

# **REPÈRES**

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

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

**39**

---

**1976**

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Service des Études et Recherches Pédagogiques

Français 1<sup>er</sup> degré

E R R A T U M

L'étude sur "le message poétique" p. 32

à été élaborée et rédigée par :

Jeanne ALBERTON  
Claudine FABRE  
Jacqueline SAINT-JEAN  
Monique SANDRINI  
Françoise SUBLET  
Anne VIGUIER

L'étude sur "les modèles poétiques" p. 78.

à été élaborée et rédigée par

Françoise SUBLET

# REPÈRES

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

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

"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".



S O M M A I R E

GROUPE LANGUE ECRITE

SEMINAIRE LANGUE ECRITE - 7, 8 et 9 avril 1976

1. Problèmes du Groupe Langue Ecrite	
Rapporteur : Georgette PERRICHON - AIX EN PROVENCE	P. 5
2. Discussion de travaux d'équipe déjà publiés	
Rapporteurs : Georgette PERRICHON - AIX EN PROVENCE	
et Jeanne-Marie PRINCIPAUD - NEVERS	P. 7
. Saint-Quentin	P. 7
. Privas	P. 11
. Sous-Groupe Langue Poétique	P. 14
3. L'analyse lexicale des textes d'enfants	P. 15
. Eléments de réflexion	
Jean BEAUTE - ANGERS	P. 15
. Discussion	
Rapporteur : Jeanne-Marie PRINCIPAUD - NEVERS	P. 27
4. L'énonciation	P. 30
4.1 La problématique de l'illocutoire dans une étude de	
l'énonciation	
Sylviane PERNET - LYON	P. 30
4.2 Eléments pour la constitution d'une grille d'analyse	
de l'énonciation et de quelques aspects rhétoriques	
dans les textes d'enfants	
Georges JEAN - LE MANS	P. 39
. Discussion	
Rapporteur : Jeanne-Marie PRINCIPAUD - NEVERS	P. 53
5. Objectifs possibles des pédagogies de l'écrit	
Rapporteur : Christian NIQUE - AMIENS	P. 54
6. Objectifs des productions écrites au cours des activités	
d'éveil scientifique	
Rapporteur : Gilbert DUCANCEL - AMIENS	P. 58
7. Objectifs pédagogiques possibles du texte libre	
Rapporteur : Jean BEAUTE - ANGERS	P. 76
8. Décisions d'orientation	
Rapporteur : Jacqueline ZONABEND - TOULOUSE	P. 82
	.../...

..//...

9. Notes bibliographiques  
Georges JEAN - LE MANS P. 891
10. Réflexions sur la spécificité d'une recherche pédagogique  
sur la langue écrite à l'école élémentaire - le fonctionnement  
du G.L.E  
Christian NIQUE - Responsable du G.L.E - AMIENS P. 93

**TRAVAUX DIVERS**

1. Les concepts élaborés en linguistique à propos de l'énonciation  
peuvent-ils nous aider à lire les textes d'enfants ?  
Thérèse VERTALIER - BORDEAUX P. 103
2. Notes sur la lecture des textes d'enfants par les enseignants P. 117
- . Lire les textes d'enfants  
Jean DELEPINE - François DEBARY - AMIENS P. 117
  - . Langue écrite : les modèles scolaires  
Pierre DESBUREAUX - AMIENS P. 127
  - . Orthographe, rectification et signification  
François DEBARY - AMIENS P. 130

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

Secrétariat : Françoise ROSSARD

Dactylographie : Danièle ESPERET

RECHERCHE-DESCRIPTION

Groupe Langue Ecrite

Séminaire des 7 - 8 - 9 avril 1976

1 - Problèmes du groupe Langue Ecrite (\*)

Le groupe Langue Ecrite -qui n'a pu se réunir qu'une seule fois par an depuis qu'il existe pour des raisons budgétaires- ne fonctionne pas en tant que groupe...

Il existe "potentiellement" si l'on arrive à réunir les collègues des différentes équipes très dispersées géographiquement, très diverses dans leur composition et le thème de leurs travaux. Ici on travaille sur le vocabulaire d'une classe d'âge (C.M. par ex.) ou d'un milieu socio-linguistique et scolaire déterminé, là sur un point particulier de ce vocabulaire, ailleurs un aspect de la syntaxe comme la coordination ou la subordination est analysée et dans tel type de production écrite. Toutes ces recherches ponctuelles sur l'analyse des textes d'enfants aboutissent à des descriptions très fragmentaires, oeuvres de "sous-groupes" qui fonctionnent bien (comme le groupe de Toulouse qui travaille sur les textes poétiques et apparaît très en avance sur les autres) ou qui avancent à "petits pas" dans un domaine bien déterminé, mais sans voir exactement comment lier leurs travaux à ceux des autres pour atteindre l'objectif commun.

Contribuer, chacun et tous, à l'élaboration d'un "PROJET de TRAVAIL COMMUN", précis, rigoureux au point de vue scientifique ;

Contribuer à l'élaboration d'un "PLAN STRUCTURE"

- dans ses hypothèses de recherche
- dans ses méthodes de travail
- dans son déroulement chronologique (quel "échancier" proposer à telle ou telle étape ?)

Afin de permettre une RECHERCHE DYNAMIQUE et véritablement FECONDE tels sont les objectifs de ce séminaire pour que vive le Groupe Langue Ecrite.

\* Compte-rendu établi par Georgette Perrichon - Aix-en-Provence.

DES PROBLEMES GENERAUX sont à résoudre pour le G.L.E.

I. Quel TYPE D'ANALYSE voulons-nous mener ?

- analyse "structurale" des textes ?
- analyse "pédagogique" ?
- analyse "sociologique" ?

II. Allons-nous VERS UNE ANALYSE LINGUISTIQUE, PEDAGOGIQUE ET SOCIOLOGIQUE ?

III. RE-STRUCTURER LE G.L.E. (non plus à partir des niveaux d'analyse possibles (énonciation, syntaxe, lexique) - comme en 1974-75 et 75-76- mais A PARTIR DES FONCTIONS DU TEXTE ECRIT sur lesquelles nous déciderons de mettre l'accent :

- 1°) "texte libre" ou texte d'expression personnelle
- 2°) "texte scientifique" (textes recueillis au cours de séquences d'activités d'éveil)
- 3°) "texte poétique" (sur lequel travaille le sous-groupe "Langue poétique")

On pourrait centrer l'étude pour chaque nouveau sous-groupe sur

- 1°) "le texte libre"
- 2°) "le texte scientifique"
- ou 3°) les deux types de textes opposés.

CHAQUE SOUS-GROUPE ayant à définir, en vue d'une synthèse générale,

A) LES OBJECTIFS DES ACTIVITES DE LANGUE ECRITE AU COURS MOYEN

"Ecrire, apprendre à écrire et pour quoi faire ?".

et B) selon son "CHAMP D'OBSERVATION", les OBJECTIFS PEDAGOGIQUES d'un "TYPE DE TEXTE".

exemple : pour le sous-groupe II "texte scientifique" :

- l'inventaire porterait sur les catégories de productions : les questionnaires d'enquête, la formulation des hypothèses, le compte-rendu d'observations ou d'expériences, et notamment sur la formulation des représentations spontanées, syncrétiques, "pré-scientifiques" afin de définir le ou les texte (s) scientifique (s).



- les objectifs pédagogiques seraient de développer la "capacité de passer d'une formulation subjective à une formulation objective"

ce qui impliquerait de développer la capacité d'expliciter  
de catégoriser  
de généraliser  
afin d'atteindre un degré de plus en plus élevé de  
conceptualisation.

(voir C.R. des travaux du 8 avril sur ce point).

## 2 - Discussion de travaux d'équipes déjà publiés (\*)

2.1. Travaux de St-Quentin (Ecole des Girondins) cf. Repères n° 34  
p. 73 à 110.

titre : "Fonctionnement de la coordination dans le langage  
écrit des élèves de l'école élémentaire" CM1 - CM2.

### compléments d'information : I. Situation de la recherche

- A partir du fonctionnement de la coordination dans les textes d'enfants on cherche à découvrir des INDICES DE MAITRISE DE LA LANGUE ECRITE, c'est-à-dire qu'à partir d'une ANALYSE DE LA PERFORMANCE dans les textes on cherche à voir si on peut obtenir une MESURE DE LA COMPETENCE.

D'où un long travail de mise au point de la GRILLE (Repères n° 34 - p. 97) modifiée trois ou quatre fois après avoir été essayée plusieurs fois.

- L'équipe a d'abord choisi de mettre les enfants dans la SITUATION de LECTURE DE BANDE DESSINEE avec phrases d'appui contenant des blancs : les enfants devaient compléter par les conjonctions appropriées.

### II. POURQUOI CHOISIR LA B.D. ?

- la B.D. permet le maximum de liberté par opposition au "sujet imposé" (en effet celui-ci peut privilégier des enfants qui par leur milieu ont l'expérience permettant d'écrire sur le sujet (\*\*))

-----  
\* Compte-rendu établi par Georgette Perrichon - Aix-en-Provence.

\*\* En fait, la lecture de la B.D. pose de redoutables problèmes...

- la B.D. place les enfants dans une situation d'égalité quel que soit leur milieu socio-linguistique.
- la B.D. intéresse les enfants (la planche choisie ici c'est "MAX l'explorateur", dans TINTIN).

### III. CRITIQUE DES RESULTATS

- a) Les premiers résultats ont fait apparaître la nécessité de mieux poser les problèmes afin d'avoir la possibilité de traiter les données sur ordinateur, et de travailler sur un plus grand nombre de textes (la B.D. a été proposée à 200 enfants du CE1 au CM2), l'objectif étant limité à une DESCRIPTION DE LA LANGUE,
- b) ensuite l'équipe s'est proposée d'étudier les textes choisis d'après un certain nombre de VARIABLES DE DEPART, à savoir :

- la "situation scolaire" 

{	textes produits par enfants en avance d'un an
	textes produits par enfants d'âge normal
	textes produits par enfants en retard d'un an
	textes produits par enfants en retard de 2 ans.

- les "milieux socio-culturels" en opposition

{	milieu ouvrier spécialisé d'une part
	milieu aisé (cadres, enseignants, professions libérales)

- la "relation de l'enfant avec ses pairs" à l'intérieur de la classe : on considère 

{	"les enfants choisis" par leurs camarades
	"les enfants rejetés" par leurs camarades
	- selon un SOCIOGRAMME établi dans la classe expérimentale.

### IV. QUESTIONS POSEES :

- 1°) Est-ce que la langue varie :
- selon deux groupes sociologiques opposés ?
  - selon deux groupes opposés sur le plan scolaire ?
  - selon deux groupes opposés dans la "situation scolaire" ?

2°) Pourquoi étudier la coordination ?

Les textes recueillis à partir de la B.D. avaient montré une insuffisance dans l'utilisation des coordonnants, d'autre part les maîtres "correcteurs" des textes avaient beaucoup d'impressions (ex. : "et" est trop employé il sert à tout ; "car", "donc", par contre sont peu utilisés, etc...); il fallait donc recueillir un grand nombre de faits précis afin de pouvoir les interpréter scientifiquement.

3°) Une série de questions à poser sur la coordination :

a) y-a-t-il une différence significative dans la proportion de coordonnants employés au CM1, au CM2 ?

b) y-a-t-il une différence significative dans la proportion de subordonnants employés au CM1, au CM2 ?

c) le nombre de coordonnants et de subordonnants employés varie-t-il : - selon le cours considéré CM1 ou CM2 ?

- selon les auteurs "classiques" choisis en référence pour cette étude ?

N.B. : on a étudié coordination et subordination dans les textes de CAMUS "L'étranger" - de M. PAGNOL : "A la gloire de mon père" - de FLAUBERT ; BOUVARD et PECUCHET - de MAUROIS "Climats".

- LES CONCLUSIONS NE FONT PAS APPARAÎTRE DE DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES entre le nombre de coordinations chez les auteurs et le nombre de coordinations chez les enfants de CM2.

par contre "DES ECARTS" plus intéressants entre les auteurs et les enfants de CM1.

En définitive, les différences sont dues à des variations aléatoires, quantitativement, il n'y a pas de différence significative.

#### V. INTERVENTIONS A PROPOS DE CETTE INFORMATION

sur les problèmes de METHODOLOGIE  
sur la SIGNIFICATION DE CETTE ANALYSE.

1°) METHODOLOGIE :.UTILISATION DE LA STATISTIQUE

. le travail fait par l'équipe de St Quentin à partir d'une bibliographie élémentaire (1) suffit-il pour manipuler la statistique ?

évidemment non ; en conséquence

. ne pourrait-on pas prévoir une JOURNEE D'INFORMATION sur ces problèmes que pose l'utilisation de la statistique en linguistique à un prochain séminaire du G.L.E. ?

suggestion à étudier souligne H. Romian, mais problème de moyens budgétaires.

. NECESSITE DE PREVOIR LE TRAITEMENT STATISTIQUE qu'on appliquera à telle ou telle recherche → de façon à savoir quelles données on va recueillir

. FAUT-IL PREVOIR "D'AUTRES OUTILS" pour étudier les textes d'une autre manière ? (pourcentages, classement des écarts, comparaisons des moyennes)

. FAUT-IL ADOPTER LA MEME METHODE DE TRAVAIL dans toutes les équipes ?

2°) SIGNIFICATION DE L'ANALYSE :

Elle appelle une série de remarques et de questions :

a) s'il n'y a pas de "différences significatives" entre les textes d'auteurs et les textes d'enfants -dans le champ observé des coordonnants ou des subordonnants- c'est parce que ces auteurs -là représentent justement "le modèle intangible", le "modèle pédagogique", auquel les enseignants se réfèrent traditionnellement.

b) si cette analyse n'est pas "significative", c'est aussi parce qu'on n'a pas rapporté le nombre des coordonnants à "la fonction des textes" - ainsi, la présence ou l'absence de coordonnants dans un texte poétique peut être significative.

-----  
(1) - "Initiation à la statistique linguistique" de Ch. Muller (Larousse, 1968)

- "Mathématiques pour sciences humaines" de Barbu.

- le choix d'un type de texte dans le cas précis du travail de l'équipe de St Quentin, la narration à partir d'une BANDE DESSINEE appelle la coordination : il est nécessaire de coordonner pour comprendre et faire comprendre.

- avec le "texte scientifique" - qui reste à définir- est-ce que certains coordonnants (mais , or, donc, par exemple) n'apparaîtront pas plus souvent que d'autres ?

- pour que l'analyse linguistique soit valable et significative il faut considérer les différents types de coordonnants (coordonnants démarcatifs et vrais coordonnants) les rapports des coordonnants et des subordonnants (l'apparition des uns pouvant exclure l'apparition des autres).

Le problème fondamental reste bien celui de "L'ADEQUATION DES COORDONNANTS à L'INFORMATION A VEHICULER", selon tel type de texte.

c) le nombre des coordonnants et subordonnants révèle-t-il la "qualité" du texte de l'enfant ? -existe-t-il des "indices" de maîtrise de la Langue Ecrite révélés par l'emploi des coordonnants ou des subordonnants ?

## 2.2. Travaux de l'équipe de Privas.

Le responsable apporte des compléments d'information pour "éclairer" les documents parus dans "Repères" n° 28 et 34.

### 1°) Raisons du choix d'une OBSERVATION et d'une ETUDE :

Pourquoi travailler sur la subordination ?

sur la ponctuation ?

Pour des "raisons pédagogiques" uniquement

ou essentiellement

- les maîtres de l'équipe ont plus de problèmes avec la subordination qu'avec la coordination.

- l'utilisation, ou la non-utilisation de la ponctuation se trouve liée à la question de la coordination et à celle de la subordination, et là aussi les maîtres ont des problèmes pour apprendre aux enfants à utiliser les signes adéquats.

## 2°) QUESTION DES TYPES DE TEXTES

- Elle n'est pas intervenue dans l'analyse car, au départ, on n'avait pas défini un type de texte à produire.
- Le matériau utilisé correspond à des brouillons, à des "TEXTES DE PREMIER JET", qui, s'ils sont partiellement corrigés, le sont par les élèves eux-mêmes. Ces textes présentent une grande variété.
- Si les indices de maîtrise de la L.E. sont "modulés", selon les types de textes, il doit y avoir des INDICES COMMUNS DE MAITRISE de la L.E. indépendants de la "nature des textes".

## 3°) DISCUSSION et INTERVENTIONS

a) Que faut-il entendre par "MAITRISE DE LA LANGUE ECRITE" ? C'est selon le Plan de Rénovation, "la capacité de produire des formes de plus en plus élaborées, de mieux en mieux adaptées aux situations dans lesquelles l'enfant est amené... à écrire".

- Il est vrai que l'école n'apprend pas suffisamment à adapter la langue à la situation de communication.

### FONCTION(S) DES TEXTES

2°) - les textes d'enfants sont d'une extrême variété et, dans le même texte, s'il y a bien une "FONCTION DOMINANTE", les autres fonctions sont toujours présentes. Cet "entrelacs de fonctions" explique nos difficultés à définir des TYPES de TEXTES et nos difficultés à les analyser.

- de plus, à l'école, "L'UNITE D'ECRITURE", c'est presque toujours la page blanche, et "cette unité crée autre chose" que le texte qui pourrait naître...

Néanmoins, deux types de textes s'opposent nettement :

. le texte qualifié de "poétique"

. le texte dit "scientifique"

. Le premier, TEXTE POETIQUE, a été peu à peu défini en cours d'analyse après avoir, au départ, simplement classé ce qui paraissait poétique, et ce qui ne l'était pas, après avoir découvert "des degrés de poéticité"... à partir de critères de plus en plus précis ; mais d'autres difficultés ont surgi, en particulier parce qu'il y a "RE- IMPLICATION DE L'ENSEIGNANT DANS L'ANALYSE".

. Le 2ème, TEXTE SCIENTIFIQUE semble présenter des traits spécifiques (par exemple : phrases simples avec ponctuation très particulière : deux points, tirets, accolades, utilisation de signes comme symboles, flèches, etc, utilisation fréquente des nominalisations, etc...) mais existe-t-il à l'école élémentaire ?

Il paraît préférable de parler de "textes produits au cours des activités d'éveil" de "textes pré-scientifiques".

Il se définit par rapport à des "MODELES" IMPLICITES OU EXPLICITES qui sont des objectifs à atteindre (s'agit-il de texte de vulgarisation ? d'une page d'un savant biologiste ou de physicien ? de commentaire de documents historiques ou géographiques ? etc)

3°) De nouveau la question des "SITUATIONS SCOLAIRES" (conditions de production des textes)

et des "MODELES" de LANGUE ECRITE fait surgir l'inquiétude et prendre conscience du PROBLEME FONDAMENTAL pour le groupe.

Les enseignants constatant les différences profondes entre ce qu'ils trouvent effectivement dans les classes et ce qu'ils souhaitent obtenir éprouvent une sorte de malaise. Il ont de plus en plus le sentiment d'analyser un français général inspiré de "modèles littéraires", un français qui n'aurait cours que dans les classes, ou selon l'expression de R. BALIBAR "UN FRANCAIS FICTIF". (1).

Comment sortir de cette langue artificielle produite à l'école, pour l'école, si différente de la langue "réelle" vivante, hors de l'école ?

Comment passer de ce CONSTAT à l'ACTION PEDAGOGIQUE ?

. Ainsi peut-il y avoir un rapport immédiat entre cette recherche ponctuelle sur "CAR" par exemple, et l'exercice pédagogique à créer pour améliorer peu à peu la langue écrite ?

. Il est vrai que, dans cette phase tâtonnante de LA RECHERCHE, les

(1) Voir "Les Français fictifs" de R. Balibar Coll. Hachette - Littérature 1974.

retombées pédagogiques sont, pour le moment, faibles, parfois nulles.  
. Pourtant, nous avons tous le sentiment que "LE REGARD DES MAITRES sur les productions écrites des enfants A CHANGE" -et c'est un fait important, encourageant-.

En résumé : toute cette série de PROBLEMES a fait apparaître des  
NECESSITES IMPERATIVES.

1°) Faire l'INVENTAIRE DES SITUATIONS IMPLIQUEES PAR LA VIE DE L'ECOLE (ex. : correspondance avec les parents, avec d'autres membres de la société : le maire, le patron d'un atelier à visiter, le guide d'un musée, etc...)

ET DES SITUATIONS CREEES, plus ou moins artificiellement, EN CLASSE.

En conséquence, comment faire pour qu'il y ait "une relation dans le vécu quotidien entre l'école et la vie"?

2°) Faire l'INVENTAIRE DES TEXTES A RECUEILLIR

- l'analyse portera-t-elle sur "des textes tout venant" ou sur des "textes induits par des consignes précises" ?

ET DES TEXTES RECUEILLIS mais "en situation de VIE" des classes, en orientant notre observation soit vers des "textes libres" soit vers des productions textuelles relatives aux activités d'éveil.

3°) NOTRE OBJECTIF PRIORITAIRE sera de "DEVELOPPER LA CAPACITE DE PRODUIRE DES TEXTES ADAPTES AUX SITUATIONS".

### 2.3. Travaux du sous-groupe "Langue poétique".

Cf. Repères n° 37 et n° 38.

Thèmes du débat sur l'intervention de Françoise Sublet (\*)

- Intérêt de cette étude qui offre un moyen de démystifier la notion d'enfant poète (exemple : les textes "poétiques" type Freinet

-----

(\*) Rapporteur Jeanne Marie Principaud - Nevers



fonctionnent selon un modèle romantique qui met en jeu une sensibilité émotive, et qui suppose une vision du monde ; or, la maturité affective nécessaire ne peut être au niveau de l'enfant).

En revanche, le jeu poétique, le travail sur la comparaison, la métaphore les figures phoniques et prosodiques, sont accessibles aux enfants ; ils jouent un rôle moteur, permettent une distanciation critique à l'égard du modèle, incitent les enfants à s'exprimer, mais aussi à lire des textes poétiques, et enfin, suscitent une investigation ; on a là une perspective différente de celle de la pédagogie traditionnelle et de la pédagogie Freinet.

- Ne pas confondre créativité et poésie ; la créativité ayant un sens beaucoup plus large.

- On pourrait essayer de mettre en relation les éléments Freins et moteurs à l'égard des productions de textes poétiques et les réponses obtenues au QUIPF (Questionnaire d'identification des pédagogies CM1).

### 3 - L'analyse lexicale des textes d'enfants

Eléments de réflexion.... Equipe d'Angers - Jean Beauté - Février 76

Le travail que nous livrons ici comporte trois éléments.

. Le point sur la mise en place d'une grille d'analyse lexicale des textes d'enfants. Le point seulement, parce qu'il paraît provisoirement d'affiner un tel document (il y a trop de problèmes non résolus peut-être insolubles).

. Des orientations de travail.

. Une proposition d'analyse des contenus, une ébauche, si l'on veut, de grille lexico-sémantique.

N.B. : Les points 1 et 2 sont numérotés de A à F ; les points suivants sont numérotés normalement en chiffres.

#### I. Que pourrait être une grille d'analyse lexicale des textes d'enfants ?

On pouvait attendre -au début de nos travaux- que le sous-groupe lexique aboutirait à l'élaboration d'un instrument permettant d'examiner des textes d'enfants et de constater (objectivement) que telle production est lexicalement riche ou pauvre, ou encore une

certaine adéquation entre le vocabulaire employé et ce que l'enfant a voulu dire (à supposer qu'on sache vraiment ce qu'il a voulu dire). Si l'on s'en tient donc au critère de richesse-pauvreté, on aboutit à des mesures du genre de celles-ci que nous avons faites systématiquement pour un certain nombre de travaux écrits du CM1.

$$\text{- indice de richesse : } \frac{\text{nombre total des lexèmes employés}}{\text{nombre total des lexèmes différents}}$$

ce qui veut dire en clair, que plus un texte est long (grand nombre de lexèmes employés, toute occurrence nouvelle du même lexème étant considérée comme un lexème de plus), plus le nombre de lexèmes différents est élevé (indice proche de 1), plus le vocabulaire est riche.

$$\text{- indice de rareté : } \frac{\text{nombre total de lexèmes différents}}{\text{nombre total de lexèmes appartenant au Français Fondamental}}$$

Nous avons pu constater que certains élèves n'utilisent que des mots de grande fréquence, ou presque, alors que d'autres emploient au moins autant de mots n'appartenant pas au F.F. (1er et 2ème degré réunis) que de mots de grande fréquence. Reste à prouver que la liste de Gougenheim est pertinente pour des enfants de CM1. Nous n'en sommes pas sûrs. Mais l'instrument existait, il était tentant de l'utiliser dans la perspective qui était la nôtre.

$$\text{- indice de "lexématisation" : } \frac{\text{nombre de morphèmes}}{\text{nombre de lexèmes}}$$

L'idée était que plus le nombre des lexèmes est élevé, par rapport au nombre de morphèmes (entendre : nombre total de lexèmes différents / nombre total de morphèmes différents) on peut voir là un signe d'économie linguistique et de maîtrise lexicale. Ainsi "passer à travers" = lexème + 2 morphèmes "traverser" - 1 lexème pour la même idée.

N.B. : On peut discuter la pertinence de l'exemple et dire que "travers" est un authentique lexème ; penser alors à des expressions du type "aller avec" / "accompagner" / "crier après" / "réprimander" ou "gronder", etc. ..

Il apparaît très vite que ces mesures, dont nous ne donnons pas ici les résultats pour ne pas encombrer ce texte de colonnes de chiffres fastidieuses tant à lire qu'à reproduire, sont longues à pratiquer, qu'on ne peut imaginer qu'un instituteur prendra le temps de faire une telle analyse des textes de ses élèves. Rappelons que notre propos initial était d'élaborer des instruments de lecture des textes qui soient pédagogiquement opérationnels.

TEL N'ETAIT PAS LE CAS DES ANALYSES LEXICALES FAITES PAR NOUS AVANT LA REUNION DE MAI 1975.

C'est pourquoi depuis cette réunion, notre réflexion s'est orientée dans d'autres directions.

#### Propositions d'analyse compte-tenu de la pratique scolaire :

Nous nous sommes interrogés à partir de ce que les maîtres considéraient comme insuffisances lexicales dans les textes d'enfants, pour voir si leur approche empirique ne pourrait pas être complétée, voire modifiée, par une approche linguistique et peut-être psychologique. Trois pistes ont été retenues :

- le phénomène des répétitions ;
- les collocations ;
- l'économie linguistique.

#### a) Le phénomène des répétitions :

C'est en général la répétition qui est considérée par beaucoup d'instituteurs comme l'indice d'une carence en vocabulaire. Il nous semble qu'il faille y regarder de plus près :

- D'abord, quand considère-t-on qu'il y a répétition ? Lorsque le même lexème revient deux fois de suite sans avoir été remplacé par un substitut quelconque ? Ou lorsqu'il revient deux ou trois fois dans l'espace de quatre ou cinq lignes ? Disons tout de suite qu'il n'y a pas de définition rigoureuse de la répétition. Ajoutons que l'interdit qu'on fait peser sur la répétition joue un rôle inhibiteur important.

- La répétition est-elle carence lexicale ? Prenons un exemple : "Nous ne savons pas qu'est-ce que c'était. Papa alla voir, "mais c'est assez loin, dit papa". Un peu plus loin, le même enfant éprouvera le besoin de remplacer "papa" par "mon père" ; respect de la rhétorique

scolaire !! Mais outre l'alternance papa/mon père, aucun moyen lexical ne permet de remplacer convenablement "papa" : les listes de parasyonymes sont ici inopérantes. Dans l'exemple cité ci-dessus, ce qui apparaît plutôt c'est l'inaptitude à employer un pronom de reprise. Nous serions même tentés de dire qu'un tel défaut se situe dans un cadre plus général : la maîtrise de la co-référence. Cette absence de maîtrise se retrouve en orthographe (l'accord). S'il nous semble pédagogiquement acrobatique de faire la chasse aux répétitions, l'objectif pédagogique qu'est la maîtrise de la co-référence nous semble raisonnable et passe par une didactique relativement aisée à imaginer (pas forcément à mettre en oeuvre).

- Les considérations qui précèdent sont encore confirmées par toute une série de faits. Considérons par exemple la phrase suivante : "(L'écureuil) n'était pas apprivoisé mais il a été facile à apprivoiser..." Cette fois-ci le pronom de reprise ne suffit pas à éliminer la répétition. Les équivalents du type : domestiquer, rendre familier, sont ou bien légèrement inexacts (pour "domestiquer") ou bien exigent une transformation d'ordre syntaxique ("il nous a été facile de le rendre familier" ou "nous avons su le rendre familier" etc...). Le problème qui se pose alors est de savoir si l'enfant est capable de passer ainsi d'une construction grammaticale à une autre. Il n'est pas rare que le même verbe ne soit connu que par une construction donnée (exemple : "rendre + N" mais pas "rendre + ADJ"). Nous nous trouvons là aussi devant des problèmes qui sont peut-être d'abord syntaxiques ; l'élimination des répétitions passe sûrement par une maîtrise plus grande de la syntaxe.

- Reste quand même un aspect lexical : il est vrai que dans petit nombre de cas l'enfant devrait disposer d'un assez grand nombre de parasyonymes sur lesquels il pourrait jouer. Ce dont il faut se garder, c'est d'une certaine indifférence lexicale selon laquelle deux ou trois mots seraient interchangeable quels que soient les contextes. La chasse à la répétition ne devrait pas aboutir à l'utilisation indifférenciée de lexèmes mémorisés dans le but de remplacer le mot interdit ou tabou ("il y a", "prendre", "dire", etc...)

- En résumé sur ce point :
- la répétition comme phénomène de co-référence ;
  - la répétition comme manque de souplesse syntaxique ;
  - la répétition comme indice de lacunes lexicales.

On peut imaginer d'agir sur trois fronts. Mais il est capital d'être conscients du fait que l'absence de répétitions est une exigence de la rhétorique scolaire, plus généralement de notre culture, et qu'il est bon de prendre du recul à l'égard d'un tel phénomène.

b) Les collocations :

Nous appellerons ainsi tous les groupes de mots que l'usage a soudés et que l'on qualifie souvent de clichés.

Devant tout texte d'enfant il nous semble intéressant d'en faire le recensement et de classer selon :

- qu'il s'agit d'une expression vraiment usitée et reprise comme telle ;
- qu'il s'agit d'une expression recréée par insertion d'un mot inattendu ou remplacement d'un terme par un autre du cru de l'enfant.

