

SPÉCIAL

# REPÈRES

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

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

**aspects  
de la communication  
en situation scolaire**

**Éléments de réflexion**

1975

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES

Service des Études et Recherches Pédagogiques

Français 1<sup>er</sup> degré



ASPECTS DE LA COMMUNICATION EN  
SITUATION SCOLAIRE

--:--:--:--:--:--:--:--

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

--:--:--:--:--:--:--:--

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

--:--:--:--:--:--:--:--





## ASPECTS DE LA COMMUNICATION EN SITUATION SCOLAIRE

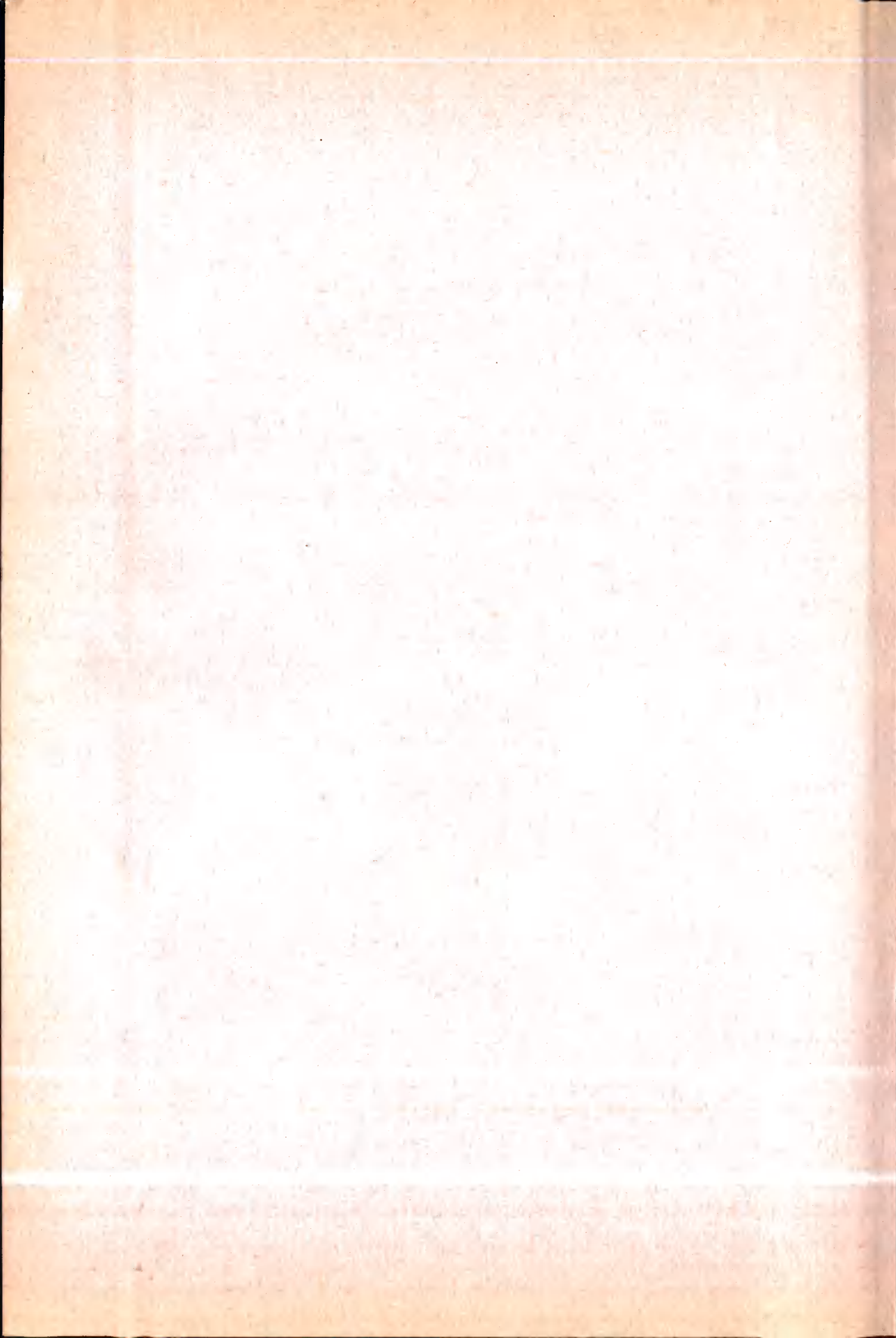
Cette brochure ne présente nullement un panorama des recherches entreprises par nos équipes sur les problèmes de la communication en situation scolaire, mais des témoignages divers qui n'ont pu trouver place dans "Repères". Il eût été dommage de les laisser "dormir" plus longtemps et de ne pas les livrer à la discussion.

H. ROMIAN

### S O M M A I R E

- Analyse de la communication dans une classe de CMI à Rennes
  - . F. DUGAST : Univ. de Hte. Bretagne
  - . Y. GREGOIRE : E.N.F. Rennes
  - . A. HEMON : Ecole Annexe E.N.F. Rennes  
p.5
- Réflexions sur les notions de communication de milieu social, de groupe et d'initiation
  - . G. DE MONTMOLLIN - Université de Vincennes.  
P.77
- et Discussion  
P. 95

Réalisation : H. ROMIAN  
Secrétariat : F. DELAIR





Analyse de la communication dans une classe de Cours Moyen  
lère Année (année scolaire 73-74) (\*)

- . F. DUGAST  
Maître Assistant Université de Haute  
Bretagne
- . Y. GREGOIRE  
Professeur à l'E.N.F. de Rennes
- . A. HEMON  
Ecole Annexe E.N.F. Rennes.

---:---:---:---:---:---:---

Cette brochure est le deuxième volet d'un travail paru en 1973 au C.R.D.P. de Rennes, sous l'égide de l'I.N.R.D.P. : Analyse de la communication (point de vue théorique). Il y était noté - à la première page - l'importance accordée aux Eléments de Linguistique générale de JAKOBSON qui, en l'état actuel des connaissances, rend compte de façon satisfaisante de la transmission de l'information. Ce sera là le schéma qui sous-tendra le compte rendu du travail effectué durant l'année scolaire 1973-1974, dans le Cours Moyen Première Année de l'Ecole Annexe de l'E.N. d'Institut de RENNES, classe dirigée par Madame HEMON. D'autre part, la référence au Plan de Rénovation de l'Enseignement du Français (octobre 1970) sera constante. Un de ses mérites - repris d'ailleurs par les Instructions relatives à l'Enseignement du Français à l'Ecole Élémentaire de Décembre 1972 - a été de mettre l'accent sur ce qui semble maintenant une évidence : l'importance de la communication dans une classe.

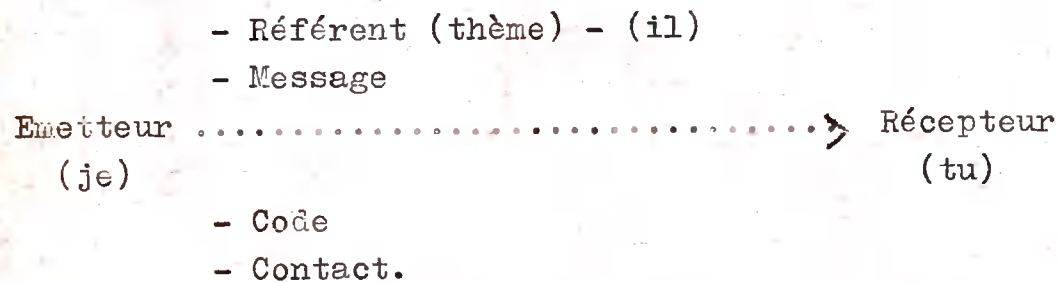
" Un premier point doit être immédiatement précisé : l'objet de l'enseignement du français à l'école élémentaire est l'usage et le développement des moyens linguistiques de la communication ; il s'agit de rendre l'enfant capable de s'exprimer oralement et par écrit... Il convient d'affirmer avec force que l'essentiel de l'enseignement du français doit porter sur l'entraînement à la communication orale et écrite... Dans la perspective qui vient d'être énoncée, les diverses activités de français sont les éléments indispensables de l'exercice

.../...

(\*) Reproduction d'une brochure publiée par le C.R.D.P. de Rennes en mai 1974.

global de communication par la langue maternelle. L'entraînement à la communication doit précéder et accompagner tout approfondissement analytique de la langue, le modifier et finalement le justifier...." (Plan de Rénovation pages 6-7-8). Peut-être est-il nécessaire de rappeler - brièvement - quels sont les éléments essentiels à toute communication - (Fascicule I : Analyse de la Communication, page 3) : "elle suppose d'abord un émetteur et un récepteur, l'un transmettant à l'autre un message. Mais il faut aussi, pour que les deux interlocuteurs se comprennent, qu'ils disposent d'un code commun, la langue, dans l'exemple que nous étudions. Il est nécessaire qu'un contact soit établi et il peut prendre des formes très variées en fonction des vecteurs du message - (les vecteurs sont les conditions de temps, d'espace, accordées au message) - On ne s'exprime pas de la même façon dans une lettre et dans un télégramme, au téléphone et devant un micro de radio, etc. Bien sûr, le message porte sur un thème déterminé le réfèrent.

Il est important de noter que cette transmission du message se heurte à de nombreux obstacles que l'on nomme conventionnellement "bruit" : ce terme désigne aussi bien la mauvaise articulation de l'émetteur que l'inattention du récepteur, ou les mauvaises conditions acoustiques etc. Toute une part du travail pédagogique consiste à neutraliser le bruit". Nous pouvons schématiser ceci de la façon suivante :



Les six facteurs que nous avons ici distingués définissent divers types de message, selon que l'un ou l'autre d'entre eux l'emporte dans la communication ; mais ils coexistent toujours, en proportions diverses.

Nous pourrions ainsi rencontrer des types de messages où l'émetteur s'exprimera surtout en son propre nom - ils ont une fonction expressive : ailleurs, c'est la fonction "référentielle" qui l'emporte, et l'information transmise prime sur tout autre aspect - c'est le type de message le plus fréquent dans la vie quotidienne : lorsque l'émet-



teur cherche surtout à entretenir le contact - c'est le cas du "allo" téléphonique -- par exemple - on parle de fonction phatique ; la réflexion sur le code - telle qu'elle apparaît lorsqu'il est question du sens d'un terme, d'une tournure - prend le nom de fonction métalinguistique ; lorsque la visée du message est essentiellement intérieure à lui-même, il s'insère dans la fonction poétique (qui englobe l'usage littéraire de la langue). Enfin lorsque l'accent est mis sur le récepteur du message, le discours est dit impressif ou conatif...

"Si nous distinguons ainsi six aspects fondamentaux du langage, il serait difficile de trouver des messages qui rempliraient seulement une seule fonction". La tâche du pédagogue est donc de démêler dans une activité donnée la fonction centrale organisatrice du message et les fonctions qui peuvent éventuellement lui être subordonnées. D'autre part, les conditions de communication étant multiples, il semble indispensable d'isoler des invariants (c'est-à-dire certains aspects ou propriétés qui se conservent sous certaines transformations). Ce sont les conditions de la communication qui donnent naissance à tel ou tel type de discours, ces conditions seront examinées à la lumière des invariants tels que : temps de l'émission, temps de réception, éloignement ou proximité du récepteur, échange ou non échange, etc. Ce sont ces conditions de la communication qui différencient langue parlée et langue écrite ou mieux "l'ordre oral" de "l'ordre scriptural". A l'école élémentaire, l'usage de la langue orale doit être distinguée de l'usage de la langue écrite, sans exclure, bien au contraire, les interférences qu'elles comportent nécessairement... Le terme "priorité" (de l'expression orale) ne signifie pas que l'expression écrite soit moins importante que l'expression orale. et que l'on doive privilégier cette dernière dans l'enseignement". (Plan de Rénovation, page 8).

Ce sont là, succinctement rappelés, les principes essentiels sur lesquels a reposé notre travail pédagogique dont il convient sans doute de situer avec précision, les conditions durant l'année scolaire 1973-1974. La classe de Madame HEMON a un effectif peu élevé, 21 élèves exclusivement des filles. (L'an prochain, ce Cours Moyen lère Année sera mixte). Le professeur



d'Ecole Normale et le Maître-Assistant de la Faculté ont assisté, chaque semaine depuis la mi-Novembre, à des activités de français dans la classe. Le rythme adopté a été très souple ; le plus souvent, l'institutrice avait l'initiative du travail, parfois, au contraire les professeurs lui suggéraient d'essayer tel ou tel exercice ; les activités se construisaient donc en accord avec la théorie linguistique mais en tenant compte - cela était fondamental - à la fois du groupe-classe, de la personnalité et de l'expérience pédagogique de la maîtresse. Théorie et pratique se sont prêté un mutuel appui et se sont souvent enrichies l'une par l'autre. Il est juste de remarquer que la communication dans ce Cours Moyen était facilitée par l'effectif idéal (21 enfants rappelons-le) et par la relative homogénéité des élèves qui reçoivent dans les classes précédentes un enseignement du français, fruit d'un travail d'équipe à la fois attrayant et rigoureux.

"L'entraînement à la communication et l'apprentissage de la langue convergent en une série d'activités dont l'articulation est fonction avant tout de la vie de la classe - (Plan de Rénovation, page 14) - A la notion de communication est associée étroitement celle d'apprentissage. Il existe dans la classe des moments où l'élève s'exprime librement mais il serait imprudent de penser qu'un enseignement global du français consisterait à tout extraire de l'expression spontanée. Il faut parvenir à une sorte de "motivation seconde", intellectuelle, et plus un travail repose sur la spontanéité de l'enfant, plus il doit être architecturé. Il n'y a d'ailleurs aucune contradiction réelle entre libération d'une part, et rigueur d'autre part. La pratique du français à l'Ecole Elémentaire doit être vécue comme une dialectique constante entre l'entraînement à la libération et l'entraînement à la structuration. L'ensemble du travail repose tout entier sur cette dialectique, étant bien entendu que la véritable libération de l'enfant ne vient que de sa maîtrise de la langue, langue qui est à la fois "contrainte" et "liberté". Dans un premier temps, nous allons donc, estimant absolument nécessaires les exercices systématiques, nous intéresser au travail de structuration effectué au cours des activités pratiquées. "Dans ces moments de travail systématique,

l'enfant se soumet à une discipline qui est celle même que la langue s'impose à elle-même pour une meilleure communication". Il ne sera pas question de faire l'inventaire de tous les exercices ayant eu lieu durant les deux heures ou deux heures et demie quotidiennes (évaluation approximative de l'institutrice) consacrées spécifiquement au français ; (chaque jour, hormis les situations imprévues nées de la vie de la classe, Madame HEMON tente de donner à son enseignement une dominante différente). Nous avons simplement isolé quelques séquences qui nous ont paru illustrer notre propos - (les documents se trouvent placés dans la dernière partie de la brochure).

Que ce soit à l'oral ou à l'écrit, l'élève est toujours en situation alternée d'émetteur et de récepteur. Notons d'abord quelques types d'échanges oraux qui font des élèves souvent, les émetteurs privilégiés.

Un livre, (dont il sera question plus loin et que ces fillettes apprécient particulièrement) Lumières de la forêt d'André DHOTEL, a été la source de multiples travaux durant cette année. A un moment important du livre - Dorothée s'est enfuie et Antoine et Martine PARGAT entreprennent de la retrouver - l'institutrice a voulu faire le point et s'assurer que jusque là (ceci était nécessaire pour des activités ultérieures), l'histoire était parfaitement connue de toutes. Une convention au départ : on raconte le livre à quelqu'un qui ne le connaît pas : "désir de dire pour dire, de raconter pour raconter", certes, mais le fait d'avoir à communiquer quelque chose à "un interlocuteur virtuel" contraint les enfants à une certaine organisation du récit : le cadre, les personnages, les événements. L'idée sous-jacente de la maîtresse est aussi, en jumelant ceci avec d'autres activités, de faire naître chez les élèves, une lecture consciente d'un ouvrage et de les initier déjà, modestement, à la compréhension de l'écriture d'autrui. Le principe de départ - raconter pour un interlocuteur virtuel, un tu non-présent - a, en quelque sorte invité les enfants à un échange authentique de je à tu, où les élèves ont joué "le rôle actif, comme sources et récepteurs d'informations", l'institutrice étant "celle qui cherche avec le groupe, celle qui aide à vaincre les difficultés, à canaliser les efforts pour une meilleure communication, une



meilleure expression de soi" (Plan de Rénovation, page 12).

(L'entretien a été enregistré au magnétophone).

Prenons un autre exemple d'échange réel dans la classe, échange de maître à élève, d'élève à maître et surtout d'élève à élève. L'institutrice a choisi de faire découvrir aux enfants, un texte contenu dans un de leurs livres de lecture : Curieuses histoires de chats (Elia Finbert) : narration de six histoires, courtes et vraies. L'organisation du travail est laissée à l'initiative des fillettes : elles se divisent alors en six groupes, chacun des membres du même groupe devant lire la même histoire (différente, par contre, de celle des autres). Individuellement, elles prennent connaissance silencieusement de leur texte pour en faire, tout à l'heure, une lecture nette et convaincante : la présence effective d'un tu - Récepteur sous-tend l'attention portée à l'extrait ; on se sert de dictionnaires pour ne rien laisser au hasard - Choix au sein du groupe - de l'élève qui lit à haute voix pour celles qui ne découvrent cette histoire qu'au travers de la lecture.

Comment ce récit est-il reçu par les autres ? Une simple écoute peut-elle renseigner suffisamment un auditeur ? Les questions des enfants - questions adressées à l'élève qui a lu et qui sera éventuellement, aidée par les camarades du groupe et qui devra répondre sans regarder le livre - permettent de prendre conscience de cela. Pour que la communication se fasse, il faudra parfois relire, ou par exemple, dessiner au tableau "une petite traverse à pivot". Ce tâtonnement mutuel est enrichissant ; l'institutrice intervient peu, laisse les propos d'échanger pour tenter, avec la classe entière, la synthèse finale. Six élèves vont redonner- sans s'embarrasser de détails- l'essentiel de chacun des récits, récits différents, mais n'offrent-ils pas un trait commun ? On examine le titre : Curieuses histoires de chats. Pourquoi, curieuses ? Les enfants rappellent que toutes ces histoires sont vraies et prouvent, toutes aussi, l'intelligence de ces bêtes. Histoires donc "extraordinaires" parce que vraies ; tentative d'initiation "au réalisme", différent de l'univers des Contes : Contes du Chat Perché, par exemple. (Au sein d'une situation discours-dialogue, nous avons

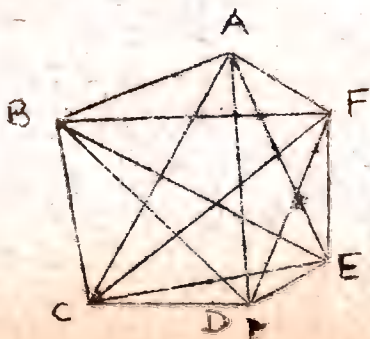


pu souligner l'importance du Tu - Récepteur, présent).

Un débat, à propos de la télévision, a donné lieu aussi à des échanges vifs. Le texte de Jean-Louis CURTIS, un extrait de La Quarantaine (voir Document 1 en Annexe) a servi de prétexte à des questions posées par l'institutrice, ici meneuse de jeu ; on pose la question - clé ! "Que pensez-vous personnellement de cette habitude de dîner devant la télé ? Fonction expressive du langage, avalanche de réponses (selon les termes de Madame HEMON) qu'il fallut canaliser. Il a été nécessaire de s'écouter mutuellement, d'apprendre à discuter, à exprimer son opinion en présentant ses différents arguments. Tout ce que dit le je met directement en cause le tu (fonction impressive du langage), le contact est immédiat, le référent est connu de tous les interlocuteurs, d'où économie de signes linguistiques et présence de phrases segmentées en plein coeur de la discussion. Lors de l'élaboration des "traces écrites" qui resteront sur le cahier de français, il faudra organiser les arguments en les classant en deux colonnes : { arguments contre (l'habitude)  
arguments pour.

Les enfants prennent alors bien conscience de ce qui sépare l'ordre oral du scriptural. "On n'écrit pas, on ne peut pas écrire comme on parle d'abord parce que les associations d'idées ne se présentent pas de la même façon, mais aussi parce qu'on aligne ses phrases sur le papier presque toujours à tête reposée, tandis qu'on parle à un ou plusieurs interlocuteurs, prêts à la riposte, et qu'il s'agit de rétorquer, d'encourager, d'influencer tout en se défendant soi-même et en modifiant ses propres paroles en raison de l'effet produit". (Lauzat).

Les deux situations scolaires (l'entretien - le débat) peuvent donc se définir sous l'angle des canaux de communication. On retrouve là une situation pédagogique efficace car "la maîtresse et les élèves parlent entre elles, sans que toute parole soit destinée à la maîtresse".





Pour éviter que le "réseau ne soit saturé", l'institutrice, au bout d'un moment global de discussion où se mêlaient les arguments, avait divisé sa classe en deux groupes (les pour, les contre). Le débat a abouti à une conclusion élaborée au tableau et transcrite sur les cahiers de français - (Voir Document 1).

Un exercice de type oral, fréquemment pratiqué aussi, est l'exposé d'élève en liaison surtout avec les disciplines d'éveil (exercice courant dans bon nombre de classes, certes, mais qui demeure une excellente initiation au travail futur du lycéen et de l'étudiant). L'exposé se décompose en deux temps : d'abord, l'émetteur-élève s'adresse à la classe entière : public proche, contact immédiat mais non-échange. L'institutrice essaie d'habituer les fillettes non à lire, ce qui sous-tend l'exposé oral, mais à le dire, face à ces "récepteurs" muets sans doute mais non passifs dans le meilleur des cas. (Il est bien évident que les enfants ne savent pas toujours soutenir l'attention de leur auditoire). Le deuxième temps nous fait retrouver le schéma étudié plus haut : c'est l'échange véritable, les élèves sont actifs, la maîtresse qui écoute la classe intervient pour rectifier une erreur possible ou préciser ou élargir le thème du travail.

Emetteur privilégié donc dans les situations d'ordre oral, l'élève l'est aussi en ce qui concerne l'écrit, que ce soit au travers de travaux créés par elle seule, ou en groupes, ou encore à partir d'un texte d'auteur qu'il s'agit de raconter puis de transcrire ensuite. Nous avons souligné plus haut combien il était important pour un pédagogue d'initier ses élèves à découvrir la "fonction" principale dans un message - (ceci par un jeu de questions sans employer naturellement le vocabulaire technique) - A cet effet, l'institutrice s'efforce de varier les genres afin d'aider les enfants à se servir efficacement du langage en l'adaptant à la diversité des situations de communication. Ainsi, une des nombreuses formes d'expression de l'élève est, bien entendu, le texte libre que très souvent, à la rentrée du matin, la fillette qui en a écrit un, lit à ses camarades : là, la fonction expressive du langage, le je se montrent à plein- (Nous y reviendrons dans le second volet de notre travail).



Par contre, lorsque la classe doit élaborer, par exemple, le compte rendu d'une visite faite sous la direction du professeur d'histoire de l'Ecole Normale, dans un vieux quartier de Rennes, le travail auquel l'élève est confronté est tout à fait différent. Les approximations individuelles ne sont plus de mise mais ce qui est exigé est une fidélité au réel qu'il appartient au langage de restituer. Apparaissent là les véritables contraintes de l'écrit : il s'agit d'abord d'avoir une nette conscience de ce qui a été vu pour aboutir, dans la rédaction, à une justesse de termes telle, qu'un lecteur éventuel puisse être capable à son tour d'avoir une vue précise des choses. (Ces exigences sont également celles de toute science d'observation). (Voir document n° 2).

