

REPÈRES

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

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

Pour une pédagogie de
l'oral

Faire pratiquer et observer
l'oral tel qu'il est -
L'occitan à l'école -

53

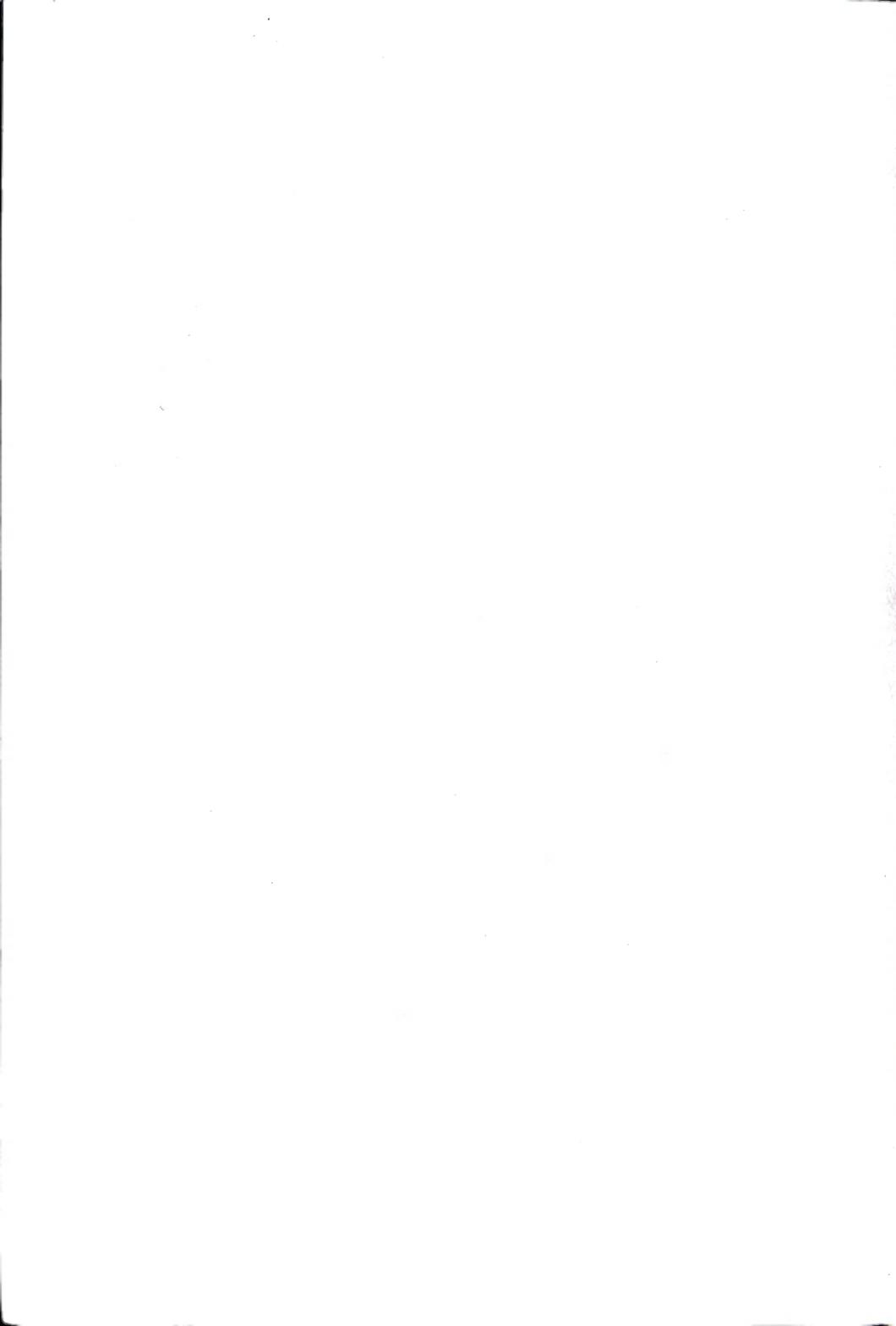
1979

NOUVELLE SÉRIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

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

Français 1er Degré



REPERES 53

POUR UNE AUTRE PEDAGOGIE DE L'ORAL

- Recherche-Innovation

- Libération de la parole des enfants-Libération des maîtres? p.2
Claude Brunner, EN de Colmar
- Sensibiliser les maîtres aux traits spécifiques d'oralité p.17
Evelyne Denis ENM, de Laon
- L'occitan à l'école-Eveil aux parlers régionaux p.28
Sylvette Fabre - M-H Chabbert - Georges Gros, ENF de Nîmes
 - . Orientations de la recherche p.29
 - . Au plan théorique p.29
 - . Au plan de l'expérimentation pédagogique p.32
 - . L'occitan dans la vie d'une classe p.39
 - . Prise de conscience de l'environnement et expression orale en occitan p.39
 - . Eveil au milieu humain (aspects historiques et sociologiques) : la tradition de Carnaval p.43
 - . Eveil, parlers régionaux et créativité p.49
 - . Invention collective d'un conte p.52
 - . Lo conte dau cipresson, inventat per lei drollets de l'escola de la Planeta. p.61

- Recherche-Description

- Essais d'observation de la langue orale des enfants à leur entrée au C.P. p.88
Jean-Pierre Kerloc'h , ENM de Carcassonne
- Quelques résultats à partir du sondage phonologique C.P. p.102
A propos des voyelles moyennes
Jean-Pierre Goudailler - Université R. Descartes, Paris

- Pour une pédagogie de l'oral

Anne-Marie Houdebine - Université de Poitiers p.108

- Dans le courrier de "Repères": p.17,27,51,86,87,101 et 112

Réalisation : Hélène ROMIAN, responsable de l'Unité de Recherche Français Ier Degré.

DROITS DE REPRODUCTION ET DE TRADUCTION RESERVES POUR TOUS PAYS

LIBÉRATION DE LA PAROLE DES ENFANTS

LIBÉRATION DES MAÎTRES ?

Claude BRUNNER

Equipe de l'ENG de Colmar

1976-1979

On a l'impression que rien ne s'est passé et tout le monde est mécontent; des années perdues en somme. Et pourtant, elles ont été vécues, ces années, avec leurs difficultés et leurs insatisfactions. Il serait tentant de tracer un grand trait et de dire : recommençons à zéro. Ce serait illusoire. Il nous faut faire cet effort d'analyser ce passage difficile.

1- QUELLE ETAIT LA SITUATION EN FIN D'ANNEE SCOLAIRE 75/76 ?

Toute l'année avait été consacrée, dans presque toutes les classes, à l'exploration des comptines (1). Les effets produits par les expérimentations sur les élèves et sur les maîtres sont apparus nettement.

(1) Cf. "Repères" n° 44, 1977 : Claude BRUNNER, "Des comptines à la libération de la parole".

Les effets produits sur les enfants apparaissent comme ambivalents.

D'une part ce travail a permis d'une façon générale l'émergence d'un substrat psychologique ignoré : les préoccupations réelles et fondamentales de tout être humain, fût-il enfant : la sexualité, l'agression, la mort... La permission, l'occasion offerte de "parler vrai" a été vécue de façon ambivalente, à la fois positive et négative et ceci à des degrés divers selon les classes et les enfants.

C'est dans les classes de perfectionnement que les effets ont été les plus spectaculaires. Dans le sens négatif : il y eu passage à l'acte (exhibitionnisme), agression contre l'adulte, en particulier lors du remplacement de la maîtresse de la classe. Dans le sens positif : ces enfants auparavant en situation de refus scolaire caractérisé, ont désiré apprendre : perfectionner l'oral, écrire, lire.

Dans les C.E., il y a lieu de faire une distinction entre les "bons élèves" et les autres. Ces autres, justement, se sont engagés à fond dans le type d'activités langagières proposées et ont transgressé allègrement les règles tacites de la bienséance verbale à l'école. Leur comportement, souvent, en a été affecté; tel élève "sage" jusque-là, s'est montré "effronté"; les remplaçants du maître se sont vus agresser verbalement. Ces classes de C.E. ont gagné une certaine réputation dans l'école : classes difficiles où on encourage les élèves à l'effronterie et aux excès de langage. Les effets positifs paraissent plus minces : en dehors du fait que tous les enfants sont maintenant entrés dans le circuit de la parole en classe, peu d'effets apparemment. Nous reviendrons sur ce bilan en apparence si peu positif. Les "bons élèves", eux, se sont sentis mal à l'aise dans ce travail sur les comptines. Ils désirent participer à cette nouvelle activité scolaire comme à toute autre que le maître propose et leurs productions sont alors très sages, très conformes à ce que l'école attend d'eux. Ils peuvent encore se méprendre sur les intentions du maître : peut-être n'a-t-il introduit ce travail sur les comptines que comme motivation à l'expression; la motivation, ils en connaissent le jeu : un semblant de lien avec la vie réelle, puis on passe rapidement à l'exercice purement scolaire; pourquoi les comptines ne seraient-elles pas utilisées ainsi ? Mais rapidement leur doute doit faire place à une certitude: le maître prend ce travail au sérieux et les productions, conformes au genre et donc non conformes aux normes scolaires, sont reçues par le

maître. Approuverait-il ce qui se dit ? Ces "bons élèves", ces élèves bien intégrés dans le processus scolaire, ont depuis longtemps abandonné le désir de faire paraître à l'école leurs interrogations fondamentales pour s'adapter aux désirs de leurs maîtres successifs.

Au C.P., où le travail sur les comptines n'a pas été fait, rien de tel à signaler : ni effets positifs, ni effets négatifs; aucune transgression verbale des normes admises; ne parlent que les élèves qui participent toujours; les autres restent à l'écart des réseaux de communication.

Ce bref panorama des effets produits par les innovations tentées nous permet de cerner le problème : il se situe essentiellement dans les C.E., c'est-à-dire dans les classes dites "normales" où a été introduit le travail des comptines. Au C.P., rien n'a été dérangé, au Perfectionnement, il y a eu bouleversement complet : désagréments dus à la conduite plus agressive des enfants; en revanche, entrée dans les apprentissages. Au C.E., les aspects positifs (tous les enfants parlent) apparaissent minimes par rapport aux désagréments que vivent les maîtres...

Les inquiétudes exprimées par les enseignants peuvent se formuler ainsi :

- peur de décevoir les bons élèves, de leur donner une image moins noble du maître.
- inquiétude de se savoir jugé par les autres enseignants de l'école à travers les plaintes des remplaçants qui doivent prendre régulièrement la classe.
- inquiétude aussi devant les manifestations des interrogations profondes des enfants dans la mesure où elles peuvent rencontrer celles, inconscientes, de l'adulte.
- interrogation sur le rôle du maître : "A-t-on le droit de faire ça à l'école ? Qu'en penserait l'inspecteur ? Qu'en penseraient les parents ?"
- peur de perdre de leur autorité: donner la parole pour se voir contester son autorité conduit soit à accepter de lâcher du pouvoir qu'on détient soit à renforcer son autorité donc à condamner ce type d'activité.

- peur enfin de voir cette liberté d'expression déborder les moments de classe où elle est éclos.

En face de tant de sujets d'inquiétude, le bilan positif auprès des enfants risque en effet d'apparaître comme de bien peu de poids. Des enfants qui se mettent, tous, à parler, à exprimer ce qui les pré-occupe secrètement, c'est très bien; mais après...?

On peut constater que ce qui se passe aux C.E. est de même nature que ce qui a lieu au Perfectionnement, mais au Perfectionnement on va plus loin; grâce à l'écoute réelle des enfants, ils découvrent que l'école peut répondre à leurs interrogations. C'est sans doute la plus grande souplesse des programmes qui permet, au Perfectionnement, d'adapter le travail à cette écoute des enfants. On peut penser qu'il faudrait donc qu'au C.E. aussi, on cherche à articuler les autres activités scolaires sur les attentes des enfants afin qu'ils "entrent en apprentissage".

Il nous faut préciser ce que nous entendons par "entrée en apprentissage".

Avec Jean FOUCAMBERT ("La manière d'être lecteur"- OCDL) nous distinguons "apprentissage" et "enseignement". "L'apprentissage est une modification d'ensemble continue du sujet par lui-même pour donner une réponse à tout moment adaptée à son développement interne et aux sollicitations externes". Les actions d'enseignement devraient être ces "sollicitations externes", mais conçues de telle façon qu'elles s'articulent sur un projet du sujet lui-même. L'enseignant tente de cumuler les effets d'interventions d'enseignement ponctuelles pour favoriser l'apprentissage.

"Toutefois, le risque est grand d'en arriver à concevoir les apprentissages isolément, en perdant de vue qu'ils n'existent qu'à travers l'arbitraire du pédagogue, et d'imaginer le développement comme la somme des apprentissages dont on parle. Dans la pratique cela conduirait à oublier que les apprentissages ne peuvent s'exercer que dans les situations de vie." Ce morcellement de l'enseignement, l'écart des situations d'enseignement avec les situations fonctionnelles de vie engendrent les diverses attitudes des enfants : le "bon élève" entre dans le projet que l'enseignant a sur lui et "apprend" à l'école.

Le "mauvais élève" ne peut accepter de compromis; ce que lui propose l'école est trop en désaccord avec son vécu antérieur et il n'"apprend" pas à l'école. Nous dirons que les enfants du Perfectionnement sont entrés en apprentissage parce qu'ils ont trouvé un sens à ce qu'on fait à l'école : parler, lire, écrire... On leur a donné la parole, ils ont éprouvé l'enseignant par des agressions pour voir jusqu'où allait cette liberté offerte, ils ont constaté qu'il respectait leur parole et que ce qu'il leur proposait comme travail répondait à leurs préoccupations; ils ont désiré lire et écrire. Lorsque, l'année précédente, ces mêmes enfants manifestaient leur refus d'apprendre du vocabulaire, ils n'acceptaient pas le projet de la maîtresse comme le leur. Or cette situation est fondamentalement retournée.

Au C.E. cette entrée en apprentissage ne s'est pas faite. Il a continué à exister ces rares moments d'expression libre grâce aux comptines à côté de toutes les autres activités d'enseignement.

2- DE L'ANALYSE DE CES RESULTATS ET DE CETTE SITUATION A DECOULE LE PROJET POUR L'ANNEE 1976/1977.

Lors de la 1ère réunion de l'année 1976/1977, compte tenu de ce qui a été exposé plus haut, les animateurs ont proposé les orientations suivantes :

- réunions plus fréquentes et plus régulières
- observation plus complète des séquences de classe rapportées aux réunions d'équipe
- élargissement du domaine de l'expérimentation

Des réunions plus fréquentes : en effet, l'année précédente, les dates des réunions étaient fixées d'une séance à l'autre. De ce fait, le rythme des réunions s'est ralenti au cours de l'année, les uns et les autres ayant pris d'autres engagements par ailleurs. On pouvait espérer qu'en fixant un rythme régulier (tous les 15 jours) cet inconvénient fût levé.

Une observation plus complète des séquences de classe : jusque là, les maîtres faisaient aux autres collègues le récit de ce qui s'était

passé; ils s'aidaient de notes prises sur le vif ou le soir après la classe; ils apportaient aussi des enregistrements au magnétophone, mais qui ne comprenaient que les productions des enfants. De ce fait, il était difficile de se faire une idée de l'influence que pouvaient avoir les injonctions du maître sur les productions verbales des enfants. Ce qui était soumis à la discussion de l'équipe concernait essentiellement le comportement des enfants et beaucoup moins celui du maître. On pouvait espérer qu'un enregistrement plus complet d'une séquence permit aux maîtres d'analyser leur propre attitude et l'interaction du langage de l'adulte avec celui des enfants.

Elargissement du domaine de l'expérimentation : les innovations tentées de façon ponctuelle ont provoqué une profonde modification de l'attitude des enfants envers l'école. Percevant le parti pris du maître de les laisser s'exprimer en toute liberté, ils y ont répondu dans une large mesure et de façon fort diverse. L'école devenait un lieu où ils pouvaient se dire et du même coup ce qui se faisait à l'école pouvait prendre un sens pour eux. Mais il fallait cesser de contenir ces activités de libération dans des limites horaires strictes et articuler les autres activités scolaires sur ces courants profonds qui se sont manifestés. Le maître pouvait apporter du fonds culturel adulte (oral, chansons, poèmes, écrits, peintures...) un écho à leurs attentes, car les productions des grands artistes ne sont en somme que des expressions sublimées des mêmes thèmes profonds communs à l'humanité tout entière. C'était là l'orientation proposée en début d'année.

Comment ces orientations ont-elles été suivies pendant l'année ?

Fréquence des réunions : jamais elles n'ont été si peu fréquentes. Du fait de la régularité instaurée, toute suppression de réunion renvoyait la suivante à un mois. Or, dès novembre, commencent les demandes de suppression; elles vont se poursuivre pendant toute l'année. Ce premier objectif n'a donc pas été atteint. En ce qui concerne l'observation plus complète des séquences de classe, le même constat d'échec s'impose. Les tentations d'innovations se sont faites de plus en plus rares, puis ont cessé tout à fait. Les réunions de confrontation n'étaient plus alimentées par des rapports d'actions concrètes menées dans les classes. Dans ces conditions, inutile de préciser que le troisième objectif, celui d'étendre l'expérimentation à d'autres moments du temps

scolaire, n'a pu être atteint. On constate donc que non seulement entre les objectifs proposés en début d'année et les résultats enregistrés en fin de parcours existe un écart, mais surtout que, par rapport à l'année précédente, il y a eu une nette régression dans le travail de l'équipe.

Un tel état de fait ne peut s'expliquer que par une inadéquation de ces objectifs à la situation des différents membres de l'équipe, telle qu'ils la vivaient à ce moment de leur cheminement personnel. Ces objectifs ont été proposés à l'équipe par les animateurs dès la première réunion de l'année. Ils découlent de l'analyse qu'un observateur extérieur peut faire de l'évolution du travail des deux années précédentes. Il est désormais certain que le regard que les différents membres de l'équipe jetaient sur la situation n'était pas le même. Il aurait été nécessaire de consacrer plusieurs réunions d'équipe à examiner le bilan, à redéfinir les objectifs. Un même travail engagé dans différentes classes a provoqué une évolution des rapports entre les enfants et l'école, entre le maître et les enfants, mais qui se situait alors à des stades divers. Dans la mesure où pour certains les effets produits par les innovations qu'ils avaient introduites posaient encore problème, ils ne pouvaient pas s'engager résolument dans une direction qu'ils éprouvaient comme périlleuse. Les résultats des années précédentes étaient apparus aux animateurs comme pleins de promesses, alors que ces mêmes résultats inquiétaient encore certains maîtres; les uns avaient hâte de voir se poursuivre et s'intensifier le travail dans la voie ouverte, les autres, au contraire, craignaient, ce faisant, d'aller trop loin. C'est donc ce décalage entre l'analyse de la situation faite par les animateurs et celle faite par les autres membres de l'équipe qui peut expliquer le peu de rendement du travail de l'année.

Il est cependant réconfortant de remarquer que cet échec nous permet de vérifier nos hypothèses de départ. Citons le rapport d'activité de l'année 73/74 :

"L'hypothèse est ici que la recherche-innovation ne peut être conduite à son terme par les instituteurs et déboucher sur un changement pédagogique qui dépasse le contenu particulier de cette innovation qu'à la condition que les enseignants soient maîtres de leur démarche dans toutes ses étapes depuis la définition des objectifs et le choix des

méthodes de travail, jusqu'à l'appréciation des effets des changements par eux introduits.

Le rôle des animateurs du groupe de recherche est de faciliter l'analyse et l'initiative des enseignants, en soutenant leur effort :

- par l'écoute de leur réflexion et de leurs observations
- par la conduite de réunions de confrontation
- par l'apport d'informations ponctuelles appelées par leurs propres développements".

Les animateurs, en proposant leur analyse, n'ont pas permis aux maîtres de vaincre leur résistance au changement. Il aurait fallu cheminer beaucoup plus modérément en cette phase difficile où les maîtres se sentaient puissamment interrogés par les effets qu'ils avaient provoqués. Cette année de crise, vécue souvent de façon pénible par les uns et les autres, nous rappelle ces principes premiers tout en en vérifiant la justesse.

D'autres circonstances n'ont fait qu'aggraver les difficultés déjà installées.

Une réunion publique (le 12.10.76) au début de l'année scolaire, à laquelle étaient invités les maîtres des écoles d'application et les P.E.N., a permis d'exposer le travail de l'équipe aux collègues. Un exposé de Dominique WEIL a situé ce travail par rapport aux orientations du Plan de Rénovation et l'a éclairé par les données de la recherche fondamentale en matière d'apprentissage du langage. La discussion qui a suivi, si elle a fait apparaître une large adhésion aux principes de notre action, a néanmoins donné aux membres de l'équipe le sentiment que les résultats dont on pouvait faire état n'étaient pas, dans l'ensemble, appréciés positivement. Il est certain que les membres de l'équipe qui étaient déjà inquiets n'ont pu voir dans cette attitude des autres enseignants qu'une raison de plus de se sentir isolés. Force est de constater que le moment était mal choisi pour placer les maîtres de l'équipe face à des contradicteurs pour défendre des positions dans lesquelles ils ne se sentaient pas eux-mêmes très solides.

A la suite de cette réunion, les maîtres ont pris conscience d'un

fait qu'ils avaient pu jusque-là écarter : au centre de la recherche pédagogique, il y a le maître. C'est une proposition facile à émettre; on peut y souscrire intellectuellement sans grand risque; mais lorsqu'un travail de fond est engagé qui place l'enseignant au pied du mur, qui le mette en situation de devoir s'interroger sur le sens véritable de son action, du rôle qu'il veut assumer, cela ne se passe pas sans douleur; une réponse doit être donnée; on ne peut plus l'éluder : ou vaincre ses propres résistances ou abandonner le travail. Tel est le choix qui s'offre à lui.

Un autre fait qui a eu des conséquences sur la situation des maîtres en cette période difficile de leur cheminement, c'est que trois d'entre eux ont changé de cours. Un tel changement dans les conditions de travail ne peut que contribuer à insécuriser l'enseignant. Il lui faut se réadapter à sa nouvelle situation et alors, tout ce qui paraît aventureux, est mal venu. Du fait de ces changements, deux maîtres qui avaient l'habitude de collaborer étroitement dans leurs deux classes parallèles, se sont trouvés séparés.

Un rapide parcours des compte-rendus des différentes réunions de l'année permet de suivre, à travers les propos tenus, l'expression des difficultés rencontrées.

Le décalage entre l'appréciation des faits par les animateurs et par les maîtres s'est manifesté de façon constante. Tout au long de l'année, les animateurs ont procédé inlassablement à des rappels de l'orientation définie au départ; et tout aussi constamment les maîtres ont exprimé leurs doutes et leurs inquiétudes. Telle suggestion faite par les animateurs ne paraissait pas réalisable, comme par exemple celle d'explicitier avec les enfants les objectifs de l'apprentissage de la lecture. On a prêté à Dominique WEIL, en sa qualité de psychologue, des intentions cachées. Or lorsqu'on relit les notes prises au cours des réunions, on constate que ses intentions sont clairement exprimées, mais que sans doute elles ne pouvaient être ainsi entendues.

Les inquiétudes des maîtres se manifestent également par le fait qu'ils apprécient de façon ambivalente la portée de leur travail : tantôt ils la minimisent (=il n'y a pas de résultats), tantôt ils l'amplifient (=c'est trop difficile pour nous, c'est un travail de psychanalyste, on ne veut pas intervenir dans le destin des enfants).

Il semble que les maîtres se soient surtout trouvés interrogés

sur leur rôle de maître. Ils expriment la crainte de récupérer l'authenticité de l'expression enfantine qu'ils ont réussi à faire naître au service des apprentissages instrumentaux. Ce qui s'exprime de profond, disent-ils, ne doit pas servir de prétexte à exercices scolaires. Ils ne voient pas encore comment, au contraire, mettre tout le travail scolaire au service des exigences profondes de l'enfant. Dans un premier temps, un tel renversement des rapports mettrait en cause le statut d'autorité du maître, et cela a bien été exprimé. Autoriser la libre expression mène-t-il à l'abandon de toute contrainte ? L'alternative que les maîtres envisageaient se situait entre contrainte et non-contrainte, autorité et perte de l'autorité. Cependant, à une occasion, l'analyse d'une situation scolaire a permis de préciser que l'alternative pouvait se situer ailleurs, à savoir entre présence du maître et intervention du maître. La présence autorise la parole et garantit des échanges sans angoisse insupportable. Son intervention, par contre, peut bloquer l'expression.

L'année 1976/1977, une année perdue ?

3- SUITE DES EVENEMENTS

Et l'année 77/78 ?

La charrette paraissait bien embourbée. A la première réunion, l'animateur a fait un bilan : situation pas brillante. Il demande aussi, pour la séance suivante, que chaque maître prenne une décision : continuer la recherche ou arrêter. A la deuxième séance, un tour de table : chacun exprime ses "états d'âme"; voici quelques réflexions notées à l'époque :

"Le statut de l'instituteur se trouve attaqué."

"C'est un suicide intellectuel."

"Intellectuellement j'adhère, mais dans le travail pratique, non!"

"Les enfants me demandent des devoirs."

Un collègue, parlant de la réputation de sa classe : "des voyous."

Un instituteur se retire : il abandonne la recherche. Il dit avoir trouvé "des satisfactions énormes" au début, mais il ne se sent plus

"l'âme d'un chercheur." Il dit aussi se sentir seul; en effet, les années précédentes il travaillait avec un collègue qui avait toujours la classe parallèle; mais ce collègue a pris un C.P. et de ce fait, il était absorbé par sa nouvelle expérience.

Il y a eu ensuite quelques réunions qui ne trahissaient pas un redémarrage de l'esprit de recherche... jusqu'au mois de février 1978 où l'animateur, à la suite d'un accident, s'est trouvé en congé de longue durée. L'équipe n'a plus existé jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Donc une année 77/78 plus décevante encore!

Mais tel le phénix...!

Année 78/79.

L'animateur reprenant contact avec les "morceaux" épars de l'équipe a constaté que quelques-uns des membres de l'équipe "en voulaient", qu'ils avaient des projets pédagogiques, bref qu'ils étaient désireux de voir revivre l'équipe. D'autre part, pourquoi ne pas élargir l'équipe ? Nous retrouvons donc cinq membres de l'ancienne équipe et deux nouveaux membres.

En cours de route, nous avons perdu "maman WEIL", comme écrit un collègue. Dominique WEIL, psycholinguiste de l'UER des Sciences du comportement et de l'environnement de Strasbourg a en fait créé, lancé cette équipe. Elle a désiré espacer ses interventions, sans doute parce qu'elle percevait combien nous en devenions dépendants. Il est remarquable combien elle était présente dans le discours; on parlait toujours de l'"équipe WEIL". Il semble que cette année, après la cassure de l'année précédente, le cordon soit enfin coupé. L'équipe est-elle devenue majeure ?