Il nous semble qu'une chasse prématurée aux "clichés" n'aboutisse qu'à priver l'enfant d'un bagage culturel qu'il n'a justement pas acquis au C.M. Les leçons de vocabulaire en classe font justement apparaître que ce sont les expressions toutes faites qui font problème.

c) L'économie linguistique :

Si nous nous reportons à un exemple donné plus haut : "traverser"/"passer à travers", on peut formuler un principe général d'économie linguistique selon lequel il est souhaitable de dire le plus de choses avec le moins de mots possible, ce qui peut s'étendre à la conception générale du texte : l'idéal de l'enfant ne devrait pas être un devoir long ("J'en ai mis trois page !") mais un devoir court, dense et expressif. Pensons par exemple aux articles de journaux brefs qui sont lus, et aux longues chroniques que personne ne parcourt au-delà des premières lignes. Il est impensable que notre pédagogie ne tienne pas compte de cette donnée de culture.

Concrètement, cela nous conduit à entraîner l'enfant à utiliser une langue :

- sans fioritures, sans adjectifs supposés pittoresques qu'on fait parfois ajouter en séance d'amélioration de texte ;
- où le raccourci sera toujours préféré entre deux expressions équivalentes pour un contexte donné.

Tout ce qui précède ne constitue pas une grille, mais veut être un ensemble de réflexions susceptibles de déboucher sur une pratique pédagogique concrète :

- Y-a-t-il des répétitions dans tel texte ?
  - Si oui, - difficulté à utiliser le pronom de reprise ?
    - manque de souplesse syntaxique (utilisation d'un moule polyvalent) ?
    - lacune (s) lexicale (s) ?
  - Y-a-t-il des collocations ?
  - Si oui, -sont-elles bien employées ?
    - sont-elles recréées ?
  - Si non : l'enfant a-t-il cherché à dire maladroitement ce qu'une expression toute faite aurait dit plus efficacement ?
  - Le texte est-il trop long ? - mots inutiles ?
    - paraphrases qu'un lexème unique peut remplacer ?
- etc...

Ce questionnaire n'aborde qu'un nombre restreint de problèmes. Il peut conduire à la formulation d'objectifs pédagogiques précis en fonction d'une culture donnée et de la rhétorique en usage dans notre civilisation.

## II. Travail sur le lexique à partir des orientations proposées au G.L.E. (\*)

Nous donnons ici un état de notre réflexion, nous réservant plus tard de fournir quelque chose de plus élaboré - ou de totalement différent.

-----

(\*) Cf. en 1 - Les problèmes du G.L.E.

Première remarque : la classification des textes en "texte scientifique"; "texte d'expression personnelle", nous semble moins précise et moins satisfaisante que la classification selon les situations de production donnée par Bourges dans Repères n° 28 ou encore selon les "fonctions de l'écriture" indiquées par Hélène Romian dans "Pédagogie fonctionnelle pour l'école nouvelle", tome 1, page 63.

C'est pourquoi nous avons essayé de préciser ce que pourrait être l'analyse lexicale par rapport à deux fonctions de l'écrit :

- "défouloir", expression individuelle ;
- "objectivation de la pensée" (plutôt que texte scientifique).

N.B. : Il ne s'agit pas d'une querelle de mots mais d'une exigence méthodologique : ainsi, qu'est-ce qu'un texte scientifique pour un enfant ? Quelles sont les frontières du réel et de l'imaginaire ? etc... Ceci étant dit...

Peut-on cerner un vocabulaire spécifique pour chaque type de textes ? Y-a-t-il un vocabulaire de l'expression personnelle qu'on pourrait se donner comme objectif de faire acquérir ?

- Du côté des verbes, il nous semble que les verbes dits "opérateurs" sont majoritairement susceptibles d'apparaître dans un texte d'expression individuelle. Ainsi : "Je comprends que..., je veux<sup>(</sup>que... je crains que... je crois que..." ; de même : "je trouve que..., je trouve + ADJ". A noter l'interpénétration de la syntaxe et du lexique. Ces verbes sont de fait relativement rares dans des textes de CM1, un objectif pédagogique consisterait peut-être à entraîner les enfants à les employer.

- Du côté des adjectifs, nous avons utilisé un article du n° 23 des "Cahiers de lexicologie" de S. Stati qui propose un classement des adjectifs en traits sémantiques assez éclairants. Ainsi, nous avons retenu comme utiles à notre propos les traits sémantiques + polaires + valeur. A titre d'exemples, les couples "heureux / malheureux", "content / mécontent", "joyeux/triste", seront dits polaires par opposition à des adjectifs comme "rouge", "français", etc... Quant au trait + valeur, il caractérise des adjectifs comme "courageux", "imprudent", "louable", "exagéré", par opposition à des termes comme "montagneux", "équestre", "préfectoral"... qui n'impliquent aucun jugement de valeur.

Comprenons bien : il existe des adjectifs comme "haut/bas" affectés du trait + polaire qui n'ont aucun rapport avec la vie intérieure, mais il nous apparaît que tous les adjectifs, ou presque, relatifs à l'expression du moi, entrent dans l'une et l'autre, ou l'une ou l'autre de ces catégories. De toute façon retenir ces traits sémantiques nous semble plus précis que de définir un quelconque champ lexical de la vie intérieure.

- Du côté des noms surgissent les vrais problèmes. Le lexique apparaît comme une masse informe qui se dérobe à l'analyse. Les traits de sous-catégorisation généralement employés en grammaire générative ne nous sont d'aucun secours. Ainsi, les noms -concrets peuvent aussi bien renvoyer à "angoisse", "peur", "tristesse" qu'à "pouvoir", "défense" "démocratie", etc... Peut-être pouvons-nous signaler l'intérêt des noms "opérateurs" (ex. : "la crainte que...", "l'idée que...", "le sentiment que...").

- Quant aux adverbes, ceux que la théorie de l'énonciation appelle "modalisants" ou modalisateurs, nous semblent des indices pertinents du degré d'implication ou de non-implication de l'auteur dans son texte "peut-être", "assurément", etc...

#### Y-a-t-il un vocabulaire de l'objectivation de la pensée ?

- Du côté des verbes rien de particulièrement pertinent. Nous trouverons sûrement des opérateurs, mais pas les mêmes que ci-dessus.

- Du côté des adjectifs nous pensons à ceux qui ont le trait + graduable et/ou + catégorématique. A savoir "tiède", "chaud", "brûlant" présentent une gradation : c'est le propre de l'expression objective que de choisir le degré exact dans la palette du possible, contrairement à l'impression subjective qui opposera sommairement "froid" à "bouillant"; enfin, quand je dis "il est jeune, grand, svelte..." il est pré-supposé que le point de comparaison est un homme : grand pour un homme il est petit par rapport à la colonne Vendôme. Par contre : "gris" "rectangulaire" "nuageux" sont compréhensibles quels que soient les termes auxquels on les applique ; Stata les appelle "catégorématiques".

- Du côté des noms, nous pensons à l'opposition hyperonyme/hyponyme (ou pantonyme/idionyme) ex. : "chaise/siège", "voiture/véhicule", etc... Quand on maîtrise ces oppositions, on maîtrise en général l'expression



objective non seulement de la pensée, mais de la pensée lorsqu'elle s'exerce sur le réel.

- Du côté des adverbes, ceux qui servent à prendre de la distance par rapport à ce qu'on dit.

### Perspectives pédagogiques

Ce qui précède n'est pas une grille, tout au plus une ébauche. Néanmoins, ce qui semble intéressant d'une telle démarche, c'est qu'elle permet très vite de dégager les objectifs pédagogiques :

- manipulation des verbes opérateurs,
- maîtrise d'oppositions lexicales entre :

adjectifs+polaires                      adjectifs + valeur/neutres

adjectifs syntacorématiques/catégorématiques

noms hyperonymes / noms hyponymes

ou pantonymes        /        idionymes

etc...

Autrement dit, dans une telle perspective, la maîtrise de l'écrit passe par des apprentissages limités sur des points précis, et à ce titre on pourrait se sentir un peu moins désarmé.

### Proposition d'une grille d'analyse des contenus

Nos efforts n'ayant pas vraiment abouti à la conception d'une grille lexicale d'analyse des textes d'enfants, nous proposons ici, un instrument intermédiaire, une grille d'analyse des contenus en faisant des hypothèses linguistiques.

#### a) Description :

On trouvera en ordonnée des "centres d'intérêt" sur lesquels nous revenons plus bas, en abscisse, des catégories linguistiques.

Les "centres d'intérêt", ils ne se réfèrent à aucune philosophie, à aucune vision du monde. Leur recensement est purement empirique et s'inspire, à la fois, de ce qu'on peut trouver dans des devoirs ou des textes d'enfants, et de ce qu'on a envie d'y trouver. Sur ce point,

la liste des "centres d'intérêt" n'est en aucune façon scientifique. Nous sommes dans le domaine du pragmatique. Nous entendrons par :  
"Le monde extérieur" : tout ce qui est perçu, ainsi que le cadre temporel. Grossomodo, on trouvera là tout ce qui correspond dans les textes d'enfants à la description, à l'évocation du cadre d'un récit.

"L'action" : tout ce qui concerne le faire, à la fois l'action ou l'activité physique, que les opérations intellectuelles ("réfléchir", "décider", etc...);

"La vie intérieure" : concerne à la fois le sentir et le vouloir ; ce qui est expression de sentiments et de désirs.

"Le dire" : concerne tout ce qui est dit du fait de dire ; à la limite on atteint le métalangage, mais il y a aussi les performatifs.

"Le Moi et les autres" : concerne la manière dont l'auteur se désigne par rapport aux autres, ainsi que les actions qu'il exerce sur les autres : jugements, ordres, supplications, etc...

N.B. : On pourrait considérer que l'action entre dans "la vie intérieure" puisque le vouloir et l'agir sont parfois indissociables. Il n'y a pas d'inconvénient majeur à ce qu'un même item lexical entre dans deux aires de classement, tout au moins dans un premier temps.

En ordonnée, nous indiquons les catégories linguistiques :

Noms - subdivisés en :

- pantonyme : le terme le plus général ("truc", "machin", "chose", "siège", "véhicule") ;
- idionyme : inversement les termes les plus spécifiques ("Françoise" "Médor") ;
- isonyme : la catégorie intermédiaire ("la petite fille" ; le "chien")  
Ainsi, on peut avoir : la plante / la fleur / la pivoine
- dérivés : lorsqu'ils sont sentis comme tels (léger/légèreté, nettoyer/nettoyage) ;
- polysémiques /monosémiques : cette opposition est bien connue. Elle permet de cerner aussi l'opposition rare / fréquent.

Là aussi, il est possible qu'un même lexème soit à la fois pantonymique et polysémique. S'il se vérifiait que tous les pantonymes sont polysémiques et que tous les idionymes sont monosémiques, il y aurait lieu de supprimer l'opposition polysémiques/monosémiques.

Adjectifs : subdivisés en :

- caractérisants neutres : entrent dans cette classe les adjectifs qui dépeignent ou constatent sans apprécier ("gros", "long", "fatigué", "obscur", etc...)
- caractérisants appréciatifs : ainsi "joli", "courageux", "aberrant" etc...
- relationnels : ainsi "préfectoral", "campagnard", "médical", etc...

Il peut se faire que des relationnels soient en même temps des caractérisants neutres. Mais il nous semble intéressant de regrouper les relationnels comme nous regroupons les dérivés dans les noms.

Adverbes - subdivisés en :

- caractérisants : tels que "rapidement", "bravement", "loin", "debout" etc...
- intensifs : tels que "assez", "trop", "vraiment", "si", etc...
- modalisateurs : ainsi "peut-être", "assurément", "sans doute", etc...

Verbes - subdivisés en :

- opérateurs/non opérateurs : subdivision bien connue, que nous nous abstiendrons de commenter ici ;
- polysémiques/monosémiques : cf. les noms.

b) Fonctionnement de la grille :

Matériellement, il est nécessaire de reproduire une telle matrice (en multipliant la hauteur par deux) en autant d'exemplaires qu'on a de textes d'enfants à dépouiller.

On reporte, dans des colonnes tous les lexèmes rencontrés. S'il y a hésitation pour classer tel lexème, on n'hésitera pas à le faire figurer dans deux colonnes ou deux aires ("action" et "vie intérieure" par exemple). Ainsi la phrase suivante d'un texte d'enfants :

"un soir, nous étions sur la terrasse nous avons vu bougé quelque chose vers les bottes de foin nous ne savons pas qu'est-ce que c'était". "bougé" peut à la fois figurer dans la case "monde extérieur" et dans "l'action". Nous préférons la solution qui consiste à classer le verbe dans la même colonne horizontale que son sujet, or, ici il s'agit de

"quelque chose". Ce qui compte, c'est qu'à la fin de la lecture d'un texte, on puisse constater que certaines cases sont vides, d'autres pleines, d'autres enfin à peine utilisées. Dans l'immédiat, il est impossible d'en déduire quoi que ce soit.

Il est nécessaire que soient respectés les constats suivants :

- dépouillement d'un nombre assez grand de textes pour qu'on ait pu voir si les catégories sont pertinentes en ce sens qu'il est important de voir si elles sont utilisées de fait pour des types de devoir différents, pertinentes aussi en ce sens qu'elles font ou ne font pas double emploi.

- regroupement des textes d'enfants par cases utilisées lors du dépouillement. Ainsi, mettre ensemble tous les devoirs où l'on trouve quelque chose dans les zones "monde extérieur" + "action", ou "l'action" + "la vie intérieure", voire "le moi et les autres" seuls. Peut-être serait-il bon de coder les aires (en ordonnée A, B, C, D, E ; en abscisse : 1, 2, 3, 4) ; on pourrait alors rassembler les textes qui ont en commun des formules

A 1 3 4	B 1 2 4
) ou	
B 4	E 1 3 4

etc...

- Ces regroupements permettraient d'aboutir à une typologie. Sans préjuger ou vouloir mettre des étiquettes, on pourrait parler de textes de type A, de type B, etc... (A et B n'ayant aucun rapport avec les zones ainsi étiquetées).

- L'évaluation des textes pourra se faire par rapport aux types définis dont les normes seront apparues lors du dépouillement. On pourra ainsi constater des lacunes ou des inadéquations.

c) perspectives de travail et stratégie :

La grille que nous proposons ici n'a peut-être qu'un intérêt anecdotique par rapport aux orientations du G.L.E.

Toutefois, avant de la jeter au panier, il nous semblait intéressant de la soumettre aux collègues pour recueillir critiques et suggestions. D'autant que ce n'est qu'à la suite d'une analyse des produits que sont les textes d'élèves, que nous aboutirions à une typologie des situations de production, et entre les deux à une typologie des productions elles-mêmes.

Ayant ainsi considérablement modifié nos perspectives de travail, nous n'avons pas eu le temps à ce jour -16 mars 1976- de dépouiller un nombre suffisant de devoirs pour pouvoir affirmer que la grille présentée est utile/inutile ; sérieuse/folklo, etc... (cf. grilles pages suivantes)

Débat suivant l'intervention de Jean Beauté (\*)

. Discussion sur la notion d'économie

- . l'économie (brièveté) peut être une réduction qui, à la limite sera une déformation.
  - . la périphrase peut être, pour l'enfant, une étape vers l'appropriation du terme unique.
  - . selon quel critère de terme unique est-il dit supérieur à la collocation ? (ex. : "traverser" et "passer à travers").
  - . rôle important des collocations habituelles à l'enfant, auxquelles les manuels substituent d'autres collocations qui, elles, sont artificielles. (ex. : la nuit tombe ≠ la nuit va s'appesantir")
  - . on a tort de faire la chasse aux clichés qui peuvent naître d'associations répétées, sans lesquelles on ne pourrait parler.
  - . ne pas confondre langage scientifique et approche scientifique au travers d'une approche scientifique, le tâtonnement de l'enfant n'a guère recours au langage scientifique.
- Il n'y a pas un, mais des textes scientifiques, probablement très différents.

. Mise en relation des divers types de textes et des situations de production.

- . savoir quelle représentation les instituteurs se font de textes scientifiques, libres...
- . quelle conscience les enfants ont-ils de la situation d'écriture dans laquelle ils se trouvent ? - est-elle suffisamment prégnante en elle-même ?
  - faut-il la leur expliciter ?
- . quelle idée les instituteurs se font-ils de leur rôle lorsque les élèves sont devant leur tâche ?

L'étude pourrait réunir les 2 aspects : - recueil de textes dans les conditions existantes.  
-----  
- création de situations.

(\*) Résumé établi par Jeanne-Marie Principaud.





#### 4 - L'énonciation

- 4.1. La problématique de l'illocutoire dans une étude de l'énonciation. Sylviane Pernet - Université de Lyon.

##### I. Rappels

###### I.1. Énonciation et énoncé

Il y a d'énonciation à énoncé le même rapport que de fabrication à fabriqué : l'énonciation est le processus de production de l'énoncé ou "texte". Tout texte est le produit d'une énonciation et en tant que tel, manifeste le travail de cette énonciation : tout texte est l'indice de sa propre énonciation.

###### I.2. Énonciation et situation d'énonciation

L'énonciation est un processus qui se déroule dans une situation dont les limites sont difficiles à marquer mais dont un certain nombre d'éléments ont été inventoriés :

- 1 - toute énonciation est à rapporter à un sujet parlant ou sujet d'énonciation, en un lieu et un temps donnés.
- 2 - toute énonciation s'inscrit dans un processus de communication - réalisée ou virtuelle-, mettant en jeu au moins deux partenaires -réels ou virtuels-.
- 3 - toute énonciation implique donc un destinataire -unique ou pluriel, réel ou virtuel (ou fictif)- et un ensemble d'énoncés déjà réalisés ou potentiels ainsi qu'un ensemble de comportements, non-linguistiques mais constitutifs de la communication, etc...

Ces éléments bien connus -les je- tu - il - ici - maintenant- de Jakobson, ne sont mentionnés ici que pour mémoire ; introduisant un peu d'ordre et de clarté dans ces faisceaux d'éléments commodément rassemblés sous l'étiquette "situation de communication", ils ne doivent pas nous faire oublier tout le non-exploré, non-inventorié, qu'ils recouvrent = par exemple, le sujet parlant qu'est-ce que c'est, sinon une histoire individuelle, consciente et inconsciente, insérée dans une histoire collective qui nous renvoie à l'étude de lieu et de temps, repères pour essayer d'identifier des idéologies dont la science reste à faire. Et le destinataire ? qui est-ce ? Celui à qui



le sujet parlant croit parler -image de destinataire ? ou celui à qui il parle inconsciemment - autre image ? Ou celui que l'observateur peut voir en face du sujet parlant, et qui va lui renvoyer la balle selon ce qu'il aura compris du message, en fonction de son histoire propre et de son inscription personnelle dans l'Histoire ?

### 1.3. L'indice / les indices de l'énonciation

Les divers éléments constitutifs de la situation d'énonciation ont d'abord été repérés dans l'énoncé lui-même, où ils se trouvaient présents linguistiquement. Cette inscription linguistique de la situation d'énonciation dans l'énoncé, c'est l'"énonciation" au sens restreint du terme, et telle que la linguistique se l'est donnée pour objet d'étude. La "linguistique de l'énonciation" s'est surtout, en effet, attachée à la recherche et à l'analyse des indices de l'énonciation, c'est-à-dire des éléments linguistiques de l'énoncé qui ne se comprennent qu'en référence à l'énonciation elle-même = c'est tout le champ d'étude de la deixis (déterminants, pronoms, adverbes de temps et lieu, temps des verbes, etc...) mais aussi des modalisations qui indiquent le point de vue du locuteur sur son énoncé. Ainsi, un énoncé peut contenir des éléments qui ne se définissent que par rapport à son énonciation, y faire partiellement référence :

ex. : ici commence, le court bonheur de ma vie

Il peut même dire son énonciation

J'affirme que j'ai fait oeuvre utile

Il peut enfin occulter son énonciation.

Napoléon est mort à Sainte Hélène.

Mais qu'il la dise, l'occulte, ou s'y réfère partiellement, tout énoncé manifeste son énonciation, en est l'indice : le fait que l'énonciation soit occultée linguistiquement dans certains énoncés, est précisément révélateur de traits essentiels de cette énonciation, tels que la distance établie entre le locuteur et son dire, sa volonté ou sa capacité de rendre son discours autonome par rapport à la situation, etc....

Nous distinguerons donc les indices de l'énonciation, éléments linguistiques grâce auxquels l'énonciation est énoncée dans le texte, et le texte-indice de son énonciation, témoignant de l'énonciation en acte.

Ainsi : "j'affirme que j'ai fait oeuvre utile"

(acte de dire en disant que l'on dit) s'oppose à "j'ai fait oeuvre utile" (acte de dire sans dire que l'on dit) : ce sont deux types d'énonciation différents, correspondants à des relations différentes établies entre le sujet parlant, son dire, son interlocuteur, etc...

#### I.4. Le sujet d'énonciation

Il ressort de ce qui précède que le sujet parlant dont nous cherchons l'inscription dans les énoncés, peut y être présent de différentes façons :

1 - il est présent linguistiquement exprimé, dans le texte, comme sujet d'énoncé

"j'ai vécu 77 ans et j'en ai vécu 7".

En tant que sujet d'énoncé, il peut être sujet d'une énonciation énoncée :

"je lui ai dit "je m'en fiche" "

Il peut enfin être sujet énoncé de l'énonciation même de l'énoncé considéré :

"je te dis que je m'en fiche".

2 - Il est absent, linguistiquement, du texte, mais l'énoncé se fait en référence à lui, sujet parlant : ce sont par exemple les modalisations.

"Heureusement, il est mort"

"Heureusement" vaut pour le sujet d'énonciation absent ici, mais qui aurait pu être exprimé linguistiquement.

"Heureusement pour moi".

3 - Le sujet parlant est présent dans son texte comme producteur de référence. En parlant il constitue son propre univers référentiel. Le référentiel, c'est tout ce dont il est parlé et le sujet parlant, à la limite, ne parle jamais que de lui-même : il parle de lui, à son propre sujet, mais aussi il parle de lui, du lieu appelé "je", à la

croisée de son histoire individuelle et de l'Histoire, de son affectivité, de son vécu et des idéologies. Là se construit son univers de référence, communicable et indiscible à la fois.

Explorer cet univers va de la recherche des présupposés idéologiques au décryptage des métaphores obsédantes, pour essayer d'en découvrir les fonctionnements logique, cognitif, imaginaire, poétique, affectif.

4. - Le sujet parlant est présent, enfin, dans son texte, comme acteur constitué par son acte d'énonciation. Chaque énonciation est composante d'un comportement global de communication, d'une conduite socio-communicative. Étudiée comme comportement, elle devient l'objet d'une anthropologie linguistique, soucieuse d'analyser ce que l'on fait quand on parle. C'est cette problématique que nous voulons présenter ici rapidement, dans la mesure où nous voulons réfléchir à l'activité linguistique du point de vue d'une pratique et où nous nous demandons qu'est-ce que dire, qu'est ce que communiquer, qu'est-ce que signifier, afin de comprendre comment on apprend à et de savoir comment on enseigne à communiquer, dire, signifier.

## II. La notion d'illocutoire.

### II.1. Fonctions du langage et actes de langage

Ce sont les travaux de Jakobson et de Benveniste qui nous ont rendu familière la notion d'énonciation et c'est avec les outils qu'ils se sont donnés pour l'analyser que nous avons essayé de faire parler les textes. Mais cette approche est subordonnée aux nécessités d'une science des discours qui se veut d'abord typologie des discours. C'est ainsi que Jakobson construit, à partir des constituants de la communication qu'il a isolés une combinatoire qui donne naissance à la notion de "fonction du langage".

La question qu'il pose est :

"Qu'est-ce qu'on peut faire avec du langage dans le cadre de la communication ?"

Il s'agira de mener, sur les énoncés, une étude linguistique différentielle tenant compte de la situation de communication, ou du moins, des composantes qui en auront été retenues.

Mais il n'est pas toujours facile de situer les fonctions du langage par rapport à l'énonciation : par exemple, sont-elles maîtrisées par le locuteur, ou le révèlent-elles à son insu ?

L'Ecole des philosophes d'Oxford, avec Austin, nous donne un autre éclairage sur l'énonciation, en centrant l'étude sur le jeu des relations entre protagonistes d'un jeu d'actes de communication et en posant la question :

"Qu'est-ce qui se passe quand il y a énonciation ?

Qu'est-ce qu'on fait quand on parle ? "

## II.2. Les performatifs

La question "qu'est-ce qu'on fait quand on parle" s'est posée à propos d'énoncés linguistiques au comportement particulier, qui servent à accomplir une action ne pouvant être réalisée autrement qu'en utilisant ces énoncés : ainsi, prononcer "je te baptise" dans certaines conditions, c'est effectivement "baptiser" et on ne peut baptiser qu'en prononçant "je te baptise". IL en va de même pour "je le jure", "je le promets", "je vous acquitte", "je vous félicite" etc, etc...

Ces énoncés sont dits "performatifs" (en anglais, to perform = accomplir) ils accomplissent l'action qu'ils expriment.

Deux remarques essentielles sont à faire à leur sujet :

1 - les énoncés performatifs doivent leur valeur à des verbes dits "performatifs" comme "jurer", "promettre", "acquitter", "baptiser", "féliciter", "s'excuser", etc... et qui n'ont de valeur performative qu'à la première personne du singulier au présent de l'indicatif. Dire "je te félicite" c'est effectivement féliciter l'interlocuteur, mais dire "je l'ai félicité", c'est raconter qu'on a félicité quelqu'un.

2 - Les énoncés performatifs ont pour caractéristique de ne pouvoir être soumis au critère de vérité. Un énoncé comme "je te baptise" ou "je le jure" ne peut être ni vrai, ni faux, contrairement à un énoncé du type "la terre tourne autour du soleil", qui est dit "assertif". Par contre, un énoncé performatif peut connaître succès ou échec, c'est-à-dire bien ou mal fonctionner : Ainsi, si je dis "je parie"... après la course, mon énonciation n'est pas fausse, elle est nulle et non avenue, c'est une énonciation ratée, c'est un échec.

Ce sont des dysfonctionnements de certains actes de parole qui permettent de mettre en évidence les conditions nécessaires à leur réussite.

### III.3. Les conditions de l'énonciation performative :

Pour que, en le disant, je fasse effectivement ce que je dis faire, il faut :

1 - qu'il existe une procédure reconnue par convention pour accomplir tel acte en prononçant telle parole : certains comportements linguistiques sont codifiés, il existe par exemple une procédure reconnue qui fait de l'énonciation de "je vous félicite" l'acte même de féliciter. Il n'existe par contre pas de procédure reconnue pour faire de l'énonciation de "je vous insulte" un acte social conventionnel qui soit l'acte d'insulter (En allemand, il existe une forme verbale qui signifie à peu près "je vous fais offense" et qui suffisait au siècle dernier à constituer une offense pour provoquer en duel).

2 - Il faut qu'il y ait convenance des personnes et des circonstances : L'énonciation "je vous déclare unis par les liens du mariage" est nulle et non avenue si elle est faite alors qu'une des personnes à marier est déjà mariée.

Si 1 et/ou 2 ne sont pas respectées, on a affaire à des "appels indus" (appel à une procédure non existante) ou à des "actes interdits".

3 - Il faut une exécution correcte de la procédure.

4 - Il faut une exécution intégrale de la procédure.

Si 3 et/ou 4 ne sont pas respectées, on se trouve dans le cas des "exécution ratées" ou des "actes viciés".

Si 1, 2, 3 et/ou 4 ne sont pas respectées, l'énonciation est un insuccès.

5 - Il faut que le locuteur ait réellement l'intention de tenir les engagements pris : c'est la condition de sincérité.

Si je promets en sachant bien que je ne tiendrai pas, ma promesse est nulle.

6 - Il faut qu'il y ait effectivement accomplissement des engagements.

Si 5 et/ou 6 ne sont pas respectées, il y a alors abus. L'énonciation est vide.

Les notions d'échec et d'abus dans le maniement de tel acte de parole devrait nous amener à reconsidérer nos jugements à l'égard des textes d'enfants, notre attente par rapport aux consignes données, et ces consignes même par rapport au jeu réel de la communication.

Ce qu'il faut noter, par ailleurs, dans cette codification des conditions de réussite ou d'échec des énonciations performatives, c'est leur dépendance à l'égard d'un système de conventions sociales, voire juridiques. Ce sont des institutions juridico-sociales qui font de tel énoncé, une procédure performative. Le locuteur est soumis à des contraintes codifiables, de nature linguistique et socio-communicative.

#### II.4. Performatifs et constatifs

Ils sont parfois difficiles à distinguer, d'autant plus qu'un énoncé peut être performatif sans contenir de verbe performatif explicite :

Ainsi : "Chien méchant est performatif comme ?"

"je vous avertis qu'il y a un chien méchant"

ou "tu y seras"

comme "je te promets que tu y seras". (

Les performatifs peuvent même apparaître sous forme d'énoncés descriptifs :

"je suis désolée" vaut pour "je m'excuse".

Il y a par contre, des formes explicites de l'énonciation des assertions :

j'affirme que	}	P
je déclare que		
je soutiens que		

Il a donc paru nécessaire à Searle, qui reprenait les travaux de Austin, de reconsidérer la description de tous les actes de paroles. Pour Searle, tout acte de parole serait constitué de :

- 1 - un acte locutoire qui émet une suite de sons articulés en mots et en syntagmes, expression phonique d'une proposition (P) qui fait référence à quelque chose et prédique sur ce quelque chose.
- 2 - un acte illocutoire qui indique quel rôle une proposition (P) de contenu connu, va jouer dans l'évolution du jeu de la communication,

avec quelle valeur elle va être reçue par l'interlocuteur -

ex. : "- tu iras !  
- c'est un ordre ?  
- non, c'est un conseil."

3 - un acte perlocutoire qui oriente vers tel effet recherché l'emploi de telle phrase P avec telle valeur illocutoire F.

ex. : on peut ordonner X pour obtenir  
(illocutoire)  
la conduite inverse Y (perlocutoire)  
on peut avertir (illocutoire)  
pour faire peur, décourager, etc (perlocutoire).

Toute phrase P sera donc à considérer comme un contenu propositionnel (p) + une valeur illocutoire F, constituants codifiables, formalisables.

Les effets perlocutoires dans leur infinie variété et leur imprévisibilité échappent pour le moment à l'approche scientifique et restent du domaine de la reconstitution hypothétique.

## II.5. Généralisation de la notion d'illocutoire

C'est tout le problème de la signification des énoncés que repose Searle.