Comptes rendus faits, donc, à partir de documentations, de visites, de projections de films parfois : la fonction prédominante est ici la fonction référentielle. Dans ce genre d'activités, le rôle de l'institutrice est très important. "Loin d'apparaître aux enfants comme un censeur qui "corrige" et "sanctionne les fautes", le maître joue pleinement son rôle d'éducateur". (Plan de Rénovation, page 12).

L'institutrice "apprend à apprendre" et naturellement l'étude du code adapté à chaque situation est constante.

Cette rigueur est aussi souhaitable lorsqu'il s'agit de rendre compte d'une histoire lue par la maîtresse. (Extraits de Marcel PAGNOL, de Marcel AYME) : nécessité de respecter le texte de l'auteur, de ne pas inventer, d'éliminer les détails superflus pour ne garder que l'essentiel. Une mise au point orale s'impose au préalable.

Jumelé au texte libre se fait aussi un travail de rédaction d'un sujet imposé ; l'institutrice, parfois d'ailleurs, soumet aux enfants deux sujets différents parmi lesquels l'élève se voit contraint de choisir, excellente démarche. Lors des activités nées à propos du livre d'André DHOTEL, par exemple, Madame HEMON a proposé un sujet traitant d'une promenade en forêt, et un second où il était demandé aux enfants, (il a d'ailleurs été curieux de constater que sur les 21 élèves, onze avaient choisi le premier sujet, dix le second), comme le firent dans la forêt du Grandlieu Antoine, Martine et Dorothee, si elles aussi avaient construit une cabane, un refuge.

C'est aussi parfois le texte d'auteur qui va déterminer le choix d'un thème : le portrait par exemple. A partir de lectures : le brocanteur (de Marcel PAGNOL), le docteur BROUCHOTTE (Henri TROYAT), le pêcheur (A. DHOTEL), l'institutrice entreprend l'étude de la composition d'un portrait et invite les élèves à en "brosser" un, à leur tour. Essais souvent réussis où se mêlent création individuelle et souvenir laissé par les extraits étudiés (Notons ici la valeur de l'imprégnation). Un dessin doit pouvoir être fait après lecture du petit texte créé.

Conjointement à ces diverses activités d'émetteur, l'élève s'exerce aux fonctions de récepteur, les deux aspects étant indissolublement liés. Il est indispensable au pédagogue de savoir comment l'élève reçoit ce qui lui est fait, ce qui lui en reste ; dans cette classe, c'est pour l'institutrice un souci constant nullement contraignant pour l'enfant car il apparaît dans la démarche même des diverses activités. On le remarque particulièrement à propos de séances de lecture par exemple, séances quotidiennes plus ou moins longues selon le temps disponible. Une part très grande est faite à la lecture silencieuse, avant la lecture à haute voix ou en cours de route pour bien replacer un mot dans son contexte - ce sont, dans le déroulement même de l'exercice, apparemment les élèves qui mènent le jeu, en se posant mutuellement des questions : savoir bien formuler une question, savoir bien répondre supposent naturellement la compréhension exacte de ce qui est lu. Pour éviter le pointillisme du procédé, l'émiettement de la page, l'institutrice de temps en temps intervient pour faire en sorte que les mises au point individuelles ne laissent échapper le fil conducteur de l'histoire. Il est évident - d'après les réponses reçues - que la maîtresse se rend alors compte des lacunes ou des erreurs des enfants.

Lors des travaux de groupes - préparation de l'enquête sur Rennes d'après des documents sur les monuments de la ville - une fillette doit redire à la classe ce que son groupe a retenu ; plusieurs d'entre eux compulsant les mêmes dossiers, la confrontation des divers résumés a lieu et s'enrichit des diverses productions.



L'exercice de reconstitution de texte, s'il est aussi une modeste initiation littéraire, permet également de se rendre bien compte de l'aptitude d'un enfant à recevoir les témoignages d'une "langue élaborée". Ainsi, dans tous les instants de sa vie scolaire, l'élève apprend à lire, à écouter.

En même temps qu'il est donc à la fois émetteur et récepteur, l'enfant est amené à travailler sur des référents divers. Le choix du thème, la relation du message à l'objet, se posent constamment au maître et naissent du contexte même de la classe. Examinons par exemple ce que peuvent apporter les disciplines d'éveil : le travail de documentation "actif" est fort différent d'une réception passive. La documentation touristique fournit un travail déjà élaboré sur le référent (Soulignons au passage la difficulté de la langue) : les enfants doivent l'organiser ; elles demandent des précisions (dates - éléments architecturaux les plus importants) - elles seront l'émetteur de la leçon. Cet apprentissage du travail en groupes restreints, du compte rendu de documentation, du rôle de porte-parole, feront qu'elles participeront pleinement à la visite. La classe a étudié l'itinéraire sur le plan de la ville ; elle a, d'autre part, pris conscience de deux moments différents de l'histoire au travers de ce qu'est la place aux XX<sup>e</sup> siècle, et de ce qu'elle fut au XVII<sup>e</sup> - c'est - sans les mots bien entendu - une sensibilisation aux notions de synchronie, de diachronie et cela suppose - cela nous semble très important à tous les niveaux de l'école élémentaire - la mise en place d'une structuration correcte de l'espace et du temps. Le tracé de l'itinéraire, exercice individuel de contrôle, a fait apparaître, chez certaines fillettes, une aptitude encore faible à la spatialisation.

Les enfants se rendent aussi, cette année, à des dates régulières, aux concerts des Jeunesses Musicales de France. Chaque séance mêle audition musicale et initiation à la connaissance d'un instrument précis : flûte - violon - trompette et trombone, etc. Au retour, elles retrouvent ensemble l'ordre du compte rendu qui correspond au programme puis chacune fait individuellement le résumé de la séance : l'institutrice tient beaucoup à ce travail individuel qui lui donne l'exacte mesure de l'élève et lui permet de moduler l'effort demandé à chacune... Ajoutons aussi que, hors du référent pratique, la "fonction poétique" occupe une large place, mais ceci fera, plus longuement, l'objet de la deuxième partie du travail.



Nous avons déjà dit que le rôle de l'instituteur était de tenter de munir l'enfant d'un instrument qui lui permette la communication la meilleure. Au cours des nombreuses activités de la classe, l'élève est initié à des codes divers : architecture (en liaison avec l'histoire, par exemple), musique, théâtre. (Voir Document n° 3).

Le problème essentiel demeure, cependant, bien entendu la maîtrise du code oral et écrit.

"C'est sur le fonctionnement réel de la langue de l'enfant que doit reposer l'apprentissage de son perfectionnement" (Plan de Rénovation, page 3). Le travail sur le Code est constant, travail souvent implicite dans les diverses situations de communication, lors des corrections occasionnelles, par exemple, travail plus explicite lors d'activités destinées à pallier les carences des élèves ou à leur faire acquérir des notions mal assurées, ou ignorées. L'instituteur vise la maîtrise simultanée des systèmes phonologique, lexical et syntaxique, d'où des activités systématiques d'orthographe, de vocabulaire, de grammaire qui se trouvent liées lors de mises au point de textes libres, de rédactions, de toutes sortes de travaux d'expression écrite.

En ce qui concerne l'orthographe, cette classe de Cours Moyen prend le relais de ce qui est tenté cette année à l'Ecole Annexe, c'est-à-dire un enseignement qui repose sur un jumelage : d'une part un travail systématique qui s'appuie sur l'Echelle DUBOIS-BUYSE, d'autre part un dépouillement des erreurs trouvées dans les travaux d'expression écrite. L'institutrice essaie de donner à la fois aux élèves le sens de l'autonomie des mots et le sens des relations que ces mots tissent entre eux. Citons, à cet effet, un "jeu" qui plaît beaucoup à la classe : à la maison, les élèves découpent dans des revues diverses, des mots et, en classe, les rassemblent pour en faire des phrases qu'elles collent sur des cartons, après vérification de l'institutrice. (C'est dans ces phrases, fruits du hasard - nous espérons - en vain - des rencontres poétiques - que seront choisis des termes de logo-rallyes dont il sera question plus loin). Le choix d'un verbe au pluriel contraint le choix de son sujet et vice-versa : les enfants sont de cette manière sensi-



bilisés à ces relations fondamentales, groupe nominal, groupe verbal ; la possibilité de découper des lettres isolées permet aussi les accords indispensables. Notons aussi que la maîtresse donne souvent des auto-dictées fort appréciées des élèves qui recréent, à leur propre rythme, des textes courts de Colette, Pagnol, Dhotel, etc. Liaison étroite, bien entendu aussi entre orthographe et vocabulaire, orthographe et grammaire : on essaie de rendre constante, au fil des travaux et le jeu cité plus haut y contribue, l'attention portée à la graphie des mots.

"Si l'on garde à l'esprit qu'enseigner le français à l'école élémentaire, c'est permettre à l'enfant de mieux dominer la pratique orale et écrite de sa langue maternelle, l'enseignement grammatical ne vaudra que s'il concourt au progrès linguistique de l'élève.

La grammaire ne saurait être une discipline trouvant en elle-même sa propre raison d'être". La démarche de l'enseignement grammatical ne doit pas se fonder sur la réception passive par l'enfant de connaissances transmises par le maître, mais sur la découverte par un élève actif guidé par un maître attentif, du fonctionnement de sa langue maternelle" - (Plan de Rénovation, pages 41-42).

En relation avec les travaux d'expression écrite auxquels a donné lieu le livre Lumières de la forêt, Madame HEMON initie ses élèves, notamment, à ce qu'il faut entendre par discours, récit, etc. Nous nous sommes appuyées surtout sur les travaux de BENVENISTE. Ce qui y est dit, à propos en particulier des pronoms personnels, de l'organisation des formes verbales se distribuant en deux systèmes manifestant deux plans d'énonciation différents (celui de l'histoire et celui du discours) nous semble absolument fondamental. (Voir Document 4 en Annexe) - Ainsi, par exemple, lorsque la classe transforme le passage du Veilleur, du passé-simple en passé-composé, et qu'elle trouve que, dans cette version, les faits relatés semblent plus proches et ont perdu de leur mystère ; elle découvre implicitement que le rapport qui lie l'évènement de "l'énoncé" (relaté par le texte) et l'évènement de "l'énonciation" a été quelque peu déplacé par l'emploi de ce passé-composé : COLETTE, à la fois narrateur et acteur, quitte le style de Journal pour une évocation qui, volontairement, dramatise



l'évènement. (Les expressions qui suivent - "gigantesque" le plus grand nocturne que j'aie vu (superlatif) le prouvent).

"L'élaboration d'un texte, quel qu'il soit, demande que soient dominées progressivement d'impérieuses contraintes et particulièrement syntaxiques et orthographiques. Ecrire, c'est être capable d'organiser des énoncés parfois complexes. C'est aussi savoir choisir son expression, c'est-à-dire disposer des éléments d'un choix". (Plan de Rénovation, page 41).

Pour acquérir cette maîtrise de l'expression écrite, un exercice simple particulièrement enrichissant : la mise au point de texte libre. Dans cette classe, les textes libres sont individuellement corrigés mais l'institutrice en choisit quelques-uns, de genres différents, qui font l'objet d'un travail collectif, travail requérant tant du point de vue du vocabulaire que de la syntaxe, toute l'attention et l'activité de l'élève. A chaque type de texte libre correspond son propre mode de correction. (Voir Document 5 en Annexe). (Au mois de Juin, avec ses élèves, Madame HEMON opère, au sein des textes libres de l'année, une classification analogue à celle dont nous parlons dans le deuxième temps du travail : elle souhaiterait leur faire comprendre qu'à une situation de communication écrite (par elles) correspond la mobilisation qu'un certain langage et une certaine organisation de leur expression).

Un des soucis constants de l'institutrice est donc l'acquisition à la fois implicite et de plus en plus explicitée, de la langue au travers des diverses activités. Signalons-en une, qui permet, en quelque sorte aux élèves, de fabriquer un code. (Ouvrons ici une parenthèse. Trois des exercices cités dans le Document 6, en Annexe, ont, en réalité, été faits dans la classe du C.E.2., cette année ; les maîtresses de l'Ecole Annexe ayant pris l'habitude, pour assurer la coordination du travail, de se réunir au moins une fois par semaine, l'institutrice qui a conçu ces exercices (Liaison Education Physique, Français - Mathématiques) en a fait part à ses collègues - il a semblé intéressant à Madame HEMON de faire l'essai dans sa classe. Voir fiche de la Passe à dix, Document 6 : exercices et commentaires).



"Etant donné la pluralité des situations de communication, c'est une pluralité de codes que devra connaître l'enfant et il devra savoir passer de l'un à l'autre". (Fascicule 1, page 11).

Dans cette classe, naturellement, l'élève est mise en contact avec le code littéraire, au travers d'activités de lectures, de reconstitution de textes, de communication poétique. "L'ensemble des exercices d'imprégnation par une langue adulte, élaborée, orale et écrite, ne peut se concevoir qu'en liaison intime avec des activités fondées sur un fonctionnement de la langue en situation de communication, d'expression motivée" (Plan de Rénovation, page 36).

Les textes proposés à la classe appartiennent - en majorité - à la langue contemporaine mais n'excluent pas des incursions dans le passé : les enfants ont pris plaisir, par exemple, et malgré les difficultés de langue, à dire la Forêt et le Bûcheron de La Fontaine, au thème toujours actuel. Extraits de prose, ou vers, plus que des textes de communication - mais ne l'excluant pas, sinon pourquoi les faire retenir ? - Ils "se prennent eux-mêmes pour fin et organisent leurs propres figures". "Par l'appréhension intuitive de différents niveaux sonores, que révèle la lecture, par la perception du rythme de la chaîne verbale, l'enfant accède à la reconnaissance sensible et intellectuelle des rapports entre les différents groupes de mots, les rythmes. L'imprégnation joue à la fois au niveau du corps, de l'imagination, de la pensée de l'enfant" (Plan de Rénovation). Les moments de poésie s'insèrent tout naturellement, au sein des activités de la classe. (Document n° 7 - Chanson du Vitrier de Prévert).

Dans ce premier temps de notre travail, nous avons voulu montrer que nous estimions nécessaires les exercices systématiques qui "loin de restreindre la liberté de l'élève, permettent de libérer ce qui demeurerait implicite, faute d'expression possible (fascicule 1 page 11). "L'opposition pourrait sembler totale entre la motivation puisant aux sources individuelles de l'expression libre et de la communication, et la nécessité de l'apprentissage systématique d'une langue (plus) élaborée.

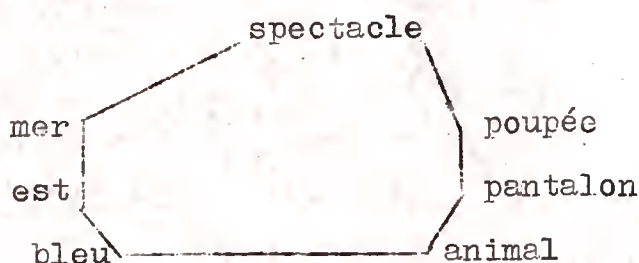


Les techniques pédagogiques doivent et peuvent dépasser cette contradiction. (Plan de Rénovation, page 10). Cela n'est pas toujours facile, bien entendu, mais nous sommes persuadées que "la liberté de l'expression de l'enfant s'accroît lorsqu'il s'appuie sur des mécanismes bien en place, qui évitent les tâtonnements superflus".

Dans le deuxième volet de notre fascicule, nous allons citer quelques-unes des activités destinées à favoriser le plus possible la liberté de l'élève et qui ne négligent pas le désir et le goût qu'ont certains enfants de laisser une trace écrite de leurs activités, de leurs rêves et de leur personnalité (Plan de Rénovation, page 9).

En nous inspirant à la fois des exercices de style de Raymond QUENEAU et des travaux du groupe CHEVALLIER (destinés aux classes de premier cycle), nous avons tenté, dans cette classe de Cours Moyen 1, les logo-rallyes (Exercices de style, page 18). L'exercice consiste à inventer une histoire en introduisant, au cours du texte, une série de mots imposés.

Le premier logo-rallye a été victime "de ses mots". Nous avons suggéré de laisser les enfants les choisir au sein des phrases qu'elles avaient composées à des fins surtout orthographiques (il en a été question plus haut).



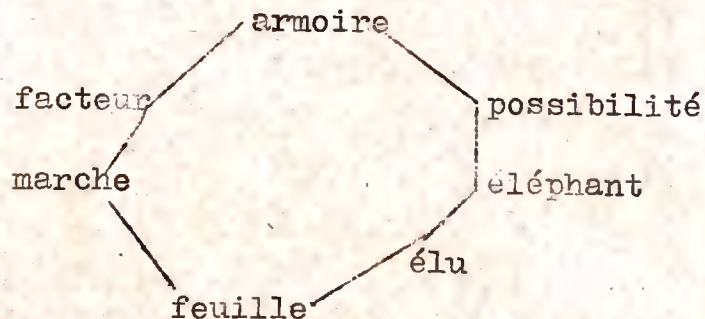
Quelques trouvailles pourtant :

"des poupées de bois flottaient sur l'eau et se levaient pour marcher. C'était extraordinaire ! Bientôt, je vis un animal à la queue bleue nager derrière elles"....

On se baigne en pantalon maintenant, peut-être que c'est la mode, pensait la mer"... !

Dans le second logo-rallye, la classe a retenu sept mots, choisis au hasard.

Une convention au départ : on devra suivre l'ordre d'apparition des mots mais on pourra partir d'où l'on voudra (le mot de départ sera encadré) :



Nous avons obtenu quelques créations cocasses :

- feuille est devenue Feuille, le nom d'une chatte
- dans un village, Nometout, on a nommé un éléphant, Président de la République... (influence, sans nul doute, du contexte politique actuel).
- éléphant a fait naître l'idée d'un cirque.
- un facteur voyait s'ouvrir, pour lui, par une sorcière, une armoire à secrets....

Ces fillettes jouent avec les mots. Dans les textes libres - dont nous parlerons plus loin - nous rencontrons, par exemple, "une fillette, proprette nommée Rosette, une autre que sa maman vilaine, avait appelée Cochonnet - intervient alors - la maman tombe malade - une fée qui promet la guérison si la maman est plus gentille avec sa fille : d'un nom de petit animal, on passe à celui d'une fleur : Marguerite. L'enfant d'une Brebis, enfant qui s'ennuie, se nomme Sennuilette.

Nous n'avons pas la naïveté de valoriser à l'excès ces productions enfantines, mais nous pensons que l'apprentissage d'une langue insiste surtout - et cela est nécessaire, nous l'avons montré - sur la justesse du vocabulaire, sur les aspects logiques du langage. Dès qu'on met le langage à sa place, à la pointe même de l'évolution humaine, il se révèle dans sa double efficacité : il met en nous ses vertus de clarté et ses forces de rêve". (Bachelard).



Pour ne pas stériliser l'expression, nous estimons qu'il est bon d'accueillir ou de provoquer même, tout ce qui peut libérer ou nourrir imagination et sensibilité. Notre démarche (nous empruntons la formule à Jean-Hugues MALINEAU) est "davantage une démarche de déblocage conduisant à la création poétique, que de création en soi".

C'est également à cette intention de "déblocage" que répond le choix, par l'institutrice, de Lumières de la Forêt d'André DHOTEL. Le choix du livre de lecture doit permettre la libération de l'imaginaire et sa mise en forme également. L'exemple de l'ouvrage de DHOTEL est significatif à cet égard.

A un moment précis de la lecture, les enfants ont dû faire le point, nous l'avons dit, de ce qui s'était passé et imaginer une fin à l'histoire. (Document 8). Les récits qu'elles ont construits se ressemblaient beaucoup : on y retrouvait les personnages, avec leurs divers caractères, le caractère magique de l'intrigue ; une fillette a même introduit une séquence au cours de laquelle un mot magique permettait de franchir un obstacle, surtout les dénouements étaient, sauf deux exceptions, favorables à Dorothée et à ses amis, la forêt, elle, était toujours sauvegardée.

Les variantes individuelles reflètent parfaitement les caractères et les situations des enfants : l'une d'entre elles, en particulier, a imaginé que les parents de Dorothée ne venaient pas la chercher, car ils étaient trop occupés. L'institutrice a constaté que cela correspondait à un problème familial précis d'enfant qui se croit "mal aimée".

Mais au-delà de ces variantes, la similarité des rédactions reflète "l'impact" de l'ouvrage et les aspects essentiels qui ont frappé les imaginations.

Le livre part d'une certaine "quotidienneté". C'est vrai pour le temps même, puisque le plan est chronologique et que les articulations du temps social sont nettement marquées, telles que les vivent les enfants : retour des classes, vacances de Pâques, grandes vacances. C'est vrai dans l'espace aussi, puisque le cadre renvoie à des images familières : le village presque abandonné, la petite ville. Reste la forêt : le plan graphique indiqué au début la rend réelle et la toponymie, précise, est construite de manière tout à fait conforme au



référent ; le plan, cependant, comporte une vaste zone non dénommée : d'où l'importance, pour les enfants, de cet espace imprécis où va se jouer l'Aventure. Les personnages sont "clivés" de la même façon : quelques caricatures légères évoquent la mère, le Directeur d'usine qui semblent sortis d'un monde familier.... Mais, au milieu d'eux, "tout de blanc vêtue, un bandeau blanc retenant ses cheveux blonds", Dorothee, que Martine et Antoine comparent à une fée, introduit la distorsion mythique.

Mais les élèves, avant de percevoir cette transgression fondamentale que constitue l'oeuvre, y ont vu, leurs rédactions le prouvent, une histoire et une histoire palpitante. A la différence du livre de DHOTEL, elles ont créé des récits simples qui ne comportent en général qu'une ou deux séquences. Ils prouvent, cependant, qu'elles ont senti l'alternance d'épreuves d'échecs et de réussites sur laquelle repose tout le texte. Elles ont constaté aussi que la réussite dépendait de l'interprétation des indices fournis par quelques personnages bienveillants, et montrent bien ainsi que l'imaginaire enfantin assimile parfaitement une structuration du monde humain en personnages qui "savent" - initiateurs comme le pêcheur, l'entomologiste, ou médiateurs comme M. PARGAT - et en personnages qui "agissent" à partir du savoir acquis, comme dans les mythes les plus anciens. Elles admettent aussi d'emblée le pouvoir de Dorothee, affirmé par elle-même dans l'ouvrage, et confirmé par sa longue disparition de Princesse Lointaine.

Derrière cette intrigue semi-réaliste, semi-magique, les élèves ont tout à fait pris à leur compte le problème fondamental de la forêt. Il est manifeste que leur imagination est très sensibilisée à ce type de question et la nécessité de la "protection de la nature" leur paraît tout à fait justifiée par l'animisme latent de l'ouvrage, avec lequel elles se trouvent de plein-pied.

Le livre a donc paru fécond à la fois parce qu'il nourrissait leur imagination d'images qu'elles attendent dans le contexte actuel, et parce qu'il leur inspirait d'autres constructions possibles :

Si André DHOTEL s'en tient à un solide ancrage dans le réel, les commentaires du Document 8 ont souligné que - hors le dénouement - les récits des enfants s'orientaient vers le merveilleux. Cette séquence, enregistrée au magnétoscope, ayant été



projetée devant les Instituteurs en stage de recyclage et les Instituteurs remplaçants, ces derniers ont trouvé que c'était "un conte de rées". (Cela pose peut-être un problème au pédagogue ; nous y reviendrons plus loin).

