

REPÈRES

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

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

ANALYSE DE LA LANGUE : ACTIVITE D'EVEIL SCIENTIFIQUE
- GRAMMAIRE -

Responsable de la recherche : Christian NIQUE
Documents des équipes d'Amiens, Guéret, Saint-Quentin.

47

1978

NOUVELLE SÉRIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

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

Français 1er Degré

S O M M A I R E

- Présentation p. 1
- Langue, Ecole, Environnement
C. Nique - Amiens p. 2
- Eveil scientifique, découverte et résolution du problème
de l'accord du verbe au CE 1
C. Nique et C. Ringot - Amiens p. 13
- Apparition d'un phénomène imprévu au CE 1
C. Ringot - Amiens p. 22
- Les groupes sujets : est-ce qu'ils sont tous pareils,
de quoi sont-ils faits ?
C. Ringot - Amiens p. 30
- Les groupes dans la phrase
J.M Principaud - Guéret p. 38
- La relation sujet-verbe au CE 1
J.M Principaud - Guéret p. 49
- Imparfait et passé simple au CM 2
B. Lebrun - Saint-Quentin p. 59
- "Pas un", problème rencontré au CM 2
B. Lebrun - Saint-Quentin p. 72
- Une relative qui pose problème
C. Nique - Amiens p. 75
- La notion de propriété syntaxique : le sujet et le COD
C. Nique - Amiens p. 78
- Dans le Courrier de "Repères" p. 26, 48, 58, 74, 90 et suivantes.

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

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.

Droits de reproduction et de traduction réservés pour tous pays.

PRESENTATION

Ce numéro de "Repères" est quelque peu particulier. Il est entièrement consacré à la recherche que nous appelons "Analyse de la langue : Activité d'éveil", recherche sur programme, agréée sous le numéro (A) 75 01 2 C5 - 13. Il s'agit, pour les équipes engagées dans ce travail (Amiens, Guéret, Saint-Quentin, Niort, Poitiers, etc..) d'analyser les démarches d'approche des problèmes de langue, de formulation d'hypothèses, d'expérimentation, que peuvent faire, dans le temps d'analyse explicite de la langue proposée par le Plan de Rénovation, les enfants de sept à onze ans.

Analyser ces démarches, mais aussi en expliciter les objectifs. Car l'analyse explicite de la langue n'a pas nécessairement pour seul objectif de donner des connaissances linguistiques. Elle peut aussi conduire l'enfant-locuteur à avoir une autre attitude, un autre regard sur sa langue, à savoir l'objectiver, à savoir s'étonner de ce qu'elle est, à savoir se donner les moyens de la comprendre, et peut-être à pouvoir et à vouloir agir sur elle. Le travail d'explicitation des objectifs permet de faire progresser le travail d'innovation, en même temps qu'il se nourrit de ce travail d'innovation.

Nous essaierons, par l'article qui ouvre le numéro, de montrer comment nous nous posons, actuellement, dans nos équipes, ces problèmes. Puis nous présenterons plusieurs documents qui relatent et commentent des activités de classe. Pour que ce numéro puisse être utile, nous ne présenterons pas une mosaïque de documents variés et nécessairement superficiels, mais un ensemble qui approfondit un seul domaine : la grammaire ... C'est dire que nous présentons surtout un dossier de travail. Nous souhaitons qu'il soit utilisé comme tel. C'est-à-dire qu'il soit commenté, discuté, amendé, amélioré. Nous souhaitons qu'il permette un dialogue entre d'autres équipes et les nôtres.

Christian NIQUE.

LANGUE, ECOLE, ENVIRONNEMENT

"Il ne serait venu à l'idée de personne de s'exprimer en français à la maison, car cela aurait fait mauvais genre, prétentieux, ridicule ... Mais alors, qui parlait français dans les communes ? Eh bien ! les notables".

"Ce sont les lois de 1881, avec la création de l'enseignement obligatoire, qui ont apporté le français national chez nous".

C. DUNETON, "Parler Croquant"
(1973 - Stock)

ECOLE ET ENVIRONNEMENT ...

On parle aujourd'hui beaucoup, à juste titre, dans l'école et hors de l'école, des problèmes d'environnement. On peut constater là un phénomène social, une prise de conscience, un questionnement de première importance. La recherche d'une "qualité de la vie" toujours meilleure nous conduit à nous interroger sans cesse sur les rapports de l'homme au monde qui l'entoure et aux autres hommes. Dans le cadre de l'école, cela s'est traduit par la volonté de promouvoir, depuis 1969 (1), la pédagogie de l'éveil. Il ne s'agit pas de donner un autre nom aux leçons traditionnelles (leçons de choses, d'histoire, exercices de dessin, etc...), mais de mettre en place des activités dont l'intérêt est d'amener les enfants à savoir objectiver les variables qui interagissent dans leur environnement (biologique, physique, historique, social, esthétique, etc...) pour pouvoir, pour vouloir, et pour savoir agir sur elles. On voit qu'il s'agit de bien autre chose que d'un simple apprentissage de connaissances. Les notions d'"environnement" et de "qualité de la vie" sont là derrière. Mais encore faudrait-il les définir. Où s'arrête l'environnement sur lequel les individus peuvent / doivent / veulent / savent agir ? Ce problème ne relève pas de la simple pratique pédagogique, mais il la conditionne. Qu'on le veuille ou non, qu'on le croie ou non, qu'on le sache ou non, le choix de tel ou tel sujet d'étude et de telle ou telle méthode concourt à former tel ou tel individu (curieux ou non, passif ou non, etc...) et tel ou tel citoyen (responsable ou non, passif ou non, etc...). En ce sens, la pédagogie de l'éveil n'est pas une simple rénovation, mais une véritable mutation par rapport à l'école que nous avons connue. Il ne s'agit pas de changer pour le plaisir de changer, mais de préparer un autre type d'homme, et un autre type de rapports entre les hommes. Mais en ce sens aussi, la pédagogie de l'éveil n'est pas une ; L. DULAU (1) a montré la spécificité de l'orientation française par rapport aux orientations étrangères ; on montrerait aussi que les ouvrages actuellement sur le marché français sont loin d'aller tous dans la même direction. Dans ce domaine de la pédagogie comme dans les autres, rien ne va de soi. Les objectifs visés doivent être clairement explicités,

..../...
(1) Cette date n'est, bien entendu, qu'un repère. En 1965, un article paraît dans l'Education Nationale sous le titre "Le jeune enfant devant les objets techniques" (de J. BANDET, Inspectrice Générale). On se reportera à l'historique présenté par L. DULAU (Cf bibliographie).

et le choix de telle ou telle pratique n'est pas une "évidence", mais ne se comprend qu'en fonction des objectifs. C'est précisément sur ce dernier point (relations entre pratique et objectifs) que la notion d'environnement et son rapport à la pédagogie de la langue nous concerne ici.

LANGUE ET ENVIRONNEMENT ...

Car la langue est l'un des éléments essentiels de notre environnement. Cela ne signifie pas seulement que l'homme n'est homme que parce qu'il parle - ce qui est une évidence, mais qui n'a que peu d'incidence sur la pédagogie de la langue que nous essayons, dans nos équipes de recherche, de construire. Ce qui est indispensable, c'est surtout que nous essayions de préciser en quoi la langue marque notre environnement. Car il est vrai qu'elle le marque. Non seulement, les discours sont partout présents sans que nous les sollicitions (radio, affiches publicitaires, discours des autres dans le métro ou l'autobus, télévision, journaux, imprimés à remplir, tracts politiques, etc...) mais encore - et surtout - la langue que nous utilisons structure notre façon de penser, notre façon de voir le monde, notre façon de juger autrui. Les formules de politesse administrative déterminent entre nous et nos supérieurs hiérarchiques une distance - et donc une méfiance, une gêne, une non-camaraderie, une dépendance, etc... - qui n'existe pas dans d'autres sociétés, même entre un "chef" et "un subordonné". Est-ce bien, est-ce mal ? Ce n'est pas notre propos d'en juger. Mais c'est un fait que notre environnement (les choses et les gens qui nous "environnent") est structuré par la langue. On sait, par exemple, que le mot latin "mus" peut désigner aussi bien le rat que la souris, alors qu'il y a deux mots en français. On sait que les esquimaux ont quatre mots pour désigner ce que nous appelons indistinctement "neige". On sait que le russe a quatre mots pour dire "beau-frère" parce que le statut du frère de l'épouse n'est pas le même que celui du frère du mari, du mari de la soeur du mari, ou du mari de la soeur de l'épouse. Au XIX^e siècle, le terme "machine" avait un sens bien précis qu'il a perdu aujourd'hui. Par contre, il y a au moins cinq mots pour dire "auto" (auto, bagnole, tire, char, voiture), mais la différence n'est pas ici technique, mais plutôt sociale ou affective. Comme l'affirme J. LYONS, "le nombre des distinctions possibles dans la classification des caractéristiques de l'univers est en principe infini. Seules celles qui sont importantes dans la vie d'une société donnée sont reconnues dans son vocabulaire" (1).

La construction des diminutifs en français est aussi caractéristique. Il existe dans notre langue, un mécanisme qui permet de former un diminutif en ajoutant le suffixe "et" (ou "ette" pour le féminin) à un nom. Ainsi une camionnette est-elle un petit camion, un livret un petit livre, une fillette une petite fille, une maisonnette une petite maison, etc... Le processus est suffisamment régulier pour devenir créatif. C'est ainsi que l'on peut traiter un petit garçon (ou un homme) de "femmelette". Mais il est extrêmement intéressant de constater qu'il s'agit là d'une injure, et que l'expression

.../...

(1) Cf Bibliographie.

ne peut pas être prise au sens propre : on ne traite pas une jeune femme de femmelette (1). L'expression "femmelette", paradoxalement, n'est utilisée que pour qualifier un garçon, et pour lui signifier qu'il n'est pas un "vrai homme". On a là, si l'on veut bien s'arrêter sur ce problème, le témoignage d'une société antiféministe : ce n'est pas valorisant d'être une femme, donc ce n'est pas bien d'être une "femmelette", et l'on pourra donc traiter le garçon peu courageux de "femmelette". Cela n'aurait aucun sens de traiter ainsi une petite fille. Si au contraire on veut lui signifier qu'elle n'a pas le comportement féminin attendu d'elle, on la traitera de "garçon manqué". C'est valorisant d'être garçon, mais d'être seulement garçon "manqué". On notera d'ailleurs que l'on ne traite jamais un garçon de "fille manquée". On aurait pu s'attendre à ce que le terme "hommelette", sur le modèle de "femmelette", soit utilisé comme injure envers les filles. Or il n'en est rien. Si on l'emploie quelquefois, c'est spécifiquement pour désigner un garçon, et ce terme est alors synonyme (et non pas antonyme, comme on aurait pu le prévoir) de femmelette, avec une nuance d'ironie en plus (1). Ici aussi, le vocabulaire employé reflète une des caractéristiques de l'environnement, et, tout en le reflétant, le renforce.

A l'heure où ces lignes sont écrites, démarre une campagne électorale nationale. Ce qui signifie que notre environnement de locuteur-adulte est caractérisé par un nombre non-négligeable de discours politiques. C'est sur la base de ces discours que les locuteurs se prononceront. Or, on sait bien que certaines des argumentations avancées par les candidats sont cohérentes, alors que d'autres sont de fausses argumentations, des affirmations gratuites qui se donnent l'allure de discours argumentés. Il est donc des discours convaincants, et des discours mystifiants qui finissent pourtant par convaincre. La langue n'est pas un moyen de communication totalement "transparent" : un certain nombre de moyens permettent de faire "écran", de gêner le récepteur dans le jugement qu'il doit porter sur la valeur de vérité du message. La publicité, les articles de journaux, les informations des radios et de la télévision, les ouvrages philosophiques, les discours "engagés" de toutes natures, contiennent - et en grand nombre - de tels écrans. Les linguistes commencent à s'intéresser à la recherche des éléments de la langue (certaines formes d'implicite, certaines tournures syntaxiques ambiguës, certains indices d'énonciation, certains mots dont le sens s'est usé au point de ne plus rien signifier de précis, etc...) qui permettent cet usage détourné de la communication. Qu'il existe un tel "brouillage", que notre outil de communication soit moins transparent qu'il ne le paraît, cela aussi est une des caractéristiques de notre environnement (et pas seulement lors des élections ...).

Il n'est sans doute pas utile de rappeler ici que notre relation aux autres est dépendante de l'image que nous nous faisons de la langue. Alors que l'on parle encore "picard" dans certains villages, on n'oserait pour rien au monde employer ce que l'on croit être une sous-langue devant des "étrangers". Et comme l'on n'est pas très à l'aise avec le français... Combien de fois ai-je vu ce sourire à la

 .../...

(1) Car il y a un jeu sur l'homophonie de "hommelette" et de "omelette"; ce jeu témoigne alors d'une situation non-crispée, d'une injure qui n'est pas tout à fait une injure, et qui l'est en tous cas moins que "femmelette".

fois amusé et honteux (et surtout honteux) des gens de ma famille ou de mes amis qui, devant la télévision, reconnaissaient soudain leur "accent de l'Aisne" dans la bouche d'une personne interrogée. Car il y a encore, chez les paysans et les ouvriers, une auto-censure, un refus de l'environnement linguistique. Cette auto-censure vient de l'école, et nous reviendrons ci-après sur ce problème... Mais c'est un refus de l'environnement linguistique qui cache autre chose. Phénomène qui relève de l'explication du sociologue, mais que nous devons relever ici, dans la mesure où notre rapport aux autres et aux choses en est marqué. C'est la même honte et le même sentiment de culpabilité qui se cache lorsque l'on n'ose pas écrire soi-même une lettre de réclamation, ou que l'on n'ose pas s'exprimer devant des gens "instruits" (sic) : "écrivez-moi ça, ça me rendra service...", "dites-le pour moi, je ne sais pas bien causer...", "parlez-donc, vous ; moi je ne sais pas m'expliquer..." ! Est-il normal ou anormal que ce sentiment existe ? Et pourquoi existe-t-il ?

LANGUE ET ECOLE ...

C'est l'histoire de la langue qui permet de le comprendre. Il y a eu, en France, trois temps dans la politique de la langue qui ont marqué la constitution du français national : 1539, la Révolution de 1789, et les années 1880.

1) L'ordonnance de Villers-Cotteret, en 1539, a pour objet d'interdire l'usage du latin, et de prescrire celui du "langage maternel français". Mais seuls les clercs sont affectés par cette ordonnance, et les idiomes continuent à être utilisés par le peuple. Le but de l'ordonnance est essentiellement de favoriser la centralisation administrative et donc la centralisation politique.

2) Les Révolutionnaires ont rencontré le problème linguistique lorsqu'ils ont voulu diffuser les idées de la Révolution, alors qu'il existait en France un grand nombre d'idiomes. Trois périodes peuvent être dégagées (1) :

- 1790 : début d'une période libérale, décision de traduire tous les décrets pour qu'ils soient compréhensibles par le peuple et les bourgeois ;
- 1793 : début d'une période ferme, nomination d'un instituteur de langue française dans chaque commune où les habitants "parlent un idiome étranger", obligation de dire oralement et en français les lois de la République chaque décennie, interdiction de tout idiome dans les actes publics et privés ;
- fin 1793 : retour au libéralisme, on revient aux tolérances anciennes, et le dernier point ci-dessus est supprimé.

3) Les grandes lois des années 1880 ont créé l'école obligatoire, et ce faisant, lui ont donné mission d'apprendre à lire / écrire / compter aux enfants du peuple. Héritage de la pensée de la Révolution, .. / ...

(1) On se reportera au passionnant ouvrage de DE CERTEAU, JULIA et REVEL : "Une politique de la langue, les patois et la Révolution" (Gallimard, 1975), où il est dit : "Les représentants en mission envoyés dans les pays à idiomes voient dans ceux-ci non plus un simple obstacle passif, mais le lieu d'une résistance propre qui diffuse la Contre-Révolution (page 10).

cette école devait être le moyen d'une véritable uniformisation linguistique, de la création d'un français national, de la cohésion nationale.

Cette troisième étape de la politique de la langue a eu des effets encore mesurables aujourd'hui. En imposant le respect d'une norme stricte, l'école, par la didactique qu'elle s'est constituée, a créé ce sentiment de honte et de culpabilité des locuteurs (la majorité ?) dont nous avons parlé ci-dessus. Dans "Parler Croquant" (1), C. DUNETON rappelle quelques scènes vécues qui témoignent de cette tranche de l'histoire de la langue :

- "Au moment de se mettre en rang sous la cloche, un des nouveaux s'est fait remarquer... La demoiselle lui expliquait gentiment qu'il fallait se mettre en rang comme les autres, mais il se rebiffait : "Qué mé vol ?" répétait-il ("qu'est-ce qu'elle me veut ?"). C'était le fou rire général dans le rang, parce que voilà : Trois-Pommes ne connaissait pas un seul mot de français. Sa grande soeur tâchait de faire l'interprète... Elle était rouge de honte dans son tablier à carreaux, qu'il fasse cet esclandre" (page 12).

- "Quant à l'instituteur Bcrdas, le "Monsieur", c'était autre chose. Il représentait la France, tout simplement : la culture, le pouvoir, en un mot la civilisation, et il réglait sa conduite en accord avec ses très hautes fonctions. Bien que d'origine modeste et forcément de langue occitane, il refusait avec hauteur et un certain mépris d'utiliser cette langue de plébéiens". (page 20).

- "Il y avait dans la classe un long gourdin avec lequel il frappait généreusement sur le dos des récalcitrants analphabètes. Je dois dire qu'il s'agit là de l'instituteur de mes parents : par la suite, je n'ai personnellement été battu qu'à mains nues, à une époque plus douce. Mais ces premières générations étaient, paraît-il assez dures et leur francisation a dû être menée tambour battant". (pages 20 et 21).

Ce troisième temps de la politique de la langue a été à la fois le plus décisif, et le plus révélateur de l'impossibilité d'une uniformisation totale, géographique et sociale. En effet, s'il est vrai que le français national existe aujourd'hui (les locuteurs de Lille et de Marseille, de Bordeaux et de Strasbourg se comprennent), il est tout aussi vrai qu'une autre différenciation existe : la maîtrise des discours valorisés et valorisants n'est pas uniformément répartie. Il existe - dit-on de manière aseptisée - des registres de langue que l'on emploie selon les situations. Mais les travaux de W. LABCV (2) ont montré comment les groupes sociaux se reconnaissent dans leurs discours, s'y sentent à l'aise, sont "en connivence" parce qu'ils parlent de la même manière. Au contraire, s'ils doivent s'adresser à une personne dont ils savent qu'elle maîtrise les discours valorisés, ils sont dépossédés, sans voix, dans l'incapacité de parler, ou plutôt de communiquer ... et cela sans qu'ils sachent dire la raison de leur gêne.

.../...

(1) et (2) : Cf Bibliographie.

Mais qu'on nous comprenne bien : si nous analysons le processus de formation du français national et ses effets, cela ne signifie pas que nous souhaitons l'abandon du français national. D'ailleurs ce n'est pas, ce ne doit pas être et ce ne peut pas être le rôle de l'école de définir une politique de la langue, mais elle peut aider à la préciser. Et c'est ici que se pose un problème aujourd'hui : on peut affirmer que la politique de la langue mise en place dès 1881 a eu pour effets secondaires de valoriser arbitrairement une certaine forme de discours, de valoriser les locuteurs maîtrisant ces discours, de culpabiliser les autres et de les rendre ainsi dépendants, de condamner les idiomes. On peut toujours rêver d'une langue totalement "transparente" (au sens défini ci-dessus), d'une langue également maîtrisée par tous, d'une langue qui ne soit rien d'autre qu'un moyen de communication ... Les travaux des sociolinguistes, dégageant la notion de connivence (reconnaissance mutuelle des membres d'un groupe social par leur façon de parler), la notion de reflet (l'usage de la langue reflète la réalité physique et sociale), la notion de discours valorisés et valorisants, montre l'impossibilité d'une uniformisation totale de la langue. Les registres de langue, par exemple, ne sont pas de simples variantes stylistiques de la langue "standard". Ils remplissent une fonction sociale que LABOV, dans ses travaux, essaie de dégager. Ainsi s'expliquent les sentiments de honte et de culpabilité de certains locuteurs devant la langue, la peur de prendre la parole, la peur de ne pas "savoir bien causer", la difficulté à interpréter efficacement les messages publicitaires ou politiques, et, à l'opposé, le pouvoir fondé sur un terrorisme de la norme que s'octroient les avocats, les journalistes, les politiciens, les écrivains, les pédagogues.

LA RECHERCHE EN COURS ...

Si la langue est bien - comme nous avons essayé de le montrer - un élément de notre environnement (et peut-être un élément déterminant dans notre façon d'appréhender, de comprendre, de structurer notre environnement), on aura compris que notre propos est essentiellement de montrer qu'une véritable pédagogie de "l'éveil" à l'environnement se doit de prendre en compte cette dimension.

L'objectif des activités d'éveil est de permettre à l'enfant de dépasser peu à peu les représentations qu'il se fait du monde, savoir s'étonner sur les phénomènes qu'il rencontre, comprendre son milieu et le rôle des hommes dans ce milieu, acquérir peu à peu, selon la démarche que L. DULAU (1) a qualifiée de "morphogénèse spiralaire du concept", les concepts qui l'aideront à progresser dans cette connaissance. Il s'agit en dernier ressort de former des individus inquiets, curieux, dont l'esprit scientifique leur permettra d'être véritablement responsables. C'est pourquoi il s'agit d'une pédagogie de l'activité (et non de l'activisme), de l'appropriation des connaissances (et non de la réception des connaissances), de l'étonnement, du tâtonnement expérimental (essai / erreur / essai...),
/...

(1) Cf L. DULAU , ouvrage cité ; et L. DULAU, préface de "A la conquête du milieu", Hannoun, Hachette.

de la formulation d'hypothèses, et de l'expérimentation pour les valider ou les invalider. Ainsi, pour l'enfant, se dégage peu à peu une connaissance objective du phénomène vécu, vu ou senti, un concept qu'il réinvestira plus tard dans une étude plus large, qu'il remettra en question peut-être, pour dégager alors un concept plus pertinent. Parce que l'enfant a spontanément une réaction égocentrique, affective, et animiste, c'est une autre attitude en face des choses, du monde et des autres, qu'il faut mettre en place, afin de former un adulte qui se sente, en face des choses, du monde et des autres, responsable de lui-même.

C'est un objectif que nous voudrions formuler aussi par rapport à la langue et à ses usages : donner un autre regard sur la langue, sur les usages que l'on en fait, que les autres en font. Nous voudrions que nos élèves-locuteurs se débarrassent peu à peu des fausses questions comme "est-ce que je cause bien ?" ou "est-ce que c'est un beau mot ?", qu'ils ne rient pas de honte lorsqu'ils reconnaissent leur "accent" à la télévision, qu'ils sachent pourquoi il vaut mieux utiliser tel mot que tel autre, etc... Il y a là un travail de description d'objectifs sur lequel il faudra que nous revenions, afin d'explicitier le sens de la formule qui constitue l'objectif majeur de notre recherche : permettre un autre regard sur la langue.

Permettre un autre regard sur la langue, cela signifie permettre un regard plus objectif sur les phénomènes de langue, permettre une attitude plus "scientifique" devant la langue, et cela nous a conduits à essayer de définir le sens d'une pédagogie de "l'éveil" à "l'objet langue". Le Plan de Rénovation précise que l'un des objectifs premiers de l'école élémentaire est de :

"mettre l'enfant en possession de sa langue maternelle, en lui donnant la possibilité d'en utiliser toutes les ressources" (1).

Pour cela une démarche ternaire est proposée, que nous rappellerons brièvement :

- 1er temps : libération de la parole,
- 2ème temps : structuration de l'acquisition,
- 3ème temps : usage libéré de la parole.

En tant qu'équipes de recherche, nous nous rattachons bien entendu à cette démarche, caractéristique essentielle du modèle pédagogique défini par le Plan. Mais notre recherche essaie d'améliorer le second temps. Il ne peut y avoir - à notre sens - de structuration des connaissances sur la langue que par une démarche identique à celle de la structuration des connaissances biologiques, physiques, écologiques, historiques, etc... La langue est un objet de notre environnement, et il faut la prendre comme telle, pour aller vers un usage vraiment "libéré" (3ème temps) de la parole.

----- .../...
 (1) Cf Plan de Rénovation : "Recherches Pédagogiques" n° 47, p. 10.

Bien entendu, une telle démarche n'a de sens que si la langue est réellement "objectivable", c'est-à-dire si son étude relève bien du champ de la science. Nous ne reviendrons pas sur ce point (1). La démarche du grammairien devant un fait de langue, comme celle du sémanticien, du sociolinguiste, du lexicologue, du dialecticien ..., relève bien d'une démarche scientifique :

- étonnement devant un phénomène,
- description du phénomène,
- formulation d'hypothèses d'explication,
- expérimentation des hypothèses,
- validation ou invalidation des hypothèses,
- intégration du résultat au corps de connaissances que l'on avait déjà,
- remise en cause, grâce à ce résultat, d'autres connaissances,
- formulation d'hypothèses,
- expérimentation,
- etc ... (le cycle recommence).

Pour le linguiste, il s'agit donc bien de prendre la langue comme un objet et de travailler sur cet objet. Il pourra, par exemple s'étonner du fait que les exemples 1a et 2a soient tous deux grammaticaux, et que 1b (construit comme 1a) soit grammatical, alors que 2b (construit comme 2a) ne le soit pas :

- 1a Il semble qu'il neige
- 1b Il semble neiger
- 2a Il faut qu'il neige
- 2b * Il faut neiger.

S'il admet que la langue est un système régulier, cette irrégularité doit l'étonner. Il formulera alors un certain nombre d'hypothèses (2) pour expliquer l'apparente irrégularité, et argumentera pour montrer que ces hypothèses sont vraisemblables dans l'état actuel des connaissances. On verra, dans les documents qui suivent, qu'un enfant peut, de la même manière, s'étonner sur le fait que le même mot s'orthographie différemment dans 2b et 3b :

----- .. / ...
 (1) Cf notre article paru dans "Repères" n° 40 sous le titre :
 "Faut-il sauver la grammaire à l'école?", et "La notion de
 propriété syntaxique" paru dans "Pratiques" n° 9.

(2) Hypothèse 1 : il existe une condition d'interdiction d'effacement
 de "il" impersonnel en français, ce qui expliquerait
 l'agrammaticalité de 2b ;

Hypothèse 2 : si 1b est grammaticale, c'est qu'il n'y a pas
 effacement du "il" impersonnel, mais déplacement
 de ce "il" par la transformation de MONTEE DU SUJET ;

Il faut alors valider ces deux hypothèses.

Cf Christian NIQUE : "Grammaire générative : hypothèses et
 argumentations,"
 Colin.

- 2b Pierre chante
 3b Pierre et Paul chantent

S'il veut comprendre ce phénomène, il lui faudra alors formuler sa remarque sous forme de problème, élaborer une hypothèse de résolution, et chercher à la valider (cf le premier document ci-après).

Tout problème linguistique, concernant la grammaire, le lexique, les usages de la langue, les jeux de mots, la fonction poétique, l'orthographe, ne peut être résolu que par une telle attitude, attitude qui doit permettre un autre regard sur la langue. Elle doit permettre aux locuteurs d'avoir une attitude plus juste, plus saine, plus responsable devant leurs usages et ceux des autres.

Cela implique que nous essayions de définir ce que nous entendons par "éveil à l'objet-langue". Bien entendu, il ne peut s'agir que d'une pédagogie de l'appropriation active de la connaissance. Il s'agit d'essayer de comprendre d'une part ce qu'est un problème de langue pour un enfant, d'autre part par quelles démarches chaque enfant peut ou non objectiver la langue, et enfin comment ils réussissent à argumenter sur les hypothèses qu'ils formulent. Cela signifie que le premier travail de nos équipes est d'essayer d'analyser de manière très précise ce qui se passe dans une classe lorsque se découvre un problème de langue. Nous nous sommes rendu compte que l'on ne peut comprendre la démarche d'appropriation de la langue et de structuration des connaissances linguistiques d'un enfant si l'on ne sait pas écouter les représentations qu'il a de la langue (1). Une petite fille de CE 2 nous a, il y a quelque temps, demandé pourquoi il y a deux mots pour dire "joli" en français. Elle avait en effet trouvé dans le même texte le mot "joli" et le mot "jolie". Il n'était pas évident pour elle qu'il s'agissait du même mot. La notion d'accord de l'adjectif peut alors lui être imposée, mais si l'on souhaite qu'elle s'approprie cette notion en résolvant le problème qui se pose au travers du phénomène linguistique qu'elle a rencontré dans son environnement, il est impossible de ne pas partir de ses représentations et du questionnement qu'elles induisent.

