

REPERES

POUR LA RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE PRE-ELEMENTAIRE ET ELEMENTAIRE

~~~~~  
BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES  
EXPERIMENTALES DE FRANCAIS

INSTITUT NATIONAL

DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES

Service des Etudes et Recherches Pédagogiques

Langue parlée/langue écrite - Niveau pré-élémentaire

Français 1er degré

N° 29

MAI

1975



# POUR LA RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE PRE-ELEMENTAIRE ET ELEMENTAIRE

---

BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES  
EXPERIMENTALES DE FRANCAIS

---

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



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

S O M M A I R E

RECHERCHES-INNOVATION

- Amélioration du niveau d'élaboration de la langue orale
  - Equipe d'Agen - p. 3
- Langue orale/Langue écrite au C.P.
  - Equipe de Périgueux p. 11

RECHERCHES-DESCRIPTION

Langue orale :

- Processus d'acquisition de la Langue orale
  - M. CHAUMONT - Vannes - p. 18
- Etude du langage spontané
  - Equipe de Nîmes p. 30

Langue écrite :

- Le discours correctif des maîtres de C.M.
  - G. DUCANCEL - Amiens - p. 98
- Analyse de textes poétiques
  - F. SUBLET - Toulouse - p. 102

INFORMATIONS

- Une publication du C.R.D.P. de Toulouse p. 111
- Séminaire des 27-28-29-30 janvier 1975 "Opération" C.M.1. p. 112
- . Les débats H. ROMIAN - I.N.R.D.P.
- . Problèmes d'analyse inter-épreuves - Y. MADOUAS - Caen
- Un article de J.P. TETART (E.N.F. du Mans) : "Pour une pédagogie de l'oral" n'a pu être inséré dans ce numéro, et paraîtra donc dans le suivant.

Bulletin réalisé par :

Hélène ROMIAN  
Responsable de l'Unité de Recherche  
Français 1er Degré

Secrétariat : F. DELAIR

Dactylographie : S. OMAR

RECHERCHES-INNOVATION

Amélioration du niveau d'élaboration de la langue orale (\*)

Plan du Compte Rendu

Introduction : le thème de travail  
les classes

1. Forme du travail . Choix des priorités
2. Les pré-supposés théoriques et les objectifs visés
3. Regards sur quelques activités
  - Activités d'expression
  - Activités d'apprentissage(objectifs atteints - difficultés)

Conclusion : Perspectives de travail pour l'année à venir.

Compte rendu établi par :

- André SEGUY, professeur à l'Ecole Normale d'Agen
- Claude LAURETTE, professeur à l'E.N. d'Agen
- Dominique GAIGA, psychologue scolaire à Agen

---

(\*) Rapport de recherche 1973-1974

## INTRODUCTION :

Notre effort s'est concentré sur la mise en oeuvre d'activités d'expression orale dans le cadre de notre hypothèse de travail :

"En améliorant le niveau d'élaboration de la langue orale (aux niveaux : maternelle, C.P) on améliore l'apprentissage de la lecture et sa pratique ultérieure".

Il nous fallait mettre en place toute une gamme de séquences orales, définir les objectifs poursuivis, avant de pouvoir commencer la vérification de notre hypothèse. Le travail a porté sur une classe de moyens et de grands de maternelle, sur trois classes de C.P, sur une section enfantine et un C.P de classe rurale.

## FORMES DU TRAVAIL : CHOIX DES PRIORITES

### 1.1 Horaire :

Il faut d'abord souligner, que le travail du groupe de Français a été amputé de  $\frac{1}{3}$  de son temps, temps consacré à un approfondissement en mathématique. Le travail de recherche proprement dit est allé de pair avec une première tentative d'évaluation qui a occupé un certain nombre de séances. C'est pourquoi il nous semble en cette fin d'année n'avoir pu consacrer assez d'heures à l'approfondissement de notre objectif et nous être dispersés, ce qui a sans doute nui au maintien d'un effort continu.

### 1.2 Organisation du travail au sein du groupe :

Le travail a surtout consisté après une première période de réflexion théorique qui allait orienter le contenu et la démarche de nos moments d'expression orale en la préparation concrète des diverses séquences d'expression orale et en comptes rendus des activités préparations déterminant le choix des inducteurs qui définissaient minutieusement la démarche et proposaient la structure qui nous paraissait la plus favorable.

Mais, très souvent, aussi, elles consistaient à fabriquer matériellement les inducteurs lorsqu'il s'agissait de jeux de loto (voir document) d'images séquentielles ou autres supports graphiques à l'expression verbale.

Les comptes rendus nous permettaient de comparer les réactions des enfants entre les classes de même niveau (les 3 CP) et les classes de niveaux différents (C.P - section des grands maternelle - section des moyens maternelle), mais surtout d'examiner les défauts de la mise en oeuvre (en expression orale, le démarrage de la séquence est déterminant par exemple, ainsi que la façon dont la maîtresse intervient dans le débat) du matériel utilisé et les aspects positifs de tel ou tel choix (par exemple, travail en  $\frac{1}{2}$  groupe qui a amené tous les enfants à s'exprimer, tel tableau a entraîné tel type de réactions, tel autre des réactions très différentes).

Les maîtresses ont apprécié cette façon de travailler mais il faut bien dire qu'elle ne nous a permis que des initiatives ponctuelles qu'il faudra élargir l'année à venir.

## LES PRESUPPOSES THEORIQUES ET LES OBJECTIFS VISES :

Notre effort devait se concentrer sur l'amélioration du niveau d'élaboration de la langue orale.

### 1.1 Pourquoi des séquences d'expression orales ?

Nous avons décidé d'abord de dégager totalement les séquences d'expression orale de la lecture et de ne pas en faire la motivation à la lecture ou la préparation du texte à lire. Ces séquences auraient donc comme seul objectif : expression orale. Ce point d'ailleurs a été l'occasion d'un débat : pourquoi, alors que la langue orale est utilisée sans arrêt, consacrer des moments spécifiques à l'expression ? Pour parvenir à une langue vraiment explicite (au niveau de récit oral qui nécessite une structuration plus importante) mais aussi pour "travailler" toutes les fonctions du langage, la fonction d'élaboration de la pensée étant souvent la seule sollicitée. Le choix des inducteurs proposés allait devenir de ce fait primordial et nous souhitions une certaine continuité avec la maternelle où les séquences d'expression orale sont fréquentes et variées.

### 1.2 Activités d'expression. Activités d'apprentissage

Respectant l'esprit du plan de rénovation, nous avons décidé de consacrer certaines séquences à des activités d'apprentissage (amélioration de la prononciation en début d'année puis développement de structures de plus en plus complexes), et d'autres à des activités d'expression - communication.

#### 1.2.1 Activités d'apprentissage

Les hésitations furent nombreuses et les difficultés grandes. On peut d'ailleurs dire que la voie est à peine défrichée.

Nous avons d'abord, tâche la plus facile, relevé les défauts de prononciation des enfants des grands de la maternelle et du C.P.

Nous avons ensuite répertorié les erreurs, les plus fréquentes, les avons classées ; il s'agissait surtout de confusions sourde - sonore :

[Sʒ] [t d] [K ɣ] [P b]

et de quelques phonèmes dont les points d'articulation sont très voisins.

[S s] [ʒ z]

Nous avons bâti alors les séries d'exercices structuraux correspondant aux confusions relevées.

L'amélioration ou l'enrichissement de l'expression posait davantage problème. Les maîtresses du C.P, lors d'entretiens libres ou suggérés avaient constaté la pauvreté des structures utilisées : des énoncés courts, peu structurés. Il semble, disaient-elles, qu'ils auraient des choses à dire, mais qu'ils n'y parviennent pas. Les ouvrages de Madame Lentin "apprendre à parler aux enfants de 4 à 6 ans", confirmaient cette impression : jusqu'à 7 ans il faut développer "la fonction langagière" il faut que progressivement les enfants s'essaient à des énoncés de plus en plus longs, de plus en plus structurés afin d'asseoir en eux cette possibilité de prononcer ou de comprendre des phrases jamais entendues.

Aussi avons-nous décidé de renoncer, à ce niveau-là, dans l'immédiat, à des exercices structuraux qui proposeraient de façon contraignante des structures plus riches que celles que les enfants utilisent. Car nous voulions préserver les hypothèses des enfants, leurs tâtonnements afin qu'ils s'approprient eux-mêmes non pas tant telle tournure mais la possibilité de tenter de nouveaux énoncés. Cette activité des enfants était toujours précédée ou accompagnée de moments d'imprégnation où la langue adulte élaborée servait de support et de repère.

Nous avons constaté aussi que dans les activités d'expression, certains enfants - les plus défavorisés du point de vue du langage - n'ont rien à dire, en général parce qu'ils sont issus d'un milieu non stimulant sur le plan culturel. Il n'était pas possible de laisser ce handicap s'accroître, ceux qui ne s'essayaient jamais à parler ne pouvaient pas progresser. Nous avons donc décidé (là encore nous suivons l'initiative de Madame Lentin) de proposer des supports graphiques afin que l'enfant n'ait plus qu'à verbaliser ce qu'il voit et de choisir une forme de travail qui amène obligatoirement tous les enfants à parler : séquences avec un nombre réduit d'enfants (12 environ) séquences sous forme de jeux plus captivantes et d'apparence moins contraignantes.

En résumé donc, notre objectif prioritaire était d'amener tous les enfants à avoir la possibilité de construire des énoncés de plus en plus complexes.

### 1.2.2 Activités d'expression

Notre objectif dans ce domaine était de présenter des inducteurs variés qui pourraient développer fonction d'élaboration de la pensée, organisation logique ou chronologique, imagination et créativité, fonction d'expression, fonction poétique, etc.

Précisons d'abord que la dernière fonction n'a pas du tout été abordée sinon par la réception de textes poétiques.

Mais nous voulions aussi que tous les enfants parlent et qu'ils s'expriment autrement que par des mots ou par des bribes de phrases. Aussi nous avons adopté la structure par demi classe afin de faciliter les échanges. Notre travail s'est réduit à "essayer" des inducteurs et des démarches afin de voir lesquels permettaient l'expression la plus riche, la plus abondante. Ainsi avons-nous été conduits à abandonner les images séquentielles pour les réserver aux apprentissages, à abandonner les reproductions de tableaux descriptifs pour leur préférer ceux qui parlent à l'affectivité, à choisir très méticuleusement films fixes, diapositives et contes qui, au niveau de la reconstitution de l'histoire sont très riches, mais qu'il est plus difficile d'utiliser pour une réelle sollicitation de l'imagination et de la sensibilité.

Nous souhaitons aussi au-delà des inducteurs affiner les démarches : rôle du maître qui doit s'efforcer au maximum mais savoir relancer la discussion de façon dynamique (les questions n'entraînent que des réponses par mots, une intervention trop péremptoire peut être bloquante) déroulement possibles : discussion sauvage puis étape de structuration ? canevas à l'intérieur duquel on s'exprime ? ou des solutions intermédiaires ?

Voilà donc quels étaient au départ les problèmes auxquels nous nous heurtions et que nous souhaitons élucider. Quelques uns l'ont été mais il reste que nous n'avons pas pu élaborer un canevas précis de séquences d'activités orales.



## REGARDS SUR QUELQUES ACTIVITES

### 1.1 Quelques activités d'expression

#### 1.1.1 Codage et décodage d'une recette

Activité de communication motivée puisque la recette devait être déchiffrée par une autre classe qui en enverrait une aussi : élaboration de la recette, préparation du mets puis déballage verbal pour retrouver les étapes nécessaires, les ingrédients, les ustensiles ; ensuite organisation orale de ces étapes et nouvelle discussion pour coder chacune d'elles. Les maîtresses constatent un très vif intérêt des enfants. Le vécu ayant été collectif, tous les enfants peuvent parler dans le premier temps d'expression. Il s'agit ici essentiellement de langage explicite puis d'organisation logique et chronologique. Le second temps favorise la réalisation de projets, allie l'activité graphique à l'activité orale, affermit la fonction symbolique.

Décodage de la recette reçue : curiosité intense et désir de déchiffrer de comprendre, mais dans une des classes les enfants sont vite bloqués par leur propre réalisation antérieure : ils veulent retrouver ce qu'ils ont fait, ils ne retrouvent pas leurs signes et ils piétinent.

La démarche aurait pu être inversée : décodage d'une recette venant d'une classe et encodage pour une nouvelle classe ; peut-être aurait-il fallu changer de domaine : une recette et un mode de fabrication par exemple.

En tout état de cause ce type d'activité est très intéressant car il amène les enfants à s'exprimer à des niveaux divers : mémoire, organisation, projets, passage d'un code à un autre et facilite la communication entre les enfants.

#### 1.1.2 Utilisation de diapositives constituant une histoire

Ces diapositives étaient présentées une par une puis décrites par les enfants qui essayaient d'imaginer ce qui allait arriver. A cette étape-là la séquence ne s'est pas révélée très riche : la description permettant à peu d'enfants de s'exprimer, l'invention de la suite n'entraînant que des commentaires laconiques. La reconstitution de l'histoire a permis aux enfants de s'exprimer davantage et dans un langage plus structuré. Il faut ajouter que trop souvent les diapositives ou films à notre disposition nous paraissent mièvres, peu suggestifs. Peut-être faudrait-il faire "fabriquer" des diapositives par des enfants à partir d'un canevas inventé ou donné dans l'optique de la communication avec une autre classe.

#### 1.1.3 Utilisation du conte

Des tentatives avaient été faites de demander aux enfants d'inventer la fin d'un conte mais elles avaient tourné court, les enfants concluant très rapidement.

Il nous a semblé qu'il serait préférable de choisir des contes dont le début pourrait les aider dans ce travail d'invention, soit que les épisodes se renouvellent de façon identique, il suffit d'en inventer de nouveaux mais un support est proposé (exemple : "le forgeron l'Ogoun" - la Savane Enchantée - Ed. La Farandole), soit que la seconde partie reprenne la première avec un nouveau personnage qui connaît des aventures analogues mais qui ont un dénouement différent (exemple : "La jolie petite Bouli" - La Savane Enchantée - Ed. La Farandole). Ce second type est particulièrement favorable car il permet la reconstitution

de la première partie et l'invention de la seconde. La matière étant riche permet à beaucoup d'enfants de s'exprimer et de faire des hypothèses différentes. Il nous a semblé qu'il y avait là, en plus de tous les apports du conte, un matériau très riche à exploiter.

Nous avons tenté une autre utilisation du conte. Un conte a été lu jusqu'à un certain point où il était question de la nuit. Il s'agissait de créer un climat afin que les enfants disent ce qu'est la nuit pour eux. Mais nous n'avions pas suffisamment réfléchi à la formulation de l'inducteur, aussi n'a-t-il pas permis de libérer l'affectivité des enfants.

Une fois de plus est confirmée l'importance décisive de la démarche adoptée.

1.1.4 Utilisation d'une image (dans ce cas, illustration d'un conte : "éléphant Guihona et l'Oiseau Tiorta" p. 32 ED. de La Farandole - La Savane Enchantée.

Nous avons banni les images descriptives qui entraînent des énumérations peu propres à une structuration de la phrase. Aussi cherchions-nous des images représentant des situations inattendues qui puissent frapper l'imagination et susciter des hypothèses. L'image citée ci-dessus a convenu parfaitement à cet objectif. Les maîtresses ont été frappées de la richesse des interventions. Elles souhaiteraient disposer d'un nombre plus important d'images analogues afin de développer le nombre de ces séquences très courtes mais très denses.

D'autres séquences d'expression ont bien sûr été conduites à l'initiative des maîtresses mais sans qu'elles soient analysées par le groupe de façon systématique car une grande partie de notre effort a porté sur des exercices d'apprentissage. Le souhait des maîtresses est de prévoir maintenant un nombre de documents variés qui leur permettra de se consacrer à l'analyse des résultats, cette année la recherche de matériaux à exploiter ayant pris beaucoup de temps.