Témoignages :

Deux des maîtres qui ont vécu toute la crise ont retracé la façon dont ils voient maintenant ce passé.

1- "Je peux dire maintenant que ce travail d'analyse de la situation pédagogique dans ma classe d'initiation a été révélatrice de toute ma pratique... Le travail entrepris portait sur les comptines. Les effets ressentis au niveau de la classe ont très vite reposé mon "statut" confortable d'institutrice par le déferlement de l'expression orale avec l'apparition de thèmes plus risqués (images parentales et d'adultes, problématiques sexuelles, pipi, caca...). Il m'est apparu qu'en engageant ce travail à la fois dans la pratique et par la réflexion, je ne devais pas m'arrêter à mi-chemin et qu'apparaissaient des aspects nouveaux et même étranges. En effet, je découvrais tout un autre univers des enfants au-delà des premières relations pédagogiques. Cela m'a rendue beaucoup plus sensible à la manière dont ils ressentaient, vivaient et finalement symbolisaient les choses de la vie. A ce titre, il m'est apparu que ce fonctionnement symbolique de la représentation du monde pour chacun est souvent entravé par un vécu personnel difficile. Je peux comprendre maintenant que le langage, "le bien parler", ne peut s'inscrire si cette fonction symbolique n'est pas maîtrisée par l'enfant..."

2- "Première fois dans ma carrière d'instituteur que je m'attaque au C.P.. Il faut que les gosses sachent lire à la fin de l'année, sinon je ne suis pas "un bon maître". C'est sans doute ce qui pendant une bonne partie de l'année, jusqu'à ce que je sois partiellement rassuré, a dominé dans mes préoccupations.

La recherche passait pour moi au deuxième plan. Tout ce que nous avions trouvé sur les façons de faire "parler" les enfants au cours des années précédentes est sans doute en place, plus ou moins entré dans les moeurs, mais parce que limité sur le plan du français, de l'oral surtout, quand même seulement perçu comme accessoire. Alors que pour "l'implication de l'enfant" dans ce que nous faisons, c'était en fait beaucoup plus important.

Imparfaitement compris donc parce qu'il ne s'agissait pas seulement de trucs, de ficelles pour faire parler les enfants, mais aussi et surtout d'une nouvelle façon de vivre l'école (plus simplement dit, d'une nouvelle attitude pédagogique). C'est mon avis maintenant. Etre convaincu que les "apprentissages" passent quand même et non pas vou-

loir faire entrer à tout prix l'enfant dans les projets de l'institution, du maître.

Sentiment pourtant, déjà à l'époque, d'avoir mis le doigt sur quelque chose d'essentiel, (c'est à dire avoir réussi à certains moments à ce que les enfants soient réellement impliqués dans ce qu'ils font et en l'occurrence disent à l'école.) Mais impuissance à mettre en oeuvre dans le reste du travail, à trouver des moyens pour adopter les mêmes procédés pour l'ensemble des activités, d'où découragement.

Présence moins continue aussi de "maman WEIL" qui donnait les années avant plus souvent le biberon. Donc nécessité peut-être de sa présence en cas de besoin, de blocage. Nécessité d'une présence dans un processus d'apprentissage pour la formation des maîtres... Là aussi, parce qu'elle venait moins souvent peut-être découragement.

Crainte de s'engager trop loin dans ce que j'appelais, à l'époque, de la psychanalyse et de ne pas pouvoir dominer les démons ainsi libérés (agressivité, gros mots etc.)

Impression aussi qu'une fois il aurait été bon de trouver réponse à des questionnements au lieu d'être renvoyé à de nouvelles questions, d'où une certaine frustration (Plus d'accord avec cette idée maintenant).

Idée de chercher à construire un instrument d'évaluation plus ou moins rejetée pour diverses raisons. D'où questionnement sur l'"utilité" de tout ce travail, autant pour les enfants que pour nous-mêmes. Ce n'est pas facile de faire quelque chose quand on n'a pas la preuve de l'efficacité de son travail...

En somme, vraiment l'impression de tourner en rond (et de ne plus avancer, ajouterait La Palice) alors qu'à la réflexion nous avions déjà tous les atouts en mains pour évoluer favorablement (à mon avis comme j'évolue maintenant!)"

Recherche pédagogique et formation des enseignants :

La recherche pédagogique ne peut être qu'un pas à pas. Il n'est pas possible de formuler, préalablement à la recherche, un problème dans son ampleur et dans sa précision. Ce qui est vrai pour la recherche

scientifique fondamentale l'est encore plus pour la recherche pédagogique. J-L MARTINAND dit : "L'idéal serait que le problème soit bien formulé au départ. Mais, en fait, au fur et à mesure de la recherche, le problème est reformulé et la formulation définitive du problème est concomitante avec l'énoncé réponse." Et il parlait de la recherche scientifique.

Ce déplacement du problème a été très net dans notre équipe. La première demande des enseignants portait sur le problème de l'orthographe. Bien vite, on s'est aperçu que ce problème de l'écrit n'avait pas de base en soi, qu'il fallait, si on voulait comprendre quoi que ce soit à l'attitude d'un élève et à ses performances, examiner sa participation orale. Et sur l'oral aussi, l'intérêt s'est déplacé de la recherche de la participation à la signification de l'acte de parole.

Un pas à pas, de quoi vers quoi ?

Il y a une situation de départ de l'enseignant. Il aborde la recherche avec ses inquiétudes (ce qui ne "marche pas" dans sa classe), mais aussi de façon très intellectualiste. Il cherche une réponse à un problème qui, en général, n'est pas bien formulé, car il le situe plus volontiers dans les enfants (qui "ont des problèmes"), dans les outils de travail (qui sont mal adaptés), dans les méthodes de travail qu'on voudrait rénover que dans sa propre attitude pédagogique. Le jour où il s'aperçoit de son implication dans tout ce qui se dit et se fait en classe, il commence à s'engager dans la voie du changement. Au départ, l'enseignant cherchait plus de confort personnel dans son travail et au moment où il atteint un meilleur contact avec le réel de la relation pédagogique, son inconfort augmente, au point de devenir quelquefois un obstacle insurmontable qui se solde par l'abandon de la recherche. Ceux qui persévèrent, une fois l'obstacle franchi, se retrouvent plus sereins et entreprenants.

La recherche pédagogique, qui inclut le maître dans sa problématique, nécessite deux choses :

- l'engagement de l'enseignant dans une action dont il a choisi l'orientation : c'est donc dans sa classe qu'il fait sa recherche;

- une aide extérieure pour l'élucidation et le soutien moral.

Les maîtres, choisissant leur orientation, se trouvent, au moment des difficultés, doublement impuissants : c'est à eux d'aller de l'avant, or cela leur apparaît périlleux. L'aide extérieure ne peut être autoritaire ou directive. La tendance est de contourner l'obstacle ou de revenir en arrière. Fin 76/77 nous écrivions : "L'année 76/77, une année perdue ?". Il nous faut ajouter maintenant : L'année 77/78, que de temps perdu! Or un certain nombre d'enseignants ont franchi l'obstacle; ils voient les enfants et leur rôle de maître tout à fait autrement. Ils ont pris contact avec plus de réel dans la relation pédagogique et apprennent à vivre leur rôle d'enseignant de façon responsable, prenant les risques qu'il faut pour offrir, dans notre école, aux enfants le maximum de chances de développer leur personnalité.

L'aide peut devenir tutelle, ce qui signifie pour l'enseignant dépendance. (Cf. l'image du "biberon"). Au début, cette aide représente une caution morale; or il faut que chacun s'engage personnellement sans faire aveuglément confiance à quelqu'un. Lors de l'effacement progressif de Dominique WEIL, les membres de l'équipe ont reporté leurs attentes sur moi. Il a fallu que je disparaisse momentanément (grâce à ce congé de longue durée) pour que se rompe cette dépendance. L'animateur peut redevenir véritablement une aide pour un travail autonome. On constate ainsi que pour la formation des adultes les mêmes problèmes se posent que pour l'éducation des enfants. La voie vers l'autonomie est difficile à trouver.

N.D.L.R.

Je dédierai ce témoignage à ceux qui se représentent les activités de recherche comme des activités de tout repos, menées dans la quiétude de classes "favorisées", "loin du monde et du bruit"...

Ceci dit, il me semble qu'on peut ici se demander si Claude BRUNNER ne touche pas aux limites de l'innovation qui n'évolue pas vers une recherche-innovation et une recherche-description. Quels sont les

critères de différenciation entre innovation et recherche-innovation ?
Quels sont, dans des équipes de recherche en pédagogie - dont l'objectif est d'agir sur la pratique des classes et de décrire cette pratique - les rôles de l'animateur, du chercheur universitaire ? Se posent-ils seulement en termes de formation, si essentiel que soit cet aspect ?
A quelles conditions le professeur d'Ecole Normale, l'instituteur, le psychologue de l'Université peuvent-ils travailler ensemble, à la réalisation d'un projet de recherche élaboré en commun, chacun apportant à l'équipe selon sa compétence propre, à l'exclusion de toute relation de dépendance de type hiérarchique ?

Des questions dont la réponse n'est pas simple, comme toutes celles, fort diverses, que soulève cet article, dans un système éducatif fortement hiérarchisé comme le nôtre.

H.R.

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"Les cahiers du C.R.E.L.E.F."

n°7-décembre 1978

Au sommaire :

Jean Mouchon : "Pour enseigner l'oral"

Claudine Maillard : "Travailler l'oral à l'Ecole Normale"

Gilbert Titeux : "Pour une pratique pédagogique du transcodage : le passage à l'écrit"

Dossier sur "La manière d'être lecteur"

Michèle Darnal : "Approche globale d'un texte au C.P."

Michèle Darnal : "Compte-rendu de J. Foucambert"

Roger Beaumont : "Foucambert : Une manière d'être son lecteur"

Le n° : 10F - A commander au C.R.D.P. de Besançon, en joignant un chèque à l'ordre de M. l'Agent Comptable du C.R.D.P. de Besançon - CCP Dijon 3401-30 V

Je précise que notre équipe se compose d'enseignants (institutrices d'école maternelle, de C.P. - C.E.¹, un conseiller pédagogique, un professeur d'Ecole Normale, et que nous travaillons en relation avec une linguiste, Anne-Marie Houdebine).

Notre objectif à long terme est de développer une pédagogie de l'oral, ce qui suppose d'abord une pédagogie de l'écoute de la langue des enfants, pour la connaître en elle-même. Notre objectif à court terme est donc d'apprendre aux maîtres à écouter.

Ces deux objectifs (¹pédagogie de l'écoute ; ²connaissance de la langue orale des enfants dans la classe) nous paraissent interdépendants. La conclusion de notre travail de 1976-1977 était que l'objectif 2 suppose l'objectif 1. En effet nous avons déjà réalisé des enregistrements d'enfants pour les écouter, les étudier afin de connaître la réalité orale de la langue. Pour ceci, nous avons choisi alors de les transcrire en code orthographique "amenagé". Nous avons rencontré le problème, maintenant classique, d'établir un code interne au groupe qui satisfasse chacun et surtout permette la notation la plus efficace de l'oral.

Notre code, ou plutôt nos codes (cf. additif 1) ne nous satisfaisaient pas. Nous en avons alors référé à Anne-Marie Houdebine qui nous a envoyé des propositions de notation de l'oral en vue d'une expérimentation.

Anne-Marie Houdebine nous posait la question : "Savoir pour qui et pour quoi l'on transcrit" (cf. article de Martinet), nous proposait l'A.P.I., l'alphabet phonétique de Rousselot, l'Alfonic, la graphie traditionnelle aménagée et des exemples de présentation de notation de l'oral.

Certaines d'entre nous étant déjà sensibilisées à l'A.P.I. par les moments de phonologie en C.P. (sortie de phonèmes par opposition), nous avons opté pour ce type de notation. Il nous paraît aussi permettre une meilleure objectivation de l'oral. Cette décision nous a donc simplement forcées à apprendre l'A.P.I., ce qui s'est fait rapidement.

En 1977-78 nous avons donc tenté de transcrire le plus fidèlement possible pour nous obliger à écouter, c'était notre objectif 1. Nous analyserons ensuite avec l'aide de la linguiste nos transcriptions : objectif 2.

Je présente ici essentiellement cet apprentissage de l'écoute par le moyen de la notation en A.P.I.

S'entraîner à l'écoute et à la notation de l'oral

Nous avons constitué deux groupes d'écoute dont les objectifs étaient :

1. de noter l'enregistrement et de repérer les problèmes d'écoute,
2. de voir l'apport de cet entraînement à la notation, pour la connaissance de la langue orale.

L'hypothèse sous-jacente à cette recherche était aussi qu'une meilleure écoute de l'oral en permettrait bien sûr une connaissance plus précise, mais déboucherait éventuellement sur une prise en compte pédagogique de l'oral dans les classes. Dans le cadre d'une Recherche-Innovation, cet objectif 3 serait en fait un objectif à plus long terme encore.

Je précise que ce travail s'est déroulé au cours du second trimestre et au début du troisième, à raison d'une réunion de deux heures environ tous les quinze jours ou toutes les trois semaines selon nos possibilités. Nous sommes tous enseignants. Les promotions de normaliens à l'E.N. de Laon ont oscillé ces dernières années entre cent cinquante et cent élèves. Il était donc exclu pour nous, eu égard aux visites aux FP2 en stage en situation au cours du premier trimestre, à la passation des CFEN au troisième trimestre, de travailler toute l'année scolaire à cette recherche.

Nous avons donc travaillé en deux groupes sur le même enregistrement (voir transcription A.P.I., additif 2). Chacun des groupes disposait d'un magnétophone variable, de la bande magnétique originale ou de sa copie réalisée par les services du C.D.D.P.. Nous avons à notre disposition deux salles congénies. Nous nous donnions un temps limité à 45 mn environ pour écouter une partie de la bande et la transcrire. Nous comparions ensuite les deux transcriptions et par là, les "écoutes" souvent différentes (additif 4). Nous avons, chaque fois qu'il y avait litige, réécouté ensemble la bande originale, repris après discussion la transcription qui nous paraissait la plus fidèle. Ceci pourrait, nous le savons, paraître un travail assez gratuit voire inutile ... pour des enseignants. Il s'avère cependant que le bénéfice de l'opération est réel, qu'il y a là sûrement un moyen de sensibilisation à l'oral en tant que tel, un moyen aussi de formation à l'écoute, qui demande des efforts mais qui est efficace.

Bilan de notre entraînement

1. Projection de l'écoute propre à chacun

L'objectif étant l'écoute de ce que disait réellement l'enfant, nous avons très vite réalisé par le biais de la transcription à plusieurs, qu'en fait, chacun transcrivait d'abord sa propre écoute de l'enfant, et non ce que celui-ci avait produit. Il est sûr qu'il existe, au départ, un phénomène de projection de soi qui ne se

"gomme", s'il se gomme totalement, qu'au terme de plusieurs réauditions comparées. Nous nous en doutions, certes, mais nous avions sous-estimé son importance.

La comparaison ultérieure des deux transcriptions réalisées en groupe faisait d'ailleurs apparaître le même phénomène à un autre niveau.

Pour l'enseignant, découvrir qu'il ne sait pas écouter l'autre, qu'il n'a pas été formé à cela, et qu'il se projette inconsciemment dans la production de cet autre, est une découverte assez pénible de prime abord. Nous avons cru de bonne foi - et nous ne sommes sûrement pas les seuls - entendre ce qui se disait dans nos classes, et nous avons travaillé à partir de là. Or il apparaît clairement que l'écoute de l'autre passe par une décentration nécessaire. Il faut se désapproprier de soi, "désapprendre" pour apprendre à écouter l'autre tel qu'il est dans ce qu'il dit.

2. Attente inconsciente de l'écrit oralisé chez l'enseignant

Nous avons souvent constaté que, dans un premier temps, c'était l'écrit oralisé que nous "entendions" parce que, sans doute, nous l'attendions, et si ce n'est toujours un écrit oralisé, au moins un oral plus ou moins atteint par une norme (prescriptive) de l'écrit. Cela soulève une fois de plus le problème de la norme tellement intériorisée chez l'enseignant qu'elle est inconsciente. Il nous paraît important de signaler cela d'abord pour le sujet lui-même, en tant qu'être humain vivant parmi d'autres, et pour ce même sujet enseignant, en rapport avec des enfants et ce qu'ils disent.

3. Changement d'attitude humaine et pédagogique

Si la pédagogie induite par le Plan de Rénovation se donne pour règle de partir de l'enfant, de tout enfant tel qu'il est, il semble bien nécessaire qu'elle s'en donne les moyens et ceci nous paraît être un des moyens de formation des enseignants. Il peut paraître coûteux en temps, en effort. En effet c'est après plusieurs séances d'écoute, de réécoute, de discussion que nous sommes devenus plus attentifs, plus objectifs aussi. Le bénéfice de l'expérience retracée ci-dessus dépasse le domaine linguistique pour déboucher sur celui d'une pédagogie qui se donne pour fin la formation à une attitude humaine et sociale.

4. Un an après ... un autre rapport à l'écrit des enfants

Si cela était prévisible, le constat fait récemment par les enseignants au niveau de la pratique de la classe l'était beaucoup moins.

Un an après cette expérience, ils affirment que cette écoute meilleure suscite chez eux un autre rapport à l'écrit de l'enfant, modifie en fait leur attente par rapport à cet écrit. On constate que ce travail d'écoute a conduit à un moindre "étonnement" vis-à-vis des productions écrites du C.P., et cette année du C.E.1

"Il est plus facile, remarque-t-on, d'accepter les différences oral/écrit et donc de conduire les enfants à un écrit meilleur."

Ceci demande bien sûr à être confirmé. Il semble cependant que, parce que l'enseignant entend mieux, il admette et comprenne mieux les problèmes devant lesquels peuvent se trouver les enfants, problèmes de compréhension de l'écrit ou problèmes d'écriture.

Son attente s'est donc modifiée quant à l'écrit et à l'oral de l'enfant : on constate une attention aux points qui vont faire problème dans l'apprentissage, problèmes dûs à la différence oral/écrit ou d'ailleurs aux différences dans l'oral, variétés individuelles ou régionales.

Si, hiérarchiquement, dans l'Institution scolaire, la prise en compte de l'oral, le travail de l'oral dans l'oral peuvent paraître secondaires, et si l'hypothèse de départ (une meilleure pratique de l'oral peut conduire à une meilleure pratique de l'écrit) pouvait paraître utopique, il semble que la sensibilisation à l'oral une meilleure écoute de l'oral en tant que tel, puisse modifier la stratégie pédagogique de l'écrit.

Pour un travail ultérieur enfin, l'hypothèse d'Anne-Marie Houdebine selon laquelle l'analyse des traits de l'oralité se justifie linguistiquement et pédagogiquement, nous paraît devoir être retenue et prise en compte ... à notre mesure.

5. Bilan relatif à l'A.P.I.

L'intérêt de l'A.P.I., pour nous, réside dans le fait qu'il évite le recouvrement de l'oral par l'écrit et cette année, les enseignants ont tout à fait conscience de cet apport. C'est d'ailleurs pour cela qu'ils ont préféré présenter sur une seule page la transcription A.P.I. (additif 2).

Cependant certains d'entre eux ont encore des difficultés pour retrouver l'oral, d'où la suggestion d'Anne-Marie Houdebine d'une présentation autre :

a) notation graphique aménagée : ex. "bon, ben alors, pis maint'nant tu fais un canon, (a)près tu fais un' boul' là, alest là, la boul, là ..."

b) notation A.P.I. : /tjčfoferynalymctla / ynalymctla / pidyfø / pilātyfeyn /mine/ feyn/mine/

c) double notation

Dans la notation graphique, il est préférable de laisser un blanc quand l'indécision est trop grande. Une graphie serait une interprétation qui forcerait la compréhension de l'oral.

Ex. pour : tsekwa "t(u) sais quoi ?" ou "t'c'est quoi ?"

L'ambiguïté ne peut être levée dans ce cas.

Autre exemple : /alelālabul/. L'A.P.I. permet de ne pas trancher entre les in-

interprétations suivantes "allez là, la boul'" ou "elle est là, la boule ?". Pourtant l'écoute de la bande avec les enseignants originaires de la région après prise en compte de l'intonation, du registre, du régionalisme, permet peut-être de lever l'ambiguïté. Dans de tels cas, la notation graphique jouxtant la notation A.P.I. indique l'interprétation choisie.

Encore convient-il de se montrer prudent pour ne pas retomber dans les problèmes de "projection" évoqués ci-dessus.

Nous adopterons cette double notation pour faciliter le travail futur d'analyse de l'oral de l'enfant en situation scolaire.

Cette recherche sur les diverses notations en effet se justifie dans la mesure où nous voulons tenter de dégager les traits spécifiques de l'oralité à divers niveaux (G.S. Ecole maternelle, C.P., C.E.) afin de vérifier quels sont ceux qui subsistent selon les âges ou les situations, et quels sont ceux qui disparaissent ou apparaissent en moindre quantité.

Nos perspectives de travail

1. Analyse des traits de l'oralité de l'enfant en situation scolaire. Elle a été amorcée avec Anne-Marie Houdebine récemment. Nous présentons ci-dessous un rapide descriptif des traits de l'oralité repérables dans ce document.

Cette recherche se poursuivra donc par l'analyse de la totalité de ce corpus que nous avons constitué depuis deux ans en situation scolaire : les situations de production sont différentes, ceci nous permettra donc une analyse comparative.

2. Les maîtresses tenteront de dresser un premier inventaire de traits oraux spécifiques (identiques à ceux analysés) ou spécifiques mais sentis par elles comme régionaux, sous bénéfice d'une analyse ultérieure à l'aide du corpus enregistré pour vérification, analyse qui sera conduite bien sûr avec la linguiste étrangère à la région.

Nous projetons aussi de faire un premier inventaire de points oraux qui paraissent empiriquement devoir poser des problèmes aux enseignants, soit du point de vue de la norme écrite, soit du point de vue des normes diverses orales (registres) ou pour d'autres raisons. Les enseignants feront des relevés qui seront étayés ultérieurement par comparaison avec le corpus enregistré.

Nos perspectives sont donc les suivantes :

- analyse des divers documents en vue d'une recherche des traits d'oralité en situation scolaire,

- autres enregistrements des protagonistes du document (additif 2) étant donné que la maîtresse de Grande Section Maternelle et la maîtresse qui les a au C.P. cette année participent toutes deux au groupe,

- les inventaires que nous venons de signaler.

* *
*

DOCUMENTS

Analyse : Traits spécifiques de l'oralité :

Ils ont été dégagés, à partir du Document (additif 2) et de divers articles.

A - 1. Répétitions

/we / we / kɔmsa / we /

Elles sont indices de la situation : commentaire du dessin (cf. 1. 1).

/kɔmsa/ (deixis).

2. Interruptions

/apReal ... ãR / wefemwalkanɔ / cf. 1. 12.

Elles sont indices de dialogue : l'enfant spectateur s'énerve.

3. Reprises

Le sujet s'interrompt lui-même et se reprend. Elles sont nombreuses (traits caractéristiques de tout oral d'adulte ou d'enfant).

/dāl / dālkanɔ̃/ (cf. 1. 9).

B - 4. Emploi de phrases nominales avec présentatifs : ya [ja], c'est [se].

Ex. : /jadeRu/ ; /debul/ ; /kɔmɔdyfɔ̃/.

5. On constatera cependant l'emploi de phrases verbales aussi :

/pimētnātyfečkanɔ̃/

6. Et l'emploi du présent, constant d'ailleurs puisque l'un et l'autre commentent le dessin.

N.B. Il est à remarquer que les faits rapportés en 5 et 6 ne sont pas spécifiques de l'oralité. La fréquence beaucoup plus grande de la structure relevée en 4 est sans doute, elle, indice de l'oralité. Nous envisageons sur le corpus un comptage de ce type de phrases.

C - D'autres pistes apparaissent :

7. Mise en place du système phonologique des enfants : confusion /k/ ~ /t/ : /tyfetɔmsa/ ; parfois /p/ ~ /k/ : /kjɛRki/ puis /pjɛRki/ - confusion /s/ ~ /ʃ/ cf. /mɔ̃satoefini/, /ynbulakRose/.

8. Mise en place de la forme des monèmes, comme nous le montrent les variantes de "après" qui est réalisé : [ãpRe], [ãpRẽ], [pRẽ], [pRɔ̃].

Il faudra que nous vérifiions sur d'autres enfants s'il s'agit d'un stade

de l'acquisition du monème ou d'un régionalisme (comme le [e] en position finale toujours é fermé), et le [á] de la moitié nord du département.

9. De la même façon, nous nous interrogeons sur le [al] pour "elle" que nous comprenons toutes et qui semble un régionalisme, mais qui peut être un trait familier. Ceci est à vérifier également. Voir : /aleksplòz/, /alela/.

* *
*

Additif 1 : Exemples de graphies aménagées. 1976/77.

Ecole annexe 2. C.P.

/alors y jette tous les soleils et pis / et pis après lotte soleil y / il l'a vu pis / il a eu l'temps d'euss cacher / et pis après / il avait frr - y faisait fort froid /

Ecole Louise Macault 2. C.P.

/pis après ... un autre jour / les chinois i z'avaient pas à boire et les fleu...ves...i z'étaient secs /

Ecole maternelle. Grande section

c. - trois p'tites minutes hein (pause) quand même !

- blanc -

d. - eh vous pouvez venir (blanc)

eh tu peux venir, tu peux venir

c. où t'as mis l'autre boîte à fromage ?

Ecole maternelle. Grande Section annexe

- "hé, r'garde, garde, gade, gade..." (jeu avec le mot). (Les maîtresses n'ont pu transcrire tout le jeu phonétique de l'enfant avec le mot.)

N.B. Par exemple pour trois des extraits ci-dessus, le lecteur comprend mieux la nécessité de l'A.P.I., quand il constate la diversité des notations des enseignants pour la même réalité /lot/ cf. "l'autre". Il y a hésitation entre l'influence de la graphie connue et la libération "lotte" vis-à-vis de cette graphie.

* *
*

Additif 2. 1977/78 - Transcription en A.P.I.