On comprendra, par cet exemple, toute la dialectique qui peut exister entre la description d'objectifs nouveaux et la construction de pratiques nouvelles. C'est parce que l'on fait une réflexion sur les objectifs que l'on élabore une pratique nouvelle ; cette pratique nouvelle révèle un certain nombre de problèmes qui nous renvoient à l'explicitation de nos objectifs ; cette explicitation nous conduit à repenser la pratique, qui ... C'est là une dynamique nécessaire de toute recherche-innovation, qui ne peut se concevoir comme simple application de théories scientifiques. Il devrait d'ailleurs ressortir de ce numéro de "Repères" que la problématique de notre recherche a évolué de cette manière depuis la publication de notre premier article dans "Repères" n° 40 (le sous-titre était d'ailleurs fort révélateur de notre préoccupation de l'époque : "Faut-il sauver la grammaire à l'école ?"). Etant donné l'état présent de nos travaux, nos équipes se consacreront, dans les mois qui viennent aux tâches suivantes :

.. / ...

- (1) C'est aussi ce qu'affirment les équipes INRP de recherche sur l'enseignement de la biologie : "Le point de départ de toute pédagogie efficace c'est de donner à l'enfant la possibilité d'exprimer ses représentations spontanées et de les mettre en question. (Recherches Pédagogiques n° 86, page 13, INRP).

1) définition de la notion de phénomène linguistique :

Qu'est-ce qu'un phénomène linguistique ? Quand y-a-t-il problème à résoudre ? Comment formule-t-on une hypothèse en grammaire, en lexicologie, en orthographe, en sociolinguistique ? Comment valide-t-on une hypothèse ? Quelles incidences une conclusion peut-elle avoir sur un corps de connaissances ? etc ... (1).

2) explicitation des objectifs :

Qu'est-ce que "permettre un autre regard sur la langue ? Qu'est-ce qu'objectiver la langue ? Qu'est-ce qu'un "locuteur responsable ?" Quelle part faut-il faire à la norme ? Qu'est-ce que la norme ? Qu'est-ce que "respecter" les parlars de chacun ? Qu'est-ce que "adapter son registre à la situation ? Qu'est-ce que s'approprier la langue ? etc...

3) description du comportement des élèves et du maître dans les activités d'éveil à l'objet-langue :

Quelle est la part du maître dans la naissance du problème ? Quelle formulation du problème les élèves donnent-ils "spontanément" ? Comment progresse leur questionnement sur la langue ? Comment progresse leur objectivation de la langue ? Quel type d'hypothèses formulent-ils ? Comment les valident-ils lorsque le maître les guide ? Lorsqu'ils sont en groupes sans le maître ? Lorsqu'ils sont seuls devant un problème qu'on leur a posé ? Lorsqu'ils découvrent seuls un problème ? Etc.

Toutes ces questions sont posées ; mais non résolues : elles orientent notre travail. Pour des raisons d'efficacité, nous avons volontairement choisi de centrer nos efforts sur la grammaire. Cela pourra apparaître comme réducteur par rapport aux objectifs généraux que nous essayons d'explicitier. Mais il était préférable de restreindre notre objet de recherche. Il est bien évident qu'aucune des classes impliquées dans ce travail ne se borne à la grammaire dans la réflexion sur la langue. Mais il était indispensable de mobiliser nos efforts sur un point, sous peine de dispersion, de manque de rigueur, d'impossibilité d'analyser correctement les documents recueillis, de faire progresser la problématique. Les documents présentés ci-après constituent une partie du dossier que nous élaborons peu à peu. A eux seuls, ils méritent des dizaines de pages de commentaires, de comparaisons, de critiques. Ils sont le témoignage d'une recherche qui devrait modifier sensiblement la réflexion sur la langue à l'école. C'est comme tels qu'ils doivent être lus. C'est comme tels qu'ils doivent être discutés.

Christian NIQUE

 (1) En un mot : qu'est-ce que la linguistique ? Nous avons déjà dit, dans "Repères" n° 40, que ce n'est pas ce que les manuels de vulgarisation essaient de présenter !

B I B L I O G R A P H I E

- BACHELARD G. : "La Formation de l'esprit scientifique" - P.U.F.
- BALIBAR R. et LAPORTE D. : "Le Français national" - Hachette - 1973
- BERNSTEIN B. : "Langage et classes sociales" - Minuit - 1975
- BEST F. : "Pour une pédagogie de l'éveil" - Colin - 1973
- CHERVEL A. : "Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français" - Le Seuil - 1977
- DE CERTEAU M., JULIA ET REVEL : "Une politique de la langue : la révolution française et les patois" - Gallimard - 1975.
- DULAU L. : "Les activités d'éveil scientifique à l'école élémentaire" - Colin - 1973
- DUCROT C. : "Dire et ne pas dire" - Herman - 1972
- DUCROT C. : "La preuve et le dire" - Mame - 1974
- DUNETON C. : "Parler croquant" - Stock - 1974
- I.N.R.P (Institut National de Recherche Pédagogique) :
- Activités d'éveil scientifique :
 - + "Initiation biologique", revue : "Recherches Pédagogiques" n° 86 - 1976
 - + "Première approche des problèmes écologiques", revue : "Recherches Pédagogiques" n° 70 - 1974
 - + "Objectifs, moyens, méthodes", : revue : "Recherches Pédagogiques" n° 62 - 1973
 - Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, principes de l'expérience en cours : "Recherches Pédagogiques" n° 47 - 1970
- LABOV W. : "Sociolinguistique", Le Seuil - 1976.
- LYONS J. : Linguistique générale - Larousse - 1970
- MARCELLESI J.B et GARDIN B. : "Introduction à la sociolinguistique" - Larousse - 1974
- MILNER J.C : "Arguments linguistiques", Mame - 1973.
- NIQUE Ch : "La notion de propriété syntaxique" - Revue : "Pratiques" n° 9 - 1975.
- "Faut-il sauver la grammaire à l'école : essai pour une pédagogie de l'éveil à l'objet-langue", revue : "Repères" n° 40, 1977.
 - "Grammaire générative : Hypothèses et argumentations" : Colin - 1978.
- PROST A. : "Histoire de l'Éducation" - Colin - 1971.

La fonction de ce document, par rapport à ceux qui seront présentés ensuite, est de mettre en lumière la démarche d'une classe de CE 1, dans la prise de conscience d'un problème et dans sa résolution. Car, comme on le verra, il ne s'agit pas d'un simple "tâtonnement expérimental", et il pourra être intéressant d'analyser la part de la maîtresse dans le déroulement du travail.

EVEIL SCIENTIFIQUE : DECOUVERTE ET RESOLUTION
DU PROBLEME DE L'ACCORD DU VERBE AU CE 1.

Equipe d'Amiens
Ch. NIQUE - C. RINGOT

Dans le cadre de l'INRP, nous conduisons, à l'école Chateaudun B d'Amiens, une recherche agréée par le Ministère de l'Education sous le titre "l'analyse de la langue, activité d'éveil", et qui porte le numéro (A) 75 01 2 05 - 13. Le descriptif officiel précise que nous essayons de définir une pédagogie de l'éveil scientifique à l'objet langue, c'est-à-dire que nous essayons de définir les objectifs que peut se proposer une telle pédagogie, et les pratiques auxquelles ils conduisent. Le présent document n'est qu'un document de travail : il représente la synthèse théorique d'une étape de recherche-innovation qui, nous l'espérons, progressera dans les mois à venir par l'apport des différentes équipes qui travaillent dans ce cadre.

I. QUELQUES QUESTIONS EN DISCUSSION

1.1 Y-a-t-il une science de la langue ?

Nous ne reviendrons pas ici sur ce débat crucial, qui concerne d'abord les linguistes, mais qui, bien entendu, est la condition nécessaire à la recherche que nous conduisons. Nous renvoyons seulement à l'article que nous avons publié dans "Repères" n° 40, et qui offre quelques points de discussion (1).

1.2 Problèmes psychologiques et psychopédagogiques.

La question de savoir si une telle pédagogie peut être envisagée dès le CE 1 nous est souvent posée. Cette question recouvre implicitement deux sous-questions :

1. Les enfants peuvent-ils poser et travailler des problèmes scientifiques sur la langue avant d'avoir acquis quelques connaissances de base ?
2. Les enfants peuvent-ils poser et travailler des problèmes scientifiques sur la langue alors que son acquisition est encore mal assurée ?

.../...

(1) Christian NIQUE : "Faut-il sauver la grammaire à l'école : essai pour une pédagogie de l'éveil scientifique à l'objet-langue".

Les quelques pages qui suivent offrent, s'il en est besoin, un témoignage en faveur d'une réponse positive à la première question. Mais en est-il réellement besoin ? Il est en effet évident que la découverte des premières unités linguistiques relève autant d'une démarche scientifique que celle des premières unités biologiques, météorologiques, ou chimiques. C'est parce que la grammaire n'a jamais été considérée par les pédagogues comme une véritable science expérimentale que des questions telles que la question 1. ci-dessus peuvent être aussi naïvement posées (2). Sur le point de l'élaboration pour le début du CE 1 d'une pédagogie de l'éveil à la langue, nous proposons à discussion le compte-rendu qui suit.

Cependant il nous faut auparavant envisager la question 2. Elle recouvre elle-même deux questions, que la notion ambiguë de "mal assurée" masque :

- 2 a Les enfants de CE 1 peuvent-ils travailler des problèmes sur un objet qu'ils ne dominent pas complètement ?
- 2 b Les enfants de CE 1 peuvent-ils se détacher à ce point de la langue pour réussir à la considérer comme un objet de travail ?

La question 2 a ne nous retiendra pas longtemps. Il serait en effet tout à fait faux d'affirmer que les enfants de CE 1 ne possèdent pas leur langue maternelle (Cf les travaux de L. LENTIN). S'il est vrai qu'il y a des différences entre les parlars de chacun d'entre eux, cela se pose effectivement sur quelques points en terme de connaissance de la langue, mais cela se pose la plupart du temps en terme de connaissance de ce que F. FRANCOIS appelle la norme et la surnorme. Quoi qu'il en soit, l'expérience seule peut montrer que des enfants de 7 ans sont ou ne sont pas capables de se poser des problèmes sur la langue, même s'ils ne la dominent pas complètement, et nos travaux, comme ceux de GENOUVRIER, sont sur ce point affirmatifs.

La question 2 b est beaucoup plus troublante. Nous l'avons posée dès le début de cette recherche, et en particulier dans l'article cité précédemment du numéro 40 de la revue "Repères". Nous insistions alors sur le fait qu'il y a d'une part problème psychologique, et d'autre part problème affectif, à faire objectiver la langue par l'enfant. Problème psychologique, car l'enfant structure peu à peu le monde par la langue, et la question se pose de savoir s'il peut se détacher de cet objet par lequel seul il existe comme être social. Problème affectif, car la langue prise comme objet à l'école n'est pas nécessairement celle que l'on parle à la maison, celle que parle la maman, et l'on comprend le risque qu'il peut sembler y avoir à privilégier pour étude la langue de la maîtresse au détriment de celle de la maman. Nous ne répondrons pas ici définitivement à ce débat, d'autant qu'il dépasse nos compétences. Nous affirmerons simplement, pour l'éclairer :

- 1. que l'on peut constater un sentiment de culpabilité des adultes devant leur langue (cf : "Je ne sais pas bien causer"...)
d'autant plus grand qu'ils objectivent moins bien leur langue,

.. / ...

- (2) Insistons à nouveau sur le fait qu'AUCUN manuel scolaire existant n'a envisagé le problème de ce point de vue, et qu'il n'existe AUCUN ouvrage de linguistique théorique de vulgarisation qui le pose réellement.

et qu'en regard de cela il nous paraît important de nous fixer comme objectif d'aider les enfants à poser leur langue comme objet de science ;

2. que nous ne refusons pas comme objet de science la langue de tel ou tel enfant, et qu'au contraire il nous paraît fondamental qu'une pédagogie de l'éveil à l'objet-langue ne se limite pas à la grammaire, mais aborde la variété des parlars d'une manière scientifique (3). Rien n'a jamais été fait dans cette voie.

Pour ces deux raisons - qui sont au fond deux objectifs - nous refusons de nous enfermer dans le débat de la question 2 b posée ci-dessus. Que cela soit un problème réel aujourd'hui, c'est vrai. Mais le problème n'est pas suffisamment analysé pour qu'une réponse sûre soit apportée, et nos objectifs généraux, comme les travaux de sociolinguistes comme LABOV, nous conduisent plutôt (4) à confirmer la nécessité d'un éveil scientifique à la langue.

2. UN EXEMPLE AU COURS ELEMENTAIRE 1ère ANNEE.

2.1 Situation de l'activité :

Dans la mesure où nous travaillons sur un terrain neuf, il n'est pas question que nous poussions à l'extrême quelques principes élémentaires, et la responsabilité qu'impose - à l'égard des enfants - une innovation pédagogique nous conduit à n'avancer qu'avec prudence dans la voie que nous définissons. On ne s'attendra donc pas à ce que nous proposons un programme, une progression, ou une leçon modèle. La séquence que nous présentons a suivi une activité « lecture » au cours de laquelle s'est posé un problème, celui de l'accord du sujet et du verbe. Or ce problème est bien un problème scientifique :

- 1) Je m'étonne qu'un même mot puisse et doive s'écrire différemment (chante/changent) ;
- 2) Je formule une hypothèse d'explication de ce phénomène : il existe une relation d'accord dans les phrases de notre langue ;
- 3) Je vais me mettre dans une situation expérimentale telle que je pourrai essayer de valider mon hypothèse.

Ce type de problème est l'exemple même du problème scientifique, et caractérise la démarche des grammairiens contemporains.

.../...

(3) Nous refusons délibérément d'utiliser l'expression "registres de langue" adaptés aux situations. Elle relève d'une conception stylistique, dont les travaux de LABOV ont montré combien elle est réductrice (cf. LABOV : "Sociolinguistique", Le Seuil).

(4) Il montre, par exemple, par ce qu'il appelle le paradoxe de l'accumulation, que plus on sait de choses sur sa langue et plus on veut et on peut en savoir (cf LABOV : "Sociolinguistique", Le Seuil).

2.2 Du phénomène à la naissance du problème.

Rapportons tout d'abord le moment où le problème s'est posé (5) :

.....

M. « Voici donc une série de phrases que nous avons travaillées, et Pierre venait de remarquer quelque chose.

E. Oui, que ça change.

M. Que veux-tu dire par là ?

E. Que c'est pas pareil là et là.

M. Je ne comprends pas bien.

E. Il veut dire que si ce mot là est singulier le verbe est singulier.

E. Oui et que si il est pluriel le verbe il est pluriel.

M. Est-ce que tout le monde est d'accord ?

EE. Oui.

M. Est-ce que c'est toujours vrai ?

E. Oui.

M. Il faudrait voir dans toutes les phrases pour savoir.

E. On peut pas le faire parce qu'il y en a trop.

E. Il y en a des mille et des mille.

E. Oh, c'est bien de trop.

M. Si vous voulez, on va se mettre en groupes, et on va essayer de se poser le problème ...

EE. Oui...

M. Mais auparavant, il faudrait savoir exactement quel problème vont se poser les groupes...

E. Si c'est toujours comme ça.

M. Comment ça quoi ?

E. Que c'est toujours pareil ?

.....

Ici, nous abordons le moment de formulation du problème. Quelquefois, il peut apparaître inutile de rechercher une formulation très précise. Cependant, il n'y a de problème scientifique que lorsqu'une formulation très explicite est fournie. C'est pourquoi nous pouvons nous proposer :

- d'entraîner les enfants à ces formulations explicites ;
- de ne commencer le travail qu'après l'élaboration de la formulation.

A l'habitude (mais cela est un truisme), nous avons pu constater que la façon de formuler le problème le rend quelquefois insoluble, ou conduit à des types de résolution différents. Par exemple, si l'on formule "Il apparaît qu'un groupe fait changer un autre groupe", cela ne peut pas être clair pour quelqu'un qui ne sait pas ce qu'est un groupe (et un enfant de CE 1 ne le sait pas encore), et cela n'est pas clair parce que l'expression "fait changer" est très ambiguë (un adverbe de temps fait changer le verbe : Demain, Pierre chantera/Hier Pierre Chantait). Observons ce qui s'est passé dans la classe, quelques minutes après ce que nous avons précédemment rapporté :

(5) Lundi 11 avril 1977 (On appellera M. la maîtresse,
E. un élève).

.../...

.....

E. "Pourtant il y a des cas que ça ne change pas.
 E. Hein !
 E. Comme dans "Il y a un livre" et "il y a des livres".
 M. Dites-moi... Que cherchons-nous exactement ? Vous dites un tas de choses et je ne sais plus bien. Fabienne, essaie de nous redire le problème.
 E. Que si quelque chose change, le verbe change.
 E. Madame ?
 M. Oui.
 E. Que si c'est au singulier le verbe est au singulier et au pluriel le verbe est au pluriel.
 M. C'est pas un problème ça.
 E. Ben, il faut nous demander si quand c'est au singulier le verbe est au singulier. »

.....

Ce flash sur un moment de l'activité montre la nécessité qu'il y a, à notre avis, d'aider les enfants à formuler des problèmes de langue, et vraisemblablement des problèmes en général. En effet, l'analyse des hésitations conduit à penser que si nous ne l'avions pas fait, nous aurions constaté :

- sur le plan individuel, qu'il y aurait eu des enfants pour qui le problème était explicitement un problème, d'autres qui le sentaient confusément comme un problème, et d'autres enfin pour qui ce n'était pas encore un problème,

- sur le plan collectif, que le groupe-classe n'était pas mûr pour aborder en tant que groupe le problème, qu'il n'y avait pas encore accord total sur ce problème, et donc qu'il ne pouvait y avoir de décision d'expérimentation pour le résoudre.

Finalement, la formulation que le groupe a élaborée est venue après un quart d'heure de discussion. Sur incitation de la maîtresse, cette formulation a été écrite au tableau, "pour ne pas être oubliée" : il était en effet l'heure de la récréation. On décida de reporter le problème à l'après-midi, et l'on consigna donc le texte suivant :

.....

Y-a-t-il, dans toutes les phrases du français, des mots (ou un seul mot) qui :

- lorsqu'ils passent du singulier au pluriel font passer le verbe du singulier au pluriel ;
- lorsqu'ils passent du pluriel au singulier font passer le verbe du pluriel au singulier.

Le phénomène observé était devenu un problème. On allait pouvoir essayer de le résoudre.

2.3 Elaboration d'hypothèses et expérimentation.

L'activité a repris l'après-midi de la même journée (6).

-----/....

(6) Nous n'affirmons en aucune manière qu'il faille passer autant de temps sur un tel problème. La question est posée de savoir s'il faut consacrer du temps à une réflexion scientifique sur la langue. Nous nous la posons.

Après une remise en mémoire du problème par une relecture commentée (quelques minutes) de la formulation, la question est posée de savoir comment on va s'y prendre. Par une analyse collective de l'énoncé, la maîtresse conduit la classe à formuler deux hypothèses qui sont elles aussi consignées au tableau sous la forme suivante :

- | |
|---|
| <p>1) on va essayer de voir si il y a des phrases où rien ne fait changer le verbe ;</p> <p>2) on va essayer de voir à quel ensemble appartient le mot qui fait changer le verbe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ensemble des verbes ? - ensemble des groupes mobiles ? - autres ensembles ? |
|---|

Ces deux hypothèses se déduisent en effet logiquement de la formulation acceptée pour le problème. Cette formulation suppose dans les phrases une relation entre deux éléments (7). Le terme "relation" implique bien entendu "régularité", car si la relation était irrégulière, anarchique, elle ne relèverait pas de la grammaire, mais serait une exception. Pour prouver qu'il y a relation, il faut donc :

- 1) montrer qu'il y a régularité ;
- 2) caractériser les termes unis par la relation.

Une relation du type $X \longleftarrow R \longrightarrow Y$ n'existe scientifiquement que :

- si chaque fois que j'ai X et Y, je constate R ;
- si je peux définir X et si je peux définir Y.

Les hypothèses étant posées et acceptées, on va se demander comment les affronter. Le compte rendu qui suit rapporte le moment où cela a été décidé.

- | |
|---|
| <p>.....</p> <p>E. " ehh, on va prendre plein de phrases, et regarder</p> <p>E. oui, mais on peut pas les voir toutes.</p> <p>E. alors on va prendre plus qu'on peut.</p> <p>M. oui, moi je pense que si on en prend beaucoup, on aura déjà une idée de la solution. Mais je voudrais savoir où on va les trouver.</p> <p>E. je comprends pas.</p> <p>M. il nous faut des phrases, non ?</p> <p>E. ben, on n'a qu'à écouter la maîtresse, et puis écrire ses phrases.</p> <p>E. et puis il y en a dans les livres de là.</p> <p>M. je suis d'accord, mais j'ai peur qu'on passe trop de temps à chercher à les copier. Moi j'en ai dans mon tiroir. Elles sont déjà copiées. Si vous êtes d'accord, je vous propose de travailler votre problème en vous servant de mes phrases.</p> <p>E. oui."</p> <p>.....</p> |
|---|

.../...

(7) Peu importe ici que la relation soit une transformation, une règle de ccpiage, une règle de sous-catégorisation contextuelle, ou un réarrangement superficiel. Le linguiste doit d'abord prouver qu'il y a une relation avant de s'interroger sur la nature de cette relation.

La décision prise pose problème. Nous avons en effet deux décisions possibles :

- a) les enfants vont chercher eux-mêmes des phrases ;
- b) la maîtresse leur donne des phrases.

Par rapport à l'objectif de la démarche, il nous paraît peu important de choisir entre a et b. Cependant, si on prend b deux solutions sont à envisager :

- b 1) la maîtresse donne des phrases triées ;
- b 2) la maîtresse donne un stock représentatif des diverses phrases du français, dans lesquelles il y a ou il n'y a pas le problème envisagé, mais dans lesquelles il n'y a pas de complément mobile.

La solution 1 est en contradiction avec l'objectif, car on supprime alors la notion de problème. La solution 2 n'est qu'une variante de la solution a. Si nous l'avons choisie, c'est parce que nous avons pensé qu'il est illusoire de croire qu'on puisse laisser des enfants de CE 1 affronter seuls la réalité qui se présente à eux comme très confuse, aussi bien en linguistique qu'ailleurs. En ce sens, le maître a son rôle à jouer, non pas en fabriquant des exercices qui contiennent leur réponse, ce que sont les exercices de grammaire habituels, qu'ils se disent rénovés ou non, mais en aidant les enfants à se centrer sur le problème qu'ils ont décidé, avec nous, de prendre en charge. Dans le cas présent, choisir b 2 revient simplement à les obliger à regarder un fragment de la réalité, et à éviter une dispersion de l'intérêt sur les compléments mobiles qui conduirait vraisemblablement à une lassitude. En biologie, on classe quelquefois les feuilles (persistantes, caduques, etc...), mais on essaie de ne pas laisser les enfants devant des ensembles d'objets trop grands qu'ils auraient récoltés sans méthode (feuilles, pétales, sépales, herbes ...).

Les enfants sont maintenant répartis par groupes de quatre ou de cinq pour envisager la première hypothèse. On ne rendra pas compte ici de leur tâtonnement expérimental, car les discussions de groupe n'ont pas été enregistrées. Ils ont classé leurs phrases en deux ensembles :

- celui où le verbe change si un mot passe du singulier au pluriel ou du pluriel au singulier,
- celui où il n'y a pas de verbe qui change si un mot passe du singulier au pluriel ou du pluriel au singulier (ici la formulation importe beaucoup).

Chaque groupe est venu rendre compte de ses résultats aux autres, et a classé ses phrases dans deux ensembles sur le tableau de feutre, afin de constituer un grand corpus pour envisager collectivement la seconde hypothèse. A ce stade, la conclusion était affirmative : la relation existe pour les phrases du premier ensemble, et pas pour celles du second ensemble ; il y a donc deux sortes de phrases en français.

Restait alors la seconde hypothèse : le mot ou le groupe qui fait changer le verbe existe et a un statut grammatical. En d'autres termes, il fait partie d'un ensemble d'éléments qui ont en commun un certain nombre de propriétés. Cela a été repris le lendemain matin. La question (que nous avons donnée ci-dessus) a été relue et réexpliquée par la classe. On a alors décidé de voir si ce mot ou ce groupe est un complément mobile : le test de mobilité est négatif, donc

la réponse est négative. On décide alors d'essayer des tests différents, et on précise que par test on entend des opérations qui modifient ce mot ou ce groupe. Un élève s'est alors souvenu de l'expression "c'est ... qui" avec laquelle on avait joué quelques jours auparavant (création de comptines sur le thème "c'est Pierre qui ..., non c'est Paul qui ..; mais non c'est Jean qui..."). Cela fut accepté comme test, et il se révéla positif : dans le premier ensemble, le groupe qui fait changer le verbe peut toujours être encadré par "c'est" et "qui". Puis, la fatigue venant, c'est la maîtresse qui a suggéré (habilement, bien entendu...) deux autres tests qui se sont révélés positifs : le mot ou groupe répond à la question "qui-est-ce qui ?" et se remplace par "il" ou "elle". Après avoir vérifié sur quelques phrases d'une lettre aux correspondants, les enfants ont affirmé qu'ils avaient affaire à quelque chose de différent des compléments mobiles, mais d'aussi important, et ont décidé de garder, sur une feuille accrochée au mur, les quatre propriétés trouvées de ce que la maîtresse a proposé que l'on appelle "groupe sujet" :

Le groupe sujet :

1. commande l'accord du verbe,
2. peut être encadré par "c'est" et "qui",
3. peut répondre à la question "qui-est-ce qui",
4. peut être remplacé par "il" (ils) ou "elle"(elles).

A ce stade, le problème est résolu, mais les élèves s'en rendent-ils compte ?

2.4 Confirmation ou infirmation des hypothèses

Observons à nouveau la classe :

- M. "Alors, maintenant que nous savons ce qu'est un groupe sujet il faudrait peut-être voir si nous avons répondu à nos questions ..."
- E. Ben, oui !
- M. Quoi "ben oui", c'est pas une réponse, ça.
- E. (rire)
- E. Qu'en pense la classe ?
- E. Il répond "ben oui, c'est pas une réponse entière parce qu'il le dit pas.
- M. Alors c'est quoi la réponse entière ?
- Un temps de silence
- M. Karine ?
- E. Euh ...
- M. Ecoutez, moi je voudrais bien que chaque groupe reprenne la question et la réexamine."

Il est clair ici que les enfants ont oublié la question centrale. La maîtresse les remet alors sur cette question. Il s'agit d'une décision, qui pose problème, et sur laquelle nous nous interrogeons. Après cette décision, les groupes se sont reformés, et, en quelques minutes, ont relu la question, et explicité leur réponse : ils avaient oublié la question, mais ils n'avaient pas oublié leur argumentation. L'un des groupes a proposé sa réponse aux autres, et elle a été discutée et acceptée :

.../...

- E. " Il y a que dans les phrases de l'ensemble 1 que le verbe peut changer si un groupe de mots change.
- M. C'est tout ?
- E. Non, pour l'autre question c'est un nouveau groupe.
- E. Oui, le sujet c'est le sujet.
- E. Le groupe sujet.
- M. Alors, quelle réponse fait-on au problème ?
- E. Que c'est vrai dans un cas parce qu'il y a le groupe euh le groupe sujet.
- M. Tout le monde est d'accord ?
- E. Oui, parce que dans l'autre ensemble il y a pas de groupe sujet !
- M. En es-tu certain ? "
-

Une nouvelle voie de recherche s'engageait alors naturellement. Mais, à cause d'un risque de fatigue et de lassitude, on n'a vérifié cette affirmation que sur quelques phrases. Aussi bien n'était-elle pas indispensable pour répondre au problème tel que la classe l'avait formulé. Cette question reviendra vraisemblablement un jour prochain. Les élèves n'ont pas éprouvé la nécessité de répondre par écrit au problème. Même pas au tableau. Ils ont estimé que la réponse se trouvait contenue dans le tableau des propriétés du groupe sujet qu'ils venaient d'afficher.