La signification d'un énoncé P ne nous est donné que par la jonction d'un contenu propositionnel (p) et d'une valeur illocutoire F :

P	→	F (p)	
F	→	assertion	(1)
		promesse	]
		demande	
		avertissement	
		question, etc...	
(p)	→	référence + prédicat	

-----  
(1) voir en annexe le tableau des actes illocutoires analysés par Searle. (p. 38)

## Les types d'actes illocutionnaires

	DEMANDER (de faire qqch)	ASSERTER, DÉCLARER, AFFIRMER	POSER UNE QUESTION	
Types de règles	De contenu propositionnel	Acte futur $C$ de $A$	Toute proposition $p$	
	Préliminaire	<ol style="list-style-type: none"> <li><math>A</math> est en mesure d'effectuer <math>C</math>. <math>L</math> pense que <math>A</math> est en mesure d'effectuer <math>C</math>.</li> <li>Il n'est certain, ni pour <math>L</math>, ni pour <math>A</math>, que <math>A</math> serait conduit de toute façon à effectuer <math>C</math> de lui-même.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li><math>L</math> a des preuves (des raisons pour croire, etc.) que <math>p</math> est vraie.</li> <li>Il n'est certain, ni pour <math>L</math>, ni pour <math>A</math>, que <math>A</math> sache (se souvient de, etc.) <math>p</math>.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li><math>L</math> ne connaît pas « la réponse », c'est-à-dire, il ne sait pas si la proposition est vraie, ou, dans le cas d'une fonction propositionnelle, il n'a pas l'information requise qui lui permette d'établir la vérité de la proposition (cependant, voir le commentaire ci-dessous).</li> <li>Il n'est certain, ni pour <math>L</math>, ni pour <math>A</math>, que <math>A</math> fournisse à ce moment la l'information sans qu'on le lui demande.</li> </ol>
	De sincérité	$L$ désire que $A$ effectue $C$ .	$L$ croit $p$ .	$L$ désire obtenir cette information.
	Essentielle	Revient à essayer d'amener $A$ à effectuer $C$ .	Revient à assurer que $p$ représente une situation réelle.	Revient à essayer d'obtenir cette information de $A$ .
Commentaire	<p><i>Commander et ordonner</i> obéissent à une règle préliminaire supplémentaire : <math>L</math> doit être à même d'exercer son autorité sur <math>A</math>.</p> <p><i>Commander</i> ne comporte probablement pas la condition « pragmatique » d'incertitude sur la réalisation de <math>C</math>.</p> <p>De plus, dans les deux cas, la relation d'autorité corrompt la condition essentielle, car ce qui est dit revient à essayer d'amener <math>A</math> à effectuer <math>C</math> en vertu de l'autorité qu'a <math>L</math> sur <math>A</math>.</p>	<p>Contrairement à <i>prouver</i> ces actes n'apparaissent pas essentiellement liés à la volonté de convaincre.</p> <p>Ainsi : « j'affirme simplement que <math>p</math>, je ne cherche pas à vous convaincre » est acceptable, tandis que : « je vous prouve que <math>p</math>, sans chercher à vous convaincre » semble contradictoire.</p>	<p>Il y a deux sortes de questions :</p> <p>a) les questions proprement dites ;</p> <p>b) les questions posées aux examens.</p> <p>Dans les questions proprement dites, <math>L</math> veut connaître (ou trouver) la réponse ; dans les questions d'examen, <math>L</math> veut savoir si <math>A</math> connaît la réponse.</p>	
Types de règles	De contenu propositionnel	REMERCIER	CONSEILLER	
	Préliminaire	Acte passé $C$ accompli par $A$ .	Acte futur $C$ de $A$ .	AVERTIR
	De sincérité	$L$ est reconnaissant pour $C$ ou a apprécié $C$ .	$L$ pense que $C$ sera profitable à $A$ .	Événement ou état futur $E$ .
	Essentielle	Revient à exprimer sa reconnaissance ou son appréciation.	Revient à assumer que $C$ sera profitable à $A$ .	<ol style="list-style-type: none"> <li><math>A</math> a des raisons de penser que <math>E</math> se produira, et que ce n'est pas dans l'intérêt de <math>A</math>.</li> <li>Il n'est certain, ni pour <math>L</math>, ni pour <math>A</math>, que <math>E</math> se produise.</li> </ol>
Commentaire	La règle de sincérité et la règle essentielle se chevauchent. Remercier, c'est simplement exprimer de la gratitude au sens où, par exemple, promettre, ce n'est pas uniquement exprimer une intention.	Contrairement à ce qu'on pourrait supposer, conseiller n'est pas une manière de prier quelqu'un de faire quelque chose. Il est intéressant de comparer : « conseiller » avec « pousser quelqu'un à faire quelque chose », « inviter à » et « recommander ». Conseiller, ce n'est pas essayer de vous faire faire quelque chose comme c'est le cas de demander. Conseiller, c'est plutôt vous dire ce que vous avez intérêt à faire.	Avertir ressemble à conseiller plutôt qu'à demander. Je ne pense pas que cela vise nécessairement à vous faire agir dans le but d'éviter $E$ . Noter que ce qui précède concerne les avertissements catégoriques, et non les avertissements hypothétiques. La plupart des avertissements sont probablement des avertissements hypothétiques : « Si vous ne faites pas $X$ , alors $Y$ se produira. »	
Types de règles	De contenu propositionnel	SALUER	FÉLICITER	
	Préliminaire	Aucune.	vénement, acte, etc., quelconque $E$ se rapportant à $A$ .	
	De sincérité	$L$ vient de rencontrer $A$ (ou vient de lui être présenté, etc.).	$E$ est profitable à $A$ , et $L$ pense que $E$ est profitable à $A$ .	
	Essentielle	Aucune.	$L$ est content que $E$ se produise.	
Commentaire	Revient, pour $L$ , à marquer de façon courtoise qu'il reconnaît $A$ .	Revient à exprimer son contentement face à $E$ .	« Féliciter » ressemble à « remercier » en ce qu'il exprime sa condition de sincérité.	



Cette réflexion sur la signification nous paraît indispensable, pour autant qu'elle nous rappelle que parler, ce n'est pas seulement appliquer des règles linguistiques, c'est se conformer en même temps aux règles d'un code socio-communicatif qui régit les rapports des interlocuteurs entre eux et de eux au message, qui leur distribue le petit nombre de rôles linguistiques possibles au sein de leur communauté sociale et linguistique.

On peut décrire la structure linguistique d'un énoncé, on peut en analyser le contenu propositionnel, mais on ne peut rendre compte de sa signification qu'en liaison avec la situation de communication, qu'en le replaçant dans un jeu d'actes de communication, où il prend valeur, et l'énoncé, lui-même, ne prend signification que s'il est inséré dans un processus réel de communication.

#### Bibliographie

Austin : Quand dire c'est faire. - Seuil

Searle : Les actes de langage - Hermann - ( coll. Savoir)

Il sera rendu compte ultérieurement des travaux de S. Schmidt dont une traduction doit paraître prochainement.

4.2. Eléments pour la constitution d'une grille d'analyse de l'énonciation et de quelques aspects rhétoriques dans les textes d'enfants.

Georges JEAN - Faculté des lettres - LE MANS.

Les lignes qui suivent constituent des propositions pour une recherche à entreprendre et à poursuivre. Cette recherche, nous le verrons, est fort délicate, mais elle me paraît essentielle dans la mesure où elle pourrait permettre de saisir d'un peu plus près l'implication du sujet dans son discours et d'établir une typologie précise des discours dans lesquelles l'implication du sujet est requise comme ceux dans lesquels cette implication est inutile, parasitaire, dangereuse.

Je crois possible d'ajouter à ces éléments quelques propositions pour une approche élémentaire de la rhétorique implicite des textes

d'enfants. On devrait pouvoir constater en croisant ces données comment énonciation et procédés rhétoriques sont liés, (s'ils le sont), ce que je crois si l'on suit les remarques de Benveniste sur ce plan.

Mon exposé s'organise en trois temps : dans un premier temps après avoir défini "l'énonciation" et limité son domaine, j'examinerai les différents éléments qui la constituent, les indices qui permettent de la saisir. Je tenterai ensuite de montrer ce que l'on peut retenir, sur le plan de l'analyse rhétorique, des travaux de Rachel Desrosiers (1) Dans un troisième temps, seront rassemblés les premiers éléments d'une "grille".

## I. Les éléments de l'énonciation

### I.1. Définition, marges, domaines :

La meilleure définition de l'énonciation est négative. Elle a été donnée par T. Todorov :

"Si l'on accepte pour l'instant que l'énonciation est l'acte individuel d'utilisation de la langue, alors que l'énoncé est le résultat de cet acte, nous pourrions dire que l'objet de la linguistique actuelle est l'énoncé, non l'énonciation" (2).

C'est dire que la (ou mieux les) linguistique (s) structurale (s) ne se préoccupent pas de la relation existant entre le sujet parlant et son discours, entre le scripteur et son texte. L'énonciation est l'acte par lequel le sujet reconnaît en quelque sorte son discours comme sien.

Depuis toujours, on cherche à savoir qui parle dans un discours. Dans la majorité des cas, les procédures d'investigation des textes sont d'ordre impressif ; on interroge les signifiés. Les théories de l'énonciation permettent ou devraient permettre d'interroger les signifiants linguistiques. Elles constituent de fait ce que Saussure rêvait d'instituer quand il parlait d'une "linguistique de la parole".

-----  
(1) Rachel Desrosiers : La créativité verbale chez les enfants - Paris, P.U.F., 1975.

(2) T. Todorov : Présentation du numéro spécial de la revue "Langage" consacré à l'énonciation.

Il ne s'agit d'ailleurs pas de condamner, loin de là, les approches impressives au niveau des signifiés. Et tout particulièrement lorsqu'il s'agit de textes d'enfants. Mais on admettra que nous avons besoin également d'indices objectifs pour lire ces textes. Les maîtres font trop souvent une confiance excessive à leurs impressions. On sait bien que ces impressions sont elles-mêmes imprégnées de présupposés normatifs inconscients. Mieux saisir quelques éléments objectifs de l'énonciation permettrait sans doute de s'abandonner d'une manière moins suspecte au "plaisir du texte".

Il reste qu'on a pu se demander si l'énonciation était effectivement connaissable, si l'on pouvait comme dit Todorov appréhender "la face cachée du langage".

Il semble en fait que toute une part du discours reste irréductible à des procédures d'analyse se fondant sur les seuls signifiants. On commence à saisir à travers les réflexions de Heidegger, de Meschonnic, de Michel Deguy, que les noyaux de cohérence sémantique du discours poétique par exemple, relèvent tout autant d'une approche des signifiants (au sens par exemple de la fonction "poétique" de Jakobson) que d'une réflexion sur le/les sens des systèmes référentiels ou religieux ou métaphysiques ou politique du scripteur et du poète. Nous aurons donc bien soin de faire apparaître dans notre grille la part de l'inconnaissable linguistiquement, dans nos textes.

Il est par ailleurs certain que la linguistique de l'énonciation traverse les champs d'autres sciences que la linguistique : la philosophie, l'ethnologie, la psychologie, la sociologie, la psychanalyse etc.... et bien entendu, tout ce qui permet de situer dans le temps de l'Histoire, dans les contextes économiques, politiques et sociaux, les conditions même de production des discours. Il ne s'agit certes pas d'intégrer toutes ces données à notre analyse, mais de bien savoir qu'on ne peut les ignorer, ne serait-ce que pour éviter les tentations hélas fréquentes d'interprétation psychanalytique par exemple fort dangereuses pour des non spécialistes.

## I.2. Aspects de l'énonciation

### I.2.1. Le langage comme action

I.2.1.a. C'est une vérité d'évidence ! Le langage est

plus ou autre chose qu'un instrument de communication ou d'expression. Il exerce sur les êtres et dans certains contextes croit-on sur les choses (Magie, religion, etc...) un certain pouvoir. Cette dimension "actionnelle" de la langue est très souvent contestée, dans les milieux scolaires en particulier où l'on refuse le cri, l'incantation (que l'on accepte parfois dans les moments de "colère" du maître). Antonin Artaud a bien montré à quel point nos sociétés occidentales étaient rétives à une conception incantatoire de la parole telle qu'elle apparaît par exemple dans les théâtres japonais et chinois. Et les travaux de Marcel Jousse (1) ont permis de mieux saisir à quel point le texte biblique est "verbe incarné", geste, profération matériellement sensible, etc...

I.2.1.b. Plus simplement au niveau qui nous intéresse, parler ou écrire sont des actes matériels de production de discours ou de textes ; et nous avons à tenir le plus grand compte des conditions mêmes et des contextes dans lesquels ces "actes" se produisent. Le lieu n'est pas ici d'examiner ce qui est analysé par ailleurs concernant les différentes situations de production de discours et de textes dans le milieu scolaire et hors de l'école. Il est évident par exemple que les pouvoirs du discours ludique (comptine par exemple) sont tout à fait différents de ceux que l'on demande à une lettre de sollicitations, etc. Ceci m'amène à me demander d'une manière un peu marginale si nous n'aurions pas intérêt à constituer (si cela est possible) une typologie des textes enfantins dont le principe de hiérarchisation serait le plus ou moins grand degré "d'intention agissante". On pourrait sans doute établir une série de différences entre les textes produits dans et pour l'univers scolaire "fictif" et pour et dans des situations réelles (dans la classe d'ailleurs et hors de la classe).

### I.2.2. La dimension "illocutionnaire"

Les points de vue rapidement évoqués ci-dessous ont été mis en avant par des auteurs anglais comme Austin, Searle (2). Je n'ai pas

(1) M. Jousse : Anthropologie du geste et la Manducation de la Parole  
(2 ouvrages chez Gallimard)

(2) Austin : Quand dire c'est faire - Seuil ; Searle : Les actes de langage.

la prétention ici de faire une analyse complète d'ouvrages complexes auxquels je renvoie les lecteurs de "Repères". En ce qui concerne notre recherche, ces auteurs nous ouvrent deux pistes : d'une part, on peut chercher comment le signifiant entraîne un engagement extra linguistique, et d'autre part, comment un certain nombre de signifiés "invitant à l'action" sont marqués linguistiquement.

A partir du signifiant  
\*\*\*\*\*

Il s'agit de repérer les monèmes "qui engagent" par exemple le locuteur à faire ce qu'il dit. Ainsi en est-il de l'usage des verbes dits "performatifs" du type : "je m'engage à", "je promets".

Cet usage étant lié à l'ordre même des mots dans la chaîne parlée; ainsi, existe-t-il une nuance entre : "je promets de venir", et "je viendrai, je le promets". De même, on devra tenir compte à l'oral des déplacements accentuels, ou de l'existence d'un accent logique occultant parfois l'accent tonique. A l'écrit, car c'est de cela surtout que nous nous occupons ici, on pourra, avec beaucoup de prudence, tenir compte de la ponctuation. Les modes verbaux, les temps peuvent nuancer la valeur performative d'une phrase.

A partir du signifié  
\*\*\*\*\*

Des considérations d'ordre sémantique peuvent nous aider à distinguer en considérant des couples d'oppositions, les nuances des dimensions "illocutionnaires" des discours. Nous pourrions ainsi opposer :

- l'assertion à l'interrogation
- la demande à l'ordre
- l'intention et la promesse
- la prédiction au constat
- les diverses manières dont la proposition se relie aux intérêts du locuteur et de l'allocutaire :

Ainsi, : se vanter vs. se plaindre  
          avertir vs. prédire

- la promesse et l'affirmation
- les diverses manières dont un énoncé se relie au reste du discours : réponses, répliques, objections, etc....

Nous sommes assez proches ici de ce que l'on nomme parfois le "style argumentatif" qui apparaît assez souvent dans certains textes d'enfants, dans les lettres en particulier, et l'on connaît l'importance de la motivation "épistolaire" dans les classes.

### I.2.3. Les aspects indiciels du langage

C'est essentiellement aux travaux de Benveniste que l'on doit la reconnaissance claire des "indices" par lesquels on peut repérer l'implication du locuteur dans son discours et du scripteur dans son texte. D'après Benveniste que reprend Todorov, la langue se définit soit comme "répertoire de signes et système de leur combinaison" soit comme "activité manifestée dans les instances de discours". Elle est dans le premier sens l'objet de l'activité de l'analyse linguistique. Dans le second sens, le lieu où se manifeste (ou pas) la prise en charge par le locuteur de ce qu'il dit. (ou de ce qu'il écrit pour le scripteur). Les indices seraient les éléments qui rendraient possible le passage d'une fonction à l'autre. Ou encore les éléments de la langue qui permettent de repérer le sujet parlant.

Benveniste distingue deux types d'éléments : d'une part les éléments symboliques, ou dénominatifs, ou référentiels, qui renvoient effectivement aux référents. Lorsque par exemple le scripteur raconte une aventure qui n'aurait pas lieu s'il n'en n'était pas le sujet. Ces éléments très souvent masqués, fréquents dans les romans, apparaissent assez peu dans les textes d'enfants, ou s'ils apparaissent ils sont très souvent sujets à caution et peuvent dissimuler la recherche d'une certaine conformité normative. Chaque texte implique de ce fait un type d'analyse spécifique et on ne peut en aucune façon penser qu'une grille filtrera quoi que ce soit de ces aspects. Par contre on peut assez facilement relever et analyser les éléments purement indiciels. Ces éléments renvoient selon Benveniste à quatre catégories de facteurs impliqués dans tout discours :

- les interlocuteurs,
- le temps de l'allocution
- le lieu de l'allocution
- les modalités de l'allocution.

\* Les indices concernant les interlocuteurs sont d'une part les pronoms personnels et Benveniste a montré lumineusement que Je, tu, nous fonctionnent comme indices de prise en charge par l'interlocuteur de son énoncé. Le "il" par contre, situe en quelque sorte l'interlocuteur ou le scripteur en dehors du discours ou du texte. Mais encore faudrait-il apprendre à détecter les faux "je", les faux "il", ce qui pose un problème particulièrement aigu en ce qui concerne la lecture des textes d'enfants. Dans la mesure par exemple où l'on dit aux enfants que l'utilisation du pronom personnel "je" rend un récit plus "vivant". Ils utilisent alors un "je" purement fictif, un masque conformiste.

\* En ce qui concerne le temps et le lieu, Benveniste a montré le rôle très particulier joué par les indices d'ostension comme les pronoms ou adjectifs démonstratifs : ce ; cette ; ces, etc... ou encore la série d'adverbes "ici", "maintenant", etc... ; les uns et les autres ne peuvent désigner des temps ou des lieux que par rapport au locuteur ou au scripteur. Ce dernier est alors celui par rapport auquel l'organisation temporelle ou spatiale du discours ou du texte s'organise.

Il en est de même des modes et temps verbaux : le présent par exemple quand il n'est pas de vérité générale, ou stylistique (actualisation d'un récit historique par exemple). Le passé composé se rattache au présent, alors que l'imparfait n'implique pas que le locuteur se considère comme origine et source du discours.

\* Par "modalités" de l'allocution, on peut entendre tout ce qui peut modifier la nature des jugements de valeurs. Todorov signale par exemple que l'implication du locuteur est plus intense dans un jugement du type : "le mur est jaune" que dans un jugement du type "cette couleur est belle". Des termes comme "peut-être", "sans doute", impliquent de même de la part des locuteurs un engagement personnel.

Quelques problèmes annexes sont à poser ici :

- le statut social des interlocuteurs est, dans leur discours marqué par une série de termes dits "appellatifs" en particulier les noms propres. Lorsque dans un récit un enfant parle de "papa", "maman", ou de Paul, Mireille, etc... Cela signifie qu'il les désigne, les connaissant. Mais là encore il faut se méfier des appellatifs de circonstance. Marginalement, c'est un peu ce qui faisait dire à Sartre

que certains romanciers se prenaient pour Dieu le père puisqu'ils désignaient par leurs noms des personnages extérieurs à eux et fictifs.

- Il y aurait à réfléchir longtemps à ce sujet au problème du référent. Le locuteur qui prend en charge son discours, crée un référent. Et toute la difficulté du discours "scientifique" pour l'enfant tient au fait qu'il lui est très difficile d'objectiver ce dont il parle. Il conviendrait de mettre en corrélation ces aspects du discours avec ce que nous dit la psychologie génétique sur les difficultés qu'éprouvent les enfants à "prendre leur" distance avec le monde phénoménal. On comprendra que je ne puis développer ici ce très difficile problème. Il reste qu'on aura toujours intérêt à chercher à savoir "de quoi" parle le texte envisagé.

- Ce problème du référent rejoint celui de "la vérité". Todorov remarque : "l'énoncé lui-même n'est pas vrai ou faux, il peut le devenir au cours d'une énonciation particulière". Il n'est certes pas question de retenir pour une grille d'analyse des critères aussi ambigus ; mais une réflexion approfondie dans ces directions devrait faire apparaître l'utilité de l'apprentissage des langages logiques ne serait-ce que pour apprendre à ne pas confondre les valeurs de vérité "scientifiques" et les valeurs de vérité "poétiques" qui diffèrent radicalement et se rejoignent (ou peuvent se rejoindre) dans ce qui pourrait bien être l'équilibre culturel de la personne.

#### 1.2.4. Énonciation et analyse du discours

Ici, nous prendrons les problèmes de l'énonciation sous un angle plus global. Il s'agit de partir des situations de discours au sens rhétorique du mot dans un premier temps (un orateur parle à un public) et dans un deuxième temps de voir comment un scripteur, quel qu'il soit, assume la globalité de son texte. Todorov, dans le texte de présentation sur lequel je m'appuie relève ainsi plusieurs types d'oppositions :

. opposition entre un discours (ou un texte) centré sur le locuteur et un discours centré sur l'allocutaire. On peut par exemple ignorer son public (ou son lecteur), s'adapter à un public, à des lecteurs, etc... Notons que dans les textes "scolaires" de l'enfant existe très souvent



un désir avoué ou inconscient de s'adapter à ce que l'enseignant attend de lui.

. Opposition entre un "discours autonome explicite" et un "discours de situation implicite". Dans le premier cas, la langue constitue un tout fermé. Le discours ne requiert aucun élément extérieur pour être assumé et compris. C'est le propre du discours scientifique écrit. Dans le second cas, le discours est dit "de situation", c'est-à-dire qu'il requiert pour être pleinement saisi le recours à des éléments extra linguistiques. C'est bien sûr, le cas très général de l'oral ; mais dans de nombreux discours écrits, et tout particulièrement dans les textes d'enfants, les éléments situationnels sont requis nécessairement. Il me semble pédagogiquement très important de savoir "autonomiser" un texte. Les recherches entreprises sur les situations de production des textes tiennent nécessairement compte de ces données. Ce que je veux dire ici, c'est qu'il est utile de savoir distinguer si un texte est en quelque sorte capable de fonctionner seul comme texte. Du côté du lecteur le "plaisir du texte" est différent selon que le texte demande ou non une participation du lecteur à son élaboration définitive. Il y aurait beaucoup à dire sur ce plan en ce qui concerne la poésie.

. Opposition entre les discours ou textes pauvres en indications sur leur propre énonciation et les discours et textes qui s'y réfèrent constamment. On retrouve ici l'opposition décrite par Benveniste, entre les textes qui sont des "histoires" dans lesquelles les indices d'énonciation sont absents et les textes qui sont des "discours".

. Opposition entre énoncé "citant" et énoncé "cité". Ce problème est important au niveau de l'analyse des textes littéraires : soit que l'énoncé du narrateur s'assimile aux paroles du personnage qu'il présente (cas de certains romans : Dostoïewski, Kafka, etc...) soit que le narrateur s'efforce de faire ressembler les énoncés qu'il rapporte au sien propre ; c'est le cas des "discours indirects" ; soit qu'il existe une indépendance totale ou partielle entre texte citant et texte cité ; c'est le cas de nombreux "dialogues" de romans, les plus exemplaires étant ceux d'Hemingway ou de Vittorini.

Les textes d'enfants sont assez souvent concernés par ces faits. Et il serait fort intéressant sur ce plan de faire une analyse minutieuse de l'usage que les enfants font du discours indirect ou encore de la manière dont les dialogues sont introduits dans les récits ou narrations. Mais ce type d'analyse relève plus d'un traitement spécifique de chaque texte ; une grille d'analyse est impossible à réaliser pour retenir ces faits et laisserait de toute façon "passer" des textes dont l'originalité est précisément d'échapper à toute typologie.

#### I.2.5. Les présuppositions

Le problème des présuppositions a été particulièrement mis en lumière par O. Ducrot dans son livre "Dire et ne pas dire". L'analyse complète de ce fait linguistique suppose un recours constant au langage de la logique. Nous nous contenterons d'évoquer les aspects les plus généraux du problème tel que Todorov en parle.

Il convient donc de distinguer dans une phrase ce qui est dit explicitement de ce qui est sous-entendu. Lorsque je donne un ordre : "fermez la porte" ! par exemple, je pose, mon désir de voir la porte fermée. Et je présuppose, une porte ouverte, et quelqu'un pour la fermer.

On reconnaît les présuppositions à ce que les transformations négatives ou interrogatives de la phrase les laissent intactes. Si je dis "fermerez-vous la porte ?" ou "ne fermez pas la porte !", les deux présuppositions demeurent intégralement.

Sur la nature des présupposés, sur les différences existant entre les présuppositions liées à l'énonciation et celles qui sont liées au sens même des mots, etc... je n'ai pas à poursuivre, ici, une analyse encore une fois fort longue et complexe. Ce que je puis par contre me demander, c'est dans quelle mesure je puis détecter les présupposés des textes enfantins. L'intérêt d'une telle démarche est grand. On pourrait peut-être en effet établir plus d'une relation entre les présupposés des maîtres, des parents et ceux qui sont manifestes dans les textes des enfants. Il n'est pas impossible que pour un enfant (et pour un adulte) inventer une écriture, ce soit d'abord éliminer les présuppositions qui peuvent très vite devenir des préjugements.

## II.1 Éléments pour une analyse rhétorique

Il y aurait dans ce domaine beaucoup à faire tant sur le plan de la recherche de la rhétorique implicite des discours enfantins que sur celui du rôle pédagogique qu'une rhétorique nouvelle peut jouer dans l'invention ou l'adaptation des discours écrits. Je me contenterai ici de soumettre les premiers éléments d'une analyse possible. Je les emprunte donc à l'ouvrage de Rachel Desrosiers : la créativité verbale chez l'enfant. Les procédures d'établissement d'un corpus, les démarches d'analyse sont dans cet ouvrage fort contestables. Mais la typologie rhétorique établie par Rachel Desrosiers me semble devoir être très utilisable dans nos perspectives.

### II.1. 2. Les plans d'analyse

R.D. distingue le plan de la langue du plan du discours. Le plan de la langue concerne les unités inférieures à la phrase ; le plan du discours les unités super-phrastiques.

Sur l'un et l'autre plan, elle distingue deux catégories de "figures" : celles qui résultent d'une opération concernant l'axe syntagmatique, celles qui concernent l'axe paradigmatique.

### II.1.3. Figures au plan du discours

- Sur l'axe syntagmatique ce sont toutes les "figures" qui affectent le récit. C'est ainsi que s'opposent à des récits de forme fermée (avec conclusions, épilogue, etc...), des récits à forme ouverte. Ou encore, l'on peut repérer les figures dites "de suspension" qui "consistent à tenir longtemps le lecteur ou l'auditeur en suspens, et à le surprendre ensuite par quelque chose qu'il était loin d'attendre" (CHLOWSKI).

- Sur l'axe paradigmatique, il s'agirait de toutes les figures de "personnalisation", de la forme que peuvent revêtir les connotations diverses, de l'émergence des modèles : modèles implicites du maître, des lectures, etc... Ou encore, de tout ce qui pourrait concerner ce que l'on pourrait nommer avec Nathalie Sarraute les "sous-textes".

#### II.1.4. Figures au plan de la langue

Nous retrouvons sur ce plan des "figures de styles" ou des "tropes" bien connues dans la rhétorique classique. Je ne saurais encombrer "Repères" d'une analyse comparée des différents systèmes de classement de ces figures ; d'autant que la "rage taxinomique" comme dit Gérard Genette connaît dans ces domaines des développements délirants. Nous ne retiendrons avec R.D. que les figures que les textes enfantins sont susceptibles de contenir.

- Sur le plan syntagmatique, nous aurons les contrastes, les oppositions, les inversions, les parallélismes, les pléonasmes, les redondances, les chiasmes, etc...

- Sur le plan paradigmatique, les comparaisons, métaphores, métonymies, les jeux de mots, les litotes, etc...

Il va sans dire qu'il faudrait procéder à des relevés systématiques dans de très nombreux textes d'enfants pour savoir effectivement quelles sont les fréquences relatives de ces différentes figures. Il faudrait également étudier de très près les croisements de ces données avec celles que nous fournirait l'observation de l'énonciation. Il est certain par exemple qu'au plan du discours et surtout en ce qui concerne les figures relatives à l'axe paradigmatique, nous trouvons tout le système dans les récits, des "je", des "il", des pronoms personnels.

#### III.1. Que retenir pour une grille ?

Nous ne proposons pas ici une grille définitive ; ni même une ébauche de grille ; nous voudrions proposer aux réflexions de tous des rubriques qui nous paraissent susceptibles d'être remplies à partir de textes d'enfants. Nous reprenons donc les éléments énumérés ci-dessus en éliminant ce qui semble superflu. Ils sont repris dans l'ordre même de l'exposé. Le prochain travail devrait consister d'une part à savoir si la constitution d'une telle grille est possible, et d'autre part quelles seraient ses procédures d'utilisation.

En ce qui concerne les finalités d'une telle entreprise, je ne puis que dire ceci : il y a sur le plan de l'énonciation et sur le plan rhétorique des dimensions essentielles et nécessaires à toute lecture active des textes en général et des textes enfantins en particulier. Il me semble que le travail proposé ici en vue de l'élaboration d'une grille (ou de tout autre instrument d'analyse !) a surtout et d'abord pour fonction d'attirer l'attention des "lecteurs" de textes enfantins sur "tout" ce que l'on peut y lire sur ces deux plans. Il n'est pas impossible de penser que ces constats aussi objectifs que possible puissent déboucher sur des conduites pédagogiques adaptées aux inventions efficaces des discours écrits de l'enfant.

### III.2. Énumération des rubriques

#### ÉNONCIATION

- le connaissable | l'inconnaissable
  - les situations de production et l'énonciation
    - textes scolaires
    - textes extra scolaires, etc...
  - Les dimensions illocutionnaires :
    - A) - verbes performatifs
      - assertion vs. interrogation
      - demande vs. ordre
      - expression d'intention vs. promesse
      - prédiction vs. constat
      - réponse
      - réplique
      - objection...
    - B) Aspects indiciels
      - système des pronoms
      - les "appellatifs"
      - les modes et temps verbaux
      - le lieu, le temps, les indices d'ostention
      - les modalités, intensité des jugements de valeur,
      - le problème des référents et de la "vérité"
- etc....