## 1.2 Quelques activités d'apprentissage

1.2.1 Nous sommes partis de la phrase simple à enrichir progressivement :

G.N + G.V  
(G.V. → V + G.N + G prep.)

G.N + G.V  
(G.N → G.N + G prep.)  
(+ S + adj. + G. prep.)

Il fallait donner aux enfants cette possibilité d'allonger l'énoncé par des enchâssements de nouveaux segments il fallait d'abord qu'ils sentent la nécessité de préciser au maximum leur pensée et qu'ils ne soient pas gênés par le manque de contenu car nous voulions que tous parlent. Nous avons constitué, selon les conseils de Madame Lentin, des cartes représentant quatre petites scènes distinctes qui se prêtaient à l'emploi de la structure que nous avons choisie. Les séquences se déroulaient comme un jeu de loto. Les enfants devaient décrire ce qu'ils voyaient de la façon la plus complète afin que la maîtresse puisse reconnaître l'image et la leur donner. Cette séquence, où les enfants étaient actifs était d'un temps d'imprégnation (conte, consignes de la maîtresse, description par la maîtresse de certaines images), où la structure proposée était utilisée.

Les résultats ont été positifs mais la difficulté résidait dans la longueur de la fabrication, d'autant plus que les mêmes cartes ne pouvaient se prêter qu'à un nombre très limité d'utilisations soit parce qu'elles ne convenaient pas aux nouvelles structures, soit parce que les enfants étaient lassés.

1.2.2 Nous avons ensuite essayé d'habituer les enfants au maniement de la phrase complexe,

P.1 + P.2 reliées par pendant que (1)  
P.1 + P.2 reliées par qui (2)  
P.1 + P.2 reliées par pour ou pour que (3)

La démarche a été semblable :

- dans le cas (1), les enfants devaient associer deux images.
- dans le cas (2), le choix a été difficile car nous voulions éviter les phrases du type :

"Il y a..... qui....."  
"Je vois..... qui....."  
"C'est un..... qui....."

Les enfants étant familiarisés très tôt avec cette structure là.

Nous refusions aussi les relatives déterminantes :

"... .... qui + est + adjectif".

où le qui peut être supprimé et les relatives introduites dans le G.N sujet, trop difficiles à cet âge-là.

Le temps d'imprégnation a été plus long car les enfants avaient du mal à se familiariser avec cet emploi.

- dans le cas (3) une part était laissée à l'invention, le contenu de P.2 n'étant pas donné.

1.2.3 Le dernier point de notre travail a porté sur l'organisation du récit et il a été conduit à l'aide d'images séquentielles. Deux objectifs étaient poursuivis :

- organisation logique des épisodes.
- et surtout amener les enfants à associer les épisodes autrement que par "et" "et puis" "et alors" "et ensuite". Une première préparation systématique avait montré que la majorité des enfants décrivaient de façon indépendante chaque épisode ; par contre ils les décrivaient de façon précise en utilisant souvent les structures travaillées précédemment.

Aussi avons-nous décidé de travailler d'abord l'association de 2 images qui se prêtaient à l'utilisation des structures :

- avant de ....., il..... .
- il....., après..... .

CONCLUSION :

Notre travail cette année est plus un travail d'innovation que de recherche. Il est même surtout un travail de défrichage : les objectifs sont clairement définis, les moyens ont été explorés ; il reste pour l'année à venir à les mettre en oeuvre de façon systématique, à comparer cette mise en oeuvre dans les différents niveaux que nous avons pour pouvoir établir une progression cohérente dans la difficulté ; il reste aussi à se pencher sur le problème de l'expression écrite au C.P domaine à peine effleuré et très difficile à aborder.

RECHERCHES-INNOVATION

LANGUE ORALE/LANGUE ECRITE AU C.P.

Equipe de l'E.N. de Périgueux - M. BIRONNEAU  
- P. LACHASSAGNE

Compte-rendu du travail de 7 classes de C.P. année 1973-74

Dans ce rapport nous tenterons de décrire le plus brièvement possible l'itinéraire parcouru par 6 institutrices et 1 instituteur de C.P au cours de l'année scolaire 1973-74 et des temps forts que nous avons cru utile de dégager à la fin de cette année scolaire :

Nous avons pu dégager ainsi un certain nombre d'étapes, dont la durée peut varier au cours de l'année scolaire, mais il importe surtout de ne pas brûler ces étapes :

I Il est très important de délimiter avec les enfants les unités orales de la langue avant de délimiter les unités écrites.

Pendant toute l'année scolaire des séances systématiques de "jeux sur les histoires" sont organisées par la maîtresse avec les enfants. Ces travaux sont préalables à l'observation visuelle du message écrit de façon à ce que, dans une première étape l'analyse de la langue orale se fasse par des moyens exclusivement oraux.

Jeux de commutation Gilles joue sur la plage  
" " " " route  
" " " le verglas  
" " de la guitare  
" " " " trompette

Jeux de substitution Ce matin Gilles a joué de la guitare à l'école

On cherche les groupes mobiles et on les déplace.

Jeux de réduction et/ou d'expansion : (la phrase la plus courte  
) la phrase la plus longue.

Cette étape a été beaucoup plus difficile à mettre en place car les enfants n'acceptaient pas volontiers que l'on ampute ou que l'on enrichisse "leurs histoires". A partir d'un jeu de questions habilement mené, cependant, il est possible de leur faire prendre conscience des nécessités de ce travail pour améliorer la communication :

( entre les élèves  
) d'1 élève au groupe  
( d'1 groupe à 1 autre groupe etc...

Ceci s'inscrit d'ailleurs parfaitement dans le cadre des rubriques du Plan de Rénovation : Entraînement à la communication orale et/ou écrite.

Ce type de travail, basé dans un premier temps sur un entraînement purement oral a paru fondamental à plus d'un titre :

- 1) Enrichissement du vocabulaire des enfants
- 2) Déblocage d'enfants qui au cours "d'entretiens libres" ne se manifestaient pas, étouffés par les bavards et autres leaders de la classe.
- 3) Découpage oral en "monèmes" à l'oral qui va nous permettre de constater en fin d'année scolaire (voir plus loin le test passé par les enfants des divers C.P) que peu d'enfants font à l'écrit des fautes de découpage des mots (cf. le tane ou le néléphant !).
- 4) Facilité accrue du "débroussaillage" du texte lorsqu'il est mis sous les yeux des enfants (après cette étude préalable) car il est bien évident que la notion "orale" de "mot" n'est pas la même que la notion écrite.

Nous concluons donc que le 1er trimestre doit être en grande partie consacré à un travail de l'oral dans l'oral qui permet en outre à l'instituteur ou à l'institutrice de déceler les défauts ou les carences articulatoires de chaque enfant et d'intervenir en fonction de chaque cas.

N.B. : Il est bien entendu que pendant le premier trimestre l'enfant a déjà des contacts avec l'écrit : la maîtrise orale de la phrase par les jeux précède toujours sa prise de possession écrite, mais naturellement les étiquettes des prénoms, des petits actes simples, des jours de la semaine des phrases à point de départ naturel... apparaissent après la prise de possession orale ou même parallèlement.

En résumé :

- 1) L'oral et l'analyse/maîtrise de l'oral prédomine dans le premier trimestre (priorité quantitative)
- 2) L'oral précède le plus souvent l'écrit dans les activités de lecture de la journée (priorité chronologique)

mais la saisie globale de la lecture silencieuse commence dès le début (besoin de prendre possession du code des grands : cf les étiquettes mentionnées plus haut)

II En fonction des travaux de l'année écoulée nous avons dégagé un plan de travail collectif pour l'année à venir.

A/ Les six premières semaines : I Travail de pré-requis  
II Analyse globale de l'oral dans l'oral

Il est bien entendu que II représente le deuxième degré par rapport à I car il ne s'agit pas encore de lire mais d'acquérir une audition fine, le sens des groupes dans leur durée, leur masse

- a) sur n'importe quelle musique
- b) sur la musique de la langue
- c) maîtrise devenant ensuite liée au sens du message...

mais tant que le texte n'est pas au tableau, sous les yeux des enfants on ne lit pas, on est dans le domaine des pré-requis.

III La maîtresse est la secrétaire des enfants dont les histoires vont être écrites et/ou imprimées.

On va exploiter chaque occasion qui se présentera pour dégager un ou des "phonèmes" et présenter aux enfants le symbole phonétique qui deviendra ainsi le "réfèrent" de l'ensemble des mots dans lesquels on entend ce phonème.

B/ A partir du moment où tous les "phonèmes" du français auront été reconnus dégagés et, en quelque sorte mis en vedette dans la classe nous allons passer à une étude beaucoup plus systématique de chacun des phonèmes.

Pour ce type de travail nous nous sommes mis d'accord sur une progression établie à partir du tableau de fréquence des phonèmes dans la langue française revu et modifié en fonction de remarques phonologiques : (cf le document joint). Par exemple le son [s] arrive en 5ème position. Nous étudierons donc conjointement le son [z] même si sa fréquence ne le fait pas passer à la 6ème place.

D'autre part nous avons remarqué que deux maîtresses ayant suivi une progression "naturelle" n'ont pas constaté de différence sensible entre "leur" progression et celle que nous avons préconisée.

A partir du moment où nous passons à cette étude systématique nous respectons scrupuleusement les étapes suivantes :

I - Analyse de l'oral dans l'oral.

Travail sur le texte oral avant même que l'écrit paraisse sous les yeux des enfants (ceci dans le cas d'une transcription du texte d'une histoire racontée par un enfant ou d'un compte-rendu d'une activité collective).

II - Après avoir isolé oralement les mots nouveaux on va pratiquer :

1°) l'épellation phonétique : ex dans "canard" j'entends [kanar], 5 frappements de mains, 5 enfants vont piocher dans la boîte à signes phonétiques les 5 signes correspondant aux phonèmes articulés et entendus.

2°) la maîtresse écrit ensuite le mot et demande aux enfants de bien l'observer et d'aller ensuite chercher dans la boîte des "signes graphiques" les lettres correspondant au mot qu'elle a écrit au tableau.

C'est la phase d'épellation graphique au cours de laquelle l'enfant prend conscience de l'organisation spatio-temporelle de la langue.

3°) Vient ensuite la phase comparative de l'oral et de l'écrit :

Les enfants font des remarques et observent notamment que le phonème [r] est écrit à l'aide de 2 lettres "rd"

On va donc constituer ou enrichir la rubrique [r] du dictionnaire phonologique de la classe.

4) Observation de l'écrit et découverte collective des structures de l'écrit : la maîtresse écrit sous la dictée des enfants et avec leur participation de plus en plus importante et de plus en plus active. Bientôt les enfants écriront seuls leurs propres messages.

Tout ce travail d'analyse de l'oral dans l'oral, puis de comparaison de l'oral et de l'écrit nous paraît extrêmement important. Il permet une bonne sensibilisation de l'enfant aux problèmes orthographiques.

La classe de CE1 de Mlle Barret dans laquelle en début d'année 9 dyslexiques étaient "pronostiqués" ne présentait plus que 2 cas difficiles aux alentours de février.

Problème de la synthèse en lecture

Un problème reste pratiquement entier après une année d'observation et de recherches : Quels sont les mécanismes de synthèse chez l'enfant ?

Comment favoriser cette synthèse ?  
Peut-on (où ? quand ? comment ? ) > favoriser cette synthèse ?  
Doit-on (où ? quand ? comment ? ) /

Plusieurs tentatives ont été faites notamment l'utilisation d'un système de cache obligeant l'enfant à grouper des lettres et à en étudier la combinatoire :



← fenêtre dans un carton que la maître va déplacer de G à D ---->

On obtient ainsi des suites du type : il, il a, il a pa, il par ..... ou pa - par - para - ton - tonne - tonner - tonnerre etc... Ce jeu ne se fait que sur des suites ayant une valeur sémantique accessible aux enfants. Il a l'avantage de favoriser chez les enfants la prise de conscience de la valeur de l'environnement ou du contexte sur l'oral.

P ex. les enfants remarquent les diverses valeurs phonétiques de la lettre e en fonction des valeurs de position des lettres voisines e (r) e (rre)  
[e] [ε]  
tonne [t on ə] , tonner [tone] tonnerre (ton & r ə)

Un autre type d'exercice semble favoriser la synthèse c'est le jeu du "mot secret" pratiqué quotidiennement dans la classe. Ce mot étant le seul "inconnu" dans un texte proposé aux enfants ils auront, dans un premier temps à le découvrir par une suite d'hypothèses à partir du contexte.

Bilan des enfants qui éprouvent des difficultés de synthèse de Pâques :

|     |                  |                    |
|-----|------------------|--------------------|
| CP1 | 5 enfants sur 18 | (3 cas difficiles) |
| CP2 | 5 " "            | 27                 |
| CP3 | 3 " "            | 26                 |
| CP4 | 2 " "            | 24                 |
| CP5 | 4 " "            | 23                 |

Ce problème nous semble lié de très près à une question de maturité psychologique des enfants mais nous aimerions connaître le point de vue des autres équipes sur ce point qui inquiète les maîtres. En tout cas le pourcentage d'échecs n'est jamais supérieur à celui constaté dans des classes "non expérimentales".



Attitude des maîtres face à ce type d'apprentissage

Aspects positifs :

A/ Le point de départ des activités étant une situation réelle de communication (entretien - compte-rendu d'activité - commentaire d'un objet ou d'une situation vécue collectivement) les maîtres se sentent unanimement libérés de la routine et de l'ennui qui naît de la monotonie du manuel.

B/ La méthode "à point de départ naturel" doublée de l'analyse de l'oral avant l'analyse de l'écrit évite les régressions qui s'opéraient souvent lorsqu'on passait du 1er au 2ème livret de lecture.

En effet, de même que l'enfant qui apprend à marcher, s'il fait son apprentissage dans un lieu débarassé de tout obstacle risque de régresser puis de refuser lorsque, mis dans un milieu normal il fait des chutes successives, de même l'enfant placé devant la fausse "correspondance terme à terme" ORAL ↔ ECRIT des 1ers livrets de lecture risque ensuite de peiner, puis de régresser et même de refuser la lecture lorsqu'il se trouve devant les difficultés des seconds livrets et des livres de bibliothèque.

Le fait de partir des 36 phonèmes de la langue pour aller à la découverte progressive des quelques 500 graphies de ces phonèmes permet la continuité dans l'attitude d'observation active et de classement par les enfants eux-mêmes de ce que j'entends et de la correspondance avec ce que je vois.

Au contraire l'apprentissage du 1er livret "dit des sons simples" menait nécessairement au dogmatisme puisqu'il fallait écarter autoritairement "poulet" puis imposer des mots rares en nombre plus grand que les cas réguliers - cf reine, frêne, blesse, la traîne".

Dans notre approche au contraire nous franchirons les obstacles à mesure qu'ils se présenteront à nous, avec l'aide du "milieu riche en intérêt affectif et intellectuel" du groupe classe.

C/ Le travail d'analyse orale puis écrite de la langue a permis aux maîtres de prendre conscience de deux faits intéressants :

- 1) il n'y a pas 1 beau parler, pédagogique, standardisé  
1 parler régional, entaché d'erreurs.

Nous devons mettre en oeuvre une pédagogie de l'écoute "réciproque" qui permet en même temps d'entraîner l'oreille de chacun.

- 2) Il est important de faire la différence entre "l'erreur" qui est une atteinte au bon fonctionnement du système ex : train prononcé [krɛ̃] et l'accent différent qui n'altère pas le système de la langue.

ex : en Dordogne on boit du lait [le] et non du lait [lɛ] !