Un certain nombre d'activités peuvent être envisagées après ce travail : recherche empirique de nouvelles phrases, orthographe, jeux de langage, etc. Il ne servirait pas de rendre compte ici de celles qui ont été vécues dans la classe, car elles ne répondent qu'indirectement aux objectifs spécifiques de notre recherche. C'est par rapport à ces objectifs que nous nous posons un certain nombre de problèmes (rôle des interventions du maître, intégration de l'argumentation par les enfants, par quels enfants, etc). C'est par rapport à ces objectifs que nous souhaiterions que ce document soit discuté. Car il se propose - rappelons-le - non pas comme l'illustration d'une pratique parfaite d'analyse scientifique de la langue à l'école, mais comme un essai pour comprendre ce que pourrait être une telle pratique.

L'activité présentée dans ce document fait suite à celle qui est présentée dans le document précédent, et a été conduite par la même maîtresse. Mais elle ne résulte pas d'une leçon décidée à l'avance. On y verra comment on s'interroge sur un phénomène inattendu, et comment, par une démarche hypothético-déductive, on se donne les moyens de le comprendre.

APPARITION D'UN PHENOMENE IMPREVU AU CE 1.

Equipe d'Amiens
C. RINGOT - Ecole Chateaudun B
Amiens.

| DESCRIPTION DE L'ACTIVITE | COMMENTAIRES |
|---|---|
| <p>Après plusieurs séquences de travail, on parvient à découvrir les propriétés du groupe-sujet, à partir d'un stock de phrases données par la maîtresse, représentatives des diverses phrases du français, dans lesquelles il y a ou il n'y a pas de groupe-sujet, mais dans lesquelles il n'y a pas de groupe mobile (cf document précédent).</p> <p>Les élèves, à la suite de cela, proposent de voir si les propriétés des groupes sujets sont les mêmes dans les phrases telles qu'elles sont dans les lettres, dans les livres, etc... En particulier, dans les phrases où il y a des groupes mobiles, est-ce facile de découvrir le groupe-sujet, à l'aide de ses propriétés ? Ils travaillent alors par groupes sur quelques phrases qu'ils prennent dans des textes de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un peu plus tard, la puce saute sur le pied de Cornélie. - dans la cour de la ferme, les oiseaux picorent le grain. - maintenant, le canard glisse sur la surface de l'étang. - petite folle, nous parlerons au pigeon. - durant toute la nuit, le pigeon s'était reposé. - la semaine prochaine, j'aimerais voyager. - hier soir, elle s'accrochait aux poils de Médor. - un bon moment après, le canard lisse ses plumes - comme des folles, vous avez dansé sur le dos de Médor. | <p>Rappelons que la propriété définitoire est : "le groupe-sujet est le groupe que l'on peut encadrer par "c'est" et "qui"".</p> <p>Problème : la catégorie "groupe-mobile" est la seule qu'ils connaissent. Ils confrontent donc ce qu'ils viennent de découvrir à ce qu'ils connaissent déjà.</p> <p>Constitution de l'objet sur lequel on va travailler.</p> <p>N.B : A ce stade, les élèves qui classent ensemble les éléments qui ont les mêmes propriétés, appellent "groupe mobile" tout groupe qui est mobile.</p> <p>.../...</p> |

- quand elle se sent mieux, sa colère éclate.
 - à l'entrée du village, des hommes installent une grande tente.
 - tu m'accompagneras sur la piste.
- Etc...

Première phase du travail : l'expérimentation

Les enfants, en groupes, essaient les différentes propriétés, afin de voir si les sujets contenus dans les phrases avec groupe mobile sont les mêmes que les sujets des phrases sur lesquelles ils avaient déjà travaillé et qui ne contenaient pas de groupe mobile.

Seconde phase : confrontation collective

Chaque groupe fait part à toute la classe de ses essais pour sortir le groupe sujet des différentes phrases. Un problème intéressant s'est alors posé. Dans l'un des groupes se trouvait cette phrase :

"un bon moment après, le canard lisse ses plumes".

Pierre dit alors :

"Moi, avec c'est qui, j'ai trouvé :
"c'est un bon moment après le canard qui lisse ses plumes".

Les autres enfants s'exclament :

"Ça ne va pas, On ne dit pas une phrase comme ça".

- Vivien :

"Il faut dire : "Un bon moment après, c'est le canard qui lisse ses plumes".

- La classe :

"Oui, c'est la bonne phrase".

- La M. :

"Qu'en penses-tu Pierre ?"

- Pierre :

"Je suis d'accord".

- La M. :

"Je vous propose qu'on arrête un instant sur ce qui vient de se passer. Pourquoi la phrase de Pierre ne va-t-elle pas ?"

Objectif : vérification de l'hypothèse.

Objectif : savoir s'exprimer au nom d'un groupe, savoir expliciter un résultat, accepter de soumettre à autrui ses résultats, et de les discuter.

Phrase n° 1.

Phrase n° 2.

Refus de la phrase de Pierre.

Voilà la bonne phrase.

Il y a là un phénomène qu'il faut essayer de comprendre.

.../...

Par le problème posé, se justifie à nouveau un travail de groupes. Il faut essayer de comprendre pourquoi on ne peut mettre "un bon moment après" entre "c'est" et "qui", pourquoi Pierre s'est trompé. La maîtresse propose qu'après discussion au sein des groupes, on note par écrit la conclusion adoptée dans le groupe.

Oralement, la discussion se déroule, dans les différents groupes, d'une manière à peu près identique. Citons l'un des groupes :

- un E : Ca ne va pas, à cause du c'est qui.
- un E : Il l'a mal placé.
- la M : Pourquoi ?
- un E : Parce que, ce qu'il avait mis entre c'est et qui, c'est pas le groupe sujet, c'est autre chose.
- la M : Si c'est autre chose, qu'est-ce que c'est ?
- un E : C'est peut-être le groupe mobile.
- Y a qu'à essayer de voir si on peut déplacer un morceau de la phrase. »

Deux remarques sont à faire :

- a) Dans un groupe, celui de Catherine, Delphine, Sylvie et Malika - leur document est photocopié ci-après - les enfants ont, dans un premier temps, dit : "C'est un bon moment après qu'i lisse ses plumes le canard". Ce qui veut dire que dans la phrase n° 3, acceptée par tous, semble-t-il, comme étant la bonne, tous les enfants n'ont pas perçu, d'une manière définitive, le groupe sujet encadré par "c'est" et "qui", soit "le canard". Ils ont dû refaire leur propre démarche : il leur faut repartir de la phrase "qui ne va pas", la comparer à la phrase "qui va", de manière à retrouver l'hypothèse. C'est l'oralisation de la phrase obtenue qui a pu accentuer leur erreur, par une confusion possible entre "qu'i" (prononciation de "qu'il") et "qui". Néanmoins, acceptant de revenir aux deux phrases du problème, ils sont arrivés à expliciter tout à fait correctement les raisons de l'erreur de Pierre.

Les enfants vont prendre en charge le problème.

Une hypothèse est émise.

Proposition d'expérimentation.

La phrase qu'ils ont produite est correcte. Mais il ne faut pas confondre "qui" et "qu'il" (prononcé dans ce cas "qu'i"). C'est un autre problème que celui qui est posé. On en parle, mais on garde à l'esprit qu'il faut d'abord résoudre le problème posé avant de partir dans une autre direction.

.../...

b) Dans un autre groupe, une enfant - Hélène - apporte une remarque supplémentaire. Elle découvre rapidement le groupe mobile "un bon moment après", qu'elle entoure. Mais elle se rend compte qu'à l'intérieur de ce groupe elle peut encore effectuer un déplacement, et elle écrit : "Après un bon moment, c'est le canard qui lisse ses plumes". On rappelle que l'hypothèse formulée consiste à se demander si la phrase de Pierre est mauvaise parce qu'on a mal placé le groupe mobile. Mais y-a-t-il un groupe mobile, ou deux ?

- un E : "On devrait regarder si on peut enlever complètement le morceau qui bouge ..."

On essaie, et cela permet alors à l'ensemble de la classe d'affirmer que "un bon moment après" est le groupe mobile. Donc, ce n'est pas le groupe sujet. La maîtresse demande alors d'écrire pourquoi la phrase de Pierre est mauvaise. Par groupes, ils ont alors explicité par écrit le résultat de leur expérimentation de la manière suivante :

- l'ensemble du groupe a discuté de la formulation ;
- un enfant a transcrit pour le groupe :
- les deux ou trois autres ont relu pour vérifier s'ils étaient d'accord avec la transcription écrite ;
- et s'ils étaient d'accord, ils le manifestaient en écrivant leur nom au bas du travail.

On a alors obtenu les explicitations suivantes :

(voir photocopie des résultats des sept groupes en annexe).

Dans tous les travaux des groupes, a été confirmé le fait que le groupe mobile ne peut pas être placé entre "c'est" et "qui". Seul le groupe sujet le peut. Le groupe mobile - quand il en existe un - reste situé à l'extérieur de "c'est...qui", soit juste avant "c'est", soit après "qui", voire même juste après "qui". C'est ce qui explique que la phrase de Pierre était refusée.

Encore un problème annexe qui naît, car un nouveau phénomène vient gêner la compréhension du phénomène que l'on est en train d'étudier..

On poursuit l'expérimentation.

Prise de conscience du fait que "un bon moment après" forme un seul groupe.

Ecrire une conclusion oblige à expliciter et à élucider.

L'étude de leur formulation montre la représentation qu'ils se font du phénomène de langue. Le groupe sujet et le groupe mobile sont bien différenciés, mais l'explicitation reste difficile. De tels documents devraient permettre de comprendre le processus d'objectivation de la langue chez un enfant de 7 ans qui pratique de telles activités.

.../...

On comprend peu à peu que la langue est un objet, que l'on peut se poser des questions sur cet objet, que l'on peut s'interroger sur les usages que l'on fait de cet objet. Ici, on est tous d'accord pour rejeter l'usage de Pierre, et on peut expliquer ce refus par la syntaxe. A un autre moment, on pourra trouver des refus moins unanimes, qui s'expliquent par des raisons sociologiques. Ou bien par d'autres raisons. Cette activité n'a de sens que dans un ensemble d'activités qui concourent aux mêmes objectifs.

La langue est un objet de notre environnement : il faut apprendre à comprendre pourquoi cet objet est ce qu'il est, pour devenir des locuteurs lucides. C'est un problème d'objectifs généraux d'éducation.

/ DANS LE COURRIER DE "REPERES" /

/ "Le Français aujourd'hui" /

A.F.E.F., n° 41, mars 1978

"L'oral à Limoges".

600 congressistes

De nombreux linguistes

Anne Clancier, analyste

Pierre Bourdieu, sociologue

et dans les coulisses, la voix de Claude Duneton

de on peut mettre a la place

Pierre avait mis ~~le~~ le ~~grou~~ complètement mobile à la place du ~~grou~~ groupe
sujet - florence Sabine ~~valère~~ ~~à~~ Anne

on ne n' a pas le droit de.

mettre si le ~~so~~ mobile entre a c'est a quoi

atherine d'elfrine ~~de~~ ~~sybrie~~ ~~sub~~ ~~sub~~
i sybrie malha

en enlevait

France que le complètement mobile
réflecte par sa classe et parce que
il est omnia de c est qui
pière sandrine - sabrina.

il a mal placé le
c est il à mélange de group
sujets et le complètement.
olivier pierre david

- c'est un bon moment après le comard
qui lisse ses plumes
après un bon moment c'est le comard
qui lisse ses plumes
parce que il a mélangé le groupe
sujet avec le complètement mobile.

héloïse fontaine

la fraxe de puerre n'alle pas parer qu'il s'etate
Storie entre le complement mobile et le groupe.
sujet

honne, rissent, cathy, s'heie g-

il faut ~~pas~~ pas mettre le groupe mobile en tre
c'est - qui

byrdum e
jean - michel

Ce document fait suite aux deux précédents. Il rend compte de l'évolution du questionnement des enfants. On verra, entre autres, comment on recherche les moyens nécessaires pour traiter le problème posé, et aussi comment il faut résoudre certaines questions annexes pour pouvoir répondre à la question centrale.

LES GROUPES SUJETS :

- EST-CE QU'ILS SONT TOUS PAREILS ?
- DE QUOI SONT-ILS FAITS ?

Equipe d'Amiens
C. RINGOT - Ecole Chateaudun B
Amiens

A la fin d'une séance de travail sur la découverte par les enfants des différentes propriétés du groupe sujet, Florence et Hélène, avant de sortir en récréation, s'attardent devant la lettre des correspondants, et discutent :

- "Hélène : le groupe sujet est toujours au début de la phrase...
- Florence : c'est presque toujours un nom ... "

La maîtresse écoute sans intervenir, mais note qu'il y a là matière à deux nouveaux points de départ. Ils seront vécus dans la classe. Mais c'est du second dont je voudrais parler ici, parce qu'il a permis une quantité de directions de travail.

Au début de la séance, la maîtresse demande à Florence de formuler à nouveau la remarque qu'elle avait faite précédemment, mais cette fois pour toute la classe.

- " Florence : c'est presque toujours un nom.
- David : Oui bien sûr, on ne peut pas dire : "c'est dimanche qui s'envolera". Alors on doit toujours dire un nom. On doit dire un nom d'oiseau, ou le nom de quelque chose qui s'envolera, sans quoi on ne sait pas ce qui s'envole.
- Anne : Oui, mais si on sait déjà la phrase, si on a déjà parlé de l'oiseau, on peut dire : "dimanche, il s'envolera". Mais il faut l'avoir vu avant, il faut l'avoir lu avant.
- Pierre : Oui, mais dans la phrase : "c'est nous qui parlerons aux pigeons"...
- Vivien : Florence elle a dit : "c'est presque toujours un nom, elle a pas dit c'est toujours". C'est David qui dit "toujours".

Dans l'écrit de la classe, il a choisi la phrase : "dimanche le pigeon s'envolera".

Prise de conscience de ce qu'est un nom.

Naissance d'un problème.

.../...

- La M : Quel est le groupe sujet dans la phrase de Pierre ?
- Tous : "Nous".
- M : Et dans celle proposée par Anne ?
- Tous : C'est "il".
- la M : Est-ce un nom ?
- Tous : Non.
- David : Y a peut-être un nom qui s'appelle "il".
- Anne : C'est un mot, pas un nom.
- M : Jusque là, on a regardé les propriétés du groupe sujet, mais il me semble qu'on ne s'est pas encore posé le problème que vous discutez en ce moment .. Qu'en pensez vous ? Essayez de le formuler plus clairement ? Qu'est-ce qu'on cherche à savoir à partir de la remarque de Florence ?
- Sylvain : Par quoi c'est fait le groupe sujet.
- Vivien : De quoi !
- M : Le problème étant posé, comment va-t-on faire pour y répondre ? Avez-vous des idées ?
- Pierre : **P**rendre quelques phrases ...
- Anne : Moi je suis d'accord : prendre quelques phrases et puis essayer pour voir si ça marche.
- Sabine : On peut aussi essayer sur la lettre qu'on envoie aujourd'hui à nos petits amis.
- M : Oui, comment faire pour prendre des phrases ?
- Anne : Moi je trouve que pour débiter, ce serait mieux de prendre des phrases qu'on connaît bien, qu'on a déjà vues, et qu'on a travaillées.
- David : Pas toujours ces phrases-là, on les connaît trop.
- M : Y-a-t-il d'autres possibilités ?
- Florence : Prendre des phrases dans les classeurs.
- Hélène : Dans les classeurs de poésie.
- Sabrina : Dans les livres.
- Sylvie : Ah oui, dans les livres de bibliothèque.
- Anne : Pourquoi pas ?
- Hélène : Sur ce que nous a dit Olivier l'autre jour : "La vie c'est comme un jeu, il faut mourir, c'est le règlement".
- M : Hélène me donne une idée. Si on accepte de travailler sur la phrase qu'a trouvée Olivier ...
- Hervé : On peut chacun en trouver une et faire pareil.
- M : Oui, on peut créer chacun une phrase, l'écrire, et réfléchir sur ces phrases là. ... Vous avez plein d'idées ! Que retient on ?

Première formulation du problème :

- Y-a-t-il toujours un nom dans le groupe sujet ?
- ou presque toujours ?

Formulation du problème : De quoi est fait le groupe sujet ? La question "Y-a-t-il toujours un nom ou presque toujours ?" devient en quelque sorte une hypothèse qu'il faut vérifier.

Recherche des moyens dont on dispose pour répondre à un problème posé, vérifier une hypothèse, etc...

- Pierre : Moi je propose qu'on vote.
- Anne : Oui, mais pour pouvoir voter, faut bien se rappeler tout ce qu'il y a.
- M : Oui, pour choisir entre qui et qui ou bien entre quoi et quoi, il faut bien connaître tous les choix possibles. »

Début de discussion
avec avis différents.

Rappel des choix et formulation écrite sur le tableau :

- les phrases déjà étudiées (1)
- les phrases de la lettre des petits amis (6)
- nos phrases à nous (10)
- les phrases des livres (6).

On s'est bien entendu mis d'accord sur les conditions du vote pour qu'il soit vraiment libre :

- même si on est seul on ne craint pas de lever son doigt,
- on ne se détermine pas en fonction du vote des autres enfants, mais en fonction de ce qu'on veut vraiment.
- on contrôle que chacun a voté et n'a voté qu'une fois.

La solution 3 est retenue.

- «
- Anne : Bon, alors, on écrit chacun une phrase.
 - M : Oui, et puis, qu'est-ce qu'on en fera après ?
 - Vincent : On cherchera le groupe sujet.
 - David : Oui, mais pas seulement, on cherchera pour savoir si c'est un nom.
 - M : Mais ne l'avait-on pas dit plus largement tout à l'heure ?
 - Anne : On l'a écrit sur le côté du tableau ; y a qu'à le relire. On a écrit "de quoi est fait le groupe sujet ?"
 - M : D'accord. Dites, avez-vous une règle à respecter pour écrire vos phrases ?
 - David : Qu'il y ait un groupe sujet. Sans quoi on peut pas le regarder pour savoir comment il est fait.
 - M : Oui tu as raison David. Par exemple : pour que je puisse dire comment est habillée Sylvie, cet après-midi, il faut déjà que Sylvie soit dans la classe. Eh bien pour que je puisse dire comment est habillé le groupe-sujet il faut qu'il y soit le groupe sujet
 - Florence : Qu'il y ait aussi un groupe mobile.
 - Vivien : Mais non. On peut faire des phrases sans groupe mobile ; on l'a vu l'autre jour. Mais il faut qu'il y ait le verbe.
 - Catherine : Moi je suis pas d'accord avec toi. On peut dire "papa".

Retour nécessaire
au problème posé
(pour ne pas s'égarer,
pour bien sérier notre
démarche).

.../...

- M : Tu as raison, Catherine. Je peux appeler "papa !" : il n'y a pas de verbe. Mais peut-on dire que dans cette phrase il y a un groupe sujet ?
- Vivien : Non, ça ne va pas "c'est papa qui..."
- M : Donc, dans nos phrases, il faut qu'il y ait au moins un groupe sujet et un verbe, et pour revenir à l'idée de Florence, peut-il y avoir des choses en plus ?
- Vivien : Oui, on peut mettre un groupe mobile, mais pas forcément.
- Anne : On peut même en mettre plusieurs dans notre phrase.
- M : Au travail donc. »

Les enfants, à tour de rôle, vont lire leur phrase et sortir le groupe sujet que la maîtresse écrit au tableau. On obtient :

la tulipe - je - nous - la poule - le pigeon - la petite fille - le chien - la tortue - maman - l'oiseau - ma grand mère - papa - j' - le canard.

Un problème est né avec la phrase de Catherine : "Moi, je joue aux billes". Les enfants pensant tous que le groupe sujet était "moi". Ils disaient : "C'est moi qui joue aux billes" et "Qui est-ce qui joue aux billes ? Moi". La maîtresse demande : "Que faites-vous du petit mot "je" ?". Après un temps de silence.

- "Anne : Il se transforme en "qui".
- David : Un petit problème ...
- La M : Cherchez le verbe.
- Tous : C'est "joue".
- Catherine : Il reste "moi" et "je".
- Anne : On ne sait pas quoi faire.
- M : Revenez à votre phrase de départ, et cherchez si le mot "moi" ne joue pas un autre rôle.
- Hervé : Ça doit être le groupe mobile.
- M : Vérifions cette hypothèse .
- Vincent : On peut le déplacer : "je joue aux billes, moi". On peut l'enlever : "Je joue aux billes".
- M : Alors ?
- Anne : "Moi", c'est le groupe mobile, et "je", c'est le groupe sujet. »

N.B : groupe mobile : qui a pour propriété d'être mobile.

Le même problème s'est retrouvé posé avec la phrase de Cathy : "Moi, j'aime bien ma maman", la difficulté venant ici de la recherche du verbe ; "j'aime" étant vécu par les enfants comme une entité. Le passage au pluriel a aidé à découvrir le verbe. A ce moment-là Anne a dit : "c'est la même chose que dans le phrase de Catherine tout à l'heure, le groupe sujet c'est "j'". L'inventaire des groupes sujets étant fait, on revient à la question initiale, que l'on relit : "De quoi est fait le groupe sujet ?".

.../...

- «
- Hélène : Il y a beaucoup de noms, et puis, il y a d'autres petits mots.
 - M : Tous les groupes sujets ont-ils la même allure ?
 - Pierre : Il y en a qui ont la même allure et d'autres qui n'ont pas la même allure.
 - Anne : On pourrait faire comme quand on revient du bois avec les champignons ; y a qu'à les classer.
 - M : Par couleurs ? par forme ?
 - Anne : Ceux qui se ressemblent et ceux qui ne se ressemblent pas.
 - M : Mais pour toi ?, qu'est-ce que ça veut dire "ceux qui se ressemblent ?"
 - Anne : ...
 - Florence : Ceux qui ont un peu le même sens ; par exemple : "l'oiseau", "la tulipe".
 - Pierre : Oui, et puis "papa", "maman".
 - Florence : Ou bien ceux que c'est des noms, et ceux que c'est pas des noms. Par exemple : "l'oiseau" "la tulipe" dans une colonne, et puis "nous", "je" dans une autre colonne.
 - David : On peut aussi mettre ensemble vraiment les tout petits mots, et puis les mots moyens, et puis les grands mots.
 - Pierre : On peut les mettre en comptant combien ils ont de mots.
 - Anne : Moi je trouve que c'est une bonne idée .
 - Vivien : "j'", y sera tout seul.
 - Anne : Non, on le mettra avec "je", "nous".
 - M : Je crois que David, Pierre, Anne, sont tombés à peu près d'accord sur une proposition de classement. Peut-être on peut la retenir, l'essayer, et on verra de cette façon si on arrive à mieux répondre à notre question de départ.
 - Pierre : Oui, mais en même temps on peut aussi les classer en tous ceux qu'ils veulent dire le même sens.
 - M : Voilà quel sera l'objet de notre prochain travail. »

Les enfants adoptent une attitude d'éveil à la langue, comme lorsqu'ils travaillent en éveil biologique.

Tâtonnement expérimental

Vers une objectivation des éléments de la langue.

Effort de précision.

Remarque intéressante, pas très bien formulée, mais qui met l'accent sur le fait que le regard sur la langue que portent des enfants de CE 1 n'est pas seulement au niveau de la forme, mais aussi sur le sens, y compris au cours d'une activité plus "organisatoire."

Chaque enfant va classer individuellement sur sa feuille les groupes sujets en suivant le critère retenu : ceux qui ont un mot, ceux qui ont deux mots, ceux qui ont trois mots ...

.../...

- « M : Est-ce que l'on peut, en observant les colonnes qu'on vient d'écrire, faire des remarques ?
- Sylvie : La deuxième colonne est plus remplie que les autres
 - Les autres : C'est celle à deux mots.
 - David : Ben oui, "poule" tout seul, ça ne veut rien dire, "tulipe" non plus.
 - M : Alors ? Qu'est-ce qu'on peut peut-être en conclure ?
 - Vivien : Ceux à deux mots c'est ceux qu'on rencontre le plus souvent.
 - Hélène : Dans la première colonne, il y a des mots qu'on ne comprend pas très bien, comme "je", "j'", "nous".
 - Vivien : On ne sait pas qui est -ce ?
 - M : On le saurait si on connaissait l'histoire.
 - Tous : Ah oui !
 - M : Et les autres comme "maman", "papa" ?
 - Hervé : Là on sait qui est-ce.
 - Vivien : "Maman" ça désigne une personne, papa aussi.
 - Pierre : Une personne précise.
 - David : Un personnage.
 - M : Observons si vous le voulez la deuxième colonne .
 - Sandrine : Il y a toujours "le", "la", "l'", ou "ma".
 - David : Dans les deux mots, y a toujours un petit mot.
 - Catherine : Ça pourrait être : "un, une, les, des".
 - Tous : "ses, mes, tes, nos , ces, etc".
 - M : Et à côté de ces petits mots-là, qu'est-ce qu'il y a ?
 - Anne : Un autre mot qui veut désigner quelqu'un ou quelque chose.
 - M : Le petit mot, je l'appelle un déterminant, l'autre je l'appelle un nom commun. »

Comme tout au long de ce travail, il y a là une véritable démarche active de la part des enfants.

Une certaine terminologie est alors donnée aux enfants : quand ils ont déterminé une catégorie, il faut bien qu'on lui donne un nom pour pouvoir en parler. C'est la même chose, par ex. en biologie : il faut bien nommer les concepts découverts qui seront réutilisés dans d'autres travaux. Mais uniquement ceux-là. Dans les deux cas, il ne s'agit pas ni de faire du vocabulaire, ni de faire de l'étiquetage.

De la même manière, on a observé la troisième colonne, où l'on a constaté qu'il existe aussi d'autres mots qui "nous apprennent plus de choses sur le nom commun : on les appelle les "qualifiants du nom". Ils accompagnent le nom commun.

On revient ensuite à la première colonne, où des enfants constatent qu'il y a des mots qui ressemblent à des noms communs "papa" et "maman". Il n'y a pas de déterminant, mais Florence nous dit :

| | |
|--|--|
| <p>- "Florence : Il pourrait y en avoir un, on peut dire "la maman". Par exemple "la maman lit le journal" (phrase n° 1).</p> <p>- M : Cela a-t-il le même sens que "maman lit le journal" ? (phrase n° 2).</p> <p>- Florence : Dans (1) c'est toutes les mamans. Dans (2), c'est "ma maman à moi".</p> <p>Hervé a fait les mêmes remarques avec papa.</p> <p>- M : "maman" et "papa" désignent dans ces cas-là une seule personne bien précise ; je dirai que ce sont des noms propres, comme si je disais : "Nicole lit le journal", ou bien "dimanche, Pierre ira au jardin". Avec ce travail que nous menons depuis près d'une heure, a-t-on répondu à la question : que nous nous posions tous ensemble ?</p> <p>- Catherine : Oui, maintenant on sait de quoi est fait le groupe sujet.</p> <p>- Pierre : Oui, mais il faudrait qu'on essaie la même chose avec les phrases des livres et la lettre aux petits amis.</p> <p>- M : D'accord, pour qu'on vérifie bien que les choses que nous avons trouvées sont vraies dans toutes les phrases du français."</p> | <p>La remarque de Florence pose un problème crucial à propos de la structure d'une langue comme le français : pourquoi y-a-t-il des déterminants, quels sont leur statut et leur rôle dans la communication ?.</p> |
|--|--|

Le travail se poursuit à partir des phrases des livres, dont les enfants extraient les sujets qu'ils classent selon les critères qu'ils ont précédemment déterminés. Une discussion intéressante naît au début à partir de la phrase rencontrée dans un livre : "Sophie, prends les ciseaux", "Sophie" étant ressenti par les enfants comme un groupe sujet, d'autant plus que l'essai des propriétés a l'air, apparemment, de donner satisfaction :

- Qui est-ce qui prend les ciseaux ? Sophie.
- C'est Sophie qui prend les ciseaux.