Le thème de la Ville s'est révélé aussi très riche et a permis l'envol des imaginations. Le point de départ fut ici une activité artistique. Sur deux grandes feuilles de papier, plusieurs élèves dessinaient : les unes, la ville telle qu'on la voit, les autres, la ville telle qu'on la rêve.

(Le dessin 1 n'était nullement une représentation objective de leur propre ville, à l'arrière-plan par exemple, dominant les toits, s'élevait un édifice ressemblant à la Tour Eiffel). L'interprétation de la Réalité et du Rêve se révélait au travers des couleurs : trois couleurs pour le dessin 1 : noir, gris, marron, par contre, le second était éclatant : teintes vives des pelouses, des lumières, des fleurs, etc.

Un contraste aussi évident a suggéré à Madame HEMON l'idée de demander aux fillettes qui le désiraient, d'imaginer, par écrit, la ville de leurs rêves. Ici encore, bien entendu, variantes individuelles mais similarité des rédactions sur deux points : les écrits reflétaient - bien que Rennes soit une belle ville, à la campagne toute proche - des rêves de petites citadines et une évocation un peu simpliste d'une sorte d'âge d'or et de retour au passé :

{ pas d'immeubles mais des maisons en torchis ou en bois  
(souvenir des travaux d'histoire)  
pas de grands magasins mais de petites boutiques  
pas d'usines (pollution)  
pas d'argent mais des bons (!) et surtout de grands  
parcs partout, des pelouses dans les cours d'écoles,  
etc.

L'enracinement dans le siècle se marquait par la présence "de voitures fonctionnant avec l'électricité des fleuves" (toujours la pollution !) et de postes de télévision tous en couleur.

Ces rêves d'enfants de ville se retrouvent dans les deux sujets imposés (dont nous avons parlé plus haut : la forêt et la cabane). Comme dans le livre, la forêt est omniprésente bénéfique pour ceux qui l'aiment et la protègent. Quant aux

cabanes (Voici l'exact libellé du sujet : "Pendant les vacances de Pâques, Antoine, Martine et Dorothee ont construit dans la forêt, des cabanes - Avez-vous, vous aussi, un refuge préféré ? Comment l'avez-vous construit ? Vous direz quelles y sont vos occupations"), ces fillettes les décrivent comme des abris où elles se veulent la plupart du temps seules, "plus tranquilles qu'à Rennes".

"Quel privilège de profondeur il y a dans les rêveries de l'enfant ! Heureux l'enfant qui a possédé, vraiment possédé ses solitudes !... On donnerait à l'enfant une vie profonde en lui accordant un lieu de solitude, un coin.." écrit BACHELARD. "J'aime ma cabane, car je crois que je suis chez moi" dit une élève.

Situées soit "au coeur de la forêt", soit dans un jardin soit au bord de la mer - "on entend le bruit de la mer qui est devant nous, derrière nous, à gauche de nous" - ces maisons sont des "êtres de la nature", refuges "où se rejoignent toutes les séductions de la vie repliée". On s'y sent bien, sous un toit qui "protège" - parfois un simple "plastique posé sur un parc de bébé" - et toutes ces retraites possèdent une cheminée. Fascination qu'exerce le feu sur les êtres ! Il ne se borne pas à cuire.. il matérialise le rêve des hommes".

Si nous feuilletons les cahiers individuels des élèves et le Cahier - grand format - de la classe (cahier de l'Année), nous constatons la présence de formes d'expression variées. Nous avons essayé de montrer que l'institutrice ne se cantonnait pas dans un seul genre et tentait d'initier les enfants à des travaux mettant en jeu diverses fonctions du langage (voir, par exemple, Document 2). Nous avons signalé aussi que les enfants se rendaient régulièrement à des concerts JMF et devaient, souvent, faire le compte rendu de ces séances musicales qui comportent, en particulier, une initiation à la connaissance d'un instrument précis ; il leur est demandé aussi, parfois, de livrer leurs impressions à propos des morceaux de musique entendus.... mais nous devons avouer que ces commentaires sont plutôt pauvres, dépourvus de toute originalité.

Essayons d'opérer un classement, au sein de ces productions enfantines. Qu'y trouvons-nous ? Des textes relatant



une aventure vécue :

- Exemple : Ma pâtée.

### Ma pâtée

"Je vais vous raconter mon invention qui ne plaît pas spécialement à Papa et à Maman.

Le soir, au dîner, je me fais ce que j'appelle une pâtée.

Voici comment je m'y prends :

Je coupe des pommes en quartiers puis j'écrase une banane. Je verse sur le tout du lait concentré. J'ajoute encore du chocolat en poudre, je remue et pour décorer, je pose sur le dessus des gros grains de raisin noir.

Le pire, c'est que maintenant mon petit frère m'imité parce que tout cela est très bon !".

- Narration de visites diverses : chenil de BETTON (près de Rennes) élevage de poules, promenade dans le vieux Rennes ("Les lumières du vieux Rennes ne sont pas comme celles de la ville : ce sont des lanternes qui éclairent les vieilles ruelles. Nous (sa maman et elle) avons vu un magasin qui s'appelait "La Lune Verte", nous y sommes entrées puis nous y avons vu toutes sortes de belles choses : des marionnettes fantastiques, des tapisseries anciennes, d'adorables petits objets décoratifs...").

- Evocation de leur "monde" : mes hamsters, mes vacances, ma chambre, etc., mon départ. Au moment où je suis habituée à Rennes, alors qu'Hélène est contente, moi je ne le suis pas. Je pleure dans mon lit car je dois partir"

Mon séjour (1 an 1/2) à la Martinique, expérience originale qui se termine par une phrase poétique : ... Je revois les montagnes, les bananeraies, les cocoteraies, les champs de canne à sucre, les jardins où fleurissaient les hibiscus"...

Mes jeux (une après-midi avec Jean-Marc).

"Samedi, j'ai joué avec Jean-Marc. Il était l'élève et j'étais la maîtresse.... Je lui donne des cours de danse improvisés !! Je mets un disque "Le Lac des Cygnes". Mais Jean-Marc et le disque ne vont pas bien ensemble : la musique est légère et Jean-Marc, en chaussures de ski, danse maladroitement et

lourdement. Il a l'impression de bien faire : il faut voir son air réjoui.

Malgré tout, mon élève fait des progrès".

Mon rêve (la grotte)

"Je me promenais dans les prés, les bois et les champs et tout d'un coup, je vis devant moi une grotte qui était magnifique."

Nous pourrions multiplier les exemples. A côté de ces petits textes à la première personne, qui ont un accent d'authenticité et laissent parfois deviner, à travers les maladresses de la forme, humour ou sensibilité réelle, nous trouvons grand nombre d'histoires inventées :

Titres et premières lignes de ces écrits ne sont plus les mêmes :

- La petite fille malheureuse :

Un jour, une maman eut un enfant. Cette mère était vilaine, elle l'appela Cochonnet....

- l'île mystérieuse :

Il était une fois un petit garçon et une petite fille qui avaient fabriqué une barque et étaient partis dans une île... (Rencontre avec un Robot).

Sennuillette :

Un jour, une brebis eut un enfant. Elle l'appela Sennuillette parce qu'elle s'ennuyait toujours"...

Narrations qui font vivre des personnages inventés, et ne trahissent la présence du je que par les thèmes imaginés et qui, par leurs "un jour", "il était une fois" introduisent l'enfant et le lecteur dans l'imaginaire.

Dans le Cahier, on rencontre encore d'autres exercices, les uns classiques - la lettre par exemple - d'autres plus originaux comme la création d'un scénario puis passage du scénario - réduit à l'essentiel à la rédaction d'un texte qui étoffe l'argument de chaque séquence. Ce dernier côtoie un Poème, Dialogue entre le Vent et l'Enfant.



## Le Vent

---

Souffle vent

Souffle vent de la terre.

La terre est ronde

Et toi on ne te voit pas.

Comment savoir où tu es ?

- Où je suis ? Je suis peut-être là... ou ici.

Tu peux le savoir en regardant la girouette

Ou bien en mettant un linge à ta fenêtre,

Comme ça tu sauras où je suis.

On ne peut désormais pénétrer dans l'imaginaire sans évoquer BACHELARD. "Nous suivrons BACHELARD car l'expérience de la vie créatrice des enfants, de leurs paroles, de leurs écrits, contraint quasiment le pédagogue attentif, à rejoindre les analyses bachelardiennes, à en voir comme l'illustration dans chaque page écrite par un enfant. Les contes, comme les poèmes, sont pétris de sensorialité, voire de sensualité : ils évoquent sans cesse des éléments physiques dont nous vivons : le feu, l'air, la terre, l'eau ! Thématique bachelardienne donc et aussi référence aux Archétypes dont il donne une définition dans la Terre et les rêveries du repos :

"L'objet réel n'a une puissance poétique que par l'intérêt passionné qu'il doit à l'archétype. Un archétype est une série d'images résumant l'expérience ancestrale de l'homme devant une situation typique, c'est-à-dire, dans des circonstances qui ne sont pas particulières à un seul individu, mais qui peuvent s'imposer à tout homme : marcher dans le bois sombre ou dans la grotte ténébreuse, se perdre, être perdu, voilà des situations typiques qui donnent des images et des métaphores sans nombre.... bien que dans la vie moderne, les expériences réelles soient à cet égard, somme toute, très rares".

Les extraits de textes d'enfants cités plus haut - pensons à la grotte, par exemple : "Au milieu de la grotte, j'eus très peur, je voulais rentrer à la maison mais je ne pouvais plus

faire un mouvement, à "l'image de la mère qui se réveille sous les formes les plus diverses et les plus inattendues" - illustrent, entre autres, cette analyse pénétrante du poète-philosophe qui montre à la fois l'importance de l'inconscient et le lien étroit qui se tisse entre le réel et l'imaginaire, l'un ne pouvant exister sans l'autre qui le dépasse, le transcende.

Mais un problème semble se poser à ce sujet. Dans le livre Lumières de la Forêt, tout un culte du retour à la nature, à l'artisanat, à la croyance en des forces mystérieuses, est suggéré - Si l'auteur s'en tient lui, nous l'avons déjà dit, à un solide ancrage dans le réel, les textes des enfants, eux, se plongent dans le merveilleux. Un pédagogue peut se demander alors ce que doit être son intervention à ce niveau. Peut-être suffit-il, pour compenser les effets d'une thèse simpliste par certains côtés, de faire expliciter certains aspects par les enfants.

Une fois l'étude du livre terminée, l'institutrice a demandé aux élèves de lui dire comment elles comprenaient le titre. Réponses diverses :

" - l'histoire s'est éclairée ; on comprend peu à peu pourquoi il ne fallait pas détruire le Grandlieu.

- Pour Dorothee, il faut les ciseaux, les lumières (ces mots se trouvent dans l'Epilogue).

- c'est le soleil à travers les arbres.

- les personnages donnent des indications peu à peu qui éclairent le mystère.

- ce sont les cheveux de Dorothee, etc".

A ces réponses, se trouvait mêlée l'influence de la couverture du livre qui, à travers les arbres, laisse apparaître le visage de Dorothee "aux cheveux d'or".

Ensuite, les fillettes ont été invitées à comparer "leur histoire" (Document 8) à celle du livre :

Elles n'ont souligné que des différences dans l'emploi des temps : "notre histoire est au présent et celle du livre au passé-simple et à l'imparfait..."

- dans la ligne générale de la Narration :

"Notre histoire n'a pas assez d'aventures" - "dans le livre il y a le pêcheur, le chasseur de papillons, Jean et Jeanne Merci, le géologue".



- Différences encore dans le détail du récit et dans son "climat". "Dans notre histoire, on retrouve Dorothée dans le château, alors que dans Lumières de la forêt, on la retrouve dans une cabane".

"Nous avons fait une histoire qui ne pouvait pas se réaliser. Nous avons inventé un personnage qui n'existe pas, un génie, un mot de passe. Les portes non plus ne peuvent pas s'ouvrir toutes seules".

"L'histoire d'André DHOTEL aurait pu se passer, pourtant (c'est nous qui soulignons) son histoire est mystérieuse et elle fait rêver".

- Appréciation sur l'intérêt de l'histoire et le style

"On a envie de tourner les pages".

"Les phrases du livre sont poétiques, plus jolies que les nôtres".

"Le livre est écrit plus poétiquement".

"J'aime mieux l'histoire du livre que la nôtre" (c'est là l'avis général).

Cette comparaison entre des travaux créés par les enfants et des textes d'auteur, nous semble une excellente activité.

Inventer une histoire et savoir "lire" réellement celle d'un écrivain, supposent qu'on a réalisé là une situation de langage rêvée, où fonction d'expression et de communication se trouvent mêlées.

Les enfants avaient noté aussi que si l'auteur apparaissait dans la première page du livre : "Je crois qu'au moment où commença notre histoire, Antoine avait treize ans....", il n'intervenait plus, personnellement, après et se confondait avec le récit qu'il racontait.

Ainsi, adaptés au niveau d'un Cours Moyen 1ère Année, sont abordés les problèmes du Roman, de la Narration :

- Le Narrateur ("c'est le sujet de cette énonciation que représente un livre").

- Le Lecteur ("l'image du narrateur n'est pas une image solitaire ; dès qu'elle apparaît, dès la première page, elle est

accompagnée de ce qu'on peut appeler l'image du lecteur"...)

- Les Personnages, etc.

On pourrait aussi aider les enfants à expliciter les procédés du merveilleux [ nous ne l'avons pas fait - : personifications, intervention de personnages marginaux qui jouent le rôle de prophètes... cette attirance de DHOTEL pour de tels êtres, on la trouvait déjà dans son livre qui reçut le Prix Fémina : Le Pays où l'on n'arrive jamais ] afin qu'ils sachent prendre un certain recul en face d'un tel texte, sans pour autant cesser d'y prendre plaisir.

Notons - pour en terminer avec le livre - que, à la fin de son étude, les fillettes ont signalé à leur institutrice qu'elles se souvenaient de nombreux mots qu'elles avaient souvent rencontrés dans l'ouvrage. Livre fermé, elles en ont recensé une quarantaine environ : lisière, maison, flûte, marécage, huppe / marcher, arriver, tomber, errer, se perdre / blanc, mystérieux, etc.

Valeur d'une imprégnation favorisée par le dessein pédagogique - de DHOTEL qui, comme le souligne l'Editeur dans la Préface, "a écrit ce roman sur notre demande pour (en italique dans le texte) qu'il constitue un livre de lecture suivie destiné aux écoliers et aux écolières de Cours Moyen : c'est ainsi que l'histoire est bâtie selon un découpage rigoureux où chaque journée de lecture, c'est-à-dire chaque double page, enferme un épisode romanesque précis et laisse l'intérêt suspendu.... jusqu'à la page suivante". Cela, nous avons vu que les enfants l'avaient senti ("on a envie de tourner les pages").

Ajoutons encore que les fillettes ont réellement aimé ce livre qu'elles avaient plaisir à toucher, à feuilleter et dont elles regardaient spontanément les illustrations (de qualité, d'ailleurs). Il a fait naître - et ceci est vital - "le goût et le besoin de lire".

Nous avons souligné au début de notre fascicule, que la communication était facilitée dans cette classe, par le nombre idéal d'enfants (21). Mais il nous semble que si c'est là un facteur très important, il ne suffirait pas, à lui seul, à créer



l'atmosphère de travail qui y règne, à la fois agréable et enrichissante pour les élèves. Tout au long de l'année, nous avons vu cette classe d'un niveau intellectuel moyen, "s'épanouir". Les rapports maîtresse-élèves y sont excellents. "Le maître n'est pas un membre quelconque du groupe-classe. Il est responsable des objectifs... et des moyens à mettre en oeuvre. Son rôle est particulièrement décisif dans les progrès de l'enfant... Observateur du groupe, le maître est celui qui libère la parole et est responsable de l'organisation des activités". (Plan de Rénovation pages 11 et 12).

La maîtresse est réellement "à l'écoute" de sa classe : elle sait solliciter les plus timides, accepter divergences et points de vue différents, mais elle sait aussi à partir d'incompréhensions, d'approximations, redresser les erreurs, reprises fermes, jamais blessantes, fort bien acceptées par le groupe - Nous avons vu la part accordée au travail de groupe - qui peut stimuler - et, en même temps, le soin apporté à l'individualisation du travail et des corrections.

L'enseignement dispensé dans cette classe de Cours Moyen 1 est également sous-tendu par ce qui a été mis en lumière par la linguistique (Plan de Rénovation, page 3) à savoir que "l'observation de son fonctionnement est la condition préalable et nécessaire de toute réflexion sur la langue", langue qui est, à la fois, "mode de communication, système et moyen d'expression de la créativité".

Par là même, nous souhaiterions répondre au Premier Objectif de l'Enseignement du français à l'école élémentaire, souligné aux premières pages du Plan de Rénovation : "mettre l'enfant en possession de sa langue maternelle en lui donnant la possibilité d'en utiliser toutes les ressources".

DOCUMENT N° 1

ENTRAÎNEMENT A L'EXPRESSION ORALE

DEBAT A PROPOS DE LA TELEVISION

A PARTIR D'UN EXTRAIT DE LA QUARANTAINE (Jean-Louis CURTIS)TEXTE :

".. Ils étaient assis devant leur poste de télévision, lui, sa femme, leur fils Michel, chacun ayant un plateau sur les genoux. Ils avaient pris l'habitude de dîner en regardant la télé....

Lorsque les actualités sportives furent passées, Jean tourna le bouton pour éteindre l'appareil.

"Tu vas aller dans ta chambre maintenant. Je ne veux pas que tu sois devant la télé tous les soirs jusqu'à minuit. Tu as des leçons à apprendre".

L'enfant protesta qu'il était encore trop tôt. Lucie dut élever la voix et le menacer de le priver désormais de la télévision. En quittant la pièce, il eut pour elle un regard courroucé, mais elle ne s'en émut pas.

"Dans une heure, j'irai voir si tu as bien appris tes leçons".

- Lecture silencieuse (du photocopié individuel).

-Questions (posées par l'institutrice)

- De quoi est-il question ?

- Pourquoi Michel ne veut-il pas aller se coucher ?

- N'y a-t-il pas (dans le début du texte), un mot qui vous semble important ?

(chacune souligne habitude sur son photocopié)

- Que pensez-vous personnellement de cette habitude ?

- Avalanche de réponses qu'il faut "canaliser", et nécessité de se mettre d'accord sur la manière de discuter.

Parler / Ecouter.

.../...



- Les arguments - divers - se mêlent. Avec l'aide de l'institutrice, les élèves découvrent que certaines d'entre elles "approuvent cette habitude", d'autres non.

- Répartition de la classe en deux groupes :

- les "pour"
- les "contre"

et tentative de classification des arguments exposés.

- Mise au point au tableau ("traces écrites" qui resteront sur le cahier de français).

THEME de la discussion : Doit-on - ou non - regarder la télévision pendant les repas ?

Arguments contre

- On mange mal
- On ne peut pas parler "en famille" (Si l'on veut raconter quelque chose, on vous dit de vous taire).
- Ce sont souvent des émissions pour adultes.
- On ne peut plus se (le débat s'élargit) passer de la télévision même quand on va chez des amis.
- Création d'une habitude (on ne se sent plus libre).

Arguments pour

- Les actualités ont lieu pendant les repas ; on apprend des choses intéressantes et on peut prendre son temps.
- Cela apporte des connaissances agréablement.
- La Maîtresse dit quelquefois de regarder une émission.

Opinion générale : plus nombreuses sont les élèves qui déplorent cette habitude de regarder la télévision pendant les repas, et toutes tombent d'accord sur la nécessité de savoir choisir ses émissions de télévision.

DOCUMENT N° 2

-----  
EVEIL - FRANCAIS  
-----

A la découverte de RENNES (quelques-uns des principaux monuments).

Trois phases principales {  
- Préparation de la visite  
  (L'élève et le document)  
- La visite (L'élève sur le terrain)  
- La mise au point  
  (L'élève et le compte-rendu)

I - PREPARATION INITIALE - (travail par groupes)

1ère phase globale : Que va-t-on découvrir ?

{  
  La Place du Palais (Le Palais de Justice et  
  les maisons)  
  L'Hotel de Ville  
  L'Hotel de Blossac (dans les vieux quartiers)

- Travail par groupes - Document : Le Rennais, revue d'échange et d'information (offerte à chaque habitant de la ville).

- Vie de la Cité : Commerce - administration, etc.  
  une page d'histoire : dans des Rennais différents, on trouve des renseignements sur les monuments cités plus haut.

. Difficultés pour des élèves de Cours Moyen :

. La langue (Revue mensuelle pour adultes et langage spécialisé (architecture = histoire, etc.).

. Au bout d'un quart d'heure environ, mise au point orale qui permet de voir où en sont les recherches - difficiles mais facilitées pourtant par le travail en équipes.

.../...



(En commun) : Elaboration d'un canevas qui devrait ordonner et faciliter le travail.

- Nom du monument - Par qui a-t-il été construit ?
- A-t-il été restauré ?
- A-t-il été habité ?
- A quoi sert-il maintenant ? etc...

L'institutrice surveille les recherches et - certains groupes possédant le même document - quelques mises au point sont faites, d'après les lectures des travaux d'élèves.

II - BUT DE CETTE ACTIVITE : Sensibiliser les enfants à ce qui sera vu le lendemain.

LA VISITE (sous la direction du professeur d'histoire d'Ecole Normale).

L'ITINERAIRE : Quelques élèves sont chargées de noter l'itinéraire emprunté

Trois Arrêts : { de l'E.N. à la Place du Palais  
de la Place du Palais à la place de  
l'Hotel de Ville  
De l'Hotel de Ville aux vieux quartiers  
(Hotel de Blossac).

Le professeur sert de guide ; les enfants observent, posent des questions et prennent des notes. (L'évocation de l'incendie de 1720 les frappe).

III - IA MISE AU POINT DE TOUT CECI :

- 1) L'itinéraire
- 2) Le compte-rendu (documents - visite - notes prises)

1) L'itinéraire - Consultation d'un Plan de Rennes (trajets aller et retour différents). Sur les cahiers individuels seront notées les rues empruntées.

Evaluation de la distance parcourue  
(Echelle) 2 km 125.

2) Mise au point - Travail oral collectif pour bien délimiter le travail. - Combien de fois s'est-on arrêté ? (Voir II)

Etapes

- Qu'avez-vous vu ?
- La place du Palais (l'ensemble) (ou place Louis XIV)
  - Les Maisons
  - Le Palais de Justice.
  - L'Hotel de Ville (Place Louis XV)
  - L'Hotel de Blossac (dans le vieux Rennes).

Souci de classification

Plan qui sous-tendra le travail individuel, écrit (cahier d'essai), que la fillette lira et qui donnera lieu à des retouches.

Quelques travaux d'élèves

La Place du Palais { Les Maisons  
Le Palais de Justice.

Les Maisons :

La partie inférieure des maisons de la Place du Palais est faite en granit et le reste en pierre calcaire. Certaines ont été restaurées. Toutes sont construites de la même façon : les magasins surmontés de l'entresol, puis les étages, puis les fenêtres à la Mansard - (Mansardes). L'incendie de 1720 s'est à peu près arrêté au bas de la Place du Palais, rue Saint-Georges, au niveau de l'actuel magasin de tissu Soifilène.