- 3) Cette année les premiers contacts des enfants et du livre ont été dans la majorité des cas positifs sur le plan affectif.

Les enfants aiment choisir un livre, le discuter, le lire à leurs camarades et surtout la lecture à haute voix n'est que la suite logique d'une lecture silencieuse qui avait pour but la découverte du sens.

4/ En ce qui concerne l'écriture nous sommes frappés, en fin d'année, par l'absence d'inversions de lettres quasi-générale.

5/ Ce type de travail a aidé les maîtres à remettre en cause leur propre pratique pédagogique et à prendre pour point de départ les fonctions fondamentales de la langue à savoir (COMMUNICATION - EXPRESSION).


#### Conclusion

Seul point noir au tableau : l'effort de réflexion et d'information nécessaire à la mise au point d'un tel travail ne peut se faire dans de bonnes conditions sans un réel travail d'équipe. Sans manuel, le travail au jour le jour est beaucoup plus important, il faut être beaucoup plus disponible et réceptif aux propositions des enfants. C'est peut-être la plus rude épreuve même pour des maîtres chevronnés.

#### Livres utilisés au C.P.

|                                                      |                                            |
|------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| La petite chenille qui faisait des trous - F. Nathan |                                            |
| L'école des loisirs "Pirouettes"                     | Les livrets des 10 séries de la Collection |
| Les "Petit-Ours"                                     | "Je lis tout seul" OCDL                    |

DOCUMENT I

Oppositions qu'il faut et  produire  
entendre

| <u>Sourdes</u> | <u>Sonores</u> |
|----------------|----------------|
| [p] pont       | [b] bon        |
| [t] tant       | [d] dans       |
| [k] camp       | [g] gant       |
| [f] fend       | [v] vent       |
| [s] grosse     | [z] rose       |
| [ʃ] chant      | [ʒ] Jean       |

La liste de fréquence des phonèmes du français

|         |        |       |         |        |       |
|---------|--------|-------|---------|--------|-------|
| [a]     | plat   | 8,1 % | [f] [v] | fente  | vente |
| [r]     | route  |       | [o]     | mot    |       |
| [l]     | lait   |       | [ʔ]     | rue    |       |
| [e]     | dé     |       | [õ]     | bon    |       |
| [s] [z] | grosse | rose  | [ʃ] [ʒ] | chant  | gens  |
| [i]     | lit    |       | [ʋ]     | bosse  |       |
| [ɛ]     | vert   |       | [ɛ̃]    | brin   |       |
| [ə]     | cheval |       | [w]     | oui    |       |
| [t] [d] | tant   | dans  | [y]     | puis   |       |
| [k] [g] | camp   | gant  | [ø]     | feu    |       |
| [p] [b] | pont   | bon   | [œ]     | brun   |       |
| [m] [n] | mon    | non   | [œ]     | coeur  |       |
| [ã]     | vent   |       | [ʔ]     | borgne | 0,1 % |
| [u]     | route  |       |         |        |       |

Processus d'acquisition du langage (\*)

M. CHAUMONT - E.N. Vannes

Recherche sur le processus d'acquisition du langage, effectuée à l'école maternelle Armorique avec l'aide bienveillante de Monsieur GAGNEPAIN, professeur à l'Université de Rennes.

"En matière de langage, il importe davantage d'adapter les activités de communication et d'apprentissage aux besoins, aux lacunes des enfants que de corriger des fautes". (Plan de Rénovation)

C'est pour mieux cerner la notion de "lacunes" et de "fautes" que nous avons entrepris cette étude.

Notre hypothèse linguistique est celle de l'Université de Rennes : le langage commence avec la capacité d'analyser, c'est-à-dire avec la capacité de différencier lexicalement le vocabulaire enregistré et la capacité de segmenter textuellement la phrase...

Ainsi, dès que l'enfant est capable d'analyse (d'instance) il fait des "erreurs". Seules ces erreurs (ex. le noiseau) nous permettent de dissocier ce qui, dans le langage, tient à sa mémoire ou à son analyse.

(Dès lors nous nous interrogeons sur la valeur d'une pédagogie trop souvent fondée sur la mémorisation de mots "étiquettes". Un stockage trop important ne risque-t-il pas d'intoxiquer l'enfant en empêchant sa capacité structurale de fonctionner. La recherche d'exercices efficaces, favorisant la capacité d'analyse de l'enfant, constitue la deuxième étape de notre travail).

I - Etude plus détaillée de l'hypothèse linguistique.

Il n'est pas question de nier la globalité du langage. Cependant, l'étude peut en être beaucoup plus précise lorsqu'elle porte sur les dislocations au cours d'une détérioration. Les travaux, très avancés à l'Université de Rennes ont permis de démontrer que le langage relevait de quatre plans de médiation. C'est au premier plan, essentiellement, celui de la représentation que nous empruntons le modèle théorique qui guide notre étude.

Les différents troubles du langage ont permis d'opposer l'analyse (la grammaire) et son réinvestissement dans une situation (la rhétorique).

-----  
(\* ) Rapport de recherche 73-74

## 1/ - Les troubles de la grammaire (1)

permettent à leur tour d'opposer phonologie et sémiologie. Dans les deux cas, ont été mises en évidence une capacité taxinomique de classement (c'est l'analyse par opposition) et une capacité générative (c'est l'analyse par segmentation textuelle).

De plus, la complexité des étapes de désintégration et de récupération a conduit la théorie à compliquer le modèle et à étudier : - des sous ensembles lexicaux fondés par la projection du texte sur le lexique : ce sont les paradigmes. Tous les éléments du paradigme ont une identité partielle.

- des sous-ensembles textuels dont les éléments sont liés par une contrainte, la complémentarité : ce sont les syntagmes. Le syntagme est lui-même déterminé par la projection de la capacité lexicale sur le texte (un même choix lexical pouvant régner sur une grande suite textuelle).

## 2/ Les troubles du réinvestissement

sont étudiés en fonction de l'hypothèse suivante : si la langue est structure, la parole est structurante, c'est-à-dire qu'elle ne peut procéder que du modèle implicite que lui fournit la langue comme grammaire. C'est ainsi que parallèlement aux paradigmes nous constituons conceptuellement des rapports d'identité partielle entre des désignations. Ceux-ci ne sont plus le fait de la langue mais de la parole, ainsi, entre l'ampoule et la lumière, il n'y a aucun rapport d'identité d'ordre morphologique, mais il est certain que notre expérience nous permet d'établir un rapport entre les deux, d'ordre conceptuel. On parle alors de champs conceptuels fondés sur la connaissance du monde où nous vivons.

D'autre part, parallèlement aux syntagmes, nous constituons conceptuellement des rapports d'unité partielle, de complémentarité entre des concepts : on parle alors d'expansions conceptuelles (Ce modèle hypothético-déductif est en voie d'être vérifié en pathologie).

## II - Application de la théorie à l'élaboration d'une grille d'observation.

Si la pathologie a conduit Monsieur GAGNEPAIN à fractionner l'étude de la grammaire et de la rhétorique, il est important de rappeler que tout acte de langage, chez l'être normal, engage à la fois, la totalité de l'instance et la totalité de la performance. Il est donc impossible d'imaginer dans notre démarche une observation qui pourrait couper la grammaire de la rhétorique, la phonologie de la sémiologie, l'axe des oppositions de celui du texte, même si ces différents plans peuvent cliniquement être touchés de façon autonome.

Cependant, une étude globale du processus d'acquisition aurait l'inconvénient de télescoper les diverses dimensions du langage. C'est pourquoi l'attention de l'observateur ne pouvant s'exercer à la fois dans toutes les directions, nous avons choisi, pour faciliter notre étude en grammaire, de cerner le système phonologique d'un groupe d'enfants de 2 à 4 ans puis le système sémiologique d'enfants de 4 ans. De toute façon, quel que soit le mode d'approche : interprétation d'un corpus d'expression spontanée ou passation de tests élaborés par nos soins, il s'agit toujours pour nous d'induire l'instance à partir de la performance.

Notre recherche n'a pas pour objet de faire un inventaire de tout le langage de l'enfant mais de trouver une problématique propre à interpréter plus rapidement les productions linguistiques recueillies. (Notons qu'il est difficile de se détacher du modèle de l'adulte pour retrouver celui de l'enfant et la tentation est

souvent grande de considérer comme une faute ce qui manque dans le modèle de l'enfant. "Il boivait, il a ouvri la fenêtre"... révèlent bien l'existence d'une capacité grammaticale mais il s'agit d'une autre grammaire).

### III - Deux points de notre recherche :

#### 1/ Approche du système phonologique d'enfants de la petite section.

7 enfants de 2 à 4 ans. (2)

Pour cette étude, seuls, des tests nous ont permis de cerner les oppositions faites par les enfants. Ils ont été préparés en tenant compte des principes suivants :

- Le phonème n'a aucune réalité matérielle, c'est une réalité d'analyse. Il ne s'agit donc pas de faire des tests de répétition.

- Phonologie et sémiologie se fondent réciproquement.

Il faut donc qu'entre deux éléments d'une paire minimale, l'enfant puisse faire une analyse qui oriente son choix pour placer le terme convenable dans le texte qu'on lui propose.

Il est évident que la mise en oeuvre de la capacité taxinomique implique en même temps que l'enfant comprenne le texte, c'est-à-dire qu'il domine la grammaire du texte (capacité générative) mais aussi qu'il soit capable, au niveau rhétorique de saisir certaines expansions (relations entre feu et flamme, froid et nord. (nord ou dort ?).

Ma chambre est très froide, elle est en plein .....

Dans ce cas, l'enfant peut établir une relation entre chambre et dort ; il n'a plus conscience alors que ce dernier mot ne peut figurer à l'endroit indiqué.

Un essai d'analyse à été fait par les normaliens à l'aide d'images :

Exemple : certaines images représentent des objets dont le nom commence par [ʒ] : une jambe, une jupe, une girage... d'autres, des objets dont le nom commence par [ʒ] (opposition sourde/sonore). Les enfants sont invités à mettre ensemble les images où l'on entend [ʒ] .

Certains enfants prononcent mal et ne font aucun classement.

D'autres prononcent bien mais recherchent un classement conceptuel : jupe et chaussure, cheval et girage. Rien ne nous permet d'affirmer qu'ils font ou non une opposition phonologique. (simplement ils refusent d'appliquer la consigne).

D'autres enfants enfin prononcent mal et classent convenablement. Au même titre que ceux qui prononcent et classent bien, ils font une analyse phonologique. Leur mauvaise prononciation relève alors d'une autre explication : la déficience articulatoire par exemple.

Cependant, nous avons renoncé à ces tests qui nécessitent le passage d'une analyse implicite à une analyse consciente. Ils seraient intéressants à titre d'exercices en grande section et en début de C.P.

Nous avons donc proposé pour vérifier la capacité taxinomique de présenter les deux termes d'une paire minimale en demandant à l'enfant de les répéter et de choisir le terme qui convenait dans les phrases inachevées.

Les oppositions consonantiques ont été présentées à l'initiale et en position médiane. En effet, l'enfant néglige plus le corps et la fin des mots que l'initiale, sans doute parce que la valeur de l'information diminue à mesure que le mot se développe : la fenêt... la tab...

On peut donc se demander si les oppositions seront aussi bien réussies en position médiane qu'à l'initiale.

### Les tests et leurs résultats.

#### a) Capacité taxinomique :

Aucune différence de nature ne permet de distinguer les phonèmes de plus grande aperture : les voyelles des consonnes. C'est pour la commodité de la présentation que nous adoptons la distinction :

Voyelles : les oppositions ont été faites

- entre voyelles non nasales
  - oppositions entre voyelles de même aperture
  - oppositions entre voyelles de même localisation
- entre voyelles nasales
- entre semi-consonnes et voyelles d'aperture immédiatement supérieure.

Consonnes : nous avons utilisé les trois paramètres :

- la localisation
- l'aperture
- la sonorité (3)

Nous ne donnons ici que les résultats des tests.

#### Commentaires :

##### A - Oppositions vocaliques :

Les oppositions sont toutes faites sauf [e] / [ɛ].

Il faudrait vérifier si l'opposition est faite dans d'autres paires en négligeant celle que certains adultes font encore entre j'irai et j'irais (opposition en régression, la syntaxe étant suffisante pour fournir l'information).

On peut noter en Bretagne une forte tendance à faire un [e] à la fin des mots - un jouet = [ʒvɛ]

Dans des régions plus méridionales ce [ɛ] devient [e] même dans lait = [le].

L'enfant peut être influencé par l'accent local ; il néglige dans certains cas cette opposition qui ne renvoie pas pour lui à des oppositions de sens. Cependant rien ne prouve qu'il n'y ait pas chez lui analyse de deux phonèmes, c'est-à-dire choix.

B - Oppositions consonantiques :

1/ - Les oppositions de sonorité :

Elles sont faites chez les enfants de 4 ans : même si la répétition de la paire minimale ne marque pas la différence ; au cours de l'emploi, l'enfant fait un choix.

On relève un seul passage de g à k à la finale de "bague".

Gaëlle à 2 ans et 8 mois néglige les oppositions :

|       |                              |       |   |
|-------|------------------------------|-------|---|
| p / b | à l'initiale et à la médiane | ----> | p |
| t / d | à la médiane                 | ----> | t |
| k / g | à la finale                  | ----> | t |
| s / z | à l'initiale et à la finale  | ----> | z |

A l'initiale, le nombre d'oppositions est plus élevé que dans les autres positions. En médiane et en finale t remplace d, k, g.

On peut remarquer que Gaëlle ne change pas d'aperture ; de même lorsque z remplace s.

2/ - Les oppositions de nasalisation :

Elles sont faites chez les enfants de 4 ans.

Les erreurs d'emploi ne prouvent pas du tout l'absence d'analyse phonologique. Elles coïncident avec des termes qui ne correspondent pas à l'expérience des enfants : habit (n'appartient pas au français courant).

nord " " au vocabulaire des enfants

D'autres cas au contraire le texte a renvoyé les enfants à leur propre expérience et ils ont oublié la consigne :

- "la valise" s'est changée en "malle" et en "coffre"
- "porter sur les nerfs" a donné "porter sur les épaules"
- "j'ai les cheveux raides", "j'ai les cheveux coupés".

Le choix de l'expression "raides" dans : "je n'ai pas les cheveux frisés, j'ai les cheveux..." implique une analyse conceptuelle où "raides" entrerait dans le champ conceptuel de "non frisés". L'analyse de l'enfant peut être très différente de la nôtre.

Gaëlle 3 ans emploie parfaitement les mots : copains, patte et nains qui entrent dans des textes à sa portée. Elle ne comprend pas les autres phrases. Le test est donc peu significatif.

3/ - Les oppositions [l/r] sont réussies par les quatre enfants qui ont subi le test.

4/ - Les oppositions de localisation :

- C'est au niveau des OCCLUSIVES que les oppositions sont les plus fines. Chez l'enfant de 4 ans, c'est encore la méconnaissance du vocabulaire qui empêche le choix entre "harpe" et "arc", "chardon" et "charbon", "ragot" et "radeau".

A l'initiale les oppositions sont toutes faites.

Chez les enfants de 3 ans et de moins de 3 ans, on observe :

Chez Géraldine : 3 ans : l'opposition seulement à l'initiale.

Chez Gaëlle, on peut faire la même remarque sauf pour b/g à l'initiale = b  
d/g " " = d



Si l'on ajoute que K de moque donne t, on peut penser que Gaëlle a tendance à remplacer les occlusives d'arrière par des occlusives d'avant.

Mais, devant r, Gaëlle remplace au contraire d et t par k :  $\text{train} = [K | \tilde{\epsilon}]$   
 $\text{drap} = [K | a]$

Il est difficile dans ce cas de distinguer ce qui relève de l'articulation de ce qui relève de l'analyse.