Un problème se pose alors, que la classe va prendre en compte. La maîtresse écrit alors sur le tableau les deux phrases suivantes :

- Sophie, prends les ciseaux (1).
- Sophie prend les ciseaux (2).

On observe l'écrit (guillemets, virgule, etc), et on passe par l'oral pour mieux voir ce qui se passe.

.../...

- "Anne : Dans (1) on demande à Sophie de prendre les ciseaux ; dans (2), on la voit qui prend les ciseaux.
- M : Est-on sûr dans (1) que Sophie prend les ciseaux ?
- Vivien : Non !
- M : Alors, si on essaie les propriétés avec (1), qui est-ce qui prend les ciseaux ?
- Vivien : On ne peut pas répondre. On ne le sait pas. On lui demande de les prendre. Mais on ne sait pas si elle va le faire en vrai ..."

Un problème est posé. On est sûr que, dans la phrase(2), "Sophie" est le groupe sujet. Mais dans la phrase (1), qui n'a pas la même signification ... On ne sait pas bien ...

- "M : Peut-on, dans nos phrases habituelles enlever le groupe sujet ?
- Tous : Non... Sinon on ne sait pas "qui" ...
- M : Et dans la phrase (1) ?
- David : Oui on peut l'enlever et dire : "Prends les ciseaux", si on regarde en même temps Sophie".
- Hervé : On peut aussi mettre à la fin : "Prends les ciseaux, Sophie"
- Catherine : Ça ressemble un peu à une phrase que vous avez donnée un jour... Ça commençait par "petite folle".
- Les autres : Ah oui : "petite folle, nous allons parler au pigeons".
- Vivien : On avait vu qu'on pouvait déplacer ou l'enlever.. "petite folle".
- M. : Alors qu'est-ce qu'on avait fait de "petite folle" ?
- Vivien : Eh ben ! C'est un groupe mobile.
- David : Alors "Sophie" dans la phrase (1) ça ressemble aussi à un groupe mobile".

La poursuite du travail de réflexion sur les phrases du livre des lettres, a conduit les élèves à trouver des groupes sujets du type "le garçon le plus jeune de la classe" ou encore " l'enfant qui est près de l'autobus", où il s'agit toujours du groupe "déterminant + nom + qualifiant". Notre réponse à la question "de quoi est fait le groupe sujet ?" s'est terminée par l'élaboration d'un tableau récapitulatif de toutes nos observations, et qui se présente en trois colonnes.

| | | |
|---------|---------------|--------------------------|
| Pierre | le pigeon | la petite fille |
| Sylvain | des canards | la très grosse pomme |
| papa | quelques amis | le garçon qui est gentil |
| maman | ce chien | |
| il | ma voiture | |
| elle | | |
| je | | |
| etc... | etc... | etc... |

Un travail intéressant est amorcé. A partir de ce classement, et de chaque colonne, vont naître une foule de questions ... La même démarche va se poursuivre sur la base de ces questions.

Ce document se décompose en trois parties. On lira d'abord les deux séquences de classe réalisées à une semaine d'intervalle, puis les réflexions qu'elles ont suscitées dans l'équipe concernée. On notera que la préoccupation est ici sensiblement différente de celle qui est exprimée par les deux premiers documents : il s'agit ici de chercher à comprendre les processus de manipulation de la langue les plus aptes à conduire les élèves à savoir "objectiver" cette langue.

LES GROUPES DANS LA PHRASE (CE 1)

Equipe de l'E.N.M. de Guéret
J.M. PRINCIPAUD

L'intention pédagogique est, après avoir fait prendre conscience aux enfants de l'unité-phrase au cours des séances précédentes, de les amener à déceler dans la phrase des unités ou suites de mots liés de façon non aléatoire, qu'on appellera des groupes.

Critères : les enfants ayant jusqu'alors travaillé en se basant sur des rythmes et intonations, on va utiliser, au début du moins, ces mêmes critères de repérage (qui font problème parce qu'en fait ils ne sont pas opératoires).

1ère partie : séquence du 10 novembre 1977.

L'institutrice dit une phrase extraite d'une lecture, en faisant des pauses arbitraires.

Dans la - brousse certains - animaux - mangent leurs - voisins.

- E. C'est pas bien dit - On coupe les mots
 E. Des fois, tu traînes.
 M. Alors comment faudrait-il dire ?
 E. Dans la brousse ... (E. n'achève pas).
 E. Dans - la brousse - certains - animaux - mangent leurs voisins.
 M. Est-ce que ça va ?
 EE. Non
 E. Elle ne met pas les virgules ni les points.

(On note la permanence de la remarque, en dépit des interventions antérieures de l'institutrice essayant de faire distinguer les signes de l'oral et ceux de l'écrit).

- M. Est-ce que tu les vois ? ... non. Ici, on joue avec sa voix.
 E. Dans la brousse certains animaux mangent leurs voisins.

(énoncé bien dit d'une seule émission de voix).

- M. Oui, c'est bien ... Mais on pourrait aussi faire des petites pauses.
 Qui essaie ?

- E. Dans la brousse, certains animaux mangent leurs voisins.
 M. Est-ce qu'elle l'a dit de la même façon ?
 E. Elle a coupé après "brousse".
 M. Oui, on va le faire avec la main . La phrase est redite avec arrêt après brousse.

(= indiquer les pauses avec la main).

.../...

- E. Elle a changé les mots de côté (? qu'a voulu dire l'enfant ?)
 M. On peut encore essayer ?
 E. Dans la brousse - certains animaux - mangent leurs voisins !
 (avec intonation exclamative).
 M. On peut couper encore plus ?
 EE. Non ... oui ...
 M. Tu essaies
 E. Dans la frousse ... (l'institutrice reprend : "brousse")
 E. Dans la brousse - certains animaux mangent leurs voisins ?
 (intonation interrogative).
 M. Ah ! en plus il joue avec sa voix
 E. Dans la brousse - certains - animaux mangent leurs voisins.
 E. Non.
 M. On peut faire l'arrêt ?
 E. Non.
 E. Dans la brousse - certains animaux - mangent - leurs voisins.
 M. Elle a fait ...
 E. Quatre groupes
 M. Et elle a joué avec sa voix"

L'institutrice dit une nouvelle phrase en coupant arbitrairement à nouveau.

"Un jour - petit - lièvre - s'assied à - l'ombre d'un - baobab.

- E. Ça va pas
 E. C'est mal coupé
 M. Alors je ne peux pas couper comme Martine (l'enfant qui a dit précédemment la phrase "dans la brousse...")
 E. Si, tu peux couper, mais toi, on dirait que ça serait des points
 M. Alors, qu'est-ce que tu proposes ?
 E. Un jour - un petit lièvre - s'assied - à l'ombre d'un baobab.
 E. Ça va
 E. Quatre groupes
 M. Qui veut le dire d'une autre façon ?
 E. (produit le même énoncé que l'élève précédent)
 M. Il a changé ?
 E. Non
 E. Non
 M. Et toi ?
 E. Un jour - un petit lièvre - s'assied - à l'ombre - d'un baobab.
 E. Cinq groupes
 M. Ça va bien ?
 E. Non
 E. Si
 M. Ça va peut-être quand on joue avec sa voix

L'institutrice propose une autre phrase.

- M. "Craintivement petit - lièvre - répète la - formule magique.
 E. Ça va mal, très mal.
 M. Que dirais-tu ?
 E. Craintivement - petit lièvre - répète - la formule magique.
 (dit la phrase très lentement)
 E. Oui
 E. Quatre groupes
 M. Mais quand on parle naturellement ?
 E. On dit d'un seul coup
 M. Dis-le

.../...

E. Craintivement - petit lièvre répète la formule magique.

M. On peut ?

E. Non

M. Tu t'arrêtes un peu.

EE. Oui

M. Alors comment fais-tu ?

E. Craintivement - petit lièvre - répète la formule magique

M. Oui, combien de groupes ?

E. Trois

E. Craintivement - petit lièvre - répète - la formule magique !

M. Il a fait ...

E. Quatre groupes

M. Oui et il a joué avec sa voix.

L'institutrice inscrit au tableau "Certains animaux mangent leurs voisins" sur une bande de papier.

E. Y a une majuscule

M. Oui ... et combien de phrases ?

E. Une

M. A quoi le voyez-vous ?

E. Y a une majuscule et un point

M. Qui la lit ?

Un enfant la lit d'une seule émission de voix

M. Et en ralentissant ...

E. Certains animaux - mangent leurs voisins

M. Combien de groupes ?

E. Trois

M. Non - écoutez mieux (l'enfant redit la phrase)

E. Deux

M. Peut-on faire plus de groupes ?

E. Oui

M. Alors, Valérie, tu essaies

E. Certains animaux - mangent - leurs voisins

M. Où a-t-elle coupé ?

E. Après "certains"

M. Non ; recommence, Valérie

E. (idem)

E. Après animaux et mangent.

Un élève va découper la bande après "animaux" et "mangent"

M. On peut encore couper ?

E. Non

M. Quelqu'un voulait couper une fois

E. Certains - animaux - mangent - leurs voisins

M. Non, essayons encore

E. Certains animaux - mangent leurs voisins

M. Oui, on a coupé combien de fois ?

E. Une

M. Alors, combien de groupes ?

E. Un

M. Tu es sûr ?

E. Deux

M. Et maintenant, peut-on enlever des mots ?

E.E. Oui ... non ...

E. On peut enlever "animaux"

M. Essayons, on va voir si ça fonctionne

E. Certains mangent leurs voisins

EE. Oui ... non ...

(A partir d'ici l'institutrice improvise n'ayant pas prévu la suppression de "animaux")

M. Ca fonctionne ?

E. Oui

M. On peut essayer de remplacer encore ce groupe

(Hésitations et perplexité des enfants)

E. Les animaux mangent leurs voisins

E. Des

E. Des animaux

E. Ils mangent leurs voisins

M. Est-ce qu'on pourrait mettre un plus grand groupe qui fonctionne de la même façon ?

E. Dans la brousse - certains animaux mangent leurs voisins

M. Combien de groupes y a-t-il alors ?

E. Trois

(Les enfants font, en réponse à la demande de "plus grand groupe" un seul groupe de "dans la brousse certains animaux")

E. Certains animaux qui habitent dans la brousse - mangent leurs voisins

M. Combien de groupes ?

E. Deux

M. Où pourrais-je le mettre, ce grand groupe "certains animaux qui habitent dans la brousse ?"

E. A la place de (hésite) "mangent"

E. A la place de "certains animaux".

A travers cette phase tâtonnante de débroussaillage, l'institutrice essaie de voir jusqu'où peuvent aller les enfants. On se rend compte que leurs essais intuitifs contiennent tous les possibles, qu'on s'attachera plus tard à rendre plus évidents, plus justifiés pour eux-mêmes.

Autre phrase proposée : " Le petit lièvre casse le fruit du baobab."

M. Comment peut-on dire cette phrase ?

E. Le petit lièvre casse le fruit - du baobab

M. On essaie encore

E. Le petit lièvre - casse - le fruit du baobab

Des hésitations ici, certains détachant "du baobab". L'institutrice s'efforce de faire sentir aux enfants l'unité de "le fruit du baobab", mais sans grand succès, car elle doit passer par une explication du sens à défaut de pouvoir utiliser des manipulations formelles. Au fond, peu importe qu'à ce stade les enfants scindent ou non le groupe "le fruit du baobab", même si, pour nous il est peu satisfaisant de voir apparaître des frontières de niveaux différents.

SN - V - SN

et (SN de SN)

.../...

M. Est-ce que je peux enlever un groupe ? Une étiquette ?

E. Le petit lièvre casse le fruit

(les enfants sont ici cohérents avec eux-mêmes)

E. "Casse le fruit du baobab" (phrase impérative)

E. Elle pose une question

M. Ah ! Que dit-elle au petit lièvre ?

E. Point d'exclamation

M. Oui, ça n'est pas le même sens. Tandis qu'ici on est sûr qu'il casse le fruit.

E. On peut encore enlever

M. Ah bon ! Essaie

E. Le petit lièvre casse

E. On sait pas qu'est-ce que c'est qu'il casse

M. Oui, alors on ne peut pas l'enlever

M. Maintenant nous allons faire un jeu.

Distribution de 3 étiquettes avec groupes de mots à 3 enfants ; un enfant les place.

"Dans le vent (tombe) une merveilleuse feuille".

M. Ca fonctionne ?

E. Ca fonctionne.

M. Une autre solution ?

(chaque fois un enfant vient placer ses 3 camarades)

E. Une merveilleuse feuille tombe dans le vent.

M. Est-ce que ça fonctionne ?

EE. Oui ... non ...

M. Normalement, est-ce qu'on dit comme ça ?

EE. Non

E. Oui, en poésie

M. Ah oui, mais en langue ordinaire ?

EE. Non

M. J'ai envie d'enlever un groupe. Lequel à votre avis ?

E. (hésite d'abord) dans le vent

Reste "Tombe une merveilleuse feuille"

M. Ca irait ainsi ?

E. Non

E. Une merveilleuse feuille tombe

M. Et ce groupe ?

E. On l'a fait déplacer ?

M. Et puis ?

E. Bouger.

E. L'enlever.

M. Oui, il y a des groupes qui peuvent s'enlever et se déplacer et d'autres qui peuvent se déplacer mais pas s'enlever. "

(Conclusion qui, bien entendu, sera à faire vérifier plus amplement).

.../...

2ème partie : séquence du 17 novembre 1977.

"M. Vous souvenez-vous de ce que nous avons fait la dernière fois ?

E. ...

M. Comment nous avons travaillé ?

E. On avait tracé des traits

M. Oui, mais qu'est-ce qu'on faisait ?

E. ...

M. Qu'est-ce qu'on utilisait ?

E. Des oiseaux

M. Comment est-ce qu'on isolait les groupes ?

E. On lisait

E. C'était avec la voix

M. C'était facile ?

EE. Oui ... non ... »

(EE rappellent la démarche dans ce qu'elle avait de plus matériel - gestes -, alors que l'institutrice souhaiterait une réponse que les enfants ne peuvent donner et qui exigerait d'eux la prise de conscience de la finalité de l'exercice, ce qu'ils ne sont pas en mesure de faire).

M. On va essayer aujourd'hui encore en utilisant d'abord la voix

L'institutrice reprend le même procédé : énoncé dit avec pauses arbitraires : "Tout à - coup mère - lionne aperçut - son reflet dans - une glace".

"E. Ca va pas

E. TU T'arrêtes entre les mots

M. Voilà sur la bande de papier, la phrase que je viens de dire, mais je n'ai pas respecté les groupes. Vous la lirez en retrouvant les groupes.

E. Tout à coup - mère lionne aperçut son reflet dans une glace.

M. Combien de groupes ?

EE. Deux, trois ... deux ...

E. Deux

M. Combien de pauses a-t-il faites ?

EE. Deux, ... une ...

E. Tout à coup - mère lionne - aperçut son reflet dans une glace

M. Et toi ?

E. Tout à coup - mère lionne - aperçut - son reflet - dans une glace

M. Est-ce que c'est facile, avec la voix, de savoir exactement combien il y a de groupes ?

EE. Non ... non ...

M. Comment à l'écrit pourrait-on marquer les pauses ?

E. Des virgules »

On arrive ici à l'établissement d'une relation contestable, à savoir la correspondance entre pause et virgule. Or la relation entre pause et virgule n'est pas réciproque :

1) à la virgule correspond une pause à l'oral

2) à la pause orale ne correspond pas toujours une virgule (ou point virgule ...)

Enfin, selon la rapidité de la diction, selon les effets d'insistance, les pauses seront plus ou moins marquées à l'oral, d'où la variabilité de ce que l'on est convenu d'appeler "groupes de souffle".

../...

Les groupes de souffle correspondent donc à des syntagmes qui peuvent être de niveau différent (SN/ de SN, ou SN/SV/SN...) ou à des suites de syntagmes : SN - SV SN prép. SN - Les pauses entre les groupes de souffle sont ou non marquées à l'écrit par un signe de ponctuation.

Nous n'avons donc pas là un critère véritablement opératoire. Mais il a son utilité pour une approche des groupes dans la phrase, une prise de conscience des suites organisées à l'intérieur de la phrase (on ne "coupe" pas n'importe où).

Dans la suite de l'exercice, certains enfants vont pousser jusqu'au bout la correspondance pause-virgule, et sépareront tous les syntagmes par une virgule.

"M. Avez-vous placé les virgules au même endroit ?

EE. Oui ... non ...

M. Donc ce n'est pas clair. Alors on va chercher une méthode plus sûre. On va chercher la plus petite phrase possible et on verra alors les groupes qui restent.

On coupe franchement, comme si on avait une paire de ciseaux.

E. Tout à coup, mère lionne

M. Est-ce que c'est une phrase ? ... Ca se dit ? ... Ca fonctionne ?

E. Non, on ne comprend pas

M. La plus petite phrase possible qui puisse se dire

E. Tout à coup, mère lionne aperçut son reflet dans une glace

E. Elle a donné la plus longue

E. Mère lionne aperçut son reflet.

E. C'est celle que je voulais dire.

M. C'est une phrase ?

E. Oui

E. Mère lionne

E. On sait pas qu'est-ce qu'elle veut dire

M. Quels sont les groupes qui restent ?

E. "Tout à coup", "dans une glace"

Les enfants écrivent d'un côté la phrase réduite, de l'autre les groupes supprimés.

M. Est-ce que c'est rigoureusement la même chose quand on dit :

"Tout à coup Mère lionne aperçut son reflet dans une glace" et "Mère lionne aperçut son reflet" ?

E. Non. Y a "tout à coup"

E. Oui, en plus

M. Et quoi encore ?

E. "dans une glace"

M. Qu'est-ce qu'ils font, ces deux groupes ?

E. On peut les enlever

E. Ils donnent des renseignements

M. Oui, des informations supplémentaires. Ils sont importants

E. Oui

M. On coupe

E. Ya trois groupes

M. Oui, la plus petite phrase possible ...

E. Et deux renseignements

M. Maintenant on va chercher les groupes qui peuvent se déplacer : c'est la règle du jeu, et on écrit une phrase, une seule parmi toutes celles qu'on a trouvées. »

.../...

(Les enfants ont des difficultés à appliquer cette procédure immédiatement après celle de la suppression)

Résultats : "Mère lionne aperçut son reflet tout à coup dans une glace"
 "Dans une glace, tout à coup, mère lionne aperçut son reflet"
 "Tout à coup, dans une glace, mère lionne aperçut son reflet"
 "Dans une glace, mère lionne aperçut son reflet tout à coup".

- "M. Quels groupes ont été déplacés ?
 E. Les deux groupes
 M. Ah oui, c'était ces deux groupes
 E. Ceux qu'on avait enlevés tout à l'heure
 M. On a pu les enlever et puis ?
 E. Les remettre, et les changer de place
 M. Ce sont bien des groupes ? Il y a certains mots qui restent bien ensemble. Quand on les déplace, on les déplace tous ensemble.
 Ce sont bien des groupes. Les mots font équipe.

L'institutrice propose un exercice sur une autre phrase, avec utilisation des 3 procédés.

- 1) repérage des groupes à la voix
- 2) essais de suppression
- 3) essais de déplacement

"dans la rue des vitrines brillaient de ci de là sous la lune".

- E. Y a pas de majuscules
 E. Y a pas de point
 M. Ah oui. Alors vous les mettez ; mais X va la dire pour qu'on puisse mettre les virgules.
 Un enfant dit la phrase très lentement.
 M. Comme il l'a lue lentement, il a fait plus de groupes encore.
 On la dit naturellement.
 E. Dans la rue - des vitrines brillaient de ci de là sous la lune.
 M. Avec ma méthode, qu'est-ce qu'on va essayer de faire maintenant ?
 E. Des pauses
 M. Ah non ..., qu'est-ce qu'il fallait sortir de la phrase ?
 EE. ...
 E. Des groupes
 E. La plus petite phrase
 E. "dans la rue"
 M. Je te rencontre et puis je te dis "dans la rue", ça va ?
 E. Non
 E. De ci de là sous la lune
 M. Ça va ?
 E. Ça se dit pas
 E. Dans la rue, des vitrines brillaient de ci de là
 E. Non
 E. Elle a enlevé trois mots
 E. Dans la rue des vitrines brillaient
 M. Est-ce qu'on peut encore la raccourcir ?
 E. Dans la rue des vitrines
 E. NON
 E. Des vitrines brillaient
 E. Oui
 M. On comprend...
 E. Moi, je voulais dire "des vitrines brillaient de ci de là". ".../..."

(Il semble (?) que les enfants ne sachent pas s'il faut citer la plus petite phrase ou les groupes à supprimer. Mais peut-être l'hésitation est-elle encore plus profonde, et due à la complexité de ce qui a été fait au cours de l'exercice, à savoir :

- 1) repérage selon le rythme de la diction :
 - quel rythme est acceptable ?
 - quels groupes apparaissent ?
- 2) Procédure de suppression
 - la phrase est-elle acceptable ?
 - quel(s) groupe(s) a-t-on supprimé(s) ?
 - est-ce la plus petite phrase ?
- 3) procédure de déplacement
 - la phrase est-elle acceptable ?
 - quel(s) groupe(s) a-t-on déplacé(s) ?

3ème partie : réflexion sur les deux exercices précédents :

Nous abordons ici la recherche des lois de fonctionnement de la phrase, avec des enfants de 7 - 8 ans qui, tant à la maison qu'à l'Ecole, émettent et reçoivent aisément à l'oral des phrases et suites de phrases plus ou moins correctes, mais qui, surtout à l'école commencent à écrire des textes, avec toutes les difficultés à surmonter que cela suppose.

Or l'apprentissage de la langue écrite diffère nettement dans ses modalités de l'apprentissage de la langue orale que l'enfant a conduit jusque là. Dans l'acte de communication, l'enfant recevant des adultes des messages oraux ou chaînes de phrases elles-mêmes organisées, répondait (oralement) par des ensembles signifiants de plus en plus élaborés en chaînes d'éléments progressivement diversifiés. Résumons grossièrement en rappelant l'évolution

- . du phonème [A], [R]
- . à la suite de phonèmes, type [ta ta]
(mots-phrases ?) [mane]
- . à la suite de mots progressivement charpentée par des morphèmes : pati papa, auto papa, a bwa (à boire)
- . à la phrase organisée selon le modèle adulte.

Lorsqu'il aborde la langue écrite, d'emblée il affronte des suites de signes discontinus qui ne seront porteuses de sens que s'il les organise, c'est-à-dire, s'il en construit à chaque fois le système signifiant, en leur appliquant les règles de notre langue, règles concernant aussi bien le message émis que le message reçu.

Or un texte est à la fois simultané et successif :

- ordre de lecture et de rédaction de gauche à droite
- possibilité et nécessité de retours et d'anticipation (pour écrire et pour lire)
- présence (pour un lecteur) de tous les éléments à organiser

Et surtout, la phrase "écrase" les divers niveaux de fonctionnement auxquels se situent les éléments.

.../...

Un intérêt premier de "l'arbre syntagmatique" est de visualiser ces niveaux de fonctionnement, de rendre sensible l'articulation des éléments en unités de fonctionnement hiérarchisés. Mais ce sont là des modes de représentation correspondant à des modèles élaborés par une réflexion d'adulte sur sa langue.

Exemple 1

Nous savons que (nt) est la marque

- 1) d'un verbe dans un syntagme verbal
- 2) d'un pluriel selon les lois d'application au verbe

L'application judicieuse de la marque (nt) résulte alors de la maîtrise d'une triple opposition

- 1) il y a une opposition singulier/pluriel qui se traduit par des marques
- 2) il y a dans la phrase un syntagme verbal qui diffère du syntagme nominal
- 3) la marque du pluriel sur le verbe n'est pas la même que sur le nom

(il faudrait y ajouter aussi la personne)

On comprend fort bien qu'un enfant de 7 - 8 ans puisse n'être sensible, qu'à l'opposition singulier-pluriel et non à l'opposition SN/SV, et traduise le pluriel par la marque s (plutôt que nt) quel que soit le terme auquel elle s'applique.

Exemple 2

- 1) Elle tient ces nouvelles de sa cousine
- 2) Elle reçoit des nouvelles de sa cousine
- 3) Elle donne des nouvelles de sa cousine

Organisation linéaire à peu près semblable pour les 3 énoncés.

L'énoncé 1 est interprétable le plus souvent comme : sa cousine lui a appris ces nouvelles

L'énoncé 2 est ambigu :

- a) on lui a donné des nouvelles de sa cousine (le plus fréquent)
- b) sa cousine lui envoie des nouvelles

L'énoncé 3 est paraphrasable en :

Elle donne des nouvelles, à propos de sa cousine
 { qui concernent sa cousine

L'interprétation résulte de l'application des règles syntactico-lexicales concernant les 3 verbes qui font que le niveau de fonctionnement du syntagme "de sa cousine" varie selon les cas, donc que la relation de sens de ce même syntagme avec les autres éléments varie elle aussi. L'interprétation de la phrase est donc à faire, non seulement linéairement mais encore par "construction" imposée sur l'ensemble des éléments.

Or il est bien évident que le linéaire est analysable - parce que repérable - beaucoup plus aisément par l'enfant que la construction abstraite. Nous tenons peut-être là un fil conducteur de la méthode à employer avec les enfants.

.../...

- 1) travailler d'abord sur
le linéaire - présence
 - suppression
 - ajout
 - déplacement

2) faire que, peu à peu, les effets sur le linéaire soient sentis comme le produit d'une organisation d'ensemble. Mais le travail sur l'énoncé linéaire doit lui-même tenir compte des possibilités de raisonnement des enfants.

Exemple 3

Sauf cas de phrase attributive, l'adjectif fonctionne dans un SN qui, lui-même, peut être sujet, complément...

Soit la phrase : "Un grand chien poursuivait les poules à travers le pré". Si le propos de la manipulation est de réaliser la réduction de la phrase par suppression des groupes non indispensables (ceci en vue d'établir l'opposition phrase de base / phrase complexe avec compléments de phrase), l'adjectif "grand" peut jouer un rôle perturbateur car les enfants peuvent le supprimer au même titre que "à travers le pré" ; pour nous, les 2 suppressions jouent à des niveaux différents, mais pour les enfants ? Le maître a donc intérêt, non pas à rendre les exercices artificiels, mais à choisir des énoncés qui, selon les possibilités des enfants, permettront des exercices probants, et ne feront pas intervenir de trop nombreux facteurs conjoints qu'il serait difficile de démêler.

/ DANS LE COURRIER DE "REPERES" /

/ "PEDAGOGIE DU DISCOURS RAPPORTE" /

Sous la direction de Hélène GAUVENET

S. MOIRAND, J. COURTILLON-LECLERCQ, M. MARTINS-BALTAR

Collection VIC, CREDIF, Didier - 1976.

Au sommaire :

- Du discours direct au discours rapporté ou les avatars d'un énoncé
- Propositions pour une didactique du discours rapporté
- Les verbes transpositeurs du discours rapporté
- Extraits d'un ensemble pédagogique sur le discours rapporté :
 "Qu'en dira-t-on ?"
- Bibliographie sélective.

Par rapport aux documents qui précèdent, le document ci-après révèle - dans l'activité qu'il présente - une part plus grande de l'implicite, pour la sensibilisation des enfants à un phénomène donné. On le comparera, en particulier, aux documents 1 et 2 qui concernent le même problème (la relation sujet-verbe) et le même niveau de classe (CE 1). Il sera nécessaire - dans une prochaine étape de la recherche - de s'interroger sur les convergences et les divergences d'objectifs pédagogiques et didactiques que présentent ces deux orientations. Rappelons que c'est là le sens d'une recherche-innovation : de la théorie à la pratique, et de la pratique à la théorie...

LA RELATION SUJET-VERBE AU CE 1 ;
De l'implicite à l'explicite.

Equipe de l'E.N.M. de Guéret
Jeanne-Marie PRINCIPAUD
Classe de Mme BADAROUX

L'institutrice lit une phrase : "Cristelle et Isabelle sont malades depuis quelques jours".

M. Vous la reconnaissez ?

EE. C'est la phrase de la lettre des petits amis.