C) Le discours

⟨ ignore son lecteur  
s'adapte au lecteur

⟨ discours autonome  
discours de situation

⟨ ne dit rien de son énonciation : histoire  
parle de son énonciation : discours

⟨ énoncé "citant"  
énoncé citant

D) Repérage des présupposés

RHETORIQUE

Plan de la langue

Axe syntagmatique	Axe paradigmatique
oppositions	comparaisons
inversions	métaphores
parallélismes	métonymie
redondances	litote
pléonasmes	jeux de mots
chiasmes, etc...	etc.....

Plan du discours

forme "ouverte"	personnalisation
forme "fermée"	le vrai "je"
suspension	le faux "je"
les "attaques"	le "il"
les retombées" etc...	connotations repérables
	modèles implicites
	du maître
	de lectures, etc...

## CONCLUSION

Ce ne sont ici que des propositions de travail.

Je suis bien conscient du fait que tout texte comporte des données difficilement réductibles à une analyse objective ; et surtout sur les plans où je me suis placé ici ; le "non dit" est aussi (plus ?) essentiel que le "dit" ; le "sous-texte" plus présent parfois que le texte. Par ailleurs, la dimension sémiologique générale serait à considérer, c'est-à-dire le mode d'émergence des textes, "l'espace des textes" comme dit Lyotard, etc... Il est également évident que tout ceci est à corrélérer avec les données de "l'analyse" d'une part et celles de l'histoire et des conditions socio-culturelles et matérielles de production des textes.

Ceci dit, la dialectique au sein de laquelle nous nous sommes placés et selon laquelle il convient d'apprendre à lire les textes d'enfants pour inventer une pédagogie propre à favoriser les productions de textes dans la liberté et dans la rigueur, ne peut ignorer les dimensions d'analyse par lesquelles un être assume (ou pas) son écriture.

### Débat suivant l'intervention de G. Jean et celle de S. Pernet (\*)

- Diverses questions sur.
- la "valeur du "jé", employé par l'enfant
  - la présence ou l'absence du je, comme indice de maîtrise, selon les textes, conduisent le groupe à évoquer l'importance de deux thèmes :
- 1) l'analyse des textes d'enfants ; comment mieux lire les textes produits (le maître lecteur et correcteur ?)
  - 2) les conditions de production
    - a) situations de production
      - décrire celles qui existent
      - en créer de nouvelles.

---

(\*) Résumé établi par Joanne-Marie Principaud

b) besoin de divers modes de communication écrite

- existe-t-il ?

- comment le susciter ?

c) les attentes du maître  
ses objectifs qui retentissent sur  
les productions

d) le processus de la production elle-même (comment l'enfant écrit son texte)

- . le passage du discours au récit
- . l'oubli progressif du lecteur
- . le texte collectif

La recherche pourrait être conduite selon les deux pôles innovation-description qui lieraient l'étude des conditions de production à l'analyse du fonctionnement d'un texte.

## 5 - Objectifs possibles des pédagogies de l'écrit (\*)

### 5.1. La problématique posée par le sous-groupe :

Le problématique à poser par le sous-groupe "objectifs" doit nécessairement s'intégrer à la problématique plus générale du G.L.E. (Groupe Langue Écrite) dont il est utile de rappeler la double visée : travailler dans l'optique d'une amélioration de la pédagogie de l'écrit d'une part, et travailler à l'élaboration d'outils pour la formation des maîtres d'autre part. En ce sens, il apparaît nécessaire de se poser le problème des objectifs possibles des pédagogies de l'écrit. En effet, cela devrait nous permettre de préciser nos propres objectifs (et donc de situer nos propositions par rapport à ceux-ci), et aussi de situer

-----  
(\* ) Travail de groupe rapporté par Christian Nique.



les unes par rapport aux autres les différentes pédagogies de l'écrit. On voit bien le double aspect de ce travail, qui conduit à élaborer des outils de recherche en même temps que des outils de formation (spécificité de notre recherche "pédagogique"). Un certain nombre de questions concernant le problème des objectifs se posent alors. Nous en citerons quelques unes sans les expliciter ; elles seront reprises dans les paragraphes suivants de ce rapport :

- l'écriture est un vouloir-écrire, un pouvoir-écrire, et un savoir-écrire : comment ces trois fonctions s'articulent-elles, et comment la pédagogie en tient-elle compte ?
- on apprend à écrire pour écrire quoi ? Quelles situations scolaires d'écriture préparent à quelles tâches adultes d'écriture ? C'est ici le problème du transfert qui est posé. Comment les pédagogues se représentent-ils la fonction sociale de l'écriture ? Comment les parents se représentent-ils cette fonction ?
- Quelle est la nature des modèles proposés aux enfants, et quelle est sur leurs productions l'influence de ces modèles ? Y-a-t-il accord entre les modèles et les objectifs ?
- Une confrontation entre les représentations que les maîtres ont de leurs pratiques et une observation de leurs pratiques devrait permettre de préciser leurs objectifs réels.
- etc...

## 5.2. Examen de la grille de Toulouse (cf. Repères n° 31)

Le groupe de Toulouse a travaillé un certain nombre de ces points dans le cadre des objectifs de la pédagogie de l'écrit au C.P., et a réuni ses réflexions dans une grille qui met en relation les objectifs pédagogiques, les objectifs didactiques, les indicateurs du comportement du maître et des indicateurs du comportement des élèves. Il est apparu intéressant au sous-groupe d'étudier le document, afin de le prolonger pour qu'il soit utilisable dans un descriptif des objectifs de la pédagogie de l'écrit au C.M., et peut-être d'une manière générale à l'école élémentaire. Nous reprendrons ici les six grands points qui

structurent la première partie du document de Toulouse, et qui nous paraissent devoir aussi être envisagés par un (ou des) sous-groupe du G.L.E. :

- le problème de l'échec en langue écrite (représentation chez le maître du bon texte de C.M.2 , etc...)
- Recensement des objectifs généraux qui dépassent l'écrit lui-même (habitudes de contrôle de soi, soin, application, entraînement au travail individuel, etc...)
- Objectifs d'ordre "socio/psycho-linguistiques" (communiquer, penser, s'exprimer ; problème de la sensibilité ; représentations du "style", etc...)
- Les modèles de langue écrite impliqués dans la vie de la classe (quelle norme ? Problème de l'orthographe, niveaux de langue écrite. Formulation des consignes de travail, etc...)
- Le rapport de la langue écrite aux autres modes de communication (Est-elle utile ? est-elle privilégiée ?.....)
- Le mode d'apprentissage nécessaire pour l'acquisition de l'écriture (reproduire des modèles, appropriation de données, problèmes de la correction, du rythme, du contrôle, etc...)

### 5.3. Propositions de travail

Les réflexions du sous-groupe "objectifs" nous ont conduit à proposer que ce sous-groupe créé dans le cadre du travail du séminaire de Chartres devienne un sous-groupe effectif du "groupe langue écrite" (la constitution et le mode de travail de ce sous-groupe étant à préciser), et approfondisse un certain nombre de points que la recherche du G.L.E. ne peut se passer d'envisager. Une étude des objectifs que les différents "types de maîtres" se donnent actuellement (ou croient se donner) devrait nous permettre de progresser à la fois dans la définition des objectifs qui nous paraissent souhaitables, en fonction des options du Plan de Rénovation, et dans l'élaboration d'outils de formation des maîtres. Ainsi, il apparaît nécessaire de poser au moins les cinq problèmes suivants :

- les objectifs généraux de la pédagogie de l'écrit (finalités éducatives générales et objectifs propres à l'écrit)
- le pouvoir-écrire (processus psychologiques impliqués par l'acte d'écriture) ;
- le vouloir-écrire (familiarisation, motivation) ;
- le savoir-écrire (qu'est-ce que savoir écrire en fin de CM2, et ensuite ?)
- les modèles proposés à l'enfant (nature et rôle de ces modèles).

Ces différents travaux devraient aboutir à des études de manuels des questionnaires (d'étude de représentation) et par des grilles (d'observation de pratiques et de comportement).

#### 5.4. Discussion en séance plénière

Ce rapport a été discuté en séance plénière par les participants aux travaux du séminaire de Chartres, membres du sous-groupe "objectifs" et des autres sous-groupes. Nous résumons les grands points d'interventions qui sont apparus lors de cette discussion :

. Il est nécessaire d'insister sur le fait que les outils que nous élaborerons devront être à la fois des outils de formation EI des outils de recherche : il faut présenter les choses en tandem, ce qui justifie un bon nombre des propositions précédentes.

. Etudier les objectifs des maîtres, c'est expliciter un certain nombre de leurs représentations. Par exemple : représentation de l'acte d'écrire ; est-il quelque chose de technique, ou est-ce un pouvoir (d'action et/ou de conceptualisation...). C'est-à-dire que l'analyse des objectifs implique une analyse des représentations, mais aussi une analyse de la pratique.

. Il faut que le groupe s'informe sur ce qu'est l'acte d'écrire (et ce que l'on croit qu'il est) en dehors de toute préoccupation scolaire. Pour la lecture, on s'interroge sur l'acte de lire de l'adulte. Pour l'écriture, il faut le faire aussi.

. Cette étude des objectifs par les représentations risque de déboucher sur un questionnaire particulièrement lourd. Ne serait-il pas préférable

de restreindre l'ambition et de travailler sur tel ou tel point précis (étude des objectifs dans telle activité d'écriture, pour faire produire tel type de texte...).

Cependant, il est nécessaire de poser l'ensemble du problème avant de se focaliser sur tel ou tel point. Ainsi, si l'on approfondit un domaine, c'est en connaissance de l'ensemble du champ, et la recherche ponctuelle se trouve alors située, circonscrite .  
De cette manière, on atténue le risque de sous-estimer la complexité du champ.

6 - Objectifs des productions écrites au cours des activités d'éveil scientifique à l'école élémentaire (\*)

Situation des travaux du sous-groupe :

Le sous-groupe s'est réuni dans le cadre des travaux du Séminaire national Langue Ecrite pour se poser le problème des objectifs des productions écrites dans une situation scolaire particulière : les séquences d'activités d'"éveil scientifique", tandis qu'un autre sous-groupe se posait la même question en ce qui concerne le texte libre et ses situations de production, et qu'un troisième essayait d'embrasser l'ensemble des objectifs de l'écrit. (Voir comptes rendus dans ce numéro). Ce qu'on va lire perdrait donc une bonne partie de son sens à être pris et compris isolément.

Notre thème de travail répondait à une double demande :

\* Lors du Séminaire du G.L.E. de 1975, nous avons remarqué que "l'éveil scientifique" était générateur de situations variées et authentiques d'écriture, et nous souhaitons y réfléchir davantage.

\* Nos collègues de l'Unité "activités d'éveil" de l'I.N.R.D.P. s'en étaient également rendu compte. Ils avaient noté aussi que la rénovation ne progressait pas toujours harmonieusement, tel maître innovant en français mais pas en "éveil", et inversement. Ils souhaitaient donc une réflexion interdisciplinaire, d'autant plus que seules les équipes "éveil" et français de Bourges avaient travaillé en commun (cf. REFLEXIONS SUR LA LIAISON ENTRE L'ENSEIGNEMENT DE FRANCAIS ET LES ACTIVITES D'EVEIL SERP-INRDP - 1972).

-----  
(\* ) Synthèse des travaux de groupe établie par G. Ducancel.

Notre travail s'est situé dans le cadre du G.L.E. et de l'IN.R.D.P. à trois niveaux :

1°) nous avons tenu à l'insérer dans la réflexion et les recherches dont le G.L.E. est le lieu depuis quelque temps sur le concept de situation de productions écrites qui intéresse des notions comme celles de fonctions du langage, d'éléments de la communication, de destination du message, etc...

2°) nous avons fait l'inventaire des possibles en matière de recherche et d'action du G.L.E., ce qui nous a contraints à écarter provisoirement de nos objectifs immédiats la description linguistique des productions en "éveil", et à viser la mise au point d'un outil de description des situations des productions écrites en "éveil" qui permette à la fois de comprendre et de faire comprendre, de former et de réformer.

3°) nous nous sommes appuyés sur :

- la description des objectifs des activités "d'éveil scientifique" publiée dans RECHERCHES PEDAGOGIQUES n° 62.
- la recherche d'une description des pédagogies de la lecture-écriture publiée dans REPERES n° 31.

qui nous ont incités à chercher à établir une taxonomie des objectifs des productions écrites lors de "l'éveil" pouvant se prolonger par la construction d'une grille d'observation de ces productions en classe, et visant le double objectif de 2°) ci-dessus : description ; formation des maîtres.

#### Les réflexions du sous-groupe :

Il faut d'abord mentionner un point qui ne nous a pas échappé, mais que nous avons délibérément laissé de côté, plutôt que de ne faire que l'effleurer. Il s'agit des activités "d'éveil scientifique" ayant pour objet la communication, le langage, la langue, les textes. L'observation, la description de ces objets (y compris les énoncés produits en "éveil"), l'expérimentation sur ces objets, qui peuvent prendre la forme des manipulations grammaticales, de la comparaison des différents types de textes, des différents styles, des codes, etc... ont en droit, sinon en fait, une place de première importance dans "l'éveil". Un des prolongements nécessaires de notre travail devrait

être de faire l'inventaire des objectifs des productions métalinguistiques qu'elles appellent. Mais sont-ils si différents de ceux qu'on va lire plus loin ?

Les productions écrites lors de "l'éveil" ont pour but la formulation. Il peut s'agir de rendre explicite des attitudes, des représentations. Des textes libres, des textes induits par le maître hors des activités "d'éveil", des textes induits pour celles-ci (et produits avant ou pendant) permettent aux élèves d'exprimer ou de communiquer leurs réactions, leurs questions, leurs idées, et au maître d'inventorier les images syncrétiques, pré-scientifiques, de les communiquer, de s'en servir pour commencer l'étude scientifique ou pour la faire progresser vers la conceptualisation. La spécificité de l'écrit par rapport à l'oral tient à ce que l'écrit oblige à une plus grande explicitation et qu'il fixe les représentations en des textes qui seront communiqués à tous et seront autant de documents motivant et supportant l'activité.

Il s'agit aussi tout au long de la séquence pédagogique de formuler par écrit ce qu'on cherche, ce qu'on remarque, ce qu'on déduit, ce qu'on conclut. La mise au point d'un questionnaire d'enquête, d'une grille de préparation à l'observation, d'un projet d'expérimentation, etc... permettent aux enfants d'explicitier eux-mêmes les objectifs de l'activité, de prendre une conscience claire de ce qu'ils cherchent, de passer des représentations aux suppositions, des suppositions aux questions, des questions aux hypothèses, ce qui signifie qu'on pose qu'il y a une relation, une loi. Ainsi encore, la notation et le résumé des résultats de l'expérimentation qu'on a faite obligent à dépasser l'implicite et l'anecdotique, à chercher la clarté, la précision, le terme exact, à éliminer la polysémie. En ce sens, l'activité linguistique est ici performative : écrire, c'est faire acte de recherche d'approche scientifique d'un objet, de construction du concept.

Soit une séquence "d'éveil" consacrée aux escargots ; on observe, on expérimente, on commente oralement, etc... Puis on écrit, en répondant à la question (implicite ou explicite) : qu'est-ce que j'ai le droit d'écrire ? On peut écrire : "quand nous avons fait du bruit, les escargots sont rentrés dans leur coquille". Si on écrit :

"quand nous faisons du bruit, l'escargot rentre dans sa coquille", c'est qu'on pose que la relation observée à tel moment d'un passé récent à propos de quelques escargots est répétable dans le temps ("faisons", "rentre") et dans l'espace (1' "). Si on écrit : "quand il y a du bruit, l'escargot rentre dans sa coquille", on progresse encore dans la généralisation puisqu'on abstrait l'agent du bruit. Cela peut aller jusqu'à : "bruit → rentrée (de l'escargot)". Si cette généralisation qui fait passer de l'observation-expérimentation à l'édition d'une loi s'accomplit par l'acte même d'écriture, il se peut qu'elle soit seulement induite de l'expérience. Alors l'écriture même motivé une autre série d'expérimentations pour vérification de la loi induite (ex. : faire varier les causes de bruit ; renouveler l'expérience plusieurs jours de suite, etc...).

L'acte d'écriture a les mêmes caractéristiques quand il utilise par exemple la métaphore. Dans le cadre d'une étude de la circulation et du réseau routiers, écrire en termes de "flot de voitures" de "voie secondaire se déversant dans", de "bouchon", etc... c'est raisonner par analogie, c'est travailler, à propos de l'objet d'étude sur un modèle, celui du système fluvial, c'est aussi éprouver les limites du modèle (on ne peut filer la métaphore au-delà d'un certain point), et, donc, la spécificité de l'objet étudié.

L'acte d'écriture a les mêmes caractéristiques quand il s'essaie à dénommer rigoureusement. A partir de leurs expériences empiriques et de leurs généralisations fonctionnelles, les enfants se constituent des "prototypes" du réel :

- (wawa) désigne d'abord un chien, puis les chiens, puis tous les mammifères.

- un enfant dit : "il y a des arbres et des sapins".

L'activité "d'éveil" menée scientifiquement fera naître le concept d'arbre par exemple. L'enfant qui écrit alors : "le sapin est un arbre qui...." a induit ou déduit de son étude la spécificité du sapin et la spécificité de sapin (R)arbre. La définition pose implicitement qu'il y a des sèmes communs et désigne explicitement les sèmes spécifiques de "sapin". Le problème linguistique du passage au générique et celui de la spécification ne se séparent donc pas.

Mais le mot juste, la dénomination rigoureuse n'ont pas de vertu à titre d'étiquette si l'activité n'a pas installé solidement la correspondance mot-concept. Cette correspondance se bâtit à la fois par l'activité cognitive et l'activité langagière qui elle-même est acte de connaissance. Quand se défait le concept se défait aussi la description linguistique, et réciproquement : ainsi ce monologue, à propos de la résistance, rapporté par un formateur d'adultes : "le fil i chauffe parce qu'i passe des atomes. C'est pas grand. I' se bagarrent. Alors ça chauffe".

Certes, la démarche de construction du concept, l'édiction de lois exigent souvent la disparition de tout le linguistique ne renvoyant pas à un signifié mesurable (ex. : passage de l'adjectif au nombre : "un grand nombre" → "500...") ou n'ayant pas la généralité ou la possibilité de formalisation souhaitables (ex. : "bruit → rentrée" (de l'escargot)).

Mais cette démarche se fonde aussi sur la formulation linguistique, et la disparition en fin de compte de nombre de traits linguistiques au profit de symboles extra linguistiques est aussi le fruit des tentatives successives d'écriture des relations.

C'est en ceci que l'écrit l'emporte sur l'oral. Il y a urgence à parler. Pas à écrire. On a le temps de ne pas se contenter de l'approximatif, de l'implicite. L'écrit se réalise dans l'espace, en textes. Les signes y sont fixés. Cela permet de mieux tracer les relations, permet d'utiliser la surface de la feuille de manière signifiante, d'employer des signes extra-linguistiques. Les textes ainsi réalisés sont des objets sur lesquels s'exerce mieux la réflexion, l'analyse, la critique, ce qui peut aboutir à des amendements voire des réécritures qui font progresser l'étude scientifique, elle-même. Enfin, alors que l'oral a pour caractéristiques, entre autres, de procéder souvent par allusions, par juxtapositions, par coupures, par déviations, par chevauchement d'éléments de phrases, l'écrit lui, oblige à expliciter, à produire des énoncés complets, favorise les liaisons plus spécifiées que sont la coordination et la subordination. D'ailleurs, quand on utilise l'oral pour exprimer des relations régulières, des lois, il s'agit en fait d'un écrit parlé, d'un oral qui se plie aux règles de l'écrit.



Nous nous sommes également demandé si la description scientifique de phénomènes, la mise en relation de faits, la formulation de lois, etc... ne donnaient pas toujours lieu à et/ou ne procédaient pas toujours de disputes. N'écrit-on pas toujours pour contredire, répondre à, réfuter, convaincre, prouver ? Tout travail scientifique n'est-il pas polémique ? La polémique peut s'établir d'équipe à équipe, d'individu à équipe... Mais elle peut s'instaurer aussi entre soi et soi. Chacune des formulations est une réfutation d'une autre qui a précédé ou qui aurait pu être. Elle est choisie et maintenue parce qu'elle convainc de sa supériorité. Le discours scientifique peut ou non tracer l'itinéraire de la polémique. Il semble que quand on a à convaincre un tiers ignorant, il est bon de lui en faire faire tout le chemin. Il semble que quand on a à se convaincre ou à convaincre un pair savant, tout n'a pas à être redit. Mais il semble aussi qu'il y a toujours dispute, explicite ou non.

Il y a donc toujours échange, toujours information et communication. Mais pas seulement sur ce plan de la polémique. En effet, de nombreux énoncés écrits sont produits durant "l'éveil scientifique" pour organiser, régler, permettre, développer, prolonger, exploiter le travail individuel ou collectif. Les caractéristiques de ces énoncés varient selon la situation de communication et en particulier selon leur destination.

Ainsi, la prise de notes sur une observation, un document une discussion... vise à garder trace pour organiser, classer, rendre compte, citer, critiquer ..... Le principe du choix de ce qu'on garde et la forme des notes diffèrent selon cette destination et selon le destinataire (soi, un autre, un groupe...).

On peut aussi écrire à des personnes étrangères à l'école, parmi lesquelles des "autorités" (Maire, Directeur de musée, d'usine...) pour que l'activité puisse avoir lieu. Mais aussi on peut mettre au point par écrit des outils de travail qui diffèrent eux aussi selon leur destinataire et leur destination : résumés de documents, descriptions d'événements, de phénomènes, d'objets..., comptes-rendus d'observations, d'activités..., questionnaires d'enquête, d'observations, plans de travail (analyse des tâches, répartition, délais,...) bilans

documents de vulgarisation des résultats (pour les lecteurs du journal de la classe, pour les correspondants...).

Souvent, la production de ces outils de travail oblige à lier le langage à d'autres modes de représentation (photo, dessin, schéma) à insérer des discours étrangers dans le discours (citations), à adopter une forme qui par elle-même informe (occupation significative de l'espace du support matériel, disposition typographique, grosseur, type, couleur des caractères, etc...) et qui définit le style des textes scientifiques.

Toujours les exigences de la situation de communication authentique modèlent les caractéristiques des énoncés et acquièrent une évidence claire pour les élèves, qui tiennent lieu de consignes ou les justifient, les aident à réussir et à évaluer cette réussite.

#### Objectifs des productions écrites lors de "l'éveil", et leurs indicateurs

"Les objectifs pédagogiques (O.P.) définissent les buts que peut s'assigner l'action pédagogique... Les formulations ont à être opérationnalisées... en objectifs didactiques (O.D.) : capacités à développer et/ou à créer chez les élèves. "Pour permettre l'observation des classes," les O.P. et les O.D. mis en relation entre eux sont, parallèlement, traduits par des indicateurs-maîtres (I.M.) et des indicateurs élèves (I.E.)". "Ce sont" les "signes extérieurs", les données observables qui témoignent ou peuvent raisonnablement témoigner que les objectifs sont ou non réalisés. Si les I.M. comprennent tout ce qui, dans la classe, relève directement de l'intervention pédagogique y compris les activités des élèves induites par des consignes magistrales, les I.E. se limitent aux comportements non induits par une consigne magistrale et dont on peut penser qu'ils traduisent des apprentissages intégrés". (Hélène Romian, in Repères n° 31).

Nous proposons dans le tableau produit en annexe une taxonomie des O.P., O.D., IM, I.E. des productions écrites lors des activités d'"éveil scientifique".

Nous sommes conscients que ce tableau n'est pas complet, qu'il manque de finesse et de précision. Nous sommes également conscients qu'il doit être inséré dans une étude des situations de production qui lui donne son sens.

C'est pourquoi nous proposons que l'on procède à des observations de classes à l'aide de la grille provisoire produite elle aussi en annexe à la suite du tableau. Cette mise à l'épreuve pourrait donner au tableau les qualités qui lui manquent, préciser et multiplier les indicateurs et permettre la construction d'une grille définitive. Cette grille pourrait être utilisée dans sa totalité ou en partie selon les besoins. Elle pourrait donner lieu à et s'accompagner de questionnaires maîtres et élèves sur les objectifs et les pratiques. Seule ou avec les questionnaires elle serait un outil de recherche mais aussi de formation des maîtres par les professeurs d'E.N. et les I.D.E.N., en français et en "Eveil". Des travaux ultérieurs de notre sous-groupe, de l'utilisation de la grille et des questionnaires pourraient, enfin, naître des propositions pédagogiques pour les maîtres de l'école élémentaire.

TABLEAU DES OBJECTIFS DES PRODUCTIONS ECRITES LORS DE

O.P.

O.D.

A. - expression explicite et prise de conscience des attitudes, des représentations pré-scientifiques.

- liberté et capacité des élèves d'exprimer explicitement leurs attitudes devant leurs représentations de tout objet possible d'étude scientifique à l'école.

- Publication et motivation à la transformation de ces représentations.

- Désir et capacité des élèves à communiquer leurs représentations, à en discuter pour essayer de les dépasser.

## L'EVEIL SCIENTIFIQUE ET LEURS INDICATEURS

### I.M.

- A.I. Le texte libre est vraiment libre (le maître n'induit pas par son attitude un seul type de texte libre, par ex. récit d'une aventure personnelle.
2. Le maître provoque/propose la production de textes sur ce qu'on va étudier en "éveil" pour que les élèves expriment leurs attitudes, leurs représentations.
3. Durant l'étude scientifique, le maître...(cf. 2.)
4. Le maître provoque/propose la publication (affichage, ronéo,) de ces textes.
5. Le maître provoque/propose la discussion sur ces textes.
6. Le maître part de ces textes et de leur discussion pour l'étude scientifique/se sert de... pour faire progresser l'étude scientifique.

### I.E.

1. Les élèves produisent des textes libres sur tous les sujets et non pas seulement sur leurs "aventures personnelles" ou sur leurs "états d'âme"
2. Dans des textes induits par le maître sur le sujet qu'on va étudier en éveil, les élèves expriment leurs attitudes, leurs représentations.
3. Durant l'étude scientifique, etc.. (cf. 2.)
4. Les élèves publient (affichage, ronéo..) ces textes.
5. Les élèves discutent de ces textes.
6. Les élèves entament l'étude scientifique à partir de ces textes et de la discussion/ progressent dans l'étude scientifique à partir de ces textes et de la discussion.

O.P.

B. - Progresser dans la connaissance scientifique par l'acte même d'écriture (activité de dénomination, de formulation de relations, de construction de concepts, d'édictation de lois...)

O.D.

- capacité des élèves à être clairs et précis.
- capacité des élèves à dépasser l'anecdotique, à décrire scientifiquement.
- capacité des élèves à éliminer la polysémie.
- capacité des élèves à utiliser de manière consciente et critique le langage métaphorique.
- capacité des élèves à dépasser la dénomination de "prototypes" pour celle de classes hiérarchisées d'objets scientifiques.
- capacité des élèves à expliciter les relations, à en exprimer la généralité et les spécifications.
- capacité des élèves à observer et critiquer leurs formulations, les amender, les réécrire.

I.M.

- B.1. Le maître encourage à/aide à supprimer les ambiguïtés, les sous-entendus, les obscurités, les imprécisions.
2. Le maître fait remarquer les formulations anecdotiques et leurs inconvénients, et encourage à/aide à les dépasser.
3. Le maître fait remarquer les impropriétés, les polysémies, et encourage à/aide à les supprimer.
4. Le maître encourage à / aide à manier consciemment la métaphore et à en voir les limites.
5. Le maître encourage à/ aide à définir rigoureusement les objets scientifiques et la relation entre ces définitions.
6. Le maître encourage à /aide à expliciter les relations, leur sens, leur champ, leur degré de généralité par l'emploi des formes linguistiques adéquates.
7. Le maître laisse les élèves / encourage les élèves à prendre leur temps, réfléchir, raturer, corriger, réécrire...

I.E.

1. Les élèves s'efforcent de supprimer les ambiguïtés, les ...
2. Les élèves s'efforcent de dépasser l'anecdotique, de dégager ce qui se répète en utilisant les formes linguistiques adéquates.
3. Les élèves s'efforcent d'éliminer les impropriétés, de réduire les polysémies.
4. Les élèves manient consciemment la métaphore et en voient les limites (s'arrêtent judicieusement de l'employer...).
5. Les élèves s'efforcent de dénommer rigoureusement les objets et les relations entre ces dénominations.
6. Les élèves explicitent les relations, leur sens, leur champ, leur degré de généralité avec les formes linguistiques adéquates.
7. Les élèves prennent leur temps, réfléchissent, raturent, corrigent, réécrivent...

O.P.

C. Pratiquer la dispute, la polémique scientifique et les dépasser.

O.D.

- capacité des élèves à montrer de l'esprit critique.
- capacité des élèves à exprimer leurs doutes, leurs objections.
- capacité des élèves à contredire.
- capacité des élèves à répondre à dialoguer.
- capacité des élèves à réfuter.
- capacité des élèves à convaincre.
- capacité des élèves à prouver.



I.M.

- C.I. Le maître encourage à/aide à l'expression de l'esprit critique
2. Le maître encourage à/aide à l'expression du doute, des objections.
3. Le maître encourage à/aide à contredire.
4. Le maître encourage à /aide aux dialogues, aux réponses argumentées.
5. Le maître encourage à /aide à la réfutation des affirmations, des hypothèses.
6. Le maître encourage à/aide à argumenter de façon convaincante.
7. Le maître encourage à /aide à administrer la preuve.

I.E.

1. Les élèves expriment leur esprit critique
2. Les élèves expriment leurs doutes, font des objections.
3. Les élèves contredisent.
4. Les élèves dialoguent, répondent avec des arguments.
5. Les élèves formulent des réfutations, des affirmations, des hypothèses.
6. Les élèves argumentent de façon convaincante.
7. Les élèves administrent des preuves.

O.P.

- Ecrire pour organiser, permettre, régler, développer, prolonger, exploiter, vulgariser, l'activité scientifique.

O.D.

- capacité à informer et à faire des demandes hors de l'école.
- capacité des élèves à (se) construire des documents, des outils de travail et de communication, des règles d'action écrites...
- capacité des élèves à évaluer, publier, vulgariser leurs travaux.
- capacité des élèves à lier le langage à d'autres modes de représentation.
- capacité des élèves à insérer des discours dans leurs discours.
- capacité des élèves à user du style scientifique (\*)

(\*) concept à définir.