A - 1. we .. / we / kòmsá ... / we / fopajalevit / kòmsá .. / we.. / kò / àkò

2. zaveza / titttt / bõbēalòR / pimētnātyfeĕkanō / pretyfeynbullá

B - 3. /alelalabulē/ A. /we/ apRetyfelkanō/ B. tsekwaĕkanō/ A. seĕkanō/ B. bēapRe/ →

4. A. /ijadeRu / pRejaētrykkisɔR / debul / deRu / debul / āpRekɔmɔdyfɔ /
 5. B. /abēšēēnavjō avekynbulakRose/ A. n³_ēākwa / B. sekwaēkanō / A. se ..jadjadeRu/
 6. ja ākɔynRulā / prɔ .. tyfētɔmsā / ynbul / ynbul / ynbul / dɔbul / dɔ/
 7. ynbul / ynbul / B. epiapRetyfelkanō / A. ɣi / B. kwaēkanō / A. kɔmsā / R (altéré)
 / nō ! /
 8. B. /alɔRselakjeRki / ŋz / ɔpRālapjeRōlazet/ A. n³_ē / lapjeRōlam / la / lā / bul /
 9. /ōlame / dāl / dālkanō / apReōmedyfyfɔ / pRealeksplɔz / ɔdālefatofɔR /
 10. B. /a / kɔmōv / kɔmalatele / ɔprāyɔnjeR ŋlazetsyrētās ētas ēpētōezē.. satofɔR /
 11. A. /nō / epiɔ .. ŋlmedālkanō / dālRudykanō / pReōmedyfyfɔ / B. a / ja ēfil /
 12. A. apRetymedyfyfɔapRe / apReal .. āR / B. mefemwalkanō ! / A. saeksplɔz /
 13. mepatutāo / pRejadyfyfɔ / lɔfil / labul / labulalela / apRetymedyf ... /
 14. B. tjefofeRynalymetlā / ynalymetlā / pidyfyfɔ / pilatyfeynsmine pRet /
 15. feyn/ɔmine / A. lā / B. nōpalā / A. ewwalamōsatoefini / B. elebonɔm /
 16. A. tjeġlajaēmsjɔkidesāleskaje / B. atāfotyfasēkask / A. ēpō / ēgropōla / tāpRe
 17. B. ēkask / A. ēpō / ēgRopōlā / gRopōlā / lapuRsatet / wɛ / wɛ / B. etafini /
 A. ēgRopōlā /
 18. B. /tāzvetfeR / ɔ / dekaRo / a / semwakivelfeR /

Passage difficile : version du groupe 1.

1. /ɔpRāyɔnjeRōlazetsyr ēpas...ēpas ēpētōez -ē satofɔR /

C'est celle du groupe 2 qui a été retenue après réaudition ensemble (groupe

1 et groupe 2).

2. → indique l'interrogation.

* *
 *

Additif 3 : Graphie aménagée de l'enregistrement A.P.I. -
 Ulérieure à cet enregistrement.

"ouais ouais comme ça, ouaisfaut pas y aller vite comme ça, ouais, core, en-
 core ça fait ça titttttt bon, ben alors, pis maint'nant tu fais un canon près tu
 fais une boule là al/elle est là la boule là ouais après tu fais l'canon - c'est
 quoi un canon ? -c'es(t) un canon - ben après ?-y a des roues, près y a un truc qui
 sort, des boules, des roues, des boules, après comme du feu - ah ben, c'es(t) un
 avion avec une boule accrocée - non () - c'est quoi un canon ? - c'est ... y a
 y a des roues, y a encore une roue là, près tu fais comm'ça, une boule, une boule,
 une boule, deux boules, deux, une boule, une boule - et pis après tu fais l'canon -
 oui - quoi un canon ? comme ça - R ... ah .. non ! - alors c'est la tienne qui, ou
 j.., on prend la pierre, on la jette ? - non ! - la pierre on la m .. la, la boule

on la met dans l' dans l'canon.- après on met du feu, près al/elle explose, euh ... dans les châteaux-forts ! - ah ! comme on v..., comme à la télé on prend une pierre, on la jette sur un (...) sateau-fort - non ! et pis euh, on l'met dans l'canon, dans l'roue (trou) du canon, près on met du feu, ah, y a un fil, après tu mets du feu, après, après al/elle (...) - mais fais moi l'canon ! - ça explose, mais pas tout en haut, près y a du feu, le fil, la boule, la boule al/elle est là, après tu met du f... - tiens, faut faire une allumette là, y a une allumette là, pis du feu, pis là tu fais un'ch'minée (...) - fais une ch'minée ! - là ? - non, pas là ! - et voilà, mon sateau est fini ! et les bonhommes ? - tiens, là y a un monsieur qui descend l'escailler - attends, faut tu fasses un casque ! - un pont, un gros pont là - (a)t-tends, (a)près ! - un casque ? - un pont, un gros pont là, gros pont là ? là pour sa tête ! - ouais, ouais - et t'as fini ! - un gros pont là - (at)tends, j'vais t'faire, euh, des carreaux - ah ! c'est moi qui vais l'faire !"

* *
*

Additif 4 : Exemple de transcription différente par le groupe 1 et le groupe 2.

La transcription adoptée après réaudition par l'ensemble des deux groupes et discussion, est celle qui est notée sur l'additif 2.

- fin 1. 2 - début 1. 3

gr. 1. /tyfeynbullá / labullá /

gr. 2. /tyfeynbullá / alelalabulē /

- 1. 10. gr. 1 /akɔmal / kɔmalatele /

gr. 2 /akomōv / kɔmalatele /

- 1. 8. gr. 1 /alɔRselapjɛRki / le groupe 1 a anticipé l'écoute

gr. 2 /alɔRselakeRki /

Après réécoute, nous entendons : /alɔRselakjɛRki /

L'enfant dira un peu plus loin /ɔpʁālapjɛR/

* *
*

L'OCCITAN À L'ÉCOLE

ÉVEIL AUX PARLERS RÉGIONAUX

Sylvette FABRE - Marie-Henriette CHABBERT

ENF de Nîmes

Classe de Georges GROS

Ecole de la Planette (CE2-CM1-CM2)

L'équipe de Nîmes ENF a rendu compte dans "Repères" 44 des méthodes de travail et de la démarche mises en oeuvre dans la classe de Georges GROS, conseiller pédagogique auprès des Ecoles Normales, pour assurer à la fois une sensibilisation à la langue occitane et une prise de conscience des "contaminations" subies par le français régional quotidien des enfants.

Notre équipe avait insisté sur le lien existant entre la pratique de l'occitan et les activités d'éveil : c'est dans la mesure où les curiosités des enfants les orientent vers un milieu et un passé locaux encore tout imprégnés de la présence de l'occitan que la curiosité pour la langue et l'envie de l'utiliser s'éveillent. L'éveil au milieu local fait retrouver la langue locale.

Nous nous proposons ici, après avoir explicité les fondements

théoriques de notre recherche, nos orientations et nos perspectives, de donner quelques exemples de l'interaction entre activités d'éveil au milieu local et éveil à la langue de ce milieu.

ORIENTATIONS DE LA RECHERCHE

1 - AU PLAN THEORIQUE

1-1 - Le plan de Rénovation :

A partir du moment où maîtres d'application et professeurs ont travaillé en donnant la priorité à la communication, au niveau de la langue, et de la langue orale en particulier, et en partant donc du langage de l'enfant, ils ont été confrontés à un problème bien précis. En effet, l'écart de la langue parlée par l'enfant à la langue dont l'école veut lui assurer la maîtrise ne passe pas seulement par une différence de registres de langue, mais comprend aussi la présence de faits de langue purement régionaux, encore nettement marqués dans le milieu nîmois. Il n'est pas rare de voir apparaître, à l'oral comme dans les textes libres, des énoncés du type :

"tu as fini de bader"

"elle rampèle dans le couloir"

"il m'a fait bisquer"

"il a daivalé à toute bombe"

"maîtresse ça pègue"

"ça va rabiner"

"attention, tu vas l'esquinter"

"tu as fini de bouléguer ?"

Quand on n'a pas la surprise d'entendre à l'oral du CREI, chez une candidate un peu émue :

"c'est autant important comme le reste"

Travaillant à partir du n°6 de "Repères" (octobre 70) et de la publication par l'I.N.R.D.P. (1975) du volume consacré aux documents produits par la commission présidée par M. P.EMMANUEL "Pour une réforme de l'enseignement du français", nous étions bien persuadés à la fois de la nécessité d'accepter ces faits de langue (si nous ne voulions pas mettre l'enfant dans une situation artificielle dès le départ, gênant, voire mutilant la production du langage en situation de communication) et de la nécessité pour notre pédagogie de découvrir les moyens qui per-

mettraient à l'enfant une prise de conscience et une pratique plus aisée de la langue de son pays et de son époque.

1-2 - L'apport de la linguistique :

A ce stade il était évident qu'il fallait d'abord que l'enseignant lui-même ait des idées claires sur le problème qui nous était posé. L'équipe des professeurs a dû travailler alors sur deux plans :

1-2-1 . Une relecture attentive du chapitre 5 des "Eléments de linguistique générale" d'A.MARTINET, suivie de celle des articles "langue-dialecte-patois" par J.FOURQUET et "Unilinguisme et multilinguisme" par Uriel WEINREICH dans "Le Langage" (Collection Pléiade Encyclopédie), en s'attachant notamment à tout ce qui y concernait les "interférences" linguistiques, qui nous semblaient détenir la clef de nos problèmes. Si, comme le dit si clairement A.MARTINET, "l'interférence se manifeste sur tous les plans des langues en contact et à tous les degrés", vient un moment où, comme le montre WEINREICH, elle est si bien intégrée à la pratique de la langue qu'elle n'est plus ressentie par le locuteur comme une interférence. Pour que le sujet parlant puisse avoir les moyens de choisir sa langue en connaissance de cause, il faut donc passer par l'étape de l'identification, de la reconnaissance de l'interférence en tant que telle.

1-2-2 . C'est ici qu'est intervenue la nécessité de travailler parallèlement au niveau de notre connaissance de l'occitan (dans sa réalisation nîmoise). Aucune d'entre nous ne le parlait ni ne l'avait étudié, mais nous le comprenions et le lisions sans problèmes majeurs. Nous avons eu la chance également de pouvoir compter sur l'équipe formée au niveau de la Faculté des Lettres de Montpellier par R.LAFONT, et sur l'Institut d'études occitanes pour tout ce qui concernait la connaissance de la langue occitane, de manière à être certaines de ne pas commettre d'erreurs en ce domaine.

Il est vite devenu clair pour nous que l'école élémentaire hérite, au plan de la langue orale familière, de difficultés nées d'une situation locale particulière : le bilinguisme effectif de la plupart des méridionaux jusqu'à une époque relativement récente, très variable selon le milieu socio-culturel et la situation géographique. Le français enseigné à l'école a été dès le départ tout pénétré des structures linguistiques occitanes. Nous en avons trouvé un témoignage intéres-

sant chez Agricolt PERDIGUIER, dans son livre "Mémoires d'un compagnon" (Maspero). Parlant de sa brève scolarité, il écrit (p.43-44) :

(nous lisions) "De beaux livres assurément, écrits en français, et en bon français : mais nous étions des enfants, et tout cela était au-dessus de notre jeune intelligence. Ainsi, après le latin, on nous donnait autant dire de l'hébreu. Si ma réflexion est vraie pour les gens du Nord, combien l'est-elle plus pour les habitants du Midi; car nous parlions patois, non seulement dans les rues, dans nos maisons, mais encore dans l'école; nous ne savions que cela, nous n'osions faire entendre que cela, et les maîtres n'exigeaient pas davantage. Dans nos lectures, nous pouvions dire sapeau pour chapeau, céval pour cheval, zé pour je; nos instituteurs ne nous reprenaient pas pour si peu..."

Le témoignage de ce fils de menuisier avignonnais se situe autour de 1815. Il est intéressant parce qu'il souligne bien dans quelle anarchie se sont établis les rapports entre la langue locale et la langue de l'école et de l'Etat pendant tout le 19^e siècle, situation éminamment favorable pour que le locuteur méridional emprunte à sa langue maternelle tout ce qui lui fait défaut pour s'exprimer dans la langue officielle. Certes, le laxisme des instituteurs mis en cause dans ce texte ne sera plus de mise sous la III^e République, mais la manière forte n'en parviendra pas pour autant à effacer les traces de l'interférence entre les deux langues - il n'est que d'écouter parler un locuteur méridional familièrement pour s'en rendre compte.

1-3 - L'orientation de notre recherche s'est située au point de jonction de ces trois paramètres, au niveau modeste des possibilités de travail de l'équipe d'une E.N. La linguistique devait nous aider à étudier les phénomènes d'interférence linguistique entre le parler d'Occ local et le français, dans le but précis de répondre aux questions des enseignants de l'école élémentaire (notamment au niveau de l'expression orale et écrite) : que faire face aux structures, au vocabulaire, nés de l'interférence des deux langues, qui affleurent sans cesse dans la langue des enfants ?

2- AU PLAN DE L'EXPERIMENTATION PEDAGOGIQUE

2-1 Nous avons été servis par le fait que l'un des maîtres d'application de l'ENF, Georges GROS, qui possède une parfaite maîtrise de la langue occitane, avait été amené à tenter une expérience de prise en compte du parler régional dans sa classe.

Les motivations de départ de cette expérience étaient multiples, notamment dans les domaines de l'éveil et du fonds culturel régional.

Dans le domaine de l'éveil, la situation de l'école dans un quartier un peu excentré de la garrigue nîmoise où subsiste encore une population de "mazetiers" entraînait les enfants vers des curiosités historiques ou une étude du milieu qui recoupaient rapidement les traces d'un fonds local très particularisé.

Dans le domaine culturel, la présence d'une fête et d'une animation de quartier fortement marquées par un renouveau occitan sensibilisaient les enfants aux thèmes des chansons et contes populaires, comme à celui des chansons contemporaines occitanes.

Nous avons glissé, avec le consentement entier du maître dont la collaboration nous a été précieuse, nos préoccupations d'enseignants de français au coeur de cette expérience si riche et foisonnante. Ces enfants pratiquaient déjà l'occitan oralement depuis un an. D'autre part, leur pratique du français est, dans leur classe, très riche en situations de communication (entretien - débat coopératif - texte libre - journal de classe - correspondance scolaire - exposés oraux et comptes-rendus écrits de recherches etc.) Cela nous semblait être la situation idéale pour que leur maîtrise du français passe par une conscience précise de ce qui était de son domaine, et de ce qui appartenait à celui de l'occitan.

2-2 Nous avons eu la chance également qu'ait été organisé en 1978 dans notre EN un stage de langue et culture régionale. Les maîtres d'école élémentaire qui y participaient ont repris avec nous nos hypothèses de recherche, et un travail de groupe a permis de mettre au point une "liste type" des principales interférences linguistiques au niveau de la syntaxe et du vocabulaire (Cf. annexe). Cette liste a été tirée et emportée en un bon nombre d'exemplaires, et va nous permettre

une mini-enquête "en retour", du plan pratique au plan théorique.

Dans quelle mesure en effet l'impact des média et le grand brassage de la population de la région au cours des dernières années ne rendent-ils pas caduques nos préoccupations ? Rencontre-t-on effectivement et souvent la présence des interférences venues de l'occitan ? Se transmettent-elles comme une part vivace de la langue parlée, ou s'effacent-elles ? Telles sont les questions qui ont été posées au cours du stage.

La diversité des classes où enseignent les maîtres (classes rurales/urbaines - zones industrielles/vieux quartiers/quartiers résidentiels) permettrait si leur enthousiasme ne s'émousse pas en route, d'obtenir un témoignage beaucoup plus varié et intéressant qu'au niveau des seules classes d'application.

Cette recherche ponctuelle nous a beaucoup intéressés par la démarche même que nous avons été amenés à suivre. C'est un problème au niveau de la pédagogie, devenu plus aigu dans la mesure où une pédagogie de la communication exigeait la prise en compte du langage réel de l'enfant, qui nous a poussés à une réflexion linguistique. Et c'est au niveau de la pédagogie que nous ont ramenés les maîtres du stage R6 qui ont à leur tour intégré notre démarche linguistique. Ils l'ont fait avec un intérêt, une chaleur, dont nous ne pouvons que les remercier.

Même si nous ne pouvions pousser plus loin notre travail, ce résultat à lui seul nous paraîtrait intéressant et positif. Nous espérons toutefois pouvoir engranger la moisson que chacun aura faite dans sa classe, et peut-être alors la passer à un crible linguistique plus fin : pourquoi telles survivances, telles interférences et non d'autres ? Il est certain que MARTINET et WEINREICH doivent pouvoir nous aider à établir une grille qui permettrait de répondre à cette question.

ANNEXE 1

QUELQUES INTERFERENCES SYNTAXIQUES ENTRE L'OCCITAN ET LE FRANCAIS:

- 1) Pratique de la négation : apparition d'expressions du type
"y en a pas guère" (/pas gaire) = peu
"y a pas rien" (/pas ren) = rien
- 2) Emploi des pronoms personnels compléments : pronom d'insistance
explétif :
"je me suis pensé"/me siáu pensat
"on se le croirait"/se lo creiriá
- 3) Emploi des possessifs : possession exprimée comme en occitan par un
pronom devant le verbe, le nom n'étant précédé que d'un article :
"je me mets le chapeau"/me meti lo capèl
"la tête me fait mal"/lo cap me dòl
- 4) Emploi du relatif "que" : beaucoup plus large en occitan qu'en fran-
çais :
"voici l'homme que je t'ai parlé"/aqui l'ome que te parleri
"bouges pas que tu te piquerais"/bolegues pas que t'espinhariàs
"viens que je te tire les oreilles"/veu aici que t'esposes
"les choses qu'il a besoin"/li causas qu'a de besonh
etc.
- 5) Emploi de "tellement que" au sens causal :
"les branches pliaient tellement qu'il y avait des fruits"/li
brancas plegayon talament que aviá de fructi
- 6) Emploi de "autant...que (comme)" pour "aussi...que" :
"il n'est pas autant gros comme lui"/es pas tant gròs coma èl
- 7) Construction du participe en apposition :
"morts de fatigue, ma mère nous gronda"/mòrts de fatiga, ma maire
nos cridèr

8) Emploi de "pourquoi" à la place de "parce que" :

"pourquoi n'es-tu pas venu ? pourquoi j'étais malade."/per de que sias pas vengat ? per de que era malant.

9) Conjugaison :

- vérifier la fréquence d'emploi du passé-simple dans le récit au passé (temps du récit au passé par excellence en occitan)

- vérifier la fréquence d'emploi des temps surcomposés :

"je l'ai eu vu"/l'ai agudo visto

"je l'avais eu vu"/l'aviá agudo...

"je l'aurais eu vu"/l'aguere agudo...

- tendance à conjuguer le verbe être avec lui-même (comme en occitan)

"je suis été malade"/sieu estat malant

-tendance à employer le verbe être à la place du verbe aller :

"je suis été à Montpellier"/sieu estat a Montpellier

- tendance inverse : conjuguer avec l'auxiliaire avoir des verbes qui demandent l'auxiliaire être :

"j'ai parti"/ai partit

"j'ai tombé mon crayon"/ai tombat...

ANNEXE 2

LISTE ALPHABETIQUE DE QUELQUES INTERFERENCES LEXICALES ENTRE L'OCCITAN ET LE FRANCAIS :

<u>Vocabulaire familier</u>	<u>Mot occitan</u>	<u>Traduction</u>
<u>local</u>		
abéner	abenar	user, terminer
acaber	acabar	achever
acoucouner	acoconar (/cocon)	pelotonner (/du cocon du vers à soie)
agacin	agacin	cor au pied par extension, l'orteil
aganter	agantar	attrapper, empoigner

amousser	amoçar	éteindre
amaluguer	amalugar	mettre à mal (racine=mal)
amaïrir	amaïrir	affaiblir par dépendance excessive de la mère(/maire)
arriber	arribar	donner à manger, nourrir
atisser	atissar	agacer, provoquer
bader	badar	regarder bouche bée, pleurer
barer	barar	fermer
bartas	bartas	buisson
berquer	bercar	ébrécher
biasse	biaça	besace (à l'origine)-par extension, aujourd'hui : casse-croûte, repas
bisquer	biscar	pester, enrager
brave	bravo	gentil, aimable
bouffer	boffar	souffler (vent)
boufigne	bofiga	enflure
bougnette	bcnheta	beignet → tâche sur un vêtement
bouléguer	bolegar	remuer, bouger
bousigner	bosegar	fouiller
brailles	bralhas	pantalon, culotte
cabas	cabas	panier de jonc → sac → repas
cabusser	cabuçar	tomber, plonger
cadel	cadel	jeune chien
calus	caluç	sot, imbécile (/mouton atteint de la maladie du tour-nis)
cèbe	ceba	oignon
clapas	clapas	tas de pierre (pierres ôtées des champs et amoncelées à la lisière)
confler	conflar	gonfler → faire ripaille
collègue	collega	ami
davaler	davalar	descendre en courant

dailler
draille
destimbourler
dévarier
drole
drolet
embarer
embrailler
s'embroncher
s'entrepacher
esque
escoubille
escagasser
esclaper
esquinter
esquicher
estracrer
estriker
escranquer
escamper
estabourdir
estroncher

dalhar
dralha
destinborlar
desvariar
embarar
embragar
embroncher
entrepachar
esca
escobilha
escagassar
esclapar
esquinter
esquichar
estraçar
estriker
escrancar
escampar
estabordir
estroncar

escarabilhar

fada/fadado

fanga

fata

galavard

gibos

gorg

landar

malon

faucher
chemin rural
troubler jusqu'à ne plus
savoir où l'on en est
gamin
enfermer
habiller
broncher, faire un faux pas
s'embrouiller
appât (pêche)
balayure
épuiser, abîmer
briser
déchirer, abîmer → épuiser
presser, serrer
déchirer, gâter, abîmer
déchirer en lambeaux
écraser
jeter
étourdir par des coups
couper, écimer (opération
faite sur un arbre → rogner,
couper → "la tron-
che" = la tête
émoustiller

ensorcelé → idiot

boue

chiffon, guenille

goinfre

bossu, contrefait

gouffre

courir

carreau de faïence ou de
terre

mate	mata	touffe d'herbe
mounine	mounina	singe
mourre	morre	museau → visage
miston	miston	gamin
mornifle	mornifla	coup
Morfler	morflar, morniflar	recevoir des coups
nifler	niflar	renifler
péguer	pegar	coller, poisser
peille	pelha	chiffon, haillon
pétasser	petaçar	rapiécer, ravauder
pile	pila	auge, abreuvoir → évier
rabaler	rebalar	traîner
rabiner	rabinar	brûler, roussir
rambal	rambal	désordre
rampéler	rampelar	{ traîner, lambiner, grogner, "râler"
récater	recatar	soigner, ranger
raïsse	raïso	averse, ondée
répapiér	repapiar	? caractérise le discours du vieillard qui ne sait trop ce qu'il raconte
resquiller	resquilhar	glisser
ronquer	roncar	ronfler
rongnons	ronhós	galeux, miteux
roustir	rostir	rôtir, griller → voler, "faucher"
ruscle	ruscle	averse
tabasser	tabassar	frapper, battre
tanquer	tancar	fermer, boucher
tartifle	tartifla	pomme de terre
truffe	truffa	chanceler, vaciller
trantailler	trantalhar	griller d'impatience
tréfoullir	tresfolir	marcher au hasard
tréper	trepar	malingre
trace	traça	heurter, frapper
tuster	tustar	

N.B.

Cette liste a été établie par un groupe de 15 personnes d'origine nîmoise ou cévenole, en se fiant sur le sentiment linguistique des locuteurs : en ont été exclus les mots dont tous les locuteurs n'avaient pas connaissance. Elle est loin d'être exhaustive. Elle sert de point de référence commun pour l'observation du langage des enfants, donnant à l'observateur l'assurance que le mot qu'il note est bien d'origine occitane. Tous les mots "hors liste" seront notés avec un point d'interrogation, et leur origine contrôlée au niveau de l'équipe de recherche.

Remarque : Certains mots sont passés dans la langue verte ou l'argot en français par le "milieu" marseillais et plus anciennement le bagne de Toulon.

- L'OCCITAN DANS LA VIE D'UNE CLASSE, Classe de Georges GROS, Ecole de la Planette, Nîmes.

1) PRISE DE CONSCIENCE DE L'ENVIRONNEMENT ET EXPRESSION ORALE EN OCCITAN

C'est à la rentrée de l'année scolaire 1976-77 que se situe le premier exemple du passage à l'occitan dans une recherche d'expression du vécu.

Durant l'été extrêmement sec de 1976, en effet, les incendies de garrigue, tribut habituel des mois de juillet-août, se sont dramatiquement multipliés et étendus. Les quartiers résidentiels périphériques, dans les collines de pins, cyprès, genêts et genévriers, ont été menacés, souvent même atteints: villas évacuées, jardins en proie aux flammes... La ronde angoissante des "canadaïrs" reprenait jour après jour, pendant qu'une épaisse fumée obscurcissait le ciel au-dessus de la ville.

Le quartier de "la Planette" a été l'un des plus touchés : un incendie a été stoppé à côté de l'école. Beaucoup d'enfants ont vécu ces heures inquiétantes à la fin juillet et pendant la première quinzaine d'août : ils ont senti leurs maisons, leurs jardins, menacés.

A la rentrée, le temps écoulé avait permis une certaine distan-

ciation par rapport à l'évènement, mais les terrains brûlés en perpétuaient le souvenir, et chacun de vouloir expliquer ce qui s'était passé. Inutile d'essayer d'ignorer cette effervescence en classe. On va donc au contraire exploiter cet intérêt pour la garrigue en découvrant son éco-système, en expliquant sa vulnérabilité estivale.

Mais parallèlement à ces activités de recherche subsiste le besoin de "dire". On veut raconter, mieux même, faire revivre l'évènement, pour ceux qui n'y assistaient pas, pour les correspondants. D'où le surgissement progressif d'un récit, puis d'un jeu dramatique. Celui-ci met en présence des habitants du quartier (leur nombre variera, puis se réduira à deux compères) affolés à la découverte de l'incendie - et bientôt aussi le pompier, éternel carabinier, toujours trop lent et trop indifférent pour ceux qui meurent d'angoisse!

Les enfants s'expriment alors spontanément en français. Mais le langage collant à la situation, ce français est dès le départ tout pénétré d'occitan : "un clapas", "des bartas", "des mattes" sont des mots presque intraduisibles. Echo des heures chaudes, surgit tout un vocabulaire entendu sur le vif, plein d'exclamations, de brefs échanges en occitan du côté des adultes, dans ce quartier où se cotoient les "massetiers" qui connaissent cette langue depuis l'enfance, et les jeunes générations qui y retournent par choix. Et le nîmois des quartiers hauts, pressé par l'évènement, dira plus volontiers "ça crame" que "ça brûle", "le rabiné" que "le brûlé", "un frimaras" (augmentatif!) qu'"une fumée", et "ça me dévarie" que "ça m'affole".

Il faut ajouter à cela toute la toponymie du quartier, d'origine occitane :

- le bois de Mittau
- la montée des gendarmes
- le chemin haut de Russau
- le quartier de la Planète

sont des appellations à l'origine en occitan sur le cadastre - qui d'ailleurs, écrivant "planète", commet une erreur étymologique : il ne s'agit nullement d'une "planète", mais d'une "petite plaine" ou "planette" (on dit aussi au masculin "un planet" pour désigner un espace plan de faible surface).