M. Pourriez-vous me donner la plus petite phrase ?

E. "Isabelle est malade".

M. Ah ?

EE. Non

M. Alors on réfléchit bien pour trouver la plus petite phrase

E. "Cristelle et Isabelle sont malades"

M. Qu'a-t-il enlevé ?

E. "Depuis quelques jours"

M. Que pourrait-on faire aussi de ce groupe ?

E. Le déplacer.

M. Alors ?

E. "Depuis quelques jours, Cristelle et Isabelle sont malades".

(L'institutrice écrit au tableau "Cristelle et Isabelle | sont malades)

M. A la place de cette première partie, je vais vous donner autre chose et vous, vous continuerez (elle inscrit "Isabelle" sous "Cristelle et Isabelle")

EE. "Isabelle est malade"

E. On l'écrit au cahier d'essai ?

M. Oui ... C'est la même chose ?

E. Non ? Y a pas de "s" à "malade"

M. Oui. Et à l'oral ? C'est la même chose ?

E. Non.

M. Qu'est-ce qui est différent ?

E. "Sont" est remplacé par "est"

M. Et encore, à l'oral ?

E. "malade" ...

M. Non, quand on l'entend ?

EE. ...

M. Toi, tu as dit ...

E. "Sont" est remplacé par "est"

.../...

- M. Alors, c'est tout ? ...
- E. On a enlevé "Cristelle"
- M. Oui. C'est vrai. Je vais vous dire autre chose "Au mois de mai ou au mois de juin nos amis partent". Vous reconnaissez ?
- EE. Oui, ils vont en classe verte.
- M. Et moi, je vous demande la plus petite phrase.
- E. "Partent"
- E. Non
- E. "Nos amis partent"
- M. C'est bien
- E. Oui, on savait pas qui qui part.
- M. Oui ; on l'écrit au cahier, cette plus petite phrase ...
Et cette lère partie, je vais la remplacer par (l'institutrice écrit "mon ami"). Ça va donner ?
- E. "Mon ami part"
- M. C'est la même chose ?
- E. Non
- M. Alors, avec les oreilles, qu'est-ce qui est différent ?
(elle répète, et fait répéter les deux phrases)
On essaie de dire ce qui change.
- E. "Nos" est remplacé par "mon"
- M. Et puis ?
- E. "partent", il est remplacé par "part"
- M. Oui, à l'oral
- E. Et à "ami", y a pas de "s"
- M. Eh oui ! Là c'est à l'écrit
- E. A "part" y a pas " e.n.t"
- E. Y a pas de "s" à ami.
- M. Est-ce que ça vous étonne ?
- E. Non
- E. On l'écrit ?
- M. Ah! oui.
- M. Voici autre chose : "Des élèves vont préparer un dossier" ?
La plus petite phrase ?
- E. "Des élèves"
- M. On comprend ?
- E. Non - Y en a pas
- M. Comment "y en a pas" ?
- E. Y en a pas de plus petite phrase.
- M. Est-ce qu'il y a des groupes qu'on peut enlever ?
- E. Non, on ne peut pas.
- M. Et toi ?
- E. Non
- M. Alors, quelle est la plus petite phrase ?
- EE. "Des élèves vont préparer un dossier"
- E. "Des élèves préparent un dossier"
- M. Ah mais tu changes ; c'est maintenant qu'ils préparent.
- E. ...
- E. ...
- M. Ils vont préparer un dossier, demain ou dans un moment. Et maintenant, si je dis "un élève" ...
- E. "Un élève va préparer un dossier"
- M. Dites-moi ce qui est différent.
- E. "Vont" est remplacé par "va"
- E. "Des" est remplacé par "un"
- M. J'écris ... Comment dois-je écrire "élève" ?
- E. Sans "s".
- M. Pourquoi ?

E. Y en a qu'un

(à ce stade, les 3 phrases doubles figurent au tableau)

M. Est-ce que vous pourriez me trouver quelque chose qui fonctionnerait comme ces trois exemples ?

E. "Des garçons font un bonhomme de neige"

M. Alors, qui trouve la phrase correspondante ?

EE. "Un garçon fait un bonhomme de neige"

M. Ça fonctionne comme ici ? (en montrant le tableau)

EE. Oui

E. "Un élève marche dans la neige"

E. "Des élèves marchent dans la neige"

M. Ecoutez bien ; on va voir si ça fonctionne de la même façon. Qu'est-ce qui change ?

E. "Un" est remplacé par "des"

M. Est-ce qu'il y a encore autre chose qui change à l'oral ?

EE. ...

M. On reprend l'exemple d'Olivier (on redit les 2 phrases sur le bonhomme de neige)

E. "Font" est remplacé par "fait"

E. "Des" est remplacé par "un"

M. On reprend maintenant l'exemple de Jean-François ("un élève marche dans la neige")

Qu'est-ce qui change ?

E. "Un" par "des"

M. Y a-t-il encore autre chose ?

E. Non (les autres enfants sont perplexes)

M. Alors, on va l'écrire, on va bien voir. Allons-y.

(Les enfants écrivent seuls sur l'ardoise, l'institutrice veillant à la graphie de "ch", du [ç] de neige ...). Elle écrit ensuite au tableau.

E. A "marche" y a un "s"

E. Non ; "n.t"

M. Alors ça fonctionnerait comme ?

E. Comme "partent"

M. Ah c'est très bien.. A l'écrit donc il y a quelque chose ...

E. Qui change

E. nt.

M. Mais est-ce qu'on l'entendait ?

E. Non

M. Là, est-ce que ça changeait quand on l'entendait ?

(elle reprend plusieurs fois les exemples du tableau)

EE. Oui

M. Et là ? (marche / marchent)

EE. Non

M. Donc, quand on entend que ça change, ça change aussi quand on l'écrit ?

E. Oui

M. Nous allons dire tout ce que font nos amis qui vont en classe verte (oralement)

EE. Nos amis partent

" " se promènent

" " travaillent

" " font de la gymnastique

" " visitent un château

" " font des promenades en bateau

.../...

- M. Chaque fois on va remplacer par "mon ami" et on va voir
 E. Nos amis se promènent
 E. Mon ami se promène
 M. Qu'est-ce qui change ?
 E. "nos" est remplacé par "mon"
 M. On écrit les deux et on voit ce qui change à l'écrit
 (écriture des deux phrases)
 M. D'après vous "se promènent" dans "nos amis se promènent" va
 fonctionner comme quel mot ?
 E. Comme "marchent"

(- L'enfant a bien associé au verbe -écrit au tableau-
 non marqué oralement à la 3ème personne pluriel du présent, et non
 pas à "sont" ou "partent". Est-ce délibéré, est-ce dû au hasard, ou
 à la parenté sémantique "marcher" - "se promener" ?)

- M. Ah oui ; est-ce qu'on entendait la différence pour "marche/nt" ?
 Je l'écris.
 E. Y aura pas "e.n.t"
 E. Ah mais y aura un ,e
 M. Et toi, que proposes-tu ?
 E. "Mon cousin fait de la gymnastique"
 M. Qui lui répond ?
 E. "Mes cousins font de la gymnastique"
 M. Qu'est-ce qui change ?
 E. Ah !
 E. "mon" par "mes"
 M. C'est tout ?
 E. "Fait" est remplacé par "font"
 E. "Mon" et "fait" changent
 M. Et qu'est-ce qu'ils deviennent ?
 E. "Mon" devient "mes", et "fait" "font". »

Fin de la séquence qui a duré 3/4 d'heure.

Le travail commencé ce jour tend à mettre en place la relation
 sujet-verbe dans la phrase, en centrant la recherche sur l'opposition
 singulier-pluriel à la 3ème personne dans des cas où la forme
 verbale manifeste cette opposition à l'oral et à l'écrit, puis uni-
 quement à l'écrit, l'opposition étant toujours manifeste à l'oral
 et à l'écrit sur le groupe nominal.

Le but sera d'amener les enfants à saisir le lien entre groupe
 sujet et groupe verbe à partir des occurrences de modifications
 formelles, puis à dissocier sujet et verbe à partir des différences
 entre ces modifications.

Dans le travail effectué ce matin, les enfants repèrent des
 changements ; à la demande, ils appliquent sur le verbe la modifi-
 cation impliquée par le changement du GN sujet ; ils sont sensibles
 - du moins peut-on le supposer - à deux sous-ensembles parmi les
 verbes (ceux qui varient à l'oral et à l'écrit / ceux qui ne varient
 qu'à l'écrit). Du point de vue de la compétence, les phrases qu'ils
 proposent répondent bien à la consigne. Mais du point de vue de la
 prise de conscience - et c'est ce qui nous intéresse aussi dans
 notre recherche - les analyses ou les constats qu'ils font sont
 fragmentaires. Les remarques s'additionnent, elles concernent un
 changement isolé, mais elles n'établissent pas de lien ni sur les
 changements à l'intérieur d'un couple de phrases (ex: "des élèves

../...

vont préparer*, "un élève va préparer") ni d'une phrase à une autre:
 "Cristelle et Isabelle sont ..." / "des élèves vont ..."

En fin d'exercice seulement, un enfant fait une récapitulation sur un exemple : "mon" devient "mes", "fait" "font".

Mais aucun des enfants n'esquisse de remarque sur un quelconque mécanisme du singulier et du pluriel, ce qui n'entraîne d'ailleurs pas dans les objectifs de l'institutrice au cours de cet exercice.

Il est facile, après coup, de justifier ces réactions des enfants. Mais enfin, n'oublions pas non plus qu'on considérerait traditionnellement, dans l'enseignement, les catégories du singulier et du pluriel quasiment comme des évidences. Les choses ne sont pas si simples pour les enfants du CE 1 et nous pouvons essayer d'analyser les difficultés rencontrées ce matin :

Pour les verbes :

| | |
|---|---|
| { | différence à l'écrit : sont / est vont / va font / fait |
| | partent / part |
| { | différence à l'oral : [sɔ̃] / [ɛ] [vɔ̃] / [va] [fɔ̃] / [fɛ] |
| | [partə] / [par] |

Mais tant à l'oral qu'à l'écrit ces différences se manifestent elles-mêmes différemment sur le plan formel.

| | |
|---|---|
| { | différence à l'écrit : marchent / marche promènent / promène |
| | pas de différence à l'oral : [marʃ] / [marʃ] [promɛn] |

Pour les groupes nominaux :

- 1) le pluriel issu de deux noms singulier coordonnés, pluriel repérable uniquement sur des termes autres que les noms concernés (Cristelle et Isabelle).
- 2) les oppositions à l'oral et à l'écrit de :

| | | |
|----------------------|-------|---------|
| . <u>nos</u> amis | [noz | ami] |
| <u>mon</u> ami | [mɔ̃n | ami] |
| . <u>des</u> élèves | [dɛz | elɛv] |
| <u>un</u> élève | [ɛ̃n | elɛv] |
| . <u>des</u> garçons | [dɛ | ʒarsɔ̃] |
| <u>un</u> garçon | [ɛ̃ | ʒarsɔ̃] |

Dans tous ces exemples, mis à part l'opposition répétée entre s et ø , il n'y a pas de constante formelle.

- . "font, vont, sont" semblent introduire un indice de regroupement, que "est, fait / va" remettent immédiatement en cause.

| | | |
|-----|-----------|------------------------|
| nos | des | s'opposent à mon et un |
| ↓ | ↙ ↘ | |
| noz | dɛ dɛz | |

Il faut donc atteindre un niveau d'abstraction assez élevé pour pouvoir

- ① regrouper ces formes sous la catégorie du nombre
- ② les distribuer selon une opposition singulier/pluriel
- et ③ selon une opposition groupe nominal/verbe.

.../...

2ème séquence : ETUDE DE LA RELATION SUJET-VERBE

L'institutrice rappelle une activité antérieure et dit la phrase suivante : "Mardi après-midi, dans une petite rue, l'imprimeur a reçu toute la classe".

- M. Vous vous rappelez ?
 EE. Oui, c'était chez l'imprimeur
 M. Vous cherchez la plus petite phrase possible ... Oui, il commence à neiger ... mais j'aimerais que vous cherchiez quand même et que beaucoup me proposent une solution. Bertrand
 E. "L'imprimeur a reçu toute la classe"
 EE. Oui
 M. Quel(s) groupe(s) a-t-il enlevé(s) ?
 E. "Mardi après-midi", et "dans une petite rue"
 M. Combien ?
 E. Deux
 M. Donc, on peut les enlever. Et puis ?
 E. Les changer
 M. Oui. Qui peut le faire ?
 E. "Dans une petite rue, mardi après-midi, l'imprimeur a reçu toute la classe"
 M. Oui. Qui encore ?
 E. "L'imprimeur a reçu, mardi après-midi, tous la classe, dans une petite rue"
 E. "Dans une petite rue, l'imprimeur a reçu toute la classe, mardi après-midi"
 M. Ça fonctionne ou ça ne fonctionne pas ?
 E. Ça fonctionne
 M. Oui. Et que peut-on faire encore ? Vous l'avez dit ...
 E. Les enlever
 E. Les effacer

L'institutrice écrit au tableau: l'imprimeur | a reçu toute la classe puis elle amorce → les

- E. "Les imprimeurs ont reçu toute la classe"
 M. C'est la même chose ?
 E. A la place de "l'imprimeur" y a "les"
 M. Ah bon ! Cherche encore
 E. A la place de "a" y a "ont"
 M. Alors, à l'oral qu'est-ce qui change ?
 E. "l" est remplacé par "les"
 M. Et à l'écrit ?
 E. Faut des "s"
 M. Allez, on m'aide ; vite, on l'écrit. Voyons ce qui se passe.
 E. Ça change à l'écrit (les élèves écrivent sur l'ardoise)
 E. y a un "s" à imprimeur
 M. Oui
 E. Y a le pluriel et le petit déterminant "les" (déjà vu en lecture rapide)
 M. Comment expliquez-vous que la 2ème partie change ?
 Comment cela se fait-il ?
 E. Si on met "les" imprimeurs ça peut pas aller avec "a reçu"
 M. Ah ! Ecoutez Dany
 E. Si on met "les" et "a", ça ne va pas
 M. La 2ème change parce que la 1ère est au pluriel et quel est le mot qui ?
 .../...

E. "les"

M. Eh oui, c'est "les" qui commande tout.»

Autre phrase.

- « M. Un homme fait fonctionner la machine en appuyant sur un bouton
La plus petite phrase ? (les doigts se lèvent)
- E. Un homme fait fonctionner la machine
- EE. Ouais
- E. Il a enlevé
- E. "En appuyant sur un bouton"
- M. Oui
- E. On peut le déplacer
- M. Essayons
- E. Eh ! moi : "En appuyant sur un bouton l'homme fait fonctionner la machine"
- M. Quelqu'un d'autre a une autre idée ?
- E. "Un homme fait fonctionner la machine en appuyant sur un bouton"
- E. Il a pas changé
- M. Une autre idée ?
- E. (après avoir cherché, dit la même phrase)
- E. Non, c'est la même place
- E. "Un homme appuie sur un bouton pour faire fonctionner la machine"
- M. Ah oui, mais tu as transformé la phrase, tu as changé la forme des mots
- E. "Un homme, en appuyant sur un bouton, fait fonctionner la machine"
- M. Ça fonctionne, ou ça fonctionne pas ?
- E. Ça fonctionne
- M. On joue comme tout à l'heure. Que me dites-vous ?
- E. Des hommes font fonctionner la machine.
- M. Qu'est-ce qui change ?
- E. "Un" est remplacé par "des"
- E. Et "fait" par "font"
- M. Allez, en cahier d'essai (les élèves écrivent)
Pourquoi y a-t-il un "s" à homme ?
- E. Parce que devant y a un déterminant au pluriel
- M. Après ... "fait" à l'oral devient "font". Comment l'écrit-on ?
- E. o.n.t
- M. Et le reste change ?
- E. Non
- E. Les machines (propose de mettre machine au pluriel)
- M. Ah ! rappelez-vous, il y avait plusieurs hommes qui s'occupaient de la machine, tu te souviens
- E. Oui
- M. Pourquoi la 2ème partie change-t-elle ?
- E. Y a "des"
- M. Parce que la 1ère partie ...
- E. A "un"
- E. Remplacé par "des"
- M. Parce que la 1ère partie est ...
- E. Au pluriel
- M. Et la 2ème partie ne reste pas la même ... Et, même, on l'a entendue changer.
- E. On peut pas faire "un homme font ...
- M. Oui, tu as raison
- E. Et "des hommes fait" ... ; on peut pas non plus
- M. Est-ce que quelqu'un veut bien proposer des phrases qui fonctionnent comme celle-ci pour jouer avec un de ses camarades ?

.../...

- E. "A David" : "Un lion marche dans la jungle"
 E. "Des lions marchent dans la jungle"
 M. Est-ce que ça fonctionne de la même façon qu'ici ?
 E. Non ... Oui
 M. On reprend, parce que tout le monde n'a pas fini d'écrire
 (on redit les deux phrases)
 Ça fonctionne de la même façon ?
 EE. Oui ... oui
 M. A l'oreille ? (redit en insistant sur "marche")
 E. Oui, "un" est remplacé par "des"
 M. Regardez bien ; écoutez bien
 E. Non c'est pas pareil parce que c'est "marche"
 M. Explique
 E. "Marche" n'est pas remplacé
 E. Y a deux fois "marche"
 M. Ah oui ; et là on entendait deux fois "fait" ?
 E. Non
 M. Alors, est-ce que la 2ème partie change à l'oral ?
 E. Non
 M. Cherchez encore d'autres phrases
 E. "Un enfant joue"
 M. Allez-y
 E. Des enfants jouent
 M. La 2ème partie change ?
 E. Non
 M. Et dans la 1ère partie ?
 E. "Un" est remplacé par "des"
 M. Sébastien
 E. "Les chasseurs recherchent une panthère"
 M. Qui joue avec lui ?
 E. "Un chasseur recherche une panthère"
 M. Est-ce que ça fonctionne comme ici ?
 E. Y a 2 fois "panthère"
 M. Ah oui, mais surtout ...
 E. Y a 2 fois "recherchent"
 M. Voilà, alors on écrit ces deux exemples
 Je vais écrire les plus petites phrases. Donnez-les moi.
 E. "Un lion marche"
 M. Ça donne ...
 E. "Des lions"
 M. A l'écrit
 E. "s"
 M. Pourquoi, Karine ?
 E. Parce que c'est au pluriel
 M. Et pourquoi est-ce au pluriel ?
 E. Y a "des"
 E. A marche, un "s" aussi
 M. Bertrand dit un "s" aussi
 E. Y change pas
 M. Oui, à l'oral ; et à l'écrit ?
 E. Y change, mais ...
 M. Qu'est-ce qu'on va mettre alors ?
 E. e.n.t
 M. Oui, à l'écrit y a une marque du pluriel.
 E. Y a 3 lettres pour un son
 M. Et l'autre exemple ?
 E. "Des chasseurs recherchent une panthère"

.../...

- M. On peut enlever un groupe
 E. Oui
 M. Et on peut déplacer "une panthère"
 E. Non
 M. Alors, notre plus petite phrase ?
 E. "Des chasseurs recherchent une panthère"
 M. (écrit) Vous m'aidez : "des chasseurs
 E. "s"
 M. Pourquoi ?
 E. Parce qu'il y a le déterminant "des"
 M. Est-ce que "recherche" change à l'oral ?
 E. A chasseur faut pas d'"s" parce qu'il y en a qu'un
 M. Et maintenant "recherche" qui ne change pas à l'oral ...
 ça va fonctionner comme quoi ?
 E. Comme "marche"
 M. Qu'est-ce qu'on mettra à l'écrit sur "des chasseurs recherchent"
 Thierry ?
 E. e.n.t
 M. Vous écrivez ces phrases (temps pendant lequel les enfants écrivent)
 M. Et maintenant, vous travaillez tout seuls. Sur votre cahier
 d'essai, vous me donnez la plus petite phrase et vous la faites
 fonctionner comme ici. Et si vous avez des problèmes, je peux
 vous aider ; vous demandez."

(travail individuel sur l'ardoise puis le cahier) (les enfants
 recherchent et trouvent rapidement)

quelques-uns des exemples écrits : (tous ont été transformés par leur
 auteur, du singulier au pluriel ou du pluriel au singulier)

- un chien est méchant
- une poule ne mange pas
- un chien veut attraper un chat (difficile)
- un chat boit du lait
- un homme dort
- des hommes partent en vacances
- un tableau est sale
- un cheval court dans le pré
- une rose est belle
- un maçon construit une maison (difficile à l'oral)
- un élève écrit sur le tableau
- un chien aboie (Martine a trouvé immédiatement les graphies
 pour cette phrase)

. Des difficultés apparaissent pour certains enfants qui ne
 maîtrisent pas la différenciation s/nt
 + qui hésitent sur les pluriels tels que (boivent, construisent)
 + qui n'indiquent pas l's de l'attribut au pluriel.

Lors de l'exercice précédent, aucun enfant n'avait manifesté
 qu'il accédait à la conscience explicite de l'opposition singulier/
 pluriel. Or une semaine après, sans que le travail ait été repris
 entre temps, les enfants expriment :

- 1) l'opposition singulier-pluriel ("y a le pluriel)
- 2) la liaison de nombre entre le GN et le V, pour eux, c'est la
 liaison entre "1ère partie et 2ème partie".

.../...

Mais tous n'ont pas encore accédé à l'idée qu'il y a un système d'oppositions formelles sur le GN qui diffère du système d'oppositions formelles sur le verbe. Ce sera l'objet de l'étape ultérieure.

Ce qui apparaît donc là, c'est la nécessité du travail sur les énoncés selon des données de "théorie grammaticale" mais aussi de démarche et de "progression pédagogique" adaptée aux enfants :

Il aurait été prématuré d'essayer de dégager avec les enfants des conclusions grammaticales lors de la séance précédente. Mais les manipulations répétées, suivies d'une phase de maturation, ont permis que 8 jours après, les enfants formulent d'eux-mêmes ce qui était une des bases du travail. De même, lors de la prochaine séance, peut-être diront-ils l'opposition s/nt sur laquelle ils ont travaillé aujourd'hui, qu'ils ont appliquée, mais qui n'est pas arrivée jusqu'à une appréhension claire de leur part; s'ils ne la disent pas, on reprendra le même travail.

Donc d'une part l'enseignant sait vers quoi il tend, et à ce propos, les exemples qu'il travaille avec les enfants ne sont pas choisis indifféremment (notons que ces exemples proviennent toujours de ce qui a été dit ou écrit en classe) quant aux données grammaticales; mais d'autre part il fait en sorte que le rythme de ce travail d'exploration soit le plus adapté à ce que l'enfant peut saisir à un moment donné; et c'est l'enfant qui donne la preuve qu'il a compris en énonçant lui-même une règle, non pas en la répétant ou en l'appliquant après que le maître l'a dite.

DANS LE COURRIER DE "REPÈRES"

"DOSSIERS PÉDAGOGIQUES"

Pédagogie Freinet

Numéros consacrés à l'enseignement du français à l'école élémentaire.

- 79 - Recherches sur l'expression orale
- 85-86 - L'enseignement du français à l'école élémentaire
- 94-95 - Texte libre et expression libre
- 96 - La correspondance naturelle
- 97 - La lecture
- 101 - L'évolution du journal scolaire
- 105 - La bande dessinée (I)
- 106 - La bande dessinée (II)
- 109 - La lecture
- 110 - La poésie à l'école
- 111 - L'orthographe populaire.

Le travail présenté ici relate la découverte par une classe de CM 2 du fonctionnement de l'imparfait et de sa morphologie. Il est important de signaler que ce travail repose sur une analyse linguistique que B. LEBRUN a faite du système verbal (à paraître dans un prochain numéro de "Repères"). On pourra étudier, dans ce document, la démarche de questionnement d'enfants de fin de scolarité élémentaire.

IMPARFAIT ET PASSE SIMPLE AU CM 2

Bernard LEBRUN
Equipe de Saint-Quentin

1. Observation d'un premier corpus :

Pour travailler sur l'imparfait et le passé simple et sur leur relation, il est indispensable d'avoir recours à un texte écrit. C'est seulement à l'écrit qu'apparaît le passé simple. Loin d'être "mort", il subsiste dans le langage écrit des enfants. Que certaines formes soient tombées en désuétude (âmes, âtes) c'est certain ; les autres continuent de se bien porter. Nous ne pouvons faire comme si ce temps n'existait pas et l'ignorer : les enfants l'emploient pour des raisons qu'il est inutile d'explorer ici, ils auront à l'employer dans le second degré. Nous pourrions les mettre dans des situations d'écriture telles qu'ils n'aient pas à l'employer. C'est un choix qu'il serait parfois malaisé de justifier.

Les phrases suivantes sont extraites d'un devoir d'élève qui imagine l'histoire d'une plante : un "avocat" (deux superbes avocatiers poussent d'ailleurs en classe).

- 1 : L'avocat ne se plaisait pas chez la dame.
- 2 : Il n'y avait pas une seule autre plante.
- 3 : Il partit vers le village.
- 4 : Il s'arrêta devant une maison.
- 5 : Une jeune fille sortait.

"M. Voilà cinq phrases tirées dans cet ordre du texte de Patricia. J'aimerais que l'on en discute et que vous disiez ce que vous en pensez, quelles idées vous viennent. Que peut-on faire avec ces phrases ? Que vont-elles nous apprendre ?

E. P.4 et P.5 se font en même temps.

E. Pour P.5 on devrait dire : "une jeune fille en sortit".

En = de la maison.

(Les enfants n'enchaînent pas sur ces deux remarques. Elles sont pourtant intéressantes : - notion de relation exprimée - donc à discuter
- modification de temps : "sortit" pour "sortait")

E. Toutes les phrases se terminent par des points. On peut les réunir.

E. "L'avocat ne se plaisait pas chez la dame car il n'y avait pas une seule autre plante".

E. "L'avocat ne se plaisait pas chez la dame parce qu'il n'y avait pas une seule autre plante".
../...

- E. "Comme il n'y avait pas une seule autre plante, l'avocat ne se plaisait pas chez la dame".
- E. On peut dire aussi : "Comme l'avocat ne se plaisait pas chez la dame, il partit vers le village".
- E. Ou bien "il partit car il ne se plaisait pas".

(différents arrangements sont proposés et finalement deux énoncés se dégagent)

- E. "L'avocat ne se plaisait pas chez la dame car il n'y avait pas une seule autre plante, alors il partit. Il s'arrêta devant une maison. Une jeune fille en sortait".
- E. "Comme il n'y avait pas une seule autre plante, l'avocat ne se plaisait pas chez la dame, alors il partit vers le village. Il s'arrêta devant une maison d'où sortait une jeune fille".
- M. Bien, voilà deux énoncés parmi plusieurs possibles. Vous avez employé des structures sur lesquelles nous reviendrons. J'aimerais que nous revenions aux phrases, non plus pour les réunir, mais pour les comparer.
- E. Elles sont toutes à la même époque : au PASSE.
- E. Entre P.4 et P.5 on a la relation "en même temps".
- E. Oui, elles sont simultanées.

(La notion de "simultanéité" a été approchée auparavant. Dans le jargon de la classe, on l'a appelée la relation "en même temps")

- E. Non, ce n'est pas obligé. Ce n'est pas parce que l'avocat s'est arrêté que la jeune fille sort. Il peut s'arrêter et la jeune fille sortir ensuite.
- E. Elle peut sortir ; l'avocat la voit ; il s'arrête.
- E. Cela dépend comment on écrit la phrase. On pourrait écrire : "Il s'arrêta devant une maison alors qu'une jeune fille en sortait".
- E. Là on a la relation "en même temps".
- E. On peut penser qu'il s'est arrêté parce qu'il avait vu la jeune fille sortir.
- EE. Il faut demander à Patricia ce qu'elle a voulu dire.
- Pa: L'avocat passait ; la jeune fille sortait par hasard...
- E. L'avocat continue ou bien il s'arrête ?
- Pa. Il s'arrête pour lui parler.
- E. Alors on n'a pas la relation "en même temps" ! La jeune fille sort avant que l'avocat s'arrête, et il s'arrête parce que la jeune fille veut lui parler.
- Pa. Il y a un verbe à l'imparfait et un autre au passé simple.

(regards admiratifs des autres ...)