(Sylvaine H.)

Le Palais de Justice :

Il a été construit en 1618.

Avant qu'il ne s'appelle le Palais de Justice, il s'appelait le Parlement de Bretagne. Il est formé d'une partie centrale et de deux ailes. (Dessin). Sur le haut du Palais, on voit une frise qui se trouve entre deux fenêtres : elle se compose d'une balance, d'une hermine et de deux L entrecroisés. (Dessin de la frise).

(Florence T.)

.../...



L'Hôtel de Ville :

Il a été construit par GABRIEL, architecte du Roi, en 1734 (XVIII<sup>e</sup> siècle). Il est surtout fait en tuffeau, le bas est en granit. Jadis s'y déroulaient les réunions générales de la "communauté de ville".

Il est formé d'une partie centrale et de deux ailes. Autrefois, l'aile droite s'appelait "le présidial", l'aile gauche, l'hôtel de ville. Maintenant, la partie droite, c'est la mairie et l'aile gauche contient les salles de réception.

Le clocher-beffroi a été restauré.

L'Hôtel de Blossac, "une prestigieuse demeure" (termes de Le Rennais)

Il est bâti rue du Chapitre, dans le Vieux Rennes. Il a été construit en 1730 par un Conseiller au Parlement.

Sur le fronton de l'entrée, il y a les armes et la couronne de marquis et au-dessus du portail de bois une décoration avec le B (Blossac). Quand on entre, on voit les chambres des palefreniers, au-dessus des écuries dans le jardin ; on y voit aussi des torchères et des attaches pour les chevaux.

A l'intérieur, il y a un bel escalier, très large, dont la rampe est en fer forgé. Le sol est en marbre, de trois couleurs : noir, gris, blanc. Certains escaliers descendent dans les caves où il y avait autrefois les cuisines. Il doit y avoir aussi des souterrains.

(Sylvaine H.)

Une question est posée : Qui devait habiter dans cet hôtel ? des nobles, des gens riches, des gens qui avaient de hautes fonctions.

## PROLONGEMENTS

-----

### 1) Etude d'un document :

- Chaque élève reçoit un texte de Bernardin de St Pierre (voir texte ci-dessous)  
Lecture silencieuse / Pas de difficulté réelle en ce qui concerne la langue.

Qu'est-ce qui est important ?

- Date : 1768 - quelque cinquante ans après l'incendie de 1720.
- Texte replacé dans son époque : XVIII<sup>e</sup> siècle.
- Noms des places : Louis XIV (Palais) Louis XV (Mairie)
- Texte écrit par un historien ? non (comparaison implicite avec le style de leur manuel)
- Un homme qui, sans beaucoup d'ordre, dit ce qu'il a vu, et ce qu'il en pense; : style de journal, de lettre de description et présence de pronom personnel de la 1<sup>ère</sup> personne : me).
- Un promeneur à Rennes en 1768  
Bonne impression ? non. Critique dépréciative.  
Relevé des expressions : "quelque magnificence..  
assez belles / assez bien  
décoré / etc....  
on souligne sur le photocopié.

### 2) Et vous ? Qu'avez-vous préféré ? Pourquoi ?

Grosse majorité - Hotel de Blossac (encore habité aujourd'hui). (Eléments qui donnent des indications sur la vie quotidienne

Texte d'élève : J'ai préféré l'hotel de Blossac ; on a eu sur cet hôtel un plus grand nombre d'indications et on voit mieux comment la vie se passait au XVIII<sup>e</sup> siècle.

On peut imaginer la vie de l'hôtel à cette époque : les gens qui faisaient la cuisine dans les caves, l'eau qu'on allait chercher au puits, les palefreniers qui dormaient au-dessus des écuries, les gens rentrant à cheval puis éteignant les torches.  
(Sylvaine H)

.....



3) De 1768, l'institutrice va passer à 1789, réunion des Etats Généraux.

Cahier de doléances (Emission de télévision).

Etude de la Révolution. (La vie des Paysans et des Nobles au XVIII<sup>e</sup> siècle a été vue au travers d'émissions de télévision et de projection de diapositives.

Certaines diapositives ont permis aussi de voir que les constructions de Rennes au XVIII<sup>e</sup> siècle présentaient des analogies avec d'autres édifices français.

### QUELQUES REFLEXIONS

-----

1) La phase qui a le plus intéressé les élèves a été, évidemment, celle de la visite sur le terrain ; joie du déplacement d'abord puis écoute des renseignements donnés, prises de notes (adultes) etc..

C'est en quelque sorte aussi la redécouverte, par l'observation, de lieux connus, souvent parcourus et qu'on regardera désormais différemment.

Phase la plus contraignante : celle de la rédaction des compte-rendus. (Voir ci-dessous).

2) Deux sortes de travaux ont été faits et on a essayé de faire sentir aux élèves la différence existant entre :

la description des édifices - précision des dates (travail référentiel) et

la description appréciative (Je) (travail expressif)

Le vocabulaire spécialisé a été volontairement réduit à l'essentiel par l'institutrice.

3) Le compte-rendu individuel (corrigé par l'institutrice) a du bon et personnalise le cahier d'histoire mais il semble aux professeurs d'histoire et de français qu'il aurait été souhaitable que, de ces travaux, naisse un document créé en commun qui aurait permis :

- une ré-organisation véritable des renseignements divers reçus

{ information apportée par l'édifice-document  
celle collectée dans les livrets  
celle donnée lors de la visite.

- une vue globale et précise des choses (accent mis sur l'essentiel)

- un travail de la forme plus rigoureux (Plan plus net - suppression des nombreux il - a - se trouve, etc.)

Moment important de socialisation, l'élaboration du compte-rendu collectif aurait pu être motivée par la fabrication d'un guide de quelques-uns des monuments de Rennes, par exemple.

(Nous déplorons qu'une tentative de correspondance scolaire ait avorté au début de l'année car c'eût été, bien entendu, la motivation idéale).

---

TEXTE DE BERNARDIN DE SAINT-PIERRE DANS VOYAGE A L'ILE DE FRANCE  
DECRIE RENNES

4 Janvier 1768.

"Cette ville de Rennes qui fut incendiée en 1720 a quelque magnificence, qu'elle doit à son malheur on y remarque plusieurs bâtiments neufs, deux places assez belles, la statue de Louis XV et surtout celle de Louis XIV. L'intérieur du Parlement est assez bien décoré, mais, ce me semble avec trop d'uniformité. Ce sont partout des lambris peints en blanc relevés de moulures dorées. Ce goût règne dans la plupart des églises et des grands édifices. D'ailleurs, Rennes m'a paru triste. Elle est au confluent de la Vilaine et de l'Ille, deux petites rivières, qui n'ont point de cours. Ses faubourgs sont formés de petites maisons assez sales, ses rues mal pavées. Les gens du peuple s'habillent d'une grosse étoffe brune, ce qui leur donne un air pauvre".

---

TEXTE DE A. YOUNG - Voyages en France

Le 2 Septembre 1788. Rennes est bien construite et a deux belles places, surtout celle de Louis XV, où se trouve sa statue....



DOCUMENT N° 3

LE THEATRE

La classe assiste à un spectacle donné par la Comédie de l'Ouest, à la Maison de la Culture : Histoire du Roi KABOUL et du marmiton GAUVAIN. Conte de Max Jacob.

- Au retour, le long du trajet et en classe, bien entendu, les commentaires sur ce que l'on vient de voir ne manquent pas : le spectacle a beaucoup plu.

Pourquoi ? Chacun livre sa propre impression : histoire amusante - jolis décors - beaucoup de personnages - jeux de lumière, etc.

- Aidées par l'institutrice, les élèves recherchent "ce qui fait le propre du théâtre" ("ce qu'il faut pour faire une pièce de théâtre").... Les divers points sont inscrits au tableau :

- une histoire : donc un auteur. Ici ? Max Jacob.
- des acteurs (les comédiens de l'ouest, ici).
- un metteur en scène (Jean Signé)
- une mise en scène.
- une musique (Ariane TADIER et Nicolas ALBRIGHT)
- un bruitage
- des décors / des costumes (Daniel Nadaud)
- et un public.

L'idée sous-jacente de l'institutrice est de faire découvrir à sa classe que le théâtre est un art de communication et de dialogue fondé sur la présence physique des acteurs et du public, et utilisant un certain langage. (en s'appuyant sur un spectacle auquel toutes ont assisté).

Elle part de ce qui a le plus frappé les enfants : la mise en scène (Pensons à ce qu'écrivait Jacques COPEAU :

Puis se venge de l'écrivain qui leur a donné la vie,  
" nous ne quitte pas nos pères, my eyes & n. ob s'ont en-  
" "

◆  
Croyez-ils qu'on ait des truffes dans le cœur ?  
♥

◆  
Une pucelle habitait dans un quart de poire.

◆  
Ce n'était pas la reine de France qui  
le roi du <sup>de</sup> ~~de~~ pour monter que la  
poire est finie, le cadavre suffisait et ce gilet de

◆  
Portrait de grand-père par un enfant de cinq ans : UNE TÊTE  
DE BÉBÉ QUI FUME LA PIPE. La famille est toute,  
grand père est VIXE.

EDMUND & C<sup>o</sup> sont  
nés à  
QUIMPER.

En vers de vers.

Pour les enfants  
et pour les raffinés

Histoire du roi  
**XABOUL I<sup>er</sup>**  
et du marmiton  
**GUWAIN**

conté de  
**Marc Jacob**

Spectacle de la comédie  
de P. BISTON, directeur & spectateur  
et de sa troupe

mise en scène de Jean SIGNED, décors et costumes Daniel MADRID  
musique, Armand COLLET et Nicolas ALBERTI - organe, Auguste  
Anthon, Gérard Sneyat - Étienne Dignand - Sept-Feuilles  
Michel Parent, Olivier Proust et Christiane Vallon  
Régie, Philippe Besson - Réalisation des décors Jean Melue  
et Patrick Denis - Réalisation des costumes Nicole Canu  
éclairages, Michel Goubert - Stage de préparation André Guad





## La pluie

L'expression d'effusion a voulu, en paraphrase  
 de l'anglais *pourquoi* a voulu son paraphrase  
 d'ailleurs *pourquoi*, on lui a voulu son paraphrase  
 et y avait une forme d'ivoire à son paraphrase  
 que qui m'est c'est dans l'air et le soulèvement  
 paraphrase.  
 C'est ce que je n'ai pas laissé mon paraphrase  
 d'être son dans cette paraphrase  
 et fondra que j'achète un paraphrase  
 d'être je ne me suis jamais de paraphrase  
 d'en un acte possible avec un capuchon pour la  
 pluie  
 d'ailleurs d'ailleurs vous avez de la même de vous  
 passer de paraphrase.

## 2 CHAPITRE

Une voie de figures sur un roman.  
 Une voie de figures, et n'y a plus de figures.  
 Et se note qu'un chapitre d'ivoire  
 d'ailleurs à la même chose. France.  
 d'ailleurs que celui de marchand de chaparras.  
 d'ailleurs de chaparras d'ivoire  
 On en trouve partout dans les forêts  
 dans les forêts, sur les arbres.  
 Et y en a toujours des milliers. Hélas.  
 d'ailleurs de chaparras à d'ailleurs.  
 C'est le vent qui traverse par ma tête.  
 Et petit l'histoire que je suis  
 Et me fera marcher de chaparras,  
 Et c'est d'ailleurs pour moi.  
 Quand je serai mieux comme l'histoire.  
 d'ailleurs un usage de personnes à d'ailleurs.  
 Et les figures d'ivoire.  
 Et j'ai d'ailleurs de l'histoire d'ivoire.  
 Et je marcherai sur une en soleil.

"Par la mise en scène, nous entendons le dessin d'une action dramatique : c'est l'ensemble des mouvements, des gestes et des attitudes, l'accord des physionomies, des voix et des silences, c'est la totalité du spectacle scénique"...).

Sans peine les élèves trouvent qu'au théâtre s'effectue un triple échange :

- acteurs entre eux
- acteurs à la salle
- salle à la scène.

Madame HEMON insiste sur l'importance du public (que les enfants avaient presque oublié !).

On regarde alors de près la petite brochure distribuée gracieusement aux enfants par la C.D.O.

les noms de ceux qui ont participé au spectacle sont marqués (ils sont nombreux).

On donne le titre de la pièce et le nom de l'auteur.

A l'intérieur du fascicule, on ne parle pas de la pièce mais on trouve deux poèmes de Max JACOB.

On devine la silhouette du marmiton GAUVAIN, dessinée, etc...

### 2ème temps (l'après-midi):

L'institutrice demande aux enfants de peindre une scène qu'elles ont aimée. (soit peinture individuelle ou peinture de groupe).

. Quelques élèves ont peint la même scène.

. Critique des 13 peintures obtenues :

- la commenter d'abord. De quelle scène s'agit-il ?

- choix (qualité de la peinture et aussi en fonction d'un objectif bien précis : les différentes scènes doivent servir à retracer le fil de l'histoire.

- chaque enfant (ou groupe) reprend son oeuvre et on entreprend de retrouver l'enchaînement des scènes.

Bien que l'intrigue soit très compliquée, ceci se fait sans difficulté.



-Les peintures classées étant accrochées au tableau, le travail en commun consiste à "raconter" l'histoire (dire l'essentiel).

- 1) le décor seul
- 2) GAUVAIN, le marmiton, fait un bon entremets pour le roi KABOUL
- 3) GAUVAIN monte les escaliers de marbre blanc
- 4) Julie lui apparaît dans sa chaise à porteur
- 5) (Le Roi ne veut pas qu'ils se marient). Julie et GAUVAIN sont conduits en prison.
- 6) (GAUVAIN est devenu un grand personnage). Il est félicité par les gens de la ville.
- 7) Fête préparée par GAUVAIN.
- 8) Mariage de Julie et de GAUVAIN.

#### PROLONGEMENT

Qui est l'auteur ? Max JACOB

On recherche dans le recueil de poésies de la bibliothèque de classe : 800 poèmes (Office Central de la Coopération à l'école du Bas-Rhin) s'il y a des textes de lui.

Pour les enfants et pour les raffinés

A Paris

Sur un cheval gris

A Nevers

Sur un cheval vert etc...

Même titre que celui du livret reçu lors de la représentation

On lit les trois poèmes : La pluie / Chapeau / A Paris

Remarques des enfants : "C'est Amusant"

A ce stade, l'univers Max JACOB est pour ces fillettes du cours moyen, simplement celui de l'humour.

L'institutrice dit qu'il est né en Bretagne et le situe dans son époque.

Activité qui a été orale : un travail écrit ne s'imposait pas.

Partir de ce qui a frappé chaque enfant semble une excellente motivation, qui a permis de passer d'une forme d'expression à une autre : le dessin et la couleur pour déboucher à nouveau sur une expression écrite mais réduite ici aux dimensions d'un canevas. L'accent a été mis sur les notions de déroulement de la durée, de l'avant, de l'après, si importantes.

.../...

-----  
 .....  
 LES TEMPS DANS LE RECIT  
 LE PASSE SIMPLE ET L'IMPARFAIT  
 .....  
 -----

A partir de deux textes photocopiés (que possèdent les enfants) :

1 - Le Veilleur La maison de Claudine - COLETTE -  
 Livre de poche page 165

2 - Texte Libre d'enfant : le chat

1 - (Au début : photocopié non distribué)

Texte : "Renaud me toucha le bras : on marchait au bout du grenier. Un rat détala et grimpa le long d'une poutre, suivi de sa queue de serpent. Le pas solennel approchait et je serrai dans mes bras le cou des deux garçons.

Il (italique dans le texte) approchait, lent, avec un son sourd, bien martelé, répercuté par les planchers anciens. Il entra..."

Insertion de ce fragment de la Maison de Claudine dans un contexte plus large : lecture - par l'institutrice - à partir de :

Mardi - Nous avons guetté cette nuit, les deux garçons et moi, laissant Bel-Gazou endormie. La lune en son plein blanchissait d'un bout à l'autre une longue piste de lumière où les rats avaient laissé quelques épis de maïs rongés. Nous nous tîmes dans l'obscurité derrière la porte à demi-ouverte, et nous nous ennuyâmes pendant une bonne demi-heure, en regardant le chemin de lune bouger, devenir oblique, lécher le bas des charpentes ~~entrecroisées~~.... Renaud me toucha le bras.... (Texte sur lequel va s'appuyer le travail).

Impression générale : mystère

Questions sur le texte (compréhension) puis distribution du photocopie.

Etude des deux temps

D'abord tous les deux : temps du passé

Remarque des élèves : Emploi de l'imparfait surtout pour évoquer le pas.

Recensement au tableau des verbes et de leurs sujets



-----  
 Les enfants  
 Colette  
 Un rat  
 -----

-----  
 Le pas  
 -----

Renaud me toucha le bras  
 Un rat détala  
 et grimpa  
 Je serrai le cou  
 Il entra

on marchait  
 Le pas approchait  
 Il approchait

L'institutrice fait mimer la scène : la classe est attentive à la justesse du jeu des "acteurs".

Premier essai peu réussi : l'élève - grand-duc ne commence à marcher qu'après que l'élève - Renaud a touché le bras de l'élève - Colette.

Réaction de la classe : "il marche avant"

Mise au point.

Deuxième essai : satisfaisant, cette fois.

Les enfants prennent conscience que 1 - ces deux temps du passé sont différents quant à l'évocation de la durée des faits (notion 2 - d'aspect - terme à ne pas donner aux élèves)

PASSE SIMPLE

(Aspect ponctuel)  
 Action brève, terminée quand une autre commence (certaines grammaires- à l'usage des Maîtres - parleront d'aspect accompli et appelleront le passé simple : le passé défini.

IMPARFAIT

(Aspect duratif) / Non accompli  
 Action qui dure .....  
 Notion de simultanéité : action qui se produit avant que nous n'en ayons conscience et qui continue à se produire après.

3) Plan du récit :

Le passé simple est un temps qui (d'après les caractéristiques dégagées ci-dessus) convient bien au récit - à la narration d'évènements qui se succèdent (chronologie).

Sur le plan du récit : examen des moyens d'expression de Colette pour marquer l'enchaînement des faits :

- Renaud me toucha le bras : on marchait. Ponctuation ....> causalité

- Le pas solennel approchait (et) je serrai dans mes bras le cou des deux garçons

Emploi de la conjonction et : lien étroit entre les deux actions.

Aurait-on pu employer un autre temps ?

L'institutrice relie le passage étudié, au début :  
"Mardi - Nous avons guetté..."

Aurait-on pu tout écrire au passé composé ?

La classe transforme les passés simples en passés composés.

Y-a-t-il quelque chose de changé du point de vue de la narration des faits ? Réponse négative.

Alors ? La classe trouve que l'évènement narré semble plus proche et que l'impression de mystère, d'étrangeté, voulue par COLETTE a presque disparu.

2) Texte libre d'une élève : le chat

Texte sans doute un peu "plat", sec, mais qui montre une certaine maîtrise dans l'emploi des temps. Il semble donner raison à Benveniste lorsqu'il écrit que l'on emploie "spontanément le passé simple, soit que l'on évoque les évènements en historien ou qu'on les crée en romancier".

- La première phase du texte a permis une étude intéressante à propos de l'utilisation ou de l'imparfait (texte de l'élève) ou du passé-simple

"Pendant que l'on s'amusait dans la salle de jeu un chat miaulait  
ou

"Pendant que l'on s'amusait dans la salle de jeu un chat miaula."

Dans ce texte, la notion d'aspect est presque plus importante que la notion de temps.

### Exercices divers

-----

1) L'étude du texte de COLETTE a été suivie de la description du grand-duc (reconstitution de texte)

2) Dans cette classe, les enfants sont invitées, souvent, à faire sur des textes courts de préférence, des transformations qui en multiplient les éclairages : temps - personnes, etc...

Exemple : le facteur

Il n'aimait pas glisser les lettres sous les portes,



ni les jeter dans une boîte, méthode par trop impersonnelle. Comme la plupart des maisons étaient basses, il frappait au carreau.

La fenêtre s'ouvrait

"Voilà, disait-il, une lettre du fils".

- Le facteur parle - (présent - temps du texte - peut-on employer le passé-simple ?) (Imparfait d'habitude)

- On s'adresse au facteur en lui disant tu )  
en lui disant vous )

Dans ces sortes d'exercices, on voit apparaître les relations qui existent entre les temps et les informations données par le contexte.

3) A propos de la suite inventée - Lumières de la forêt - (Voir Document). Dans ce texte, grâce à l'influence de l'oral peut-être, les élèves ont employé le présent de narration (présent historique). Reprise d'un passage : "Soudain ..... un grand lit" - à mettre au passé-simple et aux temps qui conviennent.

Quelques variantes dans les travaux d'enfants :

- Ils avancement prudemment vers la tour, le bruit s'accroît
- Ils avancèrent prudemment vers la tour, le bruit s'accroissait
- Ils avancèrent prudemment vers la tour, le bruit s'accroît.

Etude comparée des deux phrases.

Justification des emplois des temps, fournie par les élèves.

4) Toujours à propos de Lumières de la forêt est proposée une autre forme de travail écrit : la lettre.

L'institutrice a isolé une phrase du livre : "Avant de s'éloigner, Dorothée avait glissé sous la porte de la maison une lettre où elle déclarait qu'elle se cacherait dans le Granlieu, soit au fond d'un buisson, soit au sommet d'un de ces petits arbres qu'on allait abattre". (Lire, page 57).

- Etude des temps / leurs corrélations.

- Chaque fillette est Dorothee et écrit sa lettre à  
M. SANDERCAMONT, son oncle

(Eloignement du scripteur et de son destinataire

Importance du Je, Emetteur

- Passage du style indirect au style direct (changement  
des pronoms, des temps, etc).

5) Les textes libres fournissent aussi matière à réflexion.

Les situations de discours y sont nombreuses et le  
temps fondamental est évidemment le passé composé.

Exemple : mon anniversaire.

.... J'ai eu 9 ans le 9 Janvier. J'ai invité quelques amies.  
Lorsque tout le monde est arrivé, j'avais déjà préparé le jeu des  
animaux. Nous avons mangé de la mousse au chocolat et nous avons  
bu du jus de fruit..

Un plus-que-parfait / Lien avec les autres temps, etc.

Au rythme des acquisitions de la classe, l'institutrice  
tente de faire découvrir surtout l'organisation de l'indicatif  
qui fera l'objet d'une sythèse au troisième trimestre.

-----



Jeudi soir, pendant que l'on s'amusait dans la salle de jeu, un chat miaulait dehors. Je ne pouvais pas laisser une pauvre bête ainsi, alors j'ouvris la porte du garage et le chat entra. Il était tout froid. Pendant ce temps, Philippe était allé prévenir maman qu'il lui avait donné du lait. Le chat lapa le lait et on s'amusa avec lui. Plus tard, papa arriva et alors nous laissâmes le chat pour aller manger. Mais le chat se glissa par la porte de l'escalier, il entra dans la cuisine où était Viking. Le chat sortit ses griffes et Viking aboya. On sépara le chat du chien et on le mit à la cave.

---

- "Baracoudodouba".

Alors, ils le répètent et passent à travers le buisson qui s'entrouvre.

Soudain, les enfants tout étonnés voient les ruines du château.