Enfin les exclamations utilisées, sont données sous leur forme

occitane, toujours très vivante pour certaines :

"bon dieu" (prononcé [bũn diu])

"leũ-leũ"

"E ben!"

"Bregand de sort" etc.

Le texte créé, est donc, au départ, largement pénétré d'occitan.

Les enfants, qui ont travaillé avec leur maître les problèmes de leur français local, en prennent vite conscience. Que faire ? Réduire le texte à la seule expression correcte les frustre de toute la richesse, toute la saveur de leur vécu : ils n'ont pas grimpé sur un "mur", mais sur un "clapas" - qui est d'ailleurs bien différent (:tas de pierres sèches assemblées pour être utilisées en général comme mur de clôture). Les enfants sont beaucoup plus séduits par la perspective de passer totalement à l'occitan - ce qui se fait peu à peu avec l'aide du maître, et toujours oralement. Tous vont prendre alors un vif plaisir à enrichir leur texte, chacun apportant son idée, mimant, discutant. L'influence des textes pittoresques de BIGOT, poète nîmois, peintre de la vie populaire de la cité, que les enfants aiment beaucoup, se fait sans doute alors sentir. Mais la recherche d'une verve pittoresque et d'un rythme vif, donné notamment par le dialogue bref et rebondissant, peut provenir aussi d'une littérature populaire occitane très répandue en tradition orale dans la région : fables, saynettes, chansons, évoquant en épopée familière la vie du début du siècle, et auxquelles les enfants sont très sensibles.

En ce sens, les comparaisons :

"las flamas son nautas coma lei arenas!" (les flammes sont hautes comme les arènes)

"lo fuòc galaupa coma un chivau de Camarga" (le feu galope comme un cheval de Camargue), semblent participer, dans un texte qui se veut drôle, "dédramatisant" ainsi l'évènement, à ce "burlesque" spontané.

Tout ce travail a été oral. Ce n'est qu'après la mise au point de ce dialogue que les enfants ont demandé au maître de le transcrire et de leur en distribuer un exemplaire à chacun : ils veulent pouvoir le relire pour mieux le mémoriser, et surtout le conserver : ils en sont très fiers!

ANNEXE 1

LO FUOC EN GARRIGA

- Digatz, vesina! sentiss~~setz~~etz pas lo rabinat ?
- Que si! Quicòm dèu brutlar amondaut...
- De qu'es aqueu fumaràs dau costat dau bosc de Mittau ?
- Escalem sus lo clapàs, veirem melhor!
- Ma paraula! I a lo fuòc! vesi lei flamassas...
Fan benleù quatre metres de naut!
- De que disetz ? Son lei pins que creman : lei flamas son nautas coma lei Arenas!
- Mon dieu! Fau telefonar leù-leù ais pompiers!
- Vau corre en cò de monsur Martin...
- Paures de nautres! Siam perduts! Lo fuòc galaupa coma un chivau de Camarga! Au secours! Au secours!
- Cridetz pas ansi! Ia benleù dos quilometres d'aici a la "Montada dei Gendarmas"! Anem! Zo!
Que me'n vau telefonar.
- Allò! Lei pompiers ?
- E ben ? De qu'arriba ?
- Venetz leù-leù! I a lo fuòc de-

LE FEU EN GARRIGUE

- Dites, voisine! vous ne sentez pas le brûlé ?
- Mais oui! Quelque chose doit brûler plus haut...
- Qu'est-ce que c'est que cette fumée du côté du bois de Mittau?
- Montons sur le mur, nous verrons mieux!
- Ma parole! Il y a le feu! je vois d'énormes flammes...
Elles font peut-être quatre mètres de haut!
- Que dites-vous ? Ce sont les pins qui brûlent : les flammes sont hautes comme les Arènes!
- Mon dieu! Il faut téléphoner immédiatement aux pompiers!
- Je cours chez monsieur Martin...
- Pauvres de nous! Nous sommes perdus! Le feu galope comme un cheval de Camargue! Au secours! Au secours!
- Ne criez pas comme ça! Il y a peut-être deux kilomètres d'ici à la "Montée des Gendarmes"!
Allons! "zou", je vais téléphoner.
- Allo! Les pompiers ?
- Et bien, qu'est-ce qu'il arrive?
- Venez vite! Il y a le feu vers

- vèrs lo bòsc de Mittau, dau costat dau Camin naut de Russan.
- Eu...Eu... Disetz ben...Camin bas d'Avinhon ?
- E non! Bregand de sort! Naut de Russan!
- Lo fuòc ? E de qu'es que crema ? Benleù un molon de pelhas ?
- Saique dormissetz! I a d'ectars et d'ectars de pinedas, de cipriers, d'olius, d'avaux...Tot brutla : lei matas, lei bartas-ses...Tot!
- E ben! Lo podetz pas dire pus leù! De calma, de calma! Se fau pas desvariar coma aquo...Venem!
- Aquela es fòrta! Desvariar! E de que nos fau faire en esperar ?
- Asegatz lo fuòc ambé l'aiga de cisterna. Prenetz de ferrats, d'asegadors. Picatz dessus ambé d'escobas de ginestra!
- Bòn! Bòn! Mai entachatz-vos!
- le bois de Mittau, du côté du Chemin haut de Russan.
- Euh...Euh... Vous dites bien... Chemin bas d'Avignon ?
- Et non! Brigand de sort! Haut de Russan!
- Le feu ? Et qu'est-ce qui brûle? Sans doute quelque tas de vieux chiffons ...
- Ma parole, vous dormez! il y a des hectares et des hectares de pinèdes, de cyprès, d'oliviers, de chênes kermès. Tout brûle, les herbes, les buissons...Tout!
- Eh bien! Vous ne pouviez pas le dire plus tôt! Du calme, du calme! Il ne faut pas s'affoler comme ça! On arrive!
- Ca c'est trop fort! S'affoler! Et que faut-il faire en attendant ?
- Arrosez le feu avec l'eau des citernes, prenez des seaux, des arrosoirs. Tapez dessus avec des balais de genêts!
- Bon, bon! Mais dépêchez-vous!

2) EVEIL AU MILIEU HUMAIN (aspects historiques et sociologiques) : LA TRADITION DU CARNAVAL.

En 1978, le carnaval est entré à l'école de la Planette avec une affiche envoyée par le "théâtre de la Carriera". Elle a suscité immédiatement toutes sortes de commentaires et de questions. Les enfants ont été fascinés par son originalité et par le personnage dépenaillé qui y

trônait.

Une recherche en éveil dans des documentations variées (journaux, prospectus de l'Association de Théâtre Populaire, B.T. et livres divers) fait apparaître peu à peu l'originalité du personnage folklorique du "petasson" (celui qui est vêtu de "petas", de haillons). D'appellations diverses selon les lieux ("petasson", "palhasso", "marcaman" = celui qui présente mal, "caramentran"...) c'est toujours le bouc émissaire aux dépens duquel éclate une libération physique et morale liée aux fêtes de retournement de saisons venues du fond des âges.

Agonie de l'hiver, accueil joyeux du renouveau dans une fête collective, autant de thèmes auxquels les enfants sont sensibles. Ils prennent donc connaissance de l'extrême variété des traditions locales avec un réel intérêt, et enquêtent autour d'eux. (Ces traditions ont d'ailleurs été étudiées récemment dans le livre de P.FABRE et Ch. CAMBEROQUE "La fête en languedoc" publié aux éditions Privat à Toulouse)

Les enfants de la Planette sont surtout frappés par le fait que Carnaval, à l'origine, n'est pas le "SPECTACLE" à quoi l'ont réduit les divers "corsos" et autres défilés, mais une "FETE" que l'on vit et que l'on crée.

Voilà aussitôt amorcé le passage du "voir" au "faire": et si l'on "faisait" carnaval à l'école ?

De cette envie de vivre la fête traditionnelle des origines en enfants de 1978, et des connaissances accumulées au cours des recherches en éveil, naissent peu à peu des idées, des séquences, tout un vécu enfin.

La tradition va fournir le cadre : autour d'un personnage qui incarne le "petasson"-bouc émissaire, vont s'organiser des évolutions sur les chants traditionnels occitans.

- "Paure carnaval" (pauvre carnaval) est une déploration d'entrée lente, qui promène Carnaval à travers l'école comme jadis à travers le village.

- "Lo trauc de mon lapin" (le trou de mon lapin) est une ronde allègre qui lui succède en faisant brusquement exploser l'action en une sarabande qui finit par regrouper tout le monde en cercle accusateur.

- "La farandaula deis acabaires" (la farandole de ceux qui ont fini la fête) clôture le tout en joyeux "finale" affirmant :

"I anarem toti
I anarem toti
I menarem nostri enfants
Nostra jornada
Sera pagada
Coma se travalh aviam"

("Nous irons tous, nous irons tous, nous y mènerons nos enfants, et notre journée sera payée comme si nous avions travaillé!" -témoignage des temps où la journée chômée et payée était un évènement rare et précieux institué notamment pour permettre d'aller voter sous la IIIe République.)

Entre ces chants et ces rondes, des pauses, pendant lesquelles, après des tâtonnements divers, s'intercaleront les divers épisodes de la persécution de Carnaval-le-"petasson", selon le schéma traditionnel:

1°- Carnaval est accusé : chacun vient lui faire les reproches les plus divers, intégrés à la formulation traditionnelle "es de ta falta" = c'est de ta faute.

Carnaval y répond avec véhémence, mais l'auditoire le fait taire par le non moins traditionnel "hou l'escorna" = "hou! l'insulte,"invitant chacun à renouveler les insultes et à l'accabler à nouveau de tout ce que le sort a pu apporter de désagréable aux uns et aux autres au cours de l'année écoulée.

2°- Un "spectacle" illustre les bêtises inspirées par Carnaval : les enfants intercalent ici les saynettes inventées par eux en diverses circonstances :

o. "la polida rentrée" (la jolie rentrée) met en scène une maîtresse particulièrement sottre que les enfants finissent par mettre au piquet!

o. "Joan lo neci" (Jean le sot), autre incarnation de la bêtise de Carnaval, est une interprétation, sous forme de jeu dramatique, du conte folklorique (très connu sous des titres divers dans tout le midi occitan ...et ailleurs : Cf. le conte d'"Epaminondas" en Afrique) que les enfants ont découvert et aimé l'année précédente.

3°- Carnaval est jugé : accusation et défense sont accompagnées, selon la tradition, de mime et "farcejada".

Mais à ce stade, et contrairement aux usages, les enfants décident de ne pas condamner Carnaval. On ne le brûlera pas. Ses avocats trouvent d'ailleurs des arguments péremptoires :

- "Si la chaudière a explosé, nous donnant cinq jours de vacances, c'est grâce à toi, Carnaval!"

- "Si nous faisons cette fête, c'est grâce à toi, Carnaval!"

C'est ici que l'aspect inquiétant du personnage va être "intégré" de façon étonnante. Les enfants l'ont bien ressenti : ils ont fabriqué des masques étranges et n'ont pas lésiné dans leurs déguisements sur l'aspect dépenaillé du personnage, mettant à contribution des oripeaux divers, et jusqu'aux foulards de gymnastique, cousus comme de tristes lambeaux. Mais Carnaval est pour eux un personnage ambivalent : il va être condamné à errer dans la garrigue pour effrayer...les incendiaires, ou les promoteurs éventuels (un projet de "voie périphérique" et de lotissements dans "leur" garrigue inquiète beaucoup les enfants).

On voit comment le schéma traditionnel de la fête a été à la fois respecté et adapté. Mais cette re-création inventive est surtout sensible au niveau du premier épisode de la fête : la litanie des accusations portées contre Carnaval, à qui chacun veut dire son fait. On voit naître alors une effervescence qui va inciter chacun à s'exprimer, à inventer. L'agressivité jouée, et dédramatisée en même temps par "l'estrambord" (= les joyeux débordements) ambiant, favorise le surgissement, à toutes sortes de niveaux, des préoccupations des enfants, voire des griefs les plus secrets.

Les "escornas" (insultes : d'où l'expression "huer les cornes", venant en réalité de "hou l'escorna" ="hou l'insulte") sont parfois simples :

- tu as cassé mes lunettes, c'est de ta faute!

- j'ai reçu le bureau sur le pied, c'est de ta faute!

- j'ai reçu une correction de ma mère, j'en ai encore les cuisses rouges, c'est de ta faute!

- je n'ai pas eu mon babyfoot pour Noël, c'est de ta faute!

- s'il pleut tous les dimanches, c'est de ta faute!"

Mais parfois, elles règlent des comptes :

"- c'est toi qui a cassé la vitre de la classe!" (mystérieux incident de la vie scolaire à propos duquel le coupable ne s'était pas dénoncé, à la réprobation générale).

La plupart du temps, cependant, les "escornas" sont d'une authenticité surprenante, et beaucoup d'enfants y déchargent leurs regrets ou leurs inquiétudes :

- je ne sais pas faire les multiplications, c'est de ta faute!
- je ne dessine pas bien, c'est de ta faute!
- je ne sais pas bien parler l'occitan, c'est de ta faute!
- je ne sais pas nager, c'est de ta faute!

et surtout :

- mon frère et moi, nous avons "sauté" une classe, et on n'a jamais pu jouer assez, c'est de ta faute!
- si mon pauvre chien est mort, c'est de ta faute!
- si je suis allergique à la banane, c'est de ta faute!
- si je n'ai que quatre cheveux sur la tête, c'est de ta faute!"

Cependant, il s'agit non seulement de se libérer en chargeant Carnaval de tous les péchés, mais aussi en l'insultant énergiquement. C'est là que s'est manifesté le goût des enfants pour "l'insulte pittoresque" - dont chacun sait qu'elle est pour eux un des charmes essentiels de Tintin ou d'Astérix. Aussi, chacun désire-t-il "personnaliser" son injure, et c'est dans la plus grande jubilation qu'on organise une séance collective de "choix des injures" au cours de laquelle le maître-secrétaire va aider chaque enfant à exprimer la sienne en occitan correct et fera collecte au tableau des trouvailles de la classe.

Certaines restent assez classiques, utilisant par exemple :

- "bogre d'ase" (bougre d'âne)
- "paure bedigàs" (pauvre idiot)
- "marrida bestid" (méchante bête)
- "bogre de chot-banut" (bougre de chat huant)
- "marrida monina" (méchant singe)
- "grand boc" (grand bouc)
- "marrida vaca" (méchante vache)

On utilise de la même façon le lexique du légume :

- "bogre de cornisson" (bougre de cornichon)
- "grand cogordàs" (gros potiron)

-"bogre de tartifla" (bougre de patate)

Certains enfants en profitent pour réemployer des expressions plus élaborées, rencontrées au cours des activités occitanes :

- "laid mostrihlon" (laid petit monstre) vient de Bigot.

- "neci e miej" (idiot et demi) provient du conte "Jean le sot"

- "paure gripet" (pauvre diable) du populaire "conte du gripet"

Enfin on assiste parfois à quelque surprenante création, comme "cagaraula sens banas!" (escargot sans cornes!) à l'allure un peu sur-réaliste!

L'essentiel n'est toutefois jamais, ici, dans le fond, mais dans le rythme, les sonorités, l'allégresse de la langue et sa saveur.

Cette "fête" a été cette année le prolongement évident des jeux dramatiques des années précédentes. Mais les progrès des enfants en occitan leur ont permis une expression beaucoup plus large et plus variée.

Il est à noter qu'ici encore c'est le sujet qui a été inducteur à l'emploi de la langue. Dans la mesure où l'on a eu envie de revivre Carnaval "comme autrefois", on en a retrouvé les chansons, et tout un vocabulaire traditionnel en occitan. Les traduire ? pas question!

On enchaîne plutôt dans la langue qui est dès le départ pour les enfants la langue même de cette fête. Il y a passage presque insensible

de ce qui est découvert et appris à la création individuelle et collective. La participation collective soutient d'ailleurs solidement les prestations individuelles : les "petits" du CE2 qui arrivent dans cette classe n'ont aucune peine à suivre les chants et les évolutions, bien encadrés par les CM1 et CM2, et chacun est tout fier de lancer la brève "escorna" qu'il a apprise. De leur côté, les plus grands prennent en charge les saynettes, les fables, les épisodes du procès de Carnaval, et avec eux, autour de quelques repères stables, règne une perpétuelle improvisation!

Ici encore, l'apprentissage de la langue passe par le vécu, et par la parole "en situation". L'essentiel est de "dire", avec les mots et dans la langue que la situation apporte aux enfants.

3- EVEIL, PARLERS REGIONAUX ET CREATIVITE

A la rentrée de l'année scolaire 1977-1978, les enfants de la classe de Georges GROS, qui ont déjà fait l'expérience de l'invention collective dans "le feu en garrigue" et divers autres jeux dramatiques, et dont certains ont celle de l'expression individuelle dans des textes libres en occitan, décident de consacrer leur heure d'occitan à la création collective d'un conte.

Cette entreprise va rapidement les passionner : ils y persévèreront toute l'année, créeront l'album du conte (dont les dernières pages sont toujours affichées en classe) et tiendront à présenter leur oeuvre tant aux visiteurs éventuels qu'aux normaliennes en stage.

Ce succès s'explique sans doute par la démarche adoptée : au cours d'une séance orale très libre, chacun propose ce qu'il imagine dans la situation qui est donnée. On peut le faire en phrases courtes, simples, le cas échéant avec l'aide du maître. Après discussion, la classe choisit, et on enchaîne. Ainsi chacun fait un effort proportionné à ses possibilités, c'est la meilleure idée, plus que l'expression la plus correcte, qui l'emporte - mais souvent aussi on se rallie à l'expression pittoresque dont un enfant a su se souvenir - et le résultat est tout de même un texte long, fourni, riche des idées de tous, que le maître écrit au tableau et qui sera recopié dans l'album : une "histoire" qui est "leur" histoire à tous.

En ce domaine encore, nous avons été surpris de constater l'étroite imbrication du maniement de la langue et de l'éveil au milieu local chez les enfants. Quelle surprise en effet que de voir proposer - et choisir - l'histoire d'un arbre, et non d'un enfant ou d'un animal! Mais ce n'est pas par hasard que les enfants ont envie de centrer leur conte sur le petit cyprès qui orne la cour de leur école : c'est parce qu'ils se sont passionnés pour l'étude de leur environnement. De même, on retrouvera dans leur conte des traces de presque toutes les activités d'étude qu'ils ont menées sur le milieu et l'histoire locale.

Par ailleurs, l'autre originalité de l'entreprise nous semble être le plaisir constant pris par les enfants à insérer une aventure imaginaire dans le cadre de leur vie. Ils n'ont pas rêvé de voyages fabuleux, mais de promenades dans le quartier et les lieux qu'ils connaissent! Et c'est eux-mêmes que leur héros va rencontrer : les

voilà par le truchement de cette invention, entrés eux-mêmes "dans le livre". C'est sans doute ce plaisir obscurément pressenti qui poussera une des fillettes les plus mûres de la classe à "se faire prononcer" dans le conte la curieuse phrase : "pas possible! le conte que nous avons inventé devient réalité" - désir obscur de la fusion de l'imaginaire et du réel, privilège du jeu...

Il était tentant, bien entendu, pour l'observateur, d'essayer de pénétrer plus avant dans les mécanismes de cette création.

Les conditions même de l'invention collective expliquent certaines caractéristiques du conte : les nombreuses incidentes, par exemple, le goût des détails, dont, curieusement, certains sont "rajoutés" longtemps parfois après la création de l'épisode. Le conte est pour les enfants matière malléable, sans cesse modifiable, et modifiée. Au gré du vocabulaire parfois : séduits par l'expression "lo trauc de mon lapin" quand ils apprennent la chanson, les enfants rajoutent un trou de lapin dans la description au début du conte, et pour faire bonne mesure, un "chot-banut", mot acquis récemment et dont la consonance les séduit. Parfois seulement au gré du sentiment : c'est après coup qu'un enfant propose de faire dire au petit cyprès "tu trouves que je ne suis pas assez malheureux ?" - ce qui n'avait pas été proposé dans la séance dont le décryptage porte témoignage.

Mais comment cerner davantage le travail de l'imaginaire ? En ce domaine les hypothèses sont fragiles, et les interprétations souvent hasardeuses... Aussi avons-nous préféré nous en tenir à la présentation d'un certain nombre de documents à partir desquels chaque lecteur sera libre d'effectuer sa propre lecture, de traquer à sa façon le "daimon" de l'invention.

1) Tout d'abord, le décryptage de deux séances, situées l'une au début, l'autre à la conclusion du conte. Nous avons essayé, ce faisant, non pas de respecter le traditionnel mot à mot, dans la confusion duquel se perd le fil conducteur des propositions, mais au contraire, de dégager par un schéma en arbre, puis un essai d'organigramme, l'échange des idées qui a pu stimuler l'imagination; de montrer quelles pistes avaient été explorées, puis abandonnées, ou au contraire élues.

Nous espérons que cette tentative sera lisible.

2) Par ailleurs, nous avons essayé de noter, en marge du texte du conte, ces "pilotis" dont parlait Stendhal et qui, selon lui, jalonnent les pistes de l'imaginaire.

La connaissance de la classe permet en effet parfois de retrouver, tantôt au niveau du vécu, tantôt à celui de la langue, les sources de ce qui a été proposé par les enfants.

Nous espérons montrer ainsi que "le conte" lui-même ne représente qu'une toute petite partie de ce que les enfants ont imaginé : la partie émergée de l'iceberg. Car une fois de plus, ce qui a été le plus enrichissant pour tous, ce qui a apporté le plus de bonheur, ce n'est pas le "produit fini", c'est la démarche, la vie mouvante de l'imaginaire.

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"Pratiques"

n° 22-23, mars 1979

"Lectures suivies"

A. Petitjean : "Lire/écrire avec la science-fiction"

J-F. Halté : "Lectures à suivre"

J-P. Goldenstein : "Un récit d'initiation : Michel Strogoff"

C. Masseron, B. Petitjean : "Le personnage dans "Germinal" "

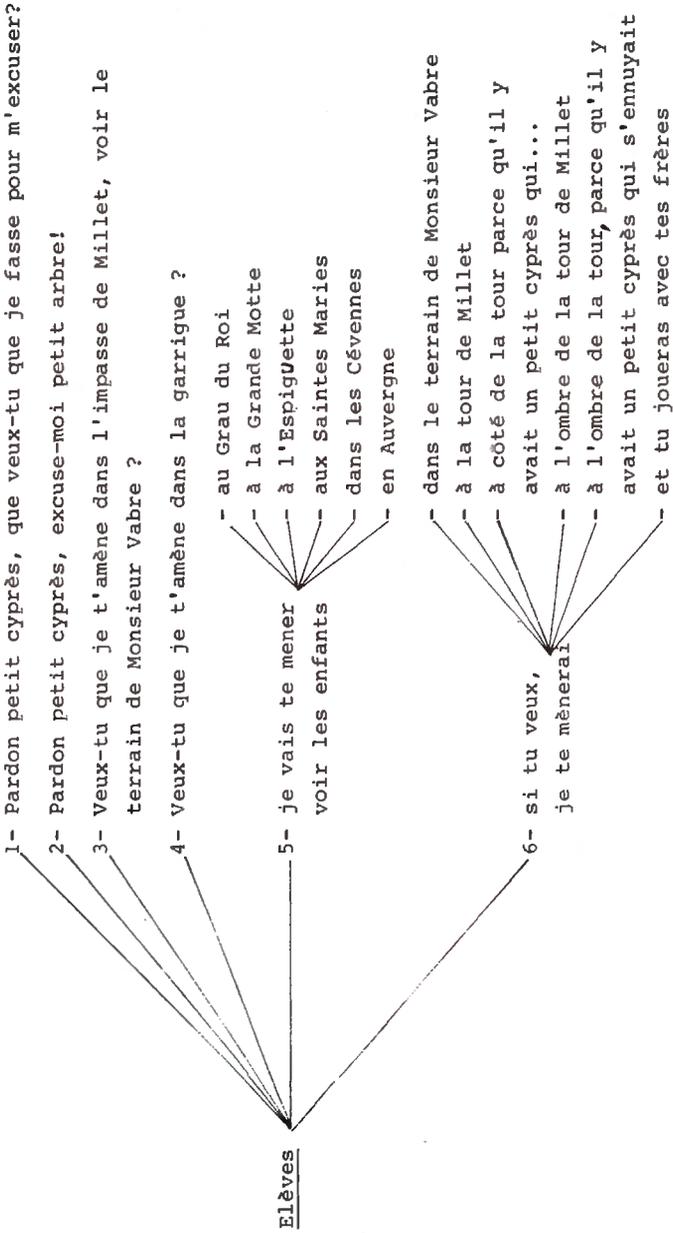
J-M. Adam : "Ordres narratif et poétique"

J-C. Chevallier, S. Delasalle, T. Hordé : Histoire/Enseignement

Ce n° : 35F - Abonnement : 100F - S'adresser à "Pratiques",
2 bis rue des Bénédictins, 57000 Metz

INVENTION COLLECTIVE D'UN CONTE - DECRYPTAGE SCHEMATIQUE DE L'ELABORATION D'UN EPISODE

Maître : Dans l'épisode précédent, Jean-Philippe avait fait mal au petit cyprès.
Faisons-les dialoguer. Que va dire Philou ?



Rédaction "Si tu veux, je te mènerai chez Monsieur Vabre, à l'ombre de la tour de Millet, commune : car il y a là un de tes frères qui s'ennuie."

objection d'un enfant (logique interne du conte) :

"A l'ombre, on ne peut pas, parce que nous avons dit que le petit cyprès voulait du soleil!..Dans le texte, on a dit qu'il ne voit plus le soleil...il faudrait qu'il le voie!"

- donc il faut le mettre à côté de la tour
- mais non parce que...
- il veut être au soleil, puisqu'il dit qu'il n'a pas de chance de ne plus voir le soleil.
- et la tour de Millet est à l'ombre, les arbres sont serrés pour chercher l'eau, c'est le côté de l'ombre...Mais le matin ils ont le soleil, et l'après midi....
- oui, c'est à côté du cadereau...

Décision modificatrice : "à côté de la tour de Millet"

Maître : Maintenant, il faudrait faire parler le petit cyprès. Qui a une idée ?

- 1- oui, je veux bien.
- 2- le petit cyprès dit....

Elèves 3- Moi je pense qu'il sera à l'ombre, alors le petit cyprès dit :

"mais je voudrais bien un peu de soleil!" et Jean-Philippe répond:

"mais tu l'auras le matin, le soleil!"

4- oui, je veux bien, c'est une bonne idée pour t'excuser.

Objection d'un enfant : "comment le petit arbre va-t-il faire pour déterrer ses racines ?"

1- il faudra faire attention!

2- je vais chercher une pelle et je vais te mettre dans un pot

- à l'école

- chez la concierge

- dans ma cave

- non, l'école est fermée!

