outils d'observation des réalités linguistiques (unité et diversités des usages) comme d'intervention.

2.2. Pourquoi le niveau phonologique ?

Il intervient alors à des fins d'efficacité immédiate : d'une part existence d'une théorie linguistique cohérente et éprouvée (phonologie pragoise et école française fonctionnelle), d'autre part existence de recherches pédagogiques utilisant cette théorie (cf. équipe de Poitiers (Repères 20-21). Il est fondamental, au C.P. d'assurer les apprentissages premiers de la langue écrite sur des connaissances justes concernant l'oralité.

2.3. Pourquoi un sondage ?

Ce choix se justifie étant donné la pertinence ci-dessus énoncée (cf. aussi plus loin, la description du sondage : le sondage phonologique, définition et buts). Les planches permettent d'obtenir un corpus (productions des enfants) comme d'autres méthodes d'enquête en linguistique, corpus préalablement "construit en vue de la

(+) En abrégé : G.L.O.

(++) Trame d'un rapport plus complet à paraître dans "Recherches Pédagogiques" - A.M. Houdebine.

(+++) Ce Point sera développé plus loin.

pertinence définie : l'analyse phonologique. Soulignons qu'il existe peu de travaux sur les enfants de 6-7 ans.

Un sondage :

- permet cette connaissance de la réalité linguistique
- est une modalité économique et rapide de recueil de données.

2.4. Pourquoi ce sondage ?

La pertinence n'est pas seulement linguistique ; elle est aussi pédagogique et a ses propres exigences. C'est ainsi que le choix de ce type de sondage se justifie aussi d'être (d'avoir été) emprunté à des démarches pédagogiques (cf. la construction des planches plus loin). L'utilisation des planches d'images, amorce au contrôle de l'oralité au plan phonologique a pour origine le travail pédagogique de Michèle Agniel dans son C.P. C'est pourquoi il n'est pas seulement un outil d'enquête linguistique mais également un outil pédagogique utilisable dans la classe.

2.1. Pourquoi la langue orale ? (+)

Le champ d'intervention, la langue orale est très vaste. Pour ce qui concerne la population étudiée : les enfants de 6-7 ans c'est un champ fort mal connu en ce sens que si des descriptions existent au plan des acquisitions du langage par l'enfant, plus rares sont celles qui étudient son fonctionnement vers 6-7 ans et plus rares encore celles qui le font structurellement, c'est-à-dire en l'étudiant en lui-même, pour lui-même, et non par rapport à la langue constituée de l'adulte comme déviance ou étape à dépasser. Or, cette seule méthodologie est recevable d'un strict point de vue scientifique (linguistique, descriptif) surtout si l'on veut donner des informations sur la "réalité linguistique" de la langue orale des enfants, informations qui ne peuvent qu'être utiles aux enseignants qui voudront fonder leur démarche sur des connaissances scientifiques. On sait que ce sont justement les démarches retenues par le Plan de Rénovation.

Cette recherche sur la langue orale devra donc tenter de décrire les unités constitutives des systèmes à tous les niveaux et les lois d'utilisation de ces unités ; de plus, comme notre définition de la langue "instrument de communication" (Martinet) et "produit social de la faculté de langage" (Saussure) nous y engage, il faudra rendre compte de ces unités en termes de leurs conditions d'utilisation, de leurs fréquences, de leurs diversités régionales ou sociales. Il nous semble là encore répondre à des hypothèses de travail émises dans le Plan de Rénovation.

Pour ce faire, il faudra bien évidemment construire des outils d'enquête permettant de recueillir des données et par là de produire ces descriptions.

(+)N.B. : Développement du premier point de la trame présentée ci-dessus (A.M. Houdebine). 2.I. renvoie donc à cette trame.

Pour être efficace, il convient très immédiatement de restreindre le champ de l'intervention du groupe. Dans le même temps, les recherches spécifiques des terrains, constitutifs du GLO continuant, d'autres niveaux seront étudiés au plan de la recherche-innovation comme de certaines recherches-descriptives partielles qui plus tard fourniront la base des travaux du GLO, rôle que le travail de l'équipe de Poitiers au niveau phonologique et pour ce qui concerne le C.P. peut jouer dès cette année (1974). Ce n'est donc pas parce que le GLO se centre sur le niveau phonologique -exigence qu'on peut justifier- qu'il faudrait entendre que le travail sur la langue orale des enfants puisse se limiter à l'étude de ce seul niveau.

La connaissance de la langue orale suppose la connaissance de la spécificité de l'oralité, à savoir celle des systèmes de 2ème articulation (Martinet) systèmes des phonèmes qui assurent l'identification des unités de 1ère articulation (des mots, des énoncés, etc...). Le développement de la langue étant lié -c'est en tout cas une hypothèse plausible- au développement de l'oralité à ces deux niveaux étroitement interdépendants.

Si l'on veut donc intervenir sur le développement du langage, sur l'acquisition de divers registres dans l'oralité, sur celle de la langue écrite -toutes choses qui concernent les enseignants- il faut pouvoir intervenir très tôt, dès la mise en place des systèmes phonologiques.

Diverses études, d'ordre sociologique ou psychanalytique ont montré la nécessité de ces interventions précoces. Mais si l'on veut intervenir, encore faut-il connaître ce sur quoi l'on intervient, savoir à partir de quoi et pourquoi l'on intervient. Les recherches descriptives peuvent répondre à la première question ; ces recherches menées par des linguistes, psychologues, enseignants, doivent pouvoir à partir de là, proposer des types de réponse voire d'interventions (des démarches) aux autres questions.

Et dans l'immédiat, la connaissance de l'oralité au niveau phonologique, les systèmes largement utilisés par les enfants, les points leur posant problème, les régionalismes ou les étapes d'acquisition, sont des informations rares qui seraient utiles aux enseignants qui veulent travailler à partir de la langue orale pour mieux assurer les apprentissages premiers de la langue écrite dont on sait l'importance pour la scolarité future de l'enfant.

Or, l'Unité de Recherche a justement décidé de focaliser ses efforts sur le C.P., classe essentielle. Nous demandant de travailler à ce niveau, des raisons d'ordre pratique viennent soutenir les raisons d'ordre théorique qui orientaient notre choix. L'équipe de Poitiers ayant particulièrement travaillé à ce niveau (C.P.) sur des hypothèses concernant l'utilisation de la phonologie pour les apprentissages premiers de la langue écrite (cf. Repères 20, 21, 24) et étant arrivée au stade de la construction d'outils descriptifs, a pu permettre au GLO de mettre en place une stratégie de recherche

focalisée sur le C.P. et le niveau phonologique. Bénéficiant des acquis de cette équipe, le GLO a pu élaboré relativement rapidement -grâce à l'appui financier fourni par les crédits ministériels délégués à cette tâche en 1974- des outils d'enquête : le sondage phonologique et le questionnaire aux parents, et les expérimenter.

3. Présentation du sondage phonologique (+)

Sondage élaboré par : Anne-Marie Houdebine, Université de Poitiers - Institut de Linguistique Générale
Le groupe Langue orale -Unité de Recherche Français Ier Degré - INRD.P.

3.I. Principes de construction du sondage phonologique

Le sondage phonologique C.P. est né d'un travail d'équipe entrepris sous l'impulsion d'une linguiste et mené par des enseignants instituteurs et professeurs d'école normale -des linguistes et des psychologues- Il s'agit d'un outil de travail, parmi d'autres possibles, qui devrait permettre de mieux cerner certaines caractéristiques de la langue orale parlée dans diverses régions par des enfants de Grande Section de Maternelle (en fin d'année) et des enfants de Cours Préparatoire (en début d'année), au moment où ils s'apprêtent à aborder une étape décisive de l'école élémentaire.

3.I.I. Le sondage phonologique - définition et buts :

Dès son entrée à la maternelle, l'enfant parle ; il parle une langue orale ; sans interférence d'une langue écrite ; langue qu'il a commencé à acquérir au sein du milieu familial et qu'il utilise selon des registres plus ou moins diversifiés et plus ou moins larges comparativement les uns aux autres. Tout au long de sa vie scolaire, il va être amené à développer et à maîtriser de plus en plus cet aspect des éléments linguistiques et de leur fonctionnement, qui constitue l'instrument fondamental et privilégié de la communication.

A différents moments de la vie de l'enfant il est possible de tenter l'analyse de la langue qu'il parle en prenant pour point de départ telle ou telle théorie linguistique ou psychologique et en décidant d'éclairer tel ou tel aspect : niveaux phonologiques, morphologiques, syntaxiques sémantiques, etc...). Nous avons choisi

(+) Travail collectif réalisé d'avril à juillet 1975.

de considérer la langue orale parlée par l'enfant entrant au C.P. dans une perspective directement inspirée des travaux d'André Martinet ; (cf. éléments de linguistique générale - définition de la langue p. 20) en nous situant plus particulièrement au niveau des unités de 2ème articulation, unités distinctives donc au niveau dit phonologique ; nous allons y revenir.

En effet, pour comprendre les principes qui nous ont guidés dans l'élaboration de ce sondage, il nous semble indispensable de rappeler quelques notions élémentaires de phonologie, utilisées dans notre travail et apparaissant dans cette présentation.

3.I.I.I. Le point de vue phonologique :

3.I.I.I.I. La phonologie fonctionnaliste - définition

A la différence de la phonétique que nous caractériserons rapidement comme une discipline qui s'attache avant tout aux caractéristiques physiques des sons envisagés du double point de vue articulaire et acoustique, la phonologie est une discipline qui étudie les sons du seul point de vue de la fonction qu'ils remplissent dans la Langue, (dans une langue déterminée) en s'attachant à établir une hiérarchie entre les divers faits phoniques (cf. Martinet - Eléments de linguistique générale). On distingue deux domaines au sein de la phonologie : la phonématique et la prosodie.

La phonématique traite plus précisément de l'analyse de l'énoncé en phonèmes, de l'identification de ces phonèmes, c'est-à-dire de leurs caractéristiques pertinentes : ce qui fait que /p/ est différent de /b/ en français par exemple, qui permet de différencier, distinguer poule /pul/ de boule /bul/, etc... et de leur combinaison pour former la face sonore des signes de la langue : ex. /p/ + /u/ + /l/ dans /pul/ poule /l/ + /u/ + /p/ dans /lup/ loupe.

La prosodie joue également un rôle important dans la communication linguistique mais elle est moins systématisable, et par là moins systématisée particulièrement pour le Français. Pour ces diverses raisons, nous avons choisi de travailler dans un domaine mieux connu celui de la phonématique où l'intervention pédagogique peut s'appuyer sur des fondements scientifiques plus assurés. Ainsi l'enseignant sera amené, à la lumière de la phonologie, à distinguer ce qui est essentiel de ce qui est accessoire dans le système phonématique de chaque enfant : il importe peu de dire /Roz/ ou /ʁoz / ou /ʁɔz / "rose", /fɔʁe/ ou /fɔʁɛ / ou /fɔʁe / pour "forêt",

mais il importe de distinguer poule de boule /pul/ ≠ /bul/,
blanc de blond /blã/ /blɔ̃/ - etc...

3.I.I.I.2. Système phonologique

On appelle système phonologique, un ensemble de segments phoniques, unités phoniques ("sons") fonctionnant de manière systématique ; c'est-à-dire chaque "son" est analysé que dans la structure, le système de la langue, par rapport aux autres "sons" susceptibles d'apparaître à la même place que lui dans la chaîne parlée. Ex. /blã/ blanc /blɔ̃/ / blond, /pul/ poule /bul/ boule. Ces rapports dits d'opposition sur l'axe paradigmatique (axe des échanges, des substitutions) permettent de dégager les traits distinctifs utiles à la langue. En reprenant l'exemple de /Roz/ ou /yoz /, on s'aperçoit que la totalité de la substance phonique de /R/ ou /y / importe peu. Ce qui permet d'identifier le /R/ de "rose" en français est l'ensemble des rapports de différence qu'entretient ce R avec les autres consonnes ; il est alors reconnu comme /R/ et peu importe qu'il soit apical (/r/ roulé) fricatif uvulaire /R/, ou spirante /y / ; l'important est qu'un minimum articulo-phonologique entretienne cet aspect différentiel, utile à la langue, pertinent qui fait qu'aucun francophone ne confond rose et chose par exemple.

3.I.I.I.3. Combinatoire

Ces "sons" s'analysent aussi par rapport à ceux qui apparaissent en même temps qu'eux dans la chaîne, c'est-à-dire selon leurs latitudes combinatoires (cf. I.I.I. loupe ≠ poule) sur l'axe syntagmatique (rapports dits de contraste : arbre ≠ bras ≠ barre). Ces deux types de problèmes peuvent surgir :
- d'une part, des phénomènes combinatoires qui influent sur le système : Prenons le cas d'un enfant capable de distinguer /t/ de /k/ lorsque ces phonèmes sont suivis d'une voyelle, qui produit correctement toux /tu/ et cou /ku/ mais qui ne parvient pas à produire cette opposition /t/ - /k/ lorsque ces phonèmes sont suivis de la consonne /R/ et qui prononce de ce fait /kRɛ̃ / pour train, /kRU / pour trou. Ceci peut s'interpréter comme un phénomène systématique : neutralisation (abandon de l'opposition) /t/ - /k/ devant /R/, la seule réalisation envisageable dans ce système étant /k/. Une telle neutralisation nuit évidemment à la compréhension des messages de l'enfant même si son auditeur interprète son système en restituant les oppositions nécessaires à l'aide du contexte par exemple. Mais il est évident qu'il faut agir sur ce point du système de l'enfant et au plan de sa langue orale et au plan des apprentissages à mener à partir d'elle en C.P. Il est donc important que l'enseignant prenne conscience de telles particularités et les travaille différemment avec chaque enfant.

- d'autre part, des phénomènes combinatoires qui n'ont pas de répercussion sur l'ensemble du système : il s'agit essentiellement des difficultés de production de groupes consonantiques : par exemple, arbre prononcé /arb /, comme cela peut d'ailleurs se produire dans le langage adulte, ou de tendances à assimiler certains sons : ex. /nynet / nunette pour lunette etc... difficultés souvent levées avec l'âge mais qu'il faut vérifier, rectifier afin qu'elles évitent d'installer des perturbations dommageables au moment de l'acquisition de la langue écrite.

3.I.I.I.4. Réalisations individuelles

Enfin les réalisations des différents phonèmes peuvent varier d'un enfant à l'autre en fonction de divers éléments : particularités individuelles, particularités liées au milieu social, liées à l'origine géographique, etc... Par exemple, telle réalisation de nasales chez le petit Parisien /ã/ très proche de /õ/, diffèrera de la réalisation, longue, légèrement diphtonguée et dénasalisée du petit Clermontois ; telle région différenciera nettement /e/ et /ε/ à la finale des mots, telle autre non, etc... Bien que ces particularités de réalisation ne nuisent pas dans la plupart des cas, à la communication (encore qu'il faille vérifier cela dans chaque cas, chaque énoncé, chaque système par rapport à ceux avec lesquels on est en présence dans l'instance de la communication), il est important que l'enseignant soit attentif à ces particularités de réalisation afin de pouvoir situer l'usage de chaque enfant par rapport à son propre usage et par rapport à l'usage de l'ensemble de la classe.

3.I.I.I.5. Modèle phonologique retenu

Chaque locuteur possède donc son propre système phonologique ; c'est pourquoi on ne parle de "système phonologique du français" qu'au prix d'une opération d'abstraction. Le système alors analysé est un "modèle" susceptible de représenter les oppositions fondamentales de français.

Ce modèle peut être plus ou moins abstrait en ce sens qu'il peut chercher à couvrir tous les usages possibles du français ou au contraire seulement les usages fondamentaux, le minimum utile à la langue française. Le choix du modèle peut s'expliquer par bien des raisons que nous ne pouvons expliciter plus avant (+). Il nous faut toutefois noter que celui que nous avons retenu ici est un système minimal à 10 unités vocaliques, 7 orales.

i y u
et E Ø O
A
et 3 nasales /ε̃/ - /ã/ - /õ/

(+) cf. "Recherches Pédagogiques" à paraître.

système minimal que peut être aucun enfant ne possède strictement tel quel, mais qui peut prétendre représenter tous les usages du français quelles que soient les variations de telle région ou tel milieu, que justement dégagera la description. Ce faisant, ce système tient compte des descriptions actuelles du français qui note comme acquises certaines évolutions contemporaines : ainsi le fait que la plupart des locuteurs du français ne distinguent plus : un /œ̃/ de /ɛ̃/ in pour les nasales, etc...

De même, nous n'avons retenu qu'un /A/ ou qu'une série de voyelles dites moyennes /E/ - /ø/ - /O/ alors que certains enfants peuvent présenter des oppositions de type /e/ ≠ /ɛ/ /ø/ ≠ /œ/ etc... Puisque comme tout sujet parlant, chaque enfant possède son propre système phonologique, il est important que le maître prenne conscience des particularités du système de chacun, d'autant que certaines d'entre elles risquent d'entraver la communication linguistique d'une part, et l'apprentissage de l'écriture ou de la lecture d'autre part. Il est connu qu'en arrivant en C.P. nombreux sont encore les enfants dont le système phonologique n'est pas totalement assuré soit que l'enfant ne possède pas certaines oppositions (par exemple l'opposition sifflante - chuintante /s/ - /ʃ/), soit qu'il les confonde dans certains mots seulement. Toutes perturbations de divers degrés qu'il faut savoir entendre et analyser pour y remédier.

3.I.I.2. Nos hypothèses de travail (objectifs à l'élaboration du sondage) :

Conscients de l'intérêt que présente le point de vue de la phonologie fonctionnaliste pour mieux analyser certains aspects de la langue orale des enfants et en nous fondant sur le travail concret mené dans le cadre de l'apprentissage de la lecture/écriture au C.P. par l'équipe de Poitiers (voir les comptes-rendus d'A.M. Houdebine dans Repères 20-21 et 24 et Recherches Pédagogiques, à paraître) il nous a semblé utile d'adopter l'hypothèse de travail suivante : si l'enfant maîtrise le système phonologique du français tant sur le plan perceptif que sur le plan articulatoire, outre le fait qu'il sera en mesure de se mieux faire comprendre, il pourra aborder dans de bonnes conditions cette étape redoutable de la vie scolaire qu'est l'apprentissage de la langue écrite au C.P. ; à partir d'une connaissance plus objective des systèmes phonologiques des enfants et du sien, le maître pourra élaborer une stratégie d'intervention plus systématique (puisque assurée sur des fondements scientifiques) et plus pertinente pédagogiquement (selon des modalités pédagogiques diversifiées : travail individualisé ou de groupe, etc...).

Suivant ces hypothèses, il nous semble utile de pouvoir obtenir rapidement, dès le début de l'année scolaire, un minimum d'indications sur les systèmes phonologiques des enfants entrant au C.P. Pour ce faire, parmi diverses solutions, nous avons retenu la démarche-sondage-et entre autres types de sondages envisageables et envisagés, nous avons décidé dans un premier temps, d'élaborer le sondage présenté ici.

3.1.2. Construction du sondage :

3.1.2.1. Choix des mots :

Dans une première étape, deux types de considérations nous ont guidés dans le choix des mots sélectionnés pour figurer dans le sondage : utiliser des mots qui soient connus des enfants et qui permettent de décrire les aspects importants des systèmes phonologiques (oppositions fondamentales, variantes, etc...).

3.1.2.1.1. Utiliser des mots connus de l'enfant

Nous sommes partis, pour cela, du lexique des enfants de C.P. élaboré par Anne-Marie Houdebine, après écoute et dépouillement des bandes magnétiques et documents-productions des enfants, réalisés dans le C.P. de Michèle Agniel, à Poitiers au cours des années 71-72, 73 (examen des dessins produits par les enfants au cours des mêmes périodes, qui répondaient à ces demandes de visualisation-représentation par des dessins, en association avec les phonèmes étudiés). Certains mots apparaissant dans ce lexique initial et "essayés" : - leur connaissance a été l'objet d'un sondage spécifique par d'autres équipes, dans d'autres classes- ont dû être éliminés pour diverses raisons. Par exemple, des mots jaillis dans la pratique vivante d'une classe à un moment donné sont difficiles à obtenir hors situation (ex. : île, houx, etc...), d'autres semblent ignorés de la plupart des enfants de C.P. (par exemple, meule (de paille), as) car le référent n'est pas toujours connu ; par exemple, pour des raisons géographiques ; ainsi beaucoup de petits Clermontois ont ignoré le mot phare au sens de tour portant un signal lumineux, au bord de la mer.

3.1.2.1.2. Utiliser des mots permettant de découvrir certaines caractéristiques des systèmes phonologiques

Pour ce faire, il fallait retenir les mots permettant de révéler les principales oppositions phonologiques du système français dans différentes positions, tant pour les voyelles que pour les consonnes, et par conséquent, il convenait de sélectionner le plus grand nombre possible de paires minimales dans le cadre des limites imposées : âge des enfants, représentation des mots en images. Il nous a semblé utile aussi de retenir des mots intéressants au niveau de la combinatoire par les problèmes qu'ils pouvaient présenter encore aux enfants à l'entrée au C.P.

On le voit donc, nous nous sommes trouvés devant diverses exigences qu'il nous a fallu hiérarchiser : exigences fondamentales, d'ordre strictement linguistique auxquelles s'ajoutaient des exigences liées au mode d'induction (dessins) des mots initialement retenus et au public auquel nous nous adressons, étant donné nos objectifs.

3.I.2.2. Diverses modalités d'enquête (types de sondage):

Pour induire les mots ainsi sélectionnés, plusieurs solutions pouvaient s'offrir à nous. Par exemple, entre autres :

3.I.2.2.1. On aurait pu proposer à l'enfant de répéter les mots choisis. Cette pratique présente cependant quelques inconvénients et particulièrement au plan linguistique : la répétition n'est pas comparable strictement à une production linguistique dans l'ordre de la communication : les unités alors obtenues (dans ces conditions) peuvent être différentes de celles obtenues sans cette stimulation ; en effet, l'enfant qui répète un mot, peut subir une induction phonique (même involontaire) de la part de l'enquêteur et risque de calquer sa prononciation sur celle de ce dernier ; or, nous désirons obtenir un état des réalisations des oppositions telles que l'enfant les produit dans sa parole, donc sa production sans induction phonique. De plus, une telle façon de faire présenterait bien des difficultés au niveau de la standardisation des passations.

3.I.2.2.2. Il en serait de même si l'on demandait à l'enfant de dénommer des objets correspondant aux mots retenus. Si une telle pratique : la désignation est envisageable lors d'un sondage réduit, elle devient irréalisable pour un sondage de 200 mots et pose aussi des problèmes au plan de la standardisation.

3.I.2.2.3. On peut encore présenter à l'enfant des images du commerce sélectionnées à partir des mots retenus selon les exigences linguistiques précédentes qui permettront d'induire la production de l'enfant. Dans ce cas, les problèmes de standardisation seront moindres. Restent ceux touchant à la "représentation" des mots en images. Nous y reviendrons.

Il n'est pas évident en effet que nous trouvions dans le commerce pour les mots choisis des images de même style. D'autres facteurs peuvent intervenir, ainsi celui de la couleur, etc...

3.I.2.2.4. Une solution voisine consiste en la présentation à l'enfant de dessins induisant les mots que l'on veut obtenir, dessins construits dans ce but. C'est la solution que nous avons adoptée pour ce sondage-ci, solution toute pragmatique qui a ses avantages comme ses inconvénients mais qui nous a semblé suffisamment opératoire pour pouvoir être retenue. D'autant que nous pouvions tester la compréhension des dessins par les enfants puisque nous construisions nous-mêmes les planches. Deux pré-expérimentations nous ont permis les ajustements nécessaires étant donné les contraintes linguistiques ci-dessus énoncées.

3.I.2.3. Le problème des dessins :

3.I.2.3.I. Choix des dessins et réalisations

En effet, le problème du choix des dessins, de leur style existait. Fallait-il préférer des dessins d'enfants, des dessins stéréotypés, ou très stylisés ? Une première enquête avec des dessins classiques (dessinés par une enseignante de C.P. et sondés dans sa classe) a été menée, qui nous a permis d'éliminer certains dessins qui induisaient des mots inconnus des enfants. Une enquête lexicale a alors eu lieu qui a permis de retenir le lexique définitif du sondage. Dans le même temps, sur ces mots connus, des enquêtes ont été menées qui proposaient à des groupes d'enfants ces mots dessinés dans des styles différents. A l'issue de ces diverses pré-enquêtes, nous avons retenu les dessins qui permettaient d'obtenir la réponse attendue (le mot sélectionné) dans le maximum de cas (de 75 à 100 % de réussite). Nous avons modifié certains dessins en fonction des réactions des enfants lors des pré-enquêtes, c'est-à-dire en fonction de leurs commentaires des images : par exemple, les problèmes de proportion, les interférences d'une image à une autre, l'importance de tel ou tel détail, et en fonction de l'analyse de leurs réponses (plan du contenu) à l'enquête lexicale : par exemple : la girafe définitivement retenue est sur pieds et son long cou est représenté avec évidence parce qu'il est apparu aussi bien dans le commentaire des images que dans les détails de description (sèmes référentiels) qu'en donnaient les enfants : les animaux devaient donc être dessinés debout avec leurs caractères spécifiques; ce qui distingue pour l'enfant les traits pertinents de leur représentation par le dessin. C'est aussi pourquoi des traits plus soutenus ou des flèches ont pu être utilisés, qui mettent en évidence la partie du dessin qui doit induire le mot. Les planches finales ont été réalisées par un professeur de dessin et d'art plastique d'une Ecole Normale. Il nous est apparu en effet intéressant de lier cette construction à une expérimentation dans le cadre de la formation des maîtres (cf. Recherches Pédagogiques à paraître).

3.I.2.3.2. Avantages de l'utilisation de dessins inducteurs

Cette présentation :

- permet essentiellement la construction d'un outil relativement léger puisque présentant 198 mots en 10 planches (cf. IIème partie la présentation des planches) et par là la standardisation du sondage
- limite au maximum l'induction phonique de la part de l'enquêteur et suscite donc une réelle production chez l'enfant.

3.I.2.3.3. Spécificité du sondage - Rappel des objectifs

Ce sondage est destiné à la production de mots en vue d'une explicitation linguistique. Il n'est en rien un test de reconnaissance d'images ou un test de vocabulaire, ou un prétexte à des récits imaginaires. Les diverses pré-enquêtes ont contribué

à élucider le plus possible ces problèmes de reconnaissance, de lecture d'images, problèmes fort complexes qu'il n'est pas de notre ressort de traiter. Le choix de ce mode de présentation nous a d'ailleurs conduits, nous l'avons dit, à éliminer certains mots qui ne pouvaient pas être suffisamment explicités, induits par le dessin. Cependant, à l'aide de quelques procédures figurées, telles le trait plus épais, ou linguistiques, telles le questionnement, on pourra remédier à ces difficultés pour l'ensemble des mots qui constituent le sondage -ce qui nous autorise, nous semble-t-il, à mettre entre parenthèses maintenant, (après ces diverses pré-enquêtes), les problèmes concernant les processus d'interprétation des images.

3.I.2.3.4. Analyse linguistique du sondage

Une analyse linguistique rigoureuse du sondage, a été menée. Cette analyse phonologique fonctionnelle et distributionnelle minutieuse, dont il n'est pas possible de rendre compte ici étant donné sa technicité et son épaisseur, nous permet de dire que tout le système vocalique et consonantique du français contemporain peut être produit et analysé grâce aux réponses obtenues à partir des dessins (+) Les consonnes sont analysables à partir de chaque planche, la plupart du temps dans des paires minimales ou des contextes quasi identiques, et pour la plupart d'entre elles dans des positions différentes ; initiales ou finales de mots: par exemple pour la planche du /A/ balle- baque - (il) baïlle, rail, carte, tarte permettent d'obtenir l'opposition /b / ~ /R/ ou /k / ~ /t/ à l'initiale /J / ~ /l / ~ /g/ à la finale. De même, des groupes de consonnes pouvant faire problème à l'enfant son représentés dans le corpus. Ex. : crabe, train, etc... Le croisement des productions des diverses planches permet une analyse de voyelles : ex. baïlle - billes, livre, lèvres, etc... De plus, les réalisations des phonèmes dans diverses positions ou diverses combinatoires particulièrement en ce qui concerne les phonèmes vocaliques peuvent être analysées dans chaque planche, puisque chacune d'elles est construite à partir d'un élément phonique (important pour sonder les particularités régionales). L'ensemble des productions obtenues à partir de ces planches nous permet donc de vérifier un certain état des systèmes phonologiques contemporains et plus particulièrement certains points problématiques de ces systèmes. Par une analyse plus fine de chaque production individuelle, il peut donner des indices des "points à problème" dans certains dialectes (cf. ci-dessous).

3.I.2.4. Présentation du sondage définitif : les planches :

Pour élaborer les planches, nous avons cherché à répondre conjointement à deux exigences, l'une concernant les dessins et leur lisibilité, l'autre les mots d'après leur analyse linguistique (monosyllabe ou non, position du phonème à l'étude dans le mot, etc..).

(+) "Recherches Pédagogiques" à paraître.

Les dessins ont été réunis en planches par groupes de 20, correspondants à des mots présentant majoritairement un même élément phonique vocalique (cela vaut bien entendu essentiellement pour les monosyllabes, les disyllabes présentent alors au moins une fois l'élément vocalique en question).

Certaines planches comprennent seulement 16 dessins. Ceci est souvent dû à la difficulté de trouver des paires minimales, ou des mots utiles au plan linguistique et susceptibles de correspondre à des dessins suffisamment inducteurs, pour l'enfant (cf. la planche des /ø/ et /ξ/).

Nous avons élaboré la mise en page de la dernière version du sondage, à partir des pré-enquêtes de la façon suivante. Dans la mesure du possible, la première ligne et la dernière proposent des dessins facilement interprétés et monosyllabiques, de façon à éviter la contamination entre images (ex. : dans une première élaboration du sondage, dans la planche du /i/, le dessin des billes placé sur la même ligne que celui du coquillage nous fait obtenir des enfants des productions du type, jeu, plage, etc...).

Au plan linguistique, la première comme la dernière ligne présentent, autant que faire se peut, les dessins les plus inducteurs des phonèmes (ce qui est important pour la deuxième consigne de passation qui cherche à souder la reconnaissance du phonème par l'enfant) soit les monosyllabes (consonnes-voyelles ou consonne-voyelle-consonne). De plus, pensant à une utilisation postérieure du sondage, pour la formation des maîtres, nous avons essayé de mettre les paires minimales permettant de dégager par commutation les consonnes dans les mêmes colonnes. Ceci aussi peut permettre une analyse plus rapide du système consonantique produit. Il s'agit bien entendu d'une visée postérieure à l'enquête actuelle mais qui a présidé à la construction de chaque planche, aussi, pensons-nous utile d'en témoigner.

Exemple : dans la planche du /ɛ/ de haut en bas : 1ère colonne lit - scie, pluie, nuit, dernière colonne : fille - fil, pile - fil, fille - billes, pile - pipe, soit dans l'ordre de la planche fille, pile, fil, billes, pipe. Toutefois la lecture horizontale demandée fait que l'enfant peut ne pas prendre conscience de cet ordonnancement.

3.1.2.5. Problèmes de passation : Ordre de passation des planches

Nous voulons simplement signaler ici que l'ordre définitif retenu, à savoir : 1ère planche /ɛ/, 2ème planche /A/, 3ème planche /O/, 4ème planche /ø/, 5ème planche /ξ/, 6ème planche /γ/, 7ème planche /ʃ/, 8ème planche /u/, 9ème planche /E/, 10ème planche /ã/, est aussi le résultat des pré-expérimentations. Le sondage commence par un phonème ne présentant guère de problèmes au plan linguistique et une planche présentant des dessins parmi ceux qui furent le plus facilement identifiés par les enfants. La planche qui présente le plus d'items réussis à 100 % est la planche du /A/,

elle n'arrive qu'en deuxième position à cause des possibilités de réalisation (voire d'opposition) [d] ou [a] selon certaines contraintes linguistiques (combinatoire) ou régionales ou sociales. Sont ensuite intercalées les planches présentant des phonèmes qui peuvent poser des problèmes quant à leur réalisation comme à leur interprétation dans les systèmes, à savoir les phonèmes vocaliques de 2ème et 3ème degré d'aperture en réservant le /E/ vers la fin du sondage quand l'enfant est bien sensibilisé à l'épreuve. Les nasales sont insérées entre des phonèmes plus stables /y / et /u/.

Parallèlement à l'élaboration du contenu du sondage, ont été mis à l'épreuve dans les diverses pré-enquêtes, différents types de passation, et particulièrement de consignes ce dont témoigne le document présenté dans la IIème partie et la mise au point que nous en avons faite.

3.I.3. Conclusion : limites et utilité du sondage phonologique :

3.I.3.I. Limites :

3.I.3.I.1. Pas de description exhaustive d'un système individuel (idiolecte)

Si ce sondage phonologique donne un moyen de recueillir rapidement un corpus qui fournit des indications sur les systèmes majoritairement utilisés par les enfants et les points problématiques ou de divergences, il ne fournit pas un corpus suffisant pour permettre une analyse exhaustive d'un système individuel (idiolecte) d'autant que procédant par mots isolés, il ne permet d'obtenir aucune indication quant aux phénomènes susceptibles de se produire à la jonction des mots ou dans le déroulement de la phrase.

3.I.3.I.2. Pas d'autre niveau que celui de la production

Le sondage ne fait ressortir les réalisations ou les difficultés de celles-ci qu'au niveau de la production articulatoire. Or, il est légitime de s'interroger sur cette production, et sur le fait de savoir si elle résulte d'une difficulté d'articulation ou d'une difficulté de réception, quant à l'intervention pédagogique qui voudrait découler de cette description. Le sondage ne peut donc constituer qu'un instrument d'enquête, préalable indispensable à d'autres enquêtes dont certaines pourront d'ailleurs être construites à partir des données qu'il permet de recueillir. Cependant, il nous faut rappeler que les données qu'il permet, dès maintenant de dégager, devraient absolument être complétées par d'autres données et partant d'autres analyses, si l'on voulait s'en servir individuellement. En un mot, il est un outil de description et ne peut absolument pas être considéré comme un test de quelque façon que ce soit.