Chez Philippe : 2 ans  $\frac{1}{2}$  : seules les répétitions des 2 termes de la paire minimale ont été réalisées. Philippe n'applique la consigne que si le contexte est très contraignant : "on va jouer dans la ... cour."

: "pour prendre le train, je vais à la ..."

Les répétitions elles-mêmes rendent mieux compte de l'opposition à l'initiale que dans les autres positions.

Pour ces dernières :  $p / t = t$   
 $t / k = t$   
 $b / d = b$

Philippe respecte le niveau d'aperture sauf pour l'opposition b/d, qui devient v / v dont la localisation est intermédiaire. (Dans ce cas, il aurait été bon de vérifier si ce même changement d'aperture était réalisé dans d'autres exemples).

- Les oppositions entre les FRICATIVES paraissent être les plus délicates :

$v / z = z$   
 $f / s = \mathcal{S}$  en finale  
 $\mathcal{S} / \mathcal{S} = i$  sj à l'initiale chez Philippe  
 $s / = (t) sj$   
 $v / z = z$

Il semble bien que chaque fois l'enfant respecte une certaine cohérence :

- phénomène de même aperture
- même trait de sonorité

Dans ce cas, il néglige la localisation.

Quand Philippe hésite un peu, il cherche un point d'appui avec [J] dont l'aperture est immédiatement supérieure aux fricatives. Mais il s'agit probablement là-encore d'un problème d'articulation.

Conclusion : Cette étude ne nous satisfait pas car les tests ne sont pas à la portée des plus jeunes. Elle nous permet cependant de formuler les hypothèses suivantes :

1/ Quelles que soient les négligences dans les oppositions, l'enfant respecte l'opposition d'aperture qui paraît la plus importante puisqu'il faut choisir entre sept niveaux (4)

2/ Quand dans l'ensemble des phonèmes de même aperture, une négligence de localisation est faite, c'est généralement en respectant un autre choix : celui de la sonorité :

$f / \rightarrow s$   
 $v / \rightarrow z$

b) Capacité générative :

De même que l'enfant a la capacité de choisir dans l'axe vertical, il doit aussi avoir la capacité de combiner. Si nous lui proposons une syllabe, on peut considérer que cette dernière permet un choix mais que celui-ci est restreint :

1/ test proposé :

avec ba : je peux faire bateau  
                                ba/leine

continue

avec cha : je peux faire cha/peau

le test a été réussi par les enfants de 4 ans (il n'a pas été tenu compte de la variation  $a/\alpha$  comme dans bâtiment, château).

2/ On pourrait également proposer en murmurant seulement la 2ème syllabe :

|           |       |                       |
|-----------|-------|-----------------------|
| ca .....  | taine |                       |
| cham .... | gnon  |                       |
| Pom.....  | dou   | c'est la même syllabe |
| res.....  | rer   |                       |
| pa .....  | llon  |                       |

La syllabe interne ne peut être rétablie ici que par une analyse et non par une reconnaissance globale de la marque. (5)

3/ On pourrait encore proposer :

|          |       |                                  |
|----------|-------|----------------------------------|
| ra ..... | teur  |                                  |
| pa ..... | pluie |                                  |
| ca ..... | drier | ce sont des syllabes différentes |
| a .....  | cot   |                                  |
| ci ..... | ma    |                                  |

Faute de temps, ces deux tests n'ont pu être passés.

Remarque :

Avec des enfants très jeunes, il n'est pas sûr que l'on puisse faire comprendre de telles consignes. D'autres tests seraient à inventer.

2/ Démarche proposée pour l'approche du système sémiologique :

Nous nous sommes posé la question : quels sont les mots constitutifs de la grammaire de l'enfant ? (Le mot ne désignant pas un ensemble de lettres entre deux blancs, mais un "modèle" constitué par les implications réciproques des listes d'oppositions).

Ayant relevé qu'à trois ans l'enfant opposait noms et verbes, nous avons successivement cherché : quel était le modèle du nom

|   |   |   |   |   |         |
|---|---|---|---|---|---------|
| " | " | " | " | " | verbe   |
| " | " | " | " | " | adverbe |

C'est un corpus de langage spontané qui a été utilisé dans ce chapitre.

Nos observations confirment que l'erreur n'est pas au niveau de la grammaire, mais de la marque normative que l'enfant ignore.

Exemple : Dans une classe urbaine, les enfants de 4 ans acceptent que ce soit "la fermière" qui fasse les piqûres. Les efforts de la maîtresse pour faire distinguer la fermière et l'infirmière aboutissent à la prononciation : "la firmière". On peut penser que l'enfant a découvert le lexème par soustraction après avoir détaché le déterminant qu'il situe dans une liste restreinte. Comme /ε/ n'appartient pas à la liste, il lui substitue le déterminant /la/. La marque "fermière" a pu également être entendue mais l'enfant n'a pas eu l'occasion de l'opposer à infirmière, il fait donc jouer sa capacité grammaticale sans le contrôle d'une rhétorique qu'il ne possède pas.

Ce sont des erreurs du même ordre que l'on relève quand l'enfant confond : le cours élémentaire et le cours alimentaire

ou quand un enfant de 3 ans entendant : "y a de la neige" répète "la /manεz/ qui tombe".

- La méconnaissance de la marque conduit parfois l'enfant à lui substituer une autre marque qu'il connaît bien et qui, rhétoriquement, désigne pour lui quelque chose. Il ne cherche pas alors à faire apparaître dans son langage, au niveau formel, les relations qu'il croit avoir saisies dans les choses, mais changeant le mot, c'est un peu comme s'il changeait les choses ; l'essentiel étant que le mot ne soit pas vide : c'est ainsi que :

|                               |         |                              |
|-------------------------------|---------|------------------------------|
| du palais des arts            | il fait | le palais des arbres         |
| du dompteur,                  | " "     | le docteur                   |
| d'une prise de sang,          | " "     | une crise de sang            |
| notre père qui êtes aux cieux | " "     | notre père qui êtes monsieur |

Cette attitude n'est pas propre à l'enfant ; elle est seulement plus fréquente que chez l'adulte ; c'est ce que Monsieur GAGNEPAIN appelle la visée mythique du langage.

- L'enfant compose à partir de lexèmes des termes nouveaux qui n'ont pas été retenus par l'idiome, mais le choix du suffixe marque nettement l'appartenance à la catégorie du nom.

un réparateur  
une horlogiste  
un essuyeur (une serviette de toilette)

Grégoire signale les exemples suivants :

une saignure  
un fourmitier  
une plantation

- Parfois l'enfant découpe un lexème parce que l'un des éléments lui a suggéré une substitution possible :

|                   |          |                   |
|-------------------|----------|-------------------|
| " des primevères" | entraîne | des "primejaunes" |
| "un maladroit"    | "        | un "malagauche"   |

Ces erreurs sont toujours conformes aux règles de la langue, règles non contrôlées ici par la rhétorique ni l'usage.

#### 4/ Conclusion

Tel est le sens de notre recherche.

Nous sommes loin d'avoir éclairé parfaitement le processus d'acquisition, mais dès maintenant nous formulons l'hypothèse que dans le langage de l'enfant, grammair et rhétoriques ne sont pas "ratées" ; il s'agit toujours d'une autre grammaire,

d'une autre rhétorique. L'enfant étant toujours dans une situation de traduction, comment l'aider en s'appuyant sur sa capacité d'analyse à passer d'une structure à une autre ? Telles sont les questions que nous nous posons en nous fixant comme programme la recherche d'exercices particulièrement efficaces pour les enfants en difficulté, enfants pour lesquels la mémoire, pas assez soutenue par l'analyse paraît toujours défaillante.

## NOTES

(1) Les troubles de la grammaire permettent d'opposer phonologie et "sémiologie" (1) l'une étant l'analyse du signifiant, le critère de la pertinence d'une opposition phonologique étant à chercher dans le plan du sens, l'autre étant l'analyse du signifié, le critère de la pertinence d'une opposition sémiologique étant à chercher dans le plan du son. Précisons que nous parlons du signifié du signe linguistique, une valeur sémiologique dénotée étant une réalité d'analyse la marque phonique ne jouant le rôle de dénotant qu'à l'intérieur d'une même liste d'oppositions significatives.

ex : /lɛ/ dans "les tables" ne dénote une valeur sémiologique pluriel que par opposition dans la liste /k/ /la/. La plus petite valeur dénotée au "sème" n'a donc rien à voir, dans cette étude, avec une valeur sémantique telle qu'elle est présentée dans l'analyse sémique de certains linguistes.

Dans les deux cas, ont été mises en évidence - une capacité taxinomique de classement : c'est l'analyse par opposition. Cette analyse qualitative permet de dégager des identités en négligeant des différences.

En phonologie, c'est l'opposition des traits pertinents. Ainsi l'opposition sourde, sonore est une opposition consonantique pertinente puisqu'elle permet de distinguer deux consonnes de même aperture et de même localisation.

En sémiologie, c'est l'opposition des sèmes (cf ci-dessus) Elle permet de structurer le vocabulaire en "lexique" - une capacité générative de segmenter et d'engendrer, c'est l'analyse par segmentation.

En phonologie, c'est la segmentation en phonèmes, en sémiologie, celle du signifié en "mots". Cette analyse, quantitative, permet de dégager des unités.

En réalité, il n'y a pas opposition entre les deux axes, l'axe horizontal, axe de la combinatoire n'est pas un jeu de construction. Il s'agit d'une même analyse que l'observation clinique a conduit à préciser.

La générativité est la capacité d'engendrer du sens et du son. (C'est-à-dire de poser un ensemble construit dont les segments peuvent servir à en construire d'autres).

Elle permet de faire d'une phrase, un "texte" qui en est l'analyse sous-jacente.

La langue fournit ces modèles d'analyse qui sont des ensembles pré-construits :

le phonème  
le "mot"

(1) Les guillemets indiquent que le mot cité est pris dans un sens particulier propre à M. GAGNEPAIN, sens que nous précisons, après quoi nous ne mettons plus de guillemets.

Le mot, dans la terminologie de M. Gagnepain se définit non comme une juxtaposition de sèmes mais comme un ensemble pré-construit de sèmes qui s'opposent dans des listes de substitution à l'intérieur du texte.

ex : le nom peut se définir en français par l'analyse sémiologique suivante :

préposition - article - genre - nombre - lexème.

(Les aphasies se manifestent différemment selon que c'est l'une ou l'autre de ces capacités qui est atteinte. Pour un aphasique phonologique qui a perdu la capacité générative, le pré-construit n'existant plus (c'est-à-dire, la réalité d'analyse qu'est le phonème) la difficulté consiste à choisir. Il choisit l'un des traits puisqu'il ne peut les donner tous en même temps. Mais tous les traits n'ont pas la même importance, ainsi pour produire le /f/ qui commence un mot, divers choix s'offrent à lui :

|                                      |   |   |                   |
|--------------------------------------|---|---|-------------------|
| fricative entre 7 niveaux d'aperture |   |   |                   |
| labiale                              | " | 3 | " de localisation |
| sourde                               | " | 2 | " (sourde/sonore) |

généralement le malade choisit l'aperture et néglige la sonorité, on ne reconnaît plus le phonème mais on comprend le malade qui a fait un choix très précis).

De plus, la complexité des étapes de désintégration et de récupération a conduit la théorie à compliquer le modèle et à étudier

- des sous-ensembles lexicaux fondés par la projection du texte sur le lexique : ce sont les paradigmes - Tous les éléments du paradigme ont une identité partielle.

En phonologie, ce sont les corrélations.

En sémiologie, c'est le cadre grammatical des transformations d'un mot ; c'est donc un ensemble fini des relations possibles d'un mot,

- des sous-ensembles textuels déterminés par la projection de la capacité lexicale sur le texte. Les éléments du sous-ensemble sont liés par une contrainte : la complémentarité, (un même choix lexical pouvant régner sur une grande suite textuelle). En phonologie, on parle alors de "concaténation").

Ces analyses ne sont jamais distinctes car elles se fondent mutuellement. Elles échappent toujours totalement à l'attention de celui qui parle.

(2) Ce travail est très incomplet, nous avons seulement voulu mettre à l'épreuve une méthode d'analyse suggérée par un modèle théorique qui nous paraît très cohérent.

- population

7 enfants de l'école maternelle Rohan à Vannes.

|           |   |              |  |
|-----------|---|--------------|--|
| Samuel    | : | 2 ans        |  |
| Gaële     | ) |              |  |
| Philippe  | ( | de 2 à 3 ans |  |
| Géraldine | : | 3 ans        |  |
| Corine    | : | de 3 à 4 ans |  |
| Denis     | ) |              |  |
| Sophie    | ( | 4 ans        |  |

Ces enfants appartiennent à des milieux sociaux assez favorisés et ne semblent avoir aucun problème

(3) L'épreuve est individuelle , les modalités en ont été définies dans "méthode"

- une bonne répétition des deux termes de la paire minimale est notée par une croix+
- un bon choix dans l'exercice à trou par une autre croix
- une mauvaise réponse est inscrite
- un refus est noté par un point d'interrogation

ex : (page suivante)

(4) occlusives, fricatives, semi-consommes, voyelles correspondent en effet à sept niveaux d'aperture.

C'est ainsi qu'un enfant ayant à choisir entre deux occlusives produit généralement une occlusive (exemple signalé plus haut /d/ /t/ → /k/  
Une seule fois nous avons relevé un changement d'aperture : /b/ /d/ → /v/

boit / doigt → / vwa /

Comme nous l'avons fait remarquer la localisation intermédiaire entre /b/ et /d/ oblige à prendre en même temps. (car le phonème est un ensemble pré-construit) les deux traits : fricative, sonore. Rien ne prouve qu'il s'agisse chez Philippe d'une erreur d'analyse.

(5) La capacité taxinomique s'exerce à l'intérieur de listes d'opposition dont la langue nous fournit le modèle ce qui limite et facilite par là-même notre choix implicite.

OPPOSITIONS CONSONANTIQUES

OPPOSITIONS DE LOCALISATION

- Øclusives :

|                                  | p/t | p/k | t/k                 | b/d        | b/g         | d/g            |                 |
|----------------------------------|-----|-----|---------------------|------------|-------------|----------------|-----------------|
| p/t pont / ton                   |     |     | <b>Corinne</b><br>+ | Denis<br>+ | Sophie<br>+ | Géraldine<br>+ | Philippe<br>t/t |
| Pour traverser la rivière        |     |     | +                   | +          | +           | +              | ?               |
| Je passe sur le ...              |     |     | +                   | +          | +           | +              | t/t             |
| retard / repart                  |     |     | +                   | +          | +           | +              | ?               |
| Je me dépêche car je suis en ... |     |     | +                   | +          | +           | +              |                 |

p/k .....

Pour chaque enfant l'épreuve porte au total sur 115 mots.

RECHERCHES-DESCRIPTION

LANGUE ORALE

PSYCHOMOTRICITE ET LANGAGE (\*)

CHEZ LES ENFANTS DE L'ECOLE MATERNELLE (grande section)

du C.P et du C.E 1

(Etude du langage spontané)

Par le groupe de recherche  
pédagogique de l'E.N.G de Nimes

INTRODUCTION : Rappel du sujet amorcé déjà en 1970 - 71 :

"L'évolution de la psycho-motricité et ses rapports avec la pédagogie de l'expression et de la communication :

- Ecole maternelle : pré-apprentissages - Affectivité - Sociabilité - Motricité.