- Alors qui habite près d'ici ? Jérôme ? On va chez Jérôme

- mais Jérôme n'est pas là. Il faut aller chez...

Elèves

Maître : clôt la discussion. On rédige. On relit. "Et maintenant, où vont-ils ?"

- le petit cyprès, il le charge sur sa Kawasaki et il va le mettre dans la terre, il va le prendre pour...

- ils vont en vacances!

- ils vont visiter tous les endroits...les pays....

- il le plante à côté de son frère

- mais son frère est lui aussi malheureux parce qu'il n'a pas de chance non plus, alors Jean-Philippe va prendre l'autre petit cyprès, avec Jérôme. Jérôme va prendre son vélo, et ils vont les promener...

- alors le petit cyprès va voir des oiseaux et des écureuils!

- alors le petit cyprès dit : "je veux aller dans le bois des espèces!"

- mais comme l'autre s'ennuie, il ne veut pas le laisser tout seul!
- alors Jean-Philippe va prendre son frère, va le mettre avec lui, et va le faire promener dans la région avec Jérôme...Jérôme prendrait son vélo de course!

Elèves

Maître : Qu'écrit-on ?

1- comme le frère du petit cyprès voyait Jean-Philippe et le petit arbre qui s'amusait bien, il se sentit encore plus malheureux...

2- il se sentit un peu jaloux.

3- alors Jérôme le prit sur son porte-bagages

4- il le coince sur son porte-bagages

5- alors Jérôme prend son vélo de course et met le frère du petit cyprès et ils se mettent en route...

Elèves

Rédaction : "Jean-Philippe charge le petit cyprès sur sa moto. Comme le frère du cyprès voyait le petit arbre jouer avec Philou, il se sentit un peu jaloux. Alors Jérôme le prit sur son vélo de course, et ils partirent."

Maître : "L'autre jour, il me semble que vous aviez parlé de lui faire voir la capitelle?"

1- oui, la capitelle pointue!

2- mais dans l'impasse de la tour de Millet, il n'y a pas de capitelle pointue!

3- tout d'un coup, il se trouve nez à nez avec une jolie capitelle, chez Monsieur Serre.

4- tout à coup, le petit cyprès vit la capitelle de Monsieur Serre, la maisonnette de pierre, et demande à Philou : "qu'est-ce que c'est ?"

5- mais il n'y a pas que le petit cyprès qui a vu la capitelle!

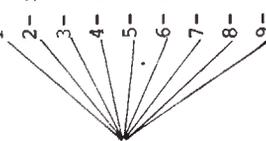
6- il y a Philou...

7- les deux arbres aperçoivent la maisonnette en pierre, et se demandent...

Elèves

Demande d'un élève : "comment dit-on "bûcheron" en occitan ?

Maître : Pourquoi ? Quelle est ton idée ? On dit : "boscatier"

- 
- 1- ils virent un bûcheron qui voulait couper les petits cyprès!
 - 2- mais non! ils sont sur le porte-bagages, ils sont en sécurité!
 - 3- Eux oui, mais il y a d'autres arbres!
 - 4- mais un bûcheron ne va pas couper de jeunes cyprès!
 - 5- le bûcheron coupait de grosses branches...
 - 6- et même des petites!
 - 7- Non, les branchettes, c'est trop petit!
 - 8- et ils lui demandèrent de leur dire...
 - 9- et ils lui demandèrent : "qu'est-ce que cette petite maison de pierres sèches dans le jardin de monsieur Serre ?"

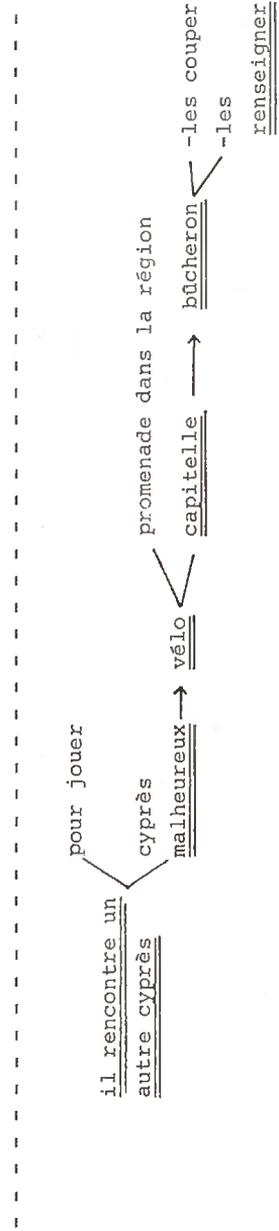
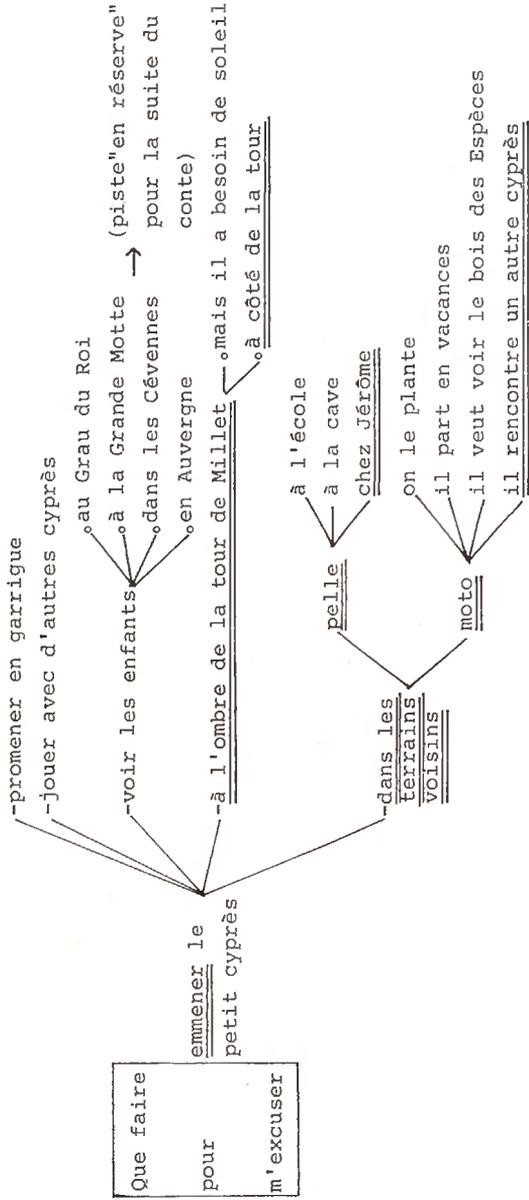
Elèves

Rédaction collective :

"Les deux arbres aperçurent un bûcheron qui taillait des branches de pin et lui demandèrent : "qu'est-ce que cette maisonnette de pierres sèches, dans le jardin de Monsieur Serre ?"

Fin de la séance.

ORGANIGRAMME DES "PISTES" SUIVIES PAR L'IMAGINATION DES ENFANTS PENDANT CETTE SEANCE, ET DES SOLUTIONS FINALEMENT ADOPTEES.



SCHEMA DE LA SEANCE DE RECHERCHE DES IDEES POUR CONCLURE LE CONTE.

Maître : Nous avons laissé le petit cyprès à la mer. Mais la fin de l'année approche, et il nous faudrait songer à terminer ce conte, pour avoir le temps de finir de l'imprimer. Comment va se terminer l'histoire ? Cherchons des idées, nous écrivons plus tard.

- il irait à la montagne
- Non, c'est trop long. Et ici c'est déjà presque comme à la montagne : il y a des collines, des arbres : il n'a pas bien envie d'y aller.
- il revient ici avec son frère. C'est la rentrée, il retrouve les enfants. Il retrouve le soleil, les oiseaux, les lapins; pendant cette aventure, il a grandi.
- il se marie : il va à la montagne, et il trouve une "cypressonne"!
- oui, mais on a dit que ce serait trop long d'aller à la montagne : il revient à Nîmes, il trouve une "cypressonne", et il se marie à l'école!
- il trouve une "cypressonne" dans la garrigue, ils ont des enfants et ils vivent dans une capitelle, une grande capitelle, une borie.
- mais il n'y a pas de bories à Nîmes!
- il se marie, mais il ne vit pas dans une capitelle. Ils vivent à la porte de l'école, parce que deux cyprès devant une porte, c'est un signe de bienvenue!(diction)
- et les enfants de l'école font une farandole pour fêter le mariage!

Maître : Récapitulation. Qui a d'autres idées ?

- le cyprès se marie avec une cypressonne, et les gros cyprès pleurent...
- parce que maintenant les petits cyprès ont grandi, et les gros ne pourront plus se moquer d'eux
- parce que les gros cyprès sont trop vieux. Alors les oiseaux, les lapins, les enfants, vont tous chez le petit cyprès... et les autres sont tristes.

Elèves

Maître : Tout ceci est un peu triste. Qui a encore d'autres propositions à faire ?

Elèves

- le petit cyprès se marie, mais avec sa cyressonne ils vont chez Jean-Philippe, et son frère qui se marie aussi va chez Jérôme, pour les remercier de les avoir fait voyager.
- mais de temps en temps, ils retournent à l'école, en vacances.

Discussion

- mais pendant les vacances, les enfants n'y sont pas!
- mais Jean-Philippe et moi nous habitons toujours ici!
- mais ils peuvent prendre leurs vacances quand ils veulent!

Maître : Si je comprends bien, tout le monde veut marier le petit cyprès. Qui n'est pas de cet avis ? Personne ? Il se mariera donc.

Objection d'un élève : -"mais on avait dit qu'il irait à la montagne. Pendant les vacances, tout le monde n'est pas à la mer!

- moi je suis allé à l'Aiguille du Midi, pas à la mer!

- moi je ne crois pas qu'il faut les envoyer à la montagne : il y a beaucoup de "montagnes" autour de Nîmes.

- d'abord, en garrigue il y a plus de cyprès qu'à la montagne
- en Cévennes il n'y a guère de cyprès, seulement ceux que l'on plante.

Il y a des pins, des sapins, des châtaigniers...

- mais il peut se marier avec un autre arbre qu'un cyprès!

Discussion

- Ah! est-ce qu'un arbre peut se marier avec un autre arbre ? (d'espèce différente)

- oui, si on le greffe!

- mais on ne veut pas greffer le petit cyprès! il reste lui (même)!

- quand même, au début, on avait dit qu'il irait à la montagne

LO CONTE

dau CIPRESSON

INVENTAT

PER LEI DROLLETS

DE L'ESCOLA DE LA PLANETA

LO CIPRESSON.

I aviá un còp un cipresson qu'èra força malaüròs per deque vesiá pas pus d'enfants dins la cort de l'escòla, pas pus d'esquiròls dins sei brancas, pas pus de nisadas d'aucèus...Pas solament un chòt-banut, pas un pichòt trauc de lapin sota sei rasigas.

Aviá pas cap d'aiga per bèure : lei ciprès gròs avián tot begut, tament èran galavardàs. Lei nivòls li balhavan pas un degot de pluèja. Vesiá pas pus lo solèu, tament èra pichonet...

Pasmens lo soleu picava dur : èra l'estiu, caudàs, sec...La secaressa fendasclava la tèrra. La polsièra, sota lo pòrge de l'escòla, fasiá vergonha...Aviá pas gaire de crespina lo paure cipresson. Sei boquetas se viravan pas jamai vers lo naut.

Un jorn, lo Jòan Felipe passèt sus sa motò "Quau es aqui" e rotlèt sus lei rasigas dau cipresson.

"Bregand de sòrt!" li cridèt lo pichòt aubre, "Pòs pas faire mèfi ?"

LE PETIT CYPRES.

Il était une fois un petit cyprès qui était très malheureux parce qu'il ne voyait plus d'enfants dans la cour de l'école, plus d'écureuils dans ses branches, plus de nichées d'oiseaux...Pas même une chouette, ni même un petit trou de lapin sous ses racines.

Il n'avait plus du tout d'eau pour boire : les gros cyprès avaient tout bu, tant ils étaient goulus... Les nuages ne lui donnaient pas une goutte d'eau de pluie. Il ne voyait plus le soleil, tant il était petit.

Et pourtant le soleil frappait dur : c'était l'été, chaud, sec. La sécheresse fendillait la terre. La poussière, sous le porche de l'école, faisait honte. Il n'avait guère de chance, le pauvre petit cyprès. Ses lèvres ne se tournaient jamais vers le haut.

Un jour, Jean-Philippe passa sur sa moto "Kawasaki"

"Qui est ici ?"
et roula sur les racines du petit cyprès.

"Brigand de sort!" lui cria le petit arbre, "Tu ne peux pas faire attention ?"

LE VECU DE LA CLASSE.

Le cyprès existe dans la cour de l'école. Il fait partie de l'environnement cher aux enfants et qu'ils ont senti menacé : on retrouve ici des échos de la fameuse sécheresse de l'été 76...

La sécheresse et ses effets :
observation en éveil.

"ses lèvres"...

suite de l'observation : les enfants tiennent à cette idée et un dessin illustre le triste état du cyprès dont les branches pendent, déshydratées.

Jean-Philippe n'a pas de mo-
to mais a beaucoup de prestige dans la classe, d'où, peut-être, cette affabulation.

L'ACQUIS LINGUISTIQUE.

pas pus ...pas pus :
expression acquise dans un poème de Bigot.

id. plus loin "pas cap"

noms d'animaux : connus par les fiches d'occitan.

la chouette, le trou du lapin : rajoutés après coup, quand les enfants apprennent la chanson "lo trauc de mon lapin" pour le carnaval et apprennent "chôt-banut" en cherchant des "injures homériques"
galavard : est passé dans le "français des Nimois", l'emploi du suffixe "às" de même. Les enfants le manient volontiers comme il apparaît tout le long du conte.

la poussière, sous le porche : ré-emploi d'une expression apprise dans un poème de Bigot :

"Lo pòrge fasiá vergonha"
(Lo vièlh mestre)

Le jeu de mot sur "Kawasaki" qui se prononce à peu près comme en occitan, la question "quau es aqui?" (qui est ici?) est connu des enfants parce que "classique" à Nîmes.

"Bregand de sòrt" : apport du vocabulaire d'Olivier, toujours très riche en interjections locales pittoresques.

id. "faire mèfi" : très employé à Nîmes. Plus loin "es empegat"...

Una cagaraula que se passejava sus lo camin deis Anticalhas çò diguèt : "Ma paraula! Es empegat aqèu Filon! A mancat de m'es-crachar l'ostau!"

Aque la morgueta èra aqui per de qué l'Olivier veniá de passar, que tornava de la piscina. Aviá torcit sei braietas de banh sus mo camin: un riulet sèrpatejava a costat dau clapàs de l'Androna de Mittau.

Lo Filon, tot moquet, davalèt de sa motò per se desexcusar :

"Perdon, pichòt aubre.

-Bòn, bòn... Aquò vai, per aqueste còp. Tròbas que siai pas pron malaüròs ?

-De que t'arriva ?

-Siaï tot solet aici...

-Se vòs, te menarai en cò de Senher Vabre, a costat de la torre de Milhet, que i a un de tei fraires que se languís.

-Oc, vòle ben. Mai coma fau faire per me desrabar ?

-Me'n vau quèrre una palla en cò de Jeròni..."

Quauquei temps après, lo Joan Felipe se carga lo cipresson sus sa moto...

Un escargot qui se promenait sur le chemin des Antiquailles dit : "Ma parole! il est ivre, ce Philou! Il a failli écraser ma maison!"

Cet escargot se trouvait là parce qu'Olivier venait de passer en revenant de la piscine. Il avait torcé son maillot de bain sur le chemin: un ruisseau serpentait à côté du "clapas" de l'impasse de Mittau.

Philou, tout penaud, descendit de sa moto pour s'excuser :

"Pardon, petit arbre.

-Bon, bon... Ça va pour cette fois. Tu trouves que je ne suis pas assez malheureux ?

-Qu'est-ce qu'il t'arrive ?

-Je suis tout seul ici...

-Si tu veux, je te mènerai chez Monsieur Vabre, à côté de la tour de Millet, car il y a un de tes frères qui s'ennuie.

-Oui, je veux bien. Mais comment faire pour me déraciner ?

-Je vais chercher une pelle chez Jérôme..."

Quelque temps après, Jean-Philippe charge le petit cyprès sur sa moto.

LE VECU DE LA CLASSE.

Cet escargot va poser un problème de logique interne du conte : si la sécheresse est si grande, comment un escargot peut-il se promener sur le chemin ?

D'où l'explication, trouvée après coup, et l'apparition d'Olivier qui habite près de l'école et passe une partie des vacances chez lui, trompant l'enfant de la chaleur estivale par la fréquentation de la piscine.

"La Tour de Millet" est un des lieux chers aux enfants. Bâtie au siècle dernier par un "facteur Cheval" de la pierre sèche, en pleine garrigue, sorte de Tour Magne du pauvre, elle se situe à quelques cent mètres de l'école. Elle fascine les enfants qui ont recherché des documents d'époque, l'ont dessinée et déplorent son éboulement progressif.

L'ACQUIS LINGUISTIQUE.

"le chemin des Antiquailles", l'impasse de Mittau...etc. la toponymie a été manipulée en occitan depuis longtemps, à l'occasion des conversations :

"Où habites-tu ?"

"serpatejava" a été trouvé par les enfants à partir du mot connu "la sèrp" (le serpent) et du suffixe connu également.

"androna" : acquis aussi dans les conversations "où habites-tu?"

"en cò de..."

toujours acquis dans les conversations sur la topographie.

"desrabar" acquis à cette occasion, ainsi que "palla"

"se carga" cet emploi du réfléchi est passé souvent dans le français local : les enfants le connaissent!

Coma lo fraire dau cipresson vesia lo pichot aubre que jogava ambe Filon, se sentiguèt un pauc gelos. Alara lo Jeroni prenguèt lo fraire sus son velo de corsa.

Lei dos aubres avisèron un boscatier que podava de brancasas de pins e li demandèron :

- "De qu'es aquel ostalon de peiras secas dins lo jardin de Senher Serre ?

- Es una capitèla...Lei masetiers i recaptavan seis otilhs...Pareis que lo monde preistoric i demoravan quand quitèron sei caforneas dau bòrd dau Gardon.

- Au reveire Monsur lo boscatier! Grand mercé!"

- "E ara, anam veire se i a d'aiga a la Font Escaliera, per vos faire bèure" diguèt lo Filon.

E brom! brom! lei vaqui enanats per lo camin dau Pè dau Bon Dieu...

Lei dos belicoquiers fasian sa dormida. Sei fuèlhas bolegavan pas pus. Lo Joan Felipe e lo Jeroni se davalèron leis escaliers.

Comme le frère du petit cyprès voyait le petit arbre qui jouait avec Philou, il se sentit un peu jaloux. Alors Jérôme le prit sur son vélo de course.

Les deux arbres aperçurent un bûcheron qui taillait des branches de pins et lui demandèrent :

- "Qu'est-ce que cette maisonnette de pierres sèches dans le jardin de Monsieur Serre ?

- C'est une "capitelle"...Les "masetiers" y rangeaient leurs outils... Il paraît que les hommes préhistoriques y demeuraient quand ils eurent quitté leurs cavernes du bord du Gardon.

- Au revoir Monsieur le bûcheron! Grand merci!"

- "Et maintenant nous allons voir s'il y a de l'eau à la fontaine de "Font Escalière" , pour vous faire boire " dit Philou.

Et brom! brom! les voilà partis par le chemin du Pied du Bon Dieu...

Les deux alisiers faisaient leur sieste. Leurs feuilles ne bougeaient plus. Jean-Philippe et Jérôme descendirent en courant l'escalier

LE VECU DE LA CLASSE .

le bûcheron, personnage des contes traditionnels, apparaît ici comme réminiscence de l'imaginaire et non observation du réel. Il y a longtemps que les bois de la garrigue ne sont plus entretenus, d'où les incendies!

Une enquête a été menée sur les "capitelles" dans le cadre de la visite du quartier et de la documentation que les enfants ont voulu envoyer à leurs correspondants.

La "Font Escalièra" est un lieu cher aux enfants : une source en pleine garrigue, c'est une sorte de miracle, et ils l'ont bien ressenti ainsi. C'est le refuge caché, difficile à trouver : le secret.

L'ACQUIS LINGUISTIQUE.

Vocabulaire demandé par les enfants:

"gelós"

"s'espacejar"

"podar"

"boscatier"

L'envie de dire, d'exprimer un sentiment, susciter un rebondissement crée le besoin de vocabulaire; le maître y répond.

"ostalón" emploi du suffixe "on" bien connu des enfants (cf. infra "croatón") parallèlement à l'augmentatif "às"

"demorar" conversation : "où habites-tu ?..."

"caforna" : demandé très précisément.

"Bonjour...au revoir" conversation Peut-être est-ce cette habitude de l'apprentissage par le dialogue (jeu du "téléphone" au cours duquel un enfant en interpelle un autre pour lui poser toute sorte de questions) qui a incité les enfants à "dialoguer" ce conte dans une si grande proportion: les mécanismes linguistiques acquis pouvaient alors jouer à plein.

"micocouliers" : les noms d'arbres ont été acquis à travers l'étude l'environnement.

Dubriron la pòrta rovilhada e...de qué veguèron ?...Un pauc de fanga au fons dau cròs.

"-Ploretz-pas! diguèt lo Filon ai cipressons. Vos menarem a la Fònt.

-Oc! avem ausit lei dròlles que cantavan "A la Fònt de Nîmes"!

E zo! s'encaminan mai. Aqueste còp davalan per darrrier la Tor Manha. Lei crotatàs cri-dan : "Crau! Crau! de qu'es aquèu Carnavau! Es un espectacle "en direct" ?

Un crotatàs pichòt foguèt talament pivelat que tombèt d'es-quina e s'ensuquèt. Un cipresson diguèt :

"Pecaire! Lo fau recampar! Lo menarem un còp a la Fònt ambé nau-trei."

Quand arrivèron a la Fònt, lei cipresson demandèron :
"De qu'es aquèu aucelàs blanc que landa sus l'aiga vèrda ?
-Siai un cicne, li venguèt l'aucèu en question."

Puèi li virèt l'esquina d'un biais desdenhós.

Ils ouvrirent la porte rouillée et...que virent-ils ?...Un peu de boue au fond du creux.

"-Ne pleurez pas! dit Philou aux petits cyprès.Nous vous mènerons à la Fontaine.

-Oui! Nous avons entendu des enfants chanter "à la Font de Nîmes"

Et "zou"! Ils se remettent en chemin. Cette fois, ils descendent par derrière la Tour Magne. Les corbeaux crient : "Croâ! Croâ! Qu'est-ce que c'est que ce carnaval ? C'est un spectacle "en direct" ?

Un petit corbeau fut tellement fasciné qu'il en tomba en arrière et s'assomma. Un petit cyprès dit :

"Le pauvre! Il faut le ramasser. Nous le mènerons boire avec nous à la Fontaine."

Quand ils arrivèrent à la Fontaine, les petits cyprès demandèrent:
"Qu'est-ce que ce grand oiseau blanc qui file sur l'eau verte ?
-Je suis un cygne, leur répliqua l'oiseau en question."

Puis il leur tourna le dos dédaigneusement.

LE VECU DE LA CLASSE.

Les jardins de la Fontaine :

Autre haut lieu nîmois !

Les enfants y ont amené leurs correspondants.

Cet épisode s'inspire largement de cette visite commune au cours de laquelle on trouva un jeune corbeau tombé du nid, qu'une mère d'élève recueillit.

Il est curieux de voir les enfants choisir le petit corbeau contre les cygnes, ces snobs "qui posent pour les touristes" !

L'impact du vécu est sans doute ici déterminant.

L'ACQUIS LINGUISTIQUE.

Pour décrire avec exactitude la Fontaine qu'ils connaissent, les enfants demandent :

"rouillée" = rovilhada

"la boue" = la fanga

"le creux", "le trou" = lo cròs

Les enfants ne veulent pas répéter "s'espacejar", d'où l'acquisition d'un synonyme :

"s'encaminar" racine;camin

"aguèu Carnavau" apparition du terme logique, au moment où les enfants préparent leur carnaval.

"pivelat" : réinvestissement du vocabulaire acquis au cours d'une étude sur les serpents.

"tombar d'esquina" : réinvestissement du vocabulaire de la fable de Bigot sur le "corbeau et le renard" "fariâtz tombar totei lei passerons d'esquina"

"te li virèt l'esquina"

L'image est voulue et travaillée par les enfants avec l'aide du maître.

Mai tres canards se sarrèron
d'elei.

"E ara, cropaton! Dòrmes men-
tre que lei torists alemans e an-
glès nos tiran la fotò!"

Lei jogaires de bolas ne per-
deguèron sons bochon dins lo pel-
henc! Lei dos ciprèssons e lo pi-
chot cropatàs beguèron un còp...

Puèi, davalèron lo baloard
Jòan Jaurès sota lei belicò
quiers : "Brom! Brom!" Lei vaqui
sus lo camin de Montpelhier. E zo!
Milhaud! Uchaud! Codonhan!

Enfin, virèron a senestra
quand veguèron la pancarta "Ai-
gas-Mòrtas, lo Grau dau Rei, lo
Grand Motàs, LEI PLAJAS!"

Un cipresson demandèt :
"De qu'es aquela torre ailaval ?
-Es la Torre de Constança.
-D'onte ven aquèu nom ?
-Au talhier occitan avem legit sus
un tèxt de Bigòt que lo rei Loïs
XIV i embarrèt lei femnas deis
uganauds. E mai qu'una que se so-
nava Maria Durand avià marcat sus
una peira :
"Registez"
-Pecaireta! avià pas agut lo temps
d'aprene a escriure lo francès!"

Mais trois canards se rappro-
chèrent d'eux.

"Et alors, petit corbeau! Tu
dors pendant que les touristes al-
lemands et anglais nous photogra-
phient!"

Les joueurs de boules en perdi-
rent leur bouchon dans la pelouse.
Les deux petits cyprès et le petit
corbeau burent un coup...

Puis ils descendirent le boule-
vard Jean Jaurès, sous les micocou-
liers : "Broum! Broum!" Les voici
sur la route de Montpellier. Et
"zou"! Milhaud! Uchaud! Codognan!

Enfin ils tournèrent à gauche
lorsqu'ils virent le panneau "Ai-
gues-Mortes, le Grau du Roi, la
Grande Motte, LES PLAGES!"

Un petit cyprès demanda :
"Qu'est-ce que cette tour, là-bas?
-C'est la Tour de Constance.
-D'où vient ce nom ?
-A l'atelier occitan, nous avons lu
dans un texte de Bigot que le roi
Louis XIV y enfermait les femmes
des huguenots. Et même que l'une
d'elles qui s'appelait Marie Durand
avait écrit sur une pierre :
"Registez"
-Pauvrette! elle n'avait pas eu le
temps d'apprendre à écrire le fran-
çais!"