I.M.

- D.I. Le maître encourage à/aide à écrire à des adultes hors de l'école.
2. Le maître encourage à/aide à la prise de notes.
3. Le maître encourage à/aide à résumer.
4. Le maître encourage à/aide à commenter.
5. Le maître encourage à/aide à faire des compte rendus.
6. Le maître encourage à/aide à la mise au point de questions, de questionnaires.
7. Le maître encourage à /aide à l'élaboration de plans de travail.
8. Le maître encourage à/aide à faire des bilans, des rapports.
9. Le maître encourage à/aide à publier des travaux, les vulgariser.
- 10/ Le maître encourage à/aide à écrire/produire des commentaires, des notes, des légendes des photos, des dessins, des schémas.
11. Le maître encourage à/aide à faire des citations.
12. Le maître encourage à/aide à l'utilisation signifiante de l'espace du support, la typographie, etc...

I.E.

1. Les élèves écrivent à des adultes hors de l'école.
2. Les élèves prennent des notes.
3. Les élèves font des résumés.
4. Les élèves produisent des commentaires.
5. Les élèves font des compte rendus.
6. Les élèves mettent au point des questions, des questionnaires.
7. Les élèves élaborent des plans de travail.
8. Les élèves font des bilans, des rapports.
9. Les élèves publient, vulgarisent leurs travaux.
10. Les élèves écrivent des commentaires, des notes, des légendes, des photos, des dessins, des schémas.
11. Les élèves font des citations.
12. Les élèves utilisent de manière signifiante l'espace du support la typographie, etc...

GRILLE PROVISOIRE D'OBSERVATION DES PRODUCTIONS ECRITES EN ACTIVITES D'EVEIL

SCIENTIFIQUE

CARACTERISTIQUES DE L'ACTIVITE D'EVEIL (cf. R.P. 62)	NATURE DES PRODUCTIONS ECRITES, Emetteur (s) et récepteur (s)	I.M.A						I.E.A.					
		I	2	3	4	5	6	I	2	3	4	5	6
1. Organisation du travail personnel													
2. Organisation du travail d'équipe.													
3. Observation													
4. Repérage et mesure.													
5. Expérimentation													
6. Intégration et application.													

Même feuille pour I.M.B et I.E.B ; I.M.C et I.E.C ; I.M.D et I.E.D - au total donc, 4 feuilles.  
Si on en sent la nécessité, on peut détailler davantage les 6 rubriques de la colonne la plus à gauche en se reportant à Recherches Pédagogiques n° 62, p. 80.

NOTES EXPLICATIVES POUR L'EMPLOI DE LA GRILLE

- a) L'emploi de la grille devrait se faire par équipes de 4 personnes (ou de 4 X 2 personnes) afin que l'une (ou deux travaillent ensemble) s'occupe des I.M.<sub>A</sub> et I.E.<sub>A</sub>, l'autre des I.M.<sub>B</sub> et I.E.<sub>B</sub> etc...
- b) Chaque personne ou groupe de deux personnes devrait avoir à côté de sa feuille la liste des I.M. et I.E. correspondants avec leur numérotation afin de pouvoir coder les productions dans les colonnes appropriées numérotées 1, 2, 3, etc...
- c) La grille se remplirait de haut en bas et ligne par ligne de façon que, en fin d'observation, on puisse reconstituer l'ordre d'apparition des productions écrites durant la séquence observée en décodant ligne par ligne en descendant. Cela exigerait donc, de plus que les observateurs soient côte à côte et coordonnent leurs actions (si celui qui vient de coder une production l'a fait à la 3ème ligne, le suivant codera sur sa feuille à la 4ème, etc...).
- d) Il conviendrait de noter à la ligne adéquate la nature de la production écrite que l'on code et celle de/des émetteur (s) et récepteur (s).  
EX. : résumé d'un article de revue ; E. I élève ; R : I élève, l'émetteur lui-même, ou bien : lettre au Maire ; E : I groupe ; R : le Maire, etc...
- e) Le codage des productions écrites dans les colonnes adéquates pourrait se faire non par des croix mais à l'aide des numéros des caractéristiques de l'activité d'éveil dans lesquelles elles s'insèrent (la liste et les numéros de ces caractéristiques est à l'extrême gauche de chaque feuille) ce qui permettrait la mise en relation plus fine de l'activité d'éveil et de l'activité d'écriture.
- f) Quand des indicateurs non prévus apparaîtraient, on les noterait et on leur donnerait un numéro qu'on reporterait en haut des colonnes laissées sans numéros.
- g) Enfin, il est évident que telle ou telle production écrite relève de plusieurs feuilles, et devrait donc être notée simultanément par plusieurs observateurs à la même ligne.

7 - Objectifs pédagogiques possibles du texte libre (ou étude du texte libre). (\*)

A. Les activités du groupe.

Une phase de la recherche du groupe a consisté à se demander quelles seraient les finalités d'une étude du texte libre. Question peut-être simpliste en apparence, mais fondamentale d'une part et nécessaire quant au fonctionnement du groupe : il fallait réaliser un consensus minimal.

Il nous est apparu qu'une étude du texte libre permettrait :

- de faire le point sur la notion de texte libre qui recouvre des pratiques très différentes dans les classes et qui a évolué considérablement outre la conception initiale dans les classes Freinet et la récupération par les I.O. du 4.12.72.
- de construire un outil d'observation et d'analyse spécifique à un certain type d'écrit, outil utilisable non seulement pour l'étude elle-même, mais pour la formation des maîtres tant initiale que continuée. En effet, comme le dit Hélène Romian dans Repères n° 31 : "Tout recyclage des maîtres ne repose-t-il pas sur l'hypothèse -vérifiable- que l'information et la discussion modifiant la représentation que se font les maîtres de l'acte pédagogique, peut ensuite ré-orienter leur pratique ?". Ajoutons que ce peut être vrai du normalien avec qui il est bon de réfléchir sur les pratiques qu'il aura pu observer.

N.B. : Précisons que cette citation d'Hélène Romian est le fait du rapporteur et a pour fonction d'explicitier la pensée du groupe.

- d'induire de nouvelles pratiques pédagogiques, par exemple en incitant les maîtres -à partir d'une réflexion sur les objectifs pédagogiques et didactiques qu'ils formulent à propos du texte libre- à faire autre chose que le texte libre ou à le faire autrement.

-----  
(\*) Synthèse du travail de groupe établie par Jean Beauté.

Le groupe s'est ensuite demandé quels seraient les éléments de cette étude. Nous les énumérerons ici dans un ordre qui tient moins à la logique de la démarche qu'au mode de questionnement du groupe. Pour être plus clair : nous avons tenu à respecter ce qu'il y a d'inachevé dans une réflexion trop brève.

. Il faudrait se renseigner sur les situations de production des textes libres. A savoir : les textes sont-ils...

- objets d'un appel du maître ou non ;
- rendus à un moment fixe ou pas ;
- communiqués à la classe à un moment fixe ou pas ;
- lus à la classe ou pas ;
- exploités sur le plan linguistique ou rhétorique ou pas ;
- écrits à la maison ou en classe ; etc.....

Liste non exhaustive mais indicative, il faudrait bien sûr prévoir de se renseigner sur le (ou les) destinataire (s), le mode de choix d'un texte, le sort des textes non choisis, le support d'écriture (un format est-il exigé ?), l'organisation dans l'espace graphique, et autres éléments qui permettraient de savoir dans quelles conditions de liberté réelle sont produits les textes.

. les attentes du maître (ou ses représentations) : c'est-à-dire qu'attend-il du texte libre ? pourquoi le favorise-t-il (ou l'encourage-t-il de diverses façons) ? quelles idées se fait-il d'un bon texte libre ? etc...

Ces attentes du maître font partie de la situation de production. Si nous leur faisons un sort à part ici, c'est qu'elles exigent un autre mode d'investigation que ce qui précède, d'une part, d'autre part, il pourrait être commode, au niveau de la prise en charge du travail, qu'une ou plusieurs équipes se chargent plus spécialement de cette partie du travail.

. Les textes eux-mêmes dont on pourrait constituer un corpus et qui pourraient nous renseigner sur :

- les fonctions du langage mises en oeuvre dans le T.L. ;
- les différents types de T.L. (donc aboutir à une typologie) ;
- les indices linguistiques révélateurs de telle situation de production

(exemple : des indices de liberté réelle vs indices de contrainte ou d'incitation) (\*).

- etc....

Pour constituer ce corpus on pourrait penser à plusieurs méthodes :

- recueil de textes à partir de 3 situations de production connues (textes vraiment libres ; textes libres imposés : textes semi-libres) ;
- récolte de tous les textes libres produits dans ma classe à un moment de l'année ;
- récolte de tous les textes libres d'une enfant sur une année ;
- récolte des étapes successives d'un certain nombre de textes : état brut, premières corrections, améliorations collectives, texte achevé.

Il est bien entendu qu'aucun de ces types de corpus n'est exclusif des autres et que chacun ne pourrait nous fournir que certaines catégories de renseignements.

- Ajoutons :
- recueil de tous les textes (libres et pas libres) parus dans une classe à un moment donné de l'année. Ce qui permettrait de vérifier s'il y a des indices linguistiques spécifiques du texte libre, et de voir les corrélations qui existent entre le texte libre et les autres textes ou les autres activités d'écriture dans la même classe.
  - Fallait-il ajouter un questionnaire supplémentaire intitulé le comportement du maître ? ( par opposition à ses attentes avouées). Il semble qu'un questionnaire sur ce point -peut-être nécessaire dialectiquement- ne doit pas occulter que les comportements du maître font partie de la situation de production et à ce titre plus ou moins évoqués plus haut : appelle-t-il/n'appelle-t-il pas ? choisit-il/ne choisit-il pas ? ; exploite-t-il/n'exploite-t-il pas ?...

Quelle démarche précise adopter dans le temps ? On peut envisager 4 phases :

- a) pré-enquête comportant la passation de questionnaires provisoires établis par l'équipe qui se chargerait de ce travail ; utilisation du

-----

(\*) Un problème: existe-t-il des situations "libres" exemptes de toute incitation, de toute induction pédagogique ? H.R.



Q.I.P.F.(\*) entretiens semi-directifs avec les maîtres ;

b) affinement grâce à la pré-enquête des questionnaires et du dispositif général d'observation.

c) enquête proprement dite.

d) parallèlement, travail sur le (ou les) corpus à partir de grilles d'observation qui auraient été mises au point dès la phase 1.

N.B. : Ces phases apparemment distinctes sont dialectiquement liées : il est indispensable par exemple que le travail sur corpus soit fortement corrélé avec la description des situations de production.

Une telle démarche devrait s'étaler sur deux années scolaires environ. On peut toujours étirer, mais deux ans semblent un minimum.

#### B. Discussion en assemblée plénière.

Une collègue naturaliste (\*\*) présente à cette assemblée s'est étonnée que le groupe ait employé sans guillemets l'expression texte libre pour des productions aussi diverses et parfois contraintes. N'est-ce pas une erreur épistémologique que de reprendre à notre compte une dénomination si ambiguë ?

En fait, lui a-t-il été répondu, il y a des productions d'enfants que les maîtres appellent "textes libres" ; scientifiquement nous devons accepter cette étiquette, justement pour voir ce qu'il y a dessous et aboutir à une typologie (qui emploierait vraisemblablement d'autres termes).

Sylviane Pernet nous a suggéré d'interroger les enfants sur le texte libre : qu'en pensent-ils . Aiment-ils ? etc... Un peu sur le mode d'approche des représentations que le maître se fait du T.L. Dont acte.

-----  
(\* ) Questionnaire d'Identification des Pédagogies du Français (CM1)  
Brochure INRDP 1974.

(\*\*) Jeanine Deunff - Unité de recherche INRDP - Biologie 1er Degré.

La notion de corpus a donné lieu à une discussion : ne croulerions-nous pas sous un trop grand nombre de textes ? En réalité, on peut limiter le corpus par des procédures statistiques, dans un premier temps, quitte à vérifier les outils d'analyse mis au point sur un plus grand nombre de textes. Il vaut effectivement mieux démarrer le travail sur un petit nombre de textes et l'étendre ensuite.

Josette Jolibert conteste la définition du texte libre sous-jacente à nos travaux qui ne se réfère qu'à la situation de production. Un texte vraiment libre serait celui qu'un enfant aurait choisi d'écrire en utilisant telles fonctions du langage, ce qui implique que la liberté d'écriture passe par la maîtrise des fonctions du langage.

Oui, mais quand a-t-on des textes libres en ce sens à l'école primaire ? L'objet d'analyse risque à partir de cette définition de ne plus être saisissable.

Gilbert Ducancel fait remarquer que l'intérêt de travailler sur les représentations des maîtres est double :

- confrontation avec le comportement réel ;
- transformation des représentations en concepts.

Restait à examiner le problème de savoir qui, dans le groupe accepterait de prendre en charge l'étude du texte libre :

- deux personnes s'étaient déjà -avant la séance plénière- proposées pour participer à ce travail ;
- Françoise Sublet signale que le groupe poésie étudierait sûrement la poésie dans le texte libre, ou plutôt l'aspect poétique du texte libre ;
- Georges Jean se déclare intéressé par l'étude des corrélations textes libres - autres textes.

Ainsi se clôt la discussion en séance plénière. Il sera toutefois utile -le lendemain- de revenir sur un point :

- les propositions du groupe "texte libre" semblent ignorer la grille élaborée à Toulouse et publiée dans Repères n° 31. Il ne s'agit en fait qu'une question de formulation.

- En effet, on pourrait tout articuler en 4 colonnes :

O.P. : une partie de ce que nous avons appelé "attentes du maître" ou "représentations". Ex. : "je pratique le texte libre pour encourager les enfants à prendre des initiatives " ou " pour développer leur originalité", etc...

O.D. : partiellement décrits dans les "attentes" ; ex. : "les enfants écrivent plus, dans le cadre du texte libre" (c'est observable s'ils écrivent plus ou non).

Partiellement révélé par la description de la situation de production : le maître se sert du texte libre pour faire de l'orthographe, de la grammaire, de la rhétorique, etc...

I.E. : les réactions manifestées -à travers les textes (ou l'absence de textes)- par les élèves, concrètement observables : on rend des textes/ on n'en rend pas ; on rend des brouillons/on prend des textes figiolés ; on se limite à certains contenus/on parle de tout, etc...

A quoi on pourrait ajouter les réactions d'élèves suscitées dans des entretiens.

I.M. : une partie de ce qui a été classé dans la situation de production; le maître impose/n'impose pas ; choisit/laisse choisir ; exploite/n'exploite pas, etc...

Autrement dit, tout le travail du groupe "texte libre" pourrait être ainsi reformulé. Si l'étroite parenté qui existe réellement entre le mode d'investigation défini dans Repères 31 et les propositions du groupe "texte libre" apparaît mal, cela tient :

- au fait que la plupart des membres du groupe qui avaient lu Repères 31 se sentaient quand même trop peu familiarisés avec la grille proposée dans ce numéro pour en élaborer une qui serait vraiment analogue ;

- à la démarche suivie par le groupe : brainstorming, puis tentatives de mise en ordre des idées apparues lors du premier temps.

En conclusion : La journée de travail sur le texte libre a été incontestablement fructueuse, la seule inquiétude que nous ayons quant aux possibilités de s'engager dans ce travail tient uniquement au trop faible nombre de collègues disponibles (car tout le monde est

plus ou moins engagé dans d'autres recherches) (\*).

8 - Décisions d'orientation (\*\*)

Cette dernière séance doit décider de l'orientation du travail du groupe Langue Ecrite. Il est prévu :

- un exposé de C. Nique qui, après synthèse des analyses des 3 groupes de la veille, va présenter des perspectives de travail,
- puis, une réflexion appuyée sur cette synthèse et sur les propositions d'H.R. en vue d'élaborer un projet de travail des équipes, centré sur le problème des objectifs.

I. L'exposé de C. Nique

est résumé par le tableau ci-joint qui après modifications se présente comme suit (voir le tableau).

C. Nique fait remarquer que le groupe Langue Orale est mieux armé pour l'analyse : il s'est donné un travail ponctuel : l'analyse phonologique, tandis que le groupe L.E., n'ayant pas de théorie du texte, s'est un peu dispersé dans ses efforts ; mais en fin de séminaire C. Nique juge qu'on y voit plus clair. Il achève l'exposé de son tableau en ajoutant un point qui n'est pas sans rapport avec le "pouvoir-écrire" mais qu'il veut mettre en relief pour susciter des recherches : le problème du rapport entre l'écrit et les autres activités cognitives, faisant remarquer que les capacités à écrire peuvent être développées par d'autres activités que celle spécifique d'écrire.

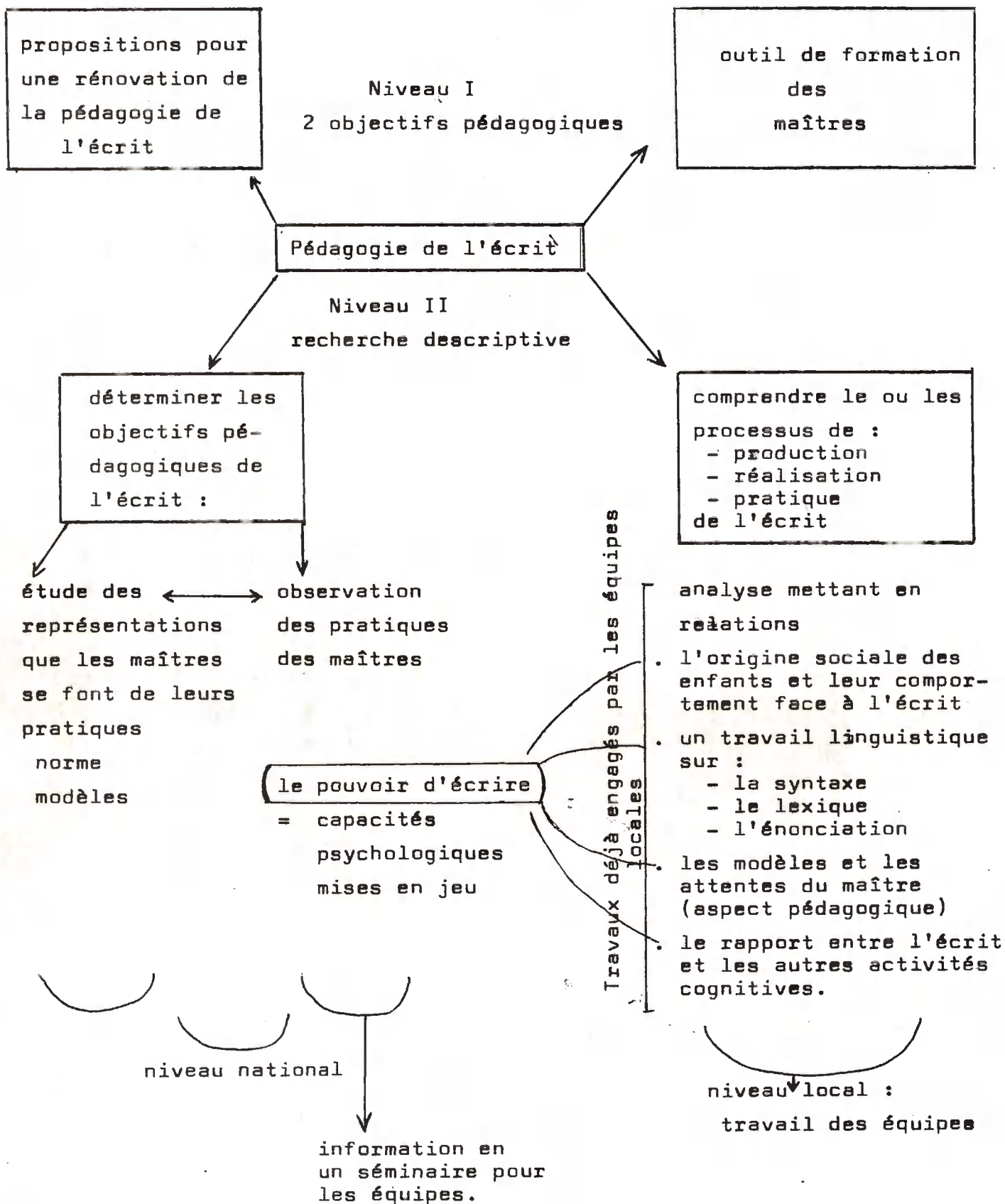
Intervient une discussion sur le pouvoir-écrire : c'est le problème des capacités psychologiques mises en jeu dans l'écrit. C. Nique fait remarquer l'importance de cette dimension, et que l'opposition : oral/écrit est moins linguistique que psychologique ; le problème de la pédagogie de l'écrit n'est pas purement linguistique. Sans vouloir

-----  
(\* ) Un problème de fonctionnement important : plus la recherche avance et plus le nombre de thèmes à traiter augmente / et plus les conditions de travail faites aux équipes déterminent le rétrécissement du réseau de terrains. L'ampleur du champ à étudier, la difficulté et le nombre des thèmes à traiter justifieraient une extension du réseau de terrains

(\*\*) Rapport établi par J. Zonabend - Toulouse.

H.R.

Synthèse de C. Nique



parler de "prérequis" (formulation ambiguë) on s'aperçoit qu'il y a des conditions nécessaires à l'apprentissage de la langue écrite. Le problème est présent dans toutes les équipes; de sorte qu'on décide de placer dans la formulation inscrite au tableau, le pouvoir-écrire en relation avec les autres problèmes : sociologiques, linguistiques, pédagogiques (et du rapport avec les autres activités cognitives).

On s'aperçoit que ce niveau "capacités psychologiques" n'est travaillé par personne. Le groupe d'Amiens le rencontre en analysant les problèmes d'origine sociale : il semble que les différences entre les textes (les enfants) se ramèneraient à des différences de capacités psychologiques, c'est-à-dire que, quand on aborde l'écrit, il s'est passé déjà des choses qui font que ce pouvoir, tout le monde ne l'a pas au même degré, dès ce moment-là.

C. Nique fait remarquer que Moscovici a étudié ce problème au niveau des adolescents, mettant en évidence leur difficulté à se situer dans le temps (mais on ne peut interférer avec les enfants de CM). H.R. remarque aussi qu'E. Malquès a étudié ces capacités à écrire au niveau des apprentissages premiers mais que nous ne disposons pas d'étude pour les autres niveaux (par exemple pour le C.E.1).

Il est suggéré qu'un groupe se spécialise pour étudier ce pouvoir-écrire et donne des outils aux autres ; on rétorque que c'est l'affaire de spécialistes et qu'il vaut mieux qu'un séminaire national éclaire les équipes sur cette variable que chacun rencontre dans sa recherche (et ne doit pas éliminer).

A cet égard, on remarque que le groupe L.E. n'est guère armé pour traiter le problème du pouvoir-écrire. Il faudra donc chercher des lumières dans l'Enseignement Supérieur.

Une autre question est l'objet de discussions : c'est celle des représentations.

On propose de travailler sur les représentations que les maîtres se font de leurs pratiques et de les comparer à leurs pratiques. Est-ce que notre observation de ces pratiques ne serait en fait que la représentation que nous pouvons nous faire de ces pratiques des maîtres ? Peut-on affirmer : "on ne peut pas comparer l'idée qu'ils se font de leurs pratiques, avec leur pratique ; mais on peut comparer l'idée qu'ils

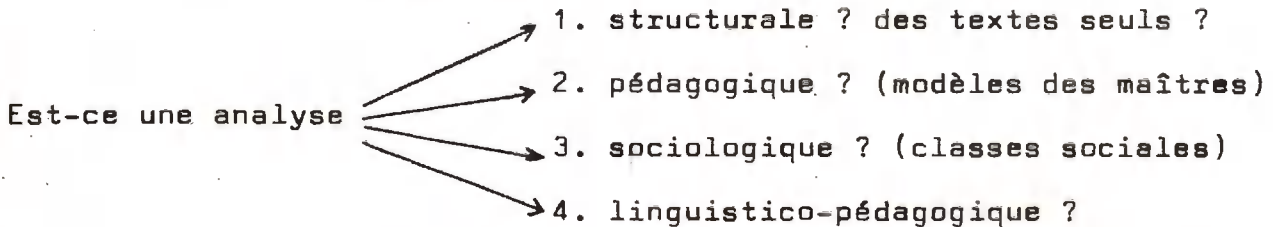
se font de leur pratique avec l'idée que nous nous faisons de leur pratique" ? Même s'il n'y a pas d'outil innocent, même si au niveau de l'interprétation des résultats, la subjectivité peut se glisser, on peut rétorquer que notre observation n'est pas une représentation mais une observation qualitative et quantitative qui se donne des outils (dont les limites sont celles des outils scientifiques).

Un autre problème soulevé, celui de la Norme et des modèles. Il est classé avec celui de l'analyse de la représentation que les maîtres se font de leur pratique.

La formulation de la synthèse que C. Nique a inscrite au tableau a conduit à des modifications d'étiquetage à la suite de ces discussions et permet de situer les domaines dans lesquels les sous-groupes ont travaillé jusqu'ici.

H.R. résume la partie droite du tableau.

Quel type d'analyse voulons-nous obtenir ?



La première semble évacuée bien que le groupe langue poétique l'ait utilisée.

- est-ce qu'on s'arrête à la pédagogie de l'écrit ?

- est-ce qu'on voit comment la pédagogie de l'écrit s'inscrit dans une démarche générale ?

- voulons-nous une analyse sociologique ? (avec les situations sociales de production ce qui est autre chose que les situations scolaires).

et sur quels travaux s'appuyer ?

H.R. fait allusion à une thèse selon laquelle il n'y aurait pas de handicap socio-culturel en matière de langage ; thèse conduisant à l'idée qu'il suffit de créer des situations de communication induisant une expression des enfants ; de sorte que ceux des C.E.T. ou des classes

de transition s'expriment de façon aussi valable que les autres.

- ou bien voulons-nous aller vers une analyse de type linguistique, psychologique et sociologique, mettant en relation des milieux différents et à ce moment, quelles sont nos hypothèses ?

2 hypothèses globales ont été proposées :

H1 : à milieu pédagogique équivalent, les productions écrites sont significativement différentes selon le milieu social.

H2 : à milieu social équivalent, les productions sont significativement différentes selon la pédagogie pratiquée par le maître.

Qu'est-ce que cela implique comme hypothèses secondes ?

Si on ne fait pas cette analyse, si on ne raisonne pas en types de niveaux d'analyse, on sera embarrassé pour trouver les hypothèses secondes et on naviguera à l'aventure.

II. Le groupe commence à prendre du recul à l'égard des problèmes posés et C. Nique remarque que si le groupe se détermine sur les bases présentées, on aura fait avancer le problème.

Reste à savoir comment travailler là-dessus.

C. N. propose :

- qu'un groupe se constitue, qui travaillerait les problèmes des représentations et de la norme ;
- que les groupes locaux continuent de travailler sur ces problèmes et que le rôle des séminaires nationaux soit de coordonner, rectifier le tir, poser ces deux problèmes-là d'une façon globale, alors que chacun se les pose d'une façon fragmentaire.
- Amiens continue de travailler sur les problèmes d'origine sociale.
- St-Quentin sur la syntaxe
- St Ouen- l'Aumône sur les situations
- Angers sur le lexique
- S. Pernet et G. Jean sur l'énonciation
- le sous-groupe Langue poétique sur la syntaxe et le lexique
- un autre peut mettre en route sa recherche sur les modèles.



H.R. soutient qu'il faut que chaque groupe cerne un point précis. Le schéma de C. Nique permet de s'interroger sur la nécessité, à côté des travaux locaux, d'un travail d'un autre type, au niveau du groupe national. Ce séminaire a permis, pour la première fois, une mise en perspective de ces travaux nécessairement ponctuels.

On passe au problème de la répartition des tâches :

J. J. propose des échanges entre les équipes locales ; par exemple les textes qu'on aura fait produire dans son équipe, à partir des hypothèses posées, pourraient être envoyés à l'équipe spécialisée dans l'étude de la syntaxe.

La proposition est diversement reçue.

Les équipes de Saint-Quentin et d'Amiens ne sont pas prêtes à, ou ne peuvent se charger des textes des autres, tandis que J.B. souhaiterait travailler le lexique de textes plus diversifiés que ceux que son groupe étudie.

H.R. veut faire prévaloir un point de vue pragmatique : l'échange entre les équipes est-il possible, réaliste, rentable ?

Il faut aussi l'aider par l'information entre équipes. Elle rappelle la fonction des rapports annuels réclamés qui est autre que de satisfaire à la routine administrative, mais qui ont pouvoir d'incitation et peuvent fournir matière à discussions. La rétention d'informations que pratiquent les équipes (sous prétexte que leur production est indigne de "Repères") est nuisible à l'information réciproque.

J.J. regrette les stages régionaux entre équipes et souhaiterait qu'au moins un membre d'une équipe vienne parfois informer une autre équipe de l'avance de ses travaux et des problèmes rencontrés ; une présence étant plus vivifiante qu'un compte rendu écrit.

De quels moyens financiers peut-on disposer pour réaliser ces échanges ?

G.D. souhaite que soit mise en place une organisation au sommet correspondant aux objectifs qui ont été définis, et qui permette d'agir sur la formation des maîtres et sur la pratique quotidienne de la classe : ce cadre assurerait une coordination avec la base ; des recherches plus particulières pourraient s'y inscrire (comme : français -éveil) et des recherches locales déjà commencées pourraient être intégrées.

La structure actuelle semble trop légère pour embrasser tout cela : il faudrait, de la part de l'INRDP une coordination plus structurée. H.R. répond par une proposition : cet "exécutif" pourrait être assuré par l'équipe d'Amiens, avec C.N. , G.D. et H.R. (la coordination entre eux pourrait se faire par quelques voyages à Paris).

Reste à résoudre le problème de la structuration du G.L.E. parallèlement et en relation avec les travaux locaux. H.R. juge qu'il serait intéressant qu'il y ait des sous-groupes correspondant à une répartition des tâches et qu'ils se donnent au niveau national, une démarche.

H.R. remarque que, dans la réflexion de la matinée, le groupe semble aller vers l'idée que ce qui ferait le ciment du G.L.E. ce serait que tout le monde travaillât les objectifs possibles de la pédagogie de l'écrit (ce qui était le thème proposé la veille au groupe 1).

Mais, comme du côté des collègues de l'éveil, il existe une demande d'analyse des productions écrites, cela pourrait conduire à présenter deux sous-groupes : selon l'ordre d'urgence :

- 1 : un sous-groupe pédagogie de l'écrit, en général ;
- 2 : un autre sur les textes d'éveil.