- M. Patricia a raison pour les temps. Mais on peut continuer à travailler dessus sans savoir leurs noms. On les repèrera plus tard.
- E. Pourquoi changer de temps ?
- E. Si on avait le même temps, on écrirait : P.3 : il partait vers le village ; P. 4 : il s'arrêtait devant une maison.
- E. Ce n'est plus du tout la même chose !
- E. On dirait, dans ce cas, que les phrases 1, 2, 3 se font toutes en même temps.
- E. L'avocat ne peut pas "ne pas se plaire chez la dame" et partir en même temps !

../...

- E. On ne peut pas écrire : "L'avocat ne se plaisait pas chez la dame. Il partait vers le village".
- E. Les phrases 1, 2, 3 ne sont pas "en même temps". Il faut qu'il y ait les phrases 1, 2 pour qu'ensuite il parte.
- E. Oui, il faut que : il ne se plaise pas, il se trouve seul, pour qu'il parte.
- M. Je voudrais que l'on explore la relation entre "partir" et "ne pas se plaire".
- E. Ce n'est pas "en même temps" : si il se plaisait encore, il ne partirait pas !
- M. Très bien ! Je propose qu'on réécrive les phrases 1, 2, 3 comme si il se plaisait. Cela apporterait quel changement ?

Phrases modifiées :

- 1 : L'avocat se plaisait chez la dame.
 2 : Il y avait d'autres plantes.
 3 : Il ne partait pas.

E. On peut dire aussi : 3 : il ne partit pas.

E. Non. Il ne partait pas : "AIT".

E. Oui, partait (ait) c'est sûr qu'il n'avait pas envie de partir.

E. Mais si on dit "partit" (IT) cela veut dire qu'il a peut-être eu envie de partir mais qu'ensuite il n'a plus eu envie.

M. Vos remarques sont excellentes. Je trouve qu'on a beaucoup progressé dans la compréhension de ces phrases. On a mis en oeuvre certaines structures sur lesquelles nous devons revenir, et nous avons opposé des formes verbales en "ait" en "it" en fonction de ce qu'elles peuvent signifier et en fonction des relations qu'elles expriment. A partir de maintenant, il faudra réaliser une analyse encore plus fine.

Il s'agit maintenant de matérialiser dans un tableau l'ensemble des remarques qui ont pu être faites à partir des phrases du corpus. Une relation seulement a été utilisée par les élèves, la relation "en même temps". Dans la discussion qui suivra, une autre notion sera avancée : la notion de "durée" que, jusqu'ici, les enfants n'avaient pas perçue.

(+ traduit la présence de la notion ou de la relation ; - leur absence)

| Tableau : | Relation "en même temps" | relation "durée" |
|--|-----------------------------|---------------------|
| 1 : l'avocat ne se plaisait pas chez la dame | | + |
| 2 : il n'y avait pas une seule plante. | + | + |
| 3 : Il partit vers le village. | - | + ? (2) |
| 4 : Il s'arrêta devant une maison. | - | + ? (2) |
| 5 : Une jeune fille en sortait. | (1) | + |
| a : L'avocat se plaisait chez la dame. | | + |
| b : Il y avait d'autres plantes. | + | + |
| c : Il ne partait pas. | + | + |
| ou d : Pourtant, un jour, il partit vers le village. | - | + ? (2) |

Cette dernière phrase (d) vient après une discussion sur la situation. Il apparaît en effet : que l'avocat peut se plaire qu'il ait pourtant envie de partir, donc qu'il partit.

.../..

Il suffit de faire intervenir une raison plus forte : désir de voyager par exemple.

(1) On a remarqué précédemment qu'il était difficile, sinon inacceptable d'établir une relation "en même temps" entre ces deux phrases : 4 et 5.

La relation de causalité a été évoquée mais pas poussée à fond dans l'analyse de ces phrases.

Les enfants notent que c'est pendant que la jeune fille sortait et parce qu'elle sortait que l'avocat s'est arrêté, mais qu'on ne peut pas pour autant établir la relation "en même temps". L'arrêt se fait PENDANT QUE la jeune fille sort.

Pour le moment, on met de côté cette relation "pendant que".

(2) La notion de durée provoque discussion et réflexion.

"Partir", pas plus que "s'arrêter" ne peut être affecté de la durée "zéro". Ces deux actions demandent un certain temps, elles ont donc une certaine durée qui n'est toutefois pas comparable à la durée des autres actions.

- E. C'est à cause de la terminaison en "it" que ce n'est pas simultané, qu'on n'a pas la relation "en même temps" entre 1 et 3.
- E. Quand on change de temps, ça ne se passe plus en même temps.
- E. Les phrases 3 et d ne sont pas simultanées avec les autres phrases, et pourtant elles durent un moment.
- E. 3 et d ne fonctionnent pas comme les autres phrases. C'est à cause des verbes en "it".
- E. Oui, les verbes des autres phrases sont en "ait".
- E. On pourrait dire que les verbes au passé simple ne marchent pas avec la relation "en même temps". »

Ce qui est remarqué, et qui sera noté au tableau, c'est qu'en face des (-) dans la relation "en même temps", on a des (+ ?) dans la notion de durée. Les enfants établissent donc des relations entre ces signes.

Car pour les phrases 1, 2, et a, b, c on peut établir une concordance entre la relation "en même temps" et la notion de durée.

Hypothèse : proposée par un élève

"Quand on change de temps, et qu'on passe de l'imparfait au passé simple, on n'a plus la relation "en même temps".

Il ne s'agit pas de savoir si cette hypothèse est fondée ou non, acceptable ou non. C'est une hypothèse, il faut la vérifier.

Corpus de vérification :

En plus des relations et notions précédentes, on prendra en compte la relation "pendant que".

| A. Corpus du texte | "même temps" | "à un moment donné" | "durée" |
|-------------------------------------|--------------|---------------------|---------|
| 1 : l'avocat ne se plaisait pas ... |) | + | + |
| 2 : il n'y avait pas d'autre plante | | | |
| 3 : il partit vers le village | - | | ? |
| 4 : il s'arrêta devant la maison |) | + | ? |
| 5 : Une jeune fille en sortait | | | |

.../...

B. Corpus proposé par les élèves :

| | | | |
|--|---|---|---|
| I) 1 : le chat ne mangeait pas. |) | + | + |
| 2 : il n'avait pas faim |) | - | + |
| 3 : il sortit et alla sur les toits | - | | + |
| II) 1 : Pierre avait perdu son argent, |) | - | - |
| 2 : car il courait | | + | + |
| 3 : alors il se mit à pleurer | - | - | + |

Cette fois les enfants utilisent d'autres connaissances acquises antérieurement, et qui n'étaient pas apparues :

Ils notent :

- la relation antériorité/postériorité entre :

| | |
|---------|------|
| A 1 - 2 | A 3 |
| I 1 - 2 | I 3 |
| II 1 | II 3 |

- la relation cause / conséquence entre :

| | |
|------|------|
| I 2 | I 1 |
| II 2 | II 1 |
| II 1 | II 3 |

D'autre part, la notion de durée ne paraît pas devcîr être la caractéristique particulière à l'imparfait : le passé simple peut être employé pour des actions qui durent :

- sortir
- aller sur les toits
- se mettre à pleurer ou pleurer

Le corpus B I / B II montre donc que, voulant vérifier une hypothèse sur une relation donnée, on se trouve en présence d'autres relations. Il devient dans ce cas impossible de savoir si le changement de temps est dû :

- plutôt à la perte de la relation "en même temps"
- qu'à la relation "à un moment donné" qui distribue : + ou -
- qu'à la relation "avant/après"
- qu'à la relation "cause/conséquence".

En fait, on constate l'introduction d'autres facteurs qui viennent "parasiter" la vérification de l'hypothèse.

L'hypothèse n'est donc pas vérifiée. Il semble qu'elle ne puisse pas l'être à partir de ce corpus.

II. Conclusion sur l'hypothèse précédente. Formulation d'une nouvelle hypothèse.

On rappelle la précédente hypothèse :

"Quand on change de temps et qu'on passe de l'imparfait au passé simple, on n'a plus la relation "en même temps".

On remarque que cette hypothèse lie :

- le changement de temps
- la perte de la relation "en même temps" (simultanéité)

Cette hypothèse n'a pu être vérifiée.

Mais peut-on prouver l'hypothèse inverse ?

.../...

Que se passe-t-il SI ON NE CHANGE PAS DE TEMPS ?
(conformément à l'hypothèse de départ) ?

Logiquement, si l'hypothèse était validée, on aurait des chances de constater la présence de la relation "en même temps".

Hypothèse II : "Quand on ne change pas de temps et qu'on reste soit à l'imparfait, soit au passé simple, on garde la relation "en même temps".

Vérification sur corpus imparfait : "en même temps"

- | | | |
|--|---|---|
| 1 : Pierre se <u>levait</u> tous les jours à 7 heures. |) | - |
| 2 : Aussitôt il <u>faisait</u> sa toilette |) | - |
| 3 : Puis il <u>préparait</u> son petit déjeuner |) | + |
| 4 : en écoutant les informations du matin, |) | - |
| 5 : A 8 heures exactement, il <u>sortait</u> |) | - |
| 6 : et <u>prenait</u> le car devant sa porte. |) | - |
- E. Il n'y a qu'une relation "en même temps" : avec "en écoutant".
Parce qu'il prépare son petit déjeuner et en même temps il écoute les informations.
- E. Pour les autres verbes en "ait", on n'a jamais la relation "en même temps" parce que toutes les actions se suivent : il se levait, il faisait sa toilette après, et après il préparait son déjeuner.
- E. C'est pareil pour sortir et prendre le car, il faut sortir avant de prendre le car.
- E. Même si on garde le même temps, on n'a pas forcément la relation "en même temps".

Vérification sur corpus au passé simple : "en même temps"

- | | | |
|--|---|---|
| 1 : le pâtissier le renvoya. |) | - |
| 2 : le petit garçon s'en alla. |) | - |
| 3 : il arriva à la porte d'une banque. |) | - |
| 4 : il vit sortir un voleur. |) | - |
| 5 : le garçon prit un gros bâton. |) | - |
| 6 : et assomma le voleur. |) | - |
- E. On n'a jamais la relation "en même temps" parce que toutes les actions se passent les unes après les autres, c'est comme pour les verbes en "ait".

Il faut donc conclure sur l'hypothèse I et l'hypothèse II :

La discussion conduit à :

CONCLUSION :

- 1 : On ne passe pas de l'imparfait au passé simple parce qu'il n'y a plus la relation "en même temps" entre les actions.
- 2 : On ne garde pas forcément la relation "en même temps" quand on emploie des formes verbales au même temps.
- 3 : Pour être certain de conserver la relation "en même temps" entre deux actions, il faut employer : "EN + V ant" pour l'une des deux.

Pour résoudre le problème posé par le passage de l'imparfait au passé simple, les enfants ont utilisé un ensemble de connaissances mises en place lors de précédents travaux. Ce sont :

.../...

- la relation : "avant/après" (antériorité/postériorité)
- la relation : cause/conséquence
- la relation : en même temps (simultanéité)
- la relation : à un moment donné (relation apparue lors de cette discussion)
- la notion de : durée
- la notion d'aspect : accompli/non accompli

Maintenant ils butent sur la difficulté, et le problème posé est sans solution. Deux voies s'offrent pour relancer la recherche :

1. Etablir la distinction entre : - discours commentatif
- discours narratif

et affecter l'imparfait du trait : + description
le passé S. du trait : + récit

(Weinrich : "le TEMPS")

2. Etablir la distinction entre - discours écrit
- discours oral

et opposer "l'aoriste" au "parfait" (passé simple au passé composé)

(Benveniste : "Problèmes de linguistique générale" I)

Benveniste : "le parfait établit un lien vivant entre l'événement passé et le présent où son évocation trouve place. C'est le temps de celui qui relate les faits en témoin, en participant ... Comme le présent, le parfait appartient au système linguistique du discours, car le repère temporel du parfait est le moment du discours alors que le repère temporel de l'aoriste est le moment de l'événement".

La seconde voie est certainement la plus facile à suivre dans un premier temps. Il suffit d'opposer deux types de récit. Par contre il est plus malaisé de suivre la première d'abord : la distinction risque d'apparaître floue, formelle, et il n'est pas certain que les enfants puissent la suivre. Par la suite, il sera possible de l'aborder.

III. Opposition discours écrit/discours oral

On demande à Patricia, qui a donné le premier texte, de le raconter, en oubliant si possible ce qu'elle a écrit.

Patricia : "C'est un jour, une dame a décidé d'acheter une plante et la vendeuse lui a dit : "prenez celle-là , elle est très jolie", alors la dame l'a prise, mais l'avocat ne se plaisait pas chez la dame, il était toujours tout seul, il n'y avait pas une seule autre plante. L'avocat, il ne se plaisait pas chez la dame, alors il est parti vers le village. Il s'est arrêté devant une maison, il y avait une jeune fille qui en sortait..."

Opposition des textes : (le texte écrit de Patricia est au tableau, volet retourné - on le découvre)

.../...

ECRITECRIT/ORALORAL

Une dame décida
 La vendeuse lui dit
 La dame la prit

Une dame a décidé
 La vendeuse lui a dit
 La dame l'a prise

L'avocat ne se plaisait pas
 Il était seul
 Il n'y avait pas

Il partit
 Il s'arrêta

Il est parti
 Il s'est arrêté

Il y avait
 Une jeune fille sortait

- E. Quand Patricia raconte l'histoire, elle change de temps.
 E. Quand elle écrit, elle met les verbes au passé simple, et quand elle raconte ce n'est plus au passé simple.
 E. C'est le passé composé.
 E. Bien sûr, c'est plus facile quand on raconte
 M. Vous n'employez jamais le passé simple lorsque vous racontez une histoire entre vous, ou à vos parents, ou en classe ?
 EE. Non ! ça ferait drôle !
 E. Patricia ne change pas tous les temps. Il y a des verbes qui restent à l'imparfait, quand Patricia raconte ou bien quand elle écrit: "plaisait" , "était", "avait", "sortait".

L'observation de ces deux types de discours trouve sa conclusion sous forme d'une hypothèse à vérifier :

Hypothèse : "Quand on raconte une histoire au PASSE " :

- 1 : certaines formes verbales sont à l'imparfait.
 2 : d'autres formes se mettent : - au passé simple à l'écrit) les mêmes
 - au passé composé à l'oral) formes

Vérification :

Cette hypothèse est vérifiée sur un autre texte d'élève, à qui il est demandé de raconter l'histoire qu'il a écrite. Les formes verbales comparées comme dans le texte précédent se répartissent dans un tableau identique :

ECRITECRIT/ORALORAL

Un petit garçon voulait acheter
 ses parents ne voulaient pas

Il entra chez un pâtissier

Il est entré chez un
 pâtissier

Je cherchais un aide
 Il ne savait rien faire

Le pâtissier le renvoya
 il arriva à la porte
 il vit sortir un voleur

le pâtissier l'a renvoyé
 il est arrivé à la porte
 il a vu sortir un voleur

qui menaçait le caissier

../...

Conclusion : on vérifie l'hypothèse.

L'imparfait appartient à l'écrit ou à l'oral.

Le passé simple appartient à l'écrit.

Les formes qui sont au passé simple à l'écrit se mettent au passé composé à l'oral.

La question est maintenant posée de savoir si on peut changer de temps les formes verbales qui sont à l'imparfait.

Essais sur les deux textes :

1 : tout au passé simple = impossible

2 : tout à l'imparfait = impossible.

3 : tout au passé composé = possible, pour certaines formes, impossible pour d'autres.

4 : tout au présent = possible.

La remarque "3" confirme l'opposition aoriste/parfait = écrit/oral, mais pose un autre problème :

Toutes les actions d'un récit ne peuvent être écrites au passé composé :

- il a vu sortir un voleur qui a menacé un caissier (dans la situation)

- il a vu sortir un voleur qui menaçait un caissier.

Il est alors temps de revenir à la distinction : discours narratif, discours commentatif.

Mais il est évident qu'il s'agit d'une lente et patiente découverte.

IV. Morphologie de l'imparfait

L'étude morphologique de l'imparfait commence, alors que la classe travaille sur l'opposition Ecrit/Oral.

Le premier corpus est tiré des textes observés jusqu'ici.

1 : l'avocat ne se plaisait pas chez la dame.

2 : Il était seul

3 : Il n'y avait pas une seule autre plante.

4 : Une jeune fille en sortait.

5 : Le petit garçon voulait acheter un ballon.

6 : Ses parents ne voulaient pas.

7 : Je cherchais un aide.

8 : Le petit garçon ne savait rien faire.

9 : Le voleur menaçait le caissier.

Observation des formes verbales :

E. Tous les verbes sont en (ai)

E. Il y en a en "ais" "ait" "aient"

E. Mme R. nous disait qu'on reconnaissait l'imparfait parce qu'on entendait "ai" comme dans l'imparfait. (cette élève vient d'une autre école).

M. Nous verrons si c'est justifié.

Je propose quelques phrases supplémentaires pour voir :

10 : Je connais ce livre.

11 : Ce garçon paraît bien malade.

" E. Ça ne va pas ! Ces phrases-là ne sont pas au passé !

E. C'est du présent

M. Pourtant on entend "ai"

.../...

E. Oh, ben on entend (ai) aussi dans "je voudrais", "je chanterai" et c'est du futur !

...

Les remarques terminées, on construit le tableau :

| Epoques : | <u>PASSE</u> | <u>PRESENT</u> | <u>FUTUR</u> |
|-----------|-----------------------|----------------|--------------|
| | Il ne se plaisait pas | Je connais | Je voudrais |
| | Il était | Il paraît | Je chanterai |
| | Il n'y avait pas | | |
| | Elle sortait | | |

...

"E. De toute façon, "connais" ce n'est pas l'imparfait, il faudrait dire : "je connaissais"

E. Pour "paraît", c'est la même chose, il faut dire : "il paraissait"

M. D'où vient que : connais = présent
connaissais = passé (imparfait)?

E. C'est à cause du thème ! avec "connaissais" et "paraissais" on emploie le thème long : connaiss - paraiss .

E. Dans les autres phrases, c'est pareil : sortait, voulait, savait on emploie le thème long.

M. Résumez maintenant vos remarques sur la forme verbale de l'imparfait. "

Les remarques seront résumées sous forme d'hypothèse à vérifier.

Hypothèse 1 :

"La forme verbale de l'imparfait est composée de :
 (thème long + AI + marque personnelle)"

Vérification de l'hypothèse :

Corpus N° 2 :

- 1 : La jeune fille sortait de la maison.
- 2 : Le petit garçon voulait un ballon.
- 3 : Les enfants buvaient leur chocolat.
- 4 : Papa prenait l'autocar tous les jours.
- 5 : Le pâtissier cherchait un aide.
- 6 : Le voleur menaçait le caissier.
- 7 : Il n'y avait pas une seule autre plante.
- 8 : L'avocat était seul.

La vérification porte tout d'abord sur le thème.

Les enfants se fient à leur première impression : formes verbales du début du corpus (ce qui prouve que la démarche scientifique est difficile à installer) pour dire tout d'abord que l'hypothèse est bonne : on prend le thème long !

Remarque : les enfants ont l'habitude de travailler la conjugaison en ayant recours au thème pour l'analyse des formes verbales.

Exemples : parler : thème unique = [parl] (parl-e / parl-ons)
 sortir : deux thèmes = [sɔR] (sor-t)
 [sɔRt] (sort-ons)
 boire : trois thèmes = [bwa] (boi-t)
 [byv] (buv-ons)
 [bwav] (boiv-ent)

La reconnaissance des thèmes est fondée sur l'aspect phonétique.

.../...

Il faut donc passer par une analyse précise des thèmes :

| | Infinitif | thèmes du présent | | Imparfait |
|----|-----------|-------------------|------------|-------------|
| | | oral | écrit | |
| 1. | sortir | [sɔR] | sort t | |
| | | [sɔRt] | sort ons | sort ait |
| 2. | vouloir | [vø] | veu t | |
| | | [vulɔ] | voul ons | voul ait |
| | | [vøL] | veul ent | |
| 3. | boire | [bwa] | boi t | |
| | | [byvɔ] | buv ons | buv ait |
| | | [bwav] | boiv ent | |
| 4. | prendre | [pRɑ] | prend | |
| | | [pRɑnɔ] | pren ons | pren ai t |
| | | [prɛn] | prenn ent | |
| 5. | chercher | [ʃɛR] | cherch e | |
| | | [ʃɛRɔ] | cherch ons | cherch ai t |
| 6. | menacer | [mɑnas] | menaç e | |
| | | [mɑnasɔ] | menaç ons | menaç ai t |
| 7. | avoir | [a] | ai | |
| | | [a] | as/a | |
| | | [avɔ] | av ons | av ai t |
| 8. | être | [sɥ] | suis | |
| | | [e] | es | |
| | | [ɛ] | est | |
| | | [sɔm] | sommes | |
| | | [ɛt] | êtes | ét ai t |
| | | [sɔ] | sont | |

La comparaison des thèmes employés fait apparaître :

- aucun problème lorsqu'il s'agit d'un thème unique : c'est le cas de verbes comme : chercher - menacer - : un seul thème possible
- lorsque le verbe possède 1 ou 2 thèmes longs (sortir / prendre - boire) c'est le thème long correspondant au PLURIEL 1 (nous) qui est employé pour la construction de la forme verbale de l'imparfait.
- une exception à cette "règle" : le verbe être

Hypothèse 2 :

"C'est sur le thème long du pluriel 1 du présent de l'indicatif que se construit la forme verbale de l'imparfait".

Vérification :

| | | |
|------------|-------------------------|------------------------|
| écrire | il écri t | |
| | nous <u>écriv</u> ons | il <u>écriv</u> ai t |
| partir | il par t | |
| | nous <u>part</u> ons | il <u>part</u> ai t |
| vouloir | il veu t | |
| | nous <u>voul</u> ons | il <u>voul</u> ai t |
| apercevoir | il aperçoi t | |
| | nous <u>apercev</u> ons | il <u>apercev</u> ai t |
| payer | il pai e | |
| | nous <u>pay</u> ons | il <u>pay</u> ai t |
| etc... | | |

Le verbe "être" mis à part, l'hypothèse 2 est vérifiée.

.../...

Seul le thème a été soumis à examen. Or l'hypothèse de départ posait, à la suite du thème la marque [ɛ] "AI" à l'écrit.

La question est de savoir si c'est la seule marque repérable à l'imparfait.

L'imparfait est, au CM 2, suffisamment connu pour que nous ne passions pas un temps inutile à faire semblant de découvrir ce qui est connu.

- On entend [ɛ] aux trois personnes du singulier et à la troisième personne du pluriel

- On entend [jɔ̃] à la première personne du pluriel

[jɛ] à la deuxième personne du pluriel

[jɔ̃] s'écrit : i ons

[jɛ] s'écrit : i ez

Or, "ons" est la marque personnelle qui correspond à "nous".

"ez" est la marque personnelle qui correspond à "vous".

Conclusion : il existe une autre marque de l'imparfait

- à l'oral : le yod (connu des enfants)

- à l'écrit : "i".

CONCLUSION:

"La forme verbale de l'imparfait est composée de :

thème long (pluriel 1) + [ɛ] (AI) yod (I) + marque personnelle

Reste maintenant à examiner le problème de la marque personnelle.

Il n'y a pas ici d'hypothèse de travail à formuler et à vérifier. Il suffit de constater quel système de marques personnelles est utilisé dans le paradigme de l'imparfait.

Les travaux sur le présent, qui ont précédé, ont conduit les élèves à établir un tableau de référence qu'il est nécessaire de reproduire.

| 2 types d'infinitif : [ɛ] [R] = deux systèmes de marques personnelles | | | |
|---|-----------|-------------------|-------|
| marqués à l'ORAL | A L'ECRIT | I | II |
| - | + | S ₁ e | s / x |
| | | S ₂ es | s / x |
| | | S ₃ e | t |
| | | P ₃ | ent |
| | | P ₁ | ons |
| | | P ₂ | ez |

présent de l'indicatif →

présent de l'impératif →

présent du subjonctif →

Imparfait de l'indicatif →

INF en [ɛ]

INF en [ɛ] (- s)

INF en [ɛ] en [R]

∅

INF en [R]

INF en [R]

(être)

INF en [ɛ]

en [R]

.../...

Remarque : pour ne pas le répéter, les indications sur les marques personnelles de l'imparfait sont portées dans le tableau. En fait, lorsque commence le travail sur les marques personnelles de l'imparfait, le tableau n'est renseigné que pour les trois "présents".

Compte tenu des habitudes de travail, il suffit maintenant d'examiner les paradigmes de deux verbes selon le type d'infinitif :

| INF en e | INF en R |
|-------------------|-----------------|
| je cherch ai s | je sort ai s |
| tu cherch ai s | tu sort ai s |
| il cherch ai t | il sort ai t |
| ils cherch ai ent | ils sort ai ent |
| nous cherch i ons | nous sort i ons |
| vous cherch i ez | vous sort i ez |

On constate que le système de marques personnelles est le même dans les deux cas, et se répartit selon les marques orales/écrites :

| | marques | |
|--------|---------|-------|
| | oral | écrit |
| sing 1 | - | + s |
| sing 2 | - | + s |
| sing 3 | - | + t |
| plur 3 | - | + ent |
| plur 1 | + | + ons |
| plur 2 | + | + ez |

Et report des observations dans le tableau (cf. ci-dessus) :

Tableau récapitulatif

| FORME VERBALE IMPARFAIT | | |
|-------------------------|--------------|----------------------|
| THEME | MARQUE TEMPS | MARQUES PERSONNELLES |
| thème long (Pl.1) | AI | S S T ENT |
| | 1 | ONS EZ |

Ce document retrace une activité lancée dans un CM 2 par les élèves eux-mêmes après la découverte d'un problème. On verra qu'un tel problème ne sort pas d'un "programme", mais naît de la rencontre des enfants avec un fait de langue. De telles "rencontres" sont fréquentes : il faut savoir les comprendre.

"PAS UN" : Problème rencontré au CM 2

Bernard LEBRUN
Equipe de Saint-Quentin

Lors de l'élaboration d'un texte pour un montage au magnétophone (sur la musique de Ennio Morricone : "Il était une fois la Révolution" : il ne s'agit donc en aucune manière d'une activité de grammaire provoquée !), on rencontre une phrase qui pose problème : "pas un oiseau passe". La phrase est acceptée par la plupart des enfants .. Quelques uns la refusent (Non, ça ne va pas, c'est pas bien). Ils proposent alors la phrase qui leur convient : "Pas un oiseau ne passe". Les autres acceptent, sans grande conviction, cette reformulation. Le maître la confirme, et propose qu'on recherche la raison qui fait que la seconde formulation est plus "grammaticale". On ne décrira pas ici l'ensemble de l'activité, mais seulement les grands moments de la démarche.

1) Formulation du problème :

Il ne suffit pas d'avoir rencontré un phénomène pour savoir exactement de quel problème il s'agit. Aucune résolution ne peut être recherchée avant une formulation précise. Après une discussion collective, la formulation acceptée a été "cette phrase ressemble à une phrase négative, mais n'est pas construite de la même façon : pourquoi ?". Il s'agit alors d'un problème que l'on va pouvoir essayer de résoudre.

2) Première hypothèse :

Elle a été formulée de la manière suivante : "Chaque fois qu'on a une phrase négative, on peut déplacer le "pas" qu'elle contient en tête de phrase". Une rapide expérimentation révèle quatre problèmes :

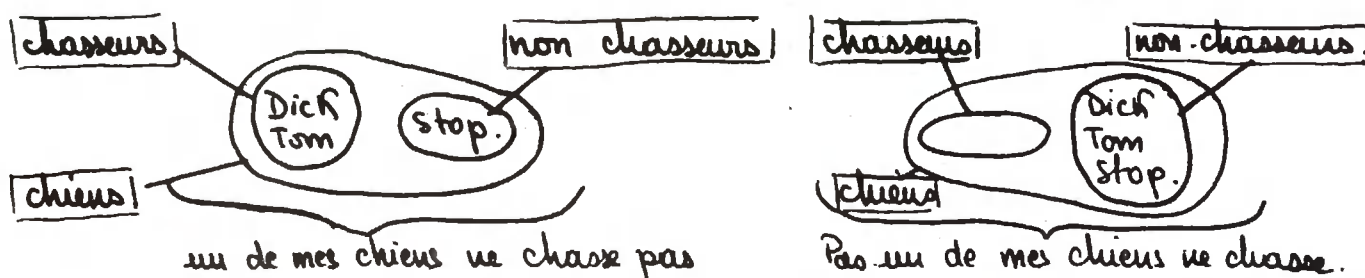
1. Les phrases du type (1) : "Un oiseau ne passe pas" ne s'emploient jamais. Comment alors concevoir que les phrases du type (2) : "Pas un oiseau ne passe" soient construites à partir de phrases qui n'existent pas ?