LE VECU DE LA CLASSE.

"nos tiran la fotò"

Ici, le conte colle à la description du réel.

"Puèi davalèron..."

A ce niveau, les enfants font un effort pour tâcher d'exprimer la rapidité : la notion de "phrase sans verbe" est retrouvée.

Milhaud-Uchaud

Itinéraire connu des enfants :
c'est celui des dimanches à la mer!

"La Torre de Constança"

Recherche faite en éveil sur les Huguenots, la guerre des Camisards.

Certains enfants fréquentent hors de l'école l'atelier d'occitan du quartier où ils ont lu un texte de Bigot (complainte des prisonnières de la Tour de Constance)

"Pecaireta!..."

Réflexion spontanée d'un enfant.

L'ACQUIS LINGUISTIQUE.

Demande de vocabulaire pour la description des joueurs de boules, piliers inamovibles des allées qui mènent au jardin.

On découvre qu'en occitan :
bouchon de bouteille = "tap"
bouchon de jeu de boule = "bochon"
(bòcha = boule; "on" = diminutif)

"a drecha, a senestra" acquis dans les conversations.

Discussion sur la traduction de "La Grande Motte" : "Los Motàs" avec son suffixe impliquant déjà l'adjectif "grand". On choisit la redondance à dessein.

Lei cipressons veguèron lei barris d'Aigas-Mòrtas. Leis paluns de sau èran roges e mostòs en causa de la secarèsa. Avisèron, sus l'avalida pròche de mar, de montanhassas blancas de sau.

"Òu! agachatz ailai lei cambaruts! cridèt lo cropaton.

-Ai una talent que m'enleva! diquèt lo Jeròni.

-Espera un pauc! Anem en cò de la Sandrina que campa sus la plaja de l'Espiguta. Manjarem de rojets, de lops, de crancs...ò de sardinas!"

Sus lo trepador dau barcarès, d'un còp, veguèron lo Laurent Ahtòni que sortiá de la cabina d'un gròs batèu.

-Tè! Adieu, l'amic! Coma vai ? De que fas aquí ?

-Me pause. Manje, beve e fau ma dormida sus lo batèu. E, mai que mai, vau a la pesca. Prene de tonàs!

Les petits cyprès virent les remparts d'Aigues-Mortes. Les marais salants étaient rouges et poissonneux à cause de la sécheresse. Ils aperçurent sur l'horizon, près de la mer, d'énormes montagnes blanches de sel.

"Oh! regardez là-bas les échassiers! cria le petit corbeau.

-J'ai une faim de loup! dit Jérôme.

-Attends un peu! Allons chez Sandrine qui campe sur la plage de l'Espiguette. Nous mangerons des rougets, des loups, des crabes... ou des sardines!"

Sur le quai du port, tout à coup, ils virent Laurent Antoine qui sortait de la cabine d'un gros bateau.

-Tiens! Salut l'ami! Comment vas-tu ? Que fais-tu ici ?

-Je me repose. Je mange, je bois, et je fais la sieste sur le bateau. Et, surtout, je vais à la pêche. Je prends d'énormes thons!

LE VECU DE LA CLASSE.

"cridèt lo croupaton"

humour voulu : le corbeau est sans doute jaloux

"Ai una talent..."

Jérôme est connu pour son bel appétit... Dans tout cet épisode, on va s'en moquer gentiment.

"De rogets, ...sardinas"

La régression des poissons de prestige vers l'humble sardine des grillades familiales est voulue par les enfants.

Laurent parle beaucoup de ses vacances sur le bateau de son oncle.

L'ACQUIS LINGUISTIQUE.

"barris" est un mot connu. Dans les villages de la région, on trouve encore des "rues du barri" (du rempart), malheureusement traduit dans l'un d'entre eux par une administration lointaine en "rue du Barry" lorsqu'on reçut les plaques à apposer au coin des rues!

On acquiert ici, à l'occasion, le vocabulaire sur les marais salants.

Vocabulaire acquis dans les moments de conversation : la faim, la soif..

"Espiguette" : on découvre l'origine de ce nom connu : un épi : une jetée, une pointe...

"trepador" : trottoir est connu; on en découvre un nouvel emploi.

"barcarès" : acquis à cette occasion, rapproché du "Port Barcarès" connu des enfants...et redondant.

"adieu, l'amic"
acquis dans les conversations.

"manje, beve..."
Réemploi du vocabulaire de base et d'une expression du conte "Jòan lo Nèci" : "fasiá sa dormida"

-De fès que i a ...Siás pas nascut a Marselha ?

-Justament!...mai espèri pas vostra visita per partejar lo ton! Voletz que vos mene au large ?

-Que non! Mon collega lo cipresson a lo mau de mar. Sap pas nadar. E aimaria pas bèure la tassa!

-E ben, fai pas ren! Serà pèr un autre còp...

-Comence de me laquiar, diguèt lo Jeròni. Lèu;lèu! Anem manjar en cò de Sandrina."

Dintran dins lo "camping" de l'Espigueta.

"Coma trobar la Sandrina dins totes aquelei tentas e caravanas ?

-Tè, la vaqui que s'amusa a faire de pastissons de sabla!

-Daumatge que siágan pas bòns pèr manjar!

-Bonjorn, diguèt Sandrina. Sai que lo conte qu'avem commençat avant lei vacanças se realisa!"

Lo primier cipresson venguèt :
"Agachatz aque lei cauquilhatges!
Ne vau prene quauqueis uns coma sovenirs.

-Par hasard...tu n'es pas né à Marseille ?

-Justement!...Mais je n'ai pas attendu votre visite pour partager le thon! Voulez-vous que je vous mène au large ?

-Ah non! Mon ami le petit cyprès a le mal de mer. Il ne sait pas nager. Et il n'aimerait pas "boire la tasse!"

-Eh bien, tant pis! Ce sera pour une autre fois...

-Je commence à m'impatiser, dit Jérôme. Vite, allons manger chez Sandrine."

Ils entrent dans le camping de l'Espiguette.

"Comment trouver Sandrine parmi toutes ces tentes et ces caravanes?"

-Tiens, la voici qui s'amuse à faire des pâtés de sable!

-Dommage qu'ils ne soient pas bons à manger!

-Bonjour, dit Sandrine. Pas possible! le conte que nous avons commencé avant les vacances se réalise!"

Le premier petit cyprès s'écria:
"Regardez ces coquillages! Je vais en prendre quelques uns comme souvenirs!"

LE VECU DE LA CLASSE.

"Siás pas nascut a Marselha ?"

Question posée dans le sens de :

"Tu ne serais pas de ceux qui exagèrent volontiers ?"

Et, au grand amusement de la classe, Laurent est effectivement né à Marseille!

"Coma` trobar la Sandrina...?"

Expérience vécue!

"Sai que lo conte..."

Sandrine a proposé elle-même cette étonnante réflexion où le conte est introduit dans le conte...

L'ACQUIS LINGUISTIQUE.

"de fès" expression parlée très connue - traduite souvent en français : "mais des fois..." = par hasard.

"que non!"

occitanisme acquis dans les conversations.

"fai pas ren" peut être encore entendu tel quel dans une conversation... en français = apport local.

"vaquí" présentatif, a été acquis aussi dans les conversations.

"Sai que" : même remarque que pour "fai pas ren". Difficilement traduisible.

-Mon oncle, qu'es pescaire de te-
linas, dis que son pas pus bonas.

-Es la fauta dau petròli que voi-
dan de l'onga dins la mar.

-Zo! Anem nadar pasmens! Quenta mo
lonada de torists!

-Aqueste còps, i a d'Italiens, de
Bèlgas, de Suisses...N'i a de per-
tot!

-Me rapèle que fau anar veire la
Silvia e lo Laurent que son au Mo-
tàs. I anarem totei! I menarem lei
cipressons!

Adieussiatz, lei de l'Espigueta!...

"-Bon Dieu! Avem pas jamai vistas
de capitelas tan grandas! E mai
en betum!

-Devon faire de matematicas dins
aqueleis ostalàs. Lei fenestras
son redondas, cairadas, ponchu -
das!

-E leis estancis fan d'escaliers!
Quenta mescladissa! I a tan de lo-
sanges que...dèu estre LOS ANGELES!

-I a mai de circulacion qu'a la
Planeta! E leis ostaus son totei
pariers, dau meme biais.

-S'anaviem veire la Silvia e lo
Laurent? Son benlèu au jardin de
jòcs d'enfants ò dins un "estudiò".

-Mostre! Coma lei trobar dins to-
teis aqueleis immòbles?

-Mon oncle, qui est pêcheur de té-
lines, dit qu'elles ne sont plus
bonnes.

-C'est la faute du mazout que l'on
vide sans cesse dans la mer.

-Allons nager tout de même! Quel
amoncellement de touristes!

-Cette fois, il y a des Italiens,
des Belges, des Suisses...Il y en
a partout!

-Je me souviens qu'il faut aller
voir Silvia et Laurent Laty qui
sont à la Grande Motte. Nous irons
tous! Et nous y mènerons les petits
cyprès!

Adieu, gens de l'Espiguette!

"-Mon Dieu! Nous n'avons jamais vu
de capitelles si grandes! Et de
plus en béton!

-Ils doivent faire des mathématiques
dans des grands buildings! Les fenê-
tres sont rondes, carrées, pointues!

-Et les étages sont en escaliers!
Quel méli-mélo! Il y a tant de lo-
sanges que ce doit être LOS ANGELES!

-Il y a davantage de circulation
qu'à La Planette. Et les maisons
sont toutes identiques!

-Si nous allions voir Silvia et Lau-
rent? Ils sont peut-être au jardin
de jeux d'enfants ou dans un studio.

-Bigre! Comment les trouver dans
tous ces immeubles?

LE VECU DE LA CLASSE.

"Mon oncle, qu'es pescaire..."

Au moment où les enfants rédigent cet épisode, les journaux locaux se font l'écho des manifestations et des grèves de pêcheurs au Grau du Roi, la pollution ayant causé la disparition ou la mort des "télines" dont beaucoup vivaient.

Sensibilisés aux problèmes de pollution marine par le naufrage de l'Amoco-Cadix, les élèves ont beaucoup discuté autour de ces informations.

Les enfants connaissent tous "La Grande Motte", mais malgré sa proximité, elle est visiblement perçue comme un lieu étranger : cette architecture futuriste, c'est l'Amérique.

"LOS ANGELES" : le jeu de mot, proposé par l'humoriste de la classe, confirme bien cette impression.

L'ACQUIS LINGUISTIQUE.

"Es la fauta"...

Expression apprise et abondamment utilisée lors de la mise en place du Carnaval :

"es de tà fauta"

"I menarem lei cipressons"

Nous avons ici un réemploi amusant d'une structure prise dans une des chansons folkloriques du Carnaval :

"I anarem totei!

I anarem totei!

I menarem nōstreis enfants."

"redondas, cairadas..."

vocabulaire acquis pour la circonstance.

"quenta mescladissa"

expression connue : c'est une exclamation qui s'emploie encore, même dans un contexte de langue française, pour désigner une "pagaille" extrême.

"s'anaviam veire" :

forme travaillée en exercices structuraux.

"mostre"

emprunt aux textes de Bigot.

-Filon, vas commençar pèr aquèu d'aqui, l'ostalariá FRANTEL...
-Malaüròs! Me lo siái visitat : es per lei miliardaires! I a quatre estelas!
-Cinc!
-Sieis!
-E nòstre cipressons que parlan, son mièlhs que de miliardaires."

Demandan lo mestre d'ostalarià qu'es darrier son burèu: drin! drin!

"-Voletz una cambra ?

-Que non! Venem cercar se, sus vostrei libres, avetz la Silvia Simonòt e lo Laurent Làti.

-Coquin! De que m'arriva ? Sòmí ? Ai begut de champanha ? Vese un cipresson que parla! E mai dos! Es una benda dessenhada ?...

-Tot just! E i figuratz dedins... d'abòrd que leis enfants son en tren de la faire.

-Lèu-lèu, monsur! Que lei cercam... mai...podem pas avedre un "sandwich"...a gràtis ?

-Anets veire se vos lo vau balhar a gràtis! Despechatz vos de landar que lo varlet de cambra vos vai balhar d'escoba!"

-Philou, tu vas commencer par celui-ci, l'hôtel FRANTEL...

-Malheureux! Je l'ai visité : c'est pour les milliardaires! Il y a quatre étoiles!

-Cinq!

-Six!

-Et nos petits cyprès qui parlent, ils sont mieux que des milliardaires."

Ils appellent le maître d'hôtel qui est derrière son bureau : drin! drin!

"-Vous voulez une chambre ?

-Pas du tout! Nous venons voir si, sur vos livres, vous avez Silvia Simonneau et Laurent Laty.

-Coquin! Que m'arrive-t-il ? Je rêve ? J'ai bu du champagne ? Je vois un petit cyprès qui parle! Et même deux! C'est une bande dessinée ?...

-Tout juste! Et vous y figurez... puisque les enfants sont en train de la faire.

-Vite, Monsieur! Nous les cherchons...mais...nous ne pourrions pas avoir un sandwich...gratis ?

-Vous allez voir si je vais vous le donner gratis! Dépêchez-vous de dévaler ou le valet de chambre vous donnera du balai!

LE VECU DE LA CLASSE.

"malaürós!"

Jérôme a effectivement visité l'hôtel Frantel, et en avait parlé à ses camarades, mais cela aussi est ressenti comme partie d'un monde qui n'est "pas pour eux".

"Es una benda dessenhada"

Nous pouvons noter ici une deuxième apparition du récit "en miroir" : si l'histoire était vraie on pourrait croire que c'est une histoire... Les enfants se mettent en quelque sorte en scène au deuxième degré.

Ce va et vient du réel à l'imaginaire a été vu à la page précédente dans la réflexion de Sandrine, et se retrouvera dans la conclusion du conte.

Nous n'avons pu savoir d'où l'idée (ou l'instinct ?) avait pu venir aux enfants, mais constater seulement sa résurgence plusieurs fois.

Sans doute ressentent-ils cette histoire inventée par eux et qui les met en scène en même temps comme fictive et réelle (profondément liée à leur vécu) et c'est peut-être ce qui les pousse à ce dialogue.

L'ACQUIS LINGUISTIQUE.

"me lo siái visitat"

construction caractéristique de l'occitan (= je me le suis...) que les enfants mémorisent d'autant plus aisément qu'elle fonctionne souvent dans le français parlé local...

"miliardaires...mestre d'ostalariá"
vocabulaire de circonstance, demandé par les enfants.

"voletz"

Les conjugaisons sont apprises en conversation. Il faut noter que le conte est essentiellement au présent, ce qui oblige les enfants à mettre en oeuvre un acquis de base en ce domaine.

Voir le vocabulaire du "Feu en garrigue" pour "lèu-lèu"
"escoba"

En bas d'un immòble grandaràs, blanc, roge, de totei lei colors, regardan lei boitas de letras. Legisson "Monsur Surplóf. Sènher Comte de Pas Pus Ren...Dòna Cambaruda...Domaisela Zoè...Monsur Walter...Madama Cardabèla...Monsur William...Monsur Biòl e Dòna Tòca ...Sènher Piter...

"Mon Dieu! Quenta mescladissa! Lo portaire de letras deu avedre un brave trabalh...Benlèu que la Silvia es venguda una "estar" ? -Té, aquela boiteta es ben la de Silvia..."

E zo que lo crotaton intra dedins!

"Que siái ben! Manca un pauc de palha per me faire un polit nis.

-Es coma leis estudiòs : se trovam lo de Silvia i podrem pas dintrar: son talement pichòts!

-Tè! Vaqui la que ven dau mercat ambé la biaça! venguèt lo Jeròni.

-Quente galavardàs! Pensa pas qu'a manjar : es lo Gargantua de la Planeta!

Au bas d'un grand immeuble blanc, rouge, de toutes les couleurs, ils regardent les boîtes aux lettres. Monsieur Surplouf! Mademoiselle Comte de Rien du Tout... Madame Echassier...Mademoiselle Zoë...Monsieur Walter...Madame Chardon...Monsieur William...Monsieur Boeuf et Dame Touche...Monsieur Piter...

"Mon Dieu! Quel méli-mélo! Le facteur doit avoir un drôle de travail! Peut-être que Silvia est devenue une star ?

-Tiens, cette petite boîte, c'est peut-être la sienne..."

Et le petit corbeau de s'y précipiter dedans!

"Que je suis bien! Il manque un peu de paille pour me faire un joli nid.

-C'est comme les studios : si nous trouvons celui de Silvia, nous ne pourrons pas y entrer : ils sont si petits!

-Tiens! La voici qui revient du marché avec les provisions! s'exclama Jérôme.

-Quel grand goulu! Il ne pense qu'à manger : c'est le Gargantua de La Planette.

LE VECU DE LA CLASSE.

"Legisson"

Dans ce monde artificiel vivent essentiellement des "étrangers" : d'où l'accumulation de noms ressentis comme d'un autre domaine linguistique : Walter, William, et "Piter" orthographié phonétiquement.

Les enfants connaissent le personnage de Gargantua pour en avoir fréquenté les aventures dans un livre de leur bibliothèque qui est présenté par Jean-Philippe en lecture suivie au moment où ils écrivent le conte.

L'ACQUIS LINGUISTIQUE.

"Monsur Surplóf...Piter"

Parallèlement, on a assisté à un curieux jeu de sur le langage, où, pour inventer des noms propres, les enfants ont :

-utilisé des mots connus ("Cambaruda") de manière satirique : pour eux le mot campe un personnage

-créé des mots :

"Surplóf" : ?

"Comte de Pas Pus Ren" : évidente contestation du titre de noblesse!

"Tòcabiòl" est le nom d'un groupe de chanteurs occitans qu'ils connaissent bien. Ils connaissent aussi l'étymologie du mot - segmentation faite d'ailleurs en respectant implicitement les genres :

Monsieur Boeuf

Madame Touche

"biaça" : mot encore très vivant sous la forme "biasse". Les enfants en connaissent aussi l'étymologie "besace", puis son contenu!

"galavardàs": emploi du suffixe vu fréquemment.

"pensa pas qu'a" = ne ...que... acquis en conversation (exercices structuraux)

- De que i a dedins aquèu saqueton?
- Un glacet! Bè...De bescuèchs! Mm! ...Una sardina seca...
- Anem! Pòt anar...Mai n'i a pas gaire pèr mon pichòt ventre!
- Anem pica-nicar sus lo pelhenc, sota lei pibolas.
- Mai es enebit!...E ben, anarem veire lo Laurent que fai petar de petadors dins lo vièlh "blòc-òs" sus la plaja.
- Vole anar veire lei bagas, lei colars, lei braçalets, dins lei magasins, diguèt la Silvia.
- M'agrada pas gaire de lipar lei seirinas. Aimairiái mièlhs veire lei batèus...
- N'i a un qu'es mai polit que leis autres : li dison:"L'Estela Filanta".
- Dèu estre aquela de Frantel que s'es enanada!
- Aquèu d'aquí es polit ambé sei velas grandas blanquinèlas e son drapèu blanc ambé d'espinnhas de sardinas!
- Aí pas envèja de navegar sus un batèu de velas, venguèt lo Jeròni: lo trabalh es tròp dur. Me fariái maigrir, vòle gardar mon ventron. Sariái mièlhs sus un batèu de pesca pèr manjar de peis...
- S'anaviam faire una passejada en mar sus lo batèu de...
- Qu'y a-t-il dans ce petit sac ?
- Une glace! Pouah!...Des biscuits! Mm...Une sardine séchée...
- Allons Ca peut aller...Mais il n'y en a pas beaucoup pour mon petit ventre!
- Allons pique-niquer sur la pelouse sous les peupliers.
- Mais c'est interdit!...Eh bien, nous irons voir Laurent qui fait éclater des pétards dans le vieux blockhaus, sur la plage.
- Je veux aller voir les bagues, les colliers, les bracelets, dans les magasins, dit Silvia.
- Ca ne me plait guère de lécher les vitrines. J'aimerais mieux voir les bateaux...
- Il y en a un qui est plus beau que les autres : on l'appelle : "L'Etoile Filante".
- Ce doit être celle de Frantel qui s'est échappée!
- Celui-ci est joli avec ses grandes voiles blanches et son drapeau blanc avec des arêtes de poissons!
- Je n'ai pas envie de naviguer sur un bateau à voiles, dit Jérôme :le travail est trop dur. Ca me ferait maigrir; je veux garder mon petit ventre. Je serais mieux sur un bateau de pêche pour manger du poisson...
- Si nous allions faire une promenade en mer sur le bateau de...

LE VECU DE LA CLASSE.

"fai petar de petadors"

les plages du littoral sont encore parsemées de blockhaus allemands, refuge idéal "loin des regards et des oreilles" des parents...

"vòle anar veire lei bagas" : il est clair que les enfants s'amusaient à "mettre en boîte" leurs camarades : gourmandise de l'un, coquette de l'autre...

"L'Estela Filanta...sardinas"

Les enfants qui fréquentent la Grande Motte ont fait une description lyrique de ce bateau un peu étrange qui, selon eux, existe, et les fait visiblement rêver.

"lo trabalh es tròp dur" : ici, c'est Jérôme qui, entrant dans le jeu, s'est "mis en boîte" lui-même avec assez de verve.

L'ACQUIS LINGUISTIQUE.

"saqueton" : effet comique recherché de l'opposition galavardàs (augmentatif : l'appétit de Jérôme) saqueton (diminutif : le tout petit sac à provisions)

"lo pelhenc" "es enebit" : vocabulaire demandé.

"pibola" : acquis avec d'autres noms d'arbres "sur le terrain" (Cf. belicoquier)

"bagas, colars, braçalets..." vocabulaire demandé par les filles...

"mai...que" : comparatif et superlatif ont été acquis en exercices structuraux.

Vocabulaire sur le bateau acquis à cette occasion :

"vela" "batèu de velas"

"batèu"

"navigar" etc.

"mon ventron" : suffixe diminutif manipulé en conversation (en opposition avec l'augmentatif "às")

-Que non! Ai lo mau de mar!
-Zo! Es quatre oras e mièja. Fau gostar.
-Fau puslèu tornar a Nimes!
-Les vacanças son acabadas, diguèt lo croupat. Lei parents se faràn de làgui."

Dison adieu a la Silvia. Li fan lei tres potons sus lei gautas.

Se brandussan lei mocadors :
"Au reveire! Au reveire!"
Brom! Brom!
Un còp de mai lei vaqui enanas sus lo camin grand dau retorn.

Adieu lei biòus!
Adieu lei becaruts!
Adieu lei gaviòtas!
Adieu l'oncle Frantel
Amenam tres estelas per enluser l'ar. que ven la plaça de l'escòla, pèr lo fuòc de la Sant Jòan!

Adieu! Adieu!

-Ah non! J'ai le mal de mer!
-Allons! Il est quatre heures et demie; il faut goûter.
-Il faut plutôt rentrer à Nimes!
-Les vacances sont finies, dit le petit corbeau. Les parents vont se faire du souci."

Ils disent adieu à Silvia. Ils lui font les trois baisers (traditionnels) sur les joues.

On agite les mouchoirs :
"Au revoir! Au revoir!"
Broum! Broum!
Une fois de plus, les voici partis sur le grand chemin du retour.

Adieu les taureaux!
Adieu les flamants!
Adieu les mouettes!
Adieu l'oncle Frantel!
Nous emmenons trois étoiles pour illuminer l'an prochain la place de l'école, pour la fête de la Saint Jean.

Adieu! Adieu!

LE VECU DE LA CLASSE.

"li fan lei tres potons" : le rite des "trois baisers", vivant dans tout le midi, est connu des enfants qui en ont cherché la signification : trois baisers au nom du Père, du Fils et du Saint Esprit... (devenu plus tard : Liberté, Egalité, Fraternité!)

La fête de l'école, devenue fête de tout le quartier, se déroule sur la place devant l'école et fait revivre la tradition du feu de la Saint Jean. Les enfants y sont très attachés et l'on perçoit ici très bien que c'est la fête de la magie des lumières et des flammes dans la nuit.

L'ACQUIS LINGUISTIQUE.

"es quatre oras" : expression du temps qui fait partie des premiers enseignements, connue même des petits, et donnée ici par eux.

"far de làgui"

"SE brandussan LEI mocadors" : construction caractéristique du possessif, manipulée notamment à partir du texte "Jðan lo Neci" (conte).

E l'an d'après, cada cipresson s'atrobèt una cipressona polideta pèr se maridar. E faguèron una mononada de cipressonets e de cipressonetes a l'entorn dau monument que leis enfants de La Planeta aviàn bastit a la prima de 1978 ambé lei peiras secas de sei clapàs.

Et l'année suivante, chaque petit cyprès trouva une jolie "cypresse" pour se marier. Et ils firent une quantité de "cypressounets" et de "cypressounettes" autour du monument que les enfants de La Planette avaient bâti au printemps de 1978 avec les pierres sèches de leurs "clapas"...

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

B.R.E.F.

n°16 - décembre 1978

"Le livre apprivoisé..."

J. Fabre : "Un éditeur pour enfants s'adresse aux enseignants"

J. Held : "Le travail d'un écrivain pour la jeunesse à travers une expérience particulière"

P. Fresnault-Deruelle : "Images en livres"

J. Renaudin : "Le livre pour enfants au C.P."

H. Romian : "Où va l'Unité de Recherche I.N.R.P.-Français 1er Degré ?"

Tables de BREF (n°1 à 15)

A paraître en 1979 :

-n°18 "Ces enfants-là". Handicapés, défavorisés, en échec?

-n°19 "Pédagogie de la langue maternelle"

-n°20 "Se parler - Comment se parler à l'école ?"

... et en 1980 :

-"L'image"

-"Le journal à l'école"

LE VECU DE LA CLASSE.

Le monument, dont le dessin sert de couverture à ce conte, a été effectivement construit sur la place de l'école par les enfants encadrés par les parents d'élèves. Il porte une inscription transcrite ici à peu près littéralement : "les enfants de la Planète...clapas."

Et, une fois encore, pour les enfants, l'imaginaire rejoint le réel, puisque le monument du conte existe sous leurs yeux...

L'ACQUIS LINGUISTIQUE.

"una cipressona polideta" :
Les enfants avaient tout d'abord développé beaucoup plus longuement ce "happy end".

Puis ils l'ont réduit à l'essentiel pour terminer par une évocation du "monument" qu'ils venaient de terminer.

B.R.E.F.

n°17 - février 1979

- E. Roulet : "Vers une pédagogie intégrée du français langue maternelle et des langues secondes"
P. Citti : "La littérature générale et comparée et le premier cycle de l'enseignement secondaire"
J.F. Beaujot : "Le genre, le sexe et le dico..."
F. Marcoin : "Ecrire à l'école"

Le n° : 16F - Abonnement spécial enseignants:49F
Distribution Larousse.