Une partie est en ruines, mais il reste une grande tour. En haut de cette tour, des oiseaux sont perchés, Antoine et Martine s'approchent avec prudence. Alors ils s'arrêtent et entendent un bruit étrange. Ils avancent prudemment vers la tour, le bruit s'accroît. Une grosse porte de chêne leur apparaît et s'ouvre devant eux. Ils entrent dans la tour et lorsqu'ils sont arrivés au milieu de la salle, la porte se referme toute seule. Ils regardent autour d'eux.

- "Quelle étrange salle !" "s'exclame Martine.

- "Oui, qui peut habiter ici ?" répond A.

Le bruit étrange recommence. A dit :

- "Dirigeons-nous vers l'endroit d'où vient ce bruit".

Ils s'avancent vers une porte qui conduit dans une autre salle. A entrouvre doucement la porte. Ils voient une jeune fille vêtue de haillons allongée dans un grand lit. A ce moment, la jeune fille se réveille, regarde autour d'elle et reconnaît A. et M. Elle leur dit :

- "Comment êtes-vous venus ici ?".

DOCUMENT N° 5  
-----

MISE AU POINT D'UN TEXTE LIBRE : MA COUSINE  
-----

Distribution d'un photocopié individuel (texte de l'élève sans les erreurs d'orthographe)

Lecture silencieuse

puis Lecture à haute voix par l'élève qui l'a écrit (les autres suivant sur leur photocopié).

Impression générale :

- "On ne comprend pas bien certaines phrases"
- désordre - mélange / Répétitions (mignonne)
- Texte "compact" (espace du texte). Elle n'est pas allée à la ligne".

Questions posées "au scripteur" qui essaie de renseigner les autres (mais qui est parfois embarrassée elle-même).

Exemple "d'obscurités" - Les bébés doivent normalement avoir la tétée toutes les trois heures mais Anne-Lise pleure parfois très tard".

Précisions

- "Le petit frère" (devient le grand maintenant)
- "Il prend son manteau" ? Ambigu
- Qui est Elisabeth ?

1) Première tâche la plus urgente : réorganiser

l'ensemble

Recherche en commun - fidèle au texte de Sophie - du plan -  
la naissance d'Anne-Lise  
son portrait  
notre visite et la vie d'Anne-Lise  
le changement dans la vie de Raphaël  
impression (conclusion)

Le canevas étant écrit au tableau, chaque élève "s'attelle" à la tâche : repères des phrases à déplacer que l'on note sur la propre feuille.

- Traits verticaux - au crayon - pour délimiter les différents paragraphes.



2) Travail de la forme (tâtonnement individuel suivi d'une mise au point collective).

On repère - ensemble - les expressions à modifier.

Exemples : des fois

trouver drôle

- Phrases à rebâtir

Au début (de quoi ?) on lui disait "va voir Anne-Lise", mais il ne comprenait pas. Maintenant, quand on lui dit : "Anne-Lise" il court vers elle ou alors il prend son manteau".

- Phrase allégée (voir texte définitif).

- Suppression des lourdeurs inutiles, disait - quand on lui dit avant-dernière phrase aussi. -

- Suppression (d'un commun accord) de l'histoire du manteau. (d'un bébé de neuf jours ?) que Sophie n'est pas parvenue à expliquer.

3) Sur son cahier de français, on réécrit le texte dans son intégralité.

#### Ma cousine

Pendant les vacances, j'ai eu ma cousine. Elle s'appelle Anne-Lise et elle est née le samedi 2 Février, à trois heures de l'après-midi exactement.

Ses cheveux sont noirs et ses yeux bleus. Elle est très sage, boit beaucoup de lait et pèse 3,450 kg. Pour un bébé qui a à peine neuf jours, c'est beaucoup.

Quand nous sommes arrivés à Chateaulin, elle avait la jaunisse. Les bébés doivent normalement avoir la tétée toutes les trois heures mais ce n'est pas le cas pour Anne-Lise qui laisse parfois passer l'heure du biberon.

Dans la vie de Raphaël, son frère, c'est un grand changement. Quelques jours après sa naissance, quand on lui disait "Anne-Lise", il ne comprenait pas mais maintenant il court vers elle.

Les gens trouvent étrange qu'Anne-Lise ait les cheveux noirs et Raphaël les cheveux blonds - Les amis d'Elisabeth, leur maman, trouvent Anne-Lise très mignonne, et moi aussi.

COMMENTAIRES

-----

Il est bon que les enfants soient en tête à tête avec le "document" écrit. (Nous avons vu que lors d'activités diverses, l'institutrice tâche de les familiariser avec "ce que l'on entend. Notons au passage que, dans cette classe, un enseignement audio-oral de l'Anglais leur est donné, qui ne peut que favoriser aussi leur sens de "l'écoute").

D'une page "compacte" on a fait un texte "aéré", ordonné, de communication aisée ; (c'était là la finalité réelle de l'exercice). Lors de la transcription du texte libre sur le cahier - individuel - de français, les élèves devaient passer une ligne pour séparer les différents moments du travail de Sophie.

Il nous semble que le texte définitif - c'est là le difficile ! est proche du texte de l'enfant.

Activité réelle de chaque élève.



DOCUMENT N° 6

-----

LES DIFFERENTS JEUX - C.E.2.

-----

1) Le jeu du hors-camp

Le jeu est expliqué par la maîtresse et joué sur le terrain de hand-ball de l'Ecole Normale.

De retour en classe, les élèves doivent écrire le déroulement du jeu et en faire un dessin.

Mise au point collective, orale d'abord : nécessité pour que l'on comprenne bien d'organiser les données suivant un ordre :

le matériel - le terrain - les équipes

le jeu lui-même (son déroulement - ses règles)

Rédaction individuelle.

Des difficultés se présentent soit { au niveau du texte  
au niveau de la représentation  
graphique.

TEXTES D'ELEVES : 2 types de présentation.

1) (Sous forme presque d'une fiche)

Le Hors-camp

a) Matériel : Il faut un ballon et un terrain partagé en deux.

b) Il ne faut pas dépasser les limites.

c) Il doit y avoir deux équipes égales.

Le jeu : une équipe a le ballon et essaie de toucher les adversaires qui vont hors de leur camp, du côté du camp adverse.

Un camp gagne quand les membres d'une équipe sont tous touchés et que l'autre a encore des joueurs sur le terrain. (Eric).

2) Le hors-camp est un jeu

Il y a des terrains délimités en trois parties, deux parties sont égales. Il y a deux équipes : celle des couleurs, l'équipe 1, et celle des blancs, l'équipe 2. Le joueur doit lancer le ballon.

Avec le ballon, un des joueurs doit toucher son adversaire, s'il l'a touché, il est hors-camp. Quand un camp est hors-camp, l'équipe a perdu et le jeu est terminé. (Marie-Françoise).

Rédaction = faible - d'une bonne élève pourtant. Les règles de jeu ne sont pas nettement vues, les répétitions sont nombreuses, etc. et surtout on peut relever une inexactitude, la division du terrain (jeu pas vraiment compris) ; le dessin de l'enfant était fidèle à son texte : il montrait une zone libre entre les deux camps, zone qui n'existait pas !

### 2ème type de jeu

#### La course des nombres (simple)

Le polycopié (voir texte ci-dessous) est donné à chaque enfant.

texte  
et schéma

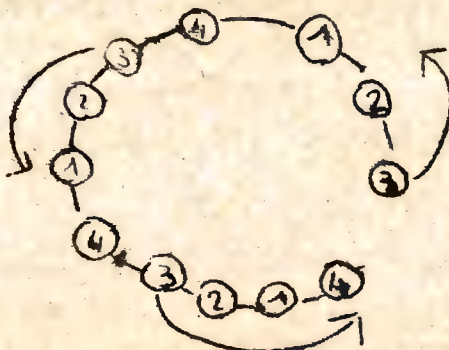
lecture silencieuse.

Aucune explication n'est donnée ; on passe au jeu.

On note les résultats.

#### La course des nombres

Formez un cercle. Numérotez-vous par quatre. Quand j'appellerai un numéro, soit 1, soit 2, soit 3, soit 4, tous les joueurs portant le numéro désigné devront courir autour du cercle pour regagner leur place. Le dernier sera éliminé. Mais, attention ; je préciserai chaque fois dans quel sens les coureurs doivent tourner. Par exemple : "Par la droite, numéro trois".



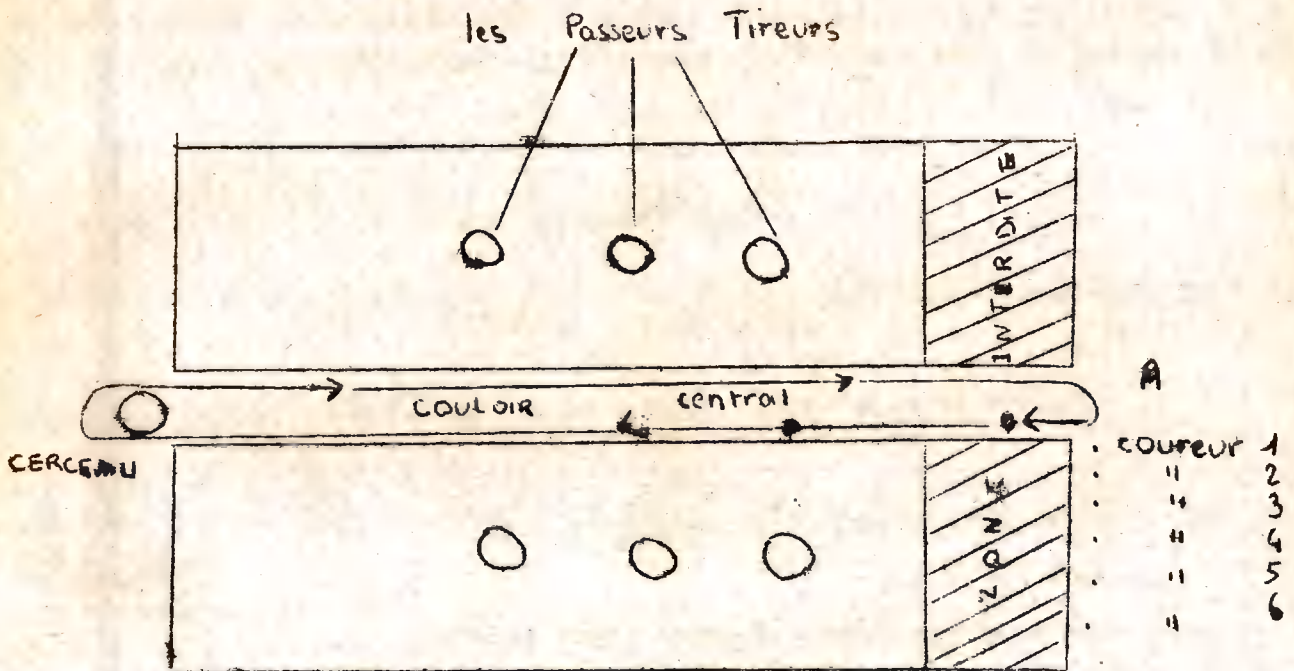
La maîtresse



3ème forme d'activité

3) Le ballon-couloir

Cette fois, c'est le schéma qui est donné et il figure au tableau.



1) Les enfants prennent connaissance - en silence - de la représentation du jeu au tableau et puis sont invités à poser des questions qui sont multiples.

2) On passe au jeu.

3) Revenus en classe, les élèves élaborent le texte, oralement d'abord, puis transcription écrite (texte collectif ci-dessous).

Le ballon couloir : jeu d'équipe

Au signal du meneur de jeu, le coureur 1 qui se trouve en A, ballon en main, lance celui-ci de façon qu'il touche le sol du terrain sauf dans le couloir et la zone interdite. (Voir dessin).

Il s'élançe aussitôt en courant dans le couloir, contourne le cerceau et revient en A.

Les passeurs-tireurs récupèrent le ballon et essaient de toucher le coureur (sauf à la tête). Quand ils ont le ballon dans les mains, ils n'ont plus le droit de se déplacer et doivent donc se faire des "passes".

Un coureur non touché rapporte 1 point à son équipe à l'aller et 2 points au retour. S'il est touché, les points sont pour l'équipe des tireurs.

---:---:---:---:---:---:---

C.M.1.

-----

⋮-----⋮  
⋮ LA PASSE A DIX ⋮  
⋮-----⋮

Au départ, les élèves ignorent le jeu.

Première séance : La classe est divisée en deux groupes  
L'un des groupes jouera  
L'autre observera (activement) et devra faire la critique.

Les joueuses sont au nombre de dix.

5 → camp bleu

5 → camp jaune.

Le professeur d'Education Physique leur dit seulement qu'elles doivent se passer - entre joueuses du même camp - 10 fois la balle sans la faire tomber et sans se la faire prendre par le camp adverse.

Les élèves jouent et le groupe-observateur, critique :  
Expression orale elles n'arrivent pas à faire les dix passes  
elles sont toutes les unes sur les autres  
elles s'arrachent la balle, etc.

En cours de jeu, on découvre donc qu'il y a des choses qu'on ne doit absolument pas faire : ce sont ces règles qu'on va écrire.



Le groupe-observateur joue maintenant en respectant la première règle :

1) On ne doit pas toucher à la joueuse qui a le ballon en main. (La deuxième règle est élaborée de la même façon)

2) Le joueur ayant le ballon en main ne doit pas courir.

3) Ne pas repasser le ballon à celle qui vient de le lancer. Phrases négatives puisqu'on va à l'encontre de ce que les enfants font spontanément.

Quand ces trois règles seront observées, les enfants découvriront les techniques du jeu (Abandon de la forme négative).

S'espacer de façon à recevoir plus facilement le ballon.

Organiser une défense devant la joueuse du camp adverse qui lance le ballon.

-----  
COMMENTAIRES  
-----

Au total donc, 4 formes d'exercices différents :

1) Explications - Jeux - Travail oral collectif - Travail écrit individuel.

2) Du texte (lecture silencieuse) au jeu.

3) Schéma - Echange oral - Jeu - Travail oral collectif - Travail écrit collectif.

4) Explication minimale - Jeu (découverte de règles qui sont en fait des interdits (forme négative) puis des conseils pour mieux jouer (forme affirmative).

Il s'agit ici - non de jeux inventés par les enfants - mais de jeux auxquels ils se livrent en Education Physique (moment important de socialisation).

Le libellé du jeu (visée référentielle) doit correspondre à ce qui est effectivement fait (rôle important du groupe-témoin qui sera, ensuite, groupe-acteur).

L'on apprend à bien observer, bien jouer pour bien exprimer : l'élaboration du langage passe du faire au dire. (Exemple très net du n° 4 : c'est l'exécution du jeu qui fait prendre conscience de ce qu'on ne doit pas faire d'abord pour jouer convenablement à la passe à dix et de ce qu'on doit faire ensuite).

Les énoncés produits écrits (sauf le jeu 2) - à la troisième personne (il - on) - de par leur forme même, concernent un nombre considérable de récepteurs : tous les joueurs en puissance. (il est très facile de faire comprendre cela aux enfants, de même ce qui suit) :

Un nombre réduit de règles (on peut les dénombrer pour chaque jeu) permet d'engendrer un nombre infini de parties. D'autre part, si nous examinons le compte-rendu de Marie-Françoise (jeu n° 1) nous constatons qu'ayant changé - involontairement - un élément du jeu (division du terrain), elle a donné naissance à un autre jeu qui n'est plus celui du hors-camp : elle a "atteint" la grammaire du jeu.

Introduire, à partir de là, la notion de code.

A partir d'un nombre limité d'unités et de règles d'assemblage, on peut construire un nombre très grand de combinaisons.

Le code n'est pas une nomenclature, mais repose sur un système. Comparaison célèbre de Saussure avec le jeu d'échecs.

"Dans certaines limites et sous certains aspects partiels et limités) tout se passe comme si la langue était effectivement un code" (P. GUIRAUD)

(Toutes les parties d'une langue sont solidaires et dépendantes les unes des autres) : Nombreuses conséquences pédagogiques.



DOCUMENT N° 7

-----  
:-----:  
: APPROCHE POETIQUE :  
: CHANSON DU VITRIER :  
:-----:

DEROULEMENT DE LA SEQUENCE

1) L'institutrice dit ou lit plusieurs poèmes et la classe - en sa majorité - choisit celui-là.

L'institutrice, alors le dit à nouveau.

a) Réflexions mêlées des élèves

On s'adresse à quelqu'un : "tenez - regardez"

- Répétitions nombreuses : de qui  
de pour "ça fait  
des mêmes sons "joli" /  
"on aime"

- Beaucoup de noms de métiers.

b) Madame HEMON le redit dans son entier en ayant soin de ménager une pause à la fin du quatrième vers.

L'analyse ne s'appesantit pas sur les thèmes que les enfants perçoivent de façon évidente (l'échange verbal le prouve).

On progresse pourtant : les élèves sont sensibles à la simplicité (apparente) du poème - langage familier : comme ça

le ch'veu.

à la bonne humeur.

- Répétitions déjà signalées (qui - pour - pour que) évoquent l'idée d'une chaîne, chaîne des petits métiers d'autrefois (rémouleur - allumeur de réverbères).

- Elèves ayant senti, au travers de la diction de l'institutrice, l'unité des quatre premiers vers (Mme HEMON les redit) - trouvent que "celui qui parle" c'est le vitrier.

- Madame HEMON leur demande si elles ne peuvent pas deviner qui est l'auteur - certaines citent PREVERT (elles ont appris un poème de lui au C.E.2., et un autre cette année) : les enfants - par rapprochement avec les poèmes connus (chanson de la Seine, chanson des escargots (suggèrent même le titre - Chanson (Intuition de l'univers poétique de l'auteur, de la sensibilité).

.../...

2) A ce moment-là, seulement, un photocopié leur est remis et Madame HEMON déroule au tableau une grande feuille de papier blanc sur laquelle elle a écrit le poème.

"Espace du texte" : (Notion très importante) / Liberté rythmique.

L'irrégularité des mètres employés apparaît par un coup d'oeil sur la page :

ex. "comme c'est beau (vers 1)

Pour que tout le monde soit de bonne humeur"  
(dernier vers)

### Manque de ponctuation

Etude des rimes : les sons clairs (qui contribuaient à donner l'impression de gaieté) sont repérés dans les mots. (réverbères - lumières - clair).

{ qui sont entourés au crayon effaçable, on les  
pour que dénombre ,  
et ce que l'oreille avait découvert, rythme de chanson populaire - est confirmé par l'analyse.

- Importance des fins du 1er et du dernier vers "Beau"

"Bonne  
humeur"

qui encadrent le poème.

(Le poète "enferme" la réalité dans les carreaux de ses vers).

Dans un deuxième temps, on gomme tout ce qui a surchargé le poème et on va essayer de le dire.

Certains essais sont effectués : le poème est difficile à bien dire en raison du manque de ponctuation.

de sa forme même / reprises.

La façon la plus convaincante semble être celle qui consiste à ménager une pause légère avant les qui et, par contre, à lier les pour et les pour que au reste des vers.

Variantes selon les enfants (groupes de souffle différents).



COMMENTAIRES

-----

Quelques principes directeurs (simples) sous-tendent notre méthode d'approche des textes poétiques.

Tout d'abord : importance de celui qui reçoit le poème, c'est-à-dire l'élève.

".... la perception du poème, à n'importe quel moment, dépend entièrement du lecteur" (communication poétique).

La maîtresse a préparé pour elle-même minutieusement le texte mais en classe, c'est apparemment l'élève qui mène le jeu.

Nous faisons nôtre cette réflexion de Pierre DUFAYET et Yvette JENGER dans le comment de la poésie (page 107).

Depuis longtemps déjà, les maîtres se sont aperçu, la plupart du temps, intuitivement, que l'enfant ne peut réagir au contenu poétique d'un texte si on le laisse l'aborder par une lecture silencieuse.

Un poème est fait pour être entendu.

Naturellement, la Bibliothèque de la classe comporte des recueils de Poésie et, en particulier Recueil de 800 poèmes. (Office Central de la Coopération à l'Ecole du Bas-Rhin) ; les élèves le consultent souvent (on y recherche des poèmes liés au thème de la classe : Max Jacob, Jacques Prévert, Baudelaire (Extraits de Paysage des tableaux parisiens, etc.)

Les deux mains au menton du haut de ma mansarde.....

Elles ont donc l'occasion de lire de la poésie mais, le plus souvent possible, un poème est donné à entendre.

Nous essayons aussi de voir les rapports véritables entre la forme et le sens. "Tous les problèmes linguistiques doivent être considérés du point de vue de leur rapport à la signification" (Jakobson), sans négliger les recherches formelles.

".... Il nous faut rappeler qu'un poème se développe tant sur le plan sémantique que sur le plan rythmique et que s'opère, pour le lecteur, un va-et-vient inconscient du sens à la forme, avec retour permanent de la forme au sens.

..... le sens dynamise les propriétés de la substance sonore, et inversement. L'expressivité phonétique semble, en effet, résider dans ce rapport, dans les relations qui s'établissent du son au sens et du sens au son...

"Il est pour nous un rythme spécifique de la poésie, rythme intrinsèquement poétique que nous appellerons le rythme sémantique (Le comment de la poésie, pages 99 et 103)

Dès la première audition du poème, les élèves ont perçu l'évocation d'une chaîne de petits métiers (tableau social) : elles ont cité quelques-uns des noms retenus, poétiques : la marchande de fleurs, le marchand d'oiseaux, l'Allumeur de Réverbères, etc. (L'Allumeur de Réverbères - grâce au Petit Prince - est expliqué à la classe par une fillette).

Lorsque l'institutrice redit le poème, cette évocation se précise.

"Le poète novateur change les mots, les éléments lexicaux - mais ce qui reste - et n'est jamais changé, sauf des cas tout à fait spéciaux, ce sont les catégories grammaticales et la matrice syntaxique qui les tient".

Cette affirmation de Jakobson semble vérifiée ici. La syntaxe du poème est une syntaxe "sage" riche en parallélismes (Abondance des relatives par exemple) qui "tient" les noms (de métier) à la fois prévisibles et inattendus (rôle du récepteur - Elève attentif), mots s'appelant l'un l'autre, "aiguillée sémantique" qui crée le rythme propre de la chanson se terminant sur cette distribution d'oiseaux, généreuse et gaie.

Dans le deuxième temps, quand les élèves vont se trouver chacune devant leur texte, certaines précisions (non perçues par l'audition) vont être découvertes et exploitées systématiquement (à chaque niveau).

1° Récurrences sonores (perçues au début et indiquées tout de suite comme facteur du plaisir éprouvé à l'audition)

Voir 2 (ci-dessus).

Niveau phonique / syntaxique.



2) Suffixe des noms de métier qui retiennent l'attention par leur valeur d'échos - (tableau social) - La place des mots sur la page : rémouleur, cireur, coiffeur, faisait apparaître la similitude de construction.

- Importance de la vitre (médiatrice) et de sa chaîne constitutive (sable - vitre - carreau).

Niveau phonique / sémique.

Ce poème de PREVERT a été proposé aux étudiants de la Faculté. Les mêmes lignes directrices ont été dégagées:

Niveau phonique (perçu par la lecture initiale)  
Niveau graphique (Espace du texte -- symétrie)  
Niveau phonique / Syntaxique                    voir ci-dessus)  
Niveau phonique / Sémique)

Naturellement, l'étude de la versification et des sonorités était bien plus poussée.

La concordance des deux démarches - spontanée chez les enfants - semble montrer que la stylistique contemporaine apporte (en l'adaptant naturellement au niveau de l'Ecole Elementaire) une méthode d'approche que les enfants appliquent sans difficulté.