H.R. arrive à poser des questions précises :

1. est-ce qu'on peut considérer qu'il ressort du travail d'hier que le ciment du G.L.E. est un travail à distribuer sur les objectifs possibles de la pédagogie de l'écrit ?
2. est-ce que nous allons plus loin dans la fragmentation en créant deux autres sous-groupes : éveil - texte libre ?
3. quelle démarche ?
4. quel calendrier ?

G.N. répond : il ne souhaite pas un éclatement du groupe national en sous-groupes qui se détermineraient aujourd'hui,

- il semble que le but des séminaires nationaux de travail sur les objectifs puisse se donner en trois points :

- 1 - homogénéisation
- 2 - information
- 3 - décisions / orientations.

(but qu'on peut assigner à son groupe).

Les moyens qu'on se donnerait - travailler sur les objectifs -

- A côté, trois types de besoins annexes sont ressentis et réclament des séminaires nationaux sur :

- 1 - l'information par des psychologues,
- 2 - les relations avec l'éveil,
- 3 - le problème de la Norme.

Il serait dangereux de diviser déjà le groupe en sous-groupes (ce qui serait possible pendant le séminaire). Mais comment répondre à ces besoins ? Avec un budget qui ne permet qu'une réunion par an ?

H.R. propose alors de poser le problème autrement. La fragmentation brute sur le problème de la disponibilité plutôt que sur celui de la difficulté à entrer dans une démarche.

H.R. pose le problème : le plan national de travail va être fait de quoi ?

Deux solutions :

- la solution actuelle, qui n'est pas un plan de travail : c'est la juxtaposition des plans de travail de certaines équipes locales
- la 2ème : proposition d'un plan de travail qui permette de "produire", au niveau du G.L.E.

1ère phase : fin décembre 76 ?

élaboration d'un descriptif théorique des objectifs possibles de la pédagogie de l'écrit au C.M., que tout le monde ferait, selon une répartition des tâches.

2ème phase : élaboration d'un descriptif théorique de 3 types de textes produits en situation scolaire : - le groupe langue poétique existe déjà. Faut-il envisager, même si cela paraît une vue de l'esprit :

- un groupe sur les textes d'éveil
- un groupe sur les textes libres ?

3ème phase : à partir de cela, aboutir à des grilles d'analyse des textes en situation - préenquêtes, etc....

La phase 1 est proposée par H.R. à la discussion, afin que l'on reparte de ce séminaire non avec un plan de recherche élaboré par le menu, mais avec des pistes et une répartition des tâches de telle sorte que

d'ici le prochain séminaire, les gens soient au travail sur des perspectives locales et sur la perspective nationale.

D'avoir un travail en commun cimentera le groupe et permettra à chacun une mise en perspective de son travail.

H.R. demande qu'on discute là dessus.

J.J. demande que le délai de la phase 1 soit reporté à juin 77, compte tenu du temps que l'équipe de Toulouse a mis à réaliser un travail semblable (et avec des moyens budgétaires corrects).

en outre, que le travail soit préparé par une analyse de différents types de textes.

G.D. demande des directives plus contraignantes : propose que quelques personnes se saisissent de ce qui a été avancé la veille sur les 3 thèmes et élaborent un document qui soit discuté, essayé par tous, donnant lieu à réflexions, amendements, retour.

- Le groupe accepterait de se fixer pour fil directeur d'ici juin 77 l'élaboration et un descriptif théorique de la pédagogie de l'écrit au C.M., étant entendu que, à la différence du groupe de Toulouse, on ne partirait pas de rien.

- Pour réaliser cet objectif, on a envisagé d'organiser au premier trimestre 76-77 (\*) un séminaire qui travaillerait :

- . d'ici là, envoi du descriptif complet du groupe de Toulouse,
- . certains feront les premiers essais
- . et au séminaire, on peut mieux répartir les tâches, selon les principes de Toulouse, ou autrement.

- Ce séminaire, pourrait être consacré d'autre part à des problèmes travaillés déjà par le Groupe Langue Orale.

Double objectif de ce séminaire :

1. répartition des tâches si tout le monde est d'accord pour adopter, comme projet commun, l'élaboration de l'objectif théorique - le terme : juin 77.
2. l'examen des travaux dispersés sur les problèmes de situations scolaires de communication orale et écrite.

C'est là le 1er point.

---

(\*) Au moment où ce numéro de "Repères" est mis en chantier - juillet 76- il paraît douteux que le séminaire puisse avoir lieu en 1976, pour des raisons budgétaires...

2ème question :

Il y a un problème qui reste en l'air, répondant à des préoccupations tout aussi immédiates : celui de la demande des collègues d'éveil : quelques collègues (par exemple : de Bourges qui travaillent déjà là-dessus) pourraient se mobiliser sur le sujet avec 2 ou 3 autres.

3ème question :

Peut-on aller plus loin et envisager une phase 2 - 3 - 4... ou est-ce prématuré ?

Si on sort de là avec les principes d'un plan de travail ce sera satisfaisant.

L'accord se fait sur :

1. le travail sur le descriptif (objectifs possibles de l'écrit)

2. un séminaire de 3 jours soit 2ème quinzaine d'octobre  
soit 1ère de novembre.

focalisé sur le descriptif des objectifs, des échanges à partir des travaux I.N.R.D.P. et autres, portant sur les situations scolaires de communication orale et écrite.

3. un groupe réduit, en marge, travaillerait sur les problèmes de liaison avec l'éveil (on suggère de comprendre la grammaire dans les activités d'éveil).

(Bourges, Aix, Toulouse, F. Best, Amiens).

Conclusion :

Le séminaire a répondu aux questions posées. Le G.L.E. a pris un virage qui montre qu'on insiste sur les conditions scolaires et sociales de production ; et qu'il s'est situé devant les méthodes de travail de manière à répondre à des exigences de "production".

9 - Notes bibliographiques (Georges Jean).

Je cite ci-dessous et dans le désordre un certain nombre d'ouvrages dont la lecture peut être utile à nos travaux, ce qui n'exclut pas pour certains d'entre eux un réel "plaisir du texte" :

Henri Meschonnic : Le signe et le poème. Ouvrage difficile et important et qui traite de l'évolution de la notion de "signe" à travers l'histoire de différentes théories du langage. Critique positive de la linguistique qui ignorerait toute réflexion sur le signifié. Le poème étant le discours dans lequel le signe n'est jamais pur signe mais toujours élément d'une cohérence, sémantique, ou métaphysique, ou politique, etc... (Gallimard, 1974).

Renée Balibar : Le Français fictif - Analyse essentielle dans des perspectives marxistes (althusériennes) des processus de formation du français "fictif" de l'école qui a intégré (mal) des modèles littéraires. Il est montré que cette langue n'est jamais en situation et constitue l'idéal vers lequel tendrait toute "correction", etc... (Hachette, 1974).

Renée Balibar' et D. Laporte : Le Français national - où il est montré selon une analyse marxiste (althusérienne) que la Révolution de 1789 a contribué à fonder un français national en éliminant tous les patois ou en s'efforçant de le faire. Conséquences de cette normalisation centralisatrice (Hachette, 1974).

Michel Pêcheux : Les Vérités de la Palice - étude critique et polémique qui tend à démontrer que la "sémantique" n'est pas comme la phonologie, la morphologie et la syntaxe, une partie de la linguistique... elle est le point où la linguistique a affaire à la philosophie et à la science des formations sociales le plus souvent sans le reconnaître..."  
Lecture importante pour les pédagogues à la recherches de démarches nouvelles pour l'accès de l'enfant au "sens" des discours (Maspéro, 1975).

P.L. Calvet : Pour et contre Saussure - étude critique de la linguistique post-saussurienne et du structuralisme. L'auteur reproche à la linguistique structurale de n'avoir retenu qu'une leçon de Saussure qui conduirait la linguistique à négliger le social, le politique et pour tout dire l'Histoire. Le Saussure des "Anagrammes" aurait au contraire annoncé les développements d'une future déconstruction active de tout discours. Utile pour le pédagogue averti dans la mesure où il est montré qu'une linguistique purement synchronique peut s'enfermer dans une sorte d'idéalisme. Mais la critique de la linguistique saussurienne est très faible et repose sur une pétition de principe

non sur une analyse sérieuse du "Cours" (Petite bibliothèque Payot, 1975).

P. Ricoeur : la métaphore vive - étude très fouillée du fonctionnement de la métaphore et des théories s'y raccordant. Très solide information linguistique. La thèse de Ricoeur est que la métaphore "vive", "poétique", est celle qui contient tout le discours et ne fonctionne que dans un contexte et une cohérence. Lecture capitale pour tous ceux qui s'intéressent à la poésie et cherchent à déterminer à partir de quels critères une métaphore est ou non "poétique" (Seuil, 1974).

J. M. Adam : Linguistique et discours littéraire → Enfin un ouvrage clair et documenté et assorti d'exemples sur les usages qu'on peut faire des données de la linguistique dans l'analyse des textes littéraires. Peut-être utile pour percevoir de nombreux "effets" d'originalité dans les textes d'enfants.

10 - Réflexions sur la spécificité d'une recherche pédagogique sur la langue écrite à l'école élémentaire.

Le fonctionnement du G.L.E. - Christian Nique, responsable du GLE  
(avril 1976)

Le quatrième séminaire national du "Groupe Langue Ecrite" (1) s'est réuni à Chartres les 7, 8 et 9 avril 1976... Les participants ont décidé de consacrer leur dernière demi-journée à une réflexion sur le fonctionnement de leur groupe, et plus précisément sur l'adéquation de leur mode de fonctionnement aux objectifs qu'ils se sont donnés, implicitement et explicitement. Cette réflexion a paru, après coup, d'une importance capitale, non seulement pour l'organisation ou la réorganisation de notre recherche, mais surtout pour la survie d'un groupe que le manque de moyens (financiers) condamne à ne se réunir qu'une ou deux fois par année, alors que les membres travaillent -ou

-----  
(1) Groupe de recherche INRP/SERP, Français 1er degré. Le premier séminaire s'était réuni en mai 1973, le second en avril 1974 et le troisième en mai 1975.

voudraient pouvoir travailler- sur un projet commun, à partir d'hypothèses de travail et d'action définies ensemble, en se répartissant les tâches, en confrontant les résultats, et en réorientant de manière concertée la recherche. Nous voudrions ici reprendre les grandes lignes de la démarche de travail définie à Chartres par les vingt participants au séminaire, en essayant de les justifier par rapport, d'une part, à la nature du type de recherche confiée au groupe (recherche INRDP, donc recherche "pédagogique") et, d'autre part, à la nature du domaine de la recherche engagée (recherche sur la langue écrite).

Bien entendu, les démarches autres que celles choisies par le G.L.E. (G.L.E. : Groupe Langue Ecrite, nous utiliserons désormais cette abréviation) sont possibles. En particulier, quelques recherches universitaires concernant, d'une manière ou d'une autre, notre problématique sont actuellement engagées (F. François à Paris V, J. Simon à Toulouse, Bernstein et Lawton à Londres...) Non seulement nous pensons que ces recherches, organisées et conduites différemment de la nôtre, sont d'une importance considérable, mais il nous faut ajouter qu'elles nous sont, par leur spécificité de recherche universitaire, non pas concurrentielles, mais complémentaires. En d'autres termes, parce qu'il traite des mêmes problèmes avec des objectifs différents, le GLE ne peut que souhaiter le développement de ces recherches parallèles, et doit donc, en précisant sa spécificité de groupe de recherche pédagogique, définir les objectifs qui lui sont propres et les démarches adéquates à ces objectifs.

Quels sont donc la spécificité de notre type et de notre domaine de recherche ? Prenons d'abord le problème du type. Le GLE est un groupe de recherche pédagogique, qui travaille dans le cadre de l'INRDP, Institut National de Documentation et de Recherche Pédagogiques. En ce sens, notre propos ne peut être ni de travailler seulement sur l'acquisition de la langue écrite par les enfants, ni de travailler seulement sur la spécificité de la langue écrite, ni de travailler seulement sur les conditions de production des textes écrits. Il se peut que ces questions soient des composantes de notre problème, mais elles ne peuvent pas le constituer à elles seules. Cependant, le terme de "recherche pédagogique" n'est pas pour autant purement synonyme de celui "d'innovation pédagogique". Le plaisir de l'innovation, dans le



domaine de l'expression écrite, est peut être un plaisir réel, mais si l'innovation ne s'appuie sur rien, elle risque de ne pas faire progresser beaucoup la pédagogie. De toutes façons, pour des raisons qui dépassent les choix du groupe, et qui relèvent de la mission qui lui a été confiée, le GLE est un groupe de "recherche descriptive". Cela nous conduit à essayer de définir ce que peut être une recherche descriptive en pédagogie : décrire quoi, décrire comment ? Les choix sont fonction des objectifs que l'on veut atteindre. C'est ici que l'adjectif "pédagogique" prend son véritable sens. Si nous devons travailler sur la langue écrite à l'école élémentaire, c'est de manière à faire progresser notre compréhension du phénomène "acquisition de la langue écrite par l'enfant", afin de pouvoir transformer les objectifs pédagogiques que l'on se donne (nous reviendrons sur ce point) en propositions de démarches didactiques qui tiennent compte de ce qu'est réellement le "processus d'acquisition de la langue écrite".

Il faut cependant revenir sur ce terme "processus d'acquisition de la langue écrite". Tel quel, il ne peut satisfaire le GLE. En effet, il présuppose que ce qui est fondamental pour l'enfant serait d'acquérir quelque chose qui serait une langue écrite. Autrement dit, ce terme réduirait cette acquisition à une acquisition linguistique. Hypothèse tentante, mais qui n'est qu'une hypothèse, et que les travaux universitaires ci-dessus mentionnés tendent à infirmer. Il n'est pas évident -loin s'en faut- qu'il suffise d'acquérir un "stock" syntaxique et lexical pour pouvoir s'exprimer par écrit ; il n'est même pas évident que la langue orale et la langue écrite soient structurellement aussi différentes que cette hypothèse voudrait le suggérer. Elle ne le sont peut être que fonctionnellement. A ce propos, une remarque s'impose. Quand on écrit, on utilise une langue qui, par certains aspects, est effectivement différente de l'oral (lettres ≠ sons, syntaxe plus rigide...), et d'autre part, on se met dans une situation sensiblement différente de celle de la communication orale (récepteur absent, donc communication hors de la situation vécue, etc...). Ce double aspect conduit à poser deux hypothèses d'ordre pédagogique qui sont plus ou moins contradictoires. La première, que l'on pourrait qualifier d'hypothèse "linguistique" serait celle que nous avons esquissée ci-dessus : pour écrire, il faut dominer les contraintes de la langue écrite. La seconde, que l'on pourrait qualifier d'hypothèse "psycho-socio-linguistique" serait ainsi formulée : pour écrire, il faut être

capable de se mettre dans une situation d'écriture, et donc de dominer les contraintes spécifiques de cette situation. Ainsi donc, pour éviter tout présupposé dans notre formulation, et en tenant compte du caractère pédagogique de la recherche du GLE, nous pourrions considérer que notre problématique est, non pas l'étude de l'acquisition de la langue écrite, mais l'étude de la production progressivement dominée de textes écrits par l'enfant à l'école élémentaire. Une telle formulation présente l'avantage de ne pas nous enfermer dans une hypothèse strictement linguistique (ni, de la même manière, strictement psychologique, ou strictement sociologique) tout en nous permettant d'aborder le problème de l'écrit à l'école élémentaire comme l'étude d'un objet en évolution. Nous abordons ici proprement la nature du domaine de la recherche du GLE.

Le domaine d'une recherche de type pédagogique sur la langue écrite à l'école élémentaire n'est pas aisément définissable. La détermination d'un domaine de recherche est fonction de l'objet sur lequel on travaille. En d'autres termes, le choix des points de vue que l'on décide d'adopter dépend en grande partie de ce que l'on veut regarder. Or, justement, dans le cas qui nous préoccupe, l'objet à regarder n'est pas aussi directement palpable qu'on pourrait le penser. En effet, notre objet n'est pas le texte d'enfant (ceci ne saurait être l'objet d'une recherche pédagogique), mais l'étude de la maîtrise progressive de l'outil<sup>\*</sup> -écriture par l'enfant. Bien entendu, il est clair que nous ne saurions nous passer de l'étude des textes d'enfants pour atteindre cet objectif, mais il n'est pas évident que cette étude, si elle est nécessaire, soit suffisante. Car une telle étude serait forcément, à des degrés divers, de nature linguistique. Or, nous avons déjà souligné ci-dessus que la maîtrise de l'outil-écriture n'est peut être pas simplement une maîtrise linguistique. C'est-à-dire qu'il nous faut regarder les textes d'enfant d'un point de vue qui ne soit pas strictement linguistique : à quoi nous servirait-il d'étudier la syntaxe, le lexique, l'énonciation dans la langue écrite des enfants :

- si d'une part, nous ne sommes pas sûrs qu'il y a une spécificité de la langue écrite,

- et si, d'autre part, il y a d'autres facteurs qui expliquent la maîtrise de l'écriture.

=====

(\*) terme discutable - H.R.

Au contraire, si l'on admet que la production des textes écrits est fonction de la maîtrise de toutes les conditions de production, on comprend qu'il est nécessaire de travailler cette notion de "condition de production" de manière à déterminer :

- 1 - les diverses composantes de tout acte d'écriture (que se passe-t-il quand j'écris ?),
- 2 - les composantes de tel acte d'écriture spécifique (qu'est-ce que je mets en jeu pour produire tel texte ?).

Alors, il est nécessaire, dans cette optique, de regarder l'acte d'écriture au moins d'un triple point de vue :

- comme émission linguistique
- comme production d'un sujet
- comme déterminé par sa fonction sociale.

Notre objet étant défini, et les trois points de vue d'approche complémentaires étant précisés, il nous faut alors constater la pauvreté des connaissances dans le domaine qui est le nôtre. On sait bien peu de choses sur ce qu'est réellement la langue écrite, c'est-à-dire sur sa spécificité par rapport à l'oral (elle est différente, mais est-ce un code différent ou un produit différent du même code ?). On sait peu de choses sur la cohérence textuelle : on sait (plus ou moins) quelles sont les règles qui régissent les groupements de mots en phrases ; mais quelles sont les règles qui régissent les groupements de phrases en textes ? On imagine bien la difficulté d'approche du phénomène "langue écrite de l'enfant" alors même qu'on connaît mal le phénomène "langue écrite" en soi. Les outils linguistiques d'observation des textes d'enfants sont à élaborer.

Par ailleurs, de nombreux chercheurs ont pu montrer des différences entre les productions écrites d'enfants issus de milieux sociaux différents. Les premiers travaux du GLE les mettent aussi en évidence. Cela n'est pas sans importance pour une réflexion pédagogique, et il nous est indispensable de continuer à travailler ce problème. En effet, en tout cas, s'il y a des différences, cela est dû soit au fait que les

enfants sont originellement différents (en intelligence...) soit au fait que ces différences ont été créées par un milieu de vie et d'éducation (au sens large) différent. On ne saurait, bien entendu, admettre la première hypothèse, qui suppose qu'il y a des enfants moins aptes à acquérir l'écrit, alors que les études montreraient bizarrement que ce sont justement ceux des milieux défavorisés. La seconde hypothèse est plus plausible. Mais, telle quelle, elle est bien floue. Il paraît donc intéressant de voir quelle est la nature exacte des différences dans les productions d'enfants de milieux sociaux différents, non pas simplement pour les décrire (c'est-à-dire non pas simplement pour les constater et les regretter), mais pour essayer de comprendre à quoi elles peuvent être dues (c'est-à-dire pour mieux cerner cette notion vague de "milieu socio-culturel") et pour -et c'est notre objectif central,-rappelons-le- faire progresser la réflexion sur les objectifs et les pratiques de la pédagogie de l'écrit. Il n'est pas de notre propos de reprendre en détail ce que le GLE a pu faire dans ce domaine, mais il est utile de rappeler la démarche que nous avons pratiquée et que nous pratiquons :

- 1°) Constatation 1 : des différences de nature linguistique (syntaxiques, lexicales, thématiques, discursives, énonciatives) peuvent être montrées dans les productions écrites d'enfants.
- 2°) Constatation 2 : globalement, ces différences permettent de classer les productions selon l'origine sociale de l'enfant.
- 3°) Hypothèse d'explication : si des enfants d'origine différentes offrent des productions différentes, c'est qu'ils sont différemment aptes à se mettre, psychologiquement parlant, en situation d'écriture, parce que différemment préparés à mettre en oeuvre les fonctions psychologiques nécessaires (abstraction, représentation, etc...)
- 4°) Démarche de validation de l'hypothèse : étant donné les "fonctions" ci-dessus évoquées, il faut montrer que la nature des différences est explicable par la nature de ces fonctions. Un travail linguistique est donc

nécessaire, ainsi qu'un travail psychologique, et une mise en relation des deux.

5°) Etude des incidences pédagogiques : deux points sont à travailler.

D'une part, la lecture des textes d'enfants doit se faire en tenant compte de ces données.

D'autre part, si l'hypothèse est juste, la préparation à l'écriture se fait bien avant le C.P., par une mise en place des fonctions en question.

Pour terminer l'investigation du domaine de recherche défini par le GLE, il nous faut insister sur la notion de situation de production. On sait en effet, que la fonction sociale d'un texte conditionne sa structure (à tous les niveaux). On ne peut donc se satisfaire de travailler seulement sur les classiques descriptions et narrations. Mis dans des situations différentes (sujets différents, destinataires différents, objectifs différents...), les enfants produisent des textes structurellement différents. Cela est, d'un point de vue pédagogique, triplement important :

- toutes les pédagogies favorisent-elle de la même manière la variété des situations de production (1) ?
- quelles sont les caractéristiques des différentes situations de production d'écrit à l'école, et en quoi sont-elles ou non en accord avec les objectifs définis ?
- comment doit-on lire et "corriger" un texte en tenant compte de la situation qui l'a déterminé ?

En d'autres termes, ce problème, qui est bien entendu fortement lié aux précédents, nous engage à un essai de comparaison des différentes pédagogies de l'écrit, et à une taxonomie des situations d'écriture qui permette de valider leur adéquation aux objectifs que nous nous proposons.

-----  
(1) Ici se pose le problème, classique en pédagogie, du "transfert" : quelles tâches scolaires d'écriture préparent l'enfant à remplir les tâches d'écriture qu'il rencontrera quand il sera adulte ?

Une remarque s'impose ici. Les différents problèmes que pose au GLE le domaine de recherche défini sont dépendants les uns des autres, et chaque étude converge vers le problème "pédagogique" central. Les études linguistiques sont liées aux études sociologiques et à celles qui prennent en considération les situations de production, et chacune conditionne les études psychologiques. Chaque étude ne peut être locale, mais doit prendre en considération plusieurs variables ; et c'est ce qui fait la spécificité de la recherche du GLE. Le partage du travail à l'intérieur du groupe s'est, à cause de cela peut être, révélé long et difficile. Il nous reste à voir comment il a été réglé au séminaire de Chartres, et pourquoi il l'a été ainsi.

Pour des raisons d'histoire du GLE, il est utile de distinguer le groupe et les équipes. Une recherche pédagogique ne peut pas, à notre sens, être conduite uniquement en laboratoire. Il lui faut garder un contact avec le terrain, à partir de qui elle travaille, avec qui elle travaille, et pour qui elle travaille. En outre, la recherche du GLE nécessite des terrains variés. Les séminaires nationaux ne peuvent, pour des raisons évidentes, réunir que des représentants de ces terrains. L'ensemble des représentants constitue le groupe ; les terrains constituent les équipes. Dans la mesure où (nous l'avons dit précédemment) notre problème est vaste et mal "débroussaillé" par les études existantes, chaque équipe se propose et propose une recherche particulière qui entre dans la problématique de GLE (analyse des situations de production, lecture des textes d'enfants, le lexique dans les productions, la maîtrise de telle structure syntaxique, origine sociale et productions écrites...). Chacune de ces recherches doit permettre de faire progresser les réflexions sur la "maîtrise progressive de la production par l'enfant de textes écrits" : objectif que nous avons ci-dessus explicité, commenté et justifié.

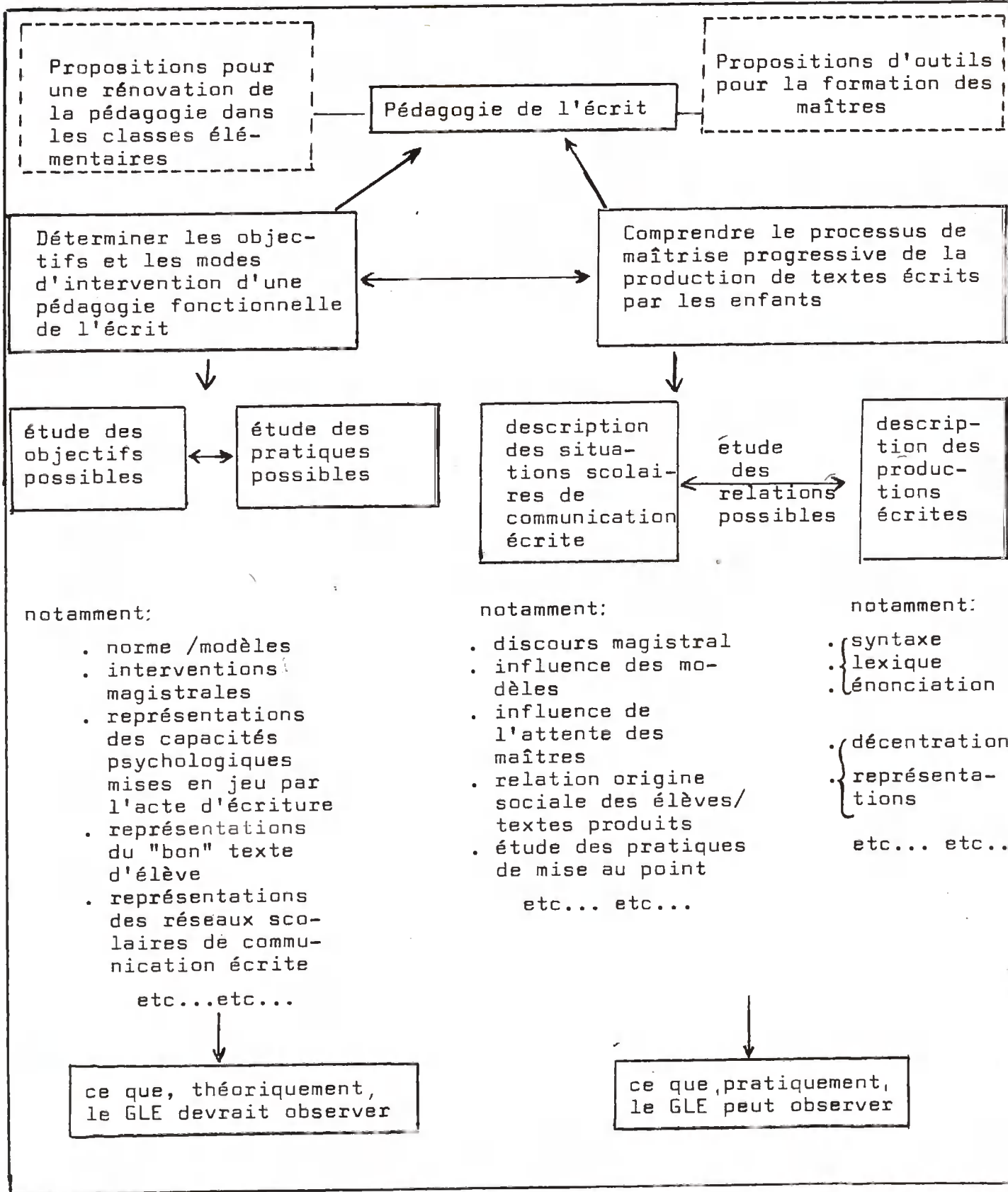
Le rôle du groupe devient alors en partie évident. Il permet -en séminaires dits nationaux- d'informer chacune des équipes des travaux des autres, et donc d'homogénéiser et d'orienter les recherches locales. Car, rappelons-le, si ces recherches sont "pointillistes", elles ne peuvent (étant donné la nature du problème) être conduites que par des études qui prennent en compte plusieurs facteurs.

Si une équipe travaille sur la syntaxe, cela signifie qu'elle met l'accent sur la syntaxe, mais le fait nécessairement en tenant compte de la notion de situation de production, d'origine sociale, etc... Les autres équipes lui apportent donc de la matière pour ce qui ne constitue pas sa préoccupation majeure. Et inversement. Mais le groupe s'est aussi déterminé un objectif propre : celui de réfléchir sur les objectifs de la pédagogie de l'écrit. Si nous voulons faire des propositions pour une rénovation de la pédagogie de l'écrit, nous ne le ferons que :

- par une meilleure compréhension de l'acte d'écriture (travail des équipes),
- et par une définition claire de nos objectifs (travail du groupe, nourri par les équipes).

Pour cette dernière tâche, le groupe a choisi de conduire plusieurs travaux : étude des objectifs possibles, dans toutes les pédagogies, de la pédagogie de l'écrit, étude des pratiques des maîtres, études des représentations qu'ils ont de leur pratique, étude de la représentation de la norme écrite, étude des modèles écrits, etc... Ainsi, les travaux entrepris par le GLE convergent-ils tous d'une manière que le tableau ci-dessous pourrait représenter.

Tout ceci ne constitue pas un plan de recherche. Chaque équipe doit constituer elle-même son propre plan. Le groupe lui-même doit constituer le sien, avec son échéancier : il est déjà fortement ébauché et devrait être précisé d'ici peu. Mais ce travail collectif de détermination des objectifs de la recherche, du type de recherche, du domaine de la recherche, était nécessaire, en particulier à cause du sujet choisi, et du mode de fonctionnement imposé par les contraintes budgétaires. Il devrait aussi en ressortir que ce travail s'inscrit dans la ligne générale définie par le Plan de Rénovation, puisqu'il en confirme les objectifs essentiels, et le prolonge dans les détails.





Travaux divers

- 1 - Les concepts élaborés en linguistique à propos de l'énonciation peuvent-ils nous aider à lire les textes d'enfants ? (\*)

Thérèse Vertalier - Bordeaux -

Information préliminaire - Qu'est-ce que l'énonciation ?

L'activité de grammairiens à laquelle nous sommes habitués consiste toujours à observer des textes, des phrases, en somme des énoncés qui sont réalisés. Avec des méthodes variables, nous analysons l'énoncé en unités, nous classons ces unités, nous étudions comment se combinent ces unités. Mais toujours nous opérons sur des énoncés pris comme des objets à observer.