2. Mais l'hypothèse fonctionne avec des phrases génériques comme "Un poisson ne vole pas" qui donne bien "pas un poisson ne vole".

3. L'hypothèse ne fonctionne pas si le déterminant n'est pas "un" comme le montre la phrase "Mon chien ne chasse pas" qui ne peut pas donner "pas mon chien ne chasse".

4. L'hypothèse fonctionne aussi avec "un des" puisque "un de mes chiens ne chasse pas" semble donner "pas un de mes chiens ne chasse". Cependant un élève remarque que ces phrases ne sont pas strictement équivalentes, ce que l'on a expliqué en recourant à une présentation mathématique :

../..



En discutant , les élèves arrivent peu à peu à la conclusion suivante :

a) il n'est pas possible d'affirmer que "pas un de mes chiens ne chasse" soit obtenue à partir de "un de mes chiens ne chasse pas" dans laquelle on aurait déplacé "pas" (remarque 4 ci-dessus) ;

b) il n'est pas possible d'affirmer que "~~pas un~~ oiseau ne passe" soit obtenue à partir d'une négative dans laquelle on aurait déplacé le "pas" (remarque 1 ci-dessus) ;

c) il existerait des phrases négatives comme "mon chien ne chasse pas" qui ne permettraient pas le déplacement de "pas" (remarque 3 ci-dessus) ;

d) donc : l'hypothèse formulée est peu vraisemblable. Il faut en formuler une autre.

3) Seconde hypothèse :

Sur la remarque d'un élève, on formule l'hypothèse suivante : "pour produire la phrase "pas un de mes amis ne joue au hand-ball" il faut que les éléments de l'ensemble "mes amis" aient tous la qualité de "non-joueur". Une variante plus formelle de cette hypothèse a été admise : "pour produire une phrase telle que "pas un de mes chiens ne chasse", il faut un ensemble d'éléments non-X formant le groupe sujet". On reprend donc le problème :

- si l'ensemble de mes chiens comprend Dick, Tom et Stop,
- si ni Dick, ni Tom, ni Stop ne chassent,
- alors mes chiens sont non-chasseurs,

-*alors pas mes chiens ne chasse,

La phrase ainsi construite sur la base de cette seconde hypothèse n'est pas grammaticale. La condition formulée par l'hypothèse est donc nécessaire mais non suffisante pour expliquer la structure des phrases étudiées. On décide alors de chercher si il y a une phrase à partir de laquelle on peut, en faisant une certaine opération, construire des phrases comme "pas un oiseau ne passe".

4) Troisième hypothèse :

Le problème est de savoir si l'on peut dire autrement, mais avec les mêmes mots, la phrase "Pas un oiseau ne passe". La situation se débloque quand un élève propose "Il n'y a pas un oiseau qui passe". On décide alors de travailler sur la base de la troisième hypothèse ainsi formulée : "on ne peut écrire "pas un oiseau ne passe" qu'à partir de "Il n'y a pas un oiseau qui passe"". En vérifiant cette hypothèse sur un grand nombre de phrases, on s'aperçoit qu'elle est beaucoup plus vraisemblable que les précédentes, et qu'en outre elle élimine les trois remarques qui avaient conduit à invalider la première hypothèse. On s'aperçoit aussi, incidemment, de la possibilité

de commutation de "pas un" et de "aucun" : "il n'y a pas un oiseau qui passe" / "il n'y a aucun oiseau qui passe", et l'on constate que cette possibilité existe aussi dans les phrases que nous supposons construites sur la base de l'hypothèse 3 : "Pas un oiseau ne passe" / "Aucun oiseau ne passe". Cette similitude est un argument en faveur de l'hypothèse 3 puisqu'elle montre qu'une opération s'effectuant sur "il n'y a pas un ..." peut aussi s'effectuer sur "pas un ...". On revient donc au problème initial, tel qu'il était formulé, pour conclure :

"Si la phrase "Pas un oiseau ne passe" ressemble à une négative (c'est-à-dire si elle contient un "ne" et un "pas"), c'est vraisemblablement parce qu'elle se construit sur le modèle d'une phrase négative de la forme "Il n'y a pas un oiseau qui passe" dans laquelle on efface "il y a" et "qui", et dans laquelle on déplace "ne" à la place de "qui". C'est cette régularité qui explique que l'on préfère "pas un oiseau ne passe".

Cette formulation n'est pas une loi linguistique. De nombreux problèmes restent en suspens. Elle n'est pas "juste". Mais, dans la démarche des enfants, elle est la seule qui soit vraisemblable à ce stade du raisonnement. Il faut savoir la poser comme telle. On s'est interrogé sur le pourquoi de la structure d'une phrase, et on l'a expliqué par une relation syntaxique régulière : il y a des régularités dans la langue, et c'est peut-être cela la véritable conclusion d'un tel travail au CM 2. On revient alors au montage sur magnétophone.

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'ÈRE DES MEDIA"

André MAREUIL

Collection L'Éducateur, Presses Universitaires de France - 1978

Relevé au sommaire :

- Chapitre I - Omniprésence de l'information dans la société : l'information comme concept général, selon J. Attali - Des effets de masse - Vers une société "extéro-déterminée" ? - Recul constant des seuils de sensibilité - Les media ne présentent-ils qu'un "pseudo-monde" ? - Une réponse de la jeunesse : les media marginaux - Les hommes à un tournant de la connaissance ? - Une grande lacune dans notre information : quel est l'effet réel des media ?
- Chapitre II - Lire l'imprimé : Savoir-lire - L'entraînement des élèves aux techniques de la documentation - Prendre conscience de ce qu'est le monde de l'imprimé.
- Chapitre III - Les images et le professeur : Approche sémiologique et littéraire - A la recherche de la mythologie dans les media contemporains.

Ce document est le compte rendu d'une activité relevant des mêmes objectifs, mais qui s'est déroulée dans une classe de 3ème du Premier Cycle. Nous la proposons à titre d'exemple.

UNE RELATIVE QUI POSE PROBLEME

"Le bois dans la clairière les garçons avaient construit leur cabane était interdit à la promenade."

Christian NIQUE
Equipe d'Amiens

Cette phrase a été rencontrée en classe de Troisième dans un texte d'élève et posait des problèmes d'orthographe (duquel). Pour résoudre ce problème, il a fallu s'interroger (c'est un relatif, qui pronominalise quoi, etc...). A ce propos, un problème est soulevé : alors que dans les cas les plus fréquents (qui, que, où ...) la relativation consiste à déplacer un pronom en tête de phrase, pourquoi y a-t-il ici un GN prép. devant le pronom relatif ?

1) Description du phénomène :

Quelques essais de réponse peu satisfaisants sont proposés. Le maître propose que l'on formule clairement le problème. Pour cela on l'écrit au tableau. Cela conduit à remarquer (sur suggestion du maître) que l'on a présupposé qu'il s'agissait ici d'une relativation. Encore faudrait-il en être certain. On décide de comparer cette phrase à une phrase identique contenant une relative. Pour des raisons pédagogiques, le maître a demandé à chaque groupe de deux élèves de faire ce travail, et a justifié sa demande par la nécessité de multiplier l'expérimentation pour être plus certain du résultat.

Prenons ici un exemple. Un groupe a décidé de construire une phrase contenant une relative habituelle :

Le bois que les garçons connaissaient était interdit ...

Cette phrase provient de la structure:

Le bois [les garçons connaissaient le bois] était interdit ... sur laquelle "le bois" de l'enchâssée est pronominalisé et déplacé en tête sous la forme du relatif COD "que". Si l'on pose que la structure source de la phrase de départ est :

Le bois [les garçons avaient construit leur cabane dans la clairière du bois] était ...

on voit que le processus est bien le même : pronominalisation de "du bois", et déplacement en tête sous la forme "duquel". Mais, en outre, il y a déplacement de "dans la clairière". Le groupe conclut qu'il est légitime de parler de relativation dans cette phrase.

Après confrontation et discussion des différents résultats, accord est fait. On peut alors revenir sur la formulation du problème qui est - répétons-le - consignée sur le tableau. Il est en effet possible de l'améliorer. Plusieurs suggestions sont faites. La classe retient la suivante :

.../...

Pourquoi dans certaines relatives comme :
Le bois, dans la clairière du/quel ...
a-t-il fallu accompagner le pronom déplacé du GN prép. qui
le précède ?

Cette formulation est conservée. Le problème est maintenant bien posé. Il faut formuler des hypothèses de résolution.

2) Première hypothèse, et argumentation :

La comparaison de notre relative à celles des différents groupes fait ressortir le caractère "régis" du pronom relatif : c'est ici un complément de nom. C'est pourquoi une rapide discussion a conduit les élèves à formuler l'hypothèse suivante :

Quand un pronom relatif est complément de nom, il entraîne dans son déplacement le nom qu'il complète.

Il est alors proposé de soumettre cette hypothèse à vérification empirique. Pour cela, on a deux possibilités :

1. ou bien prendre des phrases avec des relatives, et observer si les relatifs compléments de nom, parmi ceux que l'on a "glânés" ont entraîné ou non leur nom recteur ;

2. ou bien fabriquer des structures telles qu'un GN Compl. de nom pourra être relativé, et observer s'il faut ou non entraîner le recteur dans le déplacement.

Les deux possibilités se valent ici, mais la seconde est exactement la situation expérimentale, plus rapide. C'est celle que les linguistes utilisent. Le maître conduit les enfants à la choisir, mais leur fait formuler exactement la démarche qui sera prise avant de la prendre. On obtient ensuite un corpus de structure de la forme a ou b :

- a - le garçon [Pierre connaît le frère du garçon] est gentil.
b - le garçon [Pierre travaille avec le frère du garçon] est gentil

Dans les deux cas, c'est l'élément encadré qui est pronominalisé et déplacé. Mais seul le cas b entraîne le nom recteur, comme le montre l'observation des 4 exemples ci-dessous :

- 1) le garçon dont Pierre connaît le frère est gentil
- 2) le garçon le frère de qui Pierre connaît est gentil
- 3) le garçon dont Pierre travaille avec le frère est gentil
- 4) le garçon avec le frère de qui Pierre travaille est gentil.

Ce travail - dans la mesure où il a été fait sur de nombreuses phrases - a été long. D'autant plus long qu'il a fallu remarquer que l'opposition "de qui" / "dont" n'a rien à voir avec notre problème. Elle existe, mais représente un autre problème : on a alors proposé de réserver ce problème à une autre étude. De l'observation d'exemples tels que a et b (et surtout tels que a), il a fallu conclure que l'hypothèse n'était pas validée : le relatif complément de nom n'entraîne pas nécessairement le nom qui le régit. Il faut formuler une autre hypothèse.

.../...

3) Seconde hypothèse, et argumentation :

Pour cela, une discussion a été engagée. Après avoir classé les cas relevant de a et les cas relevant de b, il s'agissait de déterminer quelle était la cause, dans les b, du déplacement du nom recteur. Après avoir remarqué que la seule différence entre les cas a et les cas b était la présence d'une préposition devant le recteur en b, l'hypothèse formulée, acceptée, et inscrite a été :

Quand un pronom relatif est complément de nom, il entraîne dans son déplacement le nom qu'il complète si celui-ci est précédé d'une préposition. Il entraîne aussi la préposition et l'article.

Une double démarche d'argumentation a été proposée :

1. Un certain nombre d'élèves ont vérifié sur toutes les phrases observées que l'hypothèse était correcte ;

2. Un second groupe d'élèves a construit des structures contenant un relatif à déplacer qui soit complément d'un nom précédé d'une préposition.

La conclusion s'imposait alors : l'hypothèse se vérifiait dans chaque cas. Ainsi se trouvait expliquée la "bizarrerie" notée au début du travail. Plusieurs problèmes ont été soulevés pendant cette étude, on les a recensés :

1. Quand emploie-t-on "dont" et quand emploie-t-on "duquel" ? (cf. ci-dessous)
2. Pourquoi emploie-t-on rarement la structure étudiée ?
3. Pourquoi le phénomène étudié se produit-il avec le relatif duquel, mais pas avec "qui" ou "que" ?

Ces trois problèmes ont fait l'objet d'un travail complémentaire, selon la même démarche.

Pour 1. : différencier la norme et l'usage et recenser les différents emplois.

Pour 2. : différencier la norme et le système (et en outre analyser une "faute" comme : le bois que les garçons avaient construit leur cabane dans sa clairière était interdit à la promenade).

Pour 3. : montrer que "qui" est un sujet, "que" un objet, et que "duquel" peut être un SN Prép. (de n'importe quelle fonction).

La démarche effectuée est bien une démarche hypothético-déductive. Le phénomène étudié se trouve expliqué. Bien entendu, l'explication pourrait être approfondie, et l'on pourrait se poser le problème suivant :

Pourquoi une préposition empêche-t-elle le déplacement normal d'un relatif prépositionnel ?

Cela conduit à l'étude du principe du A sur A. Une telle étude, si elle relève de la même démarche, soulèverait trop de problèmes non résolus dans cette classe pour être engagée. L'ensemble représente 3 à 4 heures de travail.

LA NOTION DE "PROPRIETE
SYNTAXIQUE" : Le sujet et le COD (*)

Christian NIQUE

- Janvier 1976 -

On prend en général les notions grammaticales les plus courantes (sujet, attribut, complément circonstanciel, apposition...) pour des évidences. Or, il n'est pas évident que chacune de ces notions ait un sens quelconque dans une grammaire, et la première démarche d'un raisonnement sérieux (que l'on se place dans une théorie ou dans une autre, là n'est pas le problème) consiste à justifier les notions que l'on utilise, c'est-à-dire à montrer qu'elles peuvent effectivement servir à décrire ou à expliquer raisonnablement un fait de langue. Ainsi, J.C Milner a pu montrer (1) que si la notion d'apposition est utile pour décrire des phrases comme "Jean, le voisin, est arrivé en retard", elle est inadéquate pour décrire des phrases comme "Jean, le crétin, est arrivé en retard !". En effet, bien que ces énoncés soient superficiellement identiques par leur structure, ils ont chacun un groupe nominal ("le voisin" et "le crétin") dont les propriétés sont différentes :

- "le crétin" se déplace (Jean est arrivé en retard, le crétin !) mais pas "le voisin" (Jean est arrivé en retard, le voisin) ;

- "le voisin" peut être inséré dans une relative (Jean, qui est le voisin, est arrivé en retard) mais pas "le crétin" (Jean, qui est le crétin, est arrivé en retard !) ;

- "le crétin" peut être amené en position de déterminant (le crétin de Jean est arrivé en retard), mais pas "le voisin" (Le voisin de Jean est arrivé en retard), ou alors ce n'est plus la même phrase, puisque ce n'est plus Jean qui est le voisin, alors que c'est toujours Jean qui est le crétin ;

- la valeur de vérité de "crétin" dépend de celle de la phrase entière (c'est-à-dire que Jean est le crétin parce qu'il est arrivé en retard, et s'il était faux qu'il soit arrivé en retard, il ne serait pas crétin), alors que la valeur de vérité de "voisin" ne dépend pas de celle de la phrase (qu'il soit arrivé en retard ou non, il est tout de même le voisin) ;

- etc ...

Il est clair que la notion d'apposition ne peut pas être utilisée pour traiter les deux cas que nous avons envisagés (2). La notion d'apposition est ou fautive, ou incomplète. Ceci est un phénomène courant en grammaire ; on aurait pu l'illustrer aussi avec le problème des adjectifs. On a l'habitude d'appeler "adjectifs qualificatifs" aussi bien "rouge" dans "une pomme rouge" que "scolaire" dans "une cantine scolaire", alors que :

- seul "rouge" peut être modifié par un adverbe de degré : "une pomme très rouge", mais "*une cantine très scolaire" ;

- seul "rouge" peut être en position d'attribut du sujet :

-----/...
(*) Cet article a été publié dans le N° 9 de la revue PRATIQUES (2 bis, rue des Bénédictins - 57000 - METZ). Nous remercions le collectif PRATIQUES de nous avoir autorisés à le reproduire. C'est pour son contenu méthodologique et ses liens à la recherche présentée dans ce numéro que nous le proposons ici.

(1) Dans ARGUMENTS LINGUISTIQUES, Mame, 1973 (chapitre II, Un processus de dislocation qualitative).

(2) Cf l'ouvrage de J.C Milner cité ci-dessus pour une étude détaillée de ce problème dans le cadre de la grammaire générative.

- "cette pomme est rouge", mais "*cette cantine est scolaire" ;
- seul "scolaire" peut être paraphrasé par un génitif (complément de nom) : "la cantine de l'école", mais "* la pomme de rougeur" !
 - seul "rouge" peut être en position d'attribut de l'objet : "ces pommes, je les crois rouges", mais "*ces cantines, je les crois scolaires" ;
 - "rouge" peut être coordonné à n'importe quel adjectif : "une pomme rouge + grosse = une pomme rouge et grosse" ; mais ceci n'est pas vrai pour "scolaire" : "une cantine scolaire + repeinte = *une cantine scolaire et repeinte" ;
 - etc...(3)

Il ne s'agit ici que de quelques exemples. Ils devraient suffire à montrer que des notions, pourtant couramment utilisées dans des grammaires, universitaires et scolaires, ne sont pas nécessairement adéquates à la réalité de la langue, et qu'elles peuvent masquer une série de problèmes tels que ceux que nous venons de mettre en évidence. Ce bref examen nous révèle, en même temps, que les unités grammaticales possèdent un certain nombre de propriétés (tel ou tel déplacement, telle ou telle position, etc ...) qui les caractérisent. Nous essaierons de mesurer les incidences de cette constatation sur deux points :

1) d'une part, nous nous demanderons si la notion de sujet est justifiée, si elle est pertinente, utile, dans une grammaire française ;

2) d'autre part, nous rechercherons les propriétés des GN₂ dans les phrases GN₁ V GN₂, de façon à voir s'il est légitime de les étiqueter de la même façon (c'est-à-dire en d'autres termes, à voir si la notion de complément d'objet direct est justifiée).

1. La notion de "sujet en français".

Lorsque dans n'importe quelle activité, on regroupe sous une même étiquette un certain nombre d'objets, on suppose, au moins implicitement, que ces objets ont en commun plusieurs caractéristiques. Ainsi, deux corps seront qualifiés du même nom d'acide par le chimiste s'ils réagissent tous les deux de telle manière aux réactifs colorés, s'ils ont telle action sur le calcaire, sur les métaux, etc. Si au contraire, ils n'ont aucune propriété commune, il serait inconcevable de les classer dans la même catégorie. Le principe vaut aussi pour la grammaire : les étiquettes sujet, COD, groupe nominal, que l'on donne doivent signifier que les éléments ainsi dénommés ont en commun un certain nombre de propriétés. L'étiquette "sujet de", par exemple, a pour objet de rappeler que chacun des mots ou groupes de mots que l'on appelle ainsi a les propriétés suivantes :

- il commande l'accord du verbe (les enfants dorment).
- il peut être remplacé par "il" si et seulement si il est un groupe nominal (les enfants dorment = ils dorment ; mais souffler n'est pas jouer = * il n'est pas jouer).

-----/...
 (3) On trouvera une étude de ce problème dans INITIATION METHODIQUE
 A LA GRAMMAIRE GENERATIVE, C. Nique, Colin, 1974, P. 40 - 43.

- il peut, qu'il soit groupe nominal ou non, être encadré par "c'est" et "qui" : Pierre dort = C'est Pierre qui dort ; Souffler n'est pas jouer = C'est souffler qui n'est pas jouer ; Ce que tu dis ne m'intéresse pas = C'est ce que tu dis qui ne m'intéresse pas (cette règle ne s'applique pas dans les phrases impersonnelles).

- il exprime l'agent d'un verbe d'action, si ce verbe a un sens actif, c'est-à-dire s'il signifie "faire quelque chose" (4).

- il peut, si l'on met la phrase à la forme interrogative, être remplacé par le pronom "qui" (si il exprime un humain) ou "que" (si il exprime un non-humain).

- il devient le complément d'agent (précédé de "par" ou "de") si la phrase peut être mise au passif.

- Etc...

Si la langue était un système simple, comme le présupposent les grammaires traditionnelles, la recherche de telles propriétés serait sans problèmes majeurs, et l'on pourrait sans risque affirmer que la notion de sujet est en français justifiée et nécessaire, puisqu'elle permet d'expliquer les faits notés ci-dessus. Mais ce n'est pas toujours aussi clair. Considérons les phrases du type A est B. Elles peuvent comme nous l'avons noté précédemment, être transformées en c'est A qui est B (Pierre est un épicier = c'est Pierre qui est un épicier). Cette propriété indique donc que A (Pierre) est sujet. Cependant, bien que cette propriété vaille pour tous les types de phrases, c'est-à-dire pas seulement les phrases à verbe être, il existe quelques cas troublants comme

- l'astre type est le soleil
- Le professeur de Paul est Pierre
- l'ami de l'homme est le chien.

pour lesquelles on ne peut faire "c'est A qui est B"

- * c'est l'astre type qui est le soleil
- * c'est le professeur de Paul qui est Pierre
- * c'est l'ami de l'homme qui est le chien.

mais pour lesquelles on peut faire "c'est B qui est A" :

- c'est le soleil qui est l'astre type
- c'est Pierre qui est le professeur de Paul
- c'est le chien qui est l'ami de l'homme.

Faut-il en conclure que la propriété "c'est ... qui" n'est pas une véritable propriété des sujets ? Peut-être, mais à la seule condition que les A de nos trois phrases (l'astre type, le professeur de Paul, l'ami de l'homme) soient bien le sujet, car si ce sont les B qui sont les sujets, alors les faits rencontrés ne sont plus troublants mais absolument normaux. Il semble bien que ce soit le cas, puisque, bien que les A en question soient des GN, ils ne sont pas remplaçables par "il" :

- * il est le soleil
- * il est Pierre
- * il est le chien

.../...

(4) Cette restriction est nécessaire, car dans les phrases comme "les branches cassent sous l'action du vent", c'est le vent qui est l'agent de l'action, mais casser ne signifie pas ici "faire l'action de ...". Cette question est plus complexe qu'il n'y paraît, et nous ne la signalons que pour poser le problème de la définition traditionnelle du sujet. Par exemple, que fera-t-on de "les radis poussent sous l'action du soleil" ? qui est l'agent ?

Mais si l'on remplace B par "il", les exemples sont bien meilleurs

- il est l'astre type
- il est le professeur de Paul
- il est l'ami de l'homme.

De même habituellement on peut, à partir de A est B construire une phrase du type A n'est que B :

- Pierre est un médecin
- Pierre n'est qu'un médecin

Pourtant, avec nos trois phrases, ce n'est pas possible :

- * l'astre type n'est que le soleil
- * le professeur de Paul n'est que Pierre
- * l'ami de l'homme n'est que le chien

Cependant, si l'on fait B n'est que A, tout redevient possible :

- le soleil n'est que l'astre type
- Pierre n'est que le professeur de Paul
- le chien n'est que l'ami de l'homme

alors que ce n'est pas possible avec les phrases habituelles :

- Pierre est un épicier
- Pierre n'est qu'un épicier
- * un épicier n'est que Pierre

Tout semble donc prouver que, dans les phrases considérées, c' est B qui a les propriétés de ce que l'on appelle sujet, et non pas A. Cela d'ailleurs pourrait se vérifier par d'autres tests (5) comme le "qui est-ce qui" :

- oui - Qui est-ce qui est l'astre type ? Le soleil.
- non - * Qui est-ce qui est le soleil ? L'astre type.
- oui - Qui est-ce qui est le professeur de Paul ? Pierre.
- non - * Qui est-ce qui est Pierre ? Le professeur de Paul.
- oui - Qui est-ce qui est l'ami de l'homme ? Le chien.
- non - * Qui est-ce qui est le chien ? L'ami de l'homme.

Le problème de savoir comment on introduira ce phénomène dans une grammaire formalisée ne nous concerne pas ici, puisque nous cherchons seulement à valider la notion de sujet en montrant les propriétés. Certains linguistes ont été conduits à supposer qu'en français certaines phrases du type X est Y (où X est le sujet) subissent une transformation (appelée par Harris "permutation en miroir du sujet et de l'attribut") qui les convertissent en Y est X (où X est toujours le sujet, bien que déplacé à droite). Il n'est pas certain que cette formulation soit la meilleure, et Ruwet montre (article cité) qu'elle pose des problèmes dans le cadre de la grammaire générative. Mais, quelle que soit la formulation adoptée, il est important de montrer que les phrases en question ne contredisent pas la propriété "c'est ... qui" pour les sujets.

----- .. / ...
 (5) On en trouvera plusieurs dans : Moreau M.L, TROIS ASPECTS DE LA SYNTAXE DE C'EST, thèse de doctorat, Université de Liège, 1971.
 Ruwet N, "Les phrases copulatives en français", in RECHERCHES LINGUISTIQUES N° 3, Revue de l'Université de Paris VIII, 1975.
 Nique C, LES DETERMINANTS "LE" et "UN" DANS LA PHRASE A VERBE ETRE, thèse de 3ème Cycle, Université de Paris X, 1973.

Il reste pourtant un dernier problème, dans une phrase comme :

- Mon ami est le président du jury

on peut encadrer aussi bien A que B par "c'est" et "qui" :

- C'est mon ami qui est le président du jury

- C'est le président du jury qui est mon ami

De même pour "il" :

- il est le président du jury

- il est mon ami.

De même pour "ne que" :

- mon ami n'est que le président du jury

- le président du jury n'est que mon ami

De même pour "qui est-ce qui ?" :

- qui est-ce qui est mon ami ? Le président du jury

- qui est-ce qui est le président du jury ? Mon ami.

Il est clair que la phrase qui nous préoccupe est ambiguë et a deux interprétations. Dans l'une, c'est "mon ami" qui est le sujet, et dans l'autre, c'est "le président du jury". Nous sommes ici en présence d'un cas bien connu de la grammaire générative, où une seule structure de surface a deux structures profondes. D'ailleurs, une légère réflexion montrera qu'elle n'a pas le même sens selon que l'on considère que c'est A ou B le sujet : dans un cas, on donne une qualité de mon ami, et dans l'autre une qualité du président du jury.

Résumons notre raisonnement :

1. Une étiquette ne se justifie que si elle permet de regrouper des éléments ayant des propriétés en commun. Donc l'étiquette "sujet" est justifiée.

2. Pourtant deux problèmes se posent :

a) L'une des plus fortes parmi ces propriétés (l'encadrement par "c'est" et "qui") paraît ne pas s'appliquer dans certaines phrases.

b) Ce n'est qu'une apparence, le sujet n'étant pas ce que l'on croyait : c'est un autre groupe qui a la propriété en question.

c) Cela est confirmé par le fait que cet autre groupe a toutes les propriétés des sujets.

d) Enfin, dans d'autres phrases, il y a deux groupes qui ont les propriétés des sujets.

e) C'est que ces phrases, uniques en apparence, recouvrent chacune deux phrases, l'une ayant l'un des groupes pour sujet, et l'autre l'autre groupe.

3. On peut donc poser l'hypothèse qu'il est justifié de parler de "sujet" en français, puisque cette notion est utile pour expliquer un certain nombre de phénomènes ("il", "c'est ... qui", "ne ... que", etc). L'étiquette "sujet" est pertinente : elle regroupe des éléments qui ont des propriétés en commun.

.../...