XXe

J. PREVERT

TRAVAUX

CHANSON DU VITRIER

CHANSON DU VITRIER

-----

Comme c'est beau  
ce qu'on peut voir comme ça  
à travers le sable à travers le verre  
à travers les carreaux  
tenez regardez par exemple  
comme c'est beau  
ce bûcheron  
là-bas au loin  
qui abat un arbre  
pour faire des planches  
pour le menuisier  
qui doit faire un grand lit  
pour la petite marchande de fleurs  
qui va se marier  
avec l'allumeur de réverbères  
qui allume tous les soirs les lumières  
pour que le cordonnier puisse voir clair  
en réparant les souliers du cireur  
qui brosse ceux du rémouleur  
qui affûte les ciseaux du coiffeur  
qui coupe le ch'veu au marchand d'oiseaux  
qui donne ses oiseaux à tout le monde  
pour que tout le monde soit de bonne humeur.

Jacques PREVERT

Histoires

C by Editions Gallimard, Paris



DOCUMENT N° 8

(Suite du Récit : Lumières de la forêt)

IMAGINAIRE DU RECIT

I - MISE AU POINT ORALE

(Nous en avons déjà parlé au début du fascicule). Convention au départ : raconter le livre à quelqu'un qui ne le connaît pas. (Nous sommes à la moitié du livre, à peu près).

Mettre l'accent sur l'essentiel.

Nécessité d'organiser le récit.

- les personnages principaux
- le cadre
- l'évènement : M. SANDERCAMONT veut abattre la forêt

Dorothee part pour éviter cela.

On est donc à la recherche de Dorothee

- Importance de quel personnage ? le pêcheur

(page 76)

- Relecture de la page.
- Sa tonalité : "Voyez-vous (dit l'homme) la forêt, la terre et les gens sont toujours très mystérieux".

Le pêcheur suggère une piste :

" Je vais donc vous donner un conseil. Il y a dans nos bois un personnage qui chasse les papillons, les coléoptères et en général tous les insectes qu'on peut imaginer. Il ne parle à personne. Si, par hasard, on le met en confiance, il prononce des phrases à tort et à travers : il faut bien les écouter afin de saisir leur signification....

c'est un homme savant"...

ler temps de l'activité qui mêle donc et : .....

Expression orale  
Lecture

les élèves  
connaissent  
parfaitement  
le livre

II - ANTOINE ET MARTINE RECHERCHENT DOROTHEE. ON INVENTE LA SUITE DE L'HISTOIRE. (le livre étant repris par la maîtresse).

Une mise au point s'impose ici. Nous aurions souhaité que les enfants, oralement, imaginent une suite à l'histoire ; dans le foisonnement des suggestions individuelles (qui n'auraient pas manqué), la classe, avec l'institutrice, aurait choisi quelques séquences particulièrement réussies. A partir du canevas élaboré en commun, on se serait livré à la mise en forme oralement d'abord puis à l'écrit, des matériaux.

L'activité devant être enregistrée au magnétoscope pour être projetée devant les Instituteurs en stage de recyclage, l'institutrice a craint d'être "débordée" par ses élèves et de ne pouvoir mener à bien l'exercice. Nous avons alors pensé qu'il était possible de demander à ces enfants, une suite individuelle, écrite. Nous avons dérouillé les travaux reçus en retenant quelques "trouvailles" et en décidant que l'histoire serait donc celle de toute la classe.

- Elaboration du canevas (qui sous-tend le récit. Succession des événements. Déroulement de l'histoire (à partir donc des rédactions écrites, rappelées par le jeu de l'échange oral).

- 1) Le chasseur de papillons et les enfants.
- 2) Sur la piste du château. Embûches : un énorme buisson.
- 3) Le génie du buisson.
- 4) Le château.
- 5) La découverte de Dorothée.
- 6) La forêt ne sera pas détruite.

III - LA BANDE DESSINEE

L'institutrice demande alors aux élèves de dessiner la Bande qui relatera le récit, chaque "case" représentant un des six points découverts au cours de l'activité précédente. (Bande dessinée sans textes).

Les élèves sont à la fois scénaristes et dessinateurs : à l'intérieur de cette séquence qui se prolongera par un dernier temps de mise en forme par le langage, elles ne disposent que



d'une quinzaine de minutes. A ce stade, il ne s'agit donc que d'une ébauche, d'un "crayonné" qui sera repris ultérieurement, détaillé.

#### Quelques lectures de Bandes Dessinées

Ressemblances : étant donné le découpage.

Lecture horizontale (images liées entre elles).

La Bande dessinée n'est pas à proprement parler l'illustration d'un récit mais le récit lui-même.

Le dessinateur-élève a créé des personnages, vivants, grâce au décor qui constitue le fond de l'image et situe l'action dans le temps et dans l'espace.

#### IV - EXPRESSION ORALE - EXPRESSION ECRITE

Elaboration du langage à partir de l'oral et en suivant les différentes étapes du récit sur son dessin. (Voir texte ci-dessous).

Bien entendu, ce long travail que les enfants ont tenu à faire jusqu'au bout, a été l'objet de plusieurs séances.

L'institutrice écrivait au tableau les phrases des élèves et en même temps leur faisait découvrir la nécessité d'aller à la ligne à chaque fois, par exemple, que l'on quittait une "case" de la Bande dessinée pour une autre.

Nécessité aussi de souligner les liaisons entre les étapes de la succession des "vignettes" : Exemple : enfin - puis - alors, etc... (Le travail du style proprement dit aurait pu être plus rigoureux, les fillettes étaient surtout intéressées par le déroulement et l'achèvement de "leur" histoire).

#### QUELQUES REFLEXIONS

-----

Nous avons souligné (ce-dessus) le caractère "hybride" de cette activité qui s'est appuyée sur l'écrit pour, en quelque sorte, "nourrir" l'oral, et pour, à nouveau, aboutir à la création d'un texte écrit. (Maladresse donc, au niveau de la démarche suivie).

Ce que nous souhaitions, c'était un exercice de création collective, succession dans des espaces inventés et dans le temps d'évènements imaginaires, le livre de DHOTEL servant, en quelque sorte, de tremplin.

Tout d'abord, existe-t-il une contradiction entre les conditions de la création individuelle et celles d'une élaboration collective ? Nous ne le pensons pas car, à de multiples reprises, nous avons pu remarquer que les notations de quelques élèves stimulaient les autres.

Qu'avons-nous obtenu ? Les textes des enfants, et celui créé à partir de leurs productions, s'orientent vers le merveilleux : langage sybillin du chasseur de papillons.

Merveilleux (proprement dit)

Le Génie du Buisson

Son langage mystérieux

Le château étrange (Bruit -  
Portes)

Dorothée en Belle Au Bois Dor-  
mant (en haillons)

puis retour au réel (dénouement).

(La narration collective n'a pu rendre compte d'ailleurs de toutes les "inventions" : arbre invisible auquel on se cogne quand même.

labyrinthes qui n'en finissent pas...  
résonance étrange de l'Echo, etc.)

Le texte obtenu fait coexister à la fois logique et imagination : logique en ce qui concerne le déroulement du récit et que mettra en relief la création de la Bande dessinée. Sa "lecture horizontale" permet d'avoir - en même temps - une vue globale et pointilliste des choses : une vignette n'existe que par sa contiguité avec la suivante. Le travail de l'institutrice - attention portée aux articulations du récit - va dans le même sens : cohérence du récit.

Ceci ne peut-il pas gêner l'acte d'imaginer" ? Si à l'oral les trouvailles sont nombreuses, il devient singulièrement difficile de les faire revivre à l'écrit. Selon BACHELARD, langage et imaginaire sont liés, s'appellent, mais il ne nous semble pas - au niveau d'un cours moyen, que les contraintes de l'écrit mènent à l'approfondissement de l'imaginaire.

.../...



Aurions-nous, donc, dû, nous satisfaire d'une phase orale ? ou n'aurait-il pas été possible de choisir un autre genre d'activité écrite ?

Les Bandes dessinées, une fois terminées, ont été, dans l'ensemble, très réussies ; certaines ont créé par la couleur, le graphisme, une atmosphère de mystère et de merveilleux (séquences 2-3-4), redonnant à la Bande dessinée, qualité, sa vocation la plus essentielle : "réapprendre à rêver".

Les élèves auraient pu prendre plaisir soit à commenter leur bande dessinée individuelle, soit à reconstruire, brièvement, l'ensemble du récit qui aurait mêlé à la fois ce qui avait été découvert en commun et ce que n'avait pas pu montrer le dessin ("l'ellipse" du récit par exemple) et que le lecteur de la bande dessinée se doit d'imaginer.

Suite inventée des

"LUMIERES DE LA FORET"

-----

Antoine et Martine rencontrent enfin le chasseur de papillons. Antoine demande :

"- Avez-vous fait bonne chasse ?"

- J'ai attrapé de très beaux papillons.

- Où est le château ?

- Il se trouve au carrefour des quatre roues"  
répond l'homme.

- "Où se trouve ce carrefour" ? demande Martine.

- " Il se trouve sur le chemin des roues" répond  
le chasseur.

- "Par où aller ? demande Antoine.

- "Par là" ! répond l'homme en désignant un petit  
chemin à peine visible. Les deux enfants disent :

- "Au revoir Monsieur et merci beaucoup".

Ils partent en direction du chemin des roues. Ils ont beaucoup de difficultés à le trouver ; ils le trouvent enfin grâce à un morceau de roue qui est recouvert par des branches.

.../...

Tout à coup, ils aperçoivent un énorme buisson au milieu du chemin. Puis, une ombre apparaît, cette ombre ressemble à un Génie. Il leur dit :

- "Vous voulez passer, je veux bien, mais ne passez pas deux fois dans le même sens".

Le génie leur chuchote le mot de passe à l'oreille

- "Baracoudodouba"

Alors, ils le répètent et passent à travers le buisson qui s'entrouvre.

Soudain, les enfants tout étonnés voient les ruines du château. Une partie est en ruines, mais il reste une grande tour. En haut de cette tour, des oiseaux sont perchés, Antoine et Martine s'approchent avec prudence. Alors ils s'arrêtent et entendent un bruit étrange. Ils avancent, prudemment vers la tour, le bruit s'accroît. Une grosse porte de chêne leur apparaît et s'ouvre devant eux. Ils entrent dans la tour et lorsqu'ils sont arrivés au milieu de la salle, la porte se referme toute seule. Ils regardent autour d'eux.

- "Quelle étrange salle !" s'exclame Martine.

- "Oui, qui peut habiter ici ?" répond A.

Le bruit étrange recommence. A dit :

- "Dirigeons-nous vers l'endroit d'où vient ce bruit".

Ils s'avancent vers une porte qui conduit dans une autre salle. A entrouvre doucement la porte. Ils voient alors une jeune fille vêtue de haillons, allongée dans un grand lit.

A ce moment, la jeune fille se réveille, regarde autour d'elle et reconnaît Antoine et Martine. Elle leur dit :

"Comment êtes-vous venus ici ?"

Antoine et Martine racontent leurs aventures.

D. dit : "Je veux bien revenir à condition que l'on ne détruise pas le Grandlieu".

Martine répond :

"Nous allons essayer de convaincre ton oncle".



.... Lorsque les trois enfants arrivent à Bergeloup, Madame PARGAT les emmène à Raux-La-Mine. Ils entrent dans le bureau de M. SANDERCAMONT qui est très étonné de revoir Dorothée. Les enfants racontent toute leur histoire.

M. SANDERCAMONT promet de ne pas abattre le Granlieu et pour récompenser les enfants, il organise une grande fête.

Tout le monde est joyeux.







REFLEXIONS SUR LES NOTIONS DE COMMUNICATION, DE MILIEU  
SOCIAL, DE GROUPE ET D'INITIATION (\*)

G. de MONTMOLLIN

Faculté des Lettres et  
Sciences Humaines -  
Vincennes -

J'ai lu le Plan pour la rénovation du Français à l'Ecole Elémentaire et je me trouve d'accord avec beaucoup des idées qu'il exprime. Je ne vais pas les énumérer, les points d'accord sont trop nombreux. Il me semble cependant nécessaire de faire part de quelques réflexions sur un certain nombre de concepts dont les implications n'ont pas été toujours suffisamment dégagées. Les réflexions que je vous propose portent sur les notions de communication, de milieu social, de groupe et d'imitation.

Pourquoi ces termes ? La psychologie sociale à l'heure actuelle est une sorte de Farwest. On y trouve des gens modestes, qui cultivent la terre, mettent des clôtures, essaient de construire des choses un peu solides. On y trouve également des aventuriers qui caracolent sur des concepts, raflent l'or des banques et des particuliers. Or dans l'état présent des publications et de la diffusion des informations, les événements type "pillage de banque" sont mieux connus que le travail de celui qui, modestement, cultive son petit potager, construit sa petite maison ; c'est pourquoi je crains qu'il y ait dans l'air non seulement des "concepts en liberté", mais des concepts sauvages dont les implications me semblent dangereuses. Les mots de communication ou de groupe sont de ce nombre ; ils ont été souvent manipulés sans précaution et je vais essayer d'en faire l'analyse.

I - LA NOTION DE COMMUNICATION

C'est un point très important et sur lequel je m'étendrai plus longuement, parce que certains linguistes ont tendance à isoler la langue, non seulement de la psychologie de l'individu, mais précisément de ce à quoi elle sert : la communication,

.../...

---

(\*) D'après l'intervention faite au stage de décembre 1970  
"Aspects psychologiques du langage"

La périodicité insuffisante de "Repères", n'a pas permis, à notre grand regret de la publier plus tôt.



c'est-à-dire l'acte de parole dans une situation sociale. Il existe quelques théories descriptives dont certaines mènent à des hypothèses quantifiables, de la communication interpersonnelle sur lesquelles on peut s'appuyer pour étayer une réflexion conceptuelle.

Le schéma classique de la communication (Osgood and Sebeok, 1954) est celui-ci : un émetteur envoie un message qui est reçu par un récepteur. Le message est mis en forme selon un certain code par l'émetteur et transmis au moyen d'un canal. Le récepteur de son côté, reçoit le message codé, il doit posséder le code pour trouver l'information qui est contenue dans le message. Autrement dit, il est indispensable de distinguer le contenu du message et la forme du message : le contenu est ce à quoi le message fait référence, l'information à transmettre ; il est distinct de la forme du message qui fait référence au code. Le système physique auquel ce schéma est emprunté (Shannon) ne suppose pas forcément identité de code entre l'émetteur et le récepteur qui peuvent être programmés suivant leurs caractéristiques propres. Par contre, en ce qui concerne la communication humaine, il est absolument indispensable que le code soit identique ; sinon, il n'y a pas de communication : il nous est absolument impossible, par exemple, de comprendre le message que nous envoie un étranger dont nous ne parlons pas la langue.

A partir du moment où le code est identique, tout récepteur peut devenir à son tour émetteur et tout émetteur-récepteur. Ce qui veut dire, par exemple, que le récepteur peut adresser des questions à l'émetteur sur son message et que de même l'émetteur peut attendre une réaction, une réponse verbale à son message.

On communique sur quelque chose et on communique pour quelque chose. Le référent, c'est-à-dire ce de quoi on parle, peut influencer sur la forme du message : il existe des codes qui offrent plus ou moins de possibilités et certains codes permettent un choix entre plusieurs formulations selon les référents, les récepteurs, les situations ou les intentions de l'émetteur. L'émetteur examinera les diverses possibilités qu'offre le code et choisira celle qui lui semble la plus efficace. Qu'il

s'agisse d'affirmer quelque chose, ou de commander, ou de demander un ordre, il y a dans le français, le code que nous utilisons, des formes appropriées à ces fonctions de la communication.

Le mot "pour" est très ambigu, comme tous les mots de la langue de tous les jours. En effet, je viens de dire "pour informer pour affirmer, pour interroger" ; mais le mot pour peut également avoir le sens de : quelles sont les fonctions de la communication "pour" l'émetteur ?

Un psychologue social américain, Festinger (1950) propose de distinguer entre la communication expressive et la communication instrumentale. Il est assez difficile de distinguer de façon cohérente et satisfaisante, les fonctions de la communication et les motivations à communiquer. La formule de Festinger, que je vais expliciter davantage, peut-être un guide de réflexion.

Une communication expressive a pour effet de soulager l'émetteur d'un certain état de tension : c'est par exemple le cas dans l'expression des émotions. Ce qui amène la communication, c'est l'état de tension de l'émetteur et la communication cesse quand cet état est revenu à un niveau tolérable. La réaction du récepteur est secondaire : seul l'état de l'émetteur motive la communication, détermine la forme du message et la durée de la communication.

Au contraire, la communication instrumentale a pour but d'obtenir une réponse du récepteur, et même une réponse particulière dans l'ensemble du registre des réponses possibles. La communication cesse quand le récepteur manifeste le comportement attendu : c'est en cela qu'elle est instrumentale. Elle dépend, non plus uniquement de l'état de l'émetteur, mais de la réponse du récepteur. Ce qui détermine la cessation de l'émission, c'est essentiellement l'obtention de la réponse ou le refus de répondre du récepteur. Dans ce cas, la forme dépend en quelque sorte du récepteur, puisqu'il s'agit de trouver la forme du message qui aura la plus grande efficacité.

Ces notions m'ont conduit à un certain nombre de réflexions sur le problème qui nous intéresse. Le français, tel qu'on le pratique et tel qu'on veut l'enseigner est un code, mais ce n'est pas le seul disponible : il existe un code de gestes,



de mimiques, d'intonations, qui quelquefois aide ou remplace le code verbal. L'enseignement d'une langue privilégie le code verbal, parce qu'il est moins ambigu, et donc plus efficace, que les codes de gestes ou de mimiques et bien qu'il soit plus ambigu que d'autres. Ce code verbal particulier existe à la fois dans et hors de l'émetteur et du récepteur ; il a ses règles propres dont une partie seulement est respectée, sans être toujours "connue" par l'émetteur et le récepteur, règles qui se trouvent "fixées" hors d'eux. (1)

Nous nous trouvons ainsi en face d'un problème, celui de faire prendre conscience à des enfants qu'ils communiquent dans un certain code, que leur code usuel doit être comparé à un code-modèle et "modelé" par lui. Quelle motivation faire jouer pour que l'enfant accepte de remplacer un code qui lui est familier, qui a une efficacité qui a fait ses preuves, par un autre dont il ne peut percevoir ni la nécessité, ni l'efficacité ?

Car il existe en réalité des codes, différents selon l'âge, le milieu social, la profession. Les travaux socio-linguistiques de Bernstein (1959-1961) l'ont amené à distinguer entre ce qu'il appelle le langage "public" et le langage "formel", entre codes "restreints" et codes "élaborés". Les deux types de codes diffèrent tant au niveau du vocabulaire qu'à celui de la grammaire ; ils semblent servir des fonctions sociales et psychologiques différentes. De plus, ils ne sont pas disponibles également selon le statut social : les codes "restreints" sont connus de tous, aussi bien de la classe pauvre que de la classe moyenne ; seuls les membres de la classe

---

(1) Je pense que les règles de la langue sont normatives d'une part, contingentes et plus précisément historiques d'autre part. Je crois que les linguistes auront toujours du mal à "justifier" la grammaire. Les règles de la grammaire ne sont pas des règles logiques, déductibles, ordonnables et reliées de façon nette les unes aux autres : elles définissent un bon et un mauvais, à la rigueur un bon et un moins bon ; elles ont été fixées progressivement, au cours de l'histoire de la langue. Je me demande souvent pourquoi certaines théories linguistiques négligent si totalement cette histoire.



moyenne connaissent également les codes "élaborés". Le code restreint est ainsi nommé parce qu'il est limité dans la variété des significations qu'il peut véhiculer : il est suffisant pour communiquer sur des sujets concrets, des situations sociales stéréotypées et des événements présents et immédiats ; il est insuffisant pour exprimer des abstractions et des nuances affectives. Selon Bernstein, la base de la communication quand elle se fait au moyen du code restreint, serait sociale : la communication est possible parce que les interlocuteurs partagent un même "monde social" (rôles, statuts, etc.) qu'ils connaissent bien ; ainsi le récepteur comprend ce que dit l'émetteur parce qu'il connaît d'avance de quoi le message va parler. Par contre, la base de la communication quand elle se fait au moyen du code élaboré serait cognitive : la communication est possible parce que les interlocuteurs partagent un même "schème de communication" qui leur permet de comprendre les messages nouveaux dont le contenu est imprévisible. On retrouve dans cette théorie, encore hypothétique mais dont quelques travaux empiriques ont montré la fécondité, quelques unes des idées de Worf sur la relation entre le monde et la langue.

On peut ainsi penser que les enfants, du fait de leur âge, ne disposent encore que de codes restreints et que du fait des milieux dont il peuvent être issus, ces codes peuvent différer entre eux. De quel ordre sera donc la communication entre le maître, qui possède un code "élaboré" et ces enfants ? De quel ordre sera la communication entre enfants de milieux différents ? Comment aller au-delà des limites de ces codes particuliers ? En quoi et sur quoi une communication sera-t-elle efficace ? Le maître pour dialoguer avec l'enfant doit coder et décoder les messages dans un code restreint et l'enfant des milieux défavorisés ne peut échanger avec ses camarades de milieux plus favorisés que des informations réduites du fait du code dont il dispose.

C'est un thème de réflexion que je propose ; je ne veux pas mettre en doute l'intérêt qu'il y a à favoriser la communication pour l'apprentissage de la langue. Je demande simplement comment passer des codes restreints familiers au code général



Une difficulté supplémentaire provient du fait que lorsque les enfants entrent à l'école, ils ont déjà pris des habitudes linguistiques. Les enfants de 4 ans, d'après une étude faite en Amérique, possèdent déjà l'essentiel de l'anglais de base (on aurait probablement en France des résultats du même ordre). Mais il faut distinguer entre appliquer des règles même restreintes sans savoir exprimer les règles et appliquer ces mêmes règles en les connaissant ; faire aller de pair l'apprentissage de nouvelles habitudes linguistiques et de nouvelles règles vient sans doute ajouter aux difficultés que représente psychologiquement pour l'enfant le fait de devoir prendre de la "distance" par rapport à ses habitudes linguistiques personnelles pour prendre conscience des règles implicites qu'elles comportent. Piaget a insisté sur le processus-clé du développement de l'enfant, la décentration par rapport à lui-même ; ce processus est, à mon avis, fondamental dans le réapprentissage de la langue maternelle à l'école et que c'est pourquoi il est, sans doute, plus difficile d'enseigner le français, et pour l'enfant, d'apprendre le français que l'histoire ou le calcul. L'effort d'abstraction par rapport aux expériences vécues, concrètes et aux habitudes acquises que cela suppose me semble particulièrement difficile pour un enfant de 6 ans et au-delà, même s'il est passé par l'école maternelle.

Les codes qu'utilisent les enfants diffèrent selon leur milieu d'origine ; or l'efficacité de la communication, et donc le caractère gratifiant de celle-ci, dépend de la similitude du code utilisé. La question que je me pose est, sur ce point, de savoir quelles interventions doit faire l'adulte pour éviter que les enfants ne se renforcent mutuellement dans leur code "restreint" ; puisque pour se faire comprendre de l'autre, ils auront tendance à s'adapter à la situation concrète, immédiate, en utilisant le code le plus faible. Il y a là un risque de circularité dont il faut sortir. Je pense qu'encourager la communication est certes une condition stimulante et donc nécessaire ; mais qu'elle n'est pas une condition suffisante de la progression vers un code plus élaboré. L'efficacité à court terme sera toujours préférée par les enfants : utiliser leur

code coutumier leur demande moins d'efforts que d'en apprendre un autre dont ils ne perçoivent pas l'utilité au moment où on le leur apprend.