Or ces énoncés ont été produits par quelqu'un, dans des circonstances précises, en un acte qu'on appelle le procès d'énonciation, ou l'énonciation, celui qui réalise cet acte étant le sujet de l'énonciation (pour un texte écrit, ce sera l'auteur).

L'énoncé garde des traces du fait qu'il a été produit par quelqu'un, des indices de la présence de son auteur.

L'auteur dispose de différents moyens pour marquer son discours de son empreinte. Moi qui entends ou lis ce message, je peux m'intéresser à ces indices qui me révèlent que quelqu'un est là, qui parle. S'intéresser à cette présence du sujet de l'énonciation risque d'être plus intéressant que de se contenter de classer les unités de la langue ou leurs règles de combinaison -encore que ce soit à l'heure actuelle une voie peu explorée-. En étudiant le procès d'énonciation, je peux porter mon attention soit sur le sujet qui parle, et observer comment il organise son discours, soit sur le discours lui-même pour y retrouver la présence de l'auteur (c'est une composante de l'acte de lecture).

-----  
(\* ) Intervention au stage de Bégadan, organisé par le GFEN en 1972 sur l'enseignement du français - Reproduit avec l'autorisation du GFEN.

S'intéresser à l'énonciation n'apportera pas au maître une recette pour enseigner la grammaire, mais un outil pour lire les textes des enfants, peut être aussi pour orienter son action pédagogique. Ce savoir grammatical est pour le maître, pour sa formation.

Nous nous bornerons ici à une application des concepts élaborés en linguistique sur l'énonciation à la lecture de textes écrits (les indices ne seraient pas les mêmes pour un discours oral).

Ces indices sont de nature variable : que quelqu'un parle est révélé au lecteur par des mots : pronoms personnels (je, tu...) adverbes (ici, maintenant...) locutions qui manifestent l'opinion de l'auteur (peut-être, je crois que, adjectifs qualificatifs...), tournures syntaxiques, organisation du récit...

(On en trouvera un exposé dans Dictionnaire des Sciences du Langage, éd. Seuil, Ducrot-Todorov, p. 405 sq.).

#### Index des termes employés :

(Nous utiliserons ici ceux qu'emploie Genette dans Figures III édit. du Seuil 1972).

Nous analysons une situation bien connue : quelqu'un raconte une histoire.

1 - les événements racontés, le contenu narratif, on l'appellera l'histoire.

2 - la relation d'un événement ou d'une série d'événements par un discours produit un texte narratif, le récit.

3 - l'acte par lequel on raconte sera appelé la narration. Ce terme recouvre à peu près celui d'énonciation. On remarquera qu'on oppose le raconté, le narré, l'énoncé, aux actes qui produisent ceux-ci : la narration, l'énonciation.

4 - l'acte par lequel le texte narratif devient texte écrit serait l'écriture, que nous n'analyserons pas ici.

5 - un autre acte a lieu : celui de la lecture. Ici nous en distinguerons deux, en fonction de situations de faits créées par le vie scolaire : la lecture immédiate, où le texte est reçu par l'entourage immédiat de l'enfant-auteur, en présence de celui-ci, et peu de temps après l'écriture du texte ; la lecture lointaine, où le texte est reçu par

des lecteurs qui ne sont pas dans la classe, en l'absence de l'auteur et à n'importe quel moment du temps.

Ces différents actes mettent en scène des protagonistes différents :

2 - 1 : les personnages qui apparaissent dans l'histoire, ou dont on raconte quelque chose, ce sont les personnages de l'histoire.

2 - 2 : celui qui raconte, qui fait la narration, sera le narrateur.

2 - 3 : celui qui écrit, il est parfois distinct du narrateur -sera l'auteur (on retrouverait ailleurs, sous le terme de sujet de l'énonciation, l'auteur-narrateur, quand tous deux ne font qu'un).

2 - 4 : ceux qui lisent, ce sont les lecteurs, répartis en lecteurs immédiats et lecteurs lointains.

Ces différents actes ont lieu dans des situations (ensemble des circonstances dans lesquelles ils ont lieu) dont l'analyse serait éclairante pour l'action pédagogique, mais qui ne sera pas faite ici. Nous retiendrons uniquement les circonstances temporelles.

3 - 1 : le texte est lu dans ce qui sera : le temps de la lecture qui, dans la situation scolaire se distingue entre le temps de la lecture immédiate, et le temps de la lecture lointaine.

3 - 2 : l'acte de raconter, la narration a généralement lieu avant la lecture mais il se fait à un moment du temps qui est le temps de la narration. Pierre, auteur peut dire : "en ce moment, je raconte ce que j'ai fait il y a deux jours". Ce moment où il raconte est un repère temporel, qui établit un présent, le présent de la narration: en ce moment, je raconte.

3 - 3 : il y a aussi le temps de la chose racontée, ce sera le temps de l'histoire, la chronologie des événements racontés. Celle-ci peut s'établir par rapport au repère qu'est le présent de la narration. Les événements A et B que je rapporte ont eu lieu dans le passé par rapport au moment présent où je raconte, peut dire Pierre.

Les événements racontés peuvent aussi s'ordonner par rapport à un moment privilégié qui sert de présent pour l'histoire : c'est ce qui se passe lorsqu'un personnage de l'histoire parle en style direct en résumé :

Histoire... personnages de l'histoire..... temps de l'histoire.

Récit..... un texte narratif.

Narration.... narrateur..... temps de la narration

Lecture (immédiate).... lecteur..... temps de la lecture.

(lointaine)

Position du problème : les concepts élaborés en linguistique à propos de l'énonciation peuvent-ils nous aider à lire les textes d'enfants ?

L'étude des indices linguistiques du procès d'énonciation dans les textes libres des enfants révèle une situation paradoxale : le texte est très pauvre en indices sur son énonciation -en apparence l'enfant-auteur ne rend pas assez manifeste son opinion sur l'histoire qu'il raconte- et ce reproche est constamment fait aux enfants : "n'a pas suffisamment mis en relief le sentiment de peur né de telle situation"... d'autre part, on peut voir que c'est parce que l'auteur est constamment présent que son récit devient incohérent pour le lecteur, la narration et l'histoire se mêlent sans cesse ; l'auteur prend si peu de distance par rapport à son récit qu'il laisse implicites beaucoup d'éléments : cet implicite rend le texte incohérent à la lecture.

En somme, l'enfant est à la fois pas assez et trop présent dans son récit.

La compréhension de ces phénomènes pourrait avoir un intérêt pédagogique, en éclairant le maître sur son intervention.

L'étude proposée permet de voir comment s'articulent et interfèrent les rôles d'auteur, de narrateur, de personnage de l'histoire, de lecteur... Ce sont ces difficultés qui créent des incohérences dans le texte.

Or, souvent on interprète ces dernières comme des fautes, symptômes d'un maniement encore défectueux du langage. L'intervention du maître consiste alors en corrections de ce qui semble être de mauvaises habitudes, en apprentissage de formes syntaxiques, ou de vocabulaire : "plus riche".

En fait, cette intervention pédagogique est le plus souvent "déplacée" : elle s'exerce sur l'apprentissage de formes, alors que les difficultés sont engendrées par l'attitude du sujet.

Déceler l'origine des "fautes" permettrait de "situer" l'action pédagogique là où elle peut être efficace.

#### Lectures de quelques textes :

Le texte 1 est cité d'après la revue "l'Ecole et la Vie" (Nathan) fiche 1 - septembre 1971 car cette fiche a fait l'objet d'une discussion pendant le stage. Ce texte, dont on utilisera la version originale, est d'un élève de CM2.

Les autres textes ont été recueillis dans des classes visitées. Ils seront étudiés séparément, selon l'ordre où ils sont apparus pendant le stage.

#### Texte 1 :

Dimanche dernier, je suis allé, en compagnie de mon frère et de mes parents dans la forêt. J'étais bien content et je courrais loin de la voiture. Quand je suis revenu, tout le monde était parti chercher des champignons. Alors, je me suis mis à les chercher et j'ai marché très longtemps, mais je ne les ai pas trouvés. Puis au moment où j'allais rentrer, j'entendis un bruit de voiture qui démarrait, je me précipitais trop tard, mes parents sont partis me chercher. Alors je suis resté deux heures. Quand j'entendis le garde forestier que mes parents avaient prévenu, je suis rentré content.

#### 1 - Comment le narrateur se présente-t-il ?

Il le fait dès le début, et par la formule : "Je... en compagnie de mon frère et de mes parents". On peut comparer cette présentation avec celle du texte II où là "nous" n'est jamais précisé, et manifeste une grande confusion, ou avec celle du texte III, d'un jeune enfant de CE 1. La formule de notre texte montre un enfant qui se situe très clairement comme sujet parlant (le nous est très exactement développé : = je + lui + eux) et comme membre de la famille en énumérant frère et parents dans un ordre qui n'est pas indifférent. On pourra voir que la correction proposée par le maître risque fort de brouiller cette annonce si claire du sujet.

## 2 - Indications de temps et de lieu

Il est normal qu'elles soient faites à partir de l'énonciation elle-même. C'est bien ce qui se passe : le temps est indiqué par "dimanche dernier" ; la date est fixée par rapport au présent de la narration. Comparons avec : le dimanche 3 octobre, ou un dimanche de septembre, qui sont des dates fixées indépendamment du narrateur. Les auditeurs du moment s'en satisfont, car le présent de la narration coïncide pratiquement avec celui de la lecture. Le maître lui-même n'a pas fait corriger : il participe de la même illusion. Pour nous lecteurs lointains, l'histoire n'est pas datée. Le narrateur est tellement présent comme point de repère des circonstances de l'histoire que la lecture devient impossible. Le narrateur n'a pas pensé que le temps de la narration et le temps de la lecture n'allaient plus coïncider, et le texte apparaît comme étroitement centré sur le narrateur-auteur. Pour rendre son texte lisible, le narrateur n'a pas tellement à corriger une "faute" qu'à changer son attitude, à prendre un peu de distance par rapport à lui-même.

C'est le même phénomène qu'on va rencontrer au long du texte pour d'autres circonstances, dont celles de lieu :

La scène se passe dans "la forêt" : le défini implique une référence à un lieu connu de l'auteur, ce lieu n'est donc situé que par rapport à lui, et cette indication reste implicite. Le récit ne peut donc se détacher du locuteur.

## 3 - L'absence de certains éléments dans le récit est aussi un indice que quelqu'un parle, qui garde pour lui des renseignements

Il s'agit bien de manques qui rendent le récit peu lisible. Mais ils sont moins des fautes que les indices de cette attitude du narrateur qui n'explicite pas ce qui est "évident" pour lui, tant il est sûr de sa présence... Par exemple, la voiture n'est mentionnée que lorsqu'elle importe pour une péripétie ; et il était certes inutile d'en faire une description gratuite au début ; mais ici, elle est désignée encore une fois par le défini "la", comme "la" forêt.

(le "tout le monde et les" qui ont choqué le maître sont moins révélateurs car l'auteur a auparavant énuméré les personnages de son histoire et le pronom ne les renvoie pas à un implicite).

#### 4 - Emploi des formes verbales, et des styles direct/indirect

A première vue, ce sont bien les "fautes de temps" qui frappent le plus, et il faut reconnaître qu'on trouve un mélange de formes verbales qui nécessite une analyse.

La phrase "je me précipitais (1) trop tard (2) mes parents étaient partis me chercher (3) présente de ces incohérences. (On ne peut guère se prononcer sur l'emploi de l'imparfait, qui n'est probablement qu'une faute d'orthographe pour un passé simple : je me précipitai. On s'aperçoit que le segment 1 est en style indirect -comme l'ensemble du récit, pris en charge par le narrateur, qui se distingue bien du personnage de l'histoire- le segment 2 est en style direct : c'est une exclamation qui, placée ainsi, donne l'impression que le narrateur mime de nouveau l'histoire, le narrateur coïncide brutalement avec le personnage de l'histoire, et en oublie le présent de la narration, au profit d'un présent de l'histoire. D'où le changement de forme verbale. Il ne s'agit pas d'une "faute de conjugaison" ou de "concordance des temps", mais d'une difficulté du narrateur à rester le narrateur sans s'identifier au personnage de l'histoire. Il "saute" d'un présent à l'autre, d'un point de repère temporel à un autre. Le segment 3 de la phrase relève du même processus : on pourrait l'interpréter comme du style indirect libre : le sujet exprime ses propres pensées, mais plutôt en personnage de l'histoire : l'énoncé de ces pensées se fait naturellement au présent, celui de l'histoire.

Le malaise du lecteur vient de ces sauts brusques d'un plan à un autre. L'enfant est moins brouillé avec la conjugaison qu'en difficulté pour se situer comme narrateur en prenant ses distances par rapport à une scène qu'il a vécue et dont il était lui-même le personnage. Beaucoup de "faute de temps" pourraient être interprétées ainsi (cf. texte IV).

(les emplois fautifs de passé simple sont dûs davantage aux difficultés propres à cette forme verbale inusuelle en langue parlée et dont l'apprentissage pose un problème spécifique. On pourrait dire qu'ici ce texte ne souffre guère que le passé-composé, et que le passé simple est utilisé parce qu'il "valorisé" à contre-temps comme "littéraire" par l'école. Si les jeunes auteurs écrivaient dans la langue qu'ils connaissent, ils auraient peut être moins de difficultés).

## 5 - L'organisation du récit

Ce texte "autobiographique" est "écrit à la première personne". L'auteur y raconte une histoire dont il a été le personnage. Et l'on a vu comment narrateur et personnage de l'histoire avaient du mal à se distinguer l'un de l'autre (l'auteur du texte IV arrive à établir un peu de distance entre les deux).

La chronologie de l'histoire est respectée, le narrateur ne vise aucun effet, il raconte les faits dans l'ordre où il les a vécus. Et c'est un cas de moindre présence de l'auteur dans son texte.

Le narrateur fait-il sentir son opinion ? Il ne le fait explicitement que par "j'étais bien content" dans deux cas ; formule qui paraît assez passe-partout pour être parfois interdite.

Mais on pourrait lire le texte plus attentivement, et s'apercevoir que le narrateur est présent par sa manière d'organiser le récit - au moins dans certaines tournures syntaxiques : le premier "j'étais content" ne dit pas les causes de cette joie, mais il est suivi de "et je courais, loin de la voiture" ; cette liaison par juxtaposition est une explication : j'étais si content que...

On a reproché à l'auteur de ce texte de n'avoir pas mis en relief le "sentiment" de peur né de la situation. Mais le texte dit autre chose que la peur. Pourquoi vouloir y lire autre chose, et se montrer déçu de ne pas le trouver ?

La forme des phrases (quand je suis revenu... au moment où je me précipitais... de même que la répétition de "chercher" donne l'impression de coïncidences qui se répètent ; les différents acteurs sont en quête les uns des autres et se manquent constamment. Le fil du récit semble être celui-là. Du coup, la fin est cohérente : "quand j'entendis..." : la quête aboutit enfin, ce qui explique le "je suis rentré content".

Une étude attentive de la syntaxe montre bien l'intervention du narrateur, qui n'est peut-être pas conscient des effets qu'il produit, mais qui mérite de voir son texte lu comme texte qui a un sens ; et cette lecture du texte révèle bien plus de présence qu'on ne voulait bien le dire.



Texte II - Christophe 7 ans - CE1

"Alors un jour on est allé à Nice après on est allé à Monaco et puis on est allé voir le musée alors on est rentré on a payé et puis quand on est rentré dans une grande salle il y avait des squelettes de baleine et de requins".

Ce texte est choisi comme exemple de texte "pauvre". Jamais les émotions de l'auteur ne sont manifestées (pourtant, à l'oral, il fait de grands gestes qui expriment la surprise éprouvée). De plus, les répétitions invitent à une "correction", de même que la construction de la phrase "quand on est rentré...".

Nous laisserons de côté la présentation du narrateur, à l'aide du "on" (le remplacement par nous ne changerait rien à l'imprécision), On pourrait se demander quel rapport existe entre les formes de présentation des narrateurs et l'âge des auteurs.

La répétition est un indice de la trop grande présence du narrateur, qui ne fait qu'un avec le personnage de l'histoire : revivant l'histoire, il ne peut éliminer certains détails ; pour ne donner que les étapes essentielles, il faudrait que l'enfant-auteur prenne quelque distance par rapport à l'histoire.

Or, s'il énumère toutes les actions, comment peut-il le faire autrement que par... une énumération avec les répétitions que cela implique. On voit comment on pourrait lier certains phénomènes de répétitions à la position du narrateur. Se battre contre les répétitions est-il rentable ? (On notera que le changement proposé -on est parti pour on est allé- ne supprime pas la répétition).

La phrase "quand on est rentré... baleine" révèle bien l'intention pour l'auteur de se manifester ; ce n'est qu'une intention, mais une fois perçue, elle empêche le maître de laisser accepter n'importe quelle correction. La comparaison avec une phrase proposée en remplacement montre la différence : "dans une grande salle, il y avait des squelettes de baleine". Cette phrase est certes simple, et plus à la portée d'un élève de CE1 : mais elle supprime une information importante. Cette phrase à présentatif permet d'affirmer l'existence de quelque chose dans un lieu qui est indiqué par un groupe nominal : dans une grande salle ; le narrateur n'est présent que dans ce mouvement d'affirmation.

Or, la phrase du texte est construite autrement : l'indication de lieu n'est pas rattachée au prédicat "il y avait" mais à : "quand nous sommes rentrés", qui est une phrase, avec un sujet grammatical qui renvoie à un "agent" on, qui est justement l'ensemble des personnages de l'histoire (dont le narrateur). Cette phrase enchâssée renvoie à un procès qui concerne les personnages de l'histoire, et c'est ce qui importe. Quelque chose arrive à "on" ; la suite pourrait être : nous avons aperçu. Nous avons été frappés par la vue de .... quelle surprise. Pour rester fidèle au texte de l'enfant, on doit donc garder la proposition circonstancielle "quand on est rentré..." qui met en scène le narrateur (du point de vue grammatical, on voit ainsi que les compléments en forme de proposition ne sont pas strictement équivalents aux compléments groupes nominaux ; la phrase peut fonctionner de la même façon, mais le sens n'est pas le même).

### Texte III - Carole - CM1

"Quand j'étais petite, je faisais souvent des bêtises. Un jour, je me rappelle bien, ma mère était en train de faire un tricot au bout d'un moment elle le pose et s'en alla. Quand elle était partie, je pris le tricot et je défais toutes les mailles. Alors maman arriva et me donna une fessée. Alors depuis je ne fis plus de bêtises".

Ce texte montre aussi comment, tout en parlant à la première personne, donc tout en étant le personnage de l'histoire, l'auteur arrive à prendre quelque distance par rapport à ce personnage (sans pour autant réussir constamment ; l'emploi du présent je défais s'expliquerait assez bien comme dans le texte 1).

La distance est établie au niveau temporel : quand j'étais petite je me rappelle ; on a l'impression d'entendre le narrateur juger le personnage de l'histoire, et se situer exactement dans le temps, peut être parce que l'intervalle entre le temps de l'histoire et le temps de la narration est assez long (davantage que dans les textes précédents). On saisit là un progrès dans l'attitude du narrateur. Quelles sont les étapes de cette progression ? et quels en sont les stimulants ? Posée ainsi, la question, pour le pédagogue, cesse d'être une lutte contre des "fautes" (dont la constance désespérante laisse soupçonner qu'elle coïncide avec une évolution des enfants).

Texte IV - Pierre CM1

"Nous avons convenu de nous aménager chacun, séparément et secrètement une petite cabane isolée, où chacun à son tour nous porterons le goûter à les autres. Le sort me désigne le premier pour habiter la cabane et devant la cabane j'avais fait un grand trou pour qu'il tombe dans le trou. Mes frères arriva. Ils crurent de rentrer dans la cabane, moi je ne me rappelle plus qu'il y avait un trou, je sors de la cabane en courant et je tombe dans le trou. Mes frères me laissa dans le trou".

Ce texte a de quoi désespérer un maître qui voudrait corriger les erreurs, et faire apprendre quelque chose à Pierre.

Mais d'abord, que nous apprend-il ? - l'étude des mêmes indices que nous avons déjà relevés dans les textes 1- III nous permet une conclusion : Pierre a un problème qui dépasse celui d'une connaissance des formes linguistiques.

Le niveau linguistique de l'analyse ne permet guère d'en dire plus, mais elle dit au moins cela. Comment ?

Le narrateur se présente en disant "nous" : il s'inclut dans ce collectif, mais sans préciser qui sont les autres ; et on ne saura jamais combien il y a de frères. D'autant que "les frères" semblent former un groupe : ils sont plusieurs et pourtant le groupe fonctionne comme un singulier : tous les verbes sont au singulier avec les sujets au pluriel. On ne sait jamais comment la décision est prise de construire des cabanes : qui la prend ? - et comment se fait-il que les cabanes se réduisent à une seule si on en croit le texte ? - Cette confusion continuelle donne à penser que Pierre ne sait comment se situer dans la fratrie. Et pourtant, le besoin ou la crainte d'être isolé est souligné : il est rare de trouver autant de mots qui font redondance : chacun, séparément, secrètement, chacun à son tour. Cette redondance même à un sens : elle nous oriente vers la recherche d'une intention, d'un besoin de l'auteur.

La linguistique peut difficilement dire de quel trouble souffre Pierre ; ses limites sont vite atteintes, encore peut-elle orienter l'attention du maître qui lit le texte.

Conclusion :

Finalement, on peut constater que les indices contenus dans les textes nous renvoient bien à quelqu'un qui parle. Ou bien cette présence a pour effet de nous rendre sensible le point de vue du narrateur, ou bien elle nous rend le texte illisible.

Une analyse systématique aurait plusieurs avantages ; nous permettre de lire plus exactement les textes d'enfants, nous guidant aussi pour orienter les "corrections" du texte. Elle nous rendrait sensible aux possibilités des enfants : la manière de manifester sa présence évolue sans doute. Souvent, elle nous ferait soupçonner des difficultés psychologiques que d'autres sciences que la linguistique auraient à élucider. L'analyse au niveau linguistique trouve ses limites, mais encore faut-il l'utiliser, même dans ces limites. De ces lectures, quelques conclusions pour des applications pédagogiques seront tirées.

Propositions pour des orientations pédagogiques :

- 1 - On peut essayer de mettre au point des méthodes de lecture des textes.
- 2 - Cette lecture pourrait orienter les interventions

D'abord en tranquillisant le maître : reconnaître ce qui dépend de l'évolution de l'enfant permettrait de ne pas se sentir constamment en situation d'échec -quoi de plus décevant que de se heurter sans cesse aux mêmes fautes !

Ensuite, on pourrait éviter des interventions qui risquent d'augmenter la confusion : ainsi, le maître qui a corrigé la formule du texte 1 : je... en compagnie de mes frères et mes parents, a proposé : nous.... mes parents, mon frère et moi. Sans doute est-ce la formule reçue comme "polie", mais elle est peu adaptée à un âge où se constitue la conscience de soi : le nous initial renvoie à un collectif indifférencié, qui n'est précisé qu'ensuite, le je n'apparaît qu'à la fin, et encore, sous la forme complément, l'expression utilisée par l'enfant est bien plus en accord avec son effort de narrateur, et avec son âge. A proposer des formules "bien", mais sans rapport avec l'âge des élèves, on introduit un formalisme scolaire, ou on donne un enseignement qui ne sert à rien.

### 3 - Les conséquences en "conjugaison" :

Les exercices de conjugaison sont parmi ceux qui causent le plus d'ennui ou de déceptions aux maîtres, tant ils paraissent ne servir à rien .

On pourrait même soutenir qu'ils sont nocifs; dans leur forme actuelle, eux aussi contribuent au formalisme de l'enseignement, car ils portent sur des formes, alors que les difficultés de l'enfant viennent de sa propre organisation temporelle, et de sa manière de se situer comme narrateur.

Ils peuvent être nocifs lorsqu'ils donnent de mauvaises habitudes ; ainsi du conseil souvent donné d'écrire au présent, sous prétexte que c'est plus facile !

Mais lorsqu'un enfant raconte une scène qu'il a vécue, il revit cette scène et ne peut que difficilement prendre de la distance par rapport à elle ; est-il vraisemblable qu'il puisse écrire au présent une histoire qu'il a vécue dans le passé ? Inévitablement les deux formes se mélangeront. Il n'est pas impossible que certains présents des textes libres soient des résurgences de ce "présent de narration" qu'un enfant ne peut maîtriser (d'ailleurs écrire un récit est très difficile ; les narrateurs de science fiction écrivent ..... au passé !).

Et encore, on ne dit rien de l'exercice qu'on voit parfois proposé: traduire ce texte au présent : et même au futur (essayez !).

Que faire alors ? - aider l'enfant à évoluer et à maîtriser la notion de temps. Mais ni les exercices formels de conjugaison, ni les leçons sur l'emploi des temps, telles qu'elles sont encore présentées dans le premier cycle ne peuvent y parvenir.

### 4 - Une manière de poser les problèmes de l'écrit :

L'étude du texte nous a montré que souvent l'enfant auteur était présent par tout ce qu'il ne dit pas, et gardé implicite. Or ceci pose le passage du discours oral au discours écrit. On présente parfois la différence oral/écrit comme une différence de niveau de langue ; c'est simplifier le problème. Les indices de la présence de l'auteur dans son discours oral sont différents de ceux de l'écrit, et l'enfant n'a pas seulement à écrire ce qu'il aurait dit ; il doit se livrer à une

véritable traduction. En particulier, la situation de parole, parce qu'elle inclut la présence réelle de l'interlocuteur, et du contexte, permet l'implicite, au contraire du texte écrit. Or, pour expliciter tous les éléments qu'il tient pour évidents, le sujet doit changer d'attitude, pouvoir prendre une certaine distance avec lui-même. Le problème n'est pas de l'ordre d'un apprentissage des connaissances, fussent-elles verbales, mais d'une manière d'être, de se situer par rapport à soi et aux autres.

5 - Une hypothèse pour expliquer la "pauvreté" des textes d'enfants :

On constate que les textes d'enfants sont pauvres en mots qui exprimeraient l'opinion de l'auteur ; adjectifs qualificatifs, mots riches en connotations (inversement, on constate que les enfants n'emploient pas d'adjectifs, et n'utilisent que des mots usuels).

L'emploi de ces mots est une première manière de se manifester pour la subjectivité -mais elle est remplacée par d'autres moyens chez le jeune enfant ou inhibée par la centration du sujet sur soi-.

Ce fait nécessite une étude, mais c'est un fait constant.

S'il était mieux reconnu, les maîtres pourraient cesser de considérer cette absence comme un indice de "pauvreté" et mieux estimer la valeur des textes qui leur sont soumis.

6 - Quels genres littéraires choisir ?

Les textes que nous avons lus étaient du genre : "auto-biographiques" et l'on sait que c'est le genre le plus fréquent en texte libre. On peut se demander si ce genre n'est pas, malgré les apparences, un des plus difficiles pour le jeune enfant. Certes, il est "personnel", mais dans la mesure où le personnage de l'histoire est le même que le narrateur, la prise de distance est difficile ; dans certains cas, il est plus facile d'écrire un récit de fiction : les personnages sont extérieurs à l'auteur ; ils peuvent être objectivés. Certains apprentissages seraient facilités par l'utilisation d'autres genres littéraires que le texte écrit à la première personne.

Il est une autre forme littéraire que les enfants utilisent : le dialogue, le style direct donc, et ils le font souvent avec bonheur. Faut-il pour autant généraliser cet emploi ?

Ce qui précède permet de formuler une hypothèse sur le fait que le style direct est un genre facilitant pour l'enfant : l'auteur qui a tendance à mimer ses personnages, à se mettre à leur place, peut bien imaginer un dialogue.

Mais ce n'est pas parce que ce genre est facile et réussit qu'il faut le généraliser ; il peut être une aide au début de l'apprentissage de l'écriture ; et on ne va pas l'interdire, mais on ne peut se contenter de lui. Dans le style direct, l'auteur évite de se situer comme narrateur, il n'assume pas sa présence. Or, la richesse d'un récit vient de la présence de l'auteur. Il y a donc là un apprentissage qu'on n'a pas à éluder : apprendre à raconter, à être narrateur.

#### 7 - Contribution de la lecture à la narration !

Les textes qui sont lus en classe pourraient être interrogés dans le même sens : même de façon modeste, on pourrait les lire comme des récits, en utilisant les catégories dégagées par la critique littéraire et les concepts utilisés ici. Encore faudrait-il que les textes offerts aux enfants dans les "livres de lecture" soient des récits ; qu'on les observe soigneusement : les extraits sont le plus souvent des descriptions, des passages si courts que l'histoire n'a ni début ni fin, puisqu'on n'en lit qu'un épisode et encore... il ne s'agit pas de fournir aux enfants des modèles de narration, mais de leur apprendre à lire des récits ; cette réflexion contribuant à l'évolution personnelle, dans le sens d'une distanciation par rapport à soi.

#### 2 - Notes sur la lecture des textes d'enfants par les enseignants

Les trois articles qui suivent :

- . Lire les textes d'enfants (J. Delépine et F. Debary)
- . Langue écrite : les modèles scolaires (P. Desbureaux)
- . Orthographe, rectification et signification (F. Debary)

posent des questions concernant la lecture des textes d'enfants par les enseignants. Ils ne veulent pas donner de solution, mais proposent des hypothèses de travail qui nous paraissent devoir ne pas être négligées dans une recherche pédagogique sur la langue écrite. Les directions

d'étude suggérées ici par Délépine, Debary et Desbureaux seront approfondies dans un sous-groupe Amiénois du GLE. (C. Nique, Amiens, février 1976).

Lire les textes d'enfants

(E.N.F.-J. Delépine et E.N.G. d'Amiens E. Debary)

Nous travaillerons sur les deux textes d'enfants suivants, recueillis dans un CM2 en 1975.

TEXTE n° 1

Je suis allée au baptême de ma petite (seo) soeur Magalie on l'a (bâtissés) bâtisser dimanche dernier à l'église Saint-Gilles d'Abbeville le parrain s'est mon oncle et la marraine s'est ma tante on s'est bien amusée ont (on) (a) n'a mangé des dragées et des gâteaux ; le soir on a mangé des sardines, des oeufs de la (madei) macédoine des (l') (lé) légumes de la viande (s'é) c'était très bon comme dîner du soir, on a fais la vaisselle et après on a dansé jusque (1) (un) une heure du soir on a bue de la (liqueure) liqueur.