3.I.3.2. Utilité du sondage phonologique :

3.I.3.2.I. Outil de recherche :

Le sondage est un outil de recherche qui permet d'obtenir en un temps limité un corpus minimum. Il n'exige des enfants aucune production spontanée ; il est donc relativement facile à obtenir dès les premiers jours de l'année scolaire, alors qu'à cette époque de l'année, la production d'un texte libre à enregistrer présenterait bien des difficultés tant pour l'enfant que pour le maître. L'examen des données du sondage doit permettre de repérer d'une manière rapide, certaines caractéristiques des systèmes phonologiques des enfants.

- les particularités du système de chaque enfant
- les particularités liées à une région
- les points à problème pour tel groupe d'enfants ou pour l'ensemble de la classe...

Le sondage devrait donc pouvoir jouer le rôle de pré-enquête en vue de recherches-descriptions plus précises et plus larges portant par exemple sur :

- les idiolectes,
- les variétés régionales du français contemporain (problème d'uniformisation ou de variation linguistique)
- les problèmes communs à la majorité des enfants de C.P. en matière de phonologie
- etc...

3.I.3.2.2. Outil de formation des maîtres :

Le sondage doit permettre aux enseignants en formation d'objectiver ce qu'ils perçoivent souvent intuitivement et confusément. Cette objectivation doit les aider à s'orienter vers :

- une pédagogie de l'oral fondée d'abord sur l'écoute précise de la langue affectivement parlée par les enfants. C'est à partir de cette connaissance réelle qu'ils pourront tenter d'adapter leurs stratégies pédagogiques.

- une pédagogie fondée sur une connaissance de la pluralité des systèmes qui permette à chaque enfant de prendre conscience de la manière dont il se situe par rapport à la langue parlée par son maître et par ses camarades dans le groupe classe.

- une pédagogie fondée sur la connaissance des règles de fonctionnement des systèmes phonologiques du français majoritairement utilisés ; cette pédagogie du français s'inscrit dans une perspective double :

- . reconnaître les spécificités individuelles, dans le sens d'une pédagogie individualisante de la langue maternelle,
- . définir les homogénéisations nécessaires, dans le sens d'une pédagogie socialisante de la langue maternelle.

Le maniement du sondage phonologique et la critique de cet instrument par les maîtres en recyclage ou les normaliens peuvent servir de base concrète à une réflexion approfondie sur la langue orale et notamment :

- sur les problèmes phonologiques,
- les problèmes d'apprentissage de la langue écrite,
- les problèmes de normes sociologiques et de normes linguistiques,
- leurs "modèles-représentations" à l'égard de la langue orale comme de la langue écrite, de l'apprentissage de la langue, de leur propre intervention pédagogique, leurs objectifs explicites et implicites, etc...

CONCLUSION

Donc, à condition de ne pas lui demander de fournir un procédé d'évaluation infaillible et exhaustif du système phonologique des enfants à l'entrée au C.P., entreprise qui risque fort d'être irréalisable, voire dangereuse, ce sondage peut rendre des services appréciables en tant qu'outil de recherche (linguistique descriptive et pédagogie) en tant qu'outil de formation des maîtres.

3.2. L'expérimentation de septembre 75

3.2.I. Les modalités de passation (+)

3.2.I.I. Désignation des objets, des actions ou des situations représentées par les images :

L'interviewer et l'enfant sont assis face à face.

Si l'interviewer se fait accompagner par un observateur, celui-ci doit prendre place derrière l'enfant et ne pas intervenir tout au long de l'entretien.

Il s'agit d'abord de s'assurer que l'enfant a parfaitement compris la consigne et la technique de lecture de l'outil.

En insistant sur l'aspect ludique, l'interviewer essaiera de détendre l'enfant et d'éviter de créer un climat et une situation de type scolaires. Il faut donc que l'interviewer ait une attitude de participation au jeu et non d'enseignant ou de juge des performances et des comportements de l'enfant.

Ensuite, si l'enfant ne sait pas dire le nom de l'objet représenté par l'image, il faut tenter de l'aider par des types de questionnement ou des mimes selon les conventions précisées plus loin.

Dans la mesure du possible, il serait nécessaire d'éviter dans ces formulations de prononcer trop souvent les phonèmes présents dans le mot qui est à deviner par l'enfant et dans les planches.

(+) Extraits des consignes données aux expérimentateurs. Juillet 1975

Si l'enfant donne un nom correspondant à une partie de l'image autre que celle qu'on veut lui faire dénommer, procéder de même par des questions ou des mimiques précisant l'objet ou l'élément à reconnaître.

Exemple : "Ne vois-tu pas autre chose dans l'image?"
"Comment s'appelle ceci ?" (indication par geste).

En résumé, on s'efforce de ne donner au départ que la consigne minimum et on n'ajoute des questionnements adjuvants que dans la mesure où la première consigne ne produit pas la réponse que l'on attend.

On arrêtera le questionnement quand on aura acquis la certitude que l'enfant ne pourra pas produire le mot attendu quelles que soient les questions posées.

Bien qu'il soit conseillé de chercher à s'adapter à chaque enfant, il n'en reste pas moins que la démarche est expérimentale ne serait-ce que pour les raisons suivantes :

- a) Les grandes étapes et les différents types de questionnement sont planifiés et constants pour tous les sujets. La formulation des questions étant rigoureusement la même pour tous les sujets, il est alors -et seulement alors- possible de traiter les protocoles et d'établir des comparaisons.
- b) Les comportements individuels sont regroupés de manière à pouvoir construire des lois, des généralisations.
- c) Sans cette harmonisation des passations du sondage et d'homogénéité des conduites d'entretien, il n'est pas possible de traiter les résultats.
- d) Donc la marge d'initiative de l'interviewer est limitée par ce qui est impératif (souligné dans le texte) et que l'on ne peut transgresser sans risquer de perdre les caractères métrologiques de l'outil nécessaires aux traitements éventuels.

Il est possible cependant d'adapter les autres consignes (non impératives) selon la nature de la situation et le type de comportement de l'enfant.

3.2.1.2. Reconnaissance du phonème :

A la fin de chaque planche numérotée de I à IO, l'interviewer invite l'enfant :

I°) à redire les mots qu'il a trouvés spontanément. Lorsque l'enfant les a redits à son propre rythme, alors l'interviewer pose la question suivante :

"Dans tous les mots que tu viens de dire, tu entends quelque chose de pareil ?" ou bien

"Tu entends quelque chose de pareil dans tous ces mots ?".

2°) Dans le cas de non-réponse, avant d'inviter l'enfant à relire les images pour lui poser à nouveau la question, il est utile de s'assurer que la consigne a été comprise par l'enfant.

Si l'enfant n'a pas compris la consigne, trouver d'autres formules comparables.

Si l'enfant a compris la consigne mais ne trouve pas, alors l'inviter à redire les mots qu'il veut en lui demandant de faire attention à ce qu'il dit. Poser alors la question :

"Est-ce que maintenant tu entends quelque chose de pareil dans tous ces mots ?".

Si l'enfant ne trouve pas encore, alors l'expérimentateur lui donne la réponse, pour les planches I et 2 seulement, afin que l'enfant découvre ce qui lui est réellement demandé.

3.2.I.3. Notation :

Il est essentiel de respecter le déroulement chronologique des phases de la passation afin d'homogénéiser les catégories des réponses.

La notation ne se fait qu'à l'écoute de l'enregistrement et non pendant l'administration du test.

On procède ainsi :

<u>Catégories</u>	<u>Note</u>
- Si <u>réponse spontanée et exacte</u> :	I
- Si non-réponse, quels que soient les modes d'interrogation cependant	0
- Si <u>réitération juste</u> par l'enfant	0/I
- Si <u>réitération aberrante</u> par l'enfant	0/0
- <u>Si réponse spontanée et fausse</u> :	9
mais on ajoute un exposant selon que :	
- les modes <u>d'interrogation</u> ont permis à l'enfant de trouver <u>la bonne réponse</u> :	9/I
- les modes <u>d'interrogation</u> n'ont <u>pas</u> permis à l'enfant de trouver <u>la bonne réponse</u> :	9/0

De même pour la reconnaissance du phonème (planches I à IO)

Ces résultats seront notés, par enfant, sur les 2 feuilles individuelles présentées en annexe.

3.2.I.4. Un entretien-type :

L'amorce de l'entretien

Il est important : (1°) d'insister sur l'aspect ludique de la situation

2°) de créer un climat de confiance en familiarisant l'enfant avec le matériel du test et les moyens d'enregistrement

- 3°) d'établir une relation qui permette à l'enfant de percevoir en l'interviewer un adulte bienveillant à son égard.

Puis procéder de la façon suivante :

Conditions techniques et description du matériel

(2)

L'interviewer montre une ou deux planches à l'enfant et dit :

Consignes sur le type d'activité à réaliser par l'enfant

L'interviewer montre la planche de sensibilisation et indique à l'enfant le geste à effectuer. Il montre la 1ère image de la planche 0 en disant :

Consignes de renforcement

Utiliser de temps en temps de telles formulations pour relancer l'élan motivationnel et l'activité exploratrice.

Consignes de lancement d'activité

L'interviewer indique l'image initiale de la planche 0 et dit :

Consignes verbales

(I)

"On va jouer à un jeu ensemble"

"Tu vois, sur ces feuilles il y a beaucoup de dessins"

"Tu me montres chaque dessin avec ton doigt et tu me dis ce que c'est".

"Si tu ne comprends pas le dessin ou si tu ne sais pas ce que c'est, tu me le dis et on essaie de trouver ensemble ce que c'est".

"D'accord ?".

"Ce n'est pas difficile..."

"Tu vas voir, on va essayer....."

"Tu commences par l'image que je te montre et tu suis la première ligne..."

(I) Les consignes sont impérativement formulées afin que les conditions de standardisation de l'outil dans la passation puissent être respectées.

(2) cf. page suivante.

Consignes de reconnaissance
du phonème dans les planches
I à 10

A la fin de ces planches,
l'interviewer demande à l'enfant :

"Dans tous ces mots, tu entends
quelque chose de pareil ?"

Déroulement

En rappelant qu'il s'agit bien d'un jeu, l'interviewer aura pour souci de relancer l'activité exploratrice et de maintenir l'élan motivationnel en récompensant les réussites spontanées et en exprimant sa satisfaction après la découverte de la bonne réponse obtenue par un questionnement adjuvant.

Ces embrayeurs d'activité renouvelée peuvent être de type très différent allant de "C'est très bien", "oui", jusqu'à "Tu es très fort", "Tu sais beaucoup de choses".

Il ne faut pas dramatiser l'échec mais, au contraire l'utiliser comme tremplin à poursuivre l'activité. C'est ainsi que peuvent se construire des amorces et des relances en parlant ainsi à l'enfant à partir d'un échec :

"Ce n'est pas bien grave.... c'était difficile... Il y a des choses plus faciles..."

"Tu vas voir..."

Il est important, de temps à autre, en changeant de planche par exemple, de s'assurer que l'enfant veut bien poursuivre le jeu.

"Tu veux que l'on continue ?"

"Tu n'es pas trop fatigué ?"

Selon le type de réponse fourni par l'enfant, il sera possible ou non de continuer.

La fin de l'entretien

Il faut remercier l'enfant d'avoir accepté de jouer et aussi longtemps, et éventuellement lui demander son opinion sur ce jeu de la façon suivante :

"Est-ce que ça t'a amusé ou pas ?"

"Est-ce que c'est comme à l'école ou non ?"

(2) Si nous présentons ici une forme standardisée d'interrogatoire et un type d'entretien en relation duelle, il est néanmoins clair qu'à côté des formules impérativement imposées (celles soulignées) l'entretien dans son déroulement doit s'adapter à chaque cas individuel surtout en particulier en ce qui concerne l'investissement et la lecture des items difficiles.

3.2.2. Critères de détermination de l'échantillon expérimental

Echantillonner une population, c'est choisir un nombre limité d'individus, dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à toute la population dont ils sont issus.

Il est donc nécessaire de faire très attention à la façon dont seront choisis les enfants examinés. C'est la raison pour laquelle chaque équipe devra respecter impérativement les critères de choix indiqués ci-dessous.

3.2.2.I. Les critères utilisés :

La population étudiée en septembre 1975 se limite aux enfants âgés de 6 à 7 ans, non redoublants, qui fréquentent un C.P.

Par la suite, pour permettre un certain nombre de comparaisons ces mêmes enfants (groupe 1) seront réexaminés à la fin de leur C.P. (mai-juin 1976) ; à cette même date, on étudiera un second groupe (groupe 2) composé d'enfants qui fréquentent alors une grande section de Maternelle et sont susceptibles d'entrer au C.P. à la rentrée suivante.

Le tableau suivant résume les caractéristiques de ces différentes passations :

Période de passation \ Groupes d'enfants	Enfants non redoublants âgés de 5 à 6 ans au moment de la passation	Enfants non redoublants âgés de 6 à 7 ans au moment de la passation
Sept-oct. 1975		Groupe I
Mai-juin 1976	Groupe 2	

Dans le groupe I, seul concerné par la passation de la rentrée 1975, tous les enfants retenus devront donc :

- fréquenter un CP sans être redoublants
- avoir 6 ans révolus au 15 septembre 1975
- être de nationalité et d'origine française.

Ce dernier critère vise, dans un premier temps, à ne pas prendre en compte les problèmes complexes propres à certaines catégories de la population (travailleurs immigrés, par exemple).

Il sera possible, par la suite, de reprendre ces aspects particuliers une fois le sondage bien étalonné.

Pour résumer, tous les enfants, dans toutes les équipes devront satisfaire aux 3 critères définis plus haut : niveau scolaire (non redoublants en C.P.) ; âge (6 ans révolus au 15/9/75) ; d'origine (F).

Par contre, dans chaque équipe, les enfants se différencieront selon 3 autres critères :

- le fait de venir ou non d'un C.P. situé dans une école intégrée à une équipe d'expérimentation I.N.R.D.P.
- le fait d'appartenir à un milieu social considéré comme favorisé ou défavorisé. De façon à bien contraster les sous-groupes on retiendra les indices suivants pour classer les élèves :
 - . milieu défavorisé : parents dont la profession est : manoeuvre, O.S., ouvrier qualifié ; ouvrier agricole ; personnel de service, employé sans qualification (bureau ou magasin)
 - . milieu favorisé : parents dont la profession est : industriel ; gros artisan ou commerçant ; profession libérale ; cadre supérieur (secteur public ou privé).
- le fait de parler ou non un langage marqué ou non régionalement. La présence ou l'absence de ce critère, ainsi que ses modalités de présence éventuelles sont laissées à l'appréciation de l'équipe locale, mieux informée quant aux caractéristiques régionales.

3.2.2.2. Distribution du Groupe I entre les équipes :

Pour des raisons diverses, en particulier matérielles, il a semblé sage de demander à chaque équipe d'examiner un échantillon expérimental limité à 24 sujets.

Si l'on veut obtenir, au niveau du Groupe I (l'effectif total : $24 \times n$, où n est le nombre d'équipes qui participent à cette recherche), un échantillon global bien équilibré, les équipes devront chacune respecter là encore les répartitions suivantes sur les 3 critères différenciateurs (C.P. intégré ou non ; milieu ; particularisme régional).

Elle veillera de plus à ce que les enfants retenus, selon les critères que l'on vient de voir, soient choisis par un de ses membres et non par les maître(ss)s des classes concernées.

Echantillon expérimental d'une équipe

Critères d'homogénéisation

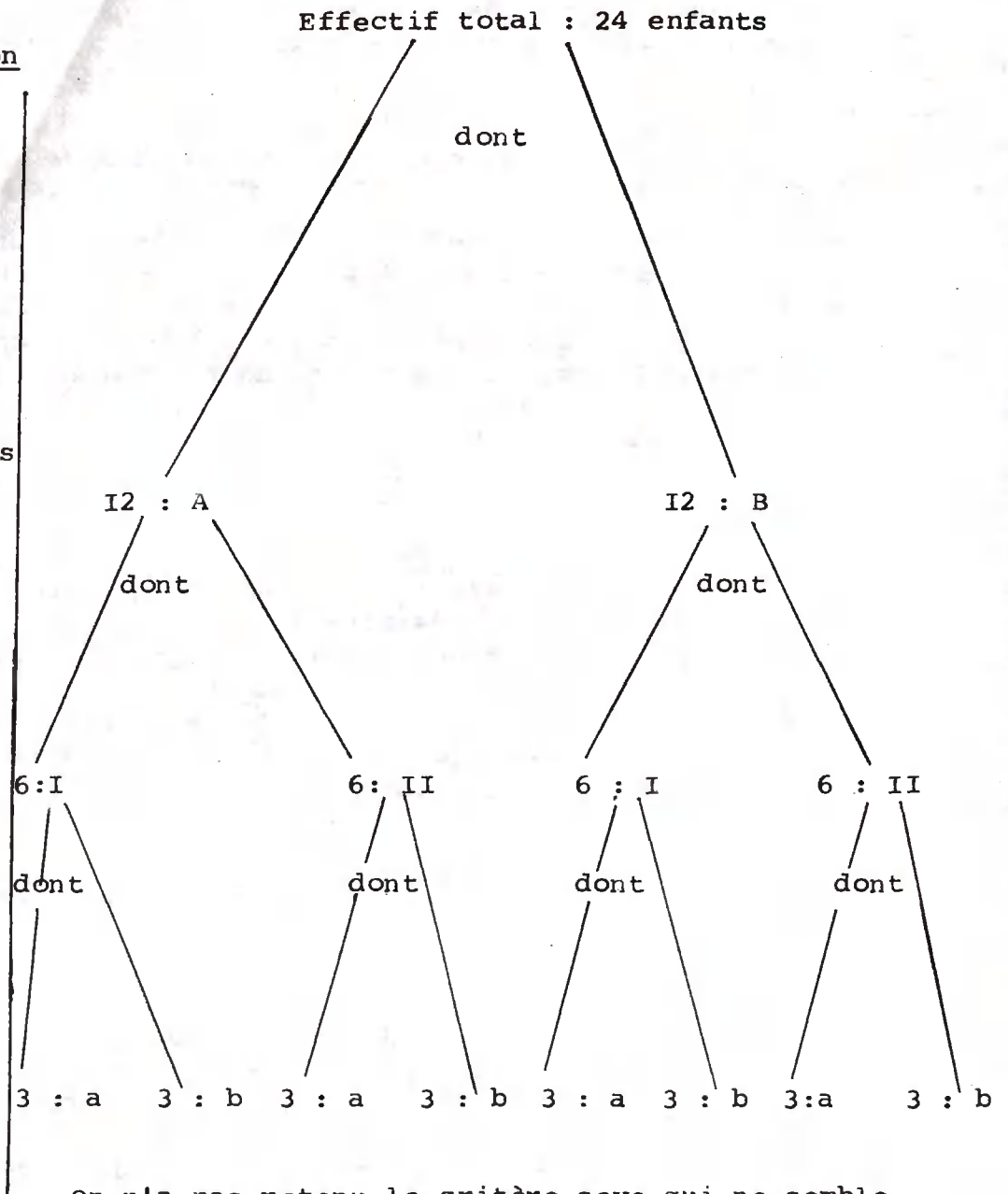
- C.P. : non redoublants
- âge : 6 ans au 15/9/1975
- origine : F

Critères différenciateurs

- type d'école :
A. intégrée dans équipe expérimentale.
B. non intégrée
- Milieu social
I. favorisé
II. défavorisé

Particularité régionale :

exemple avec 2 éventualités a et b
(Ce dernier critère peut éventuellement être absent).



On n'a pas retenu le critère sexe qui ne semble pas jouer (résultats des pré-expérimentations) sur les résultats. L'équipe locale peut, si elle le désire, s'arranger pour que l'échantillon soit équilibré de ce point de vue.

3.2.3. Questionnaire aux parents (+)

Le questionnaire qui fait l'objet de ce rapport entre dans le cadre de la recherche menée par le groupe "Langue Orale". A côté des travaux linguistiques actuellement en cours (cf. l'élaboration du sondage phonologique), il est apparu nécessaire d'aborder l'étude des déterminations psychosociologiques des comportements linguistiques observés.

On trouvera donc ici les éléments théoriques et pratiques (bien que résumés) qui sous-tendent la construction et le plan d'utilisation de ce questionnaire. Ce moyen d'investigation a été choisi malgré ses limites évidentes et bien connues à cause de sa relative facilité d'application par les équipes expérimentales et de la possibilité qu'il offre de travailler sur un échantillon assez important.

Le rapport comporte les parties suivantes :

- 3.2.3.1. Introduction théorique
- 3.2.3.2. Construction du questionnaire
- 3.2.3.3. Prévision pour la passation et le traitement des données
- 3.2.3.4. Perspectives d'utilisation des résultats.

Il se fonde sur les travaux réalisés par l'auteur dans ce domaine et sur le travail collectif entrepris par les équipes de Poitiers et Périgueux.

3.2.3.1. Introduction :

Les recherches qui concernent les différents facteurs intervenant dans l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant sont encore peu nombreuses surtout en France.

La lecture des travaux existant permet cependant de dégager deux grands secteurs d'influence dans ce domaine d'acquisition :

a) D'une part, ce que nous appellerons le milieu nourricier. L'enfant, au moins les 3 premières années, vit la presque totalité du temps dans un micromilieu constitué souvent par la famille. De plus en plus, cependant, ce milieu comprend une nourrice ou une gardienne avec laquelle l'enfant a un contact aussi constant et important qu'avec les membres de sa famille biologique.

(+) Rapport d'Eric Espéret - décembre 1974.

b) D'autre part, ce que nous appellerons le milieu social externe dont l'influence sur l'enfant croît avec l'âge. Les deux aspects les plus importants en sont sans doute l'école et les divers groupes sociaux (loisirs, colonies de vacances, groupes de camarades, etc...) que peut fréquenter l'enfant.

Dans chacun de ces secteurs, nous distinguerons deux aspects liés par un faisceau complexe de déterminations.

Le premier qui vient à l'esprit constitue ce que l'on appelle parfois le "bain linguistique" : l'enfant, dès sa naissance, reçoit un grand nombre de stimulations sonores parmi lesquelles les messages verbaux qui vont acquérir peu à peu un statut particulier. Les caractéristiques de son langage décalqueront alors, en partie au moins, celles du langage employé par son entourage immédiat ou lointain.

Ainsi, dans sa famille, l'enfant entendra un certain type de langage qui présentera des registres différents plus ou moins nombreux ; de même, à l'école, il sera confronté à des réalités linguistiques plus ou moins proches de celles caractérisant ses autres secteurs de vie.

Le second aspect rassemble l'univers complexe des attitudes, comportements et valeurs liés au langage. L'utilisation de tel ou tel registre linguistique dans une situation donnée sera sous-tendue par la place (institutionnelle par exemple) qu'occupe le langage dans cette situation. Cette détermination sera plus ou moins explicite officielle même, selon les lieux sociaux : à l'école, le premier aspect (le "bain linguistique", le comportement linguistique des professeurs en situation) est explicitement appuyé sur le second : l'enfant doit apprendre à utiliser correctement sa langue maternelle. Il y aura alors explicitation des comportements linguistiques observés par l'enfant ; dans le milieu familial, ces comportements bien que souvent moins ou pas explicités, n'en seront pas moins sous-tendus par la place donnée au langage, ou à tel registre du langage, dans les relations familiales.

On ne peut donc ramener l'influence de tel secteur, le milieu familial par exemple, à la simple présentation d'un modèle linguistique ; il faut en plus tenir compte du système d'attitudes et de valeurs liées au langage (ou à tel registre) qui caractérise chaque milieu social ou situation sociale.

Le second aspect est d'autant plus important qu'il existe vraisemblablement des interférences d'un secteur d'influence à l'autre ; pour prendre un exemple, nous pensons que certains milieux familiaux, très différents du milieu scolaire sous le premier aspect ("bain linguistique"), tendent à adopter le même système de valeurs linguistiques que l'école pour leur enfant (importance du bien parler, attention portée aux résultats en français, etc...); d'où une absence de relation apparente entre les caractéristiques du milieu familial et le comportement linguistique de certains enfants.

Ces mécanismes s'intégreraient dans des phénomènes plus globaux telles les représentations qu'un milieu social donné peut se faire du langage, du rôle de l'école, de l'horizon professionnel de ses membres, mécanismes liés aux rapports sociaux.

Dans un premier temps, l'outil de recherche présenté ici (le questionnaire) se limitera à l'étude psychosociologique de la détermination des comportements linguistiques. On ne pourra en attendre une interprétation sociologique complète des faits observés.

3.2.3.2. Construction du questionnaire :

Le travail entrepris ici vise essentiellement le premier secteur d'influence, ce qui a précédemment été nommé "milieu nourricier". Il nous a semblé que l'étude du second secteur relevait de recherches en partie effectuées (description des pédagogies du français par exemple) ou nécessitait une autre approche que le questionnaire.

D'une façon générale, ce questionnaire se limitera au recueil de faits et ne portera pas sur les opinions. Ceci ne supprime pas complètement le problème de l'acceptabilité sociale plus ou moins grande des réponses, mais contribue à diminuer son influence.

A l'heure actuelle, nous avons travaillé de façon expérimentale sur 33 items qui se regroupent essentiellement en deux grands domaines : 1. la description matérielle et humaine du milieu nourricier de l'enfant ; 2. une approche du système familial d'attitudes envers les problèmes éducatifs et spécialement le langage.

+ le premier domaine comprend un certain nombre de questions socio-économiques classiques : taille de la fratrie, présence ou absence de chacun des parents ; présence d'autres personnes au foyer ; placement éventuel de l'enfant chez une nourrice ou gardienne ; âge, professions et niveau scolaire des parents.

Quelques questions supplémentaires abordent l'aspect linguistique du milieu familial : usage d'une autre langue que le français, ou d'un patois, dans la première enfance, ou à l'heure actuelle entre certains membres de la famille ; séjour éventuel de la famille dans d'autres régions (influences dialectales).

Deux items concernent la fréquentation par l'enfant de l'école maternelle et d'activités de loisirs. Ils fournissent des informations factuelles sur la possibilité d'une liaison entre les comportements linguistiques et ces fréquentations ; ils ne permettent cependant pas une analyse plus fine de ces 2 facteurs éventuels, analyse que nous avons essayé d'approcher en ce qui concerne le milieu nourricier.

+ le second groupe de questions est issu des travaux que nous avons déjà effectués à d'autres niveaux scolaires. Les problèmes abordés doivent permettre d'obtenir une approximation des comportements éducatifs et, à travers eux, du système d'attitudes familial envers l'éducation et le langage.

On y trouvera donc des items concernant les comportements parentaux dans le domaine de la lecture, de la télévision, des études de leurs enfants et du langage qu'ils emploient.

Enfin, nous avons ajouté deux questions ouvertes portant sur les difficultés particulières qui ont pu être rencontrées par l'enfant (maladie grave, accidents) ou par la famille (décès d'un membre, chômage, invalidité). Il est en effet important de pouvoir moduler les renseignements socioéconomiques classiques (professions des parents, par exemple) par ce que nous appellerons l'"histoire économique" de la famille.

Ces deux questions nécessiteront au dépouillement un travail de précodage avant d'être traitées avec les autres.

3.2.3.3. Prévision pour la passation et le traitement des données :

Le questionnaire sera remis aux enfants par les enseignants afin qu'ils le transmettent à leurs parents. Comme on l'indique à ces derniers, le retour se fera sous enveloppe fermée, de façon à préserver l'anonymat des réponses vis-à-vis de l'école. Cet aspect joue en effet un rôle important dans le taux de retour des questionnaires de ce type.

La forme actuelle du questionnaire est encore expérimentale et doit être testée sur un pré-échantillon.

La rédaction définitive devra tenir compte des résultats de ce pré-test et du type d'exploitation des réponses dont les grandes lignes sont indiquées ci-dessous.

Pour disposer d'informations suffisamment stables, il sera nécessaire de constituer un échantillon d'environ 300 familles dont la moitié seulement viendrait des écoles d'application. Ceci demande donc de contacter environ 12 classes de C.P. (6 + 6). Les enfants ainsi retenus devront, dans la mesure du possible, passer le sondage phonologique, afin de permettre une mise en relation des 2 sources de renseignements.

On peut dès à présent envisager 2 traitements complémentaires des données obtenues à partir du questionnaire :

a) Une exploitation descriptive : on obtiendra ainsi la proportion de chaque type de réponses à une question donnée. Cette classification quantifiée de la population de réponses pourra s'effectuer soit sur l'ensemble de l'échantillon examiné, soit sur tel sous-ensemble présentant des caractéristiques particulières de façon à permettre des comparaisons entre groupes de familles (tris croisés).

b) Dans un second temps, on s'intéressera non plus à la répartition des types de réponses dans chaque question, mais à leur regroupement. On essaiera ainsi de déterminer des "patterns" de réponses pouvant servir à caractériser l'échantillon ou tel sous-groupe de l'échantillon.

Cette démarche fournira 2 types d'information :

- elle permettra de vérifier si les questions posées se regroupent bien telles qu'elles ont été introduites a priori dans le questionnaire : on devra observer par exemple des covariations manifestes entre les réponses fournies par les parents à des questions censées appartenir au même domaine de comportement ou d'attitudes.
- les résultats obtenus amèneront ou non à conclure à la proximité des comportements éducatifs de deux groupes de familles dans un domaine donné.

Le premier traitement reposera essentiellement sur la construction de tableaux de fréquences ; le second comportera l'emploi d'analyse multidimensionnelle du type analyse en clusters ou analyse factorielle des correspondances.

Aucun des deux cependant ne permettra de faire directement d'interférence causale quant au lien mis en évidence entre tel comportement linguistique de l'enfant et telle influence éducative reçue par lui. Les résultats obtenus diront néanmoins si l'analyse présentée en introduction est compatible avec les faits recueillis. Ceci permettra d'affiner le faisceau d'hypothèses concernant l'action possible des différents facteurs étudiés ici sur l'acquisition du langage.

3.2.3.4. Perspectives d'utilisation des résultats :

Les premiers travaux effectués cette année pour la construction du questionnaire nous semblent devoir entraîner une extension du travail dans deux directions :

a) Les résultats que nous obtiendrons avec la version définitive (en particulier les patterns de réponse), nous permettront d'affiner et de renforcer les questions portant sur les secteurs d'influence qui semblent les plus importants. Ils ne fourniront cependant qu'une photographie d'un processus dynamique qui se poursuit tout au long de la scolarité. La même démarche (avec un questionnaire éventuellement amélioré) devrait donc être poursuivie sur les différents niveaux du cycle élémentaire, de façon transversale ou mieux, longitudinale. Il serait en particulier intéressant de pouvoir suivre sur l'échantillon C.P. de cette année, les évolutions conjointes des caractéristiques familiales (économiques, linguistiques, éducatives) et des comportements linguistiques des enfants (en particulier dans les cas d'échecs et de redoublements).

Une étude dynamique de ce genre permettrait aussi de mieux cerner quels aspects linguistiques (phonologiques, sémantiques, syntaxiques) sont réellement liés à certaines caractéristiques familiales et quels aspects ne le sont qu'épisodiquement.

b) Ce dernier volet devrait fournir des informations s'intégrant dans la formation pédagogique des maîtres. Il semble en effet indispensable, à côté d'une formation linguistique sérieuse, d'attirer l'attention des futurs pédagogues sur les déterminations

plus ou moins fortes qui interviennent dans l'acquisition du langage, oral ou écrit ; les enseignants pourraient non seulement connaître ces différents facteurs mais disposer d'éléments plus précis sur les mécanismes en jeu afin d'en tenir compte dans leur mode d'action pédagogique.

Ces deux aspects nous semblent à l'heure actuelle être les plus importants à développer, étant donné le peu d'informations dont on dispose sur ces problèmes en France.

4. Historique du travail (+)

4.I. Chronologie résumé :

- I. Préparation du travail : - Recherche-innovation 71-73 : M. Agniel, institutrice de C.P., A.M. Houdebine, linguiste.
- Recherche théorique linguistique : A.M. Houdebine, E. Espéret, Psychologue.
- Décembre 73 à mars 1974 : élaboration de l'outil d'enquête phonologique.
- II. Production de l'outil "sondage" - mise en expérimentation :
Analyse de ces expérimentations - réorientations si nécessaires et nouveaux objectifs.
- I. travail réalisé :
- mars 1974 : construction du sondage -dessins.) 1ère
 - avril 1974 : élaboration des consignes de passation) expérimentation
 - mai 1974 : analyse de la 1ère expérimentation - élaboration du 2ème outil
 - juin 1974 : le questionnaire aux parents - analyse linguistique du sondage - 2→3ème élaboration linguistique.
 - sept. 1974 à nov. 1974 : 2ème expérimentation (consignes et dessins).
 - déc. 1974 : analyse de la 2ème expérimentation. correction de certaines procédures - mise en place d'une 3ème expérimentation (enquête lexicale) partielle.
 - janv.- fév. 1975 : l'enquête sur le lexique du sondage.
 - mars 1975 : bilan de cette enquête construction de l'outil définitif à expérimenter. mise en place des conditions de la 3ème expérimentation : sondage phonologique et

(+) Anne-Marie Houdebine (août 1975)

questionnaire aux parents groupés (tirages, livrets etc...).

Le sondage et la formation des maîtres.

- avril à juillet 1975 : rédaction du livret partie linguistique
partie protocoles de passation

choix des populations concernées par l'enquête
dessins - tirages du livret et des dessins :
recherche d'un organisme = préparation du manuscrit définitif.

publications envisagées.

- sept. 1975 : envoi des documents aux diverses équipes concernées.
4ème expérimentation - En fait 1ère expérimentation globale des outils construits (les autres servent de pré-enquêtes).