## II - LE MILIEU SOCIAL DE L'ENFANT -

Lorsqu'on cherche à faire passer un enfant d'un code à un autre, d'un code pauvre par rapport "au catalogue du possible" à un code plus élaboré, on entre en compétition avec d'autres milieux sociaux que celui de la classe. L'enfant peut venir d'une famille qui a un code restreint et il y retourne après la classe. Or, il semble évident que les renforcements, les satisfactions qu'il peut avoir grâce à ce code familial pèseront d'un poids plus lourd que les approbations de tous ordres que peut lui donner l'école quand il apprend le code général. Le même fait se produit dans la cour de l'école, lorsque des "contrapprentissages", par renforcement du code restreint familial, entrent en compétition avec l'apprentissage en classe. Et cela, parce que le code restreint a une efficacité à court terme bien plus immédiate et évidente que le code général. Je pose là une question sans y répondre.

Les milieux défavorisés n'ont pas seulement un vocabulaire plus pauvre, ils vivent dans un monde où la variété des choses, des personnes, des relations sociales et des événements est moindre. Or, il y a une liaison entre le dire et le vivre. L'hypothèse de Worf reste ici bien séduisante. D'après un rapport à paraître de REUCHLIN (1970) sur le rôle du milieu dans le développement intellectuel, et compte tenu de ce qu'on sait du système nerveux et des stades du développement, les milieux "stimulants" seraient plus propices au développement et à la mise en ordre dans le temps et l'espace. La mise en ordre, en relation, le dégagement de régularités et de règles précisément, joueraient un rôle très important à la fois dans le développement cognitif en général, dans le développement logique et dans l'acquisition des règles du langage en particulier. De plus, d'après REUCHLIN, les milieux favorisés avantageraient également leurs enfants, dans la mesure où il s'y pratique, en toutes sortes de circons-



tances, un certain apprentissage de l'inhibition. Or, à partir du moment où on peut contrôler ses tendances impulsives immédiates pour se donner de la réflexion et choisir entre des possibles dont on a, par ailleurs, appris le répertoire, on peut accéder à des relations, à des actions, à des paroles ou à des phrases qui n'ont pas les mêmes caractéristiques. Toujours d'après cet auteur, la distance prise par rapport à l'immédiat, au concret, se reflèterait dans une façon de parler des milieux favorisés, des façons d'appréhender les choses, d'expliquer les relations. Le problème du "dire" renverrait donc au problème du vivre et l'amélioration de la langue ne se poserait pas uniquement en termes pédagogiques.

### III - LA NOTION DE GROUPE -

Je considère ici le groupe en tant que lieu et instrument d'apprentissage de la langue ; je me référerai à des études qui ont été faites sur le groupe comme milieu d'apprentissage en supposant que les conclusions peuvent être généralisées à l'apprentissage de la langue.

La notion de "groupe" comporte un grand nombre de définitions : elle correspond à des descriptions de situations sociales différentes dont les implications sur l'individu sont également différentes. En conséquence, n'importe quelle collection d'individus ne constitue pas un groupe et n'importe quel groupe n'est pas en lui-même un milieu favorable à l'apprentissage.

"Groupe" peut avoir le sens de "collection d'individus définis par une ou plusieurs caractéristiques identiques". On classe ainsi les individus en groupes selon l'âge, le sexe, les catégories socio-professionnelles, le statut socio-économique, la couleur de la peau, la langue..... Entre les individus de telles collections aux caractéristiques identiques, il peut ou non se produire des phénomènes psychologiques particuliers lorsqu'on les met réellement ensemble. Mais les phénomènes psychologiques les plus marquants pour l'individu sont ceux de l'interaction sociale. Lorsqu'un individu se comporte, parle, apprend de façon différente selon qu'il est ou non en présence d'autres

personnes, on dit qu'il y a interaction sociale, mais faut-il encore distinguer des niveaux d'interaction.

Toute collection d'individus rassemblés en un même lieu n'engendre pas forcément des phénomènes d'interaction. Les catégories descriptives utilisées par certains zoologistes dans le traitement des phénomènes sociaux chez les animaux sont utilisables pour distinguer les niveaux d'interaction et les études sur l'homme ont confirmé l'utilité de ces catégories. Certains rassemblements animaux ne sont rien d'autre que la conséquence de réactions individuelles identiques à des stimulations identiques. Ainsi en est-il des rassemblements de certains coléoptères sur les pierres chauffées par le soleil. Bien des groupements humains sont de cette nature et il ne se passe rien "entre" les individus rassemblés.

Le premier niveau d'interaction véritable est celui de l'interstimulation : la présence du congénère entraîne des changements dans le comportement de l'individu. Ce phénomène n'est pas propre aux animaux. Les études sur l'homme (DASHIELL, 1930) ont montré l'importance des phénomènes de facilitation sociale. Lorsqu'on fait travailler un enfant ou un adulte, en présence d'un autre observateur ou d'un co-acteur (chacun travaille pour soi, sans communication, mais en présence l'un de l'autre), on constate que la vitesse d'exécution est plus grande, mais qu'il y a plus d'erreurs. Ainsi, lorsqu'il s'agit d'une tâche déjà maîtrisée et bien apprise, il se produit un effet spontané d'intensification des réactions dans le sens de la vitesse. Par contre, lorsqu'il s'agit d'une situation d'apprentissage, des recherches contemporaines (ZAJONC, 1967) ont montré qu'il n'y avait plus "facilitation", mais interférence : l'apprentissage est retardé.

A un niveau plus élevé encore, l'individu est amené à observer la réponse d'autrui et cette observation aide son propre apprentissage. Enfin, l'apprentissage de l'individu est encore plus rapide, tout en étant aussi stable, lorsque l'individu peut observer, non seulement la réponse d'un autre, mais les conséquences de la réussite ou de l'échec de cet autre. Et cela se constate même chez les poissons.

Les phénomènes psychologiques les plus marqués, dans tous les sens du terme, se produisent dans les groupes qui sont

.../...



caractérisés par des liens d'interdépendance. Par interdépendance, il faut entendre le fait que les membres du groupe collaborent directement, c'est-à-dire dépendent les uns des autres dans la réalisation d'une tâche, et sont également dépendants dans la récompense (ou la punition) (2) qui s'attache à la réussite (ou à l'échec). De nombreuses recherches ont montré la force de l'influence d'autrui dans des groupes de cet ordre. La tâche qui est donnée n'est pas propre à l'individu, mais au groupe : elle peut impliquer ou non une division du travail ; mais elle implique surtout que tous coopèrent à la tâche unique commune : il y aura une performance unique, une réponse unique, un résultat commun dont les conséquences, en bien ou en mal selon qu'il y a réussite ou échec, vont retomber sur chacun des participants. Dans ce cas là, on a vraiment un groupe psychologique dans la mesure où l'on a créé une solidarité entre les participants. Le groupe "classe" représente sans doute un mélange de ces types d'interaction : la présence des camarades peut entraîner des phénomènes de facilitation sociale dans les tâches déjà maîtrisées, mais également des phénomènes de gêne ou d'interférence si l'on se contente du "côte-à-côte" dans l'apprentissage de quelque chose de nouveau. La présence des camarades peut au contraire aider l'apprentissage si l'on veille à ce que l'enfant prête attention à la réponse de l'autre et aux conséquences qui s'y attachent. Mais le cas le plus favorable est sans doute celui où l'on amène les enfants à dépendre les uns des autres dans la réalisation et la réussite (ou l'échec)

---

(2) Il ne faut pas entendre le terme "punition" en son sens dramatique ! Les psychologues utilisent souvent les termes de récompense et de punition pour désigner des interventions de l'expérimentateur aussi bénignes qu'une approbation ("c'est bien") et une désapprobation ("c'est mal", "erreur"... ) ou encore l'allumage d'un voyant vert signifiant que la réponse est juste ou d'un voyant rouge signifiant que la réponse est fausse.

.../...

J'ai réalisé, voici quelques années (MONTMOLLIN, 1951), une expérience pour savoir si dans une tâche d'apprentissage, un groupe était supérieur à la moyenne des individus et si, d'autre part, les individus qui avaient travaillé en groupe apprenaient mieux que ceux qui avaient travaillé isolément. Le matériel à apprendre (la tâche) n'était pas distribué entre les participants (tous devaient apprendre tout) et chaque réponse était contrôlée par l'ensemble du groupe : le groupe était crédité de toute bonne réponse acceptée à l'unanimité. Dans ces conditions, on constate que le résultat du groupe après un certain nombre d'essais, est supérieur en moyenne au résultat moyen d'individus travaillant isolément. Mais il s'agit d'un résultat "moyen" : la variabilité entre les groupes est grande et certains groupes sont moins bons que l'individu moyen isolé. La réussite du groupe dépend d'un certain nombre de conditions ; en particulier, de la présence dans le groupe d'au moins un participant compétent dans la tâche, et du fait que cet individu compétent est également influent, pour faire admettre aux autres que sa réponse est la bonne. Quant à la version pédagogique de l'expérience, l'individu qui a travaillé en groupe apprend-il plus de choses que l'individu qui a travaillé isolément, la réponse est "oui, en moyenne" - mais, il faut se garder de généraliser sans précautions : d'autres recherches sont nécessaires pour voir si la conclusion se maintient quel que soit le type de tâche. De plus, c'est une conclusion sur une moyenne : on constate en effet que l'individu ne tire bénéfice du travail de groupe que si le groupe a été efficace et a bien réussi. Le bénéfice personnel dépend également des individus : dans notre recherche, ce sont les participants qui avaient une mauvaise "mémoire" ou qui avaient des difficultés d'apprentissage qui bénéficiaient le plus du travail en groupe, mais non ceux qui étaient "bons". Ainsi le travail coopératif semble être bénéfique surtout pour ceux qui ont une faible compétence en particulier dans les possibilités d'attention, et peut-être une faible motivation pour la tâche ; les "bons" tirent un bénéfice moindre parce qu'ils sont déjà à un niveau relativement élevé et que la discussion gêne leur travail personnel. L'intérêt du travail en groupe pour les moins "doués", dans le type de situation et de tâche utilisé, provient



de ce que chaque participant cherche à convaincre son partenaire, qu'ainsi les répétitions sont plus nombreuses et que l'accord sur les réponses entraîne un renforcement de ces réponses.

D'autres recherches ont montré (KELLEY and THIBAUT, 1968), d'autre part, que le travail en groupe présentait des désavantages et qu'il était nécessaire de tenir compte d'un certain nombre de pré-conditions pour pallier ces difficultés. Le travail (coopératif) en groupe exige plus de temps, du fait même de la communication interpersonnelle et des discussions préalables aux décisions communes. Pour bien travailler, un groupe doit s'organiser : un apprentissage social doit précéder la réalisation collective de la tâche ; les participants doivent apprendre à travailler ensemble. Si la tâche est complexe, la participation et les moyens de chacun doivent être clairement définis. Il y a un risque d'inégalité dans la participation du fait que les motivations pour la tâche en elle-même et pour la communauté de travail sont différentes d'un participant à l'autre : le passage d'un intérêt individuel à un intérêt collectif, d'une activité individuelle à une activité coopérative, implique sans doute des difficultés plus grandes pour l'enfant que pour l'adulte, en raison du processus de décentration qu'il suppose. Le fait de travailler en groupe implique chez un participant la possibilité de faire attention à ce que fait ou dit l'autre, à se mettre à sa place. Cette possibilité apparaît tardivement chez l'enfant.

Les observations qui ont pu être faites en matière de comportement social sur l'enfant montrent, en effet, que ce n'est que tardivement que l'enfant peut respecter, dans une tâche, une règle de réciprocité absolue ; qu'il est plus centré sur lui-même que sur la tâche ; qu'il est plus centré sur les personnes de sorte qu'il prêtera plus d'attention aux personnes qu'à la tâche ; qu'il a tendance à se conduire de façon compétitive ; que la mise en place des inhibitions et du contrôle de soi est tardive. Toutes circonstances qui peuvent contrarier la réalisation coopérative d'une tâche et le bénéfice individuel qui peut en être tiré.

Ainsi le travail en groupe ne résout pas tous les problèmes et il serait risqué de se fier à la spontanéité des comportements sociaux. Il semble bien que les exigences du travail en groupe passent autant par le développement intellectuel que par le développement affectif.

Enfin, des quelques études qui ont porté sur les groupes de discussion (KELLEY and THIBAULT, 1968), on peut peut-être tirer quelques réflexions utiles au problème qui nous intéresse. Tout d'abord en ce qui concerne l'effet de la taille du groupe, (\*) lorsque le groupe est relativement petit, de l'ordre de sept plus ou moins deux, ce qui correspond à peu près à ce qu'il est possible à l'homme d'appréhender, en un seul acte de perception ou de mémoire, la participation est à peu près également répartie entre tous. Lorsqu'on dépasse ce chiffre, on s'aperçoit qu'il y a de moins en moins de gens différents qui parlent. Le volume de communication restant le même, il est réparti entre des individus de moins en moins nombreux. Il y a certainement, une leçon à tirer de ces résultats pour des pédagogues : comment contrôler la participation dans un groupe large de telle sorte que ce ne soit pas toujours les mêmes qui parlent.

Autre fait intéressant : le rôle du "bavard" dans les groupes de décision. Dans une recherche expérimentale, sur des étudiants en psychologie, on donne un même problème à résoudre à deux séries de groupes et on les laisse discuter. Puis, dans les groupes d'une série, on extrait un bavard, dans les groupes de l'autre série un non bavard, on donne à chacun la bonne solution et on les renvoie dans leurs groupes respectifs. On constate alors que dans 70 % des cas, les groupes "du bavard" obtiennent la bonne solution et dans 30 % des cas seulement les autres groupes. Or, d'autres recherches ont montré qu'il n'y a pas de corrélation entre le taux de parole et la fréquence de découverte de la bonne réponse. Ainsi, si le "bavard" est socialement efficace parce qu'il polarise la discussion sur ses propres idées, parce qu'il est perçu comme plus assuré de sorte qu'on lui fait confiance, il n'offre en lui-même aucune garantie de qualité et peut même empêcher le groupe de discuter de la bonne solution et de l'adopter.

-----  
(\*) sur la distribution des interventions verbales



Ainsi non seulement les relations fonctionnelles d'un groupe de travail réclament des conditions particulières de mise en place, mais encore les interactions verbales demandent elles-mêmes à être contrôlées. Il ne doit échapper à personne que les interactions sociales sont des phénomènes très complexes.

#### IV - LA NOTION D'IMITATION

Je sais que l'imitation est une notion très décriée et qu'il est admis qu'il faut comprendre plutôt qu'imiter. Mais la notion d'imitation a de nombreuses acceptions et des recherches contemporaines (BANDURA, 1963, 1965) ont montré quel bénéfice un enfant pouvait tirer d'une imitation, comprise comme "apprentissage par observation d'autrui". Bandura a, expérimentalement, montré qu'en observant autrui, l'enfant pouvait acquérir des réponses nouvelles, mais également apprendre à utiliser plus fréquemment des réponses rares, ou encore à ne plus utiliser des réponses mauvaises.

L'enfant regarde un film qui montre un modèle entraîné d'accomplir un certain nombre d'actions, chacune d'elles étant récompensée ou punie (3). On demande ensuite à l'enfant de dire ce qu'il a retenu des actions du "modèle" et l'on constate qu'il énonce des actions (ou "réponses") qui n'appartenaient pas encore à son propre répertoire d'actions (ou de "réponses"). De plus, quand on le met dans une situation identique à celle du modèle observé, on constate qu'il reproduit les actions (ou les réponses) du modèle qui ont été récompensantes ou non-punissantes pour le modèle. Ainsi l'enfant a acquis un certain nombre d'items nouveaux dans la nomenclature des possibles, mais encore un certain nombre de modes d'action nouveaux.

---

(3) voit note (2)

En ce qui concerne les réponses dont on sait qu'elles appartenaient au répertoire de l'enfant avant la projection du film, on constate que l'enfant reproduit plus fréquemment qu'il ne le faisait auparavant, des actions ou réponses qu'il a vues être récompensées chez le modèle. Il y a donc un effet de "désinhibition" de certaines réponses. La fréquence de ces réponses change chez l'observateur : de rares, elles deviennent fréquentes.

De même, on constate qu'il reproduit moins fréquemment sinon pas du tout, des actions ou réponses qu'il a vues être "punies" chez le modèle. Il y a donc un effet d'"inhibition" de certaines réponses. La fréquence de ces réponses change chez l'observateur : de fréquentes, elles deviennent rares.

Ainsi, tout en contestant l'efficacité d'une imitation mécanique, et passive, on peut à partir de ces données, imaginer des exercices destinés soit à l'acquisition de nouvelles réponses et de nouvelles règles, soit au changement de disponibilité de réponses et de règles connues, mais peu utilisées, soit encore à la correction des erreurs fréquentes. Il s'agit là d'une imitation active, qui semble d'autant plus efficace que le modèle n'est pas le maître, ou un adulte, mais un enfant auquel l'observateur s'identifie. Combinée à d'autres, cette méthode pourrait sans doute être utilisée avec profit.

(Références) voir p. 92

.../...



BANDURA, A. Vicarious processes. In L. Berkowitz (ed), Advances in experimental social psychology. New York : Academic Press - Volume 2, 1965. Pp. 3-55.

BANDURA, A & WALTERS, R.H. Adolescent aggression New York : Ronald Press, 1963.

BERNSTEIN, B.A. public language. form: sociological implications of a linguistic form. British journal of Sociology, 1959, 10, 311-326.

BERNSTEIN, B. Social class and linguistic development. A theory of social learning. In A.H. Halsey, J. Floud and A. Anderson (eds), Education, economy and society. New York : Free Press, 1961 - Pp. 288-314

DASHIELL, J.F. Experimental studies of the influence of social situations on the behavior of individual human adults. In C. Murchison (ed.), A handbook of social psychology. Worcester, mass. : Clark University Press, 1935.

FESTINGER, L. Informal social communication. Psychological Review, 1950, 57, 271-292

KELLEY, H.H. & THIBAUT, J.W. Group problem solving. In G. Lindzey and E. Aronson (eds), Handbook of social psychology. Reading, mass. : Addison - Wesley, 1968 (2nd ed.) - volume IV, ch.29, pp.1-101.

MONTMOLLIN, G. de & PERLMUTTER, H.V.. - Apprendre en groupe. Une expérience de psychologie sociale. Enfance, 1951, 4, 359-376.

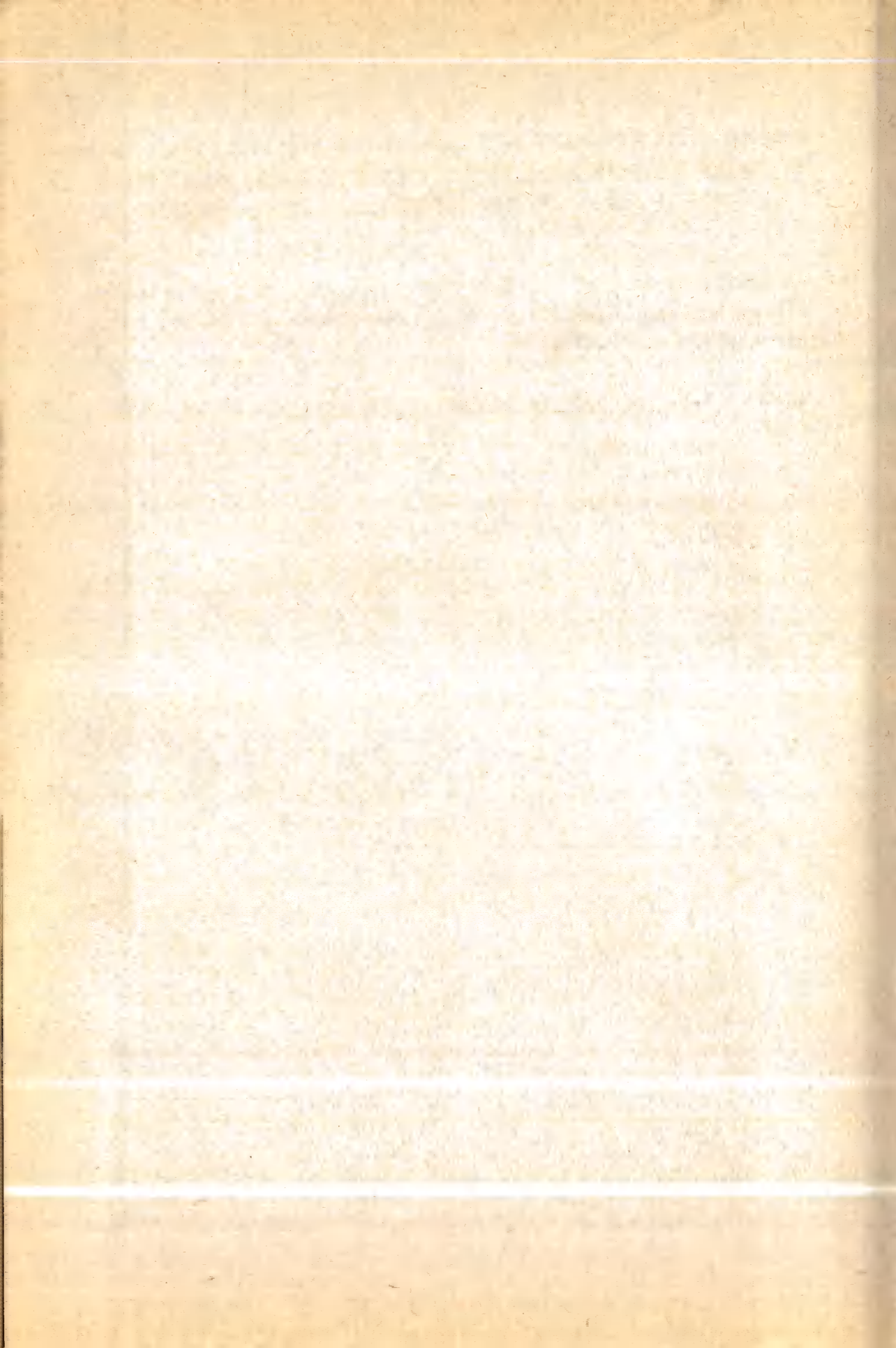
.../...

OSGOOD, C.E. & SEBEEK, T.A. Communication and psycholinguistics -  
In Psycholinguistics : A survey of theory and research problems,  
supplement to the Journal of Abnormal and Social Psychology,  
1954, 49, N° 4, Part. 2.

REUCHLIN, M. Rapport aux Journées nationales de l'Association  
de Psychologie scientifique de langue française, Lille, 1970.  
(à paraître aux P.U.F.)

ZAJONC, R.B. Psychologie sociale expérimentale. Paris Dunod,  
1967.





D I S C U S S I O N

(ENTRE LA TABLE DES "CONFÉRENCIERS" ET LES PARTICIPANTS  
DU STAGE)

---

Au départ et pour répondre à un point de l'exposé de Mme. de MONTMOLLIN concernant la grammaire, Mme. ROMIAN rappelle que le schéma pédagogique du Plan est articulé toujours sur deux temps. La communication et la structuration (ou temps d'apprentissage). Que dans le même esprit, il propose de partir d'une pratique intensive de la langue et que c'est à partir de là que l'enfant découvrira, et avec l'aide du maître, les règles de fonctionnement de la langue (\*).