- Cours préparatoire : phonie - graphie
- Cours élémentaire et moyen : expression et communication : français - mathématique - éveil - E.P.S - dessin musique

(L'évolution de notre recherche nous conduira probablement à nous fixer sur un point précis de cette étude)"

N.B Cet énorme sujet a fait l'objet, depuis son choix initial, de trois documents assez copieux abordant les problèmes aux trois niveaux respectifs

- maternelle grande section (110 pages) en 1971 - 72
- cours préparatoire (90 pages) en 1972 - 73
- cours élémentaire 1ère année (176 pages) en 1973 - 74

Ce travail de 376 pages (non compris les 3 corpus correspondants) s'est peu à peu davantage porté sur l'étude du langage oral spontané chez l'enfant, lequel a toujours constitué l'objectif premier. Il va de soi, et nous nous en excusons auprès des lecteurs, qu'en un article, même de 50 pages, il s'agit moins d'un compte rendu précis de notre recherche que d'une information sur nos travaux en cours.

I. Enquête au niveau 5 - 6 ans conduite dans les écoles maternelles de Nimes et de sa région

1/ Origine et motifs de cette étude :

- à partir d'une idée de G. Mounin en 1968 : étudier l'expression orale de l'enfant ;
- en raison du problème de certains échecs scolaires en lecture, orthographe, écriture, mathématique ;
- parce que les PEN d'EPS de l'EN de Nimes avaient déjà organisé des exercices de détection (cf Repères n° 12 p. 55 à 59 )

-----  
(\* ) Rapport de recherche 73-74



- afin d'aborder le problème de cette relation essentielle "moi/milieu" chez l'enfant.

Mais la grande complexité de cette notion de psychomotricité qui touche à toute la personnalité dans tous ses aspects explique la variété des approches.

Enfin, comme il apparaît indispensable de savoir d'où venait cet enfant du C.P une investigation au niveau de la maternelle se justifiait pleinement.

2/ Sommaire :

- A/ Etude de la sociabilité chez l'enfant (comparaison maternelle/école élémentaire)
- B/ Etude des jeux de l'enfant de 4 à 6 ans
- C/ Etude du langage enfantin de 5 à 6 ans
- D/ Expérience d'initiation à la langue anglaise à l'école maternelle.

A/ Etude comparée de la sociabilité à l'école maternelle et à l'école élémentaire

1) Conditions

830 enfants de maternelle provenant de divers milieux (villes, villages, petites villes)

787 enfants d'école élémentaire en provenance d'une circonscription de secteur rural.

2) Critères : Evaluation par les maîtres, à partir d'un questionnaire élaboré par l'équipe, du nombre de leaders, isolés et rejetés dans leur effectif de classe.

3) Tableau des % comparés :

L'enfant de la maternelle manifeste déjà un type de sociabilité analogue à celui de l'enfant du primaire (pas de différence entre les 2)

- cependant un facteur secondaire mais réel d'évolution de la sociabilité révèle qu'il y a plus de leaders à l'école élémentaire

- l'école est bien un facteur de sociabilisation puisque déjà manifeste, pour les enfants de la maternelle le phénomène est accusé au niveau élémentaire.

4) Etude des caractéristiques du leader, de l'isolé, du rejeté, toujours en fonction de la perception des maîtres et selon des critères "traits de personnalité" sous 3 rubriques :

- a) traits caractériels
- b) qualités intellectuelles
- c) traits divers

4.1 Etude comparée des "traits" du leader

avec conclusion sur le type caractériel du leader enfantin : actif primaire, en général émotif. Plutôt sanguin de 4 à 6 ans et colérique après 6 ans.

4.2 Etude comparée des "traits" de l'isolé

Il y a une plus grande diversité caractérielle et d'autres causes indépendantes du caractère et de l'intelligence : sont des sentimentaux ou des nerveux surtout.

#### 4.3 Etude comparée des "traits" du rejeté

Il y a une plus grande difficulté à le déceler : certains sont des nerveux mais il y a beaucoup d'autres causes par ailleurs.

#### 5) Conclusion :

L'école socialise en maternelle et l'école primaire poursuit cette intégration (augmentation du nombre de leaders, réduction légère du nombre des isolés et maintien du nombre des rejetés). Si à la maternelle la socialisation s'effectue en classe comme en récréation, dans l'enseignement élémentaire peu d'efforts sont réalisés dans la classe où, dans le meilleur des cas, le dialogue n'existe qu'entre le maître et l'élève, très peu entre les élèves. Aussi les leaders se manifestent-ils souvent hors de la classe, en dehors de l'adulte.

6) Réflexions méthodologiques à propos de l'étude de la sociabilité quant aux conditions de préparation, d'observation ainsi qu'aux conséquences méthodologiques qui en résultent : limites dans la préparation, limites dans l'observation, limites dans l'approche utilisée pour aborder ce thème ; problèmes soulevés par la caractérologie et ses limites.

### B/ Enquête sur les jeux à l'école maternelle

#### 1) Conditions :

Enquête portant sur 830 enfants de la maternelle répartis en 17 classes dont le choix s'est fait en fonction du milieu et du type d'habitat (centre grande ville, périphérie grande ville, quartiers de villas individuelles, périphérie grands ensembles, petites villes, villages), à partir des observations des maîtresses et des membres de l'équipe lors des relevés de langage en situation de jeu (récréation).

#### 2) Dépouillement :

Construction d'un tableau comprenant les types de jeux et leur répartition en nombre selon les différents milieux, selon chaque sexe (et ceux communs aux 2 sexes).

#### 3) Commentaire :

Il y a une différence très nette entre les types de jeux du garçon et ceux de la fille

- il y a une différence (cause ou conséquence ?) d'expression de la psychomotricité selon les garçons et selon les filles

- il s'en dégage au moins 2 hypothèses fondamentales :

a) l'importance et rôle des images dans la psychomotricité et dans les relations psychomotricité - image - symbole - langage ?

b) Y-a-t-il un type ou un mode ou un niveau, etc.. de langage selon la situation de jeu ?

### C/ Etude du langage spontané de l'enfant de 5 à 6 ans

#### Conditions et objectif

- les membres de l'équipe ont relevé des conversations spontanées d'enfants de 5 à 6 ans en récréation dans des écoles maternelles situées (comme pour les jeux) dans des milieux et types d'habitat différents.

- 560 énoncés ont été ainsi relevés dans le cadre du seul département du Gard

- l'objectif fondamental (qui demeure toujours celui qui nous anime) est le suivant : observer le fonctionnement réel de la langue réelle spontanément pratiquée par les enfants

- sonnaire de l'analyse des énoncés relevés

C 1 - Etude statistique du nombre de mots des énoncés

C 2 - Liste des mots employés à toutes les formes

C 3 - Etude des structures

C 4 - Le système verbal

C 5 - Diverses études portant sur des aspects particuliers de l'expression orale

C 6 - Vers l'apprentissage de la langue logico - mathématique

C 1 - Etude du nombre de mots des énoncés

Elle va de 2 mots à 12 mots : il apparaît que la moyenne des mots d'un énoncé tourne autour de 4 à 6 mots. Les énoncés de 4, 5 et 6 mots représentant 50 % des énoncés. Au-delà d'énoncés de plus de 6 mots (énoncé de 7 mots) on tombe rapidement au-dessous de 10 % du total des énoncés. D'où l'hypothèse suivante : importance ou incidence pédagogique du choix de la longueur des énoncés par le maître.

C 2 - Liste des mots employés à toutes les formes (essentiellement instrument de travail pour l'équipe)

C 3 - Les structures principales - pour l'enfant tout est langage depuis le geste jusqu'à l'énoncé structuré ;

- il est impossible, pour des raisons techniques d'enquête, de préciser pour le moment tout au moins, les proportions du langage structuré de celui qui ne l'est pas.

- il n'est pas sûr que l'enfant fasse des différences entre les 2 : n'est-ce pas l'adulte qui les fait en fonction de critères, autres que ceux de l'expression et de la simple communication

- la distorsion du nombre des énoncés structurés avec onomatopées et jeux agressifs selon les différents milieux et par la même les différentes situations invite à formuler 2 hypothèses ;

a) n'y aurait-il pas corrélation entre les types de jeux et le langage ?

b) n'y aurait-il pas corrélation entre les conditions de vie, les jeux et le langage ?

- par ailleurs, on peut constater que l'énoncé structuré surgit lorsqu'il est nécessaire à la communication ; et l'onomatopée conservée lorsque la communication est déjà assurée ;

- en ce sens, la structuration dépend du réseau de communication par où doit passer le message ; ce que confirme les différents types de bruitage ;

- on peut dire que les 3/4 du corpus recueilli est un langage interjectif (difficile à distinguer de l'exclamatif ou de l'interrogatif)

- aussi apparaît-il nécessaire d'essayer de rendre compte de l'observation en utilisant le moins possible les catégories de la grammaire adulte.

- d'où les techniques dans le fonctionnement de la langue enfantine

- a) du réemploi (du mot ou de la structure)
- b) des mots tremplins ou mots-appuis avec leurs rôles multiples (fonction pratique, démarrage, embrayeur, induisant un découpage rythmique, un découpage structural ou ayant une valeur sémantique)
- c) l'usage d'éléments antéposés introduit les premières apparitions d'une polysémie que le lexique de l'enfant refuse par ailleurs ; cette polysémie touche surtout les verbes et les mots-outils
- d) l'importance de la structure binaire dans la grande majorité des cas avec l'apparition des pronoms personnels marquant le début d'une structure à 3 composants.

#### C 4 - Le système verbal

1) Le dépouillement révèle une grande étendue des formes verbales appelant à une complexité telle que la référence temporelle adulte ne convient pas

2) Il en découle 2 conséquences

- a) la conjugaison temporelle étant rare du fait même des conditions d'apparition du langage, le système verbal des enfants de 5 - 6 ans est essentiellement modal
- b) l'expression du temps par le langage est un conquête progressive.

3) Le système modal fait apparaître l'importance de la situation de communication sur le plan pédagogique et linguistique

- a) existence d'une polysémie dans le système verbal alors qu'elle n'existe pas dans les substantifs
- b) les modalités rencontrées sont les suivantes : le déclaratif, l'impératif, l'optatif, la nécessité, la possibilité, la certitude et l'affirmation, l'invitation.

#### 4) Le système temporel

- le futur est introduit par un mot embrayeur, le passé non
- le passé comme sens du passé est assez rare
- le passé composé exprime 3 valeurs différentes : passé indéfini, achèvement, duratif
- le passé composé avec son sens de passé étant rare, il n'est pas étonnant que l'imparfait le soit aussi : ce dernier apparaît rarement seul ; il est entouré du passé composé.

5) Etude de la négation ( qui représente 8,5 % ) Il y a "incorection" de la négation dans plus de 80 % des cas (oublis de "ne"). Par contre la négation accompagne toujours l'impératif.

6) Emploi de l'interrogation (qui représente 8,9 %). Elle se manifeste plus par l'intonation (68,3 % des cas) que par la forme (qui est correcte selon le modèle adulte dans 8,7 % des cas).

- d'où :
- phrase affirmative à intonation interrogative (43,8 %)
  - mot + ton interrogatif (24,5 %)
  - interrogation bien formulée mise à part l'inversion du sujet (17,5 %)
  - formulation correcte du modèle adulte (8,7 %)
  - forme très incorrecte par rapport au modèle adulte (5,2 %)

7) Etude de l'impératif

- Les enfants utilisent des verbes dans un sens impératif dans 36,7 % des cas par rapport à l'ensemble des énoncés
- le mode impératif est utilisé dans 20,3 % des énoncés
- subjonctif présent, futur et conditionnel présent y apparaissent.

8) L'emploi de "c'est"

- Son emploi correct s'effectue ainsi :
- 40 % avec un nom
  - 21 % avec un pronom
  - 26 % avec un adjectif
  - 3 % avec un verbe
  - 10 % avec des mots divers

C 5 Autres études et approches du langage oral de l'enfant

1) Emploi de "il" et de "y"

- "il" est en général employé correctement dans 83,5 % des cas
- il y a se contracte "ya" dans 66 % des cas.

2) Redoublement du sujet

- fait assez important puisqu'il apparaît dans plus de 14 % des énoncés, avec la distribution suivante :

- 51 % à la première personne du singulier
- 20,1 % à la 3e personne du singulier
- 15,1 % à la 2e personne du singulier
- 7,5 % à la 1ère personne du singulier
- 5 % à la 3e personne du singulier neutre ( c', ça)

3) Emploi de "on"

- on = nous dans 91,2 % des cas
- on = indéfini dans 8,8 % des cas
- tantôt nous précède on, tantôt nous se trouve en fin de phrase pour renchérir
- très souvent employé (14,2 % des cas d'énoncés) son emploi appartient au style familier comme substitut de "nous" (91,2 %) des cas.

4) Etude de la première personne du singulier

- emploi à 71,1 % comme sujet avec 17,8 % des cas comme redoublement du sujet
- emploi à 15,6 % comme complément direct ou indirect avec légère prédominance de l'indirect.
- emploi à 13 % comme adjectif et pronom possessifs (emploi très exceptionnel de ce dernier)

5) Etude de la 2ème personne du singulier

- Par rapport à la 1ère personne on remarque
- une légère diminution d'emploi comme sujet (65,9 % des cas)
  - un accroissement sensible comme complément (26,2 %)
  - une réduction du possessif (7,7 %)

6) Etude de la 3ème personne (singulier et pluriel)

- a) pour les sujets - nombre relativement faible de substantifs par rapport aux pronoms  
- importance relative du pronom "il" employé plus que "elle" (73 "il" pour 17 "elle")  
- importance relative du pronom démonstratif "ç" (63 fois)  
- emploi correct de "qui", 27 fois dans des phrases complexes parfois.
- b) pour les C.O.D on note :  
- l'emploi correct de "le" (22 fois), "la" (7 fois) "les" (6 fois)  
- l'emploi du pronom réfléchi "se" des verbes pronominaux (10 fois)  
- l'emploi très fréquent de l'infinitif comme C.O.D (45 fois soit 20 %)  
- l'emploi prédominant du substantif comme C.O.D (48 %)
- c) pour les compléments indirects  
- importance relative des substantifs selon un pourcentage presque identique au précédent (46,3 %)  
- parmi les pronoms personnels, l'importance de "en" (11 fois)

Conclusion d'ensemble sur les diverses fonctions :

|                    |          |
|--------------------|----------|
| fonction sujet     | : 46,4 % |
| fonction C.O.D     | : 38,4 % |
| fonction C. Indir. | : 11,7 % |
| fonction attribut  | : 3,4 %  |

7) Etude de la 1ère personne du pluriel

- emploi de "nous" exceptionnel : 8,7 % de l'emploi de la 1ère personne du pluriel l'enfant préfère "on" ;  
- "nous" est utilisé 2 fois moins que "vous" comme sujet .

8) Etude de la 2ème personne du pluriel

- usage peu fréquent mais correct  
- l'enfant s'adresse plus souvent à un camarade qu'à plusieurs

9) Tableau récapitulatif des différentes personnes selon les fonctions qui montre :

a) l'importance de la 1ère personne sujet (41 %) presque autant que la 3ème personne sujet (45,2 %) : la seconde personne sujet par contre n'atteint que 1

b) l'importance respective des différentes fonctions :

|                     |          |
|---------------------|----------|
| sujet               | : 58,2 % |
| C.O.D               | : 25,7 % |
| C.O.I               | : 10,2 % |
| attribut            | : 1,9 %  |
| marque du possessif | : 3,8 %  |

c) la phrase type de l'énoncé enfantin de 5 - 6 ans comprend donc : sujet, verbe, C.O.D souvent, complément indirect parfois et la progression qui allait de la phrase sujet + verbe à la phrase sujet + verbe + C.O.D, pour déboucher sur des phrases plus complexes paraît donc à reconsidérer.

d) l'attribut est très peu employé : est-ce pour cela que son analyse est si difficile et la confusion avec le C.O.D si fréquente ?

10) Emploi de "de"

- "de" en relation avec "en" témoigne d'une logique enfantine
- risque de confusion entre le "de" partitif et le "de" introduisant un complément indirect.