RECHERCHE - DESCRIPTION

ESSAIS D'OBSERVATION DE LA LANGUE ORALE DES ENFANTS

À LEUR ENTRÉE AU C.P.

Jean-Pierre KERLOC'H

Equipe de l'EN de Carcassonne

1977-1978

1- RECUEIL DE CORPUS :

Situation de recueil

Nous possédions déjà 7 corpus permettant de rechercher des corrélations avec différentes variables : influence régionale, implantation rurale/urbaine, origine sociale, niveau des élèves, âge des enfants...

Mais comme ces corpus remontaient à plusieurs années et n'avaient été enregistrés que sur bande magnétique, nous avons ressenti le besoin de les compléter par deux corpus présentant le double avantage :

- d'une part, d'être plus "frais"

- d'autre part, d'être enregistrés sur le plan de l'image et sur celui du son, c'est-à-dire au magnétoscope.

Une salle spéciale avait été aménagée.

- le matériel dont disposaient les enfants, jeu de construction composé de pièces multiples très comparables au "test du village" (1)

(1) arbres, maisons, animaux, personnages.

était manipulé sur une table hexagonale recouverte de papier feutrine (pour éviter les bruits de manipulation tout en permettant l'équilibre et l'édification des constructions faites avec les pièces de bois du jeu.

- cette table reposait sur de petites moquettes destinées, elles aussi, à réduire les bruits parasites.

- le plateau de cette table était divisé en deux parties égales, matérialisées par des couleurs différentes. Consigne avait été donnée aux enfants de travailler sur une moitié donnée, ceci pour permettre d'une part une prise de vue sans les obstacles qu'auraient pu constituer des enfants se déplaçant autour de la table; d'autre part, d'avoir toujours les visages des enfants généralement tournés vers la caméra et de savoir ainsi qui parle.

- la caméra fonctionnait en plan fixe, elle était placée à un niveau légèrement supérieur à celui des enfants de manière à bien capter les expressions de leurs visages, leurs gestes, et aussi leur "travail" qui, lui, se développait sur le plan horizontal constitué par le plateau de la table.

- la prise de son était assurée par deux micros suspendus à environ 1 mètre au-dessus de la table et reliés, l'un au magnéto-scope, l'autre au magnétophone UHER.

- le magnétophone se trouvait dans la même salle que les enfants, mais dissimulé derrière un paravent.

- la régie du magnéto-scope et un écran de contrôle se trouvaient dans une salle voisine avec les observateurs-manipulateurs.

- outre la consigne concernant l'utilisation d'une seule moitié de la table, il avait été dit ceci aux enfants :
"Voilà des jouets; jouez avec; voyons ce que vous allez faire avec tout ça et tous ensemble; vous avez tout votre temps; quand vous avez fini vous nous le dites. Bien sûr vous pouvez parler tant que vous voulez à voix haute. Ne vous occupez pas de nous, nous travaillons, ne nous demandez rien."

- deux groupes de 3 enfants ont été ainsi enregistrés : un groupe considéré par l'institutrice comme composé d'élèves "moyens"; un groupe considéré comme composé de "bons éléments".

Comportement des enfants

- aucun des deux groupes n'a, semble-t-il, été gêné par la présence des appareils et de leurs manipulateurs.

- les deux groupes ont joué et parlé.

- les énoncés du groupe d'enfants jugés "moyens" prennent assez souvent l'aspect de monologues juxtaposés plus que de véritables séquences de communications; il est frappant de constater que chacun a eu tendance à construire son petit univers de pièces de bois isolément des autres enfants.

- les énoncés du groupe de "bons" sont, semble-t-il, mieux structurés, plus recherchés, plus fonctionnels sur le plan de la communication. On constate parallèlement que la construction finale est le résultat du travail de tout le groupe, elle est harmonieuse, imaginative, très bien structurée sur le plan "architectural".

Nous avons, en faisant cette constatation, certes superficielle mais d'une évidence criante, beaucoup regretté l'absence d'un psychologue dans l'équipe en songeant à toutes les perspectives qu'elle ouvrirait : langage et structuration de l'espace, langage et imaginaire, langage et socialisation, relations acte-langage, etc.

Une dernière remarque, négative celle-là, relative à la consigne donnée aux enfants de jouer sur une moitié de table. Cette consigne n'a pas toujours été strictement respectée. Il nous a alors fallu choisir "à chaud" entre un "laisser faire" qui sauvegardait la spontanéité des enfants et un "rappel à l'ordre" sauvegardant la pureté des conditions de l'expérience. C'est la première de ces deux options qui a prévalu. Le rapporteur le regrette un peu a posteriori; car, à quoi bon disposer d'un énoncé spontané, si l'on ne peut pas l'exploiter exhaustivement faute de savoir à quel protagoniste l'attribuer ?

Vers la recherche des signes démarcatifs

Notre souci était de décrire la langue de l'enfant à son entrée au Cours Préparatoire en évitant deux écueils :

- le psychologisme

- la projection sur la langue de l'enfant des concepts utilisés pour la description de la langue des adultes.

Nous voulions notamment éviter l'emploi, du moins au départ, de notions comme celle de phrase parce qu'elles risquaient de faire intervenir d'autres notions comme celles de thème et de prédicat, ou encore de sujet et de verbe.

Nous avons voulu partir des énoncés en tant que manifestations physiques : des suites de sons comportant des modulations vers les graves ou les aigus, des amplifications de volumes sonores, des variations de vitesse du débit, des phénomènes répétitifs ou rythmiques, des pauses...

Notre première recherche a consisté à rechercher les signes démarcatifs qui viennent structurer le discours et permettent de passer d'une substance de l'expression à une forme de l'expression.

Pour mener ce travail de façon la moins subjective possible, nous avons utilisé deux appareils permettant de signaler les pauses :

- l'oscilloscope cathodique
- les lampes "psychédéliques".(2)

Nous avons ainsi pu procéder à un premier "débroussaillage" mais nous n'avons pu en ce domaine aller aussi loin que nous l'espérions. D'abord parce que le micro spécial de l'oscilloscope nous a "lâchés" très tôt et que les crédits dont nous disposons - ou plutôt ne disposons pas - n'ont permis qu'une réparation sur place, insuffisante puisque l'appareil n'a pas retrouvé sa fidélité initiale. Mais ensuite et surtout parce que nous n'avons pas pu ou pas su continuer notre analyse du corpus sans voir resurgir le psychologisme, le sémantisme et les concepts linguistiques traditionnels (c'est-à-dire ceux utilisés pour décrire la langue des adultes).

(2) Dispositif inspiré des montages utilisés en escrime de compétition et des psycho-lights, vox-lights et autres love-lights que l'on peut voir chez les marchands de disques. Il comporte en outre une cellule d'ambiance et un bouton de réglage permettant de décider du niveau sonore auquel la lampe va s'allumer. L'appareil réagit fort bien à la voix humaine : la lampe reste allumée pendant les émissions de voix et s'éteint aux arrêts.

Ce que nous avons voulu évacuer par la porte rentrait par de multiples fenêtres. De là un certain sentiment d'incohérence, d'impuissance et parfois de découragement en constatant que nous n'avancions pas, ou alors en bousculant nos garde-fous méthodologiques.

Nous ne pouvons, pour l'instant, proposer que des observations parcellaires et ne s'inscrivant pas dans un schéma d'ensemble cohérent.

2- PREMIERES OBSERVATIONS

L'examen d'une partie des corpus mentionnés a permis de mettre en évidence un certain nombre de tendances qui- bien que s'appuyant sur des échantillons trop restreints et trop particuliers pour être vraiment représentatifs, qualitativement et quantitativement-peuvent se poser en autant d'hypothèses à vérifier par des procédures plus fines et plus exhaustives.

D'après nos premières observations, il semble que :

- les mots et les structures les plus fréquentes chez l'enfant sont aussi les plus fréquentes chez l'adulte. Ce qui peut laisser penser que ce qui est acquis d'abord c'est ce qui est entendu le plus fréquemment, et non pas forcément ce qui serait le plus facile; (encore que, en ce qui concerne les mots, les mots les plus fréquents sont des mots courts donc facile à articuler et à mémoriser.)

Nous avons noté, à travers ces corpus d'enfants, que les monosyllabes et surtout les dissyllabes sont très fréquents, notamment les dissyllabes formés de deux syllabes ouvertes.

On y trouve environ 80% de syllabes ouvertes en position finale.

- Le présent de l'indicatif l'emporte largement sur les autres formes verbales (70% environ); il a presque toujours pour sujet un pronom ou parfois un pronom avec un nom rappelé par une apposition ou l'inverse.

- il est fermé le jardin

-l'église, elle est là.

- La communication verbale, comme nous l'avons déjà observé, est encore très souvent accompagnée de redondances corporelles (gestes, regards, mimiques, postures...); elle est très liée à la situation.

Ce lien étroit entre linguistique et extra-linguistique nous amène à penser que les notions de "Situation" et surtout de "distance par rapport à la situation" sont fondamentales si l'on veut étudier la conquête du langage verbal par l'enfant (c'est ce qu'avait fort bien dit l'équipe de l'Ecole Normale de Nîmes).

- De ce fait, si l'on admet que toute production verbale est, sinon induite, du moins influencée par le contexte situationnel et les productions et comportements des autres locuteurs-auditeurs impliqués dans le procès de la communication, si l'on admet cela, on admettra aussi qu'il n'y a pas de parole à l'état pur, pas de langage oral spontané chez l'enfant, contrairement à nos toutes premières hypothèses.

PLUTOT QUE DE LANGAGE SPONTANE DE L'ENFANT MIEUX VAUDRAIT DONC PARLER DES PRODUCTIONS VERBALES DES ENFANTS DANS TELLE OU TELLE SITUATION ET NOTAMMENT DES PRODUCTIONS VERBALES DE L'ENFANT EN SITUATION EXTRA-SCOLAIRE OU NON-DIRECTIVE, PUISQUE C'EST LA LE DOMAINE DE RECHERCHE QUI NOUS INTERESSE.

- Autre remarque (non quantifiée) : l'enfant utiliserait plus abondamment que l'adulte les énoncés de type interrogatif, exclamatif, suspensif (ou suspendu). Ces formes étant le plus souvent exprimées, la plupart du temps, par simple variation de l'intonation. Les morphèmes interrogatifs les plus fréquents sont : pourquoi ?, comment ?, dans quoi ?, où (c'est) ?, c'est quoi ?.

Par ailleurs, nous avons relevé un certain nombre d'énoncés difficiles à classer, que nous appellerons impératifs-affirmatifs, s'appuyant sur une mélodie descendante ou parfois relativement plate. Énoncés du type :

"Anne, elle fait le château" ou encore

"Ca, c'est l'auto du roi."

Tout se passe comme s'il y avait à la fois, dans l'expression de l'enfant, la constatation d'un fait évident et l'expression d'une volonté concernant le rôle que doit tenir tel autre enfant ou tel objet manipulé : énoncés performatifs, au sens d'AUSTIN - "Quand dire, c'est faire" - l'énonciation faisant acte.

Il est à noter aussi que les enfants que nous avons observés marquaient l'exclamation moins par une variation de hauteur musicale que par un allongement de la dernière syllabe du mot :

"Que c'est joliiii!"

- Nous avons noté également l'emploi limité des prépositions, aussi bien qualitativement que quantitativement : l'enfant emploierait moins LES prépositions et moins DE prépositions que l'adulte. Les prépositions qui reviennent les plus fréquemment dans nos échantillons sont : à, de, pour, à côté de, sur et surtout dans et avec.

Cet emploi limité n'est sans doute pas sans rapport avec l'observation suivante :

- les énoncés des enfants sont généralement plus courts que ceux des adultes. Les énoncés adultes oscillent, en gros, entre une dizaine et une douzaine de mots; ceux des enfants enregistrés vont de 5 à 8 mots en général. Ce fait pourrait trouver plusieurs types d'explications. A titre d'hypothèse, on peut poser que :

1°) la capacité thoracique plus faible des enfants les amènerait, inconsciemment, à des énoncés courts ne les essoufflant pas.

2°) la psychologie des enfants, imprégnée de syncrétisme, ne leur permettrait ni de percevoir ni d'organiser des ensembles de mots (donc de concepts) dépassant certaines dimensions.

3°) les enfants, utilisant peu de prépositions, seraient limités dans leurs combinatoires (expansions réduites).

Ces comparaisons entre l'utilisation de la langue faite par les enfants et celle faite par les adultes nous ramène à la notion de situation et à celle de référent.

- Le "poids" de la situation et du référent situationnel est à mettre en relation avec une autre constatation : les noms utilisés par les enfants sont, non seulement, très fréquents par rapport aux autres espèces de mots (adjectifs ou verbes par exemple), mais aussi par rapport à l'emploi qu'en fait l'adulte (40 à 50% contre 20% chez l'adulte) (3); mais en outre, il s'agit presque exclusivement de noms concrets.

(3) 20%, chiffre cité par P. GUIRAUD.

Ils sont très souvent introduits par des termes de type présentatif ou déictique : ya (il y a), là c'est, ça c'est, là, ici...

Plusieurs interprétations, ne s'excluant d'ailleurs pas nécessairement les unes des autres, peuvent être avancées.

- L'enfant est plus sensible aux "substances" et notamment aux choses qu'aux qualités ou aux modalités du procès. L'enfant est sensible à ce qu'il voit, touche, manipule et notamment à l'espace, ce qui éclairerait l'emploi de ici, là, dans, sur, avec.

- Plus simplement, ces emplois seraient, tout simplement, induits par la situation : jeu de construction (donc désignation et manipulation d'objets concrets se mettant en place dans un espace) directement perceptible.

- Ceci nous conduit à une autre remarque à propos des termes de type présentatif ou déictique : il y a, c'est, ça c'est, là. Nous avons remarqué, et ce n'est pas une nouveauté, que les enfants avaient tendance à projeter en début d'énoncé le terme correspondant à ce qui les intéresse, à ce qui est là; et ils se "débrouillent" ensuite pour retomber plus ou moins bien sur leurs jambes, syntaxiquement parlant. D'où des constructions anaphoriques comme :

"le jardin il est fermé"

"l'auto c'est à moi"

voire des constructions en anacoluthie :

"moi mes cochons y sont là"

"la maison, l'auto elle s'arrête à côté.", certes spécifiques de toute oralité, mais apparemment plus fréquentes chez les enfants.

Enfin, par moment, nous avons cru percevoir une propension des enfants à utiliser des énoncés à deux termes et parfois même à trois termes. Nous avons senti cette espèce de respiration interne et nous avons, là encore, pensé aux hypothèses et aux remarques formulées par l'équipe de l'Ecole Normale de Nîmes. (4)

(4) Cf. "Repères" n° 29 et 40 (épuisés), en consultation dans les C.R.D.P. et C.D.D.P.

Hélas, nous n'avons pas réussi à définir solidement quels étaient les termes de ces énoncés : nous avons été sensibles à l'existence probable de ces structures, mais leur essence nous a échappé.

Aucun des critères essayés - groupes de sens, groupes de souffle, groupes mélodiques...- ne nous ayant paru rigoureux et propre à instaurer une cohérence dans la description, nous en resterons là de ces remarques ponctuelles et descriptions provisoires en espérant qu'elles aideront à réfléchir et à aller plus loin. Peut-être avons-nous débroussaillé un bout du chemin; si nous nous arrêtons en route, d'autres continueront sans doute.

3- RETOMBEES PEDAGOGIQUES :

Retombées directes :

En toute honnêteté, il faut admettre qu'elles sont limitées; en ce qui concerne la connaissance de l'enfant nous n'apportons pas d'éléments nouveaux étayés par des preuves solides; et quand, à l'Ecole Normale, face aux instituteurs en stage ou aux normaliens nous abordons le thème du langage de l'enfant, nous nous appuyons davantage sur les travaux de PIAGET, LENTIN, BOREL-MAISONNY, TARNEAUD, MALSON, AJURIA-GUERRA... que sur les résultats de notre groupe.

En revanche, notre recherche a considérablement enrichi notre culture professionnelle et nous pensons faire oeuvre utile lorsque nous en parlons avec nos stagiaires ou nos élèves-maitres en évoquant la manière dont nous travaillons et notamment nos précautions méthodologiques

Peut-être ne leur apportons-nous pas de solutions nouvelles, mais les aidons-nous à mieux poser les problèmes :

- constitution d'un corpus
- importance du milieu socio-culturel
- importance du milieu régional
- rôle de la situation de communication
- approche de la notion de langue spontanée
- influence de l'observateur sur ce qu'il observe (présence d'un

adulte parmi les enfants)

- influence de l'observateur sur la description (subjectivité)
- difficulté de l'écoute
- problème des relations entre oral et graphique
- différences entre phonétique, phonématique, phonologie.
- etc.

A titre d'exemple...

Problèmes d'enregistrement et de notation des corpus

Premier travail : constituer de nouveaux corpus à partir d'une prise de son dont la qualité permette une "lecture" par la lampe "psychédélique" et diminue le nombre des éléments non interprétables parce que mal audibles.

Second travail : améliorer la transcription graphique de ces corpus.

En effet, dans un premier temps, nous avons utilisé la notation qui nous paraissait la plus simple et la plus accessible aux enseignants qui seraient amenés à les lire ou à en établir sur ce modèle, à savoir une graphie traditionnelle aménagée, c'est à dire respectant, à quelques détails près la segmentation en mots et l'orthographe du Français écrit par les adultes; cette notation était enrichie d'un certain nombre de signes complémentaires marquant, par exemple, les hauteurs musicales, les accentuations de durée, les énoncés chantés ou scandés, etc.

A certains moments nous avons été tentés par une notation phonétique ou phonologique, (A.P.I. ou Rousselot), mais cette option soulevait d'autres problèmes :

- fidélité de l'oreille du transcritteur
- risque de projection de structures phonologiques sur le corpus
- difficulté de ré-écriture à la machine à écrire
- manque d'entraînement à ces systèmes

Il nous faut donc chercher dans une autre direction pour nous donner un outil de transcription à la fois fidèle et commode. Ceci en tenant compte des données ci-après.

D'abord, des recherches menées à l'initiative de A. et J. MARTINET de l'Université René Descartes et de l'I.N.R.P., et communiquées sous les titres "Alfonic I" et "Alfonic II".

Tenir compte aussi des remarques formulées par A.M. HOUEBINE (5) sur les divers systèmes de notation et de ses propositions pour une présentation plus opérationnelle des corpus notés et annotés.

Nous nous retrouvons en effet d'accord avec elle pour dire que toute description, en particulier tout système de notation, implique un parti pris : on s'attache à tels ou tels éléments dont on a déjà connaissance ou dont on connaît ou présuppose l'existence par hypothèse.

Le système de notation n'est pas un simple accessoire : en tant qu'outil d'analyse il fait partie intégrante des hypothèses qui sous-tendent cette analyse, d'où la nécessité d'un travail sur ce point pour trouver un outil approprié au niveau d'étude et de recherche où nous nous situons.

Retombées indirectes :

Elles proviennent essentiellement de deux appareils dont nous nous sommes servis : la lampe "psychédélique" et l'oscilloscope.

- Utilisation de la lampe psychédélique

Puisque ce type de lampe ne s'allume que lorsque sa cellule est excitée par une émission sonore dépassant le seuil fixé par son bouton de réglage, nous nous en sommes servis pour faire prendre conscience à certains maîtres débutants de la portée insuffisante de leur voix. Face à cette preuve objective, ils ont admis qu'ils avaient des progrès à faire en ce domaine.

Autre utilisation, nous avons tiré parti de l'extinction de la lampe lors des pauses, pour mettre au point avec les maîtres quelques

(5) Responsable du Groupe Langue Orale où s'intègre cette recherche.

procédés, amusants et efficaces, permettant de corriger les élèves qui ne font pas correspondre les arrêts de la voix aux signes de ponctuation.

Enfin, dans une école maternelle, l'appareil a été utilisé pour une prise de conscience de la notion de silence, puis a permis de construire des exercices et jeux divers : jeux vocaux, cris et chuchotements; jeux moteurs, jeu de cambrioleur (se déplacer et déplacer des objets sans bruits); jeux de rythme avec correspondances vision-audition-graphisme.

Signalons enfin qu'un tel appareil est d'un prix abordable (de l'ordre de 350 F) ce qui n'est pas vrai de l'oscilloscope dont nous allons parler maintenant.

- Utilisation de l'oscilloscope

Familiarisés avec le maniement de cet appareil, nous nous en sommes essentiellement servis pour des exercices de prise de conscience et de vérifications phonétiques avec les maîtres. Il suffit de faire placer le micro devant la bouche, ou mieux, à proximité des cordes vocales pour faire visualiser sur l'écran les caractéristiques des phonèmes. Nous avons par exemple mis ainsi en lumière :

- les vibrations caractérisant l'ensemble des voyelles
- les différences entre voyelles à double timbre chez certains
- l'opposition vibration continue/non vibration correspondant à l'opposition constrictives sonores/constrictives sourdes

F/V

S/Z

S/z

Il s'agissait là, en fait de simples vérifications scientifiques de phénomènes admis, et perceptibles par les locuteurs eux-mêmes, sur leur propre corps.

En revanche, il a bien fallu constater la présence de vibrations courtes, mais bien réelles, chez la plupart des sujets, dans la prononciation des occlusives (P), (t), (K) appelées sourdes, c'est à dire considérées comme ne faisant pas intervenir la vibration des cordes vocales. Ces dernières produisant d'ailleurs un tracé oscilloscopique ressemblant à celui des occlusives sonores correspondantes (b), (d), (g).

Cette constatation, jointe à l'observation de tracé de la voix chuchotée, (tracé plat, sans vibrations) a conduit les maîtres à postuler l'existence d'un trait pertinent secondaire permettant de distinguer sourdes et sonores, au moins pour les occlusives, à rechercher ce trait et à le mettre en évidence à l'aide de moyens variés : doigt mouillé, flammes de bougie et d'allumettes, papier...

Enfin, toujours grâce à l'oscilloscope nous avons pu démontrer devant les stagiaires et les élèves-maîtres que

(bæ) ne fait pas (ba)

et mettre en lumière l'inconvénient qui apparaît en syllabation phonétique lorsqu'on place un (ə) d'appui après une consonne. Là encore les maîtres ont pris conscience de ce défaut et la plupart s'en sont débarrassé grâce à un travail à l'oscilloscope.



N.D.L.R.

Les choix méthodologiques de l'équipe de Carcassonne me paraissent soulever un problème fondamental, d'une importance cruciale pour l'Unité de la Recherche.

Sans mettre du tout en question l'intérêt en soi - évident - d'une analyse "structurale" des discours oraux des enfants, on peut se demander si c'est bien là que se situe notre rôle. Ne serait-il pas temps de dépasser le stade - indispensable - de la linguistique appliquée et d'aborder résolument le champ de recherche qui nous est spécifique : la pédagogie de la langue ? Existe-t-il des variables pédagogiques susceptibles de différencier significativement les comportements des maîtres et des élèves par leurs effets ? Et quelle serait la nature de ces variables ? Si nous abordons la question à ce niveau, et en tant qu'équipes de recherche pédagogique, la problématique définie par Carcassonne se renverse. C'est le situationnel, le pédagogique qui devient premier dans le champ. Certes l'étude des indices linguistiques prélevés dans la langue des enfants ne saurait être exclue. Mais elle s'inscrit alors dans un cadre inter-disciplinaire dont elle n'est qu'un élément, à mettre en relation avec d'autres.

Faudrait-il donc faire l'économie des tâtonnements dont "Repères" se fait l'écho ?

Si nous étions des équipes de linguistique appliquée, précisément, certainement oui. Il serait gratifiant, certes, d'apporter autre chose que des tâtonnements empiriques quant à la connaissance de la langue des enfants de Cours Préparatoire. Mais l'utilité de tels travaux est aussi ailleurs : aider les formateurs, les maîtres en formation à mieux poser les problèmes de la pédagogie de la langue. Et à ce niveau de la formation des maîtres, il semble que ces tâtonnements, l'équipe de Carcassonne en témoigne, jouent - dans l'état actuel des choses - un rôle irremplaçable.

H.R.

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"La reconstitution de texte"

Méthode structurale

Ecole élémentaire/Premier Cycle

Jean-Pierre Kerloc'h

Coll. Pratique pédagogique - Armand Colin/Bourellier, 1979

Au sommaire :

Comment utiliser ce livre - Introduction - Les Instructions Officielles - Principes fondamentaux de la reconstitution de texte - Structures et reconstitution de textes - Structures phoniques - Structures logiques - Structures spatiales - Structures temporelles - Structures syntaxiques - Grilles ou schémas structuraux - Exercices apparentés à la reconstitution de texte - Exercices complémentaires - Exemples de leçons (de la maternelle en 6e) - choix de textes à reconstituer - Indications bibliographiques - Lexique.

SONDAGE PHONOLOGIQUE C.P.
QUELQUES RESULTATS A PROPOS DES VOYELLES MOYENNES¹
Jean-Pierre GOUDAILLIER (Université René Descartes - Paris)

I - Introduction

Il s'agit des résultats de l'exploitation des planches 3, 4, 5, 7 et 9 du Sondage Phonologique C.P. élaboré sous la direction d'Anne-Marie HOUDEBINE² dans le cadre des travaux du Groupe Langue Orale, ce qui a nécessité le traitement de plus de 11.000 prononciations : en effet, les planches 3, 4, 5, 7 et 9 ont permis de traiter 91 monèmes contenant les phonèmes /E/, /Ø/, /O/, /Ē/ et /ō/ prononcés par 128 enfants répartis en 11 villes (Nîmes, Marseille, Aix-en-Provence, Laon, Vannes, Chalons-sur-Marne, Besançon, Colmar, Montpellier, Carcassonne, Poitiers et 1 groupe régional constitué par Clermont-Ferrand, Saint-Germain-Lembron et Chabreloche.

Dans un premier temps, un relevé des prononciations de tous les monèmes a été effectué ville par ville, ce afin de pouvoir déterminer la prononciation la plus fréquente, le consensus à partir duquel peuvent être définis les régionalismes. Par la suite, un comptage des différentes prononciations des phonèmes vocaliques en fonction des positions dans la chaîne parlée (position finale : dē ; position non finale : êléphant ; syllabe fermée : bol / syllabe ouverte : nez) a été opéré en mettant en évidences les variations régionales. Par ailleurs, un repérage succinct des prononciations divergentes, spécifiques à certains enfants, a pu être entrepris. Lors du premier temps de l'analyse (détermination du consensus), toutes les villes et localités ont été prises en considération ; pour le deuxième temps (détermination des régionalismes), seuls ont été retenus le groupe de Clermont-Ferrand + Saint-Germain-Lembron + Chabreloche d'une part, Nîmes, Laon, Chalons-sur-Marne, Besançon, Colmar et Poitiers d'autre part, afin de pouvoir travailler à partir d'échantillons d'au moins 10 enfants pour chaque ville³. Pour déterminer les déviations régionales par rapport au consensus, 8.451 prononciations ont été ainsi au total analysées.