2. Travail en cours : expérimentation du sondage phonologique. Analyse et évaluation de l'outil.

- oct. 1975 : passation - notation des passations

III. Programme prévu :

- nov. 75 à janv. 76 : 1er traitement des résultats - Analyse métrologique du questionnaire linguistique.
- janv. à juin 76 : analyse linguistique de ces données - transcription et analyse phonologique (systèmes majoritairement utilisés, etc...)
lexique de paires minimales utilisables par les maîtres.
analyse des données des questionnaires aux parents.
- sept. 76 à déc. 76 : programme de traitement automatique des données linguistiques.
Programme de traitement croisé des diverses données recueillies d'ordre linguistique, pédagogique, psychologique, sociologique, géographique, etc...

année 75-76

Publications des informations obtenues particulièrement (dès début 76) des descriptions linguistiques faites (systèmes majoritairement utilisés - points à problèmes) - Descriptions qui peuvent, par la connaissance nouvelle qu'elles apporteront, servir immédiatement aux maîtres en exercice comme aux maîtres en formation (publication à envisager séparément des outils eux-mêmes)
Publications des autres données, des résultats, des outils eux-mêmes.

année 76-77

A partir de ces expérimentations, construction (après expérimentation (76-77) de deux sortes d'outils - ex; outils de repérage plus économiques pour le maître en exercice -(fin maternelle -C.P.) de même type (phonologique) ou outils différents pour cerner un point ou pour continuer le travail sur ce niveau linguistique (ex; outil pour le C.E.) plus des informations par exemple sous forme de livret, de dossiers, à partir des données recueillies et des expérimentations menées au niveau de la recherche-innovation, ou de la formation des maîtres par les équipes participant au G.L.O. publications de types de travaux possibles à partir de ceux-là (autres sondages ou outils plus pédagogiques).

année 77 : Divers types de programme sont possibles à partir des travaux du groupe :

ex. : à partir des données, de l'expérience accumulée des deux années et des travaux de recherche-innovation sur les terrains :

1. affinement de ces outils (extension verticale maternelle -C.F.)
2. extension des descriptions et traitement à d'autres populations (extension horizontale).
3. mise en relation avec d'autres niveaux linguistiques : analyse des discours, des productions en situations de communication différentes; etc...)

4.2. Chronologie détaillée :

- Travail préalable :
- Recherche théorique (linguistique générale, thèse d'état) - enquêtes phonologiques dans le Poitou (A.M. Houdebine).
 - Recherche-innovation dans le cadre des équipes I.N.R.D.P. 1er degré -M. Agniel et A.M. Houdebine au C.P.
 - Enquête en maternelle (71-72 - A.M. Houdebine et des étudiantes) sur la discrimination auditive.

Nécessité pour la Recherche-innovation d'une phase d'observation scientifique - (recherche-descriptive).

Constitution du Groupe national de recherche sur la langue orale au C.P. tout d'abord (crédit ministériel qui permet le développement de cette étape).

- décembre 1973 : informée par Hélène Romian, A.M. Houdebine prend contact avec diverses équipes de recherche-innovation qui travaillent sur différents aspects de la langue de l'enfant.

L'orientation pour 74 est décidée : se centrer sur le niveau phonologique (I) et utiliser pour ce premier travail l'équipe de Poitiers comme centre ; d'autres équipes collaborant et permettant l'exploitation de l'outil sur leur terrain.

Dans le même temps, leurs travaux spécifiques se poursuivent, dont il nous sera rendu compte afin qu'après l'étude du niveau phonologique, une autre équipe puisse prendre la relève et que l'action de fait soit prolongée.

- janvier - mars 1974 : travail de l'équipe de Poitiers.
les pré-expérimentations du sondage : A.M. Houdebine, les tests de Lobrot, le sondage en maternelle sont analysés et rectifiés
le sondage utilisé pour la thèse revu, en collaboration avec la maîtresse de C.P. (choix des paires minimales connues des enfants) après dépouillement des dossiers des enfants et des bandes magnétiques de la classe par la linguiste.

Circulation des documents entre les diverses équipes -

(cf. plus loin - recherche de paires minimales aisément dessinables intervention des enseignants : ajout de mots présentant des combinaisons utiles à étudier ; par ex. : mots difficiles pour les enfants à cause des consonnes crabe - ongle etc...)

propositions de différents sondages : 1. par distribution de mots dans une fiche (type retenu)
2. par oppositions de paires etc...

objectif d'enquête comme objectif pédagogique mieux cerné à partir de travaux personnels, élaboration par le psychologue de l'équipe de Poitiers (E. Espéret) d'un questionnaire aux parents

Nécessité de discussion - impossibilité de tenir le séminaire de mars 74 comme prévu - d'où rencontres parcellaires et décisions prises par lettres.

- mars 1974 : Construction du sondage : 10 fiches présentant 10 planches de dessins concernant un phonème vocalique. Les consonnes seront obtenues par opposition dans les planches vocaliques. Diverses autres possibilités recherchées par A.M. Houdebine restent à l'état de projet ou de contre-épreuve à produire.

(I) Justifications de cette orientation dans ce même n°, paragraphe 2.

Il en est de même pour un projet de Dany Hadjadj (problème de temps et nécessité de faire une première description puisque sur ce plan (systèmes phonologiques des enfants de 6-7 ans peu, très peu de choses existent).

Disposition des monèmes dans les planches :
A.M. Houdebine -M. Agniel -
Choix des colonnes permettant de comprendre les commutations (objectif pédagogique - formation des maîtres, etc...)

Choix de la dessinatrice : l'équipe de Poitiers avec approbation du groupe L.O. choisit une maîtresse de C.P. qui participe cette année à l'équipe de recherche-innovation.

Ceci pour plusieurs raisons - entre autres : parce que travaillant avec cette méthode, la maîtresse a depuis 6 mois vu les dessins d'enfants (correspondant à la tâche : dessine des mots où tu entends /p/ etc...) et en leur demandant souvent de découper des dessins, ou en leur proposant pour cette recherche des phonèmes, elle est intuitivement au fait de leur approche sémiologique. C'est du moins notre hypothèse. De plus, nous pensons qu'elle pourra dans sa propre classe, essayer certains dessins (les indices de reconnaissance). Le 1er sondage mis à la disposition du G.L.O. est donc dessiné par Nicole Berthon, Poitiers, tiré à l'U.E.R. par les soins d'A.M. Houdebine puis envoyé aux diverses équipes pour la 1ère expérimentation.

- avril 1974 : Elaboration des consignes de passation : (A.M. Houdebine, M. Agniel, E.Espéret) et mise en expérimentation de ces consignes de passation dans les diverses équipes.

Mise en expérimentation de l'ordre de passation des planches et des temps de passation soit des modalités de passation.

L'objectif de la pré-enquête ou première expérimentation est donc : les modalités de passation - consignes
- ordre des planches
- temps

et le problème de la valeur inductive des images à quantifier. Donc la passation (et contrôle de cette passation sur ces divers aspects) est demandée aux équipes.

De plus, une pré-enquête linguistique pourrait être menée, si on enregistre déjà les réponses des enfants ; je le demande donc (A.M. Houdebine).

Certaines équipes ne pourront acheter les bandes magnétiques nécessaires à l'enregistrement des enfants, ou même les enregistrements faits ne pourront les faire transcrire (cf. pour l'équipe de Périgueux, c'est Pierrette Lachassagne qui s'en charge en juillet 1974).

L'objectif de la pré-enquête : a donc dû être restreint ; il s'agit de fait, plutôt d'une expérimentation de l'instrument d'enquête dans une de ses parties seulement. Les systèmes phonologiques sont en gros connus. Cependant, cela nous pose un problème, car faute d'avoir produit dans le même temps une première description linguistique, nous n'avons pas les moyens de rendre l'outil plus économique sur ce plan. Je m'explique : nous sommes obligés de conserver un outil d'enquête qui nous permette de repérer la quasi totalité des relations d'opposition existantes en français alors qu'on peut faire l'hypothèse que seules certaines d'entre elles posent des problèmes aux enfants et donc qu'il serait peut être suffisant de sonder celles-ci.

Ceci n'est pourtant qu'un objectif secondaire, car on ne peut dire cela que si on l'a étudié auparavant ; c'est-à-dire si on a un moyen de prélever des données sur les systèmes eux-mêmes dans la plus grande partie de leurs relations d'opposition (description phonologique exhaustive).

Sans être totale, la saisie descriptive doit d'abord rendre compte des systèmes. C'est cet objectif que nous retenons dans la construction du premier outil. C'est pourquoi cette gêne n'est qu'apparente. Il fallait bien se poser ces problèmes de consignes et d'interprétation des dessins par les enfants. Les psychologues du groupe langue orale nous l'ont rappelé. Reste donc (même après la 4ème expérimentation en cours - oct. 75) à construire un outil de repérage linguistique plus économique phonologiquement, doublant ce premier outil d'enquête.

- mai 1974 : Après cette pré-enquête, il nous faut nous réunir pour mettre en commun les données et rectifier l'orientation du groupe s'il y a lieu à partir de ces données et bien sûr, modifier l'outil dans ses diverses parties : linguistiques ou autres selon les relevés de cette première expérimentation.

Séminaire des 30 - 31 mai 1974 :

Analyse de la pré-enquête : lieux de passation :
populations concernées : milieux socio-économiques,
écoles annexes ou autres, participant à la recherche-
innovation ou non, rurales ou non, etc...

conditions de passations :

- . locaux
- . consignes
- . magnétophone ou non, etc...

- Diverses interventions des équipes résumées :

- . problème des consignes, de leur standardisation pour la généralisation possible des résultats obtenus par l'expérimentation. (objectif d'une 2ème expérimentation).
- . relations enquêteur-enfant (problème des consignes, des attitudes).
- . temps et ordre de passation des planches.
- . réussite ou échec de certains dessins - analyse : problème du style des dessins, problème de la connaissance du lexique du sondage - quantification des données.

Divers exemples : douche : mot inconnu par certains enfants (région de Caen) phare (Clermont-Ferrand)
dessin ambigu : fille → poupée, pas, etc...

Conclusion du séminaire de mai 1974 :

Nécessité de construire un nouvel instrument → nouveaux dessins. Une partie de l'équipe se charge de la standardisation des consignes de passation. Une partie se charge de l'élaboration du sondage au plan linguistique ; nouveau lexique, nouvelle analyse linguistique (Dany Hadjadj ; A.M. Houdebine) nouvelle disposition des planches. Des réunions partielles sont prévues ; le questionnaire aux parents sur la base du travail d'Eric Espéret sera revu en juin 1974 avec l'équipe de Poitiers et de Périgueux. Des contacts avec d'autres dessinateurs, professeurs d'E.N. ou autres seront pris. Une enquête sera menée par l'équipe de Laon (Evelyne Denis) près d'enfants de maternelle afin de vérifier les consignes et les dessins près d'eux.

Contacts avec d'autres travaux :

Une demi-journée de ce séminaire a été consacrée aux travaux de recherche à l'école maternelle : présence de Madame Laurent-Delchet et de Madame Perron. Communication de Madame Martinet sur une enquête similaire menée près d'enfants de maternelle.

Contact avec le groupe langue écrite - rapport de Yves Madouas qui est notre représentant à ce groupe, présence de Christian Nique du Groupe I.N.R.D.P. Langue Ecrite.

- juin 1974 : Refonte du sondage - nouveau lexique : 2ème élaboration.

Nouvelle analyse linguistique des oppositions testables à partir des données que peut prélever le sondage : Clermont-Ferrand : Dany Hadjadj.

Nouvelles dispositions dans les planches. Poitiers : A.M. Houdebine, M. Agniel.

Quelques passations en Maternelle : Serre (Clermont-Ferrand) et Evelyne Denis (Laon).

L'équipe de Périgueux est chargée de penser à la standardisation des consignes avec l'orientation définie : ce qui compte c'est obtenir le mot : aider l'enfant à interpréter le dessin.

Ecoute des enregistrements de Maternelle (Laon) par A.M. Houdebine.

Analyse plus fine des relations linguistiques à partir des documents de Dany Hadjadj → la nécessité apparaît, au plan linguistique de réintroduire des mots (donc des dessins) qui avaient présenté des problèmes aux enfants pour maintenir certaines oppositions :

ex. : as n'est pas connu des enfants mais est utile pour une opposition /s / ~ /ʃ / (/as/ ~ /aʃ/, "as" ~ "hache") en finale. (cf. janvier-février 75 - sondage du lexique - as sera remplacé par carte (opposition /k / - /t/ carte ~ tarte et l'opposition /s / ~ /ʃ / sera testée, dans le 4ème sondage sous la forme (t) asse ~ hache).

Pré-document linguistique (3ème élaboration) préparée pour la réunion à Périgueux du 27 juin 1974 par A.M. Houdebine.

Questionnaire aux parents par E. Espéret.

- 27 juin 1974 : séminaire de Périgueux.
Equipes de Poitiers et Périgueux.

1°) Le questionnaire aux parents est revu à l'aide des remarques envoyées par Clermont-Ferrand : Dany Hadjadj et Strasbourg : Dominique Weil.

I/2 journée de réélaboration - travail définitif confié à Eric Espéret.

Tirage de 250 exemplaires prévus pour l'expérimentation en octobre 1974.

2°) L'outil d'enquête phonologique.

travail linguistique 3ème élaboration, choix du lexique et distribution dans les planches - Pierrette Lachassagne et A.M. Houdebine (+ collaboration à

distance de Dany Hadjadj).

Calendrier prévu - 300 tirages pour expérimentation en octobre 1974.

3°) L'équipe des psychologues doit se charger des consignes de description

L'équipe de Poitiers des tirages.

Pré-expérimentation des nouveaux styles de dessins prévus pour début sept. 1974.

Elaboration des consignes d'utilisation de l'outil par les enseignants pour la pré-expérimentation d'octobre 1974 (Chirivella - Espéret).

4°) Transcription des bandes enregistrées à faire.

Analyse phonologique de ces transcriptions à faire.

Pierrette Lachassagne et A.M. Houdebine feront ou mieux

Remarque : 1) quelques crédits permettront effectivement la transcription de certaines bandes, mais en nombre trop insuffisant ils ne nous permettront pas de payer des vacances pour mener des analyses phonologiques qui sont longues et minutieuses et partant coûteuses.

2) dans le même temps (janvier-février 74) j'ai fait enregistrer des corpus de récits d'enfants dans certaines conditions de productions standardisées à Clermont-Ferrand (D. Hadjadj)

à Strasbourg (D. Weil)

à Poitiers (A.M. Houdbine - M. Agniel).

Ceci afin d'avoir des corpus de discours qui permettent de vérifier la validité de nos enregistrements à partir du questionnaire.

(Certains d'entre eux seulement sont transcrits et n'ont pu être analysés, les crédits étant insuffisants pour obtenir des vacances).

Soulignons dès maintenant, que ce travail fait partie du projet d'élaboration d'un travail sur les discours oraux dans diverses situations qui doit prolonger le travail de recherche-innovation des équipes de Nîmes et Périgueux en l'intégrant au travail du G.L.O. à un autre niveau que le niveau phonologique retenu pour le moment.

3) élaboration des consignes pour le ou la dessinatrice : les remarques faites par les enfants lors de la passation de mai 74 ou les analyses faites de cette passation ; problème des indices significatifs dans les dessins, des contaminations entre dessins etc... (A.M. Houdebine - Pierrette Lachassagne).

Répartition des dessins qui nécessiteront des questions

Ex. : baïlle (cf. planche des A) et élaboration des questions.

- juillet 1974 :

Dernière élaboration du questionnaire aux parents.

Eric Espéret. Il se charge du tirage.

Analyse linguistique de la 3ème élaboration.

(A.M. Houdebine).

Transcription de la passation - A.M. Houdebine (+ des étudiants), Pierrette Lachassagne.

Elaboration d'une grille de description linguistique en vue de l'utilisation du sondage (des descriptions qu'il permet par analyse des données) pour les maîtres - en recherche - (A.M. Houdebine).

Elaboration d'une grille de description de la passation pour une évaluation du sondage (analyse métrologique)
Eric Espéret - achevée.

- septembre 1974 :

Sur le texte de la 3ème élaboration, A.M. Gaudry, dessinatrice du Service des Publications de l'I.N.R.D.P. élabore la deuxième version (plan des dessins) du sondage. cf. plus loin les divers styles de dessins. Enquête rapide sur deux planches près d'une dizaine d'enfants par A.M. Houdebine → 3ème version (plan des dessins) du sondage.

Deux nouvelles enquêtes vont être menées.

Enquêtes partielles pour vérifier 1) les problèmes, difficultés rencontrées près des parents par le questionnaire (équipe de Périgueux)

2) les difficultés ou avantages apparaissant du fait de ce nouveau style de dessins.

Il est donc décidé par courrier, avant une expérimentation totale, une 2ème expérimentation près des équipes.

Sept. - oct. 1974, partielle.

- 2 planches sont passées dans toutes les équipes. Cette nouvelle enquête donne lieu au même type d'analyse. Je serai donc cette fois plus brève = Analyse des résultats des enfants : réussite ou échec : on entend par là que le monème attendu a été produit ou non.

On quantifie les résultats. De plus, pour les deux planches déjà testées en mai 1974, on peut vérifier l'incidence du style sur l'interprétation du dessin.

On abandonne le projet d'expérimentation totale du questionnaire aux parents pour joindre son expérimentation à celle du questionnaire linguistique (repoussé comme on l'a vu parce que les diverses planches n'étaient pas terminées et que le style des dessins nous posait quelques problèmes).

- octobre 1974 :

Fin des passations dans les équipes et notation des résultats aux épreuves.
Correspondance et réunions partielles.

Séminaire de décembre 1974 (Paris, 16 -17 déc.) :

Bilan de la 2ème passation.

L'attention est centrée sur l'analyse des échecs ou réussite aux dessins.

Présence de la dessinatrice.

Analyse de la part de réussite ou d'échec qui revient au style.

Deux types de nouvelles expérimentations sont envisagés.

Afin de mieux cerner cette part qui revient au dessin :

une enquête avec différents dessins pour représenter un même mots = test de la valeur inductrice du dessin.

Puis une enquête sur la connaissance du lexique utilisé par le questionnaire, par les parents.

Calendrier et travail divisé selon les équipes.

Caen et Poitiers (recherche de l'institut de Psychologie de Poitiers, réalisée dans le cadre d'une UV de pédagogie)

travailleront à ces problèmes de style.

Toutes les équipes sont chargées du sondage sur le lexique, deux fiches par équipe = population choisie (échantillon raisonné) : même milieux que lors de la 1ère expérimentation - Pondération de l'échantillon par accroissement d'élèves "ruraux".

Ceci devrait permettre de vérifier l'incidence des dessins et donner lieu à un choix de style de dessin plus assuré (à partir de ces divers essais) et à un choix de mots mieux vérifiés quant à leur connaissance par l'enfant. La population enquêtée étant plus étendue géographiquement, socialement, etc...

Description et analyse de ces passations : auront lieu en janvier, février ; E. Espéret centralisera les données sur le lexique pour élaborer un document pour le séminaire de mars qui permettra de donner des consignes précises au dessinateur. En présentant le mot à l'enfant, on émet l'hypothèse que les détails qu'il donnera pourront nous servir d'indices pertinents de la représentation. Problème difficile. De nombreuses discussions ont eu lieu = la consigne devait-elle être : " X. et si on dessine X. à ton avis qu'est-ce qu'on devrait absolument mettre ? " ou bien seulement : "X" tu connais ce mot ? tu peux me dire ce que ça veut dire ou ce que c'est". On trouvera des renseignements dans

les documents présentés plus loin, et ci-dessous dans le paragraphe séminaire de mars 1975.

- janvier - février 1975 :

3ème série d'enquêtes sur le lexique du questionnaire. Toutes les équipes sont concernées.

Par surcharge de travail (I) pour chacun de nous, un retard est pris sur le calendrier. Eric Espéret n'a pas pu élaborer le document dans son ensemble puisqu'il n'a pas eu tous les résultats. Il faudra donc compléter le document lors du séminaire de mars 1975 et élaborer à partir de là, la 4ème élaboration linguistique, c'est-à-dire le choix des mots. L'analyse des relations d'oppositions est donc aussi repoussée et ne pourra se faire en groupe en mars 1975.

Séminaire de mars 1975 (Caen, 17 - 18 - 19 mars) :

- . Bilan de la 3ème enquête (cf. les documents présentés plus loin).

On ne retiendra que les mots obtenant un score de 75 à 100 % - (connaissance par les enfants des divers échantillons) -

- . Caen n'a pas pu travailler sur le tylos des dessins mais se charge de l'analyse de contenu (pour donner des consignes au dessinateur)

Groupe de travail au séminaire ; mais Périgueux l'a fait en partie et Eric Espéret rend compte de l'expérience menée à Poitiers par une de ses collègues de la Faculté.

(I) (Pendant ce temps, est-il nécessaire de le rappeler, nous continuons nos travaux divers professionnels, personnels, de recherche-innovation, de recherche théorique, de collaboration à d'autres groupes de travail à l'I.N.R.D.P. Ceci explique cela. En même temps, c'est sans doute ces nombreuses activités qui font notre spécificité (*)

J'insiste parce que du fait de leur enseignement, les collègues des E.N. attirent notre attention sur l'utilisation du sondage dans la formation des maîtres, et qu'au séminaire de mars 75 une orientation sur ce thème, plus précisée sera définie au groupe langue orale).

(*) La recherche-descriptive se "branche" sur les travaux de recherche-innovation des équipes qu'elle infléchit en retour.

. Travaux de groupes

- + un groupe de travail sur la 4ème élaboration linguistique du sondage et disposition dans les planches (responsable A.M. Houdebine).
- + un groupe de travail sur les échantillons concernés : population soumise à enquête : il faudra en effet s'adresser à d'autres terrains qu'aux seuls terrains constitutifs du G.L.O.
- + le questionnaire (notre sondage) et la formation des maîtres - diverses interventions ayant eu lieu sur ce thème en déc. 1974 sont reprises ici (à partir d'un rapport d'Yves Madouas) et chaque équipe intervient avec sa spécificité. Nous n'avons pu même en annexe reproduire ici les diverses interventions. Certaines recherches-innovations s'articulent de très près à notre travail (cf. Laon, Clermont-Ferrand) et utilisent plutôt sur le terrain du C.P. les connaissances acquises dans cette collaboration du G.L.O.. D'autres interviennent plus au niveau des F.P. ou des stages de recyclage (Caen, Périgueux), etc... Les documents présentés dans "Recherches Pédagogiques", donneront, nous l'espérons, un aperçu de ces réflexions. On prendra garde toutefois de se laisser prendre au caractère figé que peut donner l'écrit à de telles remarques ; l'intéressant pour nous a été de montrer l'articulation qui pouvait se faire pour un membre de notre groupe, entre sa collaboration au groupe et sa vie professionnelle de formateur de maître.
- + Projet de rapport ministériel - discussions
- programmation.
- + Travaux des équipes-confrontation - (toujours trop rapide hélas, faute de temps). Ceci pour trouver l'orientation à venir ; soit le plan linguistique prochain sur lequel travaillera le G.L.O. - équipe de Périgueux - communication sur son travail (cf. Repères à paraître) et équipe de Nîmes (cf. Repères n° 29).
- + élaboration du livret : protocoles de passation (Chirivella, Périgueux, en aura la responsabilité, puis E. Espéret, Poitiers).
présentation linguistique
et justification du sondage - discussion -
élaboration d'un document - Yves Madouas puis
Dany Hadjadj (calendrier prévu en fin de séminaire).

- + problème des dessins - présentation de l'expérience de Poitiers par Eric Espéret - discussions- après la comparaison entre la 1ère et la 3ème expérimentation - Expérimentation prévue des nouveaux dessins par A.M. Houdebine sur un corpus limité - Expérience de Périgueux, élargissement prévu avec la collaboration du professeur d'éducation artistique de l'E.N. (Pourtier). Intérêt de cette localisation du travail.
- + contact avec le groupe langue écrite - Présence de Christian Nique.
- + problèmes financiers = (les crédits ministériels n'ayant pas été reconduits) ce qui nous manque pour traiter les données linguistiques relevées lors de la 1ère expérimentation.
Prévisions pour traiter la prochaine expérimentation. Un programme pour passer sur ordinateur est prévu (Eric Espéret) - Coût - Discussion du coût des tirages - Eric Espéret et Hélène Romian se chargent de contacter divers organismes (C.R.D.P. - U.E.R. Services de l'I.N.R.D.P.).
- + calendrier défini -
 - 1) analyse de contenu des réponses (Yves Madouas) à Périgueux (avril 1975)
 - 2) pré-document - élaboration - justification du sondage (Yves Madouas) - réunion : A.M. Houdebine - D. Hadjadj - (9 mai 75) sur ce document et refonte pour le prochain séminaire - mai 75 - (I)
 - 3) pré-document concernant la passation (Chirivella) passation-type à enregistrer sur bandes magnétiques pour donner un exemple aux collègues qui feront passer les planches aux enfants (mai 75 - pour le prochain séminaire).

(I) On a longuement discuté de la possibilité de ce séminaire, repoussé pour des raisons financières. Il nous est bientôt apparu impossible de n'en pas tenir un, devant la responsabilité qui était alors la nôtre. Il fallait nous revoir pour vérifier ensemble le document. 1 journée 1/2 pour mai, décidée. Le manque de temps (et de moyens) fit d'ailleurs que le livret fut ultimement mis au point par E. Espéret d'une part (2ème partie) et A.M. Houdebine d'autre part (1ère partie) à partir des documents élaborés et discutés par les collègues, début juillet 75.

Séminaire de mai 1975 (Paris 28 - 29 mai) :

- . Réunion préalable - 9 mai 1975 : réélaboration du document préparé par Yves Madouas, A.M. Houdebine et D. Hadjadj (Paris).
 - + discussion - travail de groupe à partir de ces deux documents → réécriture du texte - nouveau document - à revoir par A.M. Houdebine (devra être achevé fin juin 1975 et remis à l'I.N.R.D.P. service d'H. Romian).
 - + présentation des nouveaux dessins - leur justification par rapport à divers styles (cf. 4ème élaboration documents).
 - + Présentation par Chirivella d'une bande magnétoscopée passation des planches - commentaires → élaboration des nouvelles consignes de passation - groupe de travail - calendrier fixé, réélaboration : Chirivella puis ultimement au point Espéret - le document devra être transmis à l'I.N.R.D.P. fin juin 1975.
 - + enregistrements de "modèles" de passation (Terrier - équipe d'Alençon) se charge de la reduplication pour septembre 75).
 - + rapport ministériel et publication dans Repères (d'un rapport partiel) - contenu - discussions. publication prévue pour fin 75.
 - + publication du travail dans Recherches Pédagogiques (d'un rapport complet) - contenu, division du travail, 1er calendrier - nouvelle réunion envisagée en 76 sur ce thème. Publication prévue pour fin 76.
 - + calendrier : voir ci-dessus pour les divers documents =
 - . 15 juin 75 : l'équipe de Périgueux doit envoyer à Espéret (Poitiers) les protocoles de passation et les dessins pour un pré-tirage (vérification des dessins).
 - . fin juin 75 : le livret 1ère et 2ème partie doit être remis à l'I.N.R.D.P.

Hélène Romian et Eric Espéret trouveront l'organisme qui assurera les tirages dans les meilleurs délais et les meilleurs prix (décision prise fin mai 75). C'est finalement à l'Institut de Psychologie de Poitiers que le tirage sera fait.

- + choix des terrains d'expérimentation - détermination de la population :
avec Hélène Romian & les équipes de recherche-innovation concernées par un travail sur la langue orale - Constitution du document présentant les critères de détermination de l'échantillon - Discussions puis travail confié à Espéret.
- + juillet - août 75 : tirage des exemplaires des livrets et des planches.
- + envoi début septembre 75 : par l'équipe de Poitiers E. Espéret - M. Agniel - P. Lassalas.
- + passation envisagée : 15 sept. - 15 octobre 75 - les planches comme les questionnaires aux parents.
- + 15 oct. - 15 nov. 75 : notation par les équipes locales des divers renseignements concernant la passation (descriptif - cf. grilles annexées aux consignes de passation) envoyés ensuite à Espéret. Si on reçoit des crédits, il pourra se charger de leur analyse (description sur ordinateur selon le programme prévu par E. Espéret).
 - envoi des enregistrements à A.M. Houdebine - Là encore, il faudra des crédits pour les transcriptions phonétiques, puis l'analyse de ces transcriptions - interne (le système de l'enfant)
 - le système de la classe ou du groupe d'enfant (ou les systèmes)
 - comparative (entre les divers systèmes régionaux ou sociaux - A voir).
 - et plus encore pour le traitement croisé des données analysées à partir de l'expérimentation = incidence du mode de questionnement, des dessins, etc... (qui relèveront de la 1ère analyse faite par E. Espéret, voir ci-dessus) sur les données linguistiques relevées ; puis croisement avec les données recueillies par le questionnaire aux parents. Programme à établir Bien du travail qui demande des crédits (il faut en effet du personnel qualifié pour faire des analyses phonologiques par exemple : les deux linguistes du groupe n'y peuvent suffire - et pour établir ces programmes de traitement, etc...).

De plus, le travail n'est pas pour autant achevé ; car cette première enquête doit permettre de construire un outil de repérage des systèmes, plus économique, partant utilisable pour l'enseignant en début d'année, qui lui permette de repérer les systèmes majoritairement utilisés dans sa classe comme les points phonologiques qui semblent faire problème. Ceci est en cours d'élaboration et ne pourra être achevé qu'avec les données recueillies en sept. - oct. 75, à condition qu'elles soient analysées.

Une autre passation est envisagée pour mai 1976, au niveau de la grande section de Maternelle et du C.P. et devrait permettre de rendre l'instrument pleinement opérationnel.

Une expérimentation autre est en cours plus "pratique" l'articulation de ce travail du groupe à la formation des maîtres par les membres du groupe, enseignant dans les E.N.

Pour d'autres programmations du travail, cf. chronologie résumé, partie III, puisqu'ici n'est présenté que le travail accompli.

Nous espérons dans cette chronologie, un peu longue et pourtant combien schématisante par rapport à ce que nous avons vécu, avoir donné aux collègues qui nous lisent, une idée du travail accompli ces derniers mois et de la collaboration qui l'a permis.

4.3. Premières illustrations du travail :

4.3.I. Les divers sondages envisagés (+) :

4.3.I.I. Les diverses pré-enquêtes :

Elles peuvent se différencier de deux façons :

a) enquêtes menées dans le cadre d'une recherche personnelle (thèse d'état (A.M. Houdebine)

ou enquêtes dont j'ai pris connaissance dans ce cadre :

ex. : les diverses enquêtes menées sous la direction d'André Martinet sur la phonologie du français contemporain (I) ou d'autres travaux

(+) A.M. Houdebine, septembre 1975.

(I) Martinet - La prononciation du français contemporain. 1945

Guiti Deyhme - "Enquête sur la phonologie du français contemporain" La linguistique, 1967/1, p. 97-108, 1967/2, p. 57-84 (1967).

Ruth Reichstein - "Etude des variations sociales et géographiques des faits linguistiques". Word, XVI-I, p. 55-99 (1960)

Lucile Baudillard - "Enquête phonologique", Reh Ped., 43, p. 83-95 (1970)

Martinet - "Le français sans fard" 1969.

Henriette Walter - Thèse - et divers travaux de Pierre Léon.

sur le français effectués par des phonéticiens ou des dialectologues (2)

b) enquêtes menées dans le cadre des équipes de recherche-innovation (3) et plus particulièrement à Poitiers à partir du travail mené en C.P. avec M. Agniel (nécessité de l'évaluation du travail en cours, de la connaissance des systèmes pour vérifier l'action de l'intervention pédagogique) : utilisation des tests de Lobrot (dans Lire), création d'un test de discrimination auditive (phonologique) pour maternelle. Essai d'utilisation du sondage Guislaine Maury (cf. Repères). Divers autres sondages par description d'enregistrements (C.P.) ou enquêtes partielles à l'aide de planches de dessins induisant une production ou en en faisant produire et commenter.

Les divers sondages envisagés

Remarque : Ce document est élaboré à partir d'un document rédigé par A.M. Houdebine en janvier 1974 = document de propositions de divers types de sondage à expérimenter, aux membres du G.L.O.
Il tient compte dans la rédaction, du travail de 1974, donc des choix opérés.

A partir de divers travaux-pré-enquêtes et recherches théoriques comme d'innovation - divers types de sondage ont été élaborés (par A.M. Houdebine) regroupés ici en trois types. Les dénominations qui leur ont été affectées sans être très exactes (pédagogiques, phonologiques, etc...) permettent d'indiquer la pertinence essentielle, pédagogique ou plus théorique, par exemple, qu'ils retiennent. On tentera de l'expliciter dans la présentation des divers types. Il s'agit cependant toujours d'outils d'enquête, préliminaires d'analyse.

(2) entre autres : Warnant, MalMBERG, Straka, Carton, Odette Metas, Suzanne Borel-Maisonny, pela Simon, etc...
ou par les dialectologues : Dauzat, Seguy, Lerond, Chaurand, etc...

(3) travaux de Jeanne Martinet et Simone Perron en maternelle, et pour nos équipes : équipes de Chateauroux, Vannes (cf. Repères).

4.3.I.2. Sondages de type A dits "pédagogiques" - Sondages de production :

4.3.I.2.1. "pédagogiques" parce que tout simplement ils peuvent être utilisés dans les classes avec d'autres fonctions que celles d'un sondage phonologique. Par exemple, une planche de dessins permettant d'induire des mots contenant le même phonème peut être l'amorce d'une tâche de reconnaissance de ce phonème (ou peut servir à une tâche de contrôle).

C'est aussi parce qu'il fut élaboré à partir de telles tâches menées dans le C.P. de M. Agniel qu'il reçut cette dénomination de "pédagogique".

Ces sondages à images ou dessins (note I) donneront des productions de mots. Centré autour de la production des monèmes, ils permettront des relevés qu'il faudra analyser.

L'écoute immédiate des réalisations fournit des indices quant aux acquisitions ou aux perturbations des relations oppositives dans les systèmes phonologiques, mais seule une analyse fine peut livrer ceux-ci.

Les planches de dessins peuvent être construites préalablement. Dans ce cas, on demandera à l'enfant de dénommer les dessins (productions de monèmes - consigne I) puis de reconnaître le ou les phonèmes réitérés (consigne 2 "reconnaissance du phonème"- appel au sentiment linguistique - important pédagogiquement pour la liaison oral-écrit et donc l'écriture).

Cette deuxième consigne peut d'ailleurs être utilisée seule. Ex. : on donne le phonème à l'enfant et on lui demande de donner une liste de mots le contenant. Cette tâche est utilisée dans la classe de M. Agniel. Par économie pédagogique, les enfants sont invités à présenter des dessins induisant des mots contenant tel ou tel phonème, voire telle opposition. En les dénommant, nous obtenons une production orale (identique à consigne I ci-dessus) et nous vérifions la discrimination phonologique.