C 6 - Vers l'apprentissage de la langue logico-mathématique :

Etude de l'emploi de si, comme, alors, parce que et, ou, puis, donc pour les rapports de cause, conséquence, comparaison, exclusion, etc..

- il apparaît que les mots indispensables à l'initiation à la logique ne sont pas passés dans l'expression orale spontanée de l'enfant vers 5 - 6 ans.
- ils sont employés dans des sens différents
- les formules logico-mathématiques proposées impliquant la mise en relation de 3 termes (avec relation 2 à 2)
- or, les expressions relevées ne montrent que des relations entre 2 termes ; le plus souvent ils sont ;
  - soit juxtaposés
  - soit reliés par une relative
  - soit reliés par le parce que ces 2 dernières constructions étant bien assimilées
  - d'où la progression possible de la grande classe maternelle au C.P avec pratique des exercices structuraux

- a) la mise 2 à 2 d'énoncés par juxtaposition
- b) la mise 2 à 2 d'énoncés par les structures
- c) la mise en relation de 2 termes avec un 3ème
- d) 3 termes mis en relation 2 à 2

- la difficulté à lier 3 termes semble liée au temps comme durée psychologique : on a des présents, différentes nuances de futurs, pas ou peu de passés : hypothèses à vérifier cependant.

CONCLUSION

Cette étude du langage spontané de 5 à 6 ans, à partir de 560 énoncés, est restée essentiellement grammaticale, à part le chapitre sur l'emploi de l'impératif. Il conviendra de la compléter par une étude des verbes et des temps utilisés par les enfants. Cette étude permet déjà de dégager des conséquences pédagogiques : des exercices structuraux peuvent être prévus à partir du langage familier ou incorrect de l'enfant. Cependant, il faut prendre garde, sous prétexte de correction de langage, de détruire la spontanéité de l'enfant. A la notion de "correction", il convient de substituer celle de "niveau de langage". Enfin le langage spontané de l'enfant parvient à réaliser son but : il assure la communication.

Et ce que nous appelons "pléonasme" est souvent nécessaire pour que passe le message dans une ambiance de cour de récréation, donc assez bruyante.

## Réflexions méthodologiques sur l'étude du langage

### 1) Conditions et fidélité des observations

- l'enquête est relative à la seule région du Gard
- l'observation faisant appel à des observateurs neutres, les mêmes pendant des durées identiques est un idéal méthodologique bien difficilement atteint ici et on peut le regretter : la solution d'enregistrement par le magnétophone est rendue pratiquement impossible en raison du bruit
  - mais par contre notre souci d'objectivité s'est porté sur la saisie d'enfant en situation vécue et non en laboratoire, en pleine liberté dans la cour ;
  - cependant une partie du langage enfantin nous a échappé faute d'une suffisante maîtrise de l'écriture phonétique
  - enfin nous regrettons de n'avoir pu faire la comparaison entre le langage des jeux et le langage de la classe. S'agit-il de 2 langages différents ? hypothèses à vérifier au C.P.

### 2) Présentation du travail

- l'obligation d'avoir des instruments différents selon les langages est apparu comme une nécessité car il fallait distinguer d'un côté les analyses ponctuelles et de l'autre les analyses globales. Or entre les 2, il faut assurer des liaisons mais nous n'avons pas encore la maîtrise suffisante pour la résoudre.
  - par exemple, le système verbal doit distinguer le système temporel et le système modal. Le système modal exposé ici :

a) est un système traditionnel, correspondant au langage adulte, des expressions enfantines - d'où les 2 remarques suivantes :

- l'enfant parle dans un système modal mais il n'est pas prouvé que celui-ci corresponde bien au système modal adopté comme grille ;
- ce système modal ne correspond pas en fait au langage des enfants : car nous avons mis dans chacun des catégories, des exemples faisant apparaître ce qui correspondrait à des systèmes temporels dans le langage adulte.

b) la grille choisie de toutes façons peut être erronée.

Il reste donc à définir les modalités verbales de l'enfant d'une façon plus précise.

## D/ Expérience d'enseignement précoce d'une langue vivante dans la perspective d'une éducation totale à l'école maternelle

Cette expérience un peu en marge des objectifs premiers de notre recherche, en apparence, ne manquait pas cependant de s'y rattacher

- bien qu'en "situation scolaire", il s'agissait d'un apprentissage où les enfants conversaient, s'interpellaient, et s'adressaient à leur maîtresse spontanément, naturellement dans une langue étrangère ;

- il y avait, au cours de ces séquences pédagogiques, un lien permanent entre l'apprentissage et les pré-requis nécessaires - séquences où étaient mêlés exercices de langage, exercices psycho-moteurs de structuration de l'espace, éducation musicale et éducation rythmique.



## CONCLUSIONS de l'Etude à la Maternelle

Ce travail se situe dans une étude d'ensemble génétique de la psychomotricité, de la sociabilité et du langage spontané de l'enfant. Il doit être poursuivi au C.P, au C.E, au CM, et peut-être au-delà. Il permet déjà de définir une méthode où l'enfant n'est pas observé comme un animal de laboratoire, mais dans sa spontanéité et dans sa vie à l'intérieur d'un groupe et d'un milieu socio-culturel.

Puisque nous allons passer à l'étude des enfants du C.P, nous pouvons déjà nous poser quelques problèmes à ce niveau :

N'y-a-t-il pas un blocage de l'évolution naturelle de l'enfant de 6 - 7 ans pour différentes raisons :

- a) on lui impose un système temporel au lieu d'un système modal qui est le sien, un système ternaire différent de son système qui est binaire ;
- b) on tend à lui imposer "un niveau de langage" qui lui est inaccessible (à la limite autrefois, on interdisait aux enfants de parler patois à la récréation, ce qui empêchait l'enfant de jouer) ;
- c) on sacrifie le langage à la trinité lecture-écriture-calcul.

L'action de l'école ne risque-t-elle pas de détruire un édifice qui doit se construire lentement ? Cette action n'est-elle pas trop brutale ?

Le problème du passage du schéma binaire au schéma ternaire ne se pose pas seulement au niveau du langage ; il se pose aussi sur le plan psycho-moteur (l'enfant lance le ballon à un camarade près de lui, même si celui-ci est menacé par un joueur adverse, jusqu'au CE 2), sur le plan affectif (l'enfant avec le père qui rejette la mère, puis avec la mère qui rejette le père). Il en résulte une difficulté pour passer de la relation interindividuelle à la relation sociologique (qui suppose trois personnes au moins).

Si l'enfant utilise un système modal plutôt que temporel à 5 - 6 ans, il y a peut-être une pédagogie à inventer pour faciliter le passage d'un système à un autre.

Il existe un décalage entre le langage spontané dans la cour et le langage en classe, même lorsqu'il s'agit d'un "entretien" libre. Dans le premier cas, le langage accompagne, précède ou succède à l'action, sans référence au temps ou à l'espace. Dans le second cas, le langage est communication, avec un cadre à la fois temporel et spatial.

La maîtresse devrait être dans la cour de récréation, non seulement pour surveiller les enfants, mais aussi pour entendre leur langage : ainsi les exercices structuraux n'auraient pas, comme point de départ, un langage conventionnel (ce qui amène nécessairement des exercices conventionnels).

L'importance de la psycho-motricité, du schéma corporel, de la structuration espace-temps est telle qu'elle justifierait une initiation des maîtres par le spécialiste d'éducation physique au cours des semaines de recyclage.

L'étude de la fréquence de l'emploi des verbes montre que les verbes les plus fréquemment employés sont du 3e groupe : afin de faciliter chez l'enfant la maîtrise du langage, il conviendrait de lui apprendre d'abord à conjuguer les verbes-outils les plus fréquemment employés, en particulier faire, aller, mettre, vouloir.

COURS PREPARATOIRE

A. Problèmes d'organisation spatiale à l'entrée au C.P

1) Buts

- a) déceler les "pré-requis" acquis par les enfants dans le domaine de l'organisation spatiale.
- b) vérifier l'acquisition du vocabulaire dans ce domaine par expression orale.
- c) vérifier et faire le lien entre les difficultés dans ce domaine et les difficultés d'apprentissage : lecture, écriture, mathématique.

Hypothèse : un enfant structurant mal l'espace éprouve des difficultés d'apprentissage de la lecture par exemple ; l'action pédagogique, ne doit-elle pas d'abord porter sur l'éducation de la perception et de l'organisation pour lui permettre cet apprentissage ?

2) Description des épreuves

Nous nous sommes efforcés, dans la limite des notions abordées (23 notions simples d'organisation spatiale qu'on peut juger indispensables à l'enfant de 6 ans pour suivre un C.P) d'amener l'enfant à réaliser plusieurs passages d'un moyen d'expression à un autre. Il s'agit de :

- a) expression orale du maître -- lecture de graphismes, choix, codage par l'enfant ;
- b) expression orale du maître -- expression gestuelle de l'enfant
- c) expression gestuelle (marionnettes) --- expression orale de l'enfant.
- d) expression orale du maître -- expression graphique de l'enfant.

L'enfant rencontre alors les situations suivantes :

- ou il est objet lui-même et doit se situer par rapport à d'autres objets réels
- ou il est mouvement et doit se considérer par rapport à d'autres mouvements ;
- ou il reste extérieur à une situation réelle et doit situer les objets ou les mouvements les uns par rapport aux autres ;
- ou il considère des situations figurées par des graphismes qu'il doit lire et interpréter pour les envisager comme des situations réelles.
- ou c'est lui-même qui traduit une situation intellectualisée, imaginée par sa propre expression graphique.

On obtient, avec possibilité de confrontation :

- les divers résultats pour chaque enfant dans chaque épreuve
- le total des réussites par enfant sur l'ensemble des épreuves
- les résultats, par concepts dans chaque moyen d'expression.

3) Interprétation des résultats

Bien que le travail d'interprétation ne soit pas sans danger, certaines remarques s'imposent :

a) certains concepts (sur, dans, sous, à l'envers, en bas de, en haut de, en face de, au milieu de, à côté de) sont bien assimilés par la totalité des enfants, le vocabulaire correspondant est bien compris et utilisé spontanément.

b) d'autres notions ont soulevé des difficultés en raison des ambiguïtés de certains graphismes : certaines expressions ne sont pas comprises ou utilisées parce que l'objet, ou le personnage de référence est ou mal orienté ou n'est pas orienté. Par exemple : à droite de n'est pas nécessairement à la droite de.

- pour l'enfant il lui faut distinguer entre :

- . montrer sa main droite, poser un objet à droite
- . placer un objet à droite dans un graphisme (différent de la situation concrète)
- . placer un objet à droite d'un autre objet (par rapport à celui qui agit)
- . placer un objet à la droite d'une personne réelle
- . placer un objet à la droite d'une personne dessinée (de face, de dos ou de profil)

c) l'expression à côté de est bien comprise et utilisée à 9,8 % des réussites. Par contre, à côté l'un de l'autre n'apparaît que dans 72 % des expressions orales. Cette différence fait apparaître sans doute que la symétrie de la relation "être à côté de" ( a -- b) n'est pas évidente pour l'enfant.

---

d) certaines expressions, parfaitement comprises et traduites, apparaissent cependant assez peu dans le langage oral (problème du vocabulaire de réserve).

e) certains termes sont inconnus de la quasi totalité des enfants (vertical, horizontal, oblique). Cependant l'expression orale fait apparaître une approche des concepts et l'utilisation d'un vocabulaire approximatif qui permet, sinon une expression correcte, au moins une communication réelle entre enfants (quelques termes "approchés" : vertical = droit, raide, debout  
horizontal = allongé, couché, en travers  
oblique = de travers, penché, en pente...)

f) le total des réussites, dans les divers moyens d'expressions confirme des observations que nous avons faites dans d'autres épreuves. A savoir que, pour exprimer un concept précis, l'expression la plus facilement utilisable est l'expression gestuelle, puis l'expression graphique enfin l'expression orale. Cela peut surprendre. Cependant, il suffit de constater le rôle capital du geste accompagnant la parole pour remarquer que ce geste ne joue pas seulement dans un but de compensation, de complément, mais qu'il est souvent pour l'enfant de 6 ans, le moyen le plus précis, le plus significatif et que c'est finalement la parole qui accompagne le geste.

#### 4) Epreuves complémentaires et confrontation des résultats

Pour vérifier nos hypothèses de recherche les enfants du C.P furent soumis à deux tests :

- a) Test E.D.L cherchant à déterminer, au moins de manière approchée le Q.I
- b) Test de Bender (test de contrôle de la maturation dans la fonction motrice de structuration visuelle)
- c) A cela nous ajoutons les résultats obtenus dans les épreuves d'organisation spatiale présentée auparavant
- d) Et enfin les résultats scolaires établis par la maîtresse du C.P après deux mois de classe dans le domaine de la lecture et de la mathématique.

Si nous confrontons tous ces résultats nous obtenons :

- que la concordance entre résultats en organisation spatiale et test de développement mental n'a lieu qu'à peine seulement dans 2 cas sur 3 et qu'il y a de nettes différences pour certains enfants. Ce qui tendrait à prouver que, à l'âge de 6 ans, un certain acquis dans le domaine de la structuration de l'espace, dû à l'éducation familiale, à l'école maternelle, à l'expérience de l'enfant n'implique pas une intelligence en rapport direct avec cet acquis et peut donc tromper.

- que la concordance entre résultats en organisation spatiale et résultats scolaires a lieu au contraire dans 3 cas sur 4, qu'il en est de même de la concordance entre test de Bender et résultats scolaires (et qu'il s'agit des mêmes enfants pour les 2 comparaisons). Ce qui semblerait bien vérifier l'hypothèse de départ : la réussite dans les apprentissages semble étroitement liée aux possibilités de l'enfant dans la structuration spatiale, au moment de ces apprentissages.

5) Ultime comparaison avec le langage spontané de l'enfant en situation de jeu (enquête qui a permis de relever du langage spontané d'enfant au moment de l'entrée au C.P dans 7 écoles de milieux différents soit 1116 énoncés représentant 6556 mots).

Sur ce total nous ne trouvons que :

dans = 25 fois, sur = 13 fois, derrière = 4 fois, au milieu de, à côté de = 3 fois, devant = 3 fois, derrière autour de = 1 fois (contre étant employé dans le sens : opposé à = 3 fois).

Mais nous relevons aussi :

là = 42 fois, là-bas = 12 fois, ici = 6 fois, dedans, dessus = 3 fois, jusque-là, là-dedans = 2 fois, à partir de là, en face de là, de l'autre côté = 1 fois.

Ces constatations nous apparaissent intéressantes à plusieurs titres :

a) elles tendent à confirmer ce que nous disions précédemment sur le rôle du geste. En effet, les expressions : là, là-bas, ici, là-haut, jusque-là, etc; ne se suffisent pas à elles-mêmes et nécessitent le complément du geste (ce que fait effectivement l'enfant qui n'explique pas, dans ses énoncés, de façon verbale, le lieu ainsi désigné).

b) elles confirmeraient également notre hypothèse relative au vocabulaire de réserve. Mis en situation dans notre épreuve d'expression orale (utilisation des marionnettes) les enfants ont fait effort pour utiliser les mots adaptés à la situation présentée. Mais cet effort, ils ne le font pas dans la situation de jeu et trouvent des solutions de compensation.

c) elles font apparaître une part d'approximation dans l'expression de la situation dans l'espace, dans la situation des personnes ou objets les uns par rapport aux autres (c'est à l'action pédagogique de s'efforcer de réduire cette approximation)

d) l'égocentrisme de l'enfant est apparent dans le grand nombre d'expressions qui le situent, à ses yeux, au centre du jeu (venez, allez, rapprochez-vous, écartez-vous, sautez sur moi, etc.. lui-même servant ainsi de point de repère dans l'espace.