La Salle - Qu'est-ce que la communication ? Y-a-t-il des étapes dans la communication, en rapport avec l'âge ?

M. Bresson - Je ne pourrai pas répondre à cette question. On peut dire qu'il y a une communication à partir du moment où l'intervention de l'interlocuteur fait partie du système de régulation des discours et cette intervention peut avoir bien des degrés. Un enfant peut demander qu'on lui donne quelque chose. De même, il peut répondre à un ordre ou à une demande, mais ceci ne recouvre pas tous les usages du langage. Dans le cas de l'enfant qui raconte le dessin qu'il fait, le "feed-back" de l'interlocuteur peut ne pas être autre chose que sa présence.

---

(\*) On notera que le glissement des idées, de l'examen de situations de communication à l'examen de situations d'apprentissage, est constant dans le débat. Pour la plupart des "conférenciers", le référent demeure celui de la pédagogie traditionnelle où seules existent des situations d'apprentissage.

M.R.

.../...



Ou bien, on donne de la communication une définition théorique, ou bien, on cherche à définir des situations avec assez de précision pour voir comment les interventions de l'autre déterminent certaines transformations du discours. Or toute une série de transformations du discours sont nécessaires pour donner certaines informations. De plus, les règles du langage sont rarement contraignantes, ce sont presque toujours des règles qui interdisent. C'est sous une autre forme le problème de la synonymie. Il existe toute une gamme d'informations qui ont en commun une information générale à laquelle s'ajoutent des variantes. Je reprends un exemple de Mme SINCLAIR : Lorsqu'un enfant dit de deux crayons différents à la fois par le diamètre et la longueur "Celui-ci est gros, celui-là est mince ; celui-ci est long, celui-là est court" il donne en un certain sens la même information que lorsqu'il dit : "celui-ci est plus gros mais plus court, celui-là est plus gros, mais plus mince". Et pourtant par sa structure syntaxique, l'une des formes donne des relations supplémentaires par l'intermédiaire de la transformation généralisée.

On peut dire qu'il y a des étapes dans la communication, dans la mesure où le développement des capacités opératoires entraîne la possibilité de tenir compte de plus d'aspects des feed-back, la possibilité de prévoir et de donner plus d'informations. Il y a en conséquence des types de communication qui ne sont possibles qu'à certains moments, mais je ne pense pas qu'on soit en mesure à l'heure actuelle de faire une psychologie très précise des situations. Il faut donc prendre garde au problème des contenus et c'est peut-être en imposant à l'enfant la transmission de certaines informations qu'on peut arriver à créer des situations qui lui permettent de se régler sur les feed-back qu'on lui offre et de savoir si oui ou non, il atteint son but.

MME DE MONTMOLLIN - Je crois aussi qu'il y a une évolution dans la manière de communiquer des enfants, ne serait-ce que dans le nombre et la diversité des contenus sur lesquels il communique. Cette évolution se traduit aussi dans les possibilités qu'il a de s'adapter au récepteur, dans ce sens qu'il devient capable, parce que le récepteur n'a pas compris, de modifier son message jusqu'à ce que le récepteur ait la réponse que voulait le message. Ceci est possible assez tôt dans des situations concrètes ou des situations de jeu avec des règles. Les enfants dans ce dernier cas communiquent très bien dans le code du jeu.

BR. - C'est pourquoi l'apprentissage du bluff est important, au sens où on l'entend au poker : c'est apprendre à jouer de feed-back ambigus. Un apprentissage de ce genre est évidemment tardif, mais l'entraînement à la communication ne s'arrête pas au C.P.

Il me paraît important d'enseigner à jouer plusieurs rôles pour apprendre à les différencier.

M. RICHARD - Lorsque la situation concrète est commune à l'émetteur et au récepteur, il n'est pas utile qu'elle soit contenue dans l'énoncé puisqu'elle est présente pour les deux. Dans ce cas, la communication peut arriver assez tôt. Le problème est différent dans le cas de conduite d'un récit. Dans ce cas précisément, le récepteur ne dispose pas des éléments de la situation, c'est-à-dire un décentrement par rapport à cette situation.

M. LEGRAND - Je veux préciser que lorsque nous parlons de "communication" nous n'entendons pas par là le bavardage quotidien, mais une situation pédagogique qui, à la limite peut être jugée complètement artificielle et qui est celle de récit en situation collective. Les enfants doivent être entraînés à sentir cette différence et ils peuvent l'être très facilement entre autres à l'occasion d'études du milieu. Lorsque



vous affirmez que dans des situations de ce type la communication passe rarement, il ne faut pas oublier que dans une pédagogie traditionnelle, ce genre de situation n'est jamais mis en place. En conséquence, il faudrait éviter de transposer dans l'absolu ce qui est le fait d'un artefact pédagogique.

M.M. - C'est vrai, mais à l'école maternelle comment définissez-vous ces possibilités, qu'est-ce que vous observez et comment définissez-vous la situation ? On ne peut s'entendre qu'à partir du moment où l'on a défini les observables.

Ce qui est vrai, c'est que la pédagogie traditionnelle a rendu tardive la décentration de l'enfant. Il faut voir si dans une pédagogie différente l'enfant ne pourra pas se décentrer plus tôt. Or, toutes les théories de l'enfant que nous avons à l'heure actuelle partent d'enfants qui ont vécu dans une pédagogie traditionnelle. Dans ce sens, a-t-on fait des études du développement des "enfants Freinet" ?

L. - C'est tout notre problème. Bien qu'il s'en inspire, le Plan ne décalque pas Freinet et en particulier tout ce qui est "structuration" sort du mouvement Freinet et nous avons l'intention et la prétention de voir ce qu'on fait dans de telles situations d'une part, grâce à la description précise des conduites pédagogiques au sein de la classe et dans le cadre du Plan, d'autre part au regard des résultats obtenus et en ce qui concerne les conduites et la décentration et aussi le maniement de la langue.

B.R. - En regardant des films pris dans des cadres où l'enseignant essayait d'employer les méthodes actives, j'ai été frappé par un fait qui peut paraître curieux. Les interventions demeurent très souvent de type correctif. Bien que ce soit difficile, il faut pourtant éviter ce genre

d'intervention. Elle peut être d'un type différent; du type suivant "je ne comprends pas et je ne comprends pas parce que tu as dit ça et que je ne sais pas si ça veut dire ceci ou cela" Ceci n'est pas une intervention dramatique. Elle implique pour l'enfant de découvrir lui-même, la correction qu'il doit apporter à son énoncé pour que l'ambiguïté disparaisse. Alors que l'intervention qui consiste à dire "tu aurais dû dire ceci..." ne lui permet pas de bénéficier de la recherche de la solution et en ce sens, je crois qu'elle a moins de valeur.

Pour arriver à se corriger, il serait fructueux que l'enseignant puisse s'enregistrer au magnétoscope et s'observer ensuite. Une telle formation pédagogique me paraît indispensable. Lorsqu'on est pris dans l'action et qu'on se heurte à une difficulté, il est très difficile d'avoir une attitude non directive. Ce n'est pas que je prône un non directivisme à la façon de Rodgers qui, au contraire me paraît être une attitude tout à fait fallacieuse.

Le problème consiste à trouver des situations telles que l'enfant puisse y développer une certaine activité, qu'il puisse juger de la réussite ou de l'échec de son action et qu'on ait des moyens d'agir sur cette situation de telle façon qu'il puisse découvrir et mettre en oeuvre les procédures de correction qui permettent de passer de l'échec à la réussite.

M.M. - Je suis d'accord à condition que la bonne solution du point de vue normatif soit déjà dans le répertoire de l'enfant.

B. - Ce n'est pas parce qu'on la donnera de l'extérieur qu'elle sera utilisable. Le principe, c'est de la rendre utilisable. Ce que je pense, il faut éviter, c'est de donner une règle de l'extérieur parce que les corrections de l'extérieur sont par définition inefficaces. Réciproquement, il faut



que l'enfant ait la possibilité de dire "vous me parlez d'une façon que je ne comprends pas" Et dans ce sens, on pourrait concevoir par exemple, des énoncés mathématiques qui seraient mal faits et où il faudrait découvrir ce qu'il y a en trop ou ce qui manque pour résoudre le problème.

M. LeNy - La difficulté, pour l'enfant c'est que lorsqu'il ne comprend pas, il ne le sait pas

Br. - Mais, il faut créer, dans nos groupes, des situations où il sera en mesure de se rendre compte qu'il ne comprend pas.

HR. - Dans nos groupes de travail, il arrive souvent qu'un enfant dise à un autre, je ne comprends pas ce que tu viens de dire.

Salle - La position de Mme. de Montmollin est justifiée dans le sens qu'elle est cohérente avec ce qu'elle a dit dans son exposé et en particulier, la place qu'elle donne au code dans le schéma de la communication. Etant donné que pour elle, le code est un ensemble clos ; à partir du moment où l'enfant dans son code à lui ne possède pas un certain élément, il n'y a aucune raison pour qu'il le trouve.

Je suis d'accord pour dire que la communication ne justifie pas la grammaire. Mais, si on considère la langue, non pas en tant que système grammatical, mais comme un instrument de communication, on peut très bien, retournant le problème considérer que le code n'est pas une condition à priori de la communication, mais le produit de cette communication. Dans la situation pédagogique le problème serait de savoir comment passer de différents codes selon les milieux, au code général. Mais ce code général en fait n'existe pas. Vous avez affirmé que pour que la communication soit possible, il faut que le code des interlocuteurs soit identique. Il se trouve que dans la réalité, ça

n'est jamais le cas. Et cependant ces interlocuteurs communiquent et plus ils communiquent, plus leurs codes respectifs se rapprochent.

Poser le code comme préexistant à la communication conduit à la limite, à rendre impossible la communication.

M.M. - La position des linguistes est très nette sur ce plan. La langue existe indépendamment de toute communication.

Salle - C'est vrai, mais peut-être les linguistes ont-ils trop confondu ce qui dans la langue est système, c'est-à-dire logique interne et ce qui en elle est code, c'est-à-dire ce qui permet la communication. En tant que code, la langue est arbitraire ; en tant que système, elle ne l'est pas.

M.M. - Historiquement vous avez raison. Le besoin de communiquer est probablement venu avant le code. Ce qui nous oppose, c'est que vous pensez que l'enfant peut trouver en lui-même toutes les ressources qu'il lui faut pour communiquer.

Mais, pour prendre un exemple : peut-on affirmer que l'imparfait du subjonctif est disponible chez l'enfant avant qu'on le lui ait appris ?

Bresson - Il faut distinguer. Prenons l'imparfait du subjonctif ou le passé simple et mettons que la lère personne du singulier du passé simple ne soit jamais utilisée dans l'entourage de l'enfant. Le principe est de créer le besoin de quelque chose qui ne puisse être rendu en français que par cette forme.

On peut arriver à faire découvrir à l'enfant qu'il lui manque quelque chose pour traduire ce qu'il veut traduire et lui montrer que ce quelque chose - se construit à partir de ce qu'il sait et en ce sens, je ne crois pas qu'il y ait imprégnation dans la mesure où ce terme évoque une attitude passive. Disons que le terme est dangereux au même titre que "code".



Le problème de la pédagogie est précisément de créer des situations telles qu'elles rendent nécessaire la découverte de certaines solutions ou du moins qu'elles montrent qu'il faut une solution au problème et dans le cas où on n'aurait pas la solution qu'il faut, la construire. Mais, je ne crois pas que cette solution, on puisse, sans justification l'imposer du dehors et ainsi, je ne crois pas qu'on puisse d'abord apprendre les formes du subjonctif et dans un deuxième temps apprendre comment on l'utilise. Je ne crois pas que les règles fondamentales de la langue manquent à l'enfant même s'il vient des milieux les plus défavorisés. A partir du moment où un enfant n'est pas muet, il possède les éléments fondamentaux du système de la langue et en conséquence, on peut construire à partir de ces bases.

L'apprentissage de la langue est de l'ordre de l'apprentissage d'une habileté motrice. On n'a pas cette habileté, et pourtant, on en possède les mouvements nécessaires.

Pour les données de la langue, il est évidemment difficile de dire dans quelle mesure elles existent ou n'existent pas dans le répertoire antérieur. C'est très différent de ce qui se passe lorsque je veux apprendre le numéro de téléphone de quelqu'un. En effet si ce quelqu'un ne me dit pas son numéro, ce numéro n'existera jamais pour moi. Les règles de la grammaire ne sont pas comme des numéros de téléphone.

Salle - A propos de la liaison qui peut exister entre niveau d'apprentissage de la langue et manipulation de concept : l'expérience a prouvé qu'il y avait corrélation entre les niveaux opératoires et le niveau de langage et que les mathématiques modernes conduisaient à une accélération des structures mentales sur le plan opératoire et également sur le plan linguistique.

.../...

Br - L'enfant a à sa disposition le système linguistique comme il a à sa disposition le système logique. J'ai essayé hier (\*) de situer la notion de "stade" à propos de la construction d'opérateurs dérivés. Pour le langage, il arrive à plafonner tandis qu'on peut continuer à construire un langage mathématique. Ce qui me semble important, c'est qu'on peut arriver à faire construire ces opérations, c'est-à-dire qu'elles ont leurs lois de développement intrinsèques. Si on ne peut pas sauter d'étape, on peut à une étape donnée arriver à les réaliser complètement.

Et ainsi, on ne va pas développer n'importe quelle situation de communication, car l'enfant ne peut pas trouver n'importe quoi et ainsi créer une situation qui impose l'utilisation du passé simple lère personne ne me semble pas possible avant 10 ou 11 ans. Cela parce que manquent les opérateurs nécessaires pour construire une telle situation. Il n'y a pas contradiction entre l'idée d'une pédagogie active c'est-à-dire qui permet à l'enfant de contrôler des situations, de construire son système opératoire de le différencier, de l'articuler, de le maîtriser, et le fait que l'on crée des situations d'exercice. Cependant le système a des lois de fermeture qui lui sont propres et si l'on essaie d'en sortir arbitrairement la situation d'exercice ne sera pas comprise. De même qu'à cet âge, on ne peut, pour la mathématique, maîtriser que certains types de transformations et certains types d'invariants, de même, le langage n'est pas donné d'un seul coup. Ce que je voulais dire, c'est que l'enfant qui parle possède les opérateurs primitifs. Lorsqu'il entre en classe, il a déjà constitué tout le système de langage de l'action et une partie du système de langage du récit. Ce qu'il faut à ce moment-là, c'est arriver à compléter le système. L'ordre d'apprentissage ne me paraît pas pouvoir être arbitraire, il faut voir quels exercices sont "utiles"

---

(\*) cf "repères" n°



ou efficaces pour faire des informations sur le développement spontané. Faute de prendre ces précautions, on peut très bien construire des situations qui, pour l'enfant resteront ambiguës parce qu'il n'a pas les opérateurs nécessaires pour y avoir accès. Je crois, que dans cet ordre d'idées, le modèle le plus complet que nous puissions avoir actuellement est celui du développement de la perception.

Salle - A propos du passé simple, je voudrais préciser qu'il faut distinguer entre l'oral et l'écrit. Si, à l'oral, l'enfant n'emploie pas cette forme, en revanche, il l'emploie fréquemment à l'écrit et dès le C.P. Ce qui tendrait à prouver l'influence qu'exerce le "code" sur son expression.

Par ailleurs, je pense qu'il faut distinguer entre structure et système. Si effectivement, tout enfant est initié au système de la langue, il ne possède pas la métalangue intégrative qui lui permettrait d'assimiler les structures de la langue.

Enfin, je voudrais que vous précisiez la distinction que vous établissez entre logique et langage.

B.R. - Il ne s'agit pas, en fait de savoir si le passé simple lère personne est utilisé en tant que tel, mais, s'il est utilisé à bon escient.

Pour ce qui est de la grammaire, pris au sens de syntaxe phonologie, il existe un système de règles de transformations qui sont spécifiques d'une langue, qui forment un certain système et qu'il faut apprendre. Ceci ne signifie pas que dans les différents registres de langue, il n'y ait pas place pour des règles qui ne sont des règles que pour une certaine communauté. La force d'inertie que représente l'école, la langue écrite etc... fait qu'il existe des décalages continuels, de la diachronie par rapport à la synchronie. Des termes comme "maint" au sens

de "plusieurs" n'existent pas dans notre langue parlée habituelle, ils existent dans certains registres écrits parce que l'écrit capitalise une certaine histoire de la langue. Mais le problème de la syntaxe doit être envisagé à partir de la syntaxe qui fonctionne, celle de la langue parlée. En fait, le problème du langage déborde de beaucoup la syntaxe. Le langage est le produit de toute l'activité langagière, c'est-à-dire en plus de la syntaxe, la sémantique et ce qu'on peut appeler la pragmatique, en entendant par là toute la théorie de l'énonciation.

Il est évident que la sémantique est articulée sur les problèmes de la logique. Le problème se pose en ces termes : la langue pour être adaptée à ses fonctions doit entre autres, pouvoir traduire les relations à l'intérieur de l'action et aussi les relations de la pensée et de l'action, elle doit pouvoir comprendre le système des possibles, celui de la prévision comme celui du récit et en ce sens, la langue recouvre largement des domaines qui peuvent se spécifier dans la logique, mais la langue n'est pas la logique. La logique telle qu'elle est enseignée maintenant s'est constituée depuis le siècle dernier pour la mathématique ; c'est donc une logique construite dans le but très spécial de fonder le raisonnement mathématique. Le langage déborde largement ces buts. Les relations de causalité ou d'efficacité, de responsabilité ou de déontologie ne sont pas la simple implication de ce dont on a besoin dans une logique de type expansionnel qui fonde la mathématique de sorte qu'il est très dangereux de vouloir introduire brutalement la logique dans la langue qui n'est pas faite pour la recevoir de cette façon rudimentaire.

Ce qu'on peut dire, c'est que la logique peut être construite à partir de la langue, mais non l'inverse. Ainsi, le système de l'assertion est beaucoup plus complexe dans la langue que dans la logique.

Ce qu'on peut dire aussi, c'est que la langue doit avoir certains universaux. Par exemple, le système des aspects est très complexe, il relie à la fois le système des



temps, celui de l'assertion, des relations entre événements et le système des degrés d'assertion et des modalités. Ce système est selon les langues, plus ou moins large, ce qui ne signifie pas qu'il n'y ait pas d'universaux, c'est-à-dire la nécessité de pouvoir rendre "l'aspect" dans toutes les langues. Si dans l'enseignement traditionnel français, on a pratiquement ignoré "l'aspect", c'est qu'il ne fait pas partie du système de la conjugaison, sinon sous la forme des temps et des modes, ce qui n'empêche pas que ce système existe. Il est partiellement lexicalisé, partiellement réalisé dans la conjugaison avec son architecture propre.

De toutes façons, les relations entre langue et logique ne sont pas simples et c'est pourquoi j'ai dit qu'il me paraissait dangereux de faire faire aux enfants de la mathématique en langage naturel sans distinguer les problèmes de métalangage et de désignation des opérateurs.

Salle - Une défense de l'illogisme du langage ! Nous parlons beaucoup de la liaison entre langue et logique, mais il y a tout un domaine, et que nous avons ignoré celui de l'affectivité et de l'imaginaire et dont l'enfant découvre le sens. De même il découvre le mot pour lui-même lorsqu'il n'en possède pas les connotations, alors qu'il les vit.

A côté, la sonorité d'un mot pour elle-même, il existe une "mastication du langage" à laquelle les enfants sont très sensibles.

Br - Mais, est-ce un domaine d'enseignement ou de pratique ?

Salle - Mais que vaudrait un enseignement qui ne s'appuierait pas sur une pratique intensive et c'est un de nos principes pédagogiques essentiels. Or, il paraît impossible que nous mettions entre parenthèse l'aspect affectif de l'activité langagière.

Br - Il n'est pas question de la mettre entre parenthèse, mais nous ne pouvons pas contrôler cet aspect. Nous n'avons aucun moyen de contrôler l'émotion de l'enfant, et dans ce sens, il paraît difficile que l'activité poétique soit l'objet d'un apprentissage au sens où on parle d'un apprentissage de la langue.

Ce qu'il faut, c'est donner à l'enfant l'occasion de contact avec le poème, de voir des oeuvres d'art et de lui donner aussi l'occasion de créer. Mais le mot comme sonorité, l'articulation des formes et des couleurs pour obtenir certains effets esthétiques relèvent d'un ordre différent que celui de l'apprentissage de la langue et je ne pense pas qu'on ait intérêt à les confondre.

Ce que je ne souhaite pas, c'est qu'on gâche le plaisir que l'enfant peut trouver à la manipulation de ce genre de choses par un enseignement du type littéraire tel que nous le connaissons.

Salle - A propos de l'intervention de G. Jean sur l'illogisme dans la langue, je voudrais revenir aux rapports langue, logique et monde. Il est vrai, par exemple que les distinctions entre les "aspects" relèvent de la logique universelle comme il est vrai que toute langue puisse les exprimer, ce qui implique qu'avec une langue, n'importe laquelle, on peut dire le monde. Mais, il me semble qu'il faut distinguer deux niveaux d'analyse : d'une part, l'analyse que nous faisons du monde par notre discours et par ailleurs l'analyse que fait notre langue en nous et malgré nous de ce même monde et du coup, ça n'est plus universel du tout. Ce n'est pas de notre faute si on ne peut concevoir en français une substance que masculine ou féminine, c'est lié à l'organisation interne de la langue. Les universaux ne sont pas dans la langue mais dans ce qu'on dit avec les langues, ce qui me paraît différent.

R - Les universaux, c'est ce qu'on crée quand on en a besoin et qu'on va toujours pouvoir exprimer dans une langue encore



que de façon différente. Ce qui revient à dire que, bien que les catégories d'analyse soient en principe les mêmes, le niveau de disponibilité des critères d'analyse n'est pas le même. Mais, je pense que c'est un faux problème que de se demander ce que sont les universaux et où ils sont. Ils s'expriment dans les productions d'une langue parce qu'à un moment donné et dans un certain contexte culturel, on est obligé d'utiliser des critères qu'on n'utilisait pas jusqu'à présent.

Salle - Je pense que la question est importante, car si on pense que la logique "naturelle" est dans la langue, on est entre autre incapable d'expliquer qu'il y ait plusieurs langues.

Br - Prenons le système de la négation. On peut dire que toute langue doit avoir un système de la négation et que cela implique certaines règles, mais la réalisation, c'est-à-dire les transformations spécifiques, va varier d'une langue à l'autre et bien entendu, cela entraînera certains types de discours plutôt que d'autres. L'image de la numération est assez simple en ce sens que le nombre et les possibilités de nombrer sont des données universelles. Or la réalisation du système de numération n'est pas universelle et en plus la marque écrite en est encore moins universelle, surtout si l'on se place à un point de vue historique. Les abaqués romains manipulaient le zéro et pourtant les Romains ne possédaient pas de zéro dans l'écriture de leurs nombres.

Pour des opérations de type linguistique, on peut dire que dans la mesure où le langage répond à certaines propriétés universelles du discours, ces propriétés universelles doivent être inscrites dans la langue et en ceci, je me trouve pour l'instant dans la lignée de Port Royal.

M. Legrand - Tout est là. Nous avons été fortement imprégnés de linguistique descriptive et distributionnelle et finalement se pose le problème de savoir ~~ce~~ qu'il y a derrière le langage.

---