4.3.I.2.2. Les planches pourront être présentées en
centrant les dessins inducteurs sur un phonème vocalique (A_1)
ou sur un phonème consonantique (A_2)
ou sur une opposition (A_3)
ou sur plusieurs oppositions (A_4).

(I) images : quand on utilise des images préexistantes à l'objet lui-même, non conçues pour lui. Ex. utilisation des images du Père Castor, des photos d'un album ou des dessins d'une revue, etc...

dessins : produits pour le sondage.

Exemples : A_I - I planche autour de /A/ puis I autour de /E/, etc...

A₂ - I planche autour de /p/ puis /b/, etc...

A₃a - chaque planche traite d'une opposition c'est-à-dire d'un trait pertinent dans le système : ex. : /p/ - /b/ ou /t/ - /d/ ou /f/ - /v/

A₃b - chaque planche traite d'une opposition dans plusieurs positions à partir des mêmes phonèmes.
ex. : /p/ - /b/ initiale - finale - intervocalique etc...

4.3.I.2.3. Commentaires :

Le sondage de type A_I est le plus économique : 10 planches (si on retient le modèle théorique phonologique des archi-phonèmes /A/, /E/, /ø/, /o/) permettront d'obtenir les voyelles orales et les voyelles nasales (/ẽ/ - /œ/ non retenu) et par traitement analytique les oppositions entre voyelles et entre consonnes, donc un corpus qui permet l'analyse des systèmes phonologiques.

Note de septembre 1975 : C'est ce type de sondage qui a été retenu en priorité par le G.L.O. pour ces deux aspects : économie = 10 planches et utilisation possible dans la classe.

Le sondage de type A₂ est de même ordre que celui de type A_I quoique moins économique. Il devrait présenter au moins 17 planches, sinon 18 ou 20 (selon qu'on tient compte des semi-consonnes ou non). Cependant, il présenterait l'avantage pour le C.P. de traiter des consonnes sans doute plus perturbées que les voyelles qu'on peut supposer acquises.

Toutefois le type A_I permet aussi d'obtenir les consonnes et en relations oppositives suffisantes pour les étudier si la construction linguistique y veille. Le sondage de type A₂ ne semble donc guère apporter d'avantages, d'autant que les planches de voyelles permettront (peut être) de différencier mieux (fréquence des distributions) les systèmes régionaux puisqu'on sait qu'en français contemporain les zones de divergences sont plus importantes dans le système des voyelles donc les valeurs identificatives (fonction expressive : identificative - Pierre Léon).

Toutefois, sur le plan strictement linguistique, ni l'un ni l'autre de ces sondages ne correspondent à un questionnaire d'enquête phonologique présentant des oppositions (des paires minimales) type questionnaire Martinet par exemple (cf. La Prononciation du français contemporain, Paris, 1945)

C'est pourquoi les sondages de type A₃ et A₄ ont été envisagés.

Le sondage de type A₃ étudierait un trait pertinent par planches. Ex. : l'opposition poule ~ boule = /p/ ≠ /b/ dégage le trait pertinent de sonorité comme dans toit ~ doigt ou camp ~ qant; (cou)ssin ~ (rai)sin, etc....

Problème linguistique = faudrait-il alors mêler les occlusives et les fricatives ? ou plutôt différencier les fiches (type A₃) une fiche sur le trait de voisement dans les occlusives ou même seulement sur p ~ b, puis t ~ d. Ceci permettrait d'étudier l'utilisation du trait en toutes positions. Mais alors le nombre de fiches qu'il faudrait ! et se poserait le problème des dessins car il est bien évident qu'il s'agirait de travailler avec des paires minimales et la possibilité de représenter par des dessins, les paires minimales nécessaires n'est guère envisageable.

De toute évidence, ce sondage plus juste linguistiquement pose de gros problèmes, surtout si l'on veut maintenir le questionnaire à l'aide des planches. Il est peut être à envisager de façon plus restreinte, comme une intervention après coup ; par exemple, après une enquête de type A_I pour vérifier tel ou tel point du système = par exemple : la relation sourde - sonore à la finale ou l'opposition arrondi - non arrondi dans les voyelles nasales, etc...

Note de septembre 1975 : C'est l'attitude retenue par le G.L.O.. Ces types de sondage A_a ou A_b sont envisagés comme compléments. Nous les avons dénommés : la (ou les) onzième planche(s). Elles sont encore à fabriquer. Elles le seront après analyse des relevés de sept.-oct. 75. Elles permettront de traiter les points à problèmes relevés alors. Ex. : /s/ - /z/ ou /s/ - /ʒ/ - /ʃ/ ~ /ã/, etc...

Pédagogiquement : il sera intéressant de fournir à l'enseignant un lexique permettant la construction de tel type d'enquêtes-vérifications par planches en répétition de monèmes.

Le problème des répétitions : Avec les sondages par planches de dessins, il est évident que se pose le problème de l'interprétation du dessin par l'enfant (problème délicat sur lequel nous avons travaillé par diverses enquêtes - cf. la chronologie et l'enquête sur le style des dessins).

Or, il faut (pour l'analyse), obtenir le monème attendu. Il faudra donc envisager la possibilité de donner le monème à l'enfant afin qu'il le dise lui-même (répétition) si on veut faire l'analyse de sa passation, ce monème entrant dans des relations d'opposition.

Il faudra envisager un codage différent pour repérer les répétitions des productions immédiates et surveiller les possibilités d'induction phonétique (note 2).

(2) Ceci a été expérimenté et est retenu dans la passation de sept. 75.

Ce moyen (la répétition) peut être retenu par l'enseignant mais il vaut mieux, je crois, travailler avec des productions réelles, individuelles.

Toutefois, un sondage par répétition est envisageable pour la consigne 2 = reconnaissance du phonème (note 3).

Note de septembre 75 : Cet aspect du travail n'a pas été poursuivi.

4.3.I.3. Sondage de type B - Recueil de données :

Recueil de données sans construction préalable : enregistrement de productions d'enfants puis analyse. Ce moyen qui permet d'analyser des discours et donc les réalisations ou perturbations dans la chaîne est économique en ce qu'il ne nécessite aucune construction d'outil préalable. Il faut toutefois composer les situations d'enregistrements les standardiser, réfléchir aux problèmes spécifiques qu'elles posent (problèmes de matériels, de locaux, de temps, etc...).

Reste que l'analyse des enregistrements est longue et coûteuse (en temps comme en argent). Elle ne peut être menée que par des spécialistes ; - ainsi, pour les transcriptions et les analyses phonologiques - et c'est un fort long travail. C'est pourquoi quand ils opèrent au niveau phonologique, les linguistes préfèrent utiliser des questionnaires puis vérifier par une analyse d'enregistrements plus rapide parce que partielle, les données alors obtenues.

Ce type de sondage n'est d'ailleurs guère utilisable par un enseignant. M. Agniel a pendant une année entière enregistré les moments de communication de groupe (groupe classe ou plus petits groupes de recherche, 2-3 élèves) ou de tâches en groupe ou individualisés dans sa classe ; ces enregistrements nous ont effectivement servi pour certains élèves mais la linguiste (A.M. Houdebine) les écoutait tous et c'est elle qui fournissait à la maîtresse les indications. Un enseignant n'a matériellement pas le temps de faire cela. Qu'on me permette d'ajouter (A.M. Houdebine) que sauf recherche précise, un linguiste ne pourra pas non plus le faire. Seules les analyses que les linguistes feront à partir de tels documents (ou des équipes d'enseignants informés linguistiquement) fourniront des informations aux maîtres. Il reste à espérer qu'à partir de ces descriptions, une synthèse d'informations sera publiable. Le problème sera encore d'échapper aux visées normatives (precriptives).

Il apparaît donc que ce type de sondage ressortit plus à une recherche descriptive qui serait à mener dans des équipes pluridisciplinaires, à l'I.N.R.D.P., voire à l'Université sans en

(3) Ceci a été expérimenté puis non retenu : la répétition de certains monèmes sera le fait de l'enfant. On doit donc parler de nouvelle production et non de répétition.

exclure les enseignants, au contraire, ces travaux correspondant à des recherches de type sociolinguistique, descriptions des conditions de production puis des productions elles-mêmes. SI ces recherches étaient menées, des grilles de description aideraient les enseignants à décrire précisément les productions en situation scolaire et en cernerait mieux de part et d'autre sans doute l'incidence de l'intervention pédagogique. Tel est d'ailleurs l'objectif du Groupe I.N.R.D.P. Langue écrite.

Objectif du G.L.O. quant à ces sondages :

Cet aspect du travail nous intéressant et une équipe du G.L.O. (Nîmes) oeuvrant en ce sens, il faudra y revenir. Mais dans l'immédiat étant donné les diverses raisons ci-dessus énoncées, il me semble qu'on peut plutôt le retenir comme moyen d'investigation préalable : quelques enregistrements dans des conditions bien précises, et dans diverses régions, pour que les linguistes entendent les différences immédiatement évidentes et les convergences. Ces enregistrements serviront après coup à vérifier les données obtenues par les questionnaires de type A, par une comparaison entre les données des questionnaires (mots isolés - situation d'enquête) leurs réalisations, et celles de ces corpus (mots en énoncés).

En nous donnant des corpus de récits oraux, ils permettront à certains d'entre nous que cet aspect du travail intéresse, d'envisager les analyses à venir (à d'autres niveaux que le niveau phonologique - cf. travaux sur le récit, l'énonciation orale - Dominique Weil), préparant la suite de nos travaux.

Note de septembre 75 : Ce type de sondage n'a donc été retenu que comme je l'ai énoncé dans ce dernier paragraphe comme première investigation rapide (enregistrements de récits dans des conditions identiques à Laon - Strasbourg - Clermont-Ferrand - Poitiers). Les corpus, encore non analysés quoique certains soient transcrits sont à notre disposition pour les vérifications de la passation de sept-oct. 75 et pour les travaux à venir.

4.3.I.4. Les sondages de type C - Sondages plus proprement phonologiques : en ce sens qu'ils présentent les monèmes en opposition (paires minimales), qu'ils soient sondages à partir de production - si on reprend la présentation type A cf. A₃ la IIème fiche = deux dessins induisant pont - paon
ou poule - boule, etc...
ou de discrimination auditive (réception), type sondage du B F L C. Exemple : trois segments sonores (logatomes) ou trois monèmes sont présentés. L'un deux est répété. L'enquête doit discriminer dans les trois premiers celui qui a été dit deux fois.
soit : poule, boule, moule... boule. Dans les sondages du B E L C les sujets ont une feuille qui présentent trois transcriptions. Ils choisissent la transcription qui leur paraît avoir été dite. On ne peut employer ce procédé avec des enfants d'autant qu'il ne doit y avoir aucune interférence écrite (et d'ailleurs en C.P. ils

ne savent pas encore lire). Des planches à case vide présenteraient un matériel trop abstrait sans doute pour des enfants.

Dany Hadjadj et Anne-Marie Houdebine ont mené séparément des enquêtes (pré-enquêtes de ce type). D. Hadjadj à l'aide de petits chevaux (matériel aisément manipulable) de couleurs différentes. Les enfants étaient invités à prendre des éléments de couleur identique au mot présenté pour le mot répété. AM. Houdebine a mené le même travail à l'aide de petits cartons de trois couleurs. Chaque carton "représente" un mot dit. L'enfant devait désigner le carton indiquant le mot répété. Les enquêteurs se placent derrière l'enfant pour éviter la lecture labiale, l'emploi d'une bande pré-enregistrée (valable pour une standardisation) ayant été rejeté comme modalité d'enquête trop contraignante pour les enfants.

Il apparaît que la consigne est très inégalement difficile pour les enfants. Certains comprennent très vite et réagissent assez favorablement, d'autres au contraire, sont trop gênés par les trois termes.

La présentation : le processus d'abstraction et de mémorisation qu'elle nécessite paraît trop préjudiciable aux résultats que l'enquête phonologique recherche, aussi ces types de sondage sont-ils encore en recherche chez les linguistes du groupe, mais n'ont pas été mis en expérimentation dans les équipes.

Ces types de sondage nous apparaissent envisageables comme moyen complémentaire, pour sonder des relations apparues comme perturbées dans l'enquête de type A, donc pour affiner l'analyse.

D'autres recherches ont été effectuées par moi-même (A.M. Houdebine) sur la discrimination du phonème : discrimination et reconnaissance, voire dénomination de cette reconnaissance. Exemples : amorce par répétition : 2 monèmes (paires minimales) sont présentés à l'enfant qui en les répétant est prié de dire ce qui lui paraît : (qu'il dit ou qu'il entend) "pareil ou pas pareil" ou l'inverse. Le problème est le même que précédemment ; si l'on veut éviter un choix à deux termes, il faut en prendre trois, ce qui complique beaucoup l'épreuve pour l'enfant comme au plan de la construction.

Un sondage demandant l'analyse en phonème : des monèmes présentés (type sondage G. Maury) pour intéressant qu'il soit - cette consigne est utilisée dans certaines classes) paraît lourd à manier. Je l'ai aussi essayé et suis tentée de faire les mêmes remarques que précédemment : certains enfants réagissent très rapidement alors que d'autres paraissent très déconcertés malgré des consignes diversifiées, réitérées. Les échecs que présentent alors ces enfants paraissent dûs à l'outil plus qu'à un handicap quelconque au niveau phonologique. Cette recherche me semble cependant utile. Elle est donc en cours.

Sondage demandant la dénomination des phonèmes : à partir des sondages de type C présentant des oppositions, la consigne demande la dénomination de la différence. Ex. : poule, boule, moule. Y-a-t-il quelque chose de différent ? ("entends-tu ou dis-tu quelque chose de pareil ou pas") avec ou sans répétition par l'enfant, avec ce genre d'énoncés ou d'autres. Mêmes remarques. Les réactions sont très différentes selon les enfants - certains sont plus sensibles aux ressemblances, d'autres aux différences. Apparemment, c'est à partir de certaines étapes -de quel ordre?- que la possibilité de la dénomination est acquise. Les causalités plurifactorielles de ces "étapes" nécessitent une recherche mieux contrôlée que celle que seule j'avais menée.

Cette recherche précise, assez complexe, n'a pas été retenue cette année par le G.L.O. Elle est donc encore en cours. Cependant, comme il nous intéressait de connaître les possibilités (ou difficultés) de dénomination de la discrimination phonologique (reconnaissance du phonème) par les enfants -pour des raisons diverses et particulièrement: intérêt au plan pédagogique- nous avons ajouté une deuxième consigne au sondage construit cette année (de type A₁) qui reprend celle-ci. Après la production, l'enfant est interrogé^I sur le phonème qu'il a entendu (ou dit) réitéré dans la planche. (cf. dans les fiches de description citées en document la colonne marquée id - ce qui signifiait identification du phonème)

Continuer la recherche sur ces points nous paraît intéressant du point de vue de l'intervention pédagogique car sonder les réceptions et les discriminations perçues et les possibilités de leur dénomination (ou les difficultés) nous fourniront des informations utiles ; puisque la discrimination phonologique et la reconnaissance des phonèmes sont des étapes et démarches nécessaires dans l'appropriation de la langue par l'enfant. Elles fondent d'ailleurs des interventions pédagogiques qui s'appuient sur l'analyse de la langue orale pour à partir d'elle travailler le fonctionnement de la langue, ses divers niveaux de maîtrise (registres) et les rapports qu'elle entretient avec sa représentation écrite.

Tout travail sur l'oral et l'écrit, sur le phonème et la lettre, préalables indispensables aux premiers apprentissages de l'écriture et de la lecture puis de la "maîtrise" linguistique suppose des démarches s'appuyant sur une connaissance chez l'enfant une "analyse" par l'enfant et de la langue orale (au niveau phonologique la reconnaissance des oppositions - fonctions distinctives - des phonèmes et leur dénomination) et de la langue écrite et des rapports d'équivalence et de différence qu'on peut établir entre elles. Tout ceci certes, avec l'aide de l'enseignant. Mais que sait l'enseignant de l'analyse, de son oralité que produit l'enfant ? Qu'en savons-nous ? Fort peu de choses. Même dans l'équipe de Poitiers (M. AGniel - A.M. Houdebine) où nous avons pourtant beaucoup travaillé à ce niveau, les remarques que nous pouvons faire restent

encore trop intuitives, fondées qu'elles sont sur des données d'un seul niveau scolaire (C.P.), recueillies au fil des jours sans instrument d'enquête élaboré et vérifié ailleurs.

Il nous semble donc qu'il faut absolument continuer à travailler pour construire des instruments qui étudient cet aspect de l'enquête phonologique et qui permettront, rappelons-le :

- d'affiner des descriptions sur des points précis,
- de donner des informations sur le "sentiment linguistique" la connaissance des systèmes phonologiques qu'ont les enfants,
- et par là, de permettre d'évaluer l'incidence de notre intervention pédagogique sur cette connaissance de la langue orale que peut avoir l'enfant, et l'intérêt (l'utilité) qu'il peut y avoir, s'il y a, à l'introduction l'utilisation de la phonologie à l'école élémentaire.

Aussi continuerons-nous la recherche sur ces sondages même si pour diverses raisons dont celles d'efficacité immédiate ne sont pas les moindres, ce n'est pas ce type de sondage qui a été retenu par le G.L.O. pour sa première année de travail.

4.3.2. Exemples d'extrait de planches :

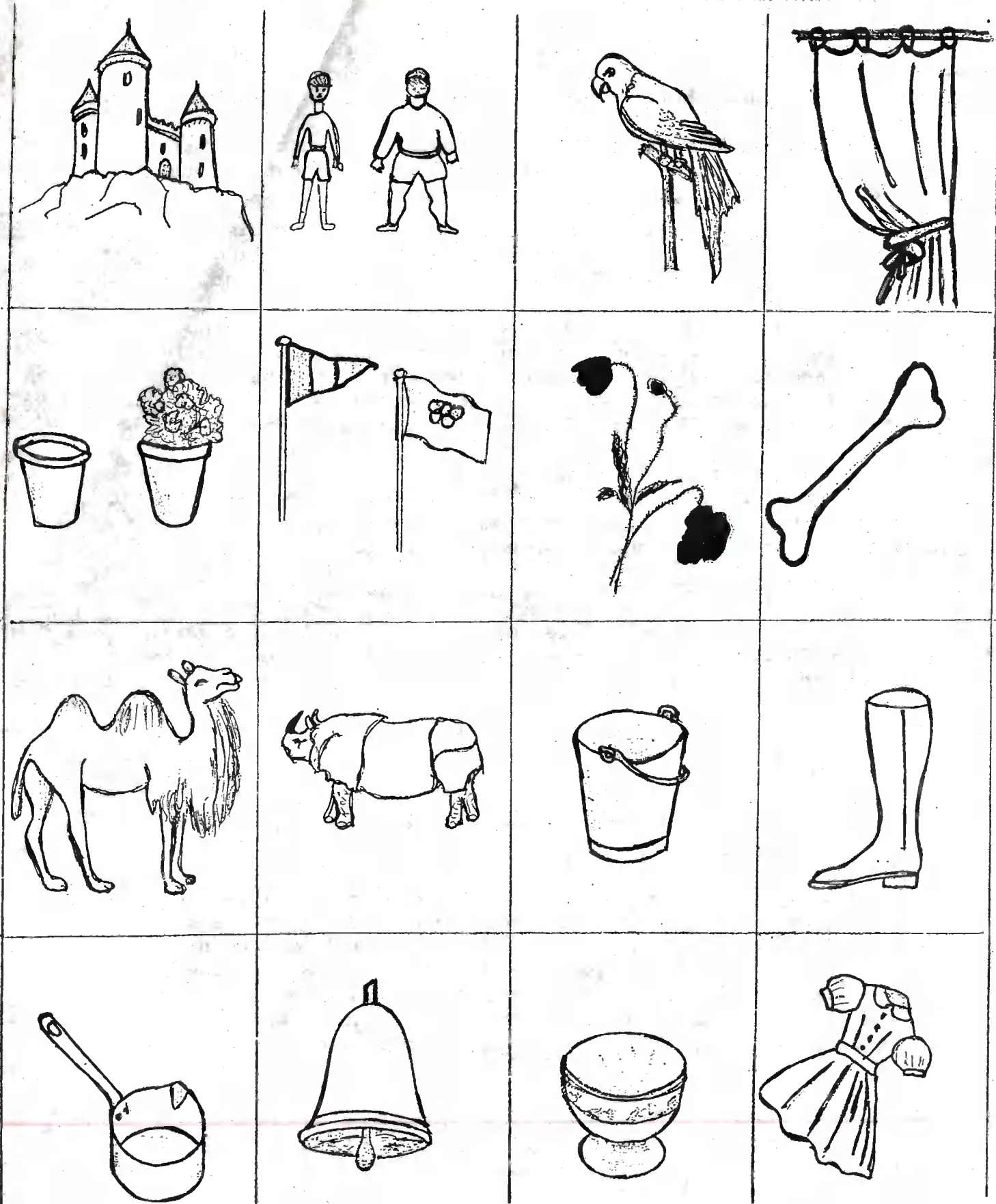
4.3.2.1. Un exemple du 1er outil d'enquête dessiné par l'institutrice du C.P. de l'école annexe de l'E.N.F. de Poitiers (1972-73) Nicole Berthon - planche du /O/

4.3.2.2. Un exemple du 3ème outil d'enquête dessiné par Anne-Marie Gaudry - planche du /A/.

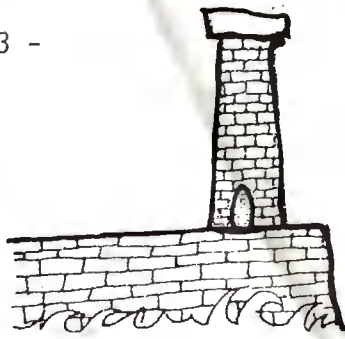
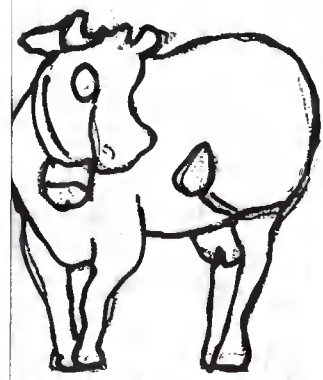
4.3.2.3. Un exemple du 4ème outil d'enquête dessiné par M. Pourtier, professeur à l'E.N. de Périgueux - extraits de la planche du /A/ et du /O/.

4.3.2.4. Divers extraits de la 1ère comme de la 2ème et de la 3ème enquête : on pourra voir que l'esthétisme n'a pas aidé l'induction des enfants. On notera aussi qu'à cause des résultats obtenus dans les diverses enquêtes, soit le style des dessins est touché, soit les monèmes qu'ils induisent. Aussi surgissent de nouveaux dessins ou au contraire, certains disparaissent-ils. cf. pas dans le 1er sondage et bosse dans le 3ème et 4ème sondage.

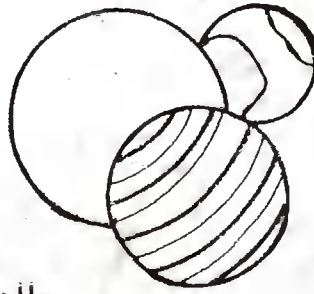
Un exemple du 1^{er} outil d'enquête : la planche du 10/ [07 et 5]



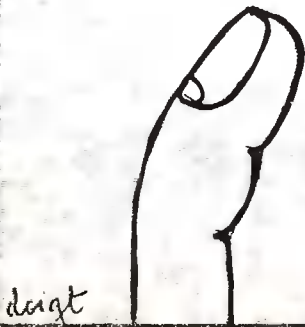
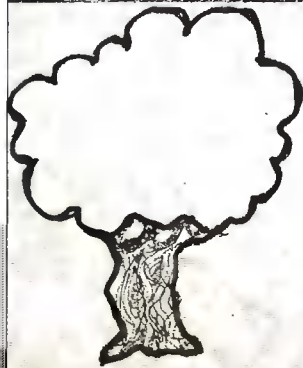
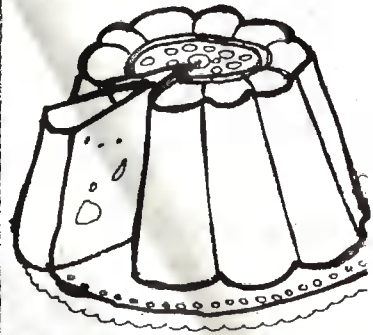
Ann. Jauri Hondabrie - document personnel sur le
développement du G.L.O. (L.N.R.D.P.) par la 1^{ère} enquête
Planche dessinée par Nicole Beithon (Nashubria C.P. Poitiers
ec. Jules Ferry -)
Reproduction interdite



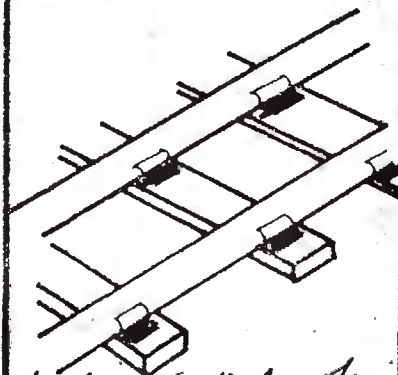
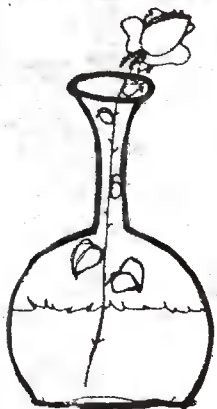
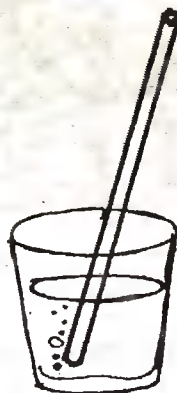
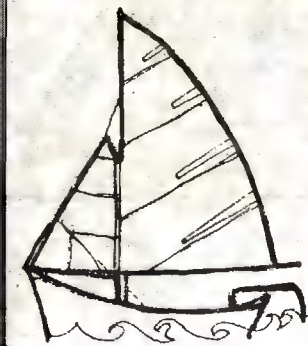
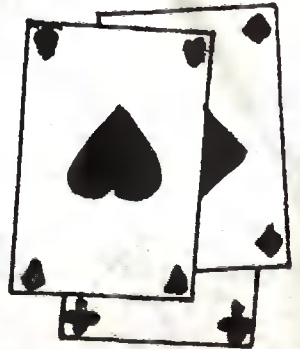
phare

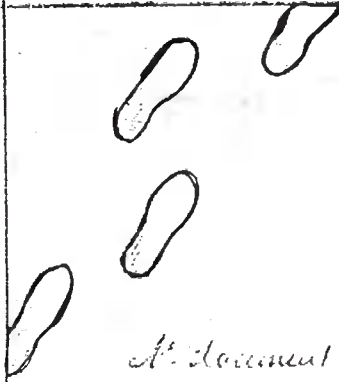
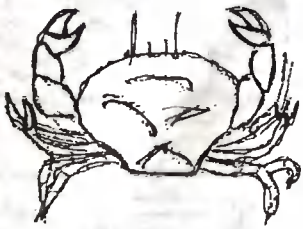
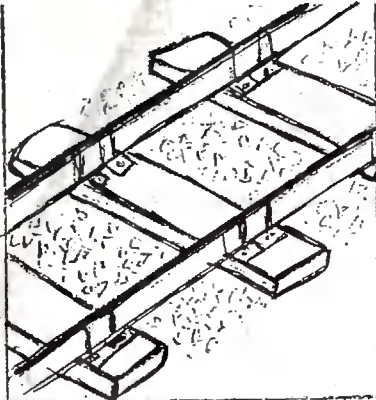


balles



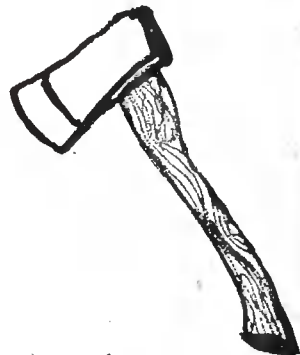
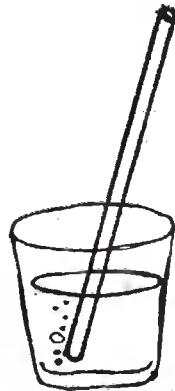
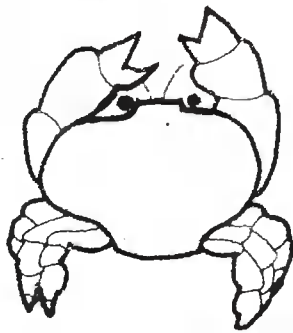
doigt





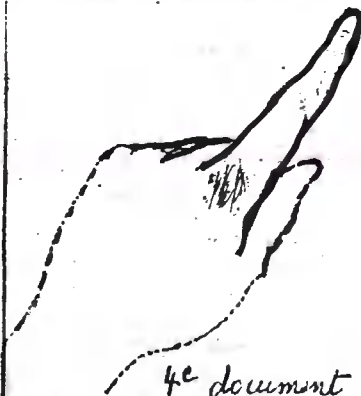
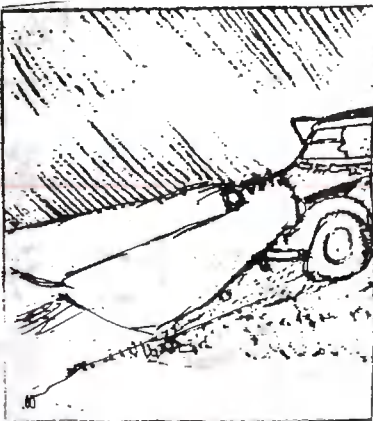
1^{er} document.

19200 Bathes.



3^e document

A9grande



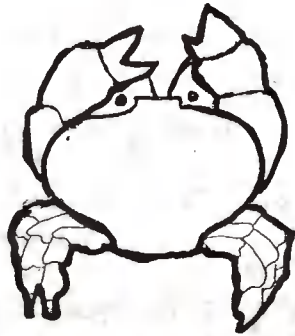
4^e document



Michel Pourthier

(images extraites de la page du /A/)

2ème et 3ème document :

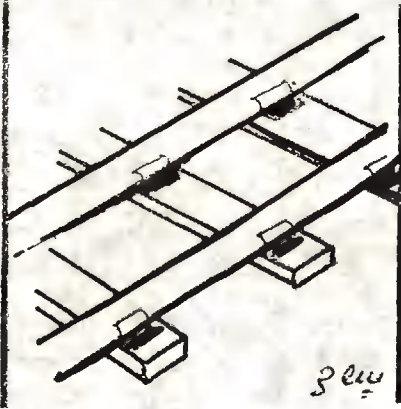
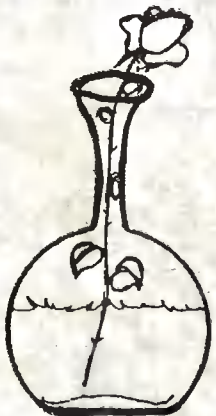


on comparera le style de ce 2ème document avec celui du 1er page suivante et les modifications avec celui du 3è. Sur cette même page, la différence du vase, par exemple.

voir page suivante, quelques illustrations du même type.



2^e document Art. Gauchy.



3^e document. Art. Gauchy.



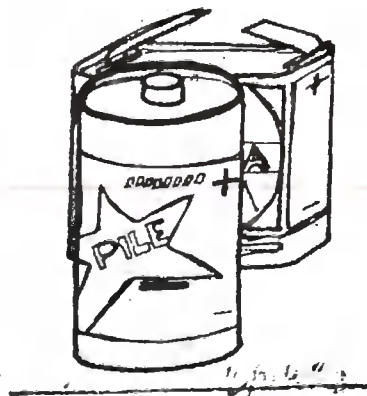
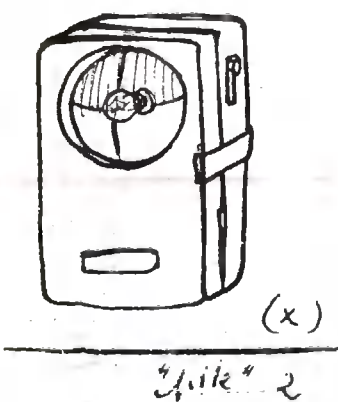
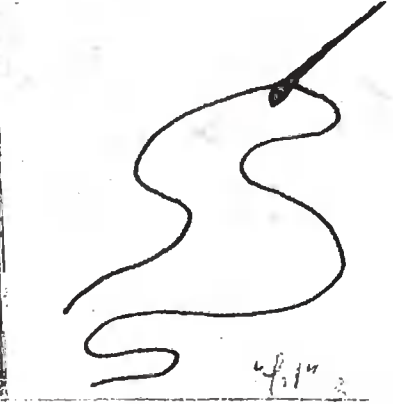
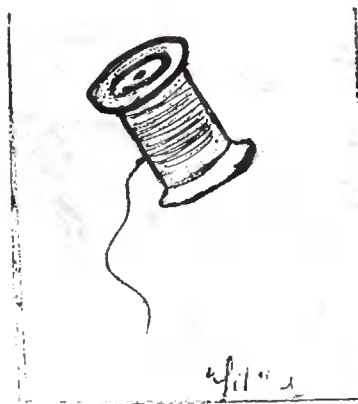
planche du /0/ extraits : on comparera avec le 1er document : reprise de bottes et bol - ajout : bosse

2^e document Art. Gauchy.

Problème des dessins plus ou moins inducteurs :

Illustration des problèmes rencontrés quant à la valeur inductrice des dessins : extraits de la planche /i/.

Dans le premier style, seul nid pose quelques problèmes à peu près levés dans le deuxième, alors que la transformation de bobine en fil (le monème à obtenir étant fil) ne sera pas comprise par les enfants. La girafe posera aussi des problèmes d'où sa transformation finale (dessin de la 4ème enquête) en reprise du dessin I (sur 4 pattes). Voir aussi les transformations de pile parce que le 1er dessin (2ème enquête - A.M. Gaudry) avait provoqué des réponses du type : machine à laver (X).