¹ Cet article constitue une version abrégée de deux articles à paraître dans *Recherches Pédagogiques*, dans un ensemble intitulé "Aspects de la langue orale des enfants à leur entrée au C.P."

² Voir sa présentation dans *Repères 32 et Repères 40* (en consultation dans les C.R.D.P. et C.D.O.P.).

³ Ce chiffre est en moyenne de 22 pour Laon et Besançon.

II - Formes enfantines majoritaires

D'après les instructions officielles (plus particulièrement de l'année 1972), il s'agit de comprendre par *Français Commun (F.C.)* un fonds commun de traditions et de conventions. En ce qui concerne les formes ayant pu être déterminées comme majoritairement prononcées d'après les résultats du sondage, il est apparu important de ne pas utiliser à nouveau ce terme dans une expression telle *Français Commun Enfantin*, car cette désignation aurait été alors trop empreinte d'une idée essentiellement "normative" de la langue. Pour le même type de raison, le terme *Français standard Enfantin*, bâti à partir de *Français Standard*, n'a pas été retenu. Il leur a été préféré *Formes Enfantines Majoritaires*, majoritaires indiquant que les formes répertoriées comme telles l'ont été sur la base d'un comptage de leurs occurrences.

II.1 - Pour les monèmes contenant /E/, les 17 formes 'FEM' suivantes ont pu être dégagées : a) [de], [ne], [kle], [fe], [tele], [panje] (*dés, nez*^{clé}, *fée, télévision, panier*) ; b) [pen], [fez], [fleʃ], [asjet], [ʃoset], [sigaret], [eʃel], [solejʃ], [fer], [pel] et [ʃen] (*peigne, chaise, flèche, assiette, chaussette, cigarette, échelle, soleil, fer*^{pk'i:z}, *chaîne*). Ainsi, en position finale (syllabe ouverte), /E/ présente une très nette tendance (pourcentages compris entre 62,4 % et 81,3 %) à être prononcé [e], c'est-à-dire *fermé*, dans les monèmes retenus pour le sondage (cf. a) ci-dessus) ; en position non finale (syllabe fermée), /E/ est réalisé [ɛ] (cf. b)) : si, pour cette position, on excepte les 'FEM' de *lèvres, chèvres* et *verre*, qui présentent des pourcentages bas à cause de la diversité des prononciations dues aux fluctuations au niveau des consonnes, les pourcentages d'occurrence sont compris entre 45,9 % et 71,4 % ; ceci indique une réelle convergence des prononciations des enfants et justifie par là-même la désignation de 'FEM'.

II.2 - Pour les monèmes contenant /ø/, a) [fø], [kø], [dø], [jø], [nø], [ʃ(ð)vø], [ø] (*feu, queue, deux, yeux, noeud, cheveux, oeufs*), b) [œf], [ploer], [floer], [foej] et [traktoer] (*oeuf, (il) pleure, fleur, feuille, tracteur*) constituent les 12 formes 'FEM' ayant pu être dégagées. En finale (syllabe ouverte = type *feu, queue*, etc.), /ø/ est réalisé avec une très grande régularité [ø] (= fermeture de la voyelle), les pourcentages en majeure partie de l'ordre de 80 % faisant état de ceci ; dans une autre position (position non finale ou syllabe couverte), la tendance est à l'ouverture : timbre [œ] (cf. [ploer], [floer], etc.).

II.3 - Pour les monèmes contenant /o/, a) [drapo], [ʃatq], [ʃamq], [ridq], [po], [so], [eskargo] (*drapeau, chateau, chameau, rideau, pot, seau, escargot*), b) [bɔt], [kɔrn(ð)], [kasrɔ], [pɔrt], [ɔs], [kɔk], [bɔl], [bɔs], [kɔrd], [rɔb], [klɔʃ] (*botte, corne, casserole, porte, os, coq, bol, bosse, corde, robe, cloche*)

sont les 18 formes 'FEM' pouvant être retenues. Dans l'ensemble de la population étudiée, /o/ est prononcé avec une très grande régularité [ō] en syllabe ouverte (cf. a)) et [ɔ̃] en syllabe fermée (cf. b)). Les pourcentages oscillent entre 54,1 % et 80,2 %. Puisque certaines formes sont réalisées par 50 % des enfants, on constate des latitudes de prononciation repérables comme des variations régionales (cf. III ci-après en ce qui concerne Besançon).

II.4 - Pour les monèmes contenant [ē], les données n'ont pas été suffisantes pour traiter les prononciations en position non finale, que la finale soit fermée (*singe*) ou ouverte (*indien*). Par contre, les 12 formes 'FEM' [trē], [nē], [ʃjē], [ēdē], [pē], [sapē], [pusē], [kusē], [lapē], [mē], [pwē] et [bē] avec [ē] en position finale ont pu être dégagées (*train, nain, chien, indien, pain, sapin, poussin, coussin, lapin, main, poing, bain*), leurs pourcentages allant de 58,3 % à 81,6 %. Le pourcentage présenté par la prononciation [rezē] (*raisin*) est plus bas (34,1 %) : ceci est explicable du fait que [rezē] présente deux difficultés pour les enfants (/r/ et /z/) et une variation importante au niveau de la première voyelle ([e] / [ē]).

Le monème *un* est réalisé [ē] à 45,3 % et [œ] à 38,3 %. Ces deux formes peuvent être considérées comme 'FEM' concurrentielles, étant donné que leurs pourcentages sont relativement élevés.

II.5 - Pour les monèmes contenant /ō/, a) [buʃō], [rō], [pwasō], [mātō], [sitrō], [bōbō], [pižō], [kamjō], [mezō], [bib(ə)rō], [āvjō], [kosō], [pō], [ljō] [balō], [trōpet] et [mōtar] (*bouchon, rond, poisson, menton, citron, bonbon, camion, maison, biberon, avion, cochon, pont, lion, ballon, trompette, montagne*) sont les 17 formes 'FEM' ayant pu être très majoritairement dégagées.

Il n'a pas été possible de déterminer la forme 'FEM' pour mes monèmes *lèvres, chèvre, verre, moto, Zorro, crayon, montre et ongle*, car aucune forme nettement majoritaire n'a pu être véritablement dégagée (les pourcentages sont alors tous inférieurs à la barre des 30 %).

Pour la majeure partie des monèmes (env. 90 %), il a été possible de déterminer une *Forme Infantile Majoritaire*. Ceci indique que, au-delà de la dispersion importante des productions enfantines, une convergence s'établit pouvant être parfois même très importante (de l'ordre de 80 % et plus dans certains cas). Une "socialisation linguistique" de l'enfant s'est par conséquent opérée à cet âge, puisqu'il possède d'ores et déjà, au niveau monématique, un certain nombre de formes correspondant en de nombreux points aux formes adultes. Le sondage a permis, par ailleurs, d'apprécier sous forme chiffrée un fait entièrement normal : plus une forme monéma-

tique est complexe, c'est-à-dire comporte un nombre important de phonèmes, moins une convergence, une *Forme Majoritaire*, peut être nettement déterminée.

III - Variations régionales

En premier lieu, il s'agit de noter l'existence à Besançon d'un allongement important pouvant affecter tous les phonèmes d'aperture moyenne⁴, à l'exception de /O/ qui subit cette variation de manière moins sensible. Qu'il s'agisse de /E/ (réalisations [e] fermé en finale, [ɛ̃] ouvert en position non finale-syllabe couverte), de /Ø/ (réalisations [ø] en finale, [œ] en position non finale-syllabe couverte), de /Ē/ (réalisé [ē]) ou de /ō/ (réalisations [ō] dans les deux positions), cet allongement peut aboutir à la prononciation d'articulations mi-longues ([ẽ·], [ɛ̃·], [ø̃·], [œ̃·], [ē̃·], [ō̃·], etc.) ou longues ([e:̃], [ɛ:̃], [ø:̃], [œ:̃], [ɛ:̃], [ō:̃], etc.), voire à celle d'articulations avec diphtongaison pour /E/ ([ɛ̃j], [ɛ̃j:]). On a pu ainsi relever les formes suivantes : [ʃe·vr̃] (*chèvre*), [ñe·] (*nez*), [ñø̃·] (*noeud*), [f̃œ·j] (*feuille*), [p̃us̃e·] (*poussin*), [bal̃ō̃·] (*ballon*), [m̃ō̃·tañ] (*montagne*), [kle:̃] (*clé*), [p̃e:̃ñ] (*peigne*), [d̃ø̃·] (*deux*), [traktœ:̃r̃] (*tracteur*), [lap̃ē̃] (*lapin*), [p̃was̃ō̃:̃] (*poisson*), [m̃ō̃·tr̃] (*montre*), [f̃e:̃] (*fee*), [d̃e:̃] (*dé*). Dans le cas du /Ø/, le pourcentage d'articulations allongées est particulièrement important : 49,5 %.

Si le /O/ est sujet à l'allongement de manière moins sensible que les autres voyelles d'aperture moyenne pour ce qui est de la région de Besançon, d'importantes variations peuvent par contre être relevées en ce qui concerne le timbre de cette voyelle : en position finale, les variantes ouvertes [ɔ̃], [ɔ̃·], [ɔ], [ɔ·] représentent 25,2 % des occurrences : ex. : [r̃id̃ɔ̃] (*rideau*), [p̃ɔ̃·] (*pot*), [ɛskargɔ̃] (*escar-got*), [zɔ̃r̃ɔ̃·] (*Zorro*) ; à l'inverse, en position non finale, c'est une tendance à la fermeture (prononciations de [o], [ɔ], [o] dans certains cas à la place de [ɔ]) qu'il faut noter (ex. : [b̃ɔl] (*bol*), [k̃ɔrd] (*corde*), [b̃ɔt] (*botte*)), puisque les prononciations plus fermées que [ɔ] constituent 12,3 % des prononciations en cette position. On peut par conséquent en déduire que l'opposition /o/ ~ /ɔ/ se maintient dans cette région.

Si une tendance à l'ouverture est constatée à Besançon pour ce qui est du /O/ en position finale, /E/ et /Ø/ semblent présenter, quant à eux, une tendance à la fermeture tant en finale qu'en position non finale (de 6,0 % à 16,0 % des occurrences) : ex. : [t̃ɛl̃ɛ] (*télévision*), [pañj̃e·] (*panier*), [as̃j̃ɛt] (*assiette*), [ɛ̃ʃ̃ɛl] - [ɛ̃ʃ̃ɛl] (*échelle*), [f̃ø̃] (*feu*), [ñø̃] (*noeud*), [œ̃ f] - [ø̃ f] (*oeuf*), [pl̃œ̃ r̃] (*il pleure*), [fl̃ø̃:r̃] (*fleur*).

⁴ Gabrielle KONOPCZINSKI a publié, à ce sujet, une importante étude, dans *Les Cahiers du C.R.E.L.E.F.* (n° ...), et remaniée pour *Recherches Pédagogiques* (op. cit., à paraître).

Une telle fermeture est constatée de manière plus importante encore à Colmar⁵ pour les réalisations des /E/, /Ø/ et /O/ en position non finale (syllabe fermée) (15,0 % de timbres fermés en cette position pour /E/, 25,4 % pour /Ø/, 37,7 % pour /O/): *ex.* : [sigaret] (*cigarette*), [solɛj] (*soleil*), [flɛʃ] (*flèche*), [traktø:r] (*tracteur*), [øf] (*œuf*), [bos] (*bosse*), [klo:f] (*cloche*), [bol] (*bol*). Cette tendance à la fermeture est donc parfaitement établie pour Colmar et constitue un des traits caractéristiques de la région, au même titre que l'est l'allongement pour Besançon.

Un appendice consonantique (généralement de type [n]) prononcé de manière plus ou moins intense est relevé à Nîmes en position finale après /ɛ̃/ (37,4 %) (pourcentage particulièrement important ; ceci constitue une des caractéristiques de la région), en position non finale pour /õ/ (16,6 %) : *ex.* : [trɛ̃n] (*train*), [pusɛ̃n], (*poussin*), [sapɛ̃n] (*sapin*), [õⁿglɔ] (*ongle*), [mõⁿtan] (*montagne*), [bõ^mbõ] (*bonbon*). Une tendance à la fermeture du /ɛ̃/ est relevée en position finale à Nîmes (16,7 % : [pɛ̃] (*pain*), [kusɛ̃] (*coussin*).

Pour ce qui est du /ð/ instable, Colmar et Nîmes se distinguent très nettement des autres régions, puisque le /ð/ y est prononcé respectivement dans 83,6 % et 89,7 % des cas. Nîmes est le type même de la région, pour laquelle le /ð/ se prononce, et ce de manière "centrale", c'est-à-dire [ð] : en effet, il n'y a que 3,5 % de [ø] (réalisation "fermée" de [ð]) à Nîmes contre 10,9 % à Colmar. Pour ce qui est de la variante fermée ([ø]), il a pu être déterminé que Clermont est la région, qui en présente le plus (16,0 %). Le pourcentage le plus élevé de [ð] non prononcés est celui de Besançon (52,9 %). Poitiers ne présente pas de variante [ø] (pas d'arrondissement). Ainsi, *cheval* est généralement prononcé [ʃðval] à Colmar et Nîmes, [ʃøval] / [ʃøval] dans la région de Clermont, [ʃval] à Besançon.

Pour *un*, la prononciation [œ̃] est la seule rencontrée dans les villes et localités suivantes : Saint-Germain-Lembron, Chabreloche, Marseille, Aix-en-Provence et Carcassonne ; [œ̃] est nettement majoritaire à Clermont-Ferrand, Nîmes, Colmar et Montpellier ; Poitiers présente les deux formes de manière sensiblement égale ; le timbre [ɛ̃] est le plus fréquent, et ce de manière très nette, à Laon, Vannes, Chalons-sur-Marne et Besançon. La répartition géographique des deux variantes [ɛ̃] et [œ̃] est évidente et correspond, semble-t-il, à une division entre zone septentrionale et zone méridionale, Poitiers se situant dans une zone intermédiaire (existence des deux types de prononciation) et Colmar, avec ses [œ̃] en majorité, constituant une enclave dans l'étendue septentrionale du [ɛ̃] (cf. Laon, Vannes et Besançon).

⁵ Également étudiée par G. KONOPCZINSKI (op. cit.).

IV - Conclusions

Le système vocalique du français, pour ce qui est des voyelles de degré d'aperture moyenne orales et nasales, semble être acquis par les enfants de C.P.. Les confusions de timbre ([u] pour /o/, [i] pour /e/, etc.) n'apparaissent que de manière très sporadique. Cette absence pratiquement complète de confusions d'oppositions phonologiques a permis, dans la majeure partie des cas, de dégager des pourcentages élevés pour les types de prononciation les plus fréquents de 77⁶ monèmes et de poser pour ceux-ci des formes 'FEM'.

Du fait de son stade d'acquisition particulièrement avancé chez les enfants de C.P., le système des voyelles d'aperture moyenne acquiert une stabilité certaine pour la réalisation des oppositions phonologiques /E/ vs. /Ø/ vs. /O/ vs. /Ē/ vs. /ō/ : /dE/ = [de] (76,0 %) vs. /dØ/ = [dø] (86,3 %) ; /fE/ = [fe] (62,4 %) vs. /fØ/ = [fø] (82,4 %) ; /nE/ = [ne] (74,2 %) vs. /nØ/ = [nø] (78,6 %) ; /pO/ = [po] (76,0 %) vs. /pĒ/ = [pē] (67,4 %) vs. /pō/ = [pō] (69,4 %), etc.

Les résultats de l'exploitation des planches 3, 4, 5, 7 et 9 du Sondage phonologique C.P. ont permis de quantifier un ensemble de points de vue essentiellement "impressionnistes" sur le degré d'acquisition du système vocalique français par les enfants francophones au début de leur scolarité et sur les régionalismes pouvant affecter, dans des proportions plus ou moins grandes, les prononciations, les types de réalisations des phonèmes et archiphonèmes. On a pu ainsi établir dans quelle mesure une véritable "socialisation linguistique" de l'enfant est déjà opérée à cet âge, puisqu'il possède d'ores et déjà un certain nombre de formes correspondant au 'Français Commun' adulte. La persistance des régionalismes dans la langue des enfants au niveau phonologique⁷ constitue une copie en de nombreux points conforme à l'original, que constitue la langue adulte.

En conséquence, même s'il est dans une certaine mesure possible de dégager des *Formes Infantines Majoritaires*, une sorte de consensus de prononciations, sur lequel une grande partie des enfants s'accorde, il s'agit de noter, déjà chez des locuteurs âgés de 6 ans, une riche diversité du français, qu'ils pratiquent ; ceci repose le problème de la notion même de toute norme, qui ne serait pas établie sur une appréciation, entre autres variables, des variations régionales et le dégagement de formes prononcées de matière majoritaire.

⁶ + monème *ui* = 78 monèmes au total.

⁷ Les mass-média, plus particulièrement la télévision, ne sont pas parvenues à réduire les régionalismes des enfants.

POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'ORAL

Anne-Marie HOUDEBINE

Université de Poitiers

Février 1979

Toute langue est d'abord orale, comme l'on sait. Il n'est pas certain pourtant que cette assertion ait été entendue et exploitée autant qu'elle aurait pu l'être, aussi bien par les enseignants que par les linguistes.

Ces derniers se contentent trop souvent encore de décrire des corpus écrits, ou des langues (orales) sur le modèle de celles qui sont écrites (Cf. par exemple, la recherche d'universaux catégoriels, S.N.-S.V. pour constituer P. soit la phrase, autrement dit une unité du code écrit).

Le problème se pose certes différemment pour les enseignants. Mais trop souvent encore finissent par s'instaurer dans les classes, des discours de plus en plus "oralisés", c'est à dire moins oraux que mimant les formes écrites. Cependant certains enseignants - je pense, cela va sans dire, plus particulièrement à ceux qui ont participé à l'élaboration du Plan de Rénovation - ont résolument décidé de prendre en compte cet aspect primordial de la langue, de donner la priorité à l'oral et ce de plusieurs façons :

- Tout d'abord en l'acceptant dans la classe, dans toutes ses variétés (registres, variations individuelles ou régionales), sans le souci initial de "correction", mais avec celui de "la communication". On se souvient des polémiques qui en résultèrent.

- Ensuite en l'écoutant, et en le travaillant. Car il ne suffit pas de laisser parler les enfants spontanément pour instaurer dans la classe une "pédagogie de l'oral". Et celle-ci suppose un minimum d'écoute, de prise en compte des productions orales réellement dites par les enfants (et non supposées dites : Cf. le rapport de l'équipe de Laon, dans ce même "Repères" sur les problèmes d'écoute, de notation; l'attente des enseignants qui notent d'abord ce qu'ils croient avoir entendu et ont entendu, à savoir une forme venue de l'écrit plus que l'oralité produite); autrement dit, de formation des maîtres à l'écoute et à la connaissance de l'aspect oral de la langue, comme l'indiquent les travaux menés dans nos équipes de recherche-innovation ou de recherche-description, à des niveaux différents et avec des moyens différents (approches plus ou moins empiriques) dont il est rendu compte dans les divers articles de ce numéro.

Si l'on voit donc assez facilement ce que peut signifier : en écoutant l'oral, que peut-on inférer du syntagme suivant : en le travaillant ?

Chacun sait que c'est un truisme de dire qu'une langue s'apprend en la parlant, que la maîtrise linguistique se développe dans et par la pratique linguistique.

Sur le plan pédagogique, nous en avons déduit que le développement de l'oral par sa pratique devait être un des objectifs de l'enseignement du français, développement de l'oral par sa pratique, en tant que tel, et non seulement pour développer une maîtrise linguistique fixée (et bien vite figée) sur le modèle de l'écrit, qu'on voit trop souvent recouvrir l'oral (Cf. les transcriptions de l'oral par différents enseignants dans l'article d'Evelyne DENIS). Cette démarche pédagogique, proposée par le Plan de Rénovation, est sans doute, celle qui nous différencie (différenciera) d'autres pédagogies.

Travailler l'oral dans la classe, ce sera donc accepter, repérer et construire des situations de production orale diversifiées, où les variétés linguistiques orales (dialogues, récits immédiats ou différés, énonciations plus ou moins "distanciées", registres divers, régionalismes, dialectalismes etc.) seront produites, écoutées, objectivées, en tant que telles, pour elles-mêmes et en elles-mêmes.

Cela pourra se faire et se fera aussi, dans la classe, en relation avec l'observation et la production de l'écrit; car toute pratique linguistique conduit au développement de la langue, une au niveau des structures sémantiques, des signes (articulation des données de l'expérience, fonction représentative, sens, symbolisation etc.); d'où l'hypothèse du transfert à l'écrit des acquis linguistiques oraux (Cf. ce que j'avançais dans "Repères" n° 24.) (1)

Même si deux aspects (oral et écrit), dans leurs variétés parfois proches et parfois différentes co-existent dans notre langue, on se souviendra cependant toujours que l'oral est premier, qu'il est celui qui construit l'enfant comme sujet parlant en l'introduisant dans l'interlocution, dans la socialité; ceci bien que dans des sociétés comme la nôtre, l'écrit vienne vite le solliciter; d'où la nécessité conjointe dans la classe du travail sur l'oral en tant que tel et sur l'écrit en tant que tel, alors que pour la recherche (recherche-innovation ou recherche-description), la focalisation sur l'oral ou sur l'écrit est nécessaire.

L'objectif d'une pédagogie de l'oral pour l'oral, (dans et par l'oral), et non plus tournée vers l'écrit - même avec les hypothèses des transferts linguistiques de l'oral à l'écrit - est donc de permettre à chaque enfant de développer et d'acquérir des pratiques linguistiques qui lui soient propres : sa parole et sa langue (Cf. "Repères

(1) En consultation dans les C.R.D.P. et C.D.D.P.

n° 24 : hétérogénéisation/individuation vs homogénéisation/socialisation). Pour ce faire de lui permettre d'acquérir une connaissance des variétés diverses de l'oralité, celles que la société accepte ou refuse, ou juge, celles qui marquent le locuteur comme appartenant (identifié) à tel ou tel groupe, ou au contraire comme divergent. Autrement dit l'objectif est de redonner à chacun sa parole, au sens d'une potentialité de choix de ses styles oraux et écrits (2), d'autant que se forment actuellement, dans nos classes, les adultes de l'an 2000 qui auront certes à lire, mais aussi à savoir encore prendre la parole, parler non "comme un livre" mais comme ils en auront envie.

Le déplacement des attentes - prescriptives - sur l'oral, qui engendrent "l'insécurité linguistique" (voire "la culpabilité linguistique" (3)) de certains locuteurs, en un mot le changement des attitudes (représentations) linguistiques (4), n'est pas un des moindres objectifs de notre travail d'enseignants et de linguistes, oeuvrant ensemble à la rénovation de la pédagogie du français, autrement dit non seulement au développement et à l'appropriation de la langue, mais encore à l'instauration de nouveaux rapports sujets/langue.

(2) J'emprunte le terme style à BALLY. Si son usage conduisait par habitude, au recouvrement de l'oral par l'écrit, il conviendrait de lui préférer un autre terme; c'est pourquoi j'ai utilisé conjointement le terme saussurien de parole.

(3) Le terme est emprunté à Robert LAFONT. Sur ces problèmes de norme (prescription) et insécurité linguistique, voir le récent ouvrage de Nicole GUEUNIER : "Les Français devant la norme", Paris, Champion, 1978.

(4) Attitudes, représentations, rapports à la norme prescriptive, aux normes, à "l'imaginaire linguistique", comme je l'ai indiqué dans d'autres travaux.

"LA BIBLIOTHEQUE CENTRE DOCUMENTAIRE A L'ECOLE ELEMENTAIRE
ELEMENTS D'EVALUATION"

Odile CHESNOT, A.D.A.C.E.S (1), - Jean HASSENFORDER, I.N.R.P
Cercle de la Librairie, 1978.

Au sommaire :

- Bibliothèque - Centre Documentaire et changement pédagogique
- La bibliothèque - centre documentaire, un nouveau lieu culturel dans l'école
- Premier bilan.

Une recherche-innovation dont les caractéristiques et les objectifs sont les suivants :

"Tout d'abord, elle est le fruit d'un projet où la conception et le rôle de la bibliothèque-centre documentaire ont été définis au départ par une équipe de bibliothécaires et de pédagogues. Dans cette perspective, on souhaitait une harmonisation entre le nouvel environnement constitué par la bibliothèque et le reste de l'école. A la bibliothèque, les activités culturelles des enfants s'exercent dans une ambiance nouvelle : ils choisissent leurs lectures, se déplacent et parlent librement. Mais la bibliothèque permet aussi le développement d'une nouvelle pédagogie dans l'ensemble de l'école. Grâce à l'apport des documents, les élèves ont directement accès à l'information et peuvent s'engager, avec l'aide des enseignants, dans des conduites d'apprentissage plus autonomes. Ainsi, par exemple, ils apprendront davantage à lire en lisant ; des intérêts nouveaux se développent, suscitent recherches et enquêtes.

C'est dans cette perspective qu'a été formulé le principe de la libre circulation. Les enfants doivent pouvoir se rendre librement à la bibliothèque lorsqu'ils en éprouvent le besoin. Ainsi les ressources de celle-ci seront pleinement utilisées et une ambiance commune mettant l'accent sur le respect des intérêts de l'enfant et le développement de la motivation pourra se développer dans l'ensemble de l'école".

Pour suivre régulièrement les activités des B.C.D. en France :

Un bulletin : b c d

3 numéros par année scolaire : 20 F pour 1978 - 1979

Ecrivez à : ADACES - 29, rue d'Ulm, 75230 - PARIS Cedex 05

(1) Association pour le Développement des Activités Culturelles dans Les Etablissements Scolaires.

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).

FERNAND NATHAN

collection

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Plan de rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire
ouvrage collectif dirigé par Hélène ROMIAN

Parus :

"Activités de grammaire" Claudine Gruwez Louise Malossane

"Vers la liberté de parole" Francine Best

Sous presse : "La rénovation - Pourquoi ? Comment ?" Hélène Romian

En commande à l'éditeur : 36 F et 38 F

- Des séquences de classe commentées, des réflexions théoriques élaborées et contrôlées collectivement, des pistes de recherche.
- La mesure de ce qu'il est possible de faire ici et maintenant, en matière de rénovation, sans faire table rase de l'expérience acquise, tout en préparant les mutations nécessaires.
- Un indispensable outil de travail, fait par des formateurs de maîtres, pour la formation initiale et continue des maîtres du 1er degré.
- Utilisable également au niveau du 1er Cycle, et notamment de la 6^è et de la 5^è.

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 IDEN

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

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 : 80 F Vente au numéro : 12 F

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

Adressez-vous à : Hélène ROMIAN

Unité de Recherche Français 1er Degré

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

29, rue d'Ulm

75 230 Paris Cedex 05