## B/ Rythmes et apprentissages

On souligne beaucoup l'importance du rythme mais :

- 1) qu'appelle-t-on rythme ?
- 2) quelles sont les difficultés rencontrées par l'enfant du CP au niveau de la perception ? au niveau de l'expression ?
- 3) importance de l'éducation rythmique dans la perspective des apprentissages.

### 1°) La notion de rythme

a) chaque individu vit selon un rythme physiologique qui lui est propre et qui est la résultante d'éléments complexes que sont les divers rythmes biologiques aux différentes fréquences (hautes, moyennes et basses fréquences). En ce sens toute éducation qui veut individualiser son action pédagogique doit nécessairement en tenir compte.

b) il y a le rythme et la cadence de la vie familiale et scolaire qui par leur régularité dans le temps donnent :

- un sentiment de sécurité dans un cadre temporel connu (qui aide au développement personnel dans un groupe)

- un renforcement des mécanismes de localisation dans le temps quant à sa structuration.

c) a distinguer du tempo, le rythme (rythme mesuré, syncopé, libre) comme donnée objective de la composition musicale apparaît comme une chose et la perception subjective de l'auditeur quant à son affectivité et son propre rythme physiologique apparaît également comme une réalité ne recouvrant pas nécessairement la première.

d) en éducation physique il y a lieu de ne pas confondre entre activité de mouvement rythmé et relations dans le temps sur le plan psychologique, entre périodicité et structure.

e) en peinture, la composition, le graphisme et la couleur constituent les différents facteurs du rythme.

Ainsi l'influence des lois régulières des rythmes naturels mais également celle des rythmes humains (par conditionnement et apprentissage) qui viennent s'ajouter aux premiers, est manifeste sur le développement de l'enfant si bien que l'éducation peut apparaître comme l'insertion du petit de l'homme dans des "ordres", de natures diverses, non données à la naissance dans le langage : ordres linguistique, culturel, social, affectif etc... Si donc nous définissons le "rythme" comme la régularisation d'un ou plusieurs phénomènes dans un temps de développement ou un espace de production (chaque terme étant pris ici dans son sens le plus étendu) nous concluons que toute sa structuration de l'enfant dans un "ordre" donné fait appel à l'acquisition et à la manipulation de rythmes divers.

### 2°) Perception d'une structure rythmique et transcription dans les divers modes d'expression au niveau du C.P.

Il s'agit d'étudier la perception des différents langages et les passages d'une langage à un autre, c'est-à-dire :

a) vérifier si un rythme est perçu quelque soit le moyen d'expression, si certains langages sont mieux reçus que d'autres et si oui, lesquels ;

b) dans quel mode d'expression l'enfant de 6 ans traduit le plus facilement, le plus sûrement une structure rythmique et bien sûr le plus difficilement.

c) quels sont les passages les plus faciles et les plus difficiles d'un mode d'expression à l'autre.

Une structure rythmique étant retenue, voici la démarche :

| <u>Maître</u>        |   | <u>Enfant</u>        |
|----------------------|---|----------------------|
| expression sonore    | → | expression gestuelle |
|                      | → | expression graphique |
| expression graphique | → | expression sonore    |
|                      | → | expression gestuelle |
| expression gestuelle | → | expression sonore    |
|                      | → | expression graphique |

#### Analyse des résultats

- a) son -- geste                    10 réussites sur 10  
graphisme --- son                9,5 réussites sur 10
- b) son ---- graphisme  
geste --- son                    8 réussites sur 10
- c) graphisme ---- geste            7 réussites sur 10  
geste --- --- graphisme

La transcription la plus réussie (son-geste) est également la plus pratiquée dès l'école maternelle : est-elle la plus facile ou enregistrons-nous les résultats d'une action éducative ? Probablement les deux.

Par contre, le passage graphisme-son bien traduit mais peu pratiqué à l'école maternelle semble prouver que l'enfant du C.P. (en février) est déjà habitué à lire un graphisme, à le coder en expression sonore en respectant fidèlement le message lu.

Il apparaît significatif que les deux transcriptions les moins réussies sont précisément les deux dans lesquelles le son n'intervient pas du tout, ni au niveau de la perception, ni au niveau de l'expression : cela semble bien souligner l'importance du son (ces deux passages trouveront d'ailleurs plus rarement des utilisations pédagogiques).

Il y a cohérence, en règle générale, avec l'organisation spatiale, tests et résultats scolaires bien qu'il y ait cependant des exceptions notables.

Une adaptation se révèle nécessaire aux enfants dont la perception d'une structure rythmique est plus lente que d'autres enfants (liaison avec le rythme physiologique individuel ?).

Il semble bien effectivement y avoir une liaison étroite entre l'impossibilité de décoder et coder une structure rythmique quand un graphisme est en jeu avec des difficultés d'apprendre à lire (corrélation pour un certain nombre d'enfants, entre les échecs à ces épreuves et leur apprentissage de la lecture).

Parmi les langages inventés par les enfants certains vont d'emblée à l'écriture script ou courante.

Il y a reconnaissance par l'enfant de la permanence de chaque structure malgré les modes d'expression différents.

### 3°) Education rythmique et apprentissages

#### a) L'éducation psycho-motrice et ses apports

- épanouissement affectif dans le cadre de l'intégration au groupe.
- aide dans l'établissement du schéma corporel
- maîtrise du corps et coordination des mouvements.
- nécessité éducative d'analyser le mouvement
- consolidation dans la latéralisation
- importance des exercices rythmés pour la création individuelle.

#### b) L'éducation de l'attention et ses apports

- l'éducation rythmique conduit l'enfant à la capacité d'inhibition volontaire
- l'enfant mobilise ses capacités de perception, d'analyse et d'expression dans des exercices simples et attrayants évitant la dispersion d'activités parasitaires dispersant l'attention : une seule structure rythmique est proposée dans des perceptions multiples, auditive, visuelle, tactile.
- le nombre toujours croissant d'expériences vécues fournit des données d'appui sécurisantes et développe les facultés d'adaptation préparatoires aux activités scolaires.

#### c) Les apprentissages : écriture, lecture, mathématique, expression orale.

- l'écriture : l'éducation rythmique peut dénouer attitudes, crispation du corps dans l'écriture par :

- \* des exercices d'équilibration du corps : oscillations latérales du corps à l'écoute d'un rythme
- \* des exercices de développement de l'indépendance segmentaire : pianoter avec indépendance et coordination dans le même temps
- \* exercices de représentation (tracer des boucles dans l'air en fonction d'une cadence)
- \* exercices de préhension, de pression et de coordination : saisie d'un objet de plus en plus petit entre le pouce et l'index, etc...
- \* exercices de transcription d'une structure vue : voir, se souvenir, transcrire de gauche à droite.

- la lecture - toute éducation psycho-motrice et particulièrement toute éducation rythmique, tend à éliminer par prévention les risques de troubles dans le domaine des perceptions spatiales et temporelles donc vise à préparer les apprentissages. Aux exercices indispensables d'éducation du regard, aux exercices sur des graphismes (passe des objets aux dessins, des dessins aux lettres), aux exercices de transcription de structures, doivent s'ajouter tous les exercices de transcription sonore, surtout par la voix, qui conduisent à la lecture à haute voix, à l'expression orale de la structure, au respect de la ponctuation (importance des silences dans les structures rythmiques).

- la mathématique : tous ces exercices conduisent à dégager la notion de propriété des éléments, puis de propriété commune, étape vers la relation d'équivalence ; à la notion d'ensemble ordonné ; à la correspondance terme à terme : à l'isomorphisme, à la numération par association des propriétés numériques aux nom-

bres (grâce aux exercices de perception visuelle auditive, tactile).

- l'expression orale : elle permet d'amener l'enfant à
  - contrôler sa respiration en parlant,
  - régulariser son élocution,
  - surmonter les facteurs d'anxiété
  - elle permet de prendre conscience de la structure au niveau de l'émission, l'enfant s'écoutant parler
  - jeux de langage aboutissant à des exercices structuraux spontanés (répétitions, substitutions, variations phonologiques).

CONCLUSION - Nous savons que ce travail reste superficiel et limité. L'étude du rythme se trouve à l'articulation de nombreuses disciplines. Il nous faudrait un appareillage suffisamment riche, beaucoup de temps et un nombre de classes d'expérimentation plus important pour nous permettre d'approfondir la question. Ces moyens nous manquent.

Pour tous ces travaux consulter : WALLON, LE BOULCH, PIC et VAYER.

#### C/ Etude du langage spontané de l'enfant au moment de son entrée au C.P.

1) Conditions de cette étude : commencée, comme il a été vu précédemment au niveau de la grande classe de l'école maternelle, l'étude du langage spontané de l'enfant a été poursuivie au niveau du C.P.

Si l'utilité d'un tel travail ne semblait pas évidente aux yeux de certains, pourtant il ne paraît guère possible d'aborder l'apprentissage, le perfectionnement des moyens de communication au niveau du C.P sans avoir une idée suffisamment précise de la "situation linguistique de l'enfant au moment de son entrée à l'école élémentaire.

Le langage étudié ici est celui des enfants de notre région. Le choix des écoles a été fait en fonction de la population scolaire afin que l'ensemble soit suffisamment représentatif de la région tout au moins (choix des différents milieux et modes d'habitats, de zones urbaines, semi-urbaines et rurales). Cela représente la population d'enfants de 11 classes de C.P c'est-à-dire plus de 250. Quant au relevé il comporte 1116 énoncés représentant 6556 "mots".

#### 2) Introduction méthodologique

- a) choix de l'écoute
- b) rapport référent - référé.
- c) que peut-on observer (syntaxe, vocabulaire, niveaux, etc).
- d) limites de cette approche.

Il a été fait le choix de saisir, non pas du matériel linguistique en classe, non les performances que l'adulte exige de l'enfant mais un langage spontané de situation de jeux. Il y a donc bien de ce fait 3 questions ;

- 1°) Comment les enfants parlent-ils quand ils sont entre eux ?
- 2°) La situation-jeu a-t-elle une influence sur le langage ?
- 3°) Y-a-t-il une relation entre les deux questions ? (par exemple le système verbal ou les structures d'énoncés que l'on peut détecter sont-ils en général ceux de l'enfant, ou sont-ils implicitement conditionnés par la situation-jeu).



Si nous pouvons répondre à la première, en partie à la seconde, la troisième nous échappe du moins pour le moment.

La situation-jeu ou la situation-récréation avec ses implications psychosocio-linguistiques est importante.

Trois adultes ont pu suivre les évolutions de 25 enfants :

a) les groupes ne sont pas stables, ils se désagrègent, se reconstituent, avec des éléments nouveaux, ou avec les mêmes. Ils se dissolvent dans l'espace, ou au contraire font boule de neige. Il fallait accepter d'emblée une très grande mobilité. En fait, certains groupes sont restés au même endroit, et avec le même nombre de participants pendant de longues séquences. Ils pouvaient être perturbés par un solitaire ou sollicités par des attrait plus puissants, mais résistaient. Ces groupes ont naturellement fourni le plus grand nombre de matériaux.

b) l'expérience de la maternelle avait bien montré que l'analyse des jeux était importante. Nous nous sommes donc efforcés de capter le langage en même temps que le jeu, la situation et le groupe.

- Ce n'est pas l'enregistrement pur et simple des énoncés qui nous intéresse, mais le rapport entre les énoncés et les situations. Précisons ce point capital :

a) certes la tâche immédiate et urgente est de décrire les structures grammaticales utilisées par l'enfant.

b) mais le problème du sens de l'énoncé reste entier. Il faut bien connaître la situation pour le déterminer.

c) en principe on ne peut pas supposer que la langue de l'enfant soit uniquement une image affaiblie de la langue de l'adulte. Il faut même essayer de se prémunir contre la tentation de le penser. La situation devrait être ce qui permet de passer d'un langage dans un autre. On constate bien que l'enfant ne retient que certaines structures de l'adulte, qu'un certain vocabulaire.

- Mais si l'on pose par ailleurs que cette langue est un système, il faut bien que la langue de l'enfant aussi soit aussi cohérente. Son système est délimité par les contraintes que ses structures et son lexique s'imposent mutuellement.

d) sans compter qu'une telle démarche peut avoir aussi son importance dans l'analyse des jeux.

c) et naturellement il faut en tirer les conséquences pédagogiques.

Il faut reconnaître enfin les limites de l'entreprise. Pour réaliser une analyse de ce type, il faut connaître :

- tous les enfants
- toutes les situations
- les suivre toutes
- enregistrer tout

Nous avons été loin de pouvoir tout faire

- L'enregistrement était très difficile, les bruits parasites sont très importants dans une cours de récréation pour qu'on puisse capter tous les énoncés.

- Des caméras invisibles seraient d'un prix exorbitant.
- Nous n'avons pas eu le temps de nous familiariser avec les enfants des classes auxquelles nous rendions visite.
- Nous avons donc fait notre récolte crayons en mains sans pouvoir préciser qui parlait exactement (sauf en de rares exceptions) sinon selon la différenciation entre filles et garçons évidemment.
- Nous n'avons pas pu retenir les difficultés articulatoires (sauf de temps en temps)
- Nous n'avons pris qu'une partie des discours (selon notre vitesse personnelle) sauf dans les occasions où les échanges entre enfants étaient entrecoupés de silence. Par contre nous pouvons établir une certaine continuité quand un groupe quittant le champ auditif d'un 1er observateur se rendait dans l'espace du second.
- Enfin nous n'avons pas pu noter tous les détails des jeux, pris que nous étions par la préoccupation constante de relever le plus grand nombre possible de paroles. Ce sont ces conditions qui nous permettent de poser quelques hypothèses que nous entendons discuter et faire discuter afin de mieux les étayer en vue d'ultérieures recherches.

### 3) Etude du nombre des mots par énoncé

(selon les différentes écoles et les différents milieux)

- les énoncés les plus nombreux comportent de 4 à 6 mots (plus de 52 %)
- cette étude confirme celle de la Maternelle puisque les énoncés de 4 à 6 mots étaient de l'ordre de 47,8 %)
- mais il y a enrichissement de la phrase en nombre de mots tout au moins : le nombre de phrases de 3 mots diminue ; celui de 4 et 5 mots augmente.
- il est aisé de constater que, pour un milieu familial plutôt favorisé, la phrase comporte 4 à 9 mots sans diminution sensible du pourcentage.
- au contraire, pour les enfants de H.L.M. la phrase comporte le plus souvent 4 mots et, à partir de 5 mots, devient de plus en plus rare.
- on peut enfin remarquer que 28 % des phrases relevées sont des phrases complexes en milieu favorisé et qu'on en compte seulement 14 % dans un milieu qui ne l'est pas. Il semblerait donc que l'école maternelle et "l'école parallèle" ne suffisent pas à réduire les inégalités en ce domaine. Mais il faut suivre encore l'évolution de ces enfants sur tout ce cursus primaire.

### 4) Etude des structures :

Nous sommes amenés à distinguer 2 types de structures : des structures rythmiques et des structures grammaticales.

Les deux exemples suivants illustrent ce qu'on peut entendre par là et qui sera discuté par la suite.

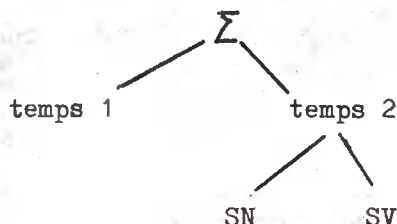
- 1) "Tu dis des bêtises !"
- 2) "Allez moi je mange ça !"

L'énoncé (1) peut être décrit en constituants immédiats, et selon une structure à deux composants sujet-prédicat

L'énoncé (2) a une structure beaucoup plus complexe. On y retrouve la même structure sujet-prédicat que dans (1), dans le segment "je mange ça". Mais ce segment est dominé par une opposition binaire encore plus immédiate. "Allez moi / je mange ça"

La particularité d'un tel énoncé est que l'opposition entre les 2 segments est marquée par la voix. La structure grammaticale est incluse dans une réalisation sonore plus vaste qu'elle. Si bien que le constituant de phrase ne comporte pas seulement l'intonation, etc... mais aussi un certain nombre d'éléments sonores qui assurent à la phrase sa distribution en un, deux, ou trois temps.