4.3.3. Le lexique du sondage :

4.3.3.I. Constitution initiale (+) :

Les fiches suivantes présentent une des premières étapes de la construction du sondage : le dépouillement des dossiers d'enfants et des bandes magnétiques de la classe de C.P. de l'école annexe de l'E.N.F. de Poitiers qui, sous la direction de Michèle Agniel et avec la collaboration de la linguiste (A.M. Houdebine) pratiquait une analyse de la langue orale et un approfondissement phonologique par diverses démarches, entre autres celles de la production de dessins permettant de visualiser les oppositions traitées à l'oral. Ex. : lapin sapin (/l/~s/peuvent être dessinés. L'écoute des bandes magnétiques a permis de recueillir un premier corpus lexical, qu'on a peu à peu ordonné de deux façons : linguistiquement = recueil de paires minimales, de contextes intéressants à étudier dans les systèmes des enfants ; sémiologiquement = problème du choix des monèmes qui pourraient être dessinés (ou non) pour permettre d'avoir des planches inductrices des monèmes permettant l'étude des phonèmes.

Dans le document suivant, document de travail qui présente le premier dépouillement et la première sélection opérée par la linguiste, le trait sous certains mots présentait aux collègues du groupe les monèmes qu'il ne semblait pas utile et possible de retenir.

C'est à partir de ce premier corpus que j'avais moi-même constituer le premier questionnaire pour mon travail personnel (thèse).

(+) par A.M. Houdebine

Paires minimales Consonnes 2 -

père, port, mère, mort, mare, part, pente ? menthe, chante, vente ?

port, mort, par, mare, père, mère, pâle, mal, pile, mille, poule,
moûle, boule

port, tor (tue)

habit, ami, (t)apis

dur, mur,

coeur, beurre, heure, leur, meurt,

litre, livre

sole, folle, molle, bol, cole, vol,

coeur, beurre, heure, peur, meurt, soeur, fleur

achète, arrête,

lira, lilas,

râse, rame, râpe ?, base ?, basse.

OPPOSITIONS TRAITEES (avec les items des fiches α et β).

p/b	: pas-bas, poule-boule, (pull-bulle)	/a/, /u/, /y/
p̄/b/m	: poule-boule-moule	
p/b	: paon ? - banc, pain-main, pas-bas	/a/, /ã/, /æ̃/
t/d	: tortue-tordu ?	
t/d/n	: toit-doigt, noix	
m/n	: mie ? nid, main-nain	/i/ - /æ̃/
p/b/t/	: pas-bas-tas	
p/m/n	: pain-main-nain	/a/- /æ̃/ redondante
d/n	: doigt - noix, dé-nez, deux-noeud, dain?-nain	/E/-/ø/-/æ/
b/n/	: biche-niche	
k/g	: camp ?-gant	/k/-/g/-/p/-/b/
K/p	: poussin-coussin.	
k/ch	: cou ?-chou, queue-cheminée	/u/ -/ø/ ?
k/f	: queue-feu	
g/l	: bague-balle	
g/s/p	: langue, lance, lampe	
ʒ/z	: chou-joue ?, manche-mange	
ʒ /s	: chou-sous, as-hache	
ch/s/n	: as, hache-âne	
ch/p/b/t	: chat-pas-bas-tas	/u/-/a/ chou-chat
ch/l	: buche-bulle, chou-loup, chèvre-lèvre	/i/- /y/ biche-buche
ch/z	: vache-vase	
ch/r	: chou-roue	
ch/s	: chaud? - seau	/u/-/o/ chou-chaud
s/z	: (casse-case ?), seau-zoo?, coussin-cousin	
ch/s/n	: voir (ch/	
ch/s	: voir /ch/	
s/g/p	: voir g	
f/v	: fer-verre, feu-voeu ?, faux-veau ?	
f/m	: phare-mare	
f/k/b	: fille-quille-bille	
f/k	: fille-quille, feu-queue	
v/t	: litre-livre	
v/m/f	: verre-mer-fer	
n/nj	:	
l/nj	: peigne-pelle	
nj/m	: ligne-lime	
ʒ/z	:	

l/r : lame-rame, lime-lire ?, loup-roue, long-rond ? /a/-/i/
aile-air ? /E/-/ø/- /O/ air, heure, or
lampe-rampe ?
l/n : lit-nid
l/r/ch/s : loup-roue-chou-sous
r/b : rail-baille
r/ch : rien-chien
j/m : rail-rame /u/-/a/ rouille-rail ?
b/r : buche-ruche

OPPOSITIONS VOCALIQUES

i/u : pile-poule
riz-roue, lit-loup /i/y/u/
i/y : pile-pull, biche-buche
i/a : pie ?-pas, lame-lime
a/y : balle-bulle /y/u/a bulle-boule-balle
y/u : bulle-boule
a/u : balle-boule

a/E : mare-mer, phare-fer
a/O : chat-chaud, as-os

E/ø : fée-feu, nez-noeud, dé-deux
E/O : fée-faux, dé-dos
ø/O : feu-faux, heure-or O/O - 3/ pomme-paume
sole-saule
sotte-saute

E/u : clé-clou, pelle-poule, lait-loup
E/i : lait-lit, livre-lèvre
E/ẽ : trait-train, nez-nain

on/an/in : pain-pont-paon note on = ɔ̃
on/an : rond-rang, pont-paon an = ɑ̃
an/in : sang-sein in = ɛ̃
on/in : rond-rein ?, pont-pain

a/in : pas-pain
a/an : pas-paon
O/on : bateau-baton, manteau-menton

Oppositions consonantiques - fiche β
A.M Houdebine - mars 74 - document
INRDP - reproduction interdite.

Obtention des phonèmes par opposition de paires minimales
(même code)

VOYELLES

/a/ - /i/ - /u/-/y/-/ø/-/E/-/ø/-/ɛ/ - /ɑ/- /ɔ/

/a/-/y/-/u/	: <u>balle</u> , <u>boule</u> , <u>bulle</u>	+ semi voyelles
/a/-/u/	: <u>rat</u> , <u>roue</u> , <u>chat</u> , <u>chou</u>	/r/ - /ch/
	<u>bâton</u> , <u>bouton</u>	/b/ - /m/ mouton - bouton
/i/-/u/-/y/	: <u>pile</u> , <u>poule</u> , <u>pull</u> , (pâle) /a/	
/i/-/y/	: <u>biche</u> , <u>bûche</u> (bois ou de Noël), mare, mur	
/i/-/u/	: <u>lit</u> , <u>loup</u>	
/a/-/i/	: <u>baille</u> , <u>bille</u> (?), <u>pas</u> , <u>pie</u> , <u>sale</u> , <u>cil</u> , <u>riz</u> , <u>rat</u>	
/u/-/y/	: <u>moule</u> , <u>mule</u> ?	/p/-/b/-/m/ /l/-/j/ /b/-/p/-/r/-/ch/-/p/-/l/

/E/-/ø/-/o/	: <u>dé</u> , <u>deux</u> , dos ?	
	<u>feu</u> , <u>fée</u> , <u>faux</u> , (une faux ?), heure, or ?	
	<u>noeud</u> , <u>nez</u>	/d/-/n/-/f/

nasales

/ɔ̃/-/ɛ̃/	: <u>pont</u> , <u>pain</u> , paon ?	(+ pas) / /- /- /a/-/o/ (+ pot)
	<u>tronc</u> , <u>train</u> ,	(+ /i/ - (pie ?))
/ɔ̃/-/ɑ̃/	: <u>rond</u> , rang ?	
/ɛ̃/-/ɑ̃/	: grain ? grand ?	

/ø/-/ɑ̃/	: deux, dent	+ dé
/ɔ̃/-/o/	: menton, manteau ?	<u>bâton</u> , <u>bâteau</u> lit-long ?
/ɔ̃/-/u/	: <u>rond</u> , <u>roue</u>	+ /a/
/a/-/ɑ̃/	: <u>bas</u> , <u>banc</u> , gras, grand ?, patin, pantin, orange, orage ?	
/ɛ̃/-/ɛ̃/	: <u>trait</u> , <u>train</u>	

Voyelles fermées + voyelles moyennes + voyelles de grande ouverture

/i/-/ø/-/E/	: <u>nid</u> , <u>noeud</u> , <u>nez</u> ,	fille ?, <u>feuille</u>
/i/-/E/-/y/	: <u>pile</u> , <u>pelle</u> , <u>pull</u>	pâle ?, <u>île</u> , <u>aile</u> , biche,
/u/-/E/-/o/	: <u>tour</u> , <u>terre</u> , <u>tor(tue)</u>	bêche ?
/a/-/E/-/y/	: <u>rat</u> , <u>raie</u> (rayure), <u>roue</u> , <u>rue</u> , <u>mare</u> , <u>mer</u> , mur,	<u>phare</u> , <u>fer</u> (à repasser)
/u/-/ø/	: <u>moule</u> , meule ?	
/a/-/o/	: <u>as</u> , <u>os</u>	pas, pot ?

pont, pion,
pain, point
pli, pluie, nid, nuit
pied, piller ?
main, mien vingt, vient (elle vient vs elle s'en va)
bain, bien ?

4.3.3.2. Essais expérimentaux : (+)

Avant d'effectuer les préexpérimentations proprement phonologiques, nous avons voulu vérifier que les mots censés être induits par les dessins appartenaient bien au lexique (passif ou actif) des enfants concernés. Nous avons donc précédé à un sondage sur ce lexique de la façon suivante : les IO fiches lexicales ont été réparties entre les équipes : Caen I ; Caen 2 ; Caen 3 ; Clermont-Ferrand ; Laon ; Nîmes ; Périgueux ; Poitiers. Ceci permettait de contacter des échantillons d'enfants qui présentaient des caractéristiques socioéconomiques ou géographiques diverses. Chaque fiche a ainsi été testée par 2, voire 3 équipes différentes sur IO enfants de C.P. à chaque fois.

Ce sondage a été effectué à la façon d'un test classique de vocabulaire. On présenterait oralement le mot à l'enfant, avec la consigne : "Je vais te dire des mots ; à chaque fois tu me diras ce que c'est". On notait alors la définition donnée par l'enfant ; nous avons ensuite coté les réponses correctes (cf. exemple ci-joint des fiches 8 et 9, où l'on trouve le nombre d'enfants ayant répondu correctement à chaque item). L'analyse des définitions a par ailleurs fourni certains traits sémiologiques dominants utilisés pour corriger ou construire les dessins.

Les items (monèmes) n'ont été retenus par la suite que s'ils étaient connus d'au moins 90 % des enfants.

MOTS - fiche 8	CLERMONT-Fd (10)	LAON (9)	TOTAL (19)
Bouche	10	9	19 +
Brouette	9	8	18 +
Douche	10	9	19 +
Moulin	10	7	17 +
Mouche	10	9 (8)	19 +
Ours	10	8	18 +
Couteau	10	9	19 +
Clou	10	9	19 +
Pouce	10	8	18 +
Joue	10	9 (verb + sust.)	19 ?
Clown	10	9	19 +
Mouton	10	7 (6)	17 +
Bouton	10	9	19 +
Tour	7	8	15
Loup	10	8	18 +
Poule	10	8	18 +
Sous	10	8 (argent)	18 ?
Chou	10	9	19 +
Cou	10	8	18 +
Roue	10	9	19 +

MOTS - fiche 9	CLERMONT-Fd (10)	POITIERS (10)	LAON(9)	TOTAL (29)
Dés	10	5	9	24
Panier	10	10	9	29 +
Soleil	10	10	9	29 +
Fer (repasser)	10	9	8	27 +
Verre	10	10	9(3=)	29 ?
Fée	6	6	8	20
Flephant	10	10	9	29 +
Echelle	10	9	9	28 +
Chaîne	10	7	9	26 +
Chaise	10	10	9	29 +
Nez	10	10	8	28 +
Télévision	10	10	9	29 +
Cigarette	10	10	9	29 +
Pelle	10	10	9	29 +
Peigne	10	9	9	28 +
Clé	10	10	8	28 +
Chaussette	10	10	9	29 +
Lèvres	9	9	9	27 +
Chèvre	10	10	7	27 +
Flèche	10	10	9	29 +

4.3.4. Analyse linguistique du sondage (S₄) (+)

Plan du rapport complet (à paraître dans "Recherches Pédagogiques") (++)

- 4.3.4.1. Liste des monèmes - lexique du sondage
- 4.3.4.2. Liste des monèmes selon leur distribution dans les planches
- 4.3.4.3. Liste des monèmes selon leur analyse dans la chaîne
 - 3.1. monèmes avec V initiale (+++)
 - V initiale et C finale (+++)
 - V initiale et V finale
 - 3.2. monèmes avec syllabe ouverte en finale type CV
 - 3.3. monèmes avec syllabe couverte en finale type CVC
- 4.3.4.4. Analyse des phonèmes
 - 4.1. Analyse distributionnelle
 - 4.2. Analyse oppositive
 - 4.1.1. les consonnes
 - 4.1.2. les voyelles - 4.1.2.1. - les orales
 - 4.1.2.2. - les nasales
 - 4.2.1. les consonnes
 - 4.2.2. les voyelles - 4.2.2.1. - orales
 - 4.2.2.2. - nasales
- 4.3.4.5. Tableaux récapitulatifs
 - 5.1. consonnes
 - 5.2. voyelles

(+) Anne-Marie Houdebine - Groupe Langue Orale - reproduction interdite.

(++) Nous n'en présenterons ci-dessous que des extraits.

(+++) note : V = voyelle
C = consonne

4.3.4.I. Lexique du sondage phonologique :

Analyse des structures de monèmes utilisés (exemples)

remarques :

1°) CV = syllabe ouverte

finale absolue - monème = CV ; ex. pas (pa)

finale si le monème = CVCV ou CVCVC ; ex. : bateau (bato)

CVCV

lunette (lynet)

CVCVC

2°) CVC = syllabe couverte

finale absolue si le monème = CVC

3°) Dès qu'apparaissent 2 C ou 2 V, 2 positions peuvent être étudiées

ex. : VCV - V initiale, ou V finale.

4°) L'analyse a été faite en 3 tableaux - 1. avec V initiale

avec C initiale

2. avec CV finale

3. avec CVC finale.

Une seule partie de chacun des tableaux est présentée ici à titre d'exemples.

Monèmes avec voyelle initiale et syllabe finale ouverte (fermée (sauf V))	Monèmes en	V C	V C C	V C C (C)
	[^v ɛ] <u>un</u> [ɔ] <u>oeufs</u>	[os] <u>os</u> / o _s / (o) [ɔs] <u>oeuf</u> / o _f /	[ARK] <u>arc</u> [URS] <u>ours</u> [ɔgl] <u>ongle</u>	[ARBR] <u>arbre</u> ARB(R)
VCV avec voyelle initiale et syllabe finale ouverte	VCVC	VCVCC	VCC ₂ VC	VCVCVC
	[ORãz] <u>orange</u> [Eʃɛl] <u>échelle</u>	[^v ɛpɛgl] <u>épi</u> [^v ɛgl] <u>épi</u>	ξ suivi-voyelle [Asjɛt] = assiette	[alymɛt] /Alymɛt/ <u>allumette</u>
VCV avec voyelle initiale et syllabe finale ouverte	[ORãz] - [Eʃɛl] [ORãz] - [Eʃɛl]			
Monèmes avec voyelle initiale et syllabe finale ouverte	V C C V	V C V C V	V C C V C C V	autres
	C̣ = suivi-voyelle [avjɔ] <u>avion</u> [ɛdʒɛ] <u>indien</u>	[ɛlɛfã] <u>éléphant</u>	[ɛskãrgo] /ɛskãrgo/ <u>escargot</u>	

(1) La majuscule représente d'archi-phonème recouvrant les réalisations des 2^e et 3^e desu'd'aperture = ex: /o/ ou [ɔ] et [o].

CVC		CVC		CCVC		CVCC		CVCVC	
fAR/ phare	/pɛʁ/	serpente	/sɛʁpɑ̃t/	[myɑʒ]	nuage	/livr/	livre	lunette	
vAʃ/ vache	/kœʁ/	coeur		/krab/	crabe	/levr/	leurre	/lynet/	
bAg/ bague	/mœl/	meule		/klos/	cloche	/ʃevr/	chèvre	soleil	
bAʃ/ baïlle (il)	/ʃœʃ/	feuille		/plym/	plume	/zɛbr/	zèbre	/solej/	
BAL/ balle	/sɛʒ/	singe		/klun/	clown	/kart/	carte	tulipe	/tylip/ etc.
RAJ/ rail	/lɑ̃p/	lampe		/flœʁ/	fleur	/mɔ̃tr/	montre	camping	[kɑ̃piŋ]
Az/ vase	/tɑ̃t/	tente		/fleʃ/	fleche			gnafe	[ʒikɑf]
ʒj/ zipe	/lɑ̃s/	lance		/brɑ̃ʃ/	branche			montagne	[mɔ̃tɑʒ]
ij/ bille	/lɑ̃ʒ/	langue							
at/ fil	/kɑ̃p/	rampe							
is/ biche									
if/ fille									
is/ niche									
zj/ quille									
ip/ supe									
mul/ moule									
tur/ tour									
rus/ bouche									
ruel/ ponte									
duʃ/ donche									
ruz/ ronge									
mus/ manche									
bul/ boule									
bos/ bosse									
bot/ botte									
bol/ bol									
rob/ robe									
kyb/ cube									
lyn/ lune									
bys/ biche									
myr/ mur									
bye/ bullea									
Rys/ ruche									
VER/ verme									
PEI/ pelle									
SEE/ chair									
HERI/ her									

CVCVCVC		CVCCVCC		CVCVCVC		CVCCVC	
[vwɑtyʁ]	voiture	rectangle	[REKtɑ̃ʒl]	coquillage	/kɔkiʒaʒ/	cassole	/kasʁol/
[trɔpɛt]	trampette						

CVCVCVCVC	
/RINOSEROS/	rhinoceros

LEXIQUE du Soudage

Monosyllabes avec Cinitiales et CV finale. (syllabe ouverte)

C V	CCV	CVCV	CVCCV	CCVCV
pot [pɔ]	toit [twa] ^x	gâteau [gato]	fortie	drapeau
seau [so]	doigt [dwɑ]	bateau [bato]	[forty]	[drapo]
main [nɛ]	moix [mwa]	château [ʃato]	citron	Crayon
pain [pɛ]	chien [ʃjɛ]	rideau [rido]	[sitɛ]	[krɛjɛ]
bain [bɛ]	train [trɛ]	moto [moto]	Camion	
main [mɛ]	poing [pwɛ]	chameau [ʃawo]	[kamjɛ]	
nu [ny]	clou [klu]	zorro [zoro]	panne	
roue [ru]	nuît [nyi]	lapin [lapɛ]	[panje]	
loue [lu]	dion [dijɛ]	sapin [sapɛ]		
cou [ku]	clé' [kle]	cousin [kusɛ]		
corp [kɔ]		pousin [pusɛ]		
gant [gã]	A ^x [ə] m[a]	fusée [fyze]	(biberon	(cheminée
banc [bã]		fusil [fyzi]	bibjɔn	[ʃmine]
sang [sã]	(cheux [ʃvɔ]	contour [kuto]	[bibrɛ]	
dent [dã]	genon) [ɣu]	monton [mutɔ]		
lit [li]		souris [suri]		
scie [si]		moulin [mulɛ]		
nid [ni]		manteau [mãto]		
feu [fɔ]		ciseau [sizo]		
queue [kɔ]		burgie [buzi]		
deux [dɔ]		cheveux [ʃvɔ]		
moué [mɔ]		genon [ɣɔnu]		
yeux [jɔ]		bonchun [bɔʃɛ]		
rond [rɔ]		ballon [balɔ]		
pout [pɔ]		menton [mãtɛ]		
dés [de]		bouton [bɔbɔ]		
mez [me]		frigem [pizɛ]		
		maison [mɛzɛ]		
		cochon [kɔʃɛ]		
		café [kafe]		
		télé' [tele]		
CVCVCV	CVCCV	CVCVCV	CVCCVCV	
champignon [ʃãpiɣɔ]		pluie [plu]		
gantalon [pãtalɔ]				
papillon [papijɔ]				
cheminée [ʃmine]				
biberon [bibrɛ]				

4.3.4.4. Analyse linguistique du sondage :
(distributionnelle)

Chaque phonème est analysé dans son entourage, selon sa position (son environnement).

Un exemple pour les consonnes puis un exemple pour les voyelles.

Analyse des consonnes selon leur position :

On a l'habitude de considérer essentiellement 3 positions

- 1°) initiale de monème
- 2°) finale de monème
- 3°) à l'intérieur du monème entre voyelles (intervocalique) ou selon la position dans la syllabe d'où initiale de syllabe finale de syllabe, etc...

1°) Les bilabiales /p/, /b/, /m/

Remarque : on représente le phonème à l'étude par — dans le segment qui le contient. Ex. /o/ dans chapeau : (ʃap—), si l'on étudie /p/ : (ʃa_o). Ainsi on lit immédiatement l'environnement du phonème à l'étude. Ceci peut permettre des commutations (dans les environnements identiques. Pour plus de concision, nous n'avons donné parfois que le contexte immédiat.

monèmes	occurrences du phonème à l'étude			autres
	l'initiale absolue	finale absolue	autres	
	contacte vocalique	syllabe	autres	
parapluie	[—ARAplɥi] — A — V	pipe [pɪp] pi— ou CV—	plume [—lym]	
panier	[—ANɥɛ] — A — V	(c multiple p est à cette place)	[pa—ijɔ̃] CV—vev	[CCVC]
pile	[—il] — i — VC		drapeau [dra—o]	parapluie
pipe	[—ip] — i — VC		sapin [cv—ɛ̃]	[para—ly]
épigeon	[—iʒɔ̃] — i — V		lapin [cv—ɛ̃]	
papillon	[—a—ijɔ̃] — A — V	lampe [lɑ̃p]	etc...	
opéigne	— e — VC	lɑ̃— cv—		
pot	etc... — o — V			
porte	— o — VCC			
pleure	— ø			
pain	— ɛ̃	etc....		
ponson	— u			
ponig	— wɛ̃			
plume	— c			
ponson	— wa			
porte	— u			
ponce	— u			
port	— i			
pelle	— ɛ̃			
saute-lion	— ɔ̃			

Analyse distributionnelle

Voyelles :

On étudie pour les voyelles, les positions à l'intérieur du monème à l'initiale, ou à la finale.

La présentation est la même que pour les voyelles.

Deux tableaux sont présentés, l'un transcrit graphiquement, l'autre transcrit phonétiquement qui fait bien apparaître les possibilités de commutation dans des contextes identiques alors même qu'il ne s'agit pas de paires minimales. - cf. casserole et robe (RASROl) - (ROB).

phémén	CVC	CVCC	CCVC	CV	CVCCV
/o/	k-k R-b b-t b-s b-l	k-ru k-rd p-rt	k - } }	s- p-	eskARG-
	CVCC V C			CVCV	
	RASR - l			Z-RO m-to	
				CVCV	
	on peut aussi préciser les environnements utilisés Ex: s- p- m- R- d- t- g- etc. -			fat- dam- ZOR- RID- mOT-	
	et ceux non utilisés (voir l'autre tableau)			CCVCV	
				drAP-	

4.3.4.4. Analyse des phonèmes (suite) : analyse oppositive
Oppositions vocaliques traitées par le sondage

I - Les phonèmes de premier degré d'aperture

Il va de soi que cette définition est une définition phonétique préalable qui ne se soutiendra que d'être justifiée dans la description phonologique.

Il s'agit, en l'occurrence, comme on sait, des phonèmes /i/, /y/, /u/ qui s'opposent en français standard comme dans le modèle théorique (I) retenu ici aux autres phonèmes du système par la fermeture des lèvres (aperture).

D'autres traits les opposent alors les uns aux autres qui seront successivement dégagés à l'aide des paires minimales présentes dans le corpus sous forme de dessins inducteurs.

On donnera un exemple de paires minimales permettant de dégager les traits pertinents constitutifs du phonème à l'étude selon la méthode présentée par André Martinet dans La description phonologique (2).

On se souviendra que les phonèmes sont présentés dans divers contextes et diverses positions qu'une analyse distributionnelle permettrait de présenter. Les tableaux précédents montrent ce qu'une analyse de ce type pourrait donner. Elle n'a pas été retenue dans le cadre de ce travail, alors qu'elle a été conduite, afin de vérifier, les occurrences de chaque phonème à l'étude.

I.I. Le phonème /i/ :

Le modèle théorique le définit comme d'avant, rétracté (non arrondi), fermé (1er degré d'aperture).

En l'opposant respectivement à /u/, /y/ et tout autre phonème vocalique tel que /E/, /O/, /ø/ ou /A/.

Afin de démontrer son caractère oral, on peut tester l'opposition orale~nasale. Encore que phonologiquement on s'apercevra avec l'étude des nasales que cela n'est pas nécessaire pour les phonèmes de 1er degré d'aperture qui ne peuvent articulatoirement être confondus avec les nasales (de 3ème degré d'aperture). Toutefois, pour /i/ et /u/ voyelles d'avant /i/, et d'arrière /u/, on a retenu ce test par souci de réalisme dans la description, étant donné que fonctionnellement un phonème tel que /i/ peut être

(2) La description phonologique avec application au parler franco-provençal d'Hauteville (Savoie) par André Martinet - Genève, 1956.

(1) Modèle président à la construction de l'enquête : empirico-déductif (Martinet) i y u pour les voyelles orales - / ξ / / α / / γ / pour les nasales

E ø 0

A

élaboré à partir d'études actuelles.

amené à commuter avec / $\tilde{\text{O}}$ / par exemple ; qu'on compare =

je prends le rond
je prends le riz

Traits pertinents dégagés à l'aide des paires minimales présentées dans le questionnaire d'enquête :

- /i/ ~ /u/ : avant ~ arrière, scie [si] ~ sous [su].
- /i/ ~ /y/ : non arrondi ~ arrondi, biche [biʃ] ~ bûche [byʃ].
- /i/ ~ /A/ : fermé ~ ouvert, billes [biʝ] ~ baïlle [bAʝ].
(1er degré d'aperture)

On remarque que les oppositions (présentes dans le corpus) de /i/ ~ /E/, /ø/, /O/ ne permettent pas de dégager d'autres traits pertinents.

Ex. : /i/ ~ /E/, île [il] ~ aïlle [Ei] - fermé - moins fermé
nid [ni] ~ nez [ne] (1er degré d'aperture) (plus ouvert (2ème et 3ème degré d'aperture))

il en serait de même avec :

ou /i/ ~ /ø/, fil [fi] ~ feuille [føʝ]
/i/ ~ /O/, scie [si] ~ seau [so]

Les oppositions /i/ ~ / ξ /, / $\tilde{\text{a}}$ /, / $\tilde{\text{O}}$ /, soit :

- /i/ ~ / ξ /, nid [ni] ~ nain [n ξ] oral ~ nasal + diff. d'aperture
- /i/ ~ / $\tilde{\text{a}}$ /, scie [si] ~ sang [s $\tilde{\text{a}}$] oral ~ nasal + id.
- /i/ ~ / $\tilde{\text{O}}$ /, lit [li] ~ long [l $\tilde{\text{O}}$] oral ~ nasal + id.

permettent de vérifier la pertinence de l'opposition oralité ~ nasalité mais sont redondantes les unes par rapport aux autres en ce sens qu'elles ne permettent pas de dégager d'autres traits que le seul non nasal (oral).

Résumé : L'identité phonologique de /i/, phonème de 1er degré d'aperture (fermé), d'avant, non arrondi (lèvres non arrondies ou rétractées) ressort des oppositions présentées ci-dessus. Il n'est pas en français (standard ou régional) confondu avec /y/ ou /u/ ou tout autre phonème du système, articulatoirement moins semblable à lui que ces deux derniers. C'est ce que montre le tableau ci-dessous utilisé par les phonologues pour présenter les relations d'oppositions existantes dans le système et retenues par la description. On remarquera que pour être économique, la description peut ne pas se préoccuper de tous les phonèmes autres que /E/ ou /A/. Un seul phonème suffit, nous l'avons dit, pour dégager le trait fermé, comme un seul phonème pour le trait oral. La description sans accumuler les informations (désignées alors comme redondantes) est exhaustive.

On vérifiera dans les deux tableaux suivants, la différence entre une description exhaustive et économe (tableau I) et une vérification minutieuse de toutes les relations d'opposition à l'intérieur du système telle que nous venons de la présenter (tab. 2).

/i/ : /i/ ≠ /y/ non arrondi
 /i/ ≠ /u/ avant
 /i/ ≠ /E/ 1er degré d'aperture
 /i/ ≠ /ē/ oral

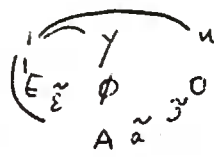


Tableau I

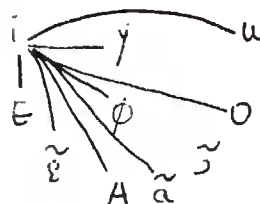
Les ——— représentent la relation d'opposition.

/i/ : /i/ ≠ /y/ non arrondi (alors que y est arrondi)
 /i/ ≠ /u/ avant (alors que u est arrière)
 /i/ ≠ /E/ 1er degré d'aperture
 /i/ ≠ /ø/ 1er degré d'aperture non arrondi
 /i/ ≠ /O/ 1er degré d'aperture non arrondi avant
 /i/ ≠ /A/ 1er degré d'aperture non arrondi avant
 /i/ ≠ /ē/ 1er degré d'aperture non arrondi avant oral
 /i/ ≠ /ā/ 1er degré d'aperture non arrondi avant oral
 /i/ ≠ /ō/ 1er degré d'aperture non arrondi avant oral

Tableau 2

Remarque :

On lit nettement par les répétitions combien certaines oppositions n'apportent bientôt plus d'informations.



Toutefois, pour l'enseignant et le linguiste, le problème n'est pas le même. Là où le linguiste cherche une description simple et exhaustive, le pédagogue peut vouloir vérifier toutes les relations possibles dans le système (cf. tableau 2). D'où l'intérêt pour lui de l'étude aussi des combinatoires (des contextes, soit l'étude distributionnelle). C'est pourquoi on peut dans ce questionnaire établir la totalité des relations d'oppositions entre les phonèmes par commutation (à l'aide des paires minimales) ou par l'étude des distributions, d'autant que pour les groupes de consonnes, ceci est important puisque des problèmes se posent alors à la réalisation des phonèmes par les enfants.

Oppositions vocaliques traitées par le sondage

Le phonème /E/ - réalisation (e) ou (ɛ) :

- /E/ ~ /i/ - nez ~ nid, aile ~ île (e) ~ (i), (ɛ) ~ (ɪ)
- /F/ ~ /ø/ - nez ~ noeud
dés ~ deux
fée ~ feu
- /E/ ~ /A/ - fer ~ phare
- /E/ ~ /ɛ̃/ - nez ~ nain
- /E/ ~ /O/ - dés - dos
- /E/ ~ /ɑ̃/ - dés - dent
- /E/ ~ /u/ - voir /u/

Oppositions utiles pour dégager les traits pertinents

- /E/ ~ /i/ voyelle moyenne ni de 1er degré d'aperture
- ~ /A/ ni de 4ème degré d'aperture
- /E/ ~ /ø/ non arrondie (avant comme /ø/ mais non arrondie)
- /E/ ~ /u/ avant (non arrière)
- /E/ ~ /ɛ̃/ oral (nasal).

/E/ se définit donc comme non arrondie, d'avant, orale, et recouvrent les 2ème et 3ème degré d'aperture. En effet, l'opposition existante en F.S. /e/ ~ /ɛ̃/ (quoique en évolution) n'a pas été retenue pour le modèle de composition du questionnaire et ne peut donc être traitée par des paires minimales à partir du corpus. On pourra cependant analyser les distributions les positions et les réalisations de ce phonème selon les positions. Ce qui permettra de dégager pour certaines régions l'existence de l'opposition alors que pour d'autres on ne la recontera pas. De même, on pourra étudier les tendances des systèmes des enfants pour les voyelles moyennes (le problème étant presque le même pour /ø/ et /O/).

Le phonème /ø/ - réalisations (ø) en C.V.
(œ) en C.V.C.

Ce phonème a posé quelques problèmes tant par la difficulté de trouver des paires minimales que des mots représentables par des dessins inducteurs, qui soient connus des enfants et présentent des contextes de commutation. Comme pour les autres voyelles moyennes, les oppositions de 2ème et 3ème degré d'aperture ne sont pas retenues. On pourra étudier les réalisations [œ] ou [ø] selon les contextes : cf. deux, feu, queue ou oeuf, coeur, etc...

De plus, se pose le problème du e muet [ɛ̃] souvent réalisé [ø] ou [œ] selon sa position. C'est pourquoi un mot tel cheminée [ʃømine] ou [œmine] a été introduit dans cette planche.

Oppositions traitées

- /ø/ ~ /o/ (voir /o/)
- /ø/ ~ /y/ (voir /y/)
- /ø/ ~ /e/ (voir /e/)
- /ø/ ~ /a/ non représenté par paires minimales
mais (b)aïlle (f)euille
- /ø/ ~ /ɑ̃/, /ɛ̃/ - noeud - nain
deux - dent

Traits pertinents
dégagés

- avant (vs arrière)
- moyen (vs 1e degré
d'aperture)
- arrondi (vs non
arrondi)
- moyen (vs 4ème degré
d'aperture)
- oral (vs nasal).

/ø/ est donc défini comme d'avant, arrondi, oral, moyen.

L'opposition /ø/ - /œ/ ne peut être analysée à l'aide de paires minimales. Seule une analyse plus fine (étude des distributions) montrera, à l'aide d'une autre enquête sur ce point, ce qu'il en est actuellement chez les enfants. De même pour [ɔ̃].

Le phonème /A/ - réalisations [a] ou [ɑ]

Etant donné ce que nous savons des tendances du français contemporain, et nous adressant à des enfants de diverses régions nous avons jugé utile de ne retenir qu'un phonème /A/. On pourra toutefois étudier plus finement les réalisations et dégager alors, (si des constances semblent l'indiquer) les tendances contextuelles (ou régionales par exemple) de ces réalisations.

- /A/ ~ /i/ - baïlle (il) ~ billes
- /A/ ~ /e/ - phare ~ fer
- /A/ ~ /ø/ - (b)aïlle ~ (f)euille
- /A/ ~ /o/ - pas ~ pot
- /A/ ~ /ɑ̃/ - pas ~ paon, patin ~ pantin
- /A/ ~ /y/ - balles ~ bulles
- /A/ ~ /u/ - balles ~ boules - bâton, bouton
- /A/ ~ /ɛ̃/ - pas ~ pain
- /A/ ~ /œ̃/ - pas ~ pont

Traits pertinents dégagés

- voyelle la + ouverte (4ème degré d'aperture) /A/ ~ /i/, /y/, /u/
~ /e/, /ø/, /o/
- centrale (ni antérieure
ni postérieure
ni rétractée, ni arrondie) /A/ ~ /e/, /ø/, /o/
- orale (non nasale) /A/ ~ /ɑ̃/, /ɛ̃/, /ɔ̃/

/A/ se définit donc comme la seule de 4ème degré d'aperture (ou la + ouverte) orale.