TEXTE n° 2

Une matinée

Il est huit heures. Maman ouvre les volets. "Oh ! quelle nuit" s'écrie Marie Pierre. Maintenant, maman prépare le déjeuner. "Allez, pressez-vous" dit-elle d'un ton rude. Après nous être préparées, nous partons à l'école. Il y a peu d'élèves arrivés. Tiens, voilà Marie-Josée qui pénètre sous le préau. Elle pose son cartable et vient de mon côté. Comme tous les matins, elle est accompagnée de Christine, une voisine. Une sonnette retentit. Les élèves s'apprêtent à prendre leur cartable. Dans le vestiaire, ils ôtent leurs manteaux. Ils franchissent la porte de la classe. Premier travail "Récitation" dit l'instituteur. Nous commençons par Christelle. Une heure et demie plus tard, l'heure de la récréation sonne.

-On joue au ballon dit tout à coup Marie-Josée.



- D'accord, lui répondis-je: Hop, Manqué.

De nouveau, la sonnette tinte. Nous rentrons à l'école pour reprendre nos livres et nos cahiers.

Thomas Aron, dans "Linguistique et littérature" (Cluny I) essaie de définir les critères de littérarité. Il pose comme hypothèse "que le langage littéraire ne parle pas pour ne rien dire", qu'il a si "l'on veut, horreur du vide".

N'est-il pas possible de retenir ce critère pour lire et juger un texte d'enfant. Car il faut bien trancher. On dit d'un texte d'enfant qu'il est bon ou qu'il est mauvais. On est en droit de se demander si les normes de correction appliquées à la "rédaction" sont rigoureuses.

Nous avons travaillé à l'E.N.F. d'Amiens, à partir de deux textes d'enfants de 11 ans environ.

Le premier, une rédaction à sujet libre, fait mauvaise impression : fautes d'orthographe, nombreuses, ponctuation presque inexistante, de nombreuses ratures, des répétitions, enfin de "manger" et surtout de "on".

Le deuxième, un texte libre, fait, lui, excellente impression : aucune faute d'orthographe, aucune rature, ponctuation presque toujours correcte, écriture soignée.

L'attitude du lecteur-correcteur sera donc différente qu'il s'agisse de l'un ou de l'autre texte.

Changeons d'attitude donc, et lisons ces deux textes en nous posant la question simple : "Que se passe-t-il" ; "apprenons-nous quelque chose" et si oui "qu'apprenons-nous" ? Y-a-t-il des mots ou des phrases inutiles ? Bref, s'agit-il d'un texte riche ou d'un texte pauvre ?

Lisons le texte n° 1 :

Enumérons les actions :

- je suis allée au baptême
- on l'a baptisée
- on s'est bien amusé (action ou information ?)
- on a mangé
- on a mangé

- on a fait la vaisselle
- on a dansé
- on a bu.

De cette première approche, nous concluons que seules deux actions ont trait à la cérémonie religieuse du baptême, et que toutes les autres (six sur huit) tournent autour du repas, de la fête.

Il s'agit donc d'un texte dont le titre pourrait être "un repas de baptême", et non "le baptême de ma soeur". Sans contestation possible, l'arithmétique étant respectée.

Voyons maintenant si les informations données par l'auteur-enfant justifient cette première conclusion.

La première phrase : toute simple nous apprend le nom du bébé baptisé, les liens de parenté avec l'auteur. Le mot "petite" a une connotation affective. Bien entendu chaque action est elle-même information.

La deuxième phrase : répétition du mot "baptiser". Rien de nouveau, si ce n'est la date "dimanche dernier", et le lieu "à l'église Saint-Gilles d'Albeville".

On peut s'interroger sur l'utilité du groupe de mots : St Gilles, d'Abbeville.

Comparons :

- a) on l'a baptisé à l'église
- b) " " " Saint-Gilles"
- c) " " " d'Albeville".

Dans la phrase a), c'est l'église du village ou l'église du quartier. Il n'est point besoin de la nommer. C'est l'église où l'on va habituellement.

Dans la phrase b), ce n'est pas forcément l'église où l'on va habituellement. L'auteur doit habiter une ville assez importante, pour qu'il y ait plusieurs églises, l'église St Gilles, l'église St-... etc.. Il n'est point besoin d'ajouter d'Albeville, puisque on habite Albeville.

La phrase c) montre donc que l'auteur n'habite pas Albeville et qu'il y a eu déplacement exceptionnel à la grand'ville. L'auteur doit habiter un petit village près d'Albeville.

La troisième phrase : "Le parrain, c'est mon oncle ; la marraine, c'est ma tante".

"Parrain" et "Marraine" ne nous apprennent rien de nouveau. Ils sont annoncés par le mot "baptiser". Par contre "Oncle" et "Tante" indiquent que la famille est réunie. Information qui donne un caractère exceptionnel encore à cette journée. Nous sommes en 75, la famille tend à se rétrécir au père, à la mère et aux enfants.

- "On s'est bien amusé" affirmation qui sera justifiée par ce qui va suivre.

- "On a mangé des dragées et des gâteaux".

Dans le temps, les dragées ne s'offraient qu'aux baptêmes, maintenant on en voit aux communions, aux mariages. Jour de fête donc.

Un point. Le seul point du texte. C'est important donc. On passe aux choses sérieuses. Pourquoi ne pas "aller à la ligne" pour nous donner cette information ?

- "Le soir on a mangé.... c'était très bon comme dîner du soir".

"Le soir", un renseignement sur la chronologie de la journée. Les dragées et les gâteaux, c'est donc le goûter, et le baptême a eu lieu dimanche, on le savait, mais dimanche après-midi.

Répétition de "on a mangé". Répétition justifiée, puisque nous avons vu que l'essentiel du texte tournait autour du repas. Un procédé d'insistance employé par nos grands écrivains.

Information suivante : le menu.

Et un menu considéré par l'auteur comme exceptionnel ("C'était très bon comme dîner du soir").

Or, nous remarquons que ce menu jugé exceptionnel, est objectivement des plus modestes. Information supplémentaire : nous ne sommes pas chez les riches, mais dans un milieu modeste.

A noter qu'il n'est pas question de dessert, ce qui souligne l'importance que prend la viande. C'est après le mot "viande" que l'auteur s'écrie : "c'était très bon comme dîner du soir".

Que dire de l'expression "dîner du soir" ?

La répétition du mot "soir" est-elle procédé d'insistance ? Nous pensons plutôt qu'il s'agit d'un régionalisme. En Picardie, on déjeune le matin, on dîne à midi, et on soupe le soir. L'auteur-élève a dû apprendre à l'école qu'on déjeunait à midi, qu'on dînait le soir... Ceci ne manque pas de l'étonner, et pour être comprise, elle se croit

obligée d'ajouter "du soir".

- "On a fait la vaisselle". Action-information. Nous apprenons en même temps que nous ne sommes pas au restaurant, mais dans la famille.

Répétition de l'information : milieu modeste.

- "On a dansé jusqu'à une heure du soir ; on a bu de la liqueur".

La naïveté de l'expression "une heure du soir" au lieu de "une heure du matin, ce fait même que l'auteur éprouve le besoin d'informer le lecteur "qu'elle a dansé jusque une heure du soir et qu'elle a bu de la liqueur" ne nous renseigne-t-il pas sur l'âge de l'auteur. C'est inhabituel, exceptionnel. C'est une petite fille et non une jeune fille.

Un texte riche donc, un beau texte, qui en peu de phrases nous donne un maximum d'informations.

Mais pourrait-on objecter, il n'y a rien sur l'église, l'atmosphère solennelle de la cérémonie, les cloches, les vitraux, les cris du bébé... Ne faudrait-il pas demander à l'auteur-élève de réécrire son texte en y ajoutant ces informations. Nous considérons que ce texte ne doit pas être ainsi corrigé. Nous ne confondons pas ce qui est écrit, le texte, et ce que peut-être, l'auteur aurait voulu écrire.

Un collègue, se souvient, qu'enfant, il aurait aimé dessiner un cheval au galop par exemple. Mais comme il n'y arrivait pas faute de techniques, faute de moyens, il se rabattait toujours sur les mêmes dessins. Ceux qu'il savait faire.

Ne voit-on pas dans un car les enfants se disputer la place près de la vitre pour voir le paysage, un torrent, une cascade. Et à peine arrivés, ces mêmes enfants écrivent à leurs parents qu'ils ont mangé ceci, qu'ils ont mangé cela.

Ne pourrions-nous pas imaginer que l'enfant aurait bien voulu décrire la cérémonie religieuse et que faute de moyens, faute de mots enfin, il n'ait pas pu.

Et que même faute de mots, il n'ait pas remarqué...

Nous proposons donc après la lecture du texte de l'enfant (car le problème de la correction nous semble être un problème de lecture, et même une question d'attitude de l'adulte-lecteur devant le texte), nous proposons donc d'organiser dans la classe un débat, et s'il

apparaît que l'enfant est attiré par la cérémonie religieuse, s'il a été ému ou impressionné, que toute une série d'exercices suivent ce débat (leçon de vocabulaire sur le champ lexical de l'église, diapos, visite d'église, etc...), pour éventuellement aboutir à l'élaboration d'un autre texte le premier n'étant pas "corrigé".

Lisons le texte n° 2 :

Il ne s'agit plus ici d'une après-midi qui se prolonge jusque "une heure du soir", mais d'une matinée qui commence à 8 heures.

Le lieu ? tout d'abord, à la maison puis à l'école.

A la maison : trois personnages : maman, Marie-Pierre et l'auteur. Peu d'informations sur Marie-Pierre : la soeur de l'auteur ? En tout cas, elle vit dans la même maison.

Trois actions de la mère :

- ouvrir les volets
- préparer le déjeuner
- un ordre : "allez, pressez-vous".

Actions de Marie-Pierre et de l'auteur :

"Après nous être préparées, nous partons..."

Informations :

Il est huit heures

Marie-Pierre et l'auteur sont réveillées ; la mère "ouvre les volets"  
Réveil brutal donc (bruit- lumière du jour).

L'ordre est donné "d'un ton rude". Les mots "ouvre" "volets" puis "ton rude" nous renseignent sur les rapports de la mère et de sa fille. Mère peu affectueuse. Et une matinée qui ne commence pas dans la joie, c'est le moins qu'on puisse dire.

Que penser du "Oh ! quelle nuit !" de Marie-Pierre ? Nuit agréable ? Nuit cauchemardesque ? Ou tout simplement, il fait encore nuit ? Mais rien n'indique dans le texte que nous soyons en hiver. Si ce n'est "ils ôtent leur manteau". Ambiguïté donc.

Après "nous partons à l'école", nous lisons : "il y a peu d'élèves arrivés". Le trajet n'est pas décrit. Sans intérêt pour l'auteur ?

Soulignons que le petit déjeuner pris avec Marie-Pierre n'est pas mentionné. Comme le trajet. L'auteur n'apparaît que dans le "nous" de "nous être préparées" et de "nous partons". Pas de contacts avec Marie-Pierre. Des contacts peu affectueux avec sa mère.

A l'école :

Marie-Pierre n'apparaît plus, l'auteur se place en observatrice des élèves et de Marie-José, une élève. A l'écart encore.

- "Il y a peu d'élèves arrivés  
Les élèves s'apprêtent à...  
Ils ôtent leur manteau  
Ils franchissent la porte...
- Tiens, voilà Marie-José qui...  
Elle pose son cartable et vient de mon côté  
Elle est accompagnée de...  
"Onjoue au ballon ? dit Marie José "

L'auteur apparaît donc dans le "nous" de "après nous être préparées", dans "de mon côté" dans "répondis-je", pour revenir à la fin dans "nous rentrons"...

L'observatrice-narratrice met l'accent sur des actions qui sont remarquables par leur absence d'intérêt, leur triste quotidienneté. Cette quotidienneté est soulignée par  
"comme tous les matins..."  
"de nouveau la sonnette..."

La répétition : trois fois, la sonnette  
Nous rentrons... pour reprendre ...

Pendant la récréation, la seule action traditionnellement intéressante (le jeu de ballon) est une action ratée : "Hop, manqué". A ce moment, d'observatrice elle devient actrice. Mais pas pour longtemps. L'échec la renvoie seule, à l'écart.

Mais dans la salle de classe ? La seule action citée : la récitation. Important donc pour l'auteur, qui cependant n'y participe pas : "C'est Christelle qui...". L'auteur est poursuivi par le sort... Entre la récitation et la récréation, que s'est-il passé ? La question est éludée : "une heure et demie après, l'heure de la récréation sonne".

En conclusion, une triste matinée, mal commencée, ennuyeuse. L'élève-auteur se sent seule, à l'écart. Or, ce qui est remarquable, c'est que ces informations ne nous sont pas directement données : c'est la somme des actions sans importance qui rend évident ce désintérêt, cet ennui. C'est le passage du "nous" au "ils" ou au "elle" qui rend évident cette solitude, cette mise à l'écart, ce regard étranger jeté sur des actions habituelles, familières.

Un bon texte donc, mais qui est parfois ressenti comme correct, mais sans intérêt. La matinée est ennuyeuse ? On dit que le texte est ennuyeux. Déplacement.

Le critère de reconnaissance d'un bon texte ne doit pas donc être uniquement l'orthographe, la syntaxe. La correction nous semble donc être avant tout un problème de lecture, mieux un problème d'attitude de lecteur devant un texte d'enfant.

Nous venons de lire le texte n° 2, il est probable que l'enfant n'a pas conscience des procédés qu'elle a employés pour dire son ennui d'une matinée, sa solitude. Faut-il les lui dévoiler ? Pour qu'elle progresse dans le maniement de la langue française ?

Ce deuxième texte est un texte libre, mais on peut cependant déceler l'influence de l'école. Par exemple, à propos de cette sonnette qu'on entend trois fois et qui accentue le côté monotone de cette matinée, n'est-il pas dommage que l'enfant, une bonne élève a n'en pas douter, se soit cru obligée d'introduire les verbes "retentir" ou "tinter" pour éviter la répétition, condamnée depuis des décennies dans toutes les écoles de France ? Cela donne un aspect artificiel, faux à la limite . De même cette phrase qu'on croirait sortie d'un manuel de grammaire : "Après nous être préparées..." et qui ne va pas du tout avec ce qui précède. Et le verbe "pénétrer" ? On pénètre sous un préau ? Par souci de trop bien faire, on veut remplacer le verbe trop simple "entrer". Voilà l'occasion d'un autre type de leçon de vocabulaire : les différents emplois de pénétrer. Et "ôter" ne convient pas non plus.

Une des réserves que l'on peut faire à propos de ce texte intéressant, c'est qu'il est influencé par le "français de l'école", qui donne parfois des phrases de ce genre. "Par un bel après-midi d'été,

nous nous promenâmes, le long d'une rivière, et nous entendîmes hennir les chevaux dans les verts pâturages"... Français que personne ne parle, que personne n'écrit... Pourquoi l'apprendre à l'école ?

Les normaliennes ne s'y sont pas trompées, qui, invitées à corriger le texte n° 2, ont indiqué comme incorrectes ces tournures. Certes le mot incorrect ne convient pas, mais c'est un autre problème : celui des normes de correction appliquées à la rédaction. Nous nous proposons de dépouiller plus d'une centaine de copies de FP1 et FP 2, invitées à lire le texte n° 2, à l'annoter en marge, à le juger, bon ou mauvais, à justifier enfin cette appréciation.



Langue écrite : les MODELES SCOLAIRES (P. Desbureaux)  
(E.N.G. d'Amiens)

A l'école élémentaire, la lecture des textes d'élèves par les enseignants se fait par référence plus ou moins consciente à un type d'écriture et à un ensemble de modèles qui caractérisent "un beau texte", "un texte riche", etc... Ces "beaux modèles" construits par l'école se transmettent par une tradition dont on connaît le poids et qui emprunte des chemins divers. Nulle part cependant n'apparaissent mieux les critères traditionnels d'appréciation des textes que dans les modèles de leçon proposés aux maîtres par les ouvrages ou revues pédagogiques.

C'est ainsi, à titre d'exemple, que dans "Les cahiers de pédagogie moderne" (N° 42) il est intéressant de comparer un texte produit par un élève avec ce qu'il devient après les amendements apportés par le maître et l'ensemble de la classe.

Voici ces deux textes :

1 - Texte produit par l'élève :

Une drôle de farce

Il y a trois semaines j'étais à la noce de ma tante. Mon père avait acheté des cigarettes-atrapes explosives. Le jour de la noce, quand il a voulu offrir des cigarettes, elles ne sont plus dans sa poche et il les cherche partout. Il ne les trouve pas. Il ne se souvient plus très bien s'il les a prises avec lui pour venir. Il retourne à sa chambre et cherche sans trouver. Même chose au jardin. Pendant ce temps, mon frère Fred distribue avec le sourire les cigarettes qu'il a chipées dans la poche de mon père. Alors les petites explosions se font entendre. Tout le monde rit et mon père revient, un peu fâché mais content de les avoir attrapés quand même.

2 - Texte amendé :

Double farce

En janvier dernier, je suis allé avec ma famille au mariage de ma tante. A cette occasion, mon père, qui aime rire, s'était procuré des cigarettes-surprises qu'il comptait offrir aux invités.

Au moment du dessert, il fouille dans ses poches, mais sans succès. Les aurait-il oubliées ? Il quitte la table, l'air préoccupé et retourne à sa chambre : pas de cigarettes ! Il cherche au jardin : en vain. Rentrant à la salle à manger, il entend soudain une suite de petites explosions qui déclenchent un rire général. Mon père comprend tout et rit à son tour. Qui est bien marri dans son coin ? C'est mon frère Fred qui avait chipé les cigarettes explosives sans se douter qu'elles révéleraient bruyamment son larcin !

Bien des aspects de la transformation du texte pourraient retenir l'attention. Cependant, pour limiter l'étude on essaiera seulement de voir ce que recouvre l'intention affirmée de rendre le texte plus précis.

C'est parce que "il y a trois semaines" est jugé vague qu'il est remplacé par "en janvier dernier". Pour la même raison, "le jour de la noce" est remplacé dans la troisième phrase par "au moment du dessert". Autre exemple, la phrase : "Même chose au jardin" qualifiée de "vague" est remplacée par : "il cherche au jardin : en vain". D'autres exemples du même type pourraient être trouvés.

Reprenons ces exemples un à un. Peut-on dire que "en janvier dernier" est plus précis que "il y a trois semaines" ? C'est le contraire qui est vrai, puisque "il y a trois semaines" renvoie à un jour précis alors que "en janvier dernier" renvoie à un jour non précisé de tout le mois de janvier. Dans l'exemple où l'on remplace "même chose au jardin" par "il les cherche au jardin : en vain" le reproche d'imprécision n'est pas justifié non plus. En effet, si on replace la phrase dans son contexte on s'aperçoit que la phrase précédente se termine par : "... cherche sans trouver" et cette expression éclaire parfaitement la phrase suivante "même chose au jardin".

Pour ce qui est du second exemple, "au moment du dessert", est effectivement plus précis que "le jour de la noce". Mais ici un autre problème se pose : quel est l'intérêt de cette précision ? Si on reprend l'ensemble de l'histoire racontée par l'élève, il apparaît bien que le moment précis où se place l'événement n'a aucune incidence sur le déroulement des faits et n'a par conséquent aucune importance.

Ainsi, on peut faire cette double constatation : les "précisions" apportées se révèlent souvent ou bien inutiles, ou bien allant à l'encontre de l'intention affirmée.

On pourrait raisonner de la même façon à propos des éléments qui sont ajoutés au texte ( ex. : "avec ma famille" dans la première phrase). Le texte nous indique que le père et le frère de l'auteur étaient à la noce, quant aux autres membres de la famille, puisqu'ils n'ont aucun rôle dans l'histoire qui est racontée, pourquoi les nommer ?

Il reste à s'interroger sur les raisons qui ont amené les modifications du texte. Il semble que les phrases soient parfois envisagées en elles-mêmes, sans que le rapport soit bien établi avec l'ensemble du texte. Est-ce un goût pour la "Précision", prise comme une valeur en soi ? Comme on faisait de la grammaire pour la grammaire, fait-on du style pour le style ? Il semble bien que ce n'est pas la précision utile qui soit recherchée, car comment expliquer aussi que le terme "noce"\*qui convenait parfaitement à la situation soit remplacé par le terme "mariage"\*\* qui convient moins bien ?

On peut supposer que dans la plupart des cas c'est la forme de l'expression qui est visée à chaque fois qu'elle ne correspond pas aux canons stylistiques de l'école. Quand on transforme "il y a trois semaines" en "en janvier dernier", c'est peut-être tout simplement pour éliminer "il y a". De même, on peut se demander si ce n'est pas le mot "noce" qui est visé quand on remplace "le jour de la noce" par "au moment du dessert". On a vu en effet plus haut que "noce" avait disparu aussi de la première phrase pour être remplacé par un mot qui convenait moins bien. "noce" a peut-être été senti comme un mot un peu archaïque, peut-être souffre-t-il de sa parenté avec le mot "noceur" et l'expression "faire la noce". Pour ce qui est de l'élimination de la phrase nominale ("même chose au jardin"), on peut sans doute l'expliquer par le fait que la "phrase sans verbe" est une structure encore difficilement acceptée à l'école élémentaire.

Il est évident qu'on ne peut pas, à partir de quelques éléments tirés de la correction d'un texte, se faire une idée juste de ce que l'école attend de l'élève. Il ne s'agissait ici que de poser des hypothèses qu'il faudrait vérifier.

(\*) ensemble de réjouissances, festin qui accompagnent un mariage

(\*\*) union légale d'un homme et d'une femme - célébration de cette union.

ORTHOGRAPHE, RECTIFICATION et SIGNIFICATION

(F. Debary)- (E.N.G. d'Amiens)

Le texte de baptême de Magali (cf. ci-dessus l'article de Delépine-Debary) comporte des incorrections dans l'écriture des mots. Ils sont mal orthographiés :

- 1) bâtisser
- 2) le parrain s'est mon oncle
- 3) la marraine s'est ma tante
- 4) on s'est bien amusée
- 5) ont n'a mangé
- 6) on a fais la vaisselle
- 7) on a bue de la liqueur

La question se pose de la rectification de ces façons d'écrire les mots, qui ne sont pas conformes à l'orthographe. L'orthographe étant la manière "droite", régulière, d'écrire, il s'agit d'une correction et d'une rectification. Il faut, pour que le texte soit communicable, que ses éléments obéissent aux règles universelles de l'écriture.

Mais ces règles d'écriture, si elles s'imposent à toute écriture, sont soumises, en tant qu'instrument, à l'écriture. Aussi lorsque l'on pense une remise en règle de l'écriture, une correction, encore faut-il que le caractère instrumental de l'orthographe soit reconnu, que la correction soit soumise à l'écriture, que l'on pense une rectification. Cette rectification ne peut s'établir qu'à partir des significations du texte. Il faut partir de ce que dit l'écrit, dans ses incorrections même, pour penser les moyens de le rectifier, de le remettre dans les règles, et dans ses significations.

C'est pourquoi nous partons de l'hypothèse suivante : le texte contient, en lui-même, le développement complet de significations précises. Ce qui a pour conséquence que nous pensons les incorrections, non pas comme des fautes, mais comme étant des rectifications apportées par l'enfant aux moyens qu'on lui a donnés, dont il dispose pour développer son discours.

Considérons les incorrections 4, 5, 6 et 7 :

- 4 : on s'est bien amusée.

La règle dit : "on" = masculin ; d'où amusé. La rectification s'appuyant sur la signification du "ée" proposerait, puisque l'auteur est une petite fille, "je me suis bien amusée". Interprétation ! falsification ! qui laissent entendre qu'il y a eu un détournement des règles de grammaire par l'enfant, dans le développement d'une signification.

- 5 : ont n'a mangé.

La règle : on a. La rectification proposerait "nous avons". En effet, ont, marque un pluriel, mais "ont'a" se prononcerait "on ta", ce qui est contraire à l'usage verbal. Aussi l'auteur écrit "ont n'a". Falsification ? Or, à l'intérieur des parenthèses, nous trouvons la forme exacte : "on a", elle-même corrigée : "on ä". L'auteur a hésité et le choix qu'il fait et dont il reste une trace, est à proprement parler une rectification, dans laquelle il soumet l'écriture à la signification (ici le pluriel) dans le détournement de la grammaire et de l'orthographe.

Comment ne pas penser l'incorrection 4 autrement que comme une rectification ? Il en est de même avec l'incorrection 7. L'incorrection 6 pourrait porter à discussion : ce "fais" peut être la marque de la première personne : "j'ai fait" (je fais) la vaisselle", du pluriel : "nous avons fait (s) la vaisselle", ou de l'insertion de la première personne dans le pluriel : "j'ai participé à la vaisselle" ou encore la troisième personne plurielle : "ils ont fait (s) la vaisselle". La correction voudrait : "on a fait la vaisselle", la rectification exige une enquête pour déterminer exactement ce qui s'est passé.

Les incorrections 2 et 3 sont en apparence plus faciles à corriger. Leur rectification est en fait plus délicate : en effet, ce "s'est", qu'elle emploie correctement ensuite (soit "s'est" dans "on s'est bien amusée", ou "c'était très bon") renvoie à l'idée d'une personnalisation, dont on pourrait dire qu'elle est intraduisible en Français.

L'incorrection 1, outre ses deux "s" est encore plus délicate, puisqu'elle a été l'objet de la part de l'auteur d'une rectification : (bâtissé) bâtisser. L'hypothèse, on en est réduit à cela, la plus probable, à notre avis, est celle d'une dépersonnalisation. Elle reste à vérifier.

Il n'en demeure pas moins que l'on voit apparaître tout au long du texte, par l'auteur, une pratique de rectification de l'orthographe sous la forme d'un détournement de cet orthographe : marques incorrectes du féminin, du pluriel, du collectif, de la personnalisation et peut-être même de la dépersonnalisation.

De deux choses l'une, ou bien le correcteur fait fi du discours écrit par l'enfant, et alors il remet dans les règles sans se soucier de ce qu'il peut y lire ; ou bien il reconnaît l'existence de ce discours, dans les termes où il est développé, le lit, et le rectifie.

De deux choses l'une, ou bien l'enfant est un adulte miniature qui fait des fautes, ou bien l'enfant existe en tant que tel, et il écrit, parle, dessine, danse, chante avec les instruments dont il dispose, qu'il tient des adultes, et transforme dans ses pratiques d'enfant.

"Recherches Pédagogiques" n° 61 - 1973

"L'enseignement du français à l'école élémentaire"

Plan de Rénovation

Hypothèses d'action pédagogique

- Un instrument de travail utile à la réflexion collective et individuelle des maîtres, des formateurs de maîtres.

Une analyse des contenus sociologiques, linguistiques, psychologiques, pédagogiques sous-jacents aux Instructions Officielles de 1923 et 1938 par rapport au Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire de 1970.

Elle peut éclairer l'étude des Instructions Officielles de 1972 et des pratiques pédagogiques actuelles.

Pour toutes bibliothèques de documentation pédagogique.

- Un document, un témoignage utile aux chercheurs en éducation, aux sociologues, aux linguistes, aux psychologues intéressés par les applications pratiques de leurs travaux.

Une description de la problématique propre à la recherche-innovation (ou recherche opérationnelle en éducation) :

illusion de recherche ? impasse ? ou ébauche d'une méthodologie d'avenir ?

Des pistes de travail pour les chercheurs soucieux de relier leurs travaux aux besoins des enseignants, de la recherche sur la pédagogie du français.

Au sommaire :

Louis LEGRAND

Hélène ROMIAN

Hélène ROMIAN

Hélène ROMIAN - Christine de MINIAC

Avant-propos

Une analyse du Plan de Rénovation

Pour quoi faire ?

La recherche-innovation

Une problématique complexe

Analyse de contenu : "traits pertinents" du Plan de Rénovation par rapport aux I.O. de 1923 et 1938 et au projet d'I.O. de 1967

- analyse de contenu

- hypothèses pédagogiques à valider

- thèmes de recherche

Annexe - Les terrains expérimentaux (Année 72-73)

DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE DES LANGUES

Dirigé par Robert GALISSON et Daniel COSTE - Hachette 1976 -

Dictionnaire de linguistique appliquée et de méthodologie de l'enseignement des langues, à l'usage d'un public diversifié, et notamment des formateurs de maîtres. Les auteurs ont voulu réaliser "un objet méthodologiquement assez proche de l'ouvrage de B. Pohier ("Le Langage", Paris, Denoël, 1973), c'est-à-dire regroupant ou dégroupant l'information selon l'importance de la vedette traitée, donc se situant à mi-chemin des productions d'A. MARTINET ("La linguistique, guide alphabétique, Paris, Denoël, 1973), et d'O. DUCROT - T. TODOROV ("Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Paris, Seuil, 1972), qui regroupent systématiquement l'information dans un petit nombre de "rubriques" et des dictionnaires classiques de J. DUBOIS ("Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse, 1973) et de G. MOUNIN ("Dictionnaire de la linguistique", Paris, P.U.F., 1974) qui la ventilent au contraire dans un grand nombre d'articles.

"EVEIL AUX SONS" C.E.1.

Frank MARCHAND - Annette SCHUTTE - Pierre TAREL  
Collection "Eveil aux langages" dirigée par F. MARCHAND  
Ed. F. NATHAN 2ème trimestre 1976

Avec un livret destiné à l'élève, un guide pédagogique et des cassettes d'accompagnement.

L'ouvrage "inspiré des recherches phonétiques récentes", vise à une "éducation de l'écoute" et à "l'apprentissage systématique des sons propres au langage"

"EVEIL A L'ORTHOGRAPHE" C.E. 1er livret

Frank MARCHAND - Annette SCHUTTE - Pierre TAREL  
Collection "Eveil aux langages" dirigée par F. MARCHAND  
Ed. F. NATHAN 2ème trimestre 1976

Méthode "totalement originale" utilisable "quel que soit le type de pédagogie pratiqué par ailleurs"

Elle "prend, pour point de départ, l'élément source de toute transcription, c'est-à-dire l'élément sonore : l'oral". Elle est essentiellement basée sur des exercices de discrimination auditive et visuelle.

Jacqueline HELD "Dikidi et la sagesse" Antifables

Jean-Pierre DELARGE éditeur 3ème trimestre 1976

"Des proverbes farfelus" :

"Les petits ruisseaux entretiennent l'amitié"  
aux "antiproverbes" :

"Où la chèvre est attachée  
il faut qu'elle se détache"

"La force du contre-pied et la désinvolture de l'indépendance d'esprit"  
dit l'avertissement de François RUY-VIDAL