Bien entendu, le fait de montrer que la notion de sujet a un sens dans la grammaire, et de lister ses propriétés ne suffit pas pour résoudre tous les problèmes que posent les sujets (6), mais c'est méthodologiquement une étape nécessaire. Par ailleurs, si les problèmes de recherche de la nature exacte et de la formalisation par des règles plus ou moins abstraites (transformations ou autres) des mécanismes étudiés sont pédagogiquement, en classe, peu intéressants ils mettent en jeu des appareils conceptuels et des symbolisations trop complexes), la mise en évidence de la pertinence d'une notion, et la recherche de ses propriétés nous paraissent propres d'une part à conduire l'enfant à un certain nombre de manipulations dont on peut formuler l'hypothèse qu'elles l'imprégneront de structures à acquérir, et d'autre part à l'apprendre à poser sagement un problème de langue. Envisageons maintenant la recherche des propriétés des GN_2 dans la structure $GN_1 V GN_2$.

2. Les propriétés de GN_2 dans $GN_1 V GN_2$

Les analyses grammaticales traditionnelles visent à donner une étiquette à un complément sur la base d'un critère de reconnaissance que l'on pourrait appeler "test". Ainsi le test bien connu "poser la question quoi" permet-il d'étiqueter comme COD (compléments d'objet direct) les mots ou groupes de mots qui, dans une phrase donnée, répondent à cette question. On pourrait donc, en suivant ce raisonnement, considérer que le fait de réagir au test "quoi" constitue une propriété des COD en français. Cela semble juste. Mais où le critère faiblit, c'est qu'il ne représente pas une propriété spécifique des COD, mais aussi une propriété des attributs (le ciel est quoi ? bleu), de certains compléments indirects (il paraît quoi ? au courant de tout), et même de certains génitifs (la peur de quoi ? l'orage) et de certains compléments d'adjectifs (il est fier de quoi ? son travail). Ce problème n'est pas propre au COD et tout enseignant l'a rencontré de nombreuses fois dans ses leçons d'analyse, au point que les correcteurs du B.E.P.C doivent généralement être bien indulgents !

Pourtant, si l'on acceptait le principe qu'une étiquette doit servir à regrouper des compléments ayant les mêmes propriétés, le problème ne devrait pas se poser dans ces termes. Ne parlons plus d'une étiquette qui nous pose quelques problèmes, et prenons le GN_2 de la structure $GN_1 V GN_2$. La première constatation qui s'impose est que, selon la phrase dans laquelle il est employé, ce GN_2 a des propriétés très différentes :

1. Il est mobile dans "Pierre dort la nuit" (La nuit, Pierre dort ; Pierre, la nuit dort)
2. Il est non-mobile, et remplaçable par un adjectif dans "Pierre est ~~mon ami~~" (Pierre est gentil)

----- .. / ...
 (6) Par exemple, l'inversion est-elle une propriété des sujets en français ? Est-elle soumise à des contraintes, et lesquelles ? Voir EXERCICES DE SYNTAXE TRANSFORMATIONNELLE, Soublin, Tamine et Borillo Colin, 1975, P. 18 - 23, et MANIPULATIONS SYNTAXIQUES, C. Nique, CEDIC 1975, P. 123 - 131 qui reprend "L'inversion du sujet en français dans les propositions interrogatives", R.S Kayne, "Le Français Moderne", janvier 1973, N° 1 et N° 2.

3. Il est non-mobile, et non remplaçable par un adjectif dans "Pierre lit le journal" (7).

Il nous faut délimiter un problème, et nous nous intéresserons ici seulement au troisième cas. Nous chercherons à cerner les propriétés des GN₂ en question, de façon à voir si il est légitime de leur donner à tous la même étiquette. Prenons un corpus d'exemples :

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1. Pierre frappe Paul | 10. Jean mange trois bonbons |
| 2. Pierre aime sa femme | 11. Jean veut des bonbons |
| 3. Maman cuit le rôti | 12. Jean veut un bonbon |
| 4. Pierre fait la vaisselle | 13. Jean mange quelques bonbons |
| 5. Paul fait l'idiot | 14. Pierre boit mon verre |
| 6. Pierre vit sa vie | 15. Dans cinq minutes, je mange ma soupe |
| 7. Maman fait du gâteau | 16. Le maître gronde l'élève |
| 8. Le vent casse la branche | 17. Tous les enfants ont lu au moins deux Jules Verne. |
| 9. Jean veut le bonbon | |

Un certain nombre de tests vont nous révéler des propriétés des GN₂ sur lesquels nous travaillons :

1. Encadrement par "c'est" et "que" : De même que "c'est" et "qui" peuvent encadrer les sujets (cf. ci-dessus), on pourrait s'attendre à ce que "c'est" et "que" (dans la mesure où "que" est le relatif COD) puissent encadrer tous nos GN₂ :

- 1) C'est Paul que frappe Pierre
- 2) C'est sa femme qu'aime Pierre
-
-
- 12) C'est un bonbon que veut Pierre.
-

Cela se vérifie. Mais si nous avons ainsi noté une propriété des GN₂ en question, nous n'en avons pas noté une propriété spécifique ; car elle vaut aussi pour les adverbes (c'est demain que Pierre viendra), et pour les compléments prépositionnels (c'est dans la cour que Pierre joue).

2. Interrogation en qui/que/quoi : Ici aussi, si l'on met à l'interrogatif les 17 phrases du corpus, on pourra remplacer le GN₂ par qui, que ou quoi (selon que c'est un animé ou un objet, placé ou non en tête de phrase). Mais s'il s'agit bien d'une propriété, il ne s'agit toujours pas d'une propriété spécifique : elle s'applique à d'autres éléments que notre GN (cf. Ci-dessus : le génitif, l'attribut).

.../...

(7) Un problème se poserait avec "Pierre voit le journal", qui est non-mobile, mais remplaçable par un adjectif : "Pierre voit rouge". Cependant on remarquera que la liste des adjectifs est ici réduite : " * Pierre voit rose, carmin...". D'autre part, dans le cas de "Pierre est gentil", l'adjectif est en relation avec le sujet ; et si je change le sujet, je dois quelquefois changer l'adjectif : " * le vernis est gentil", mais "le vernis est épais". Ceci n'est pas vrai pour le cas qui nous occupe. C'est donc avec ces deux remarques qu'il faut comprendre l'expression "remplaçable par un adjectif".

3. Suppression : Certains GN₂ dans le corpus sont supprimables (Pierre boit mon verre .. Pierre boit) en laissant une phrase grammaticale. D'autres ne le sont pas (Pierre veut un bonbon .. * Pierre veut). Lorsqu'on peut les supprimer, ils modifient le sens de la phrase, produisant un sens générique (Pierre boit = a l'habitude de boire = est alcoolique) ou non (Pierre mange = est en train de manger, et non pas a l'habitude de manger). Mais la suppression n'affecte que certains de nos GN₂ selon qu'ils sont employés avec tel ou tel verbe.

4. Passif : On reprend ici un test traditionnel qui dit que le GN₂ qui est le COD peut devenir sujet au passif. Pourtant un rapide examen montre :

- que Passif n'est pas toujours possible (pour les phrases 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12 et 13 : "Trois bonbons sont voulus par Pierre ; mais cela serait possible avec un autre verbe : Trois bonbons sont convoités par Pierre) ?

- que Passif est quelquefois difficile à accepter (phrase 5 : ??? L'idiot est fait par Pierre ... sauf dans le contexte "Dans ce film, l'idiot est fait - joué - par Pierre").

- que certaines phrases qui sont ambiguës n'admettent Passif que dans l'une de leurs deux interprétations (phrase 2 : "sa" peut référer à Pierre ou à un tiers qui aurait été précédemment mentionné dans le discours ; seul ce dernier cas permettrait l'application de Passif : sa femme est aimé par - de - Pierre).

- que Passif change quelquefois le sens de la phrase. Dans 15, l'action est à faire à l'actif (Dans cinq minutes, je mange ma soupe), et elle est faite au passif (Dans cinq minutes, ma soupe est mangée). Dans 17, plusieurs Jules Verne sont en jeu à l'actif, et seulement deux bien particuliers au passif.

Une étude du passif devrait prendre en considération ces remarques. Il suffit ici de noter que Passif est un test difficile à utiliser (Et comment l'utiliser en classe avec de jeunes enfants qui dominent si mal les structures en question), et que, de toutes façons, il ne s'applique pas à tous les GN₂ sur lesquels nous travaillons. Cependant, à l'opposé des tests précédents, il ne s'applique qu'aux structures que nous avons définies (GN₁ V GN₂, où le GN₂ n'est ni déplaçable, ni remplaçable par un adjectif). Il indique donc une propriété spécifique, mais malheureusement non commune, particulière (8). Les GN₂ du corpus n'ont pas tous la propriété en question : on ne peut donc leur donner une étiquette commune sur la base de cette propriété. C'est pourtant ce que font certains manuels - récents - en proposant le passif comme test de reconnaissance du COD. Un test de reconnaissance du COD devrait permettre de reconnaître les COD, tous les COD, et uniquement les COD.

5. Pronominalisation : La pronominalisation du GN₂ pose un problème assez semblable à celui du passif. Si tous les GN₂ du corpus sont pronominalisables, ils ne sont pas tous remplacés par le même pronom :

/...
 (8) Une théorie du passif montrera que cela est dû soit au verbe (phrase 9 : que l'on change le verbe par "convoiter" ou "ranger" et Passif marche ; phrase 2 : c'est un problème de déterminant). C'est à-dire que la théorie du passif essaiera d'expliquer ce qui bloque la transformation passive. Mais comment faire comprendre cela à des enfants dont la compétence est si peu sûre en ce domaine?

- a) Pronom le/la/les : phrases 1, 2, 3, 4, 8, 9, 15, 16. Pour la phrase 5, le résultat est douteux : ?? Pierre le fait (mais meilleur si l'on introduit un adverbe : Pierre le fait souvent)
- b) Pronom en : phrases 7 et 11 (Maman en fait, Jean en veut)
- c) Pronom en + reprise du déterminant : phrases 10, 12 et 17 (Jean en mange trois, tous les enfants en ont lu au moins deux)
- d) Pronom en + reprise du déterminant + uns : phrase 13 (Jean en mange quelques uns).

Il est clair que c'est la nature du déterminant qui conditionne le pronom obtenu. Il est, en passant, intéressant de noter que le phénomène est en apparence peu régulier. En effet, si l'article indéfini singulier produit en + un (j'en veux un), on ne voit pas pourquoi l'indéfini pluriel ne produit pas en + des (*J'en veux des). Par ailleurs, on notera le caractère particulier de "quelques" qui, seul de son cas, nécessite l'introduction de "un" dans la pronominalisation. En résumé, le fait de pouvoir être pronominalisé est une propriété des GN₂. Mais comme c'est une propriété de tous les GN nous sommes peu avancés. Quant à la forme de pronominalisation, elle est différente selon les cas, et ne peut donc pas être utilisée comme propriété spécifique des GN₂. D'autant plus qu'aucun des pronoms apparaissant ne pourrait apparaître avec d'autres éléments que notre GN₂ (attribut : Pierre en est un ; génitif : j'en ai lu la préface de trois ; complément prépositionnel : il est à l'essai = il l'est). La forme du pronom dépend, nous l'avons vu, de la nature du déterminant. Les choses ne seraient pas clarifiées - au contraire - si l'on avait ajouté un qualifiant :

- je veux le bonbon rouge
- donne - je veux le rouge
- mais - je veux le bonbon qui est rouge
- ne donne pas - * je veux le qui est rouge
- mais - je veux celui qui est rouge
- et si - j'ai mangé trois pommes rouges
- donne - j'en ai mangé trois rouges
- la phrase - j'ai mangé quelques pommes rouges
- ne donne pas - * j'en ai mangé quelques unes rouges
- mais - j'en ai mangé quelques unes de rouges
- ou peut-être - ? j'en ai mangé quelques rouges

Tout cela mériterait d'être étudié en détail : si nous travaillions la pronominalisation des GN₂. Ce n'est pas notre propos. Il nous suffit ici de montrer qu'elle n'est une propriété ni commune ni spécifique des GN₂ sur lesquels nous travaillons.

6. Détachement : La pronominalisation consiste à remplacer un GN par un pronom. Le détachement consiste à enlever un GN de sa position, à le mettre ailleurs dans la phrase, et à le reprendre par un pronom. On peut faire des détachements à gauche :

- Paul, Pierre le frappe
- Sa femme, Pierre l'aime
- Du gâteau, Pierre en fait

ou des détachements à droite :

- Pierre le frappe, Paul
- Pierre l'aime, sa femme
- Pierre en fait, du gâteau.

.../...

Si l'on effectue le détachement des GN₂ des phrases du corpus, on notera en particulier :

a) que le détachement fonctionne sans problème sauf pour 6, 10, 11, 12, 13 et 17.

b) pour 6, le détachement est difficile à accepter (??? Pierre la vit, sa vie).

c) pour 11, on ne peut faire un détachement gauche de la forme "* Trois bonbons, Jean en veut", mais "Des bonbons, Jean en veut trois" (c'est-à-dire que le déterminant ne peut accompagner le nom dans un détachement gauche). A droite, on fera "Jean en veut trois, des bonbons" : noter l'apparition de "de".

d) même remarque pour 10, 12, 13 et 17.

Le détachement n'est donc pas commun à tous nos GN₂. En outre, il n'est pas spécifique : le génitif "de ce livre" dans "j'ai lu la préface de ce livre" peut se détacher et être repris aussi par le pronom "en", produisant "ce livre, j'en ai lu la préface".

7. Insertion de "se faire" : Seules quelques phrases dans le corpus admettent l'insertion de "se faire", devant le verbe, accompagnée d'une permutation du GN₁ et du GN₂ et de l'apparition d'une préposition :

- Pierre se fait frapper par Paul
- L'élève se fait gronder par le maître

mais - * sa femme se fait aimer par Pierre
 - * le rôti se fait cuire par maman
 - * l'idiot se fait faire par Pierre
 - ETC...

Les structures étudiées sont les seules à accepter cette manipulation, mais cette propriété est limitée par des contraintes (qu'il faudrait étudier) qui l'empêchent de servir comme propriété caractéristique (9).

8. Retournement de GN₁ et de GN₂ : Même remarque que pour la propriété précédente. Celle-ci ne vaut que pour la phrase 8 du corpus :

- la branche casse $\left. \begin{array}{l} \text{par} \\ \text{à cause de} \\ \text{sous l'action de} \end{array} \right\} \text{le vent}$

mais pas - * Pierre veut sous l'action de trois bonbons
 ni - * mon verre boit par Pierre
 ni - * l'élève gronde à cause du maître (!)

9. Retournement de GN₂ avec effacement de GN₁ : Même remarque encore, puisque cette propriété n'appartient qu'à quelques phrases, comme la phrase 3 du corpus :

- le rôti cuit

mais pas - * trois bonbons veulent
 ni - * du gâteau fait
 ni - * l'élève gronde

.../...

(9) Cf. J. Dubois, GRAMMAIRE STRUCTURALE : LE VERBE, Larousse, 1969.

3. Synthèse : la notion de propriété en grammaire

Si nous regroupons les différentes constatations que nous avons pu faire en appliquant les manipulations et les tests précédents, nous devons constater qu'ils nous ont permis de mettre en évidence les propriétés du groupe nominal lorsque celui-ci est en position de GN₂ dans la structure GN₁ V GN₂. Mais ces différentes propriétés n'ont pas toutes le même statut. On trouve en effet des propriétés :

- communes (elles appartiennent à tous les GN₂ considérés),
- non-communes (elles n'appartiennent qu'à certains des GN₂ considérés)
- spécifiques (elles n'appartiennent qu'aux GN₂ considérés);
- non spécifiques (elles appartiennent aux GN₂ considérés et à d'autres éléments).

Ainsi, quatre combinaisons se rencontrent-elles :

- a) Propriétés communes et spécifiques :
 - le fait d'être un GN non-mobile, non remplaçable par un adjectif, en position de GN₂ dans la structure GN₁ V GN₂.
- b) Propriétés communes et non-spécifiques :
 - le fait d'être encadrable par "c'est" et "que",
 - l'interrogation en qui/que/quoi,
 - la possibilité d'effectuer un détachement,
 - la possibilité d'être pronominalisé.
- c) Propriétés non-communes et spécifiques :
 - le passif,
 - l'insertion de "se faire",
 - le retournement avec apparition d'une préposition,
 - le retournement avec effacement de GN₁.
- d) Propriétés non-communes et non-spécifiques :
 - la possibilité d'être supprimé,
 - la pronominalisation en le/la/les,
 - la pronominalisation en en,
 - la pronominalisation en en + déterminant,
 - la pronominalisation en en + déterminant + uns.

Seules les premières propriétés (a) sont définitoires. En effet, si l'on veut que la définition d'un élément soit une véritable définition, il faut qu'elle permette de reconnaître cet élément à coup sûr, et de ne reconnaître que cet élément. Que l'on appelle cet élément comme l'on voudra, complément d'objet direct ou autrement, il faut savoir que, SYNTAXIQUEMENT, cette étiquette ne peut être donnée que sur la base d'une propriété commune et spécifique (10). Non seulement il serait absurde de fonder autrement une définition, mais, et c'est plus grave, cette définition serait totalement inutile pour un quelconque travail de réflexion sur la langue, puisqu'elle ne délimiterait pas efficacement un élément. Accepterait-on, en géométrie, que l'on donne une définition du triangle isocèle qui ne permette pas de reconnaître les triangles isocèles,

 .. / ...
 (10) Mais certains de nos GN₂ ne sont pas appelés compléments d'objet direct (Pierre fait l'idiot, Pierre vit sa vie). Alors syntaxiquement, qu'est-ce qu'un COD ? Ajoutons que l'étiquette "objet" est bien mal choisie, et que l'étiquette direct pourrait s'appliquer aussi aux circonstanciels (la nuit, je dors).

tous les triangles isocèles, et uniquement les triangles isocèles ? En d'autres termes, accepterait-on de donner une définition qui ne soit pas fondée sur les propriétés communes à tous les triangles isocèles, et spécifiques aux triangles isocèles ? Certes pas, parce qu'alors on ne saurait pas exactement si tel triangle est isocèle, et on ne pourrait poursuivre un raisonnement en cours. Le problème est exactement le même en grammaire. Pourtant, on trouve quelquefois le COD défini soit à l'aide du qui/que/quoi, soit à l'aide du Passif. Cela amène les difficultés que tous les enseignants ont rencontrées. On les surmonte tant bien que mal, et sans trop se poser de problèmes. Pourquoi ? La réponse est évidente : l'objectif de ces grammaires est en fait l'étiquetage pour l'étiquetage. On essaie de reconnaître le COD, pour ... avoir reconnu le COD ! Alors peu importe ce qu'est en réalité l'élément que l'on a reconnu. Mais si l'on essayait de reconnaître le COD pour réfléchir sur son fonctionnement dans la phrase, sur ses rapports avec les autres groupes, sur les transformations qu'il permet, bref si l'on étiquetait non pour étiqueter mais pour réfléchir sur le fonctionnement de la langue, il faudrait bien être plus clair et plus rigoureux, sous peine de ne pas savoir au juste, de quoi l'on parle.

On objectera qu'il existe une autre définition du COD : "il représente ce sur quoi passe l'action exprimée par le verbe". Il faut avouer que la rigueur et même la clarté de cette définition échappe aux étudiants... et à d'autres. On peut aussi se demander ce qu'est réellement un verbe d'action, et les sémanticiens savent combien cette notion est floue (Est-ce que "faire" est un verbe d'action dans "je me fais des cheveux gris" ? Est-ce que "pousse" est un verbe d'action dans "le blé pousse au soleil" ? Est-ce que "penche" est un verbe d'action dans "le buffet penche" ? etc..). On peut aussi se demander si ce n'est pas "la branche" qui représente ce sur quoi passe l'action de "casser" dans "la branche casse sous l'action du vent" (exemple sur lequel nous avons travaillé ci-dessus). Enfin, et quelle que soit la validité de cette définition, elle n'est qu'une définition sémantique et qui ne nous éclaire en rien sur le fonctionnement syntaxique de la langue.

Montrer qu'une notion est nécessaire dans une grammaire, c'est à-dire en rechercher les propriétés, les vérifier, les classer, et cerner celles qui sont spécifiques et communes, constitue une démarche bien plus intéressante que le simple plaisir (!) de coller des étiquettes. Surtout, cela constitue la seule démarche qui puisse réellement permettre de coller une étiquette, dans le but de délimiter un objet qui servira à une réflexion plus large et plus juste sur le fonctionnement syntaxique de la langue. Ainsi l'étude des propriétés du sujet permet-elle de confirmer l'utilité de cette notion. Ainsi l'étude du GN_2 de la structure $GN_1 V GN_2$ conduit-elle à classer les propriétés de ce GN_2 . Mais le travail n'est pas fini : il devient alors nécessaire de se demander pourquoi certaines propriétés spécifiques ne sont pas communes (Pourquoi Passif ne "marche"-t-il pas dans tous les cas bien qu'il soit spécifique à la structure ?), pourquoi certaines propriétés non spécifiques sont communes (l'encadrement par "c'est" et "que" par exemple, ou l'interrogation en qui/que/quoi); pourquoi certaines propriétés sont non-communes et non spécifiques (la pronominalisation en en par exemple). De nouveaux problèmes se posent. Des problèmes d'une nature nouvelle. On passe alors d'une phase de description de la langue à une phase d'explication des phénomènes grammaticaux. On entre alors dans la théorie linguistique.

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"GRAMMAIRE GENERATIVE : HYPOTHESES ET ARGUMENTATIONS"

Christian NIQUE
Librairie Armand Colin, 1978.

Extraits de l'Avant-Propos :

"Le présent ouvrage est la suite de celui que j'ai publié dans la même collection sous le titre "Initiation méthodique à la grammaire générative". Mais, alors que le précédent volume présentait, en quelque sorte, le cadre théorique des travaux générativistes, celui-ci essaie d'être plus méthodologique [...].

La langue n'est pas une somme de phrases mais un système, un algorithme dont les principes se précisent peu à peu grâce aux recherches en cours, et dont cet ouvrage essaie de faire une synthèse [...]. C'est pourquoi le premier chapitre présente, sous un angle essentiellement méthodologique, plusieurs transformations nouvelles (dislocation qualitative, montée du sujet, extraposition d'indéfini, etc...). Le second chapitre fait le point sur les innovations théoriques les plus importantes (le cycle transformationnel, le complémentiseur, le noeud E, la notation en barres). Le troisième chapitre aborde un type de règles tout à fait nouveau - les conditions - qui représentent vraisemblablement l'apport de la grammaire générative le plus intéressant de ces dix dernières années. Ces conditions (conditions du A sur A, du sujet spécifié, de la sous-jacence, etc..) révèlent des régularités jusqu'alors insoupçonnées qui modifient sensiblement notre représentation du modèle de la langue, et qui alimentent les débats de tous ceux que les problèmes de langue concernent : linguistes, psychologues, philosophes, sociologues, enseignants, ...

L'ensemble du volume forme un exposé continu qui prolonge l'"Initiation méthodique à la grammaire générative", et qui se présente à la fois comme la synthèse des développements récents, comme une approche des règles essentielles de la langue française, et comme une réflexion sur la démarche de travail sur la langue".

"LE RECIT EN SITUATION SCOLAIRE"

Les Cahiers du CRELEF , N) 5
 Université de Besançon, CRDP de Besançon, 1978 - 10 F.

Des préoccupations qui sont aussi les nôtres.

Présentant le Colloque du CRELEF dont ce N° 5 rend compte,
 Maryvonne MASSELOT-GIRARD écrit :

"Le colloque du 9 mars 1977 n'est pas un colloque "comme les autres" : il s'est agi, ce jour là, de réunir des enseignants de tous les ordres, de "la Maternelle à l'Université" autour d'un objet - les productions narratives des enfants en classe - avec une double interrogation :

- . par quels outils théoriques pouvons-nous appréhender le fonctionnement de ces récits ?
- . comment cette compréhension conduira-t-elle à un changement dans la pratique pédagogique ?

Le but poursuivi est celui d'une meilleure connaissance pour une meilleure pratique : c'est dire que les processus expérimentaux dépendent des objectifs poursuivis par la pédagogie [...]

Interrogations sur la pratique imposée par l'Institution (présentées par Y. Calais), sur les fautes relevées par l'enseignant : J.M Luciani dresse la frontière entre fautes non pertinentes et fautes pertinentes [...] vers une "pédagogie de l'énonciation" [...]. L'identification des niveaux de cohérence, les marques formelles de cohérence sont exposées par M. Charolles en relation avec l'amorce et les objectifs d'une description de la situation scolaire (M. Masselot-Girard). Les communications de M. de Gaulmyn et B. Combettes complètent cette problématique en mettant en évidence la richesse et la complexité des approches descriptives de textes d'enfants."

"LEXIQUE"

"Spécialement destiné aux classes pour dyslexiques, aux classes d'adaptation et au premier cycle du fondamental".

Claude THOMAS

Liège - Edition H. Dessain, 1977, 40 pages, 80 FB.

Liste de mots visuellement ou auditivement proches, regroupés selon les confusions observables.

"BREF"

Nouvelle Série n° 13, février 1978.
 Université F. Rabelais, Tours - Larousse, distributeur

"Romans..."

Au sommaire :

Editorial : "Lire"

Ph. LEJEUNE : "Vécu/Ecrit"

M.P SCHMITT et A. VIALA : "La lecture critique des oeuvres narratives :
 quelle méthode ?"

J.P GOLDENSTEIN : "Point de vue et techniques narratives dans le roman"

M. TESSERAUD : "Des livres et des revues sur la littérature pour
 enfants".

/ "DES MAITRES POUR UNE AUTRE ECOLE : FORMER OU TRANSFORMER ?" /

Henri BASSIS
 Casterman, E 3, 1978.

Les thèmes d'une expérience de formation des maîtres, menée au Tchad :

"Liquidier les processus ségrégatifs et aliénateurs - Transformer la formation pour former à la transformation - Une stratégie dans la durée - Le va-et-vient théorie - pratique et la théorisation de la pratique - La complicité formateurs - formés - Une démarche d'auto socio-construction du savoir - Une expérience au Tchad : matériau de réflexion et contribution à l'élaboration de l'école nouvelle du changement politique".

"L'EDUCATEUR"

Pédagogie Freinet

Au sommaire du N° 8, 30 Janvier 1978 :

- Le texte libre - Exercice scolaire ou pratique théorique ?
- Vers une linguistique naturelle - Tâtonnements à partir du langage des enfants
- Une année d'un enfant de perfectionnement et ses lettres
- Orthographe
- L'angoisse du maître et l'expression libre de l'élève.

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

- I.N.R.P -

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

Allez aux sources :

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

VIENT DE PARAITRE, POUR LA FORMATION DES MAITRES /

Collection Institut National de Recherche Pédagogique
Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire.

Ouvrage collectif dirigé par Hélène ROMIAN.

7 - ACTIVITES DE GRAMMAIRE /

par Claudine GRUWEZ et Louise MALOSSANNE - Editions Fernand Nathan

Au sommaire :

Quelle grammaire ? Quels objectifs ?
Grammaire implicite : les exercices structuraux, la reconstitution de textes
Grammaire explicite

Des séquences de classe commentées, des pistes de recherche .

La grammaire, "activité d'éveil" à l'approche scientifique de la langue ?

Un outil pour la formation des maîtres du 1er Degré, également utilisable au niveau de la 6è et de la 5è.

CONNAISSEZ-VOUS "REPERES" ?

L'état des travaux en cours sur les 40 terrains de l'Unité de Recherche I.N.R.P. Français 1er Degré
Des documents de travail qui visent à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange.

CE QU'EN DISENT DES UTILISATEURS DE "REPERES"

Un professeur d'Ecole Normale:

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

Une directrice d'Ecole Annexe:

"Un stimulant (...). Donne envie de se lancer dans l'innovation"

Une conseillère pédagogique:

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

Un I.D.E.N.:

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

Un professeur de Sciences de l'Education:

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

ABONNEZ-VOUS A "REPERES"

60 F

6 numéros par an

Abonnement pour

l'étranger : 70 F

Vente au numéro : 12 F

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

Adressez-vous à : Hélène ROMIAN

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

Unité de Recherche Français 1er Degré

29, rue d'Ulm

75230 - PARIS Cedex 05

Achévé d'imprimer le : **JUIN 1978**

Dépôt légal : **2 e trimestre 1978**

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

Imprimerie du Centre
Régional de Documentation
Pédagogique
Amiens.