Les voyelles nasales

Trois voyelles nasales retenues - / ξ /, / \tilde{a} /, / \tilde{o} /, étant donné l'évolution du français contemporain.

Toutes ces voyelles s'opposent respectivement entre elles et à la voyelle orale qui est de même degré d'aperture soit dans le modèle retenu à /E/, /A/, /O/.

Le phonème / ξ /

/ ξ / ~ / \tilde{a} / - pain ~ paon
/ ξ / ~ / \tilde{o} / - pain ~ pont, train ~ tronc
/ ξ / ~ /E/ - nain ~ nez

Ces oppositions permettent de dégager les traits pertinents suivants :

nasalité : / ξ / ~ /E/, non arrondissement / ξ / ~ / \tilde{o} /, 2ème degré d'aperture ou aperture moyenne / ξ / ~ / \tilde{a} /, Les autres oppositions testables dans le corpus viendront réitérer ces traits.

cf. / ξ / ~ / \emptyset /; /i/ - nain ~ noeud ~ nid
~ /O/ pain ~ pot

Le phonème / \tilde{a} /

/ \tilde{a} / ~ / ξ / - voir / ξ /
/ \tilde{a} / ~ / \tilde{o} / - paon ~ pont
/ \tilde{a} / ~ /A/ - paon ~ pas, pantin, patin

Traits pertinents dégagés :

nasal / \tilde{a} / ~ /A/, ouvert / \tilde{a} / ~ / ξ /, / \tilde{o} /
central (ni avant, ni arrière).

Les autres oppositions du corpus viendront confirmer ces traits.

cf. / \tilde{a} / ~ /i/, /u/ sang ~ scie, sous ; menton ~ mouton
/O/ sang ~ seau, paon ~ pot, etc...
/ \emptyset / (élé)phant ~ feu, dent ~ deux
/E/ dent ~ dés

Le phonème / \tilde{o} /

/ \tilde{o} / ~ /O/ - pot ~ pont, menton ~ manteau
/ \tilde{o} / ~ / ξ / - pont ~ pain, tronc ~ train...
/ \tilde{o} / ~ / \tilde{a} / - pont ~ paon

Les oppositions permettent de dégager les traits pertinents suivants :

nasalité : / $\tilde{\text{ɔ}}$ / ~ / o /

arrondissement

(arrière) : / $\tilde{\text{ɔ}}$ / ~ / $\tilde{\xi}$ /, / $\tilde{\text{ɑ}}$ /

Les autres oppositions étudiables à partir du corpus obtenu viendraient confirmer ces traits - cf. / $\tilde{\text{ɔ}}$ / ~ /A/, /i/, /u/, etc...

Système des voyelles nasales

$\tilde{\xi}$ - $\tilde{\text{ɑ}}$ - $\tilde{\text{ɔ}}$

On pourra donc définir ces voyelles comme nasales

/ $\tilde{\xi}$ / \neq /E/, / $\tilde{\text{ɑ}}$ / \neq /A/, / $\tilde{\text{ɔ}}$ / \neq /O/, et toutes les autres voyelles orales

puis par un autre trait qui les différenciera entre elles, l'une par rapport aux deux autres :

/ $\tilde{\xi}$ / ~ / $\tilde{\text{ɑ}}$ /, / $\tilde{\text{ɔ}}$ / comme voyelle antérieure ou non arrondie

/ $\tilde{\text{ɑ}}$ / ~ / $\tilde{\xi}$ /, / $\tilde{\text{ɔ}}$ / comme voyelle centrale ou la + ouverte

/ $\tilde{\text{ɔ}}$ / ~ / $\tilde{\xi}$ /, / $\tilde{\text{ɑ}}$ / comme voyelle postérieure ou arrondie.

Récapitulatif - un exemple

/ $\tilde{\xi}$ / — /E/
 — / $\tilde{\text{ɑ}}$ /. / $\tilde{\text{ɔ}}$ /

ainsi la description se présente comme exhaustive mais plus économique.

Tableau récapitulatif de l'analyse linguistique

(sondage 4) Exemples

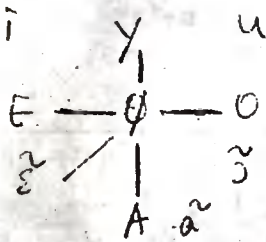
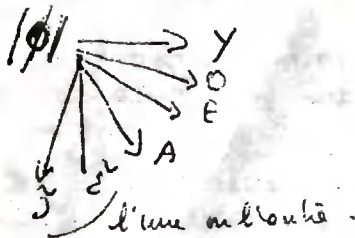
Oppositions vocaliques

Remarque : la 1ère colonne présente les oppositions nominales nécessaires à faire pour identifier le phonème à l'étude dans le modèle théorique.

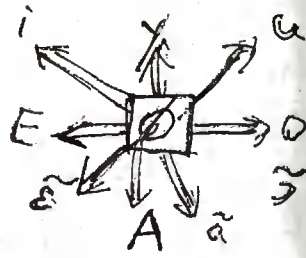
la 2ème colonne présente les oppositions traitables à partir des données du corpus, en trait épais ; celles traitables à partir de paires minimale, en trait ondulé ; celles relevées à partir de contextes identiques. La 3ème colonne replace ces relations dans le système.

<p><u>Phonèmes et relations d'opposition</u> qui permettent de décrire les traits pertinents, en opposant le phonème à l'étude avec un autre phonème dont un seul trait (articulatoire ou acoustique) le distingue :</p>	<p><u>Relations d'opposition</u> et indicables dans le Corpus</p>	<p><u>Relations d'opposition</u> replacés dans le système</p> <p><input type="checkbox"/> phonème à l'étude</p>
<p> $y \begin{matrix} \longrightarrow i \\ \longrightarrow u \\ \longrightarrow \emptyset \end{matrix}$ </p> <p>soit dans le système (modèle)</p> <pre> i ← y → u v E φ O A </pre>	<p> $y \begin{matrix} \longrightarrow i \text{ (ne - nid) } \\ \longrightarrow E \text{ (ne - nez) } \\ \longrightarrow \emptyset \text{ (nu - nez) } \\ \longrightarrow o \text{ (bulle - bol) } \\ \longrightarrow A \text{ (buis - baille) } \\ \longrightarrow u \text{ (bûche - bûche) } \\ \longrightarrow è \text{ (nu - nu) } \end{matrix}$ </p>	<p> </p>

Tableau d'oppositions vocaliques (suite)

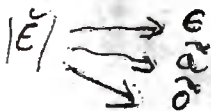


- \emptyset \rightarrow y noeud ~ nu
- \emptyset \rightarrow o dois ~ dos
- \emptyset \rightarrow e " ~ pijoleux
- \emptyset \rightarrow A (b) rite ~ (f) seule
- \emptyset \rightarrow i noeud ~ nuin
- \emptyset \rightarrow e noeud ~ nez
- \emptyset \rightarrow A deux ~ des
- \emptyset \rightarrow i deux ~ (ce) e'
- \emptyset \rightarrow y quene ~ cou
- \emptyset \rightarrow i feuille ~ file
- \emptyset \rightarrow /a/ deux ~ dent
- \emptyset \rightarrow /i/ noeud ~ urd

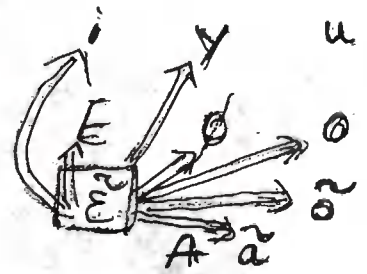


chude de a et de sa rhabant
[chabre] dans chemins

cheval
 fenêtra etc...



- é \rightarrow e main ~ nez
- é \rightarrow a bain ~ bave
- é \rightarrow o pain ~ pont
- é \rightarrow i main ~ mid
- é \rightarrow y main ~ nu
- é \rightarrow ø main ~ noeud
- é \rightarrow o pain ~ pot



Oppositions consonantiques traitées dans le sondage

	Le phonème /p/	Exemple
	<u>c v</u>	
	c v c v	c v c
/p/ ~ /g/	- paon ~ gant	
/p/ ~ /k/	- paon - camp, poussin ~ coussin	
/p/ ~ /b/	- paon - banc	poule ~ boule
/p/ ~ /m/	- pain - main, poulin ~ moulin, poule ~ moule	
/p/ ~ /d/	- pot - dos paon - dent	
/p/ ~ /s/	- pot ~ seau paon ~ sang	
/p/ ~ /n/	- pain ~ nain	
/p/ ~ /t/	- pont ~ (bou)ton	
/p/ ~ /ʃ/	- pont ~ (bou)chon, paon ~ cham(pignon)	
/p/ ~ /r/	- pont ~ rond	
/p/ ~ /l/	- pont ~ long	

Les traits pertinents suivants sont dégagés

/p/ ~ /s/, /ʃ/, /r/, /l/	occlusive ~ non occlusive
/p/ ~ /k/; /t/	bilabiale ~ non bilabiale (palatale [k] dentale [t])
/p/ ~ /b/	sourde ~ sonore
/p/ ~ /m/	oral ~ nasal

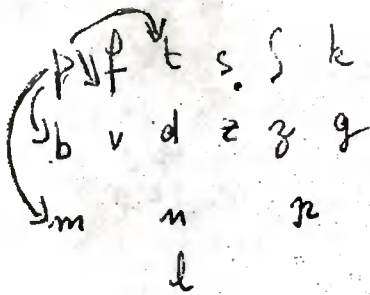
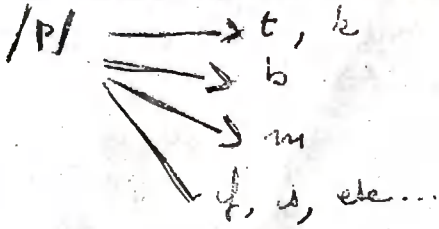
Le trait bilabial suffit à opposer /p/ de la série des occlusives comme des non occlusives. La description peut donc être simplifiée et le phonème peut être défini comme bilabial, sourd - (oral). Une définition encore plus simplifiée peut montrer qu'en français un phonème pour qui existe le trait de voisement (+ ou -) est forcément oral ; ce trait est donc compris dans sourd ou sonore.

Les autres oppositions /p/ ~ /k/ ou /m/, etc... viennent confirmer cette description.

Comme pour les voyelles, on peut faire un tableau montrant les relations d'opposition minimales exigibles en français pour définir /p/ et celles qui existent dans notre corpus. Ceci permettant de pouvoir tester /p/ différemment s'il y a lieu, selon les réalisations des enfants.

Exemple pour /p/

Relations d'opposition
mutuelles /au t'insubstituable/ :



R

relations de taboos deus. se. ce. lous

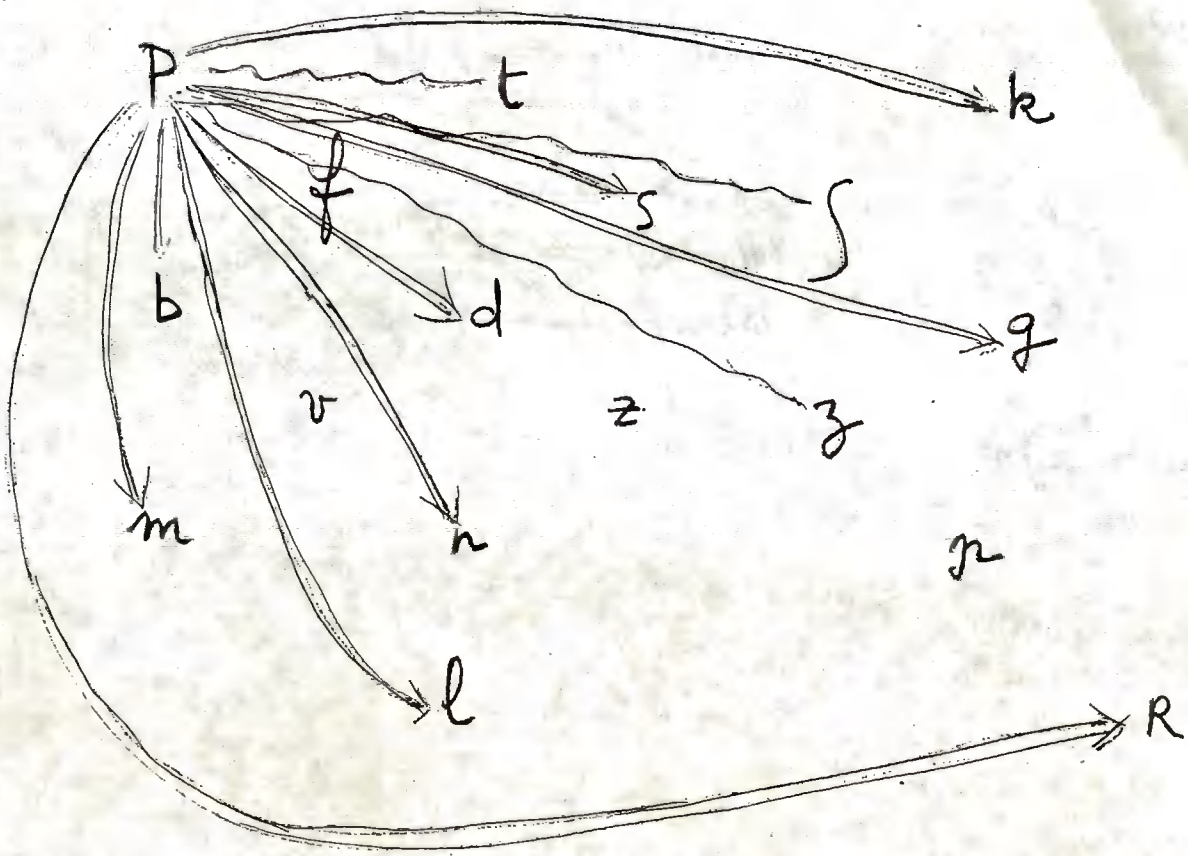
- /p/ - /k/ pain - coupe CV
 poisson - coupe CV
- /p/ - /t/ pain - gout CV
 escargot - pot
- /p/ - /t/ pant - (bontin) CV
 chapeau - (chapeau)
 (C)CV
 poisson - toit
- /p/ - /d/ pain - dent CV
 pot - das
- /p/ - /b/ pain - bave CV
 poule - balle CV
 bateau - (battin) CV
- /p/ - /m/ pain - monde
 chapeau - chapeau
 pain - main
 chapeau - moulin
- /p/ - /s/ pot - seau
- /p/ - /n/ pain - noix
- /p/ - /t/ pant - ting
- /p/ - /R/ pant - rond
- /p/ - /v/ pain - vingt
- /p/ - /z/ pant - (pigeon)
 (pigeon) - zone
- /p/ - /s/ pant - (brychan)
 pain - champion

- pain - ma
- pain
- /p/ → k
- g
- d
- b
- m
- s
- n
- l
- R
- v
- z
- s
- t

Vari tableau
 Ange suivante.

Relations d'oppositions testables dans le corpus

⇒ sous forme de paires minimales, ~ autres.

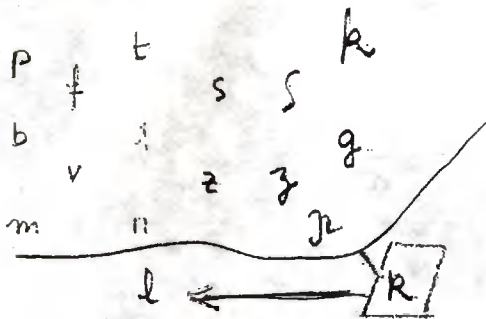


Oppositions consonantiques traitées dans le sondage

Autre exemple : (sondage 4)

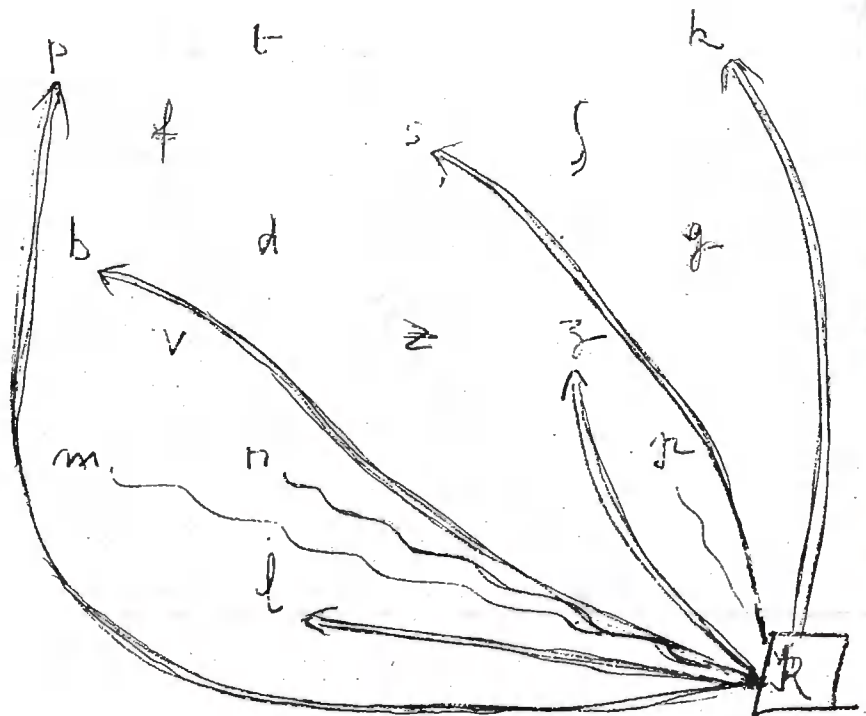
Le phonème /R/ : même conventions pour les tableaux

/R/ → l
 ↘ fait cette phonème
 dans en source.



- /R/ → /k/ rose ~ long
- /R/ ~ /ʃ/ → rose ~ fose
- /R/ ~ /ʒ/ → rose ~ grom
- /R/ ~ /k/ → rose ~ cose
- /R/ ~ /s/ → rose ~ soss
- /R/ ~ /b/ → rose ~ boss
- /R/ ~ /v/ → rose ~ voss
- /R/ ~ /m/ → rose ~ rom
- /R/ ~ /n/ → rose ~ non
- /R/ ~ /ʒ/ → rose ~ zoss
- etc...

Le /R/ est un phonème
 qui se réalise de différentes manières
 selon le contexte phonétique.
 Il est donc un phonème
 qui a des réalisations
 différentes (allophones) qui sont
 liées à son environnement phonétique.
 Il est donc un phonème
 qui a des réalisations
 différentes (allophones) qui sont
 liées à son environnement phonétique.
 Il est donc un phonème
 qui a des réalisations
 différentes (allophones) qui sont
 liées à son environnement phonétique.



4.3.5. Premières données - exemples (+) :

Les documents ci-joints présentent des transcriptions phonétiques, des enregistrements d'enfants de C.P.

Le premier document reprend une partie d'une enquête menée dans le cadre de l'Institut de Linguistique Générale de l'Université de Poitiers (U.E.R. de Philosophie et Sciences Humaines) par des étudiantes sous la direction d'A.M. Houdebine - Diverses autres enquêtes ont été menées dans ce cadre : par ex. utilisation de tests existants (A. M. Houdebine - tests de Lobrot), construction de sondage sur la discrimination phonologique (en maternelle - 1973). Nous citons celle-ci qui servira de banc d'essai à celle menée en 1974 par le G.L.O. - voir les autres documents.

Remarque : il s'agit toujours d'enfants de C.P. mais pour le premier document, l'enquête était faite en novembre alors que pour les deux autres, l'enquête a eu lieu en avril.

L'essentiel de l'intérêt des documents présentés ici est de faire apparaître les tendances majoritaires des groupes d'enfants. Par exemple, emploi de /ə/. Un seul enfant marque une tendance à l'emploi de [a]. Aucune opposition /a/-[a]. Tendance à l'emploi de [e] en CV, [ɛ] en CVC ; un seul enfant présente [solej]. Tendance à l'emploi majoritaire de [o] en CV même non finale. Une lecture horizontale donne les réalisations de plusieurs enfants : une lecture verticale les données pour un enfant.

Seule une analyse de ces données peut nous conduire aux systèmes phonologiques. Cependant, déjà, des indications apparaissent comme les commentaires (sur les documents) le montrent. Ainsi, on lit dans la pré-enquête transcrite par l'étudiant que le système des voyelles de l'enfant 4 est à analyser plus finement + confusion [ɔ]-[ɑ] immédiatement apparente.

Les perturbations les plus fréquentes apparaissent au niveau des consonnes - confusion sourde ~ sonore (à la finale), ou des fricatives, sifflantes et chuintantes - problèmes de points d'articulation. Ce qui confirment les remarques précédant ces sondages - L'analyse plus fine des données et un étalement sur une population d'âges différents donneraient d'autres renseignements quant à la mise en place des systèmes.

A l'écoute des bandes, d'autres renseignements peuvent être relevés ; ex. [ʏmanymɛt] pour une allumette (assimilation) [zɛbɪ] pour zèbre (hypercorrection?) qu'il faudra aussi analyser. Déjà cependant nous espérons que ces documents montrent l'intérêt de ce travail pour nous linguistes comme pour nos collègues enseignants.

(+) Anne-Marie Houdebine.

Poitiers - Pré-enquête

Aux noms d'enfants ont été substitués des chiffres -
Chaque colonne représente la production d'un enfant à
l'enquête - planche /A/.+partie de la planche des nasales.

Monèmes

		1	2	3	4	5	6	(conclusions)
1	Chat	ʃa	ʃa	ʃa	ʃa	ʃa	ʃa	[a] en [a] 3-4-5
2	ami	an	an	an	an	an	an	
3	arbre	arbr	arbr	arb	arp	arb	arb(r)	
4	patte	pat	pat	pat	pat	pat	pat	
5	tout	twa	twa	twa	twa	twa	twa	
6	lapin	lapɛ	lapɛ	lapɛ	lapɛ	lapɛ	lapɛ	
7	montagne	mɔ̃tan	mɔ̃tan	mɔ̃tan	mɔ̃tan	mɔ̃tan	mɔ̃tan	
8	tomate	tomat	tomat	tomat	tomat	tomat	tomat	
9	cigarette	sigaret	sigaret	sigaret	—	sigaret	sigar	
10	sabot	sabo	sabo	sabo	ʃapo	sabo	sabo	conclusion 5-7 (4)
11	papillon	papilɔ̃	papilɔ̃	papilɔ̃	papilɔ̃	papilɔ̃	papilɔ̃	
12	piet	pɛ	pɛ	pɛ	pɛ	pɛ	pɛ	
13	bauc	bɑ̃	bɑ̃	bɑ̃	pã	bɑ̃	bɑ̃	pb. (4) a-b a-j.
14	lampe	lap	lap	lap	lap	lap	lap	(4) a-3
15	orange	oraŋ	oraŋ	oraŋ	oraŋ	oraŋ	oraŋ	ʃ-3 (1) [a] = [ɔ̃]
16	maître	mɑ̃to	mɑ̃to	mɑ̃to	mɑ̃to	mɑ̃to	mɑ̃to	
17	meun	mɛ̃	mɛ̃	mɛ̃	mɛ̃	mɛ̃	mɛ̃	
18	Sapin	sapɛ	sapɛ	sapɛ	sapɛ	sapɛ	sapɛ	Conclusion
19	Manuscrit	Chantal gauche						conclusion
20		Tendance à l'emploi de [a] pour l'inf. et 1 → a seul						la même /a/ 3 fois
ID		Ces enfants. les joints de d. systèmes en face pour						une autre

OBSERVATIONS

le mot
à
[a]

(Intrus) [l'enfant 4]
avec
Chapou paon
bauc
sabot. pont
bind
etc...
bon aussi les
nasales ã - ɔ̃
aqualpe + fine

problèmes
du chat et finale pour
la consonne.
Y a-t-il des voyelles
(aqualpe et ɔ̃ - a
ou 0 - ɔ̃. aqualpe +
fine et proclive).

Monèmes	Poitiers		
	1	2	3
1 fleche	fles ⁽¹⁾	fles	fles
2 verre	VER	VER	VER
3 pelle	PEL	PEL	PEL
4 levure	LEV	LEV	LEVUR
5 chaise	SEZ	SEZ	SEZ
6 zèbre	/	ZEB	ZEBR
7 soleil	SOLEJ	SOLEJ	SOLEJ
8 cigarette	SIGARET	SIGAREC	SIGARET
9 aile	EI	EI	EL
10 fer	FER	FER	FER
11 pierre	PERJ	PERP	PERJ
12 chère	SEFR	SEV	SEVR
13 éléphant	elefa	elefa	elefa
14 panier	panje	panje	panje
15 aluminium	tele	tele aten	tele aten
16 chaîne	/	SEN	SEN
17 clé	de	/	de
18 nez	ne	ne	ne
19 feuille	fe baget	fe	fe
20 clé	kle	Kla	kle
ID	/e/ ^{em} /e/	le/	/

transcription - A7/Hondelbme

Périgueux			Monèmes
4	5	6	
fles	fles	fles ⁽¹⁾	(2) / pau / (1)
VER	VER	VER ⁽²⁾	Sans ph. lou. G. (6)
PEL	PEL	PEL ⁽²⁾	
LEVUR	da LEUR ⁽²⁾	da LEUR ⁽²⁾	réaction. d'analyse (3)
SEZ	tseZ [*]	SEZ	f>H / (5)
ZEBR	pehe	ZEBR ⁽²⁾	
SOLEJ	solej ^e	SOLEJ	Observation - temps (5)
/	tsigareC	SIGARET ⁽²⁾	S>ts / (5)
EI	(E)OZO	EGJ / EL ⁽²⁾	
FER	FER	FER	
PERJ	PERP	PERJ	
SEVR	tseVR ⁽²⁾	SEVR ⁽²⁾	f-v. (1) f>H / (5)
elefa	elefa	elefa	
panje	sab	panje	
tele	tele	tele aten	
SEN	tseN ⁽²⁾	SEn ⁽²⁾	f>H / (5)
de	Kyb	de	Sur le son (1)
/	/	ne	Sans problème
fe	fe	fe	"
kle	kle	kle	"
		Conclusion	Conclusion

transcription - Pronetic la transcription A7/Hondelbme

e. E en des labnt. complexité

OBSERVATIONS

Remarque : La fiche de description est d'ordinaire partagée en 4 colonnes. Pour les besoins de la présentation, nous avons ici regroupé 2 fiches.

La comparaison sur de si petits nombres n'a guère d'intérêt. Nous l'avons seulement présentée pour faire remarquer la persistance des finales dans le corpus de Périgueux par rapport aux corpus de Poitiers (constance sur les élèves décrits = 20) cf. lèvres - chèvres zèbre - différence manifestée par la lecture horizontale. Ex. de lecture verticale qui montre les perturbations du système des consonnes chez un enfant - cf. colonne 5 - Constance des affriquées [ts]-[tʃ] au lieu des sifflantes et chuintantes correspondantes [ʃ]-[ʒ] (à vérifier par une analyse individuelle interne). Les données des questionnaires aux parents (analyse externe) pourront apporter des renseignements intéressants à mettre en relation (traitement croisé) avec les données de l'analyse linguistique.

4.3.6. Le sondage phonologique et la formation des maîtres :

Equipe de Périgueux (+) - Rapport de mars 1975

Nous avons fait participer les normaliens de 2ème année de formation professionnelle au travail sur le terrain à titre d'observateurs dans une première phase (celle de l'enregistrement des épreuves de "lecture des fiches"). Ils étaient chargés des bonnes conditions de l'enregistrement.

Ensuite, de retour à l'E.N. nous avons travaillé au dépouillement des bandes avec un casque et même les plus "allergiques" aux apports linguistiques théoriques ont là nettement ressenti l'utilité et l'intérêt d'une formation sérieuse dans le domaine de l'écoute.

A - Après dépouillement des bandes, il leur a fallu en effet étudier le système de chaque enfant et comment l'étudier si l'on n'a pas au préalable la "grille phonologique du français standard" ?

Ceci les a conduits à découvrir que l'important n'était pas la réalisation "selon la norme" d'un phonème idéal mais la possession par chaque enfant du système des oppositions pertinentes de la langue.

Ils ont donc par là compris "en situation", la différence entre "phonétique" et "phonologie".

A la suite de ce travail, qui nécessite une "activité d'équipe" et donc un autre type de relations dans la classe (autre apport non négligeable dans une promotion de FP), les normaliens ont formulé l'idée d'utiliser ce sondage en grande section de maternelle -ce qui nous a conduits à poser le problème de la pédagogie de la maternelle. Pourquoi travaille-t-on l'écoute dans ces classes-là uniquement sur des sons non linguistiques ? Ne pourrait-on pas travailler l'écoute des "sons" de la langue ? Et nous voilà partis dans une recherche de situations et d'exercices d'écoute des sons de la langue à la Maternelle.

B - Après le travail sur des résultats individuels, nous sommes passés à la comparaison des résultats entre enfants.

Nous avons pu constater de façon très concrète les inégalités inhérentes au milieu, à l'âge, au rang dans la fratrie, non seulement en ce qui concerne l'articulation et l'audition mais aussi en ce qui concerne le vocabulaire actif et passif des enfants.

(+) Pierrette Lachassagne.

C - Au moment de la passation, nous avons aussi découvert les problèmes de perception des images par l'enfant ce qui nous a fait retourner vers les manuels et les livres de bibliothèque pour nous poser le problème du rapport image/ texte et du rapport signifiant/ signifié.

La lecture d'images n'est-elle pas un entraînement à la vision globale puis à la lecture fine d'indices pertinents ? d'où l'idée d'utiliser beaucoup plus à la Maternelle "les albums sans texte" et les séquences d'images pour entraîner les enfants à la structuration spatiale de gauche à droite et à la structuration logique par la recherche d'indices pertinents dans les images.

D - Ceci permet aux Normaliens de replacer la lecture dans l'ensemble des apprentissages et dans son rapport aux autres activités de l'enfant.

Ce travail que l'on peut réaliser en formation initiale parce qu'on dispose d'un temps assez important, ne peut être qu'effleuré en formation continue, surtout avec des maîtres qui, se situant à divers niveaux de l'école primaire se sentent (souvent à tort) peu concernés par le travail à un autre niveau scolaire:

Le sondage phonologique et la formation initiale et continuée

Nous avons été conduits à présenter les planches du sondage phonologique aux normaliens pour leur donner un modèle d'images immédiatement lisibles par des enfants de Maternelle, Grande section. En effet, le professeur de français ayant à animer des séances de recyclage de maîtresses de Maternelle, dans le cadre d'un stage de 6 semaines, avait décidé d'inclure les normaliens dans la préparation d'une séquence télévisée dans la classe de Maternelle Grande Section d'une M.E.A.

Nous voulions sensibiliser les maîtresses des classes maternelles aux problèmes d'articulation et d'audition qui se posent si l'on veut préparer les enfants au passage au C.P. et à l'analyse (prioritaire chronologiquement) de l'oral dans l'oral avant d'aborder l'analyse de la langue écrite.

Il nous fallait donc trouver des mots connus des enfants et nous permettant de travailler l'opposition (\tilde{o}) / (\tilde{a}), opposition qui crée quelques problèmes au niveau de l'articulation et de l'audition pour la majorité des enfants de 5 ans.

Nous avons donc soumis aux 5 groupes de la classe les dix fiches du sondage Houdebine (1er sondage pré-testé au printemps 74 à partir des dessins de Mme Berthon, institutrice de Poitiers) afin de leur faire découvrir la théorie linguistique qui sous-tendait

le choix des mots)
l'ordre des mots) dans chacune des 10 fiches

Il a été ainsi relativement facile de dégager la notion fonctionnelle de paires minimales

pain ≠ bain)
paon ≠ banc) et de faire un choix de mots aisément
représentables par le dessin.

Ce premier travail qui était plutôt une sensibilisation à l'application de connaissances linguistiques théoriques à la pratique quotidienne de la classe a été suivi au bout de 2 semaines d'une seconde incitation venant du professeur de français.

A partir d'un tableau à double entrée qui permettait de faire un recensement exhaustif de tous les phonèmes représentés dans les dix fiches du sondage, un groupe de FP₂ a effectué le comptage de l'apparition des phonèmes afin de relever les phonèmes les moins représentés dans la liste de la 3^{ème} élaboration.

Ils se sont donc orientés, avec l'aide des M.F.A. de Maternelle Grande Section et de C.P., vers une recherche d'autres mots faisant apparaître les phonèmes suivants :

[w] , roi, poêle, bois, oiseau, poireau, arrosoir, boire, poignée
baignoire.

[ʒ] poignée, baignoire, araignée, cigogne.

[y] puits, tuile, huile, fruits, cuillère, cuisinière.

[j] quille, gruyère, écureuil, oeil, vieux monsieur.

Nous avons aussi présenté d'autres dessins qui devaient nous permettre de vérifier le système d'oppositions.

[ʃ]	[ʒ]
[s]	[z]

En effet, à travers l'écoute des enfants de GS Maternelle même de C.P., ce quadrilatère nous semble très peu différencié, même malheureusement pour certains enfants qui ont déjà depuis longtemps abordé la langue écrite (enfants de classes de perfectionnement 1^{er} niveau, enfants de C.E. I en situation d'échec).

Non seulement des confusions s'opèrent entre sourde/sonore
[ʃ]/[ʒ] [s]/[z] mais également entre alvéolaires et pré-palatales :

[ʃ]/[s] [ʒ]/[z]

Tout se passe en effet pour certains enfants (souvent même encore au CE_I !) comme s'il n'y avait qu'une réalisation unique pour les quatre phonèmes.

D'où l'élaboration de deux autres fiches

[z], rose, Zorro, maison, prison, lézard, cerise.

[ʒ], genou, géant, jupe, cage, jambe, jambon, garage, gendarme, magicien.

Une fois les dessins effectués sur des vignettes, nous avons dû procéder au rangement sur les planches de G → D et chercher les critères de cet ordre ; après réflexion, deux critères ont été retenus : sur le modèle du travail effectué dans le G.L.O pour les diverses élaborations du sondage.

1°) progression de lecture des articulations les plus faciles aux plus difficiles (les monosyllabes → les mots à plusieurs syllabes
les mots à alternance CVC → les mots présentant des groupements consonantiques plus délicats - cf. [arbrə] VCCCV)

2°) progression des dessins ne posant pas de problèmes d'interprétation vers ceux qui obligent l'enfant à un effort plus important.

Il y a donc eu refonte, des fiches pour arriver à un modèle standardisé en vue des passations dans les classes.

Ces travaux ont demandé une participation active aux FP₂, aux MFA, et à l'équipe de formateurs de l'F.N. Ils nous ont permis de mettre au point un éventail d'exercices d'écoute et d'articulation en GS de maternelle et au C.P. tout en familiarisant complètement les MEA et les Normaliens avec la transcription phonétique internationale.

Types d'exercice réalisés en Maternelle GS et au C.P.

A - Un enfant pioche des images dans une boîte et dit à ses camarades ce qu'elles représentent : ex. : un citron, un ballon, un éléphant, un gant.

On classe collectivement et/ou individuellement les images dans la boîte des [ʒ] ou dans la boîte des [z].

Au C.P. on complique cet exercice en distribuant, à chaque enfant, deux cartons sur lesquels sont respectivement représentés les deux phonèmes que l'on travaille en opposition [ʒ] [z].

Chaque fois que le meneur de jeu prononce le mot correspondant à l'image, l'enfant doit lever le carton du phonème correspondant (procédé Lamartinière aussi possible) - Ainsi, d'un seul coup d'oeil nous pouvons vérifier l'exactitude des réponses de chacun.

B - En présentant plusieurs images aux enfants on leur demande de lever le signe correspondant à "ce que l'on entend pareil" dans les mots proposés.

C - La maîtresse articule un mot et en même temps trace un trait au tableau. Les enfants doivent placer un point ou un jeton à l'endroit où ils ont entendu le son (organisation spatio-temporelle).

Ex. : ampoule ●—————
 éléphant —————●
 balance ———●———
 ensemble ●●—————

D - A partir d'une comptine, "Plan, plan, plan, j'ai perdu mes gants" on donne à quelques enfants des gants différents qu'ils présentent à leurs camarades.

De beaux gants verts..... pour la grand-mère
 " le grand-père
 " le petit ver, etc...

Conclusion

Le but que nous nous étions assigné en tant qu'équipe de formateurs était de faire prendre conscience aux MEA, aux Normaliens et aux maîtres que :

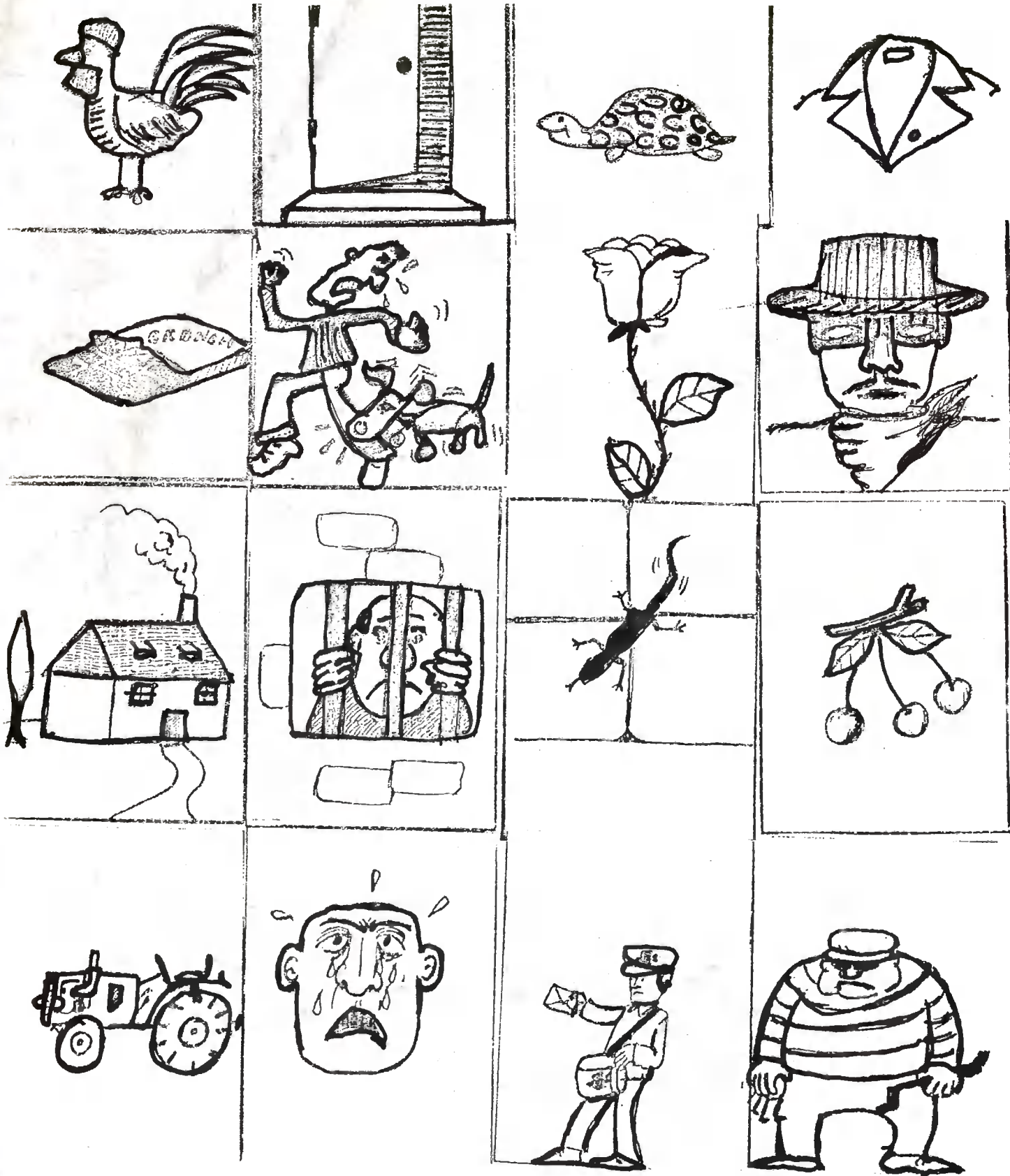
1°) il était possible et même rentable pour l'enfant en situation préscolaire et en début de C.P. de jouer avec les sons de sa propre langue aussi aisément qu'avec les sons rendus par des objets familiers ou des instruments de musique (éducation de l'oreille - initiation musicale).

2°) cet entraînement conduisait les enfants à une amélioration de leur articulation et de leur audition.

3°) il préparait de façon plus sûre et plus méthodique, l'organisation spatio-temporelle préalable à tout apprentissage de la lecture/écriture.

4°) qu'au plan des maîtres, elle favorisait une pédagogie de l'écoute des autres (notamment des enfants) et conduisait vers une attitude plus adaptée à chaque enfant dans cette période si délicate des premiers apprentissages; pédagogie de l'écoute de la langue réellement parlée par les enfants comme par eux-mêmes(+) c'est-à-dire écoute de la pluralité des systèmes (problèmes de la norme, des normes de la standardisation ou de la variation linguistique).

(+) les maîtres



Un exemple de planche : Sondage phonologique élaboré par Périgueux (Pierrette Lachassagne) pour la formation des maîtres à partir du sondage phonologique (A.M. Houdebine) et du travail du Groupe Langue Orale (recherche descriptive INRD - Ier degré - école élémentaire).

RECHERCHE-DESCRIPTION

MAITRISE DES STRUCTURES SYNTAXIQUES

DANS LA LANGUE ECRITE D'ENFANTS DE CM1 - CM2

Equipe de Recherche de l'E.N de Privas
J.P GEAY - M. MAS

INTRODUCTION :

1. Intitulé de la recherche : Essai d'adaptation de l'enseignement du français au niveau linguistique et aux besoins réels des enfants ; recherche d'ensemble, orientée dans un premier temps sur la maîtrise des structures syntaxiques dans la langue écrite spontanée.

2. Références aux hypothèses du Plan de Rénovation :

a) Repères n° 6

p. 53 : Thèmes de recherche

.....
II Etudes descriptives de la langue des enfants de classes expérimentales

.....
C . Sujets d'études linguistiques et/ou psychologiques possibles :

- études de textes d'élèves : textes libres et textes suscités
- exploration du récit oral et/ou écrit
- syntaxe (fréquence d'emploi/difficultés d'emploi correct).

b) Recherches Pédagogiques n° 61

p. 67 : Hypothèses pédagogiques à valider

.....
II Hypothèses globales d'ordre psycho-pédagogique

.....
A 4 - On observe un transfert des structures acquises par imprégnation systématique (exercices structuraux - reconstitution de textes) dans l'expression orale et/ou écrite spontanée ou semi-spontanée. (Etude de corpus et/ou épreuves).

3. Objectifs et hypothèses de recherche :

Cette recherche doit, selon notre projet initial, se dérouler en 3 temps :

a) première phase : enquête sur le langage spontané des enfants.

- collecte et dépouillement des textes d'enfants

Ce dépouillement doit aboutir à une description des performances linguistiques des enfants, observées plus spécialement, dans un premier temps, du point de vue de la maîtrise des structures linguistiques syntaxiques.

Les résultats de ce dépouillement nous fourniront des indications précises sur ce qui, dans les différents domaines de l'enquête,

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

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

A la lumière des résultats de cette enquête, nous devons procéder à la mise au point d'un plan de travail qui, dans notre esprit, doit comporter :

- une progression qui tiennent compte à la fois des points faibles et des besoins révélés par l'enquête initiale, et des programmes ou progressions en usage dans la classe (mais plus de ceux-là que de ceux-ci).

- le choix des démarches et des techniques pédagogiques qui permettront aux enfants de surmonter le plus rapidement et le plus efficacement leurs difficultés.

c) troisième phase : bilan de l'expérience :

En fin d'expérience (nous n'osons pas dire en fin d'année) une nouvelle enquête, du même type que la première (dans la classe expérimentale et dans la classe témoin), et une comparaison des performances des enfants devraient nous permettre d'apprécier la valeur de notre travail.

4. Situation du travail de cette année dans l'ensemble de notre démarche

Notre travail de l'an dernier (1973 - 1974) a surtout consisté en une réflexion portant sur :

- les modalités de fonctionnement de l'équipe,
- les finalités de notre recherche.

Cette année (1974 - 1975), notre réflexion et nos travaux ont surtout porté sur :

- les méthodes de description des textes d'enfants et l'élaboration de nos outils de travail, en particulier à la lumière des travaux du groupe "Langue écrite" auxquels participe un membre de l'équipe.

- l'analyse des premiers résultats obtenus à l'aide de nos grilles d'observation de la langue écrite des enfants.

Ainsi ; le rapport de cette année développe et approfondit les premiers résultats globaux présentés dans le rapport de l'année 1972 - 1973 (publié dans "Repères" n° 28 p. 6 à 21), en tenant compte de l'évolution et de l'affinement de nos hypothèses de travail au cours de l'année 1973 - 1974 (voir rapport de l'an dernier).

5. Le présent rapport comprendra deux parties :

- Première partie : le terrain et le corpus
- Deuxième partie : Elaboration et mise au point d'une grille d'analyse.

PREMIERE PARTIE : LE TERRAIN ET LE CORPUS

En raison de l'ampleur prise par l'enquête initiale et des problèmes rencontrés au cours de la mise au point de la grille d'analyse des textes des enfants, nous avons choisi de limiter notre travail de cette année à l'étude approfondie des productions écrites d'une seule classe : le CM 1 - CM 2 de l'école du Montoulon à Privas, (une classe correspondante, de l'école de Lancelot, reste toujours notre classe-témoin lorsque nous aurons à faire une étude comparative et une évaluation).

Nous donnons cependant ici une description socio-culturelle de l'ensemble des élèves des 3 classes de l'école du Montoulon, afin de mieux situer "globalement" notre terrain de recherche.

Certes, cette description présente un intérêt limité : permettre une comparaison globale, approximative, entre niveau de performances linguistiques et composition socio-culturelle de la population étudiée. Il n'est plus possible en effet d'ignorer les travaux des socio-linguistes Bernstein ("Langage et classes sociales"), Labov, Lawton, concernant les rapports entre langage et milieu social chez les enfants.

Nous sommes conscients du fait que, pour être vraiment utilisable sur le plan pédagogique, une description de ce genre devrait être plus fine, c'est-à-dire individualisée, comme l'est l'enquête linguistique dont nous présentons plus loin (deuxième partie) des résultats détaillés. Ainsi serait possible l'évaluation différenciée des effets des exercices de compensation (exercices d'imprégnation en particulier) en fonction de l'appartenance sociale de chaque enfant.

Nous espérons qu'un tel travail, qui n'a malheureusement pas pu être fait cette année, pourra être fait ultérieurement.

I. Le Terrain : description de la population concernée

1. Généralités

Au moment où a été faite l'enquête (octobre 1974), il y avait 57 écoliers dans l'école primaire du Montoulon, répartis en 3 classes :

- un CP de 10 élèves (plus une dizaine d'élèves de la grande section de Maternelle, non comptés ici).

- un CE de 24 élèves : 11 au CE 1 et 13 au CE 2

- un CM avec 23 élèves : 11 au CM 1 et 12 au CM 2. (En réalité, cette classe, sur laquelle a porté notre enquête linguistique, comportait 26 élèves : 13 au CM 1 et 13 au CM 2 ; mais 3 élèves étaient absents le jour où l'enquêteur a opéré).

Les nationalités représentées sont les suivantes :

- algériens	: 2	soit	3, 5 %	} soit 8, 7 % d'enfant d'origine étrangère
- portugais	: 2	soit	3, 5 %	
- marocains	: 1	soit	1, 7 %	
- français	: 52	soit	91, 3 %	

La répartition par sexe :

- filles : 27 soit 47, 3 %
- garçons : 30 soit 52, 6 %

2. Profession du père (selon les types socio-professionnels de l'INSEE).

	CM 2	CM 1	CE 2	CE 1	CP	TOTAL	%
Professions libérales et cadres supérieurs	3	3		4	3	13	22, 8 %
Cadres moyens	3	3				6	10, 5 %
Employés	5	1	8	5	2	21	36, 8 %
Ouvriers	1	1	5	2	3	12	21 %
Personnel de service	2					2	3, 5 %
Autres catégories (armée, police)	1				2	3	5, 2 %
	12	11	13	11	11	57	

On le voit grossièrement, cette population se caractérise, par rapport à la structure moyenne des catégories socio-professionnelles de la population active, par une sous-représentation de la catégorie "ouvriers" (21 % contre 43 %) et une dominante des catégories "employés" et "cadres et professions libérales".

3. Milieu familial (la suite de l'enquête a été établie sur la base de 55 enfants, deux dossiers d'immigrés étant incomplets).

- enfants vivant avec leurs parents	tous	soit	100 %
- l'enfant a-t-il une chambre, pour lui seul ?	17	soit	31 %
à deux ?	28	soit	51 %
à trois ?	10	soit	18 %
- difficultés dans la première enfance ?			
oui	8	soit	14,5 %
non	47	soit	85,4 %
- fréquentation de l'école maternelle	48	soit	87,3 %
d'une crèche	5	soit	9,1 %
- fratrie : enfants uniques	5	soit	9,1 %
avec 1 frère (ou soeur)	15	soit	27,3 %
avec 2 frères (ou soeurs)	23	soit	41,8 %
avec 3 frères (ou soeurs) ou plus	12	soit	21,8 %

II. Le corpus

Le corpus analysé est constitué par 2 séries de 26 textes de "rédaction" produits par les élèves de la classe de CM 1 - CM 2 du Montoulon. Le sujet (voir ci-dessous) a été proposé par le maître et les textes ont été écrits en temps libre par les enfants au cours du mois d'octobre 1974. Nous avons recueilli et analysé les textes "bruts", c'est-à-dire le plus souvent des brouillons.

Sujet n° 1 : On vous achète de superbes vêtements neufs, mais hélas ! ... un accident est vite arrivé. Racontez.

Sujet n° 2 : Vous faites une randonnée pleine d'imprévus.

N.B Le maître de la classe propose aux enfants d'autres situations d'expression écrite que le texte à sujet imposé (texte libre, correspondance scolaire, compte-rendu d'activité d'éveil, bande dessinée...) ; mais nous avons choisi d'analyser ces deux séries de textes à sujet imposé car c'était la situation d'expression qui nous permettait de réunir rapidement, en début d'année, un texte par élève pour chaque sujet.

DEUXIEME PARTIE : ELABORATION ET MISE AU POINT D'UNE GRILLE D'ANALYSE

La présentation que nous donnons à cette partie du compte-rendu retrace chronologiquement les phases successives de notre travail de l'année. On pourra voir ainsi comment se sont élaborés et affinés nos outils de travail et suivre les étapes de notre réflexion.

I. Point de départ

Nous avons pris comme point de départ de notre travail :

- nos travaux antérieurs : en particulier les résultats de nos enquêtes présentés dans le rapport 72 - 73 (cf. "Repères" n° 28 p. 6 à 21) et dans le rapport 73 - 74.

- la "grille d'appréciation de la maîtrise en langue écrite à appliquer sur un texte à sujet libre ou imposé" établie par l'équipe de l'E.N.F de Chateauroux et publiée dans "Repères" n° 13 p. 61 et suivantes.

Malgré sa clarté (ou plutôt à cause de sa clarté), cette grille nous a paru très difficile à appliquer dans son intégralité à tous les textes que nous avons l'intention de dépouiller : notre orientation étant, avant tout et au départ, syntaxique, nous n'en avons retenu que les rubriques se rapportant directement à nos objectifs (structure des phrases, organisation syntaxique des phrases). En outre, le temps et les moyens dont nous disposions ne nous permettaient pas de faire tous les comptages nécessaires à une exploitation complète de cet instrument.

II. Rubriques retenues et commentaires

Les commentaires suivants permettront de mieux comprendre et interpréter les tableaux de résultats qui seront présentés au cours du compte-rendu.

1. Nombre total de mots par texte.

Dans un premier temps, nous avons essayé de nous en tenir à une définition linguistique du "mot", ce qui nous aurait conduits par exemple à compter "ne...pas" et "machine à coudre" pour un seul mot. Mais trop de cas ambigus se présentaient, en particulier à cause de l'utilisation très incertaine du trait d'union par les enfants : par exemple, dans "un samedi après midi", "après midi" écrit sans trait d'union sera-t-il interprété comme un ou deux mots ?

Nous avons donc décidé d'adopter la règle arbitraire et pratique qui consiste à compter pour un mot tout ce qui, dans les textes, est séparé par des blancs.
Exemple : "c'est là que ..." est compté pour quatre mots.

2. Nombre total de phrases par texte

Ici encore, nous nous sommes souvent trouvés dans l'embarras, à cause de l'absence fréquente des signes de ponctuation et des majuscules : nous ne pouvions pas considérer que la phrase écrite est un ensemble de mots compris entre deux points.

En outre, comme nous voulions observer l'utilisation de la coordination et de la subordination, nous avons pris le mot "phrase" dans le sens où les linguistes parlent de "phrase de base" ou "structure de base".

Nous avons donc, de manière arbitraire et pour les raisons exposées ci-dessus adopté la règle suivante : nous comptons comme phrase toute unité syntaxique correspondant à l'une des structures de base du français (cf. le tableau de notre rapport 72 - 73 dans "Repères" n° 28, p. 16). Rappelons que ce tableau a été établi à partir du classement des structures de base du français proposé par J. Peytard et E. Genouvrier dans "Linguistique et enseignement du français" - Larousse - p. 133).

Exemples :

- la séquence écrite ainsi (moins les traits verticaux qui matérialisent notre mode de comptage) :

"Nous nous arrêtons devant un étalage de blousons / ma mère les regarde / et m'en fait essayer un / il ne me va pas, / nous en prenons un autre de ma taille / et je l'essaye / il me va bien / et il me plaît." /

comporte pour nous 8 phrases, c'est-à-dire la mise en oeuvre de 8 structures syntaxiques de base, avec ou sans transformations.

- la séquence écrite ainsi :

"Et en arrivant à Privas j'attends mon père qui venait nous chercher".

sera comptée pour une seule phrase, c'est-à-dire la mise en oeuvre d'une seule structure principale (GN + Vt + GN), avec un complément de phrase et l'enchaînement sous un de ses éléments d'une autre structure (la "proposition relative").

- la séquence écrite ainsi :

"Dès que je me relève, je vois que j'ai déchiré mon pantalon au genou".

sera comptée pour une seule phrase, c'est-à-dire la mise en oeuvre d'une seule structure principale (GN + Vt + GN), avec un complément de phrase (qui est lui-même une "phrase"), et dont le deuxième GN est lui-même une "phrase".

3. Densité moyenne de la phrase :

Elle est obtenue mathématiquement par le rapport :

nombre de mots

nombre de phrases

4. Nombre de phrases enchâssées

Ici encore, d'une manière arbitraire, mais pour des raisons de simplicité, nous avons volontairement limité notre étude aux cas de subordination par :

- pronom relatif
- pronom interrogatif
- conjonction de subordination.

5. Nombre de coordinations

Deux remarques :

a) - par coordination nous entendons ici la coordination entre phrases et non la coordination entre éléments de constituants de phrases (par exemple, coordination entre deux noms, deux adjectifs, etc... sont exclues).

b) - comme critères d'identification des éléments de coordination, nous avons retenu :

- d'une part les mots qui sont des conjonctions de coordination proprement dites,
- d'autre part les adverbes ou locutions adverbiales de coordination, tels que : puis, cependant, toutefois, etc...

(cf. La nouvelle grammaire du français de Dubois et Lagane - Larousse - p. 144)

Le tableau A (page suivante) donne les résultats détaillés que nous avons obtenus en appliquant la grille aux deux séries de textes analysés.

III Interprétation des résultats : lecture du tableau A.

A. Quelques indications sur la manière de lire le tableau.

1. Précisons tout d'abord que chacune des 5 rubriques énumérées plus haut se retrouve dans ce tableau, et comporte 3 colonnes qui correspondent, de gauche à droite :

- aux résultats de l'analyse du premier sujet
- aux résultats de l'analyse du deuxième sujet
- aux résultats de l'ensemble des deux sujets (somme des deux résultats précédents).

2. Les résultats des élèves du CM 2 sont situés en haut du tableau et correspondent aux n° 1 à 13 inclus.

Les résultats des élèves du CM 1 sont situés en bas du tableau et correspondent aux n° 14 à 26 inclus.

Remarquons ici que la classe est également répartie entre les deux sections, ce qui nous permettra de faire assez facilement des comparaisons entre les résultats de chaque section.

T A B L E A U A

		① NOMBRE DE MOTS			② NOMBRE DE PHRASES			③ RAPPORT N. DE MOTS / N. DE P.			④ NOMBRE D'ENCHASSEMENTS			⑤ NOMBRE DE COORDINATIONS		
SUJET →		1	2	1+2	1	2	1+2	1	2	1+2	1	2	1+2	1	2	1+2
C M 2	1	211	197	408	27	24	51	7,8	8,2	8	3	2	5	12	8	20
	2	255	262	517	29	29	58	8,8	9	8,9	7	7	14	12	12	24
	3	189	242	431	25	31	56	7,5	7,8	7,7	7	3	10	2	8	10
	4	115	264	379	13	40	53	8,8	6,6	7,1	0	3	3	5	5	10
	5	250	192	442	29	26	55	8,6	7,3	8	9	3	12	5	4	9
	6	182	134	316	20	19	39	9,1	7	8,1	6	2	8	6	7	13
	7	169	138	307	19	18	37	8,9	7,6	8,3	5	3	8	7	10	17
	8	134	422	556	16	54	70	8,3	7,8	7,9	3	8	11	3	15	18
	9	182	170	352	21	16	37	8,6	10,6	9,5	3	6	9	6	3	9
	10	197	235	432	24	26	50	8,2	9	8,6	4	7	11	9	9	18
	11	249	205	454	35	20	55	7,1	10	8,2	7	12	19	7	3	10
	12	142	206	348	22	26	48	6,4	7,9	7,2	0	6	6	5	9	14
	13	302	371	673	41	33	74	7,3	11,2	9,5	7	12	19	8	9	17
	TOT.		2577	3038	5615	321	362	683				61	74	135	87	102
MOY. par ELEVE		198	233	431	24,7	27,8	52,5	8	8,4	8,2	4,7	5,7	10,4	6,7	7,8	14,5
C M 1	14	130	294	424	14	18	32	9,3	16,3	13,1	4	8	12	5	5	10
	15	197	310	507	29	52	81	6,8	5,9	6,2	8	6	14	10	12	22
	16	102	101	203	10	11	21	10,2	9,1	9,7	9	7	16	7	4	11
	17	142	178	320	12	21	33	11,8	8,4	9,6	1	4	5	3	2	5
	18	64	120	184	7	10	17	9,1	12	10,8	3	4	7	4	2	6
	19	135	124	259	16	12	28	8,4	10,3	9,2	0	5	5	12	5	17
	20	72	95	167	9	13	22	8	7,3	7,5	0	2	2	4	4	8
	21	104	123	227	10	16	26	10,4	7,6	8,7	1	2	3	5	2	7
	22	105	140	245	12	16	28	8,7	8,7	8,7	1	1	2	2	5	7
	23	71	87	158	10	14	24	7,2	6,2	6,5	0	0	0	3	6	9
	24	120	95	215	12	18	30	10	5,2	7,1	4	1	5	1	0	1
	25	284	153	437	37	23	60	7,9	6,6	7,2	2	0	2	3	5	8
26	178	99	277	23	11	34	7,7	9	8	4	5	9	11	3	14	
TOT		1704	1919	3623	201	235	436				37	45	82	70	55	125
MOY. par ELEVE		131	147	278	15,4	18	33,5	8,4	8,1	8,3	2,8	3,5	6,3	5,3	4,2	9,6

TOTAL GENERAL	4281	4957	9238	522	597	1119					98	119	271	157	157	314
MOYENNE GENERALE	164	190	355	20	23	43	8,2	8,3	8,2	3,7	4,6	8,3	6	6	12	

3. Afin de faciliter une lecture rapide du tableau (et cela est valable pour les autres tableaux), nous avons, dans chaque colonne :

a) entouré d'un rond les 2, 3 ou 4 "scores" les plus élevés, sans distinction entre CM 1 et CM 2

b) entouré d'un carré les 2, 3 ou 4 "scores" les moins élevés, sans distinction entre CM 1 et CM 2

c) calculé pour chaque colonne la moyenne des résultats de l'ensemble de la classe.

d) calculé pour chaque colonne :

- . un total partiel pour le CM 2 et pour le CM 1
- . la moyenne par élève CM 2 et par élève CM 1,

afin de pouvoir mieux établir certaines comparaisons globales entre les deux sections.

B. Observations

Nous présentons ici quelques-unes des constatations que nous avons faites à la lecture de ce tableau. Nous y ajoutons parfois des commentaires, qui n'ont d'ailleurs qu'une valeur relative, car ils portent sur des résultats obtenus à partir d'un corpus réduit.

Rubrique n° 1 : nombre de mots

On constate que, aussi bien pour chaque sujet que pour l'ensemble des deux sujets :

- les textes les plus longs sont produits plutôt par le CM 2
- les textes les plus courts sont produits plutôt par le CM 1
- le sujet n° 2 a donné des textes plus longs en moyenne, aussi bien pour l'ensemble de la classe que pour chaque section séparément.

Rubrique n° 2 : nombre de phrases

- dans l'ensemble, les textes du CM 2 contiennent plus de phrases que ceux du CM 1,
- mais les meilleurs scores individuels sont répartis entre les deux sections,
- alors que les scores individuels les plus faibles sont tous obtenus par des CM 1.

Rubrique n° 3 : densité moyenne de la phrase.

- ici, à quelques exceptions près, c'est le CM 1 qui fournit à la fois les scores individuels les plus élevés et les plus faibles.

- les moyennes par section donnent des résultats a priori étonnants :

. sur le sujet n° 1, le CM 1 obtient une densité de phrase (moyenne) supérieure au CM 2 (8,4 mots par phrase au CM 1 contre 8 mots par phrase au CM 2)

. alors que sur le sujet n° 2 le CM 2 obtient une densité de phrase (moyenne) supérieure au CM 1 (8,4 contre 8,1).

Il semble difficile de trouver une explication à ce phénomène : peut-être cela tient-il à la nature des sujets ? à leur formulation ? ou bien est-ce un simple fait dû au hasard ?

Rubrique n° 4 : nombre d'enchâssements

Dans la mesure où nous voulions porter cette année notre attention sur l'utilisation des enchâssements, nous ferons ici des observations plus minutieuses, en faisant successivement une lecture "verticale" et une lecture "horizontale" du tableau.

1. Lecture verticale

- . sur le sujet n° 1 : 2 textes du CM 2 ne contiennent pas d'enchâssements
3 textes du CM 1 ne contiennent pas d'enchâssements
- . sur le sujet n° 2 : tous les textes du CM 2 contiennent des enchâssements
2 textes du CM 1 n'en contiennent pas.

. sur l'ensemble des deux sujets :

- les deux scores les plus élevés se situent au CM 2, où l'on constate en outre que les deux enfants (n° 4 et n° 12) qui n'avaient pas employé d'enchâssements dans le premier sujet, en emploient dans le deuxième.

- le score le plus faible se situe au CM 1, où il y a un enfant qui n'a employé aucun enchâssement dans les deux textes.

- on constate une sensible "progression", au niveau de l'emploi des enchâssements, entre le CM 1 (82 emplois - moyenne : 6,3) et le CM 2 (135 emplois - moyenne : 10,4).

Les observations précédentes nous ont conduits à nous demander si l'on pouvait établir, pour un élève donné, des correspondances entre le nombre d'enchâssements et les "scores" obtenus aux résultats des rubriques précédentes.

C'est pourquoi nous avons fait quelques lectures "horizontales" du tableau.

2. Lecture horizontale

Dans cette lecture horizontale, nous chercherons à répondre aux deux questions suivantes :

a) Y a-t-il un rapport entre le nombre d'enchâssements et le nombre de mots ?

Pour l'ensemble des textes des deux séries :

- les 2 élèves qui ont employé le plus d'enchâssements (n° 11 et 13 qui ont employé 19 enchâssements) ont écrit des textes longs (respectivement 454 et 673 mots, alors que la moyenne générale est 355).

- 3 des élèves qui ont employé le moins d'enchâssements (n° 20, 22, 23 qui ont employé respectivement 2, 2 et 0 enchâssements) ont écrit des textes courts (167, 245 et 158 mots).

- mais 1 de ces élèves (n° 25 : 2 enchâssements) a écrit un texte relativement long (437 mots).

Il semble donc (et c'est a priori prévisible) que nombre d'enchâssements et longueur des textes soient liés ; mais le cas n° 25 ne permet pas d'ériger ce rapport en principe absolu.

b) Y a-t-il un rapport entre le nombre d'enchâssements et le nombre de phrases ?

Rappelons ici la manière dont nous avons compté les phrases (voir plus haut : deuxième partie - II - 2) :

Le nombre total de phrases d'un texte est la somme des "structures de base", soit employées isolément, soit employées comme structures "matrices" (comportant alors une ou plusieurs structures enchâssées)

Pour l'ensemble des textes des deux séries :

- les deux élèves qui ont employé le plus d'enchâssements (n° 11 et 13) ont écrit, le premier, des textes contenant un grand nombre de phrases (74), le second des textes contenant un nombre de phrases largement supérieur à la moyenne (55 phrases alors que la moyenne est de 43 phrases)

- 3 des élèves qui ont employé le moins d'enchâssements (n° 20, 22 et 23) ont écrit des textes contenant peu de phrases (respectivement : 22, 28 et 24 phrases - la moyenne étant 43)

mais 1 de ces élèves (n° 25) qui n'a utilisé que 2 enchâssements, a écrit des textes contenant un grand nombre de phrases (60).

Nous retrouvons ici le même problème que ci-dessus (a)

Rubrique n° 5 : nombre de coordinations

Dans les rubriques 1, 2, 3 et 4 nous cherchions à définir des indices de maîtrise de la langue écrite sous les différents aspects examinés (nombre de mots, de phrases, densité de la phrase, nombre d'enchâssements) et nous avons essayé d'établir des relations entre les résultats obtenus.

En relevant les emplois de coordinations, nous voulons voir s'il existe un rapport entre elles et les enchâssements ; plus précisément si l'abondance des coordinations (au sens défini plus haut) est ou n'est pas le signe que les enfants ne maîtrisent pas bien le maniement de la subordination (relative ou conjonctive).

Pour mettre cette hypothèse à l'épreuve des faits, procédons à une première observation des résultats totaux des rubriques 4 (nombre d'enchâssements) et 5 (nombre de coordinations) :

	Total des enchâssements	Total des coordinations	Total Ench. + Coord.	Ecart
CM 2	135	189	324	+ 54 coord.
CM 1	82	125	207	+ 43 coord.
Total	217	314	531	+ 97 coord.
Ecart CM2 - CM1	53	64	117	

On constate que, bien que le nombre total d'emplois (enchâssements + coordinations) soit plus élevé au CM 2 qu'au CM 1 (117 de plus), l'écart entre enchâssements et coordinations évolue peu du CM 1 (+ 43 coord.) au CM 2 (+ 54 coord.).

Cela peut donc signifier que, lorsque l'ensemble des emplois (enchâs. + coord.) augmente, l'une des deux données augmente proportionnellement plus que l'autre, c'est-à-dire que le rapport entre nombre d'enchâssements et nombre de coordinations n'est pas le même au CM 2 et au CM 1.

On se rend d'ailleurs mieux compte du phénomène en transformant les valeurs absolues du tableau précédent en valeurs relatives, c'est-à-dire en pourcentages :

	Enchâssements	Coordinations	Total
CM 2	135 = 41,6 %	189 = 58,3 %	324 = 100 %
CM 1	82 = 39,6 %	125 = 60,3 %	207 = 100 %

On voit que, au CM 2 par rapport au CM 1 :

- à un pourcentage plus élevé d'enchâssements correspond un pourcentage moins élevé de coordinations,

- à un pourcentage plus élevé de coordinations correspond un pourcentage moins élevé d'enchâssements.

Ce premier examen global de résultats en valeur relative nous permettant des observations plus intéressantes que l'examen des résultats en valeur absolue, nous avons alors entrepris de transformer les résultats présentés dans le tableau A en résultats en valeur relative (voir page suivante : tableau B).

Nous avons ainsi calculé, pour chaque élève et pour chaque texte :

- le nombre d'enchâssements et le nombre de coordinations pour 100 mots, ce qui permet d'éliminer toute différence tenant à la longueur des textes.

- le nombre d'enchâssements et le nombre de coordinations pour 100 phrases, ce qui permet d'éliminer toute différence tenant au nombre variable de phrases selon les textes.

TABLEAU B

SUJET →		POUR 100 PHRASES						POUR 100 MOTS					
		N. D'ENCHASS ^{TS}			N. DE COORD.			N. D'ENCHASS ^{TS}			N. DE COORD.		
		1	2	1+2	1	2	1+2	1	2	1+2	1	2	1+2
C M 2	1	11,1	8,3	9,8	44,5	33,3	39,2	1,4	1	1,2	5,6	4	4,9
	2	24,1	24,1	24,1	41,3	(41,3)	41,3	2,7	2,6	2,7	4,7	(4,5)	4,6
	3	28	9,6	17,8	(8)	25,8	17,8	(3,7)	1,2	2,3	(1)	3,3	2,3
	4	(0)	(7,5)	(5,4)	38,5	(12,5)	18,8	(0)	1,1	(0,7)	4,3	1,9	2,6
	5	31	11,5	21,8	17,2	15,3	16,3	3,6	1,5	2,7	2	2	2
	6	30	10,5	20,5	30	36,8	33,3	3,3	1,5	2,5	3,3	5,2	11,1
	7	26,3	16,6	21,6	36,8	(55,5)	(45,9)	2,9	2,1	2,6	4,1	(7,2)	(5,5)
	8	18,7	14,8	15,7	18,7	27,7	25,7	2,2	1,9	2	2,2	3,5	3,2
	9	14,2	37,5	24,3	28,5	18,7	24,3	1,6	3,5	2,5	3,3	1,7	2,5
	10	16,6	26,9	22	37,5	34,6	36	2	2,9	2,5	4,5	3,8	4,1
	11	20	(60)	34,5	20	15	18,1	2,8	(5,8)	(4,1)	2,8	(1,4)	2,2
	12	(0)	23	12,5	22,7	34,6	29,1	(0)	2,9	1,7	3,5	4,3	4
	13	17	36,3	25,6	19,5	27,2	22,9	2,3	3,2	2,8	2,6	2,4	2,5
	MOY.	19	20,4	19,7	27,1	28,1	27,6	2,3	2,4	2,4	3,3	3,3	3,3
C M 1	14	28,5	(44,4)	(37,5)	35,7	27,7	31,2	3	2,7	2,8	3,8	1,7	2,3
	15	27,5	11,5	17,2	34,5	23	27,1	4	1,9	2,7	5	3,8	4,3
	16	(90)	(63,6)	(76,1)	(70)	36,3	(52,3)	(8,8)	(6,9)	(7,8)	(6,8)	3,9	5,4
	17	8,3	19	15,1	25	(9,5)	(15,1)	0,7	2,2	1,5	2,1	(1,1)	(1,5)
	18	(42,8)	40	(41,1)	(57,1)	20	35,3	(4,6)	3,3	(3,7)	(6,2)	1,6	3,2
	19	(0)	41,6	17,8	75	(41,6)	(60,7)	(0)	4	1,9	(8,8)	4	(6,5)
	20	(0)	15,4	9,1	44,5	30,7	36,3	(0)	2,1	1,2	5,5	4,2	4,8
	21	10	12,5	11,5	(50)	(12,5)	27	0,9	1,6	1,3	4,8	1,6	3
	22	8,3	6,2	7,1	16,6	31,2	25	0,9	0,7	0,8	1,9	3,5	2,8
	23	(0)	(0)	(0)	30	(42,8)	37,5	(0)	(0)	(0)	4,2	(6,9)	(5,6)
	24	(33,3)	5,5	16,6	(8,3)	(0)	(3,3)	(3,3)	1	2,3	(0,8)	(0)	(0,4)
25	5,4	(0)	(3,3)	(8,1)	21,7	(13,3)	0,7	(0)	(0,4)	(1)	3,2	(1,8)	
26	17,4	45,4	26,4	47,8	27,2	41,1	2,2	(5)	3,2	6,1	3	5	
	MOY	18,4	19,1	18,8	34,8	23,4	28,6	2,1	2,3	2,2	4,1	2,8	3,4
MOYENNE GENERALE		18,7	19,9	19,3	30	26,3	28	2,2	2,4	2,3	3,6	3,1	3,4

IV. Interprétation des résultats / Lecture du Tableau B.

A. Quelques indications sur la manière de lire le tableau :

1. Se reporter aux indications données pour la lecture du tableau A

2. Exemple de "lecture" : si l'on ramène fictivement tous les textes à la longueur de 100 phrases, on peut dire que l'enfant n° 1 utilise, pour 100 phrases, 11,1 enchâssements dans son premier texte, 8,3 enchâssements dans son deuxième texte.

B. Observations

1. Résultats en pourcentage par rapport au nombre de phrases

a) Si nous nous en tenons tout d'abord à des résultats d'ensemble (par section, et pour la classe) sur le total des deux sujets, nous pouvons extraire du tableau B les chiffres suivants :

	Ench./ 100 phr.	Coord./ 100 Phr.
CM 2	19,7	27,6
CM 1	18,8	28,6
Ensemble	19,3	28

Nous pouvons constater que, lorsque le pourcentage d'enchâssements est plus élevé (c'est-à-dire au CM 2 par rapport au CM 1), le pourcentage de coordinations est moins élevé.

Ce résultat semble donc confirmer celui auquel nous étions arrivés précédemment (voir fin du § III) : lorsque l'enfant utilise plus de subordinations par enchâssements, il a tendance à utiliser proportionnellement moins de coordinations, et inversement, lorsque l'enfant utilise plus de coordinations, il a tendance à utiliser proportionnellement moins d'enchâssements.

Faut-il en déduire que l'emploi de la coordination :

- est un obstacle à l'emploi de la subordination par enchâssement ?
- est un substitut de la subordination, plus facile à manier et donc utilisé plus spontanément par l'enfant ?
- est une étape préparatoire à l'emploi de la subordination, dans une perspective d'acquisition progressive des structures de la langue par l'enfant ?

Ce sont là des questions auxquelles il ne nous est pas possible de répondre, mais qu'il nous paraît intéressant de poser.

b) Essayons maintenant de vérifier sur quelques cas individuels les observations faites ci-dessus sur des moyennes.

En fonction de notre hypothèse, nous chercherons à voir si, pour un élève donné, quand le score d'emploi de l'enchâssement est supérieur à la moyenne générale de la classe, le score d'emploi de la coordination passe corrélativement au-dessous de la moyenne générale (et vice versa).

Exemples : le pourcentage moyen d'emploi des enchâssements est de 19,3 %
le pourcentage moyen d'emploi des coordinations est de 28,0 %

- . l'élève n° 1 emploie 9,8 % d'enchâssements (donc moins que la moyenne)
et 39,2 % de coordinations (donc plus que la moyenne)
- . l'élève n° 5 emploie 21,8 % d'enchâssements (donc plus que la moyenne)
et 16,3 % de coordinations (donc moins que la moyenne).

Dans les deux cas, notre hypothèse se trouve donc vérifiée.

Sur l'ensemble de la classe, nous trouvons 9 élèves (sur 26) qui présentent le même "profil" : élèves n° 1, 5, 9, 11, 12, 13, 19, 20, 23. Remarquons que 6 de ces 9 élèves se trouvent au CM 2.

Mais d'autre part, nous avons 8 élèves (n° 2, 6, 7, 10, 14, 16, 18, 26, également répartis entre CM 2 et CM 1) qui ont en même temps un pourcentage d'emploi supérieur à la moyenne générale pour les enchâssements et pour les coordinations.

Notons enfin qu'il reste 9 élèves (n° 3, 4, 8 pour le CM 2 et 15, 17, 21, 22, 24, 25 pour le CM 1) qui emploient en même temps moins de subordinations par enchâssements et moins de coordinations que la moyenne générale.

Pour conclure sur ce point, disons que notre hypothèse, qui se vérifie dans 1/3 des cas (9 sur 26), semble refléter un aspect d'une réalité bien complexe et difficile à analyser ; en outre son "assise" (notre corpus) est trop fragile pour que nous puissions l'ériger en principe général. Mais nous pensons qu'il y a là une direction intéressante à approfondir ; nous espérons pouvoir le faire ultérieurement.

2. Résultats en pourcentage par rapport au nombre de mots

En procédant de la même manière que ci-dessus, l'observation des résultats en pourcentage par rapport au nombre de mots confirme également l'hypothèse, mais dans un plus grand nombre de cas individuels : 11 élèves, les 9 mêmes que ci-dessus plus les n° 14 et 18.

3. Conclusion :

Malgré leur intérêt, tous ces résultats numériques ne nous ont pas absolument convaincus, et nous avons éprouvé le besoin de confronter les hypothèses auxquelles ils nous conduisaient avec les réalités du corpus, en analysant de plus près tous les textes de la première série.

V. Exploration des textes pris individuellement

Il nous est impossible, dans les limites du présent compte-rendu, de présenter ici l'ensemble du travail que nous avons fait à ce stade de notre démarche.

Voici donc, à titre d'exemple, l'exploration de deux copies que nous avons choisies parce qu'elles nous paraissaient particulièrement intéressantes :

- la copie n° 1 (sur le sujet n° 1) parce qu'elle présente de nombreux éléments d'observation qui vont dans le sens de notre hypothèse.

- la copie n° 12 (sur le sujet n° 1) parce qu'elle montre les limites de notre hypothèse.

N.B. Les textes sont transcrits en respectant l'orthographe et la ponctuation.

1. Copie n° 1

a) Transcription de la copie et inventaire

En face de chaque ligne du texte, nous comptons :

- colonne 1 : nombre de juxtapositions (de phrases) avec ponctuation adéquate
- colonne 2 : nombre de juxtapositions (de phrases) sans ponctuation adéquate
- colonne 3 : nombre de coordinations entre phrases
- colonne 4 : nombre de subordinations par pronom relatif
- colonne 5 : nombre de subordinations par conjonction de subordination

Un samedi après midi nous allons a Privas acheter des vêtements. // Nous nous arrêtons devant un étalages de blousons/ ma mère les regarde/ et m'en fait essayer un/ il ne me va pas,/ nous en prenons un autres de ma taille/ et je l'essaye/ il me va bien/ et il me plait,/ Nous l'achetons/ et allons voir d'autres étalages./ Une semaine plus tard je met mon blouson pour aller disputer un math de hand / En arrivant devant le gymnase nous montons dans le car./ Une heure plus tard nous en descendons/ et allons au gymnase de Valence/ je pose mon blouson dans le vestiaire / et vais sur le terrain./ Après le math je reviens dans le vestiaire/ et je m'aperçois alors d'une chose,/ mon blouson est déchiré/ alors je me rappelle brusquement que dans le car nous nous amusions à sauter de siège en siège/ et c'est là que j'ai entendu un craquement mais croyant que c'était un copain je ne m'en soucier pas./ Et en arrivant à Privas j'attend mon père qui venait nous chercher moi et François/ On arrive à la maison / je n'étais pas fier./ Et je ne recommencerai pas pour ne pas déchirer mes affaires./

	1	2	3	4	5
	1	1			
	1	1	1		
	1		1		
		1	2		
	1				
		1			
	1		1		
	1		1		
	1		1		
					1
			2		
			1		1
				1	
		2			
			1		
Total	7	7	12	1	2

b) Commentaire :

- . cet élève a employé : - 1 qui
- 2 que (conjonction)
- 12 coordinations (dont 10 fois "et")
- 14 juxtapositions (dont 7 avec ponctuation adéquate)

. l'importance numérique des coordinations et des juxtapositions nous a amenés à nous poser la question suivante : n'y a-t-il pas des cas où cet élève aurait pu employer, s'il les avait mieux maîtrisés, des enchâssements par subordination (relative ou conjonctive) ?

. Pour répondre à cette question, nous avons essayé de trouver dans le texte des exemples de ce que nous appellerons des "emplois non-réalisés" :

- l'enfant écrit :
"nous nous arrêtons devant un étalages de blousons ma mère les regarde"
- = n'y a-t-il pas emploi d'une subordonnée relative avec "que" ? :
"nous nous arrêtons devant un étalage de blousons que ma mère regarde".
- l'enfant écrit :
"et m'en fait essayer un il ne me va pas"
- = n'y a-t-il pas la place d'une relative avec "qui" ? :
"et m'en fait essayer un qui ne me va pas".
- l'enfant écrit :
"et je m'aperçois alors d'une chose, mon blouson est déchiré" ?
- = n'aurait-il pas pu écrire :
"et je m'aperçois alors que mon blouson est déchiré" ?

. Sans aller plus loin, car il faut éviter de juger ce texte avec des yeux d'adulte, on peut cependant constater que ces "améliorations" du texte semblent à la portée d'un enfant du CM et que, dans ces trois cas, juxtaposition et coordination ont été employées "au détriment" d'enchâssements possibles.

2. Copie n° 12

a) transcription de la copie et inventaire

en juin 74 on m'a acheté un costume a valence chez l'enfant
roi. / mon père entre. / "bonjour monsieur avez des costumes pour
 enfant de dix ans". / "oui je dois avoir ça". / J'en essaye un
 dans la cabine / le premier me gratte / le deuxième pas assez
 large / le troisième me va / je me rabilille / nous le payons / et
 partons / puis peus après recevons un fert part / venez-vous
 pour la comunion solenel de Franckie ? / nous y allons
 avec ma mère / je prend le train / et vais a Paris / arrivé a

1	2	3
2		
2		
	2	
	3	1
	1	1
1		
	2	1

la gare de lion nous descendons du train / sortons de la gare /
et appelons un taxi "hep taxi" / une fois a l'intérieur nous
nous rendons chez mes grand parent / le lendemain au lunch
de la comunion je déchire mon pantalon / mais on ne l'aper-
çois heureusement que le soir du départ. /

	1	1
	1	
	1	
		1
<hr/>		
5	11	5

b) Commentaire

Nous sommes ici dans une situation très différente de la précédente. En effet cet élève a utilisé :

- 16 juxtapositions (dont 5 avec ponctuation adéquate)
- 5 coordinations entre phrases
- aucune subordination par enchâssement.

Comme dans la copie précédente, nous avons cherché des cas où l'enfant aurait pu ou dû utiliser des subordinations : nous n'avons pas trouvé de transformations possibles, du moins en jugeant d'après ce qui est à la portée d'un enfant du CM.

Nous nous posons alors la question suivante : cet enfant avait-il vraiment la possibilité d'employer des enchâssements ?

Il semble que l'emploi fréquent du style direct a éliminé les "chances" d'apparition de certaines conjonctions de subordination ("que" en particulier). Mais la question reste posée à propos du non emploi des pronoms relatifs :

- est-ce la manière dont l'enfant a organisé son récit qui ne l'a pas conduit à l'emploi des relatifs ?

- ou bien est-ce parce qu'il ne maîtrise pas encore le maniement des relatifs qu'il n'en emploie pas ?

Etant donné que, dans son autre texte (sur le sujet n° 2) cet élève n'utilise pas beaucoup de relatifs (2, alors que la moyenne pour sa section est 3,4) nous penchons pour la deuxième réponse, mais elle reste évidemment à vérifier sur un corpus plus étendu.

VI. Essai de synthèse

Après l'examen - d'une part des résultats numériques des tableaux A et B - d'autre part des copies de la première série (et plus particulièrement des copies n° 1 et 12), une réflexion de synthèse nous conduit à mettre en lumière les questions suivantes :

1. L'emploi fréquent de la coordination peut-il être considéré comme l'indice d'un manque de maîtrise de la subordination ?

En l'état actuel de nos investigations, il ne nous est pas possible de trancher sur cette question car :

a) certains éléments d'observation nous poussent à répondre : oui :

- . cf. plus haut : IV B 1 a) tableau et commentaires
- . cf. ci-dessus : l'analyse de la copie n° 1

b) mais d'autres éléments d'observation nous poussent à répondre moins affirmativement :

. cf. tableau B : où l'on constate que pour 8 élèves (n° 2, 6, 7, 10, 14, 16, 18, et 26), un pourcentage d'emploi des enchâssements pour 100 phrases supérieur à la moyenne générale de la classe s'accompagne d'un pourcentage d'emploi des coordinations pour 100 phrases également supérieur à la moyenne générale de la classe : il y aurait donc progression simultanée dans les deux domaines.

. cf. l'analyse ci-dessus de la copie n° 12, qui montre qu'on ne peut pas toujours justifier le non emploi de subordinations par l'abondance relative des coordinations (et des juxtapositions).

2. En l'absence d'une norme (autre que celle que nous avons empiriquement tirée de la moyenne des emplois dans notre corpus), que peut-on raisonnablement attendre d'un enfant sur le plan de l'emploi des enchâssements ?

a) d'un point de vue strictement linguistique, il est certes facile de trouver, dans un texte d'enfant, des cas où un enchâssement, non réalisé, était "virtuellement" possible. Voir les exemples étudiés dans la copie n° 1.

b) mais il nous paraît abusif d'exiger (ou simplement d'attendre) d'un enfant la réalisation de tous ces enchâssements "virtuellement" possibles. Outre le fait qu'il est difficile de fixer les limites de ce qui serait virtuellement possible, la multiplication de ces enchâssements risquerait, au delà d'un certain nombre, d'alourdir le texte, et se ferait certainement au détriment d'autres modalités d'organisation du discours (comme la coordination et la juxtaposition) ou de la phrase (comme les formes nominales du complément de phrase et la nominalisation infinitive par exemple).

c) peut-on alors conclure que, parce qu'un enfant n'utilise pas une structure, il ne la maîtrise pas ?

Il ne nous est pas encore possible de répondre nettement à cette question, en raison du caractère limité de notre corpus. Mais nous pensons que, pour apporter une réponse satisfaisante à cette question, il faudrait distinguer les situations suivantes :

. 1er cas : l'enfant n'utilise jamais d'enchâssement ; c'est, dans notre corpus, le cas de l'élève n° 23 (cf. tableau A)

= peut-on en conclure que l'enfant ne maîtrise pas le maniement de la subordination ? Il faudrait pouvoir travailler sur un nombre de textes plus important.

. 2ème cas : emplois occasionnels. C'est le cas des élèves n° 4, 12, 19, 20, 25 (cf. tableau A) qui n'utilisent aucun enchâssement dans l'un des deux textes, et en utilisent quelques-uns dans l'autre.

= on peut alors se poser la même question que ci-dessus (1er cas)

. 3ème cas : l'enfant utilise quelques enchâssements, mais très maladroitement.

Exemples pris dans le texte n° 2 de l'élève n° 4 :

- "le chien court devant nous jusqu'au moment qu'on entend aboyer un".
- "la bête ne put freiner qu'elle tomba en bas".

= il semble bien qu'ici l'action pédagogique puisse valablement intervenir pour améliorer la maîtrise de structures que l'enfant s'essaie maladroitement à utiliser.

. 4ème cas : l'enfant utilise des enchâssements pertinemment et sans erreur.

A ce stade de nos investigations, il nous a alors paru nécessaire de nous rendre compte de la nature des mots de subordination utilisés, afin de voir où se situaient, pour les enfants, les difficultés d'utilisation des subordonnants.

Cela nous a conduit à dresser un tableau de répartition des subordonnants (Tableau C, page suivante).

VII. Interprétation des résultats : Tableau C

1. Emploi des conjonctions de subordination

a) On est immédiatement frappé par :

- l'abondance des emplois de QUE et de QUAND, qui apparaissent dans presque toutes les copies.

- l'importance des emplois de conjonctions de subordination qui expriment des relations de temps : QUAND, LORSQUE, DES QUE, et une partie des emplois de COMME (dont nous n'avons pas, au moment des comptages, distingué les nuances de sens).

b) Le tableau ci-dessous, qui transforme en pourcentages les résultats bruts du tableau C, permettra de mesurer avec plus de précision ces fréquences d'emploi :

voir tableau p. 127

TABLEAU C (1ère partie)

		CONJONCTIONS DE SUBORDINATION																TOTAL											
		QUE		QUAND		LORSQUE		BÈS QUE		COMME		PARCE QUE		CORRE-LATIFS		DIVERS													
SUTET		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2										
C M 2	1	2	2															2	2										
	2	2	1	3	1	1	2	2						2	2°			3	5	8									
	3	3	1	4	1	1	1	1						1	1°			5	2	7									
	4														1	1°	1	1°	2	2	2								
	5	5		5															5	5	5								
	6	2	1	3					1	1	1	1					1	1°	5	1	6								
	7	1	1	1	1	1			1	1	1	1							3	1	4								
	8	1	3	4							1	1					1	1°	2	4	6								
	9		2	2		2	2				1	1					1	1°	6	6	6								
	10				2	3	5				1	1							3	3	6								
	11	2	4	6	2	3	5	1	1	1	1						1	1°	5	9	14								
	12		2	2		1	1										1	1°	4	4	4								
	13	2	1	3		1	1				1	1					2	4	6	4	7	11							
	T O T	19	16	35	6	11	17	2	2	4	2	1	3	4	2	6		1	3	4	3	9	12	37	44	81			
C M 1	14		3	3	1	1	1	1	2					2	2°					3	5	8							
	15	1	1	2	2	4				1	1		1	1	1	1°	1	1	2°	5	5	10							
	16	1	1	2	3	1	4			1	1									4	3	7							
	17		1	1				1	1												2	2	2						
	18		1	1		2	2					1	1	2						1	4	5							
	19		3	3						1	1										4	4	4						
	20					2	2														2	2	2						
	21				1	1	2														1	1	2						
	22	1		1																	1	1	1						
	23																												
	24	2	1	3								1	1								3	1	4						
25					2	2															2	2	2						
26				1	2	3															1	2	3						
	T O T	5	10	15	9	11	20	1	2	3	2	2	2	4	3	3	3	1	1	2	21	29	50						
TOTAL GENERAL		24	26	50	15	22	37	3	4	7	2	3	5	4	3	7	2	2	4	4	3	7	4	10	14	58	73	131	

* si bien que - si... que
 * tellement... que
 * (de sorte)... que * jusqu'
 * comment
 * comme si
 * si (adv. inter.)
 * puisque
 * si (cond.)
 * avant que - si (cond.)
 * pour que (2 fois)
 * bien que
 * maintenant que
 * mieux que - si... que
 * tellement... que
 * si (int.) - si (cond.)

T A B L E A U C (2ème partie)

SUTJET →	PRONOMS RELATIFS									INTER-ROGATIFS		TOTAL GENERAL							
	QUI			QUE			OÙ			TOTAL		ROGATIFS		CONJ + REL + INT.					
	1	2	1+2	1	2	1+2	1	2	1+2	1	2	1+2	1	2	1+2	1	2	1+2	
C M 2	1	1	1						1	1			2	2		3	2	5	
	2	2	1	3	1		1	1	3	2	5		1	1		7	7	14	
	3	2	1	3					2	1	3					7	3	10	
	4		1	1						1	1						3	3	3
	5	2	2	4		1	1		2	3	5		2	2		9	3	12	
	6	1		1				1	1	1	1	2				6	2	8	
	7	2	1	3					2	1	3		1	1		5	3	8	
	8		2	2		1	1			3	3		1	1	2	3	8	11	
	9	1		1	1		1			2	2		1	1		3	6	9	
	10	1	4	5						1	4	5				4	7	11	
	11	2	2	4						2	2	4		1	1	7	12	19	
	12		1	1		1	1			2	2	2				7	6	6	
	13	2	4	6				1	1	2	3	5	8			7	12	19	
TOT	16	19	35	2	3	5	1	3	4	19	25	44	5	5	10	61	74	135	
C M 1	14	1	2	3		1	1			1	3	4				4	8	12	
	15	2		2						2		2	1	1	2	8	6	14	
	16	4	3	7						4	3	7	1	1	2	9	7	16	
	17	1		1		1	1		1	1	2	3				1	4	5	
	18	2		2						2		2				3	4	7	
	19		1	1							1	1					5	5	5
	20																2	2	2
	21													1	1		1	2	3
	22		1	1							1	1					1	1	2
	23																		
	24													1	1		4	1	5
25																2		2	
26	2	2	4	1		1			3	2	5		1	1	4	5	9		
TOT	12	9	21	1	2	3		1	1	13	12	25	3	4	7	37	45	82	
TOTAL GENERAL	28	28	56	3	5	8	1	4	5	32	37	69	8	9	17	98	119	217	

Conjonction	Corpus	Nombre d'emplois	Pourcentage
QUE	CM 2	35 sur 81	soit : 42,3 %
	CM 1	15 " 50	" : 30 %
	Total	50 " 131	" : 38,1 %
QUAND	CM 2	17 " 81	" : 20,9 %
	CM 1	20 " 50	" : 40 %
	Total	37 " 131	" : 28,2 %
QUE + QUAND	CM 2	52 " 81	" : 64,2 %
	CM 1	35 " 50	" : 70 %
	Total	87 " 131	" : 66,4 %
Expression du temps : QUAND + LORSQUE + DES QUE	CM 2	24 " 81	" : 29,6 %
	CM 1	25 " 50	" : 50 %
	Total	49 " 131	" : 37,4 %
QUE + Expression du temps	CM 2	59 " 81	" : 72,8 %
	CM 1	40 " 50	" : 80 %
	Total	99 " 131	" : 75,5 %

c) La lecture de ce tableau permet de mieux se rendre compte du champ très limité des conjonctions employées par les enfants de cette classe, puisque 4 conjonctions (QUE, QUAND, LORSQUE, DES QUE) représentent à elles seules et sur l'ensemble des deux textes 75,5 % des emplois.

Il reste donc un travail important à faire, non seulement sur le plan "grammatical", mais aussi et surtout sur le plan de "l'éveil" général des enfants, pour les habituer à percevoir, définir, puis exprimer, les autres relations entre les événements qu'ils vivent et qu'ils veulent communiquer.

2. Emploi des pronoms relatifs

a) les emplois réalisés font apparaître :

. seules apparaissent les formes simples du pronom relatif (à l'exclusion des formes composées avec : lequel)

. le QUI représente 81 % à lui seul, du total des emplois des pronoms relatifs pour l'ensemble des deux textes et des deux sections :

soit, par section : 79,5 % pour le CM 2
84 % pour le CM 1

. le QUE et le OU, rares au CM1, sont un peu plus nombreux au CM 2.

b) la lecture de ces résultats donne encore des indications utiles sur le travail d'entraînement qui pourrait être fait dans la classe pour conduire les enfants à une plus grande maîtrise dans l'emploi des pronoms relatifs.

3. L'emploi des pronoms interrogatifs est si restreint qu'il ne donne lieu à aucun commentaire, sinon pour constater que beaucoup d'élèves ne sont pas encore familiarisés avec le maniement de ce type de subordination, et qu'il y a sans doute, sur le plan lexical comme sur le plan syntaxique, un travail utile à faire avec eux.

4. Vue d'ensemble sur l'emploi des subordonnants

Afin de mieux évaluer l'importance d'emploi de chaque catégorie de subordonnants par rapport à l'ensemble des subordonnants, nous avons élaboré, à partir du tableau C, le tableau ci-dessous, qui transforme les valeurs brutes en pourcentages :

	RELATIFS	INTERROGATIFS	CONJONCTIONS	TOTAL
CM 2	32,25 63,7	7,5 59	60 62	100 62
CM 1	30,5 36,3	8,5 41	61 38	100 38
TOTAL	32 100	8 100	60 100	100 100

a) Horizontalement, on lit, pour chaque section et pour l'ensemble, le pourcentage d'une catégorie de subordonnants par rapport à l'ensemble des subordonnants.

Ex ; au CM 2, les emplois de pronoms relatifs représentent 32,5 % de tous les emplois de subordonnants.

b) Verticalement, on lit, pour chaque catégorie de subordonnants, le pourcentage d'emplois de cette catégorie au CM 2, au CM 1, par rapport à l'ensemble des emplois de la classe.

Ex : sur 100 emplois de pronoms relatifs,
 - 63,7 % sont réalisés au CM 2
 - 36,3 % sont réalisés au CM 1.

5. Examen de la variété des subordonnants utilisés par chaque enfant

Pour aller au delà des résultats ci-dessus, il nous a paru utile de savoir combien de mots subordonnants différents utilisait chaque enfant.

Le tableau suivant - tableau D - répond à cette question.

TABLEAU D

		RELATIFS			INTER ROGA TIFS	CONJONCTIONS DE SUBORD								TOTAL GENERAL	TOTAL DES DIFFERENTS	
		QUI	QUE	OÙ		QUE	QUAND	LORSQ	DES Q	COMME	PARC.Q	CORR.	DIV			
C M 2	1	1			11	2									5	4
	2	3	1	1	1	3	1	2				11			14	9
	3	3				4	1	1				1			10	5
	4	1										1	1		3	3
	5	4	1		11	5									12	5
	6	1		1		3			1	1			1		8	6
	7	3			1	1	1		1	1					8	6
	8	2	1		2	4				1			1		11	6
	9	1	1		1	2	2			1			1		9	7
	10	5					5			1					11	3
	11	4			1	6	5	1	1				1		19	7
	12	1	1			2	1						1		6	5
	13	6		2		3	1			1			1111 2		19	10
	T T	35	5	4	10	35	17	4	3	6		4	12	135	76	
C M 1	14	3	1			3	1	2				11			12	7
	15	2			11	1	4		1		1		2		14	9
	16	7			11	2	4		1						16	6
	17	1	1	1		1		1							5	5
	18	2				1	2				2				7	4
	19	1				3			1						5	3
	20						2								2	1
	21				1		2								3	2
	22	1				1									2	2
	23															
	24				1	3					1				5	3
	25						2								2	1
	26	4	1		1		3								9	4
	T T	21	3	1	7	15	20	3	2	1	4	3	2	82	47	

TOTAL GENERAL	56	8	5		17	50	37	7	5	7	4	7	14	217	123
------------------	----	---	---	--	----	----	----	---	---	---	---	---	----	-----	-----

VIII. Interprétation des résultats : lecture du tableau D

1. Quelques indications sur la manière de lire le tableau

Nous voulons faire apparaître ici, à côté du nombre total d'emplois, le nombre de mots subordonnants différents employés par chaque élève. Ainsi, dans les colonnes qui englobent un certain nombre de subordonnants non précisés (interrogatifs, corrélatifs, divers), nous notons par des chiffres différents et séparés les emplois de subordonnants différents.

2. Commentaires

. Ce tableau permet tout d'abord de voir que le nombre total d'emplois de subordonnants n'est pas toujours un élément significatif.

Ex ; l'élève n° 10, qui a employé un nombre relativement grand (11) de subordinations dans ses deux textes, n'en a utilisé en fait que 3 différents : QUI, QUAND, et COMME.

. D'une manière générale, les meilleurs scores de variété des emplois se trouvent chez les élèves qui ont les totaux d'emplois les plus élevés ; voir par ex : les élèves n° 2, 13, 14, 15.

. Notons enfin que, à une exception près, la variété est dans l'ensemble plus grande au CM 2 qu'au CM 1.

CONCLUSION . . . PROVISoire

Rappelons tout d'abord que, tout au long de ce compte rendu, nous avons cherché à retracer chronologiquement les différentes étapes de notre travail, avec ses paliers, ses virages et ses interrogations.

Nous avons maintenant l'impression d'avoir accumulé beaucoup de chiffres, présenté quelques commentaires, tenté quelques hypothèses, posé de nombreux problèmes, proposé des pistes à explorer.

Tout cela signifie que notre travail est loin d'être fini.

Essayons donc de "faire le point".

. Nous sommes conscients du caractère relatif de nos résultats : pour être plus représentatifs des performances de chaque enfant (et même des performances moyennes d'un élève du CM), il faudrait que nos travaux portent sur l'analyse d'un corpus

- d'une part plus étendu
- d'autre part plus varié : c'est-à-dire recueilli dans des situations d'expression écrites plus nombreuses.

Pour interpréter nos résultats statistiques, nous avons été souvent gênés par le manque de références auxquelles nous aurions pu confronter nos chiffres et nos pourcentages.

C'est la raison pour laquelle nous avons, la plupart du temps :

- transformé en pourcentages les résultats bruts de nos enquêtes, de manière à éliminer le plus possible certaines variables individuelles,
- pris comme "norme" de référence la moyenne de la classe ; c'est certes un pis-aller, mais nous n'avons pas d'autre élément de comparaison valable (à notre connaissance).

. Malgré ces difficultés, nous avons quand même trouvé intéressant de pouvoir situer les performances de chaque enfant (nombre de mots, de phrases, emploi des su-bordonnants, etc...) soit par rapport à la moyenne de la classe, soit par rapport à la moyenne de sa section.

Le maître de la classe a pu alors adapter les activités de structuration de la langue (exercices d'imprégnation et d'apprentissage systématique) aux besoins réels ainsi décelés chez les enfants :

- en établissant une progression : par exemple organiser des exercices destinés à entraîner les enfants à un maniement plus fréquent et plus aisé des pronoms relatifs en abordant successivement l'emploi du relatif sujet (maîtrisé) puis l'emploi du relatif complément d'objet, complément de nom, complément du verbe.
- en choisissant les méthodes qui sont les mieux adaptées aux progrès des enfants, soit pour favoriser l'acquisition de ce qui n'est pas encore maîtrisé, soit pour renforcer le maniement de ce qui est encore mal maîtrisé.

Ce type de travail, ébauché cette année, sera développé l'an prochain.

. Bilan et perspectives : en effet, le travail de cette année nous a permis d'élaborer des outils d'analyse qui, même s'ils ne sont pas encore parfaits, nous paraissent suffisamment rodés pour pouvoir être opératoires dès le début de l'an prochain.

Ainsi nous consacrerons moins de temps à l'enquête initiale, nous en aurons les résultats plus tôt, et nous pourrons nous intéresser plus longuement à la deuxième phase de notre démarche : "mise au point d'un plan de travail : progression et choix de démarches et techniques pédagogiques propres à aider les enfants à surmonter le plus rapidement et le plus facilement leurs difficultés."