On pourrait écrire la phrase (2) suivant le schéma suivant :



Dans un tel type de phrase, la structure grammaticale est seconde par rapport à une structure que nous appellerons provisoirement structure rythmique.

a) les structures rythmiques (phrase segmentée)

Nous sommes donc appelés à parler de structures rythmiques pour 2 raisons essentielles,

1°) il est presque impossible de décrire la phrase (2) en termes d'analyses syntaxiques classiques :

- on ne peut dire qu'il y a deux phrases, par exemple. On pourrait peut-être le soutenir pour un énoncé du type

Allez,                  on joue à trapette  
1                                          2

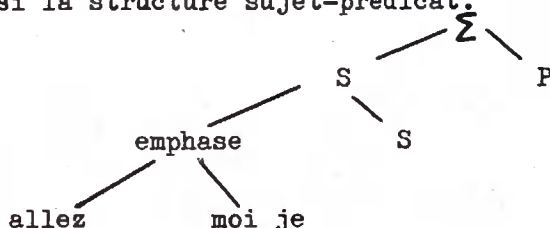
Mais la présence de "moi" dans "Allez, moi, je mange ça"... interdit d'isoler "allez" pour en faire une phrase ; "allez" n'est pas ici une forme "linguistique indépendante". Au contraire, elle est incluse dans l'ensemble.

- on pourrait se rabattre sur le redoublement du sujet et son rôle emphatique, et le mettre en parallèle avec

"Moi, je serais ton fils".

On sera arrivé alors à faire de "allez", un renforcement de "moi", une sorte d'emphase en quelque sorte.

On maintiendrait ainsi la structure sujet-prédicat.



Cette interprétation se heurte à trois difficultés

- on sera obligé d'éparpiller la description en une série très longue de ces particuliers sans pouvoir les relier entre eux, autrement que par une interprétation sémantique,
- une forme emphatique est telle parce qu'elle se distingue des autres ; si elle se rencontre à 50 % assurément elle n'est plus emphatique ; elle est banale, elle est même la façon de parler la plus en usage,
- en fait, nous ne constatons pas de transformation emphatique, comme elle existe dans "Paul, je le vois", il s'agit essentiellement d'éléments ajoutés devant le sujet sans transformation du prédicat.

On pourrait se demander alors si on n'a pas affaire à un type particulier d'embrayeurs qui peuvent éventuellement exercer leurs contraintes sur les structures. Certes, mais la structure à deux temps existe même s'il n'y a pas d'embrayeurs.

Ainsi, le phénomène que nous voulons mettre en lumière est indépendant de la structure syntaxique ou plus exactement, il la précède. Il s'agit de la structure de l'énoncé.

Qu'on ait affaire à une forme emphatique  
ou à une forme exclamative  
ou à une forme négative  
ou à une forme interrogative

ou à deux propositions indépendantes syntaxiquement, mais dépendantes sémantiquement  
ou à des propositions dont l'une est principale,  
il y a une structure prioritaire et cette structure est rythmique.

Par exemple, nous regrouperons sous un même modèle rythmique, générateur des énoncés comme ceux-ci :

"Surveille le bien, Pierre !"  
"Où il est l'autre ?"  
ou "Ferme la prison, j'appuie sur le bouton"  
"Quand le toro rentre, y faut frapper".

On reconnaîtra dans ces énoncés une articulation en deux temps.

Certaines tournures syntaxiques ne sont pas susceptibles d'être coupées en deux temps.

Par exemple : "vous avez vu que je m'ai arrosé ?". Il y a possibilité alors de faire précéder ou de faire suivre la phrase d'un élément qui établira le balancement binaire ; en fait l'enfant a dit :

"et moi / vous avez vu que je m'ai arrosé"

Le temps annexe est venu devant par suite de la circulation de la prise de parole, d'un enfant à l'autre. Mais on peut prévoir, dans une autre circonstance, qu'un élément verbal viendrait clore la phrase sur un deuxième temps :

"j'ai réussi à faire un petit garage, vé"

b) les structures binaires

Nous allons essayer de décrire d'abord les modes d'apparition de cette structure binaire.

1/ le temps qui diffère de la structure sujet-prédicat se trouve en début de l'énoncé

- 1.1. "Allez, on joue à trapette"  
"Allez, écoute  
etc...
- 1.2. "Tous, on est des chefs"  
"Lui, il reste tranquille"  
etc...
- 1.3. "Moi aussi, je suis un cochon"  
"Grande fille, laisse les"  
etc...
- 1.4. "Ma mère, qu'ils sont méchants"  
etc...
- 1.5. "Hé non, tu sentiras rien"  
etc...
- 1.6. "Fais voir ton stylo, que je l'ai pas vu"  
etc...
- 1.7. "J'étais là et j'avais passé"
- 1.8. "Ca y est, j'arrive".

Ces exemples appellent quelques remarques

- ces exemples (2 et 3) pourraient être tenus pour des formes emphatiques
- les énoncés (5) pour des types de construction négative
- les énoncés (6,7 et 8) montrent comment l'enfant commence à aborder les relations syntaxiques :
  
- les énoncés (1) pourraient, dans une grammaire de l'adulte, se comprendre comme la juxtaposition de deux phrases. Mais il n'est pas évident que cela convienne bien quand il s'agit de la langue de l'enfant
- il faudra revenir sur tous ces points mais quelque soit la solution adoptée, il n'en reste pas moins qu'on se trouve en présence d'énoncés fondés sur une structure à deux temps.

- la nécessité de termes embrayeurs que nous avons constatés chez les enfants des classes maternelles, conduit à cette ponctuation :  
"Où il est, ton goûter ?" "Tu vas manger à travers toi, si tu as des dents ?"

2°) Le temps accessoire se trouve dans la seconde moitié de l'énoncé

- 2.1. "C'est à toi, hé"  
"Accrochez-vous bien, hein"
- 2.2. "Vas là-bas, andouille"  
"Y veut glisser, tu vas voir"  
"Tu couriras vite, je t'avertis"
- 2.3. "Ils vont te faire comme moi, ils vont te lancer dans les filles".

Nous trouvons là aussi les formes emphatiques, et le point de départ des relations syntaxiques.

3°)

- 3.1. "Où il est ton goûter ?"
- 3.2. "C'est pourquoi, Sylvie"
- 3.3. "Donne-moi la, sinon je t'attaque"
- 3.4. "Tu vas manger à travers toi, si tu as des dents".

Dans ces phrases, les formes emphatiques ont disparu. Ne restent plus que les relations syntaxiques ; mais leur particularité est de ne pas rompre l'économie binaire et générale des discours. On pourrait même presque prédire que les structures syntaxiques qui engagent en même temps une structure binaire, sont les premières acquises, comme le montrent les phrases interrogatives (3.1. 3.2.).

4°) A côté de ce type de structure, on rencontre aussi des énoncés qui se présentent en une seule coulée :

- 4.1. "Méchant"
- 4.2. "Ca fait mal"  
"ça fait guili, guili"
- 4.3. "Ca y est"
- 4.4. "Tu veux te laver la figure"  
"Je viens vous soigner"
- 4.5. "Je l'ai fait filer"  
"Un garçon a perdu du sang"  
"Il faut le garder dans la cage des oiseaux"

Nous ferons une grande différence entre (4.1., 4.2., 4.3.), d'une part et (4.4, 4.5.) d'autre part, ces derniers pouvant peut-être dénoter des indices de maîtrise de langue orale.

### 5) Etude du système verbal

Parmi les 1116 énoncés recueillis un relevé de tous les verbes utilisés a été fait (soit 227 verbes différents), ce qui a permis l'élaboration d'un lexique et le nombre d'emploi de chacun d'entre eux a été établi.

Ces verbes ont été classés ensuite selon leur fréquence. Les plus fréquents faire, aller, être, avoir, jouer vont être l'objet d'une étude plus complète. Temps et modes ont été recensés et pour ce faire, toutes les formes verbales relatives à chaque verbe rencontré ont été isolées et notées. On a pu ainsi constater le nombre de temps utilisés, la fréquence d'emploi d'un temps par rapport à un autre, d'une forme par rapport à une autre. Il a été ainsi fait une étude de la valeur de ces formes verbales, souvent d'ailleurs les unes par rapport aux autres et relativement à la situation, au contexte dans leur alternance leur succession et leur coexistence, selon des nuances propres à l'expression enfantine en référence au langage adulte certes mais dans l'optique d'un essai de compréhension de ces formes dans ce qu'elles ont de personnel et d'original.

Voici la répartition aux différents modes et temps :

|                            |                             |
|----------------------------|-----------------------------|
| Indicatif présent          | 807 emplois                 |
| Indicatif imparfait        | 22 emplois                  |
| Indicatif futur simple     | 21 emplois                  |
| Indicatif passé composé    | 125 emplois                 |
| Indicatif plus-que-parfait | 11 emplois                  |
| Indicatif futur antérieur  | 2 emplois                   |
| Impératif présent          | 300 emplois                 |
| Conditionnel présent       | 26 emplois                  |
| Conditionnel passé         | 14 emplois                  |
| Subjonctif présent         | 12 emplois                  |
| Infinitif                  | 234 emplois                 |
| Participes passés          | 2 emplois                   |
| Gérondif                   | 1 emploi                    |
| <u>TOTAL :</u>             | <u><u>1 577 emplois</u></u> |

#### a) Interprétation des listes.

On peut constater que de nombreux verbes sont utilisés une seule fois ou deux. Il s'agit pourtant de verbes certainement connus et familiers. Ce très grand ensemble de verbes peu utilisés constitue un vocabulaire de réserve ; l'enfant préfère le verbe passe-partout (aller, faire, être). Dans le jeu par les gestes, grâce à quelques mots, à des ordres succints voire à des onomatopées (beaucoup moins nombreuses d'ailleurs qu'en dernière section de maternelle), on se fait très facilement comprendre.

Le jeu capte toute l'attention de l'enfant. L'enfant ne ressent pas la communication comme une nécessité en soi mais il ne communique que pour faciliter le jeu ; le langage est nécessaire pour le jeu mais l'élaboration du langage est inversement proportionnel au degré d'activité du jeu.

b) Emploi des temps : particularités d'emplois :

L'emploi du présent et de l'impératif adaptés à la situation présente de jeu ne pose pas de problème.

Si nous étudions les cas où ces temps se côtoient et côtoient d'autres temps (futur, conditionnel) on peut constater une alternance intéressante. Il y a souvent coexistence et confusion entre le présent, l'impératif, le futur et le conditionnel lors de certaines séquences.

- l'impératif est utilisé sous sa forme normale mais très souvent exprimé par un présent, qui devient conditionnel lorsque l'enfant est dans l'imaginaire, suggère (forme de conditionnel analogue quant à la forme uniquement à notre conditionnel/imparfait de politesse (vous seriez aimable de me faire passer = faites moi passer. ..) mais la valeur n'est pas la même).

Les emplois de ces divers temps se confondent non pour exprimer des erreurs mais une même valeur, un même sens selon des formes diverses. L'emploi de l'impératif et du présent à la place du futur s'inscrit dans un critère de simplification, de rapidité et d'efficacité :

"Avancez les premiers quand j'appellerai" donne bien un aperçu des libertés qu'accorde la langue orale qui mieux est, dans une situation active, vécue en même temps qu'exprimée ici dans le jeu.

Cet impératif est bien adapté à la situation vécue, mieux qu'un futur plus équilibré sur le plan de la forme, à l'égard de l'expression écrite.

- de la même façon l'enfant préfère le futur périphrastique ou proche, plus adapté à la situation car immédiat, imminent(l'adulte aussi l'emploi volontiers). Et il est intéressant de noter que l'enfant par ailleurs et sait utiliser le futur dans une situation de jeu et une structure de phrases semblables à celles évoquées plus haut.

Le rapprochement de ces deux phrases est significatif et intéressant à cet égard :

"Quand je fais ça, vous partez"  
"Quand je dirai stop, vous partirez"

Le phénomène est valable aussi dans la substitution du présent au conditionnel.

"Allez, tu es mort"

On assiste à une actualisation de l'état évoqué. L'enfant se place au sein de l'état, ici (ou de l'action) sans prendre la peine de replacer la situation dans un complexe conditionnel.

Le fait de jongler avec ces temps sans sortir des structures à peu près correctes montre une faculté d'adaptation, une aisance, un sens de la langue, (malgré son caractère implicite d'économie) peut être utilisé très efficacement sans doute par les éducateurs en vue d'une structuration. Bien sûr ce langage spontané, à l'état brut deviendrait vite insuffisant sans une structuration plus affinée qui seule en permet une libération hors de ses limites trop restreintes.



Essayer de comprendre le langage de l'enfant n'est pas l'accepter intégralement mais on peut utiliser les emplois des formes verbales propres à l'enfant qu'il manipule bien ; on peut les utiliser comme base d'acquisition de formes et emplois de plus en plus divers, élaborés, complexes.

Les observations de sa langue nous serviront quant à la progression pédagogique à adopter dans le cadre de la conjugaison, de l'acquisition des divers temps et modes.

Nous pourrions multiplier les exemples où l'enfant utilise cette forme d'exercice structural :

"Quand je dirai stop, vous partirez"

"Quand je dis stop, vous partez"

"Quand je dis stop, partez"

etc...

Donc jouer sur les propres emplois de l'enfant, qui ne sont pas foncièrement incorrects, pour construire des exercices structuraux que son langage même propose mais risque parfois de ne pas dépasser.

Bien sûr, si le passage de l'un à l'autre emploi est choquant, n'allons pas jusqu'à l'accepter, l'expliquer, l'utiliser.

Soit la structure :

"Vous viendrez à la maison. Tu passes à la route, tu tournes..."

Cette succession d'emplois, cette cassure entre "viendrez" et "tu passes" est incorrecte et choque, mais en y regardant de plus près, il est intéressant de noter que l'enfant a eu peut-être intuitivement le sens de la nuance exprimée par ces deux temps successivement. Après un futur, nous avons un présent de vérité générale, de constatation permanente.

Même rapport de sens perçu peut-être dans la phrase suivante (mais cette fois il s'agit de l'imparfait et du passé composé) : "Y avait une dame qui s'est rasée, elle avait la barbichette".

"Qui s'est rasée" est une constatation mais ce n'est pas nécessairement un fait concomitant.

N.B. : La dimension d'un article même aussi long ne nous permet pas de développer ici les études plus affinées du verbe avoir avec ses structures diverses (avoir + nom, il y a, avoir + adjectif employé comme nom, la construction originale avec les pronoms, et avoir + de) ainsi que d'autres formes verbales dans des utilisations plus "aberrantes" ("erreurs" d'emplois d'auxiliaires, d'articulation, dans la constitution de la forme verbale, de déformations de mots, dans la relation sujet (verbe, par exemple).

6) L'emploi des pronoms personnels

a) Les sujets :

|                                        |                  |
|----------------------------------------|------------------|
| Je = 168                               | - toi, tu = 16   |
| moi je = 62                            | - on = 126       |
| il ou elle, singulier et pluriel = 167 | - nous, on = 5   |
| lui, il/elle, elles = 14               | - ça = 35        |
| nom, il/elles = 17                     | - vous = 28      |
| tu = 132 )                             | - vous, vous = 2 |
| t' = 26 ( 174                          | - nous = 4       |

b) Si l'on récapitule par ordre d'importance décroissante nous avons :

1ère personne singulier = 230

3ème personne singulier/pluriel : 198 (dont 140 singulier, 24 pluriel, 13 redoublement singulier, 4 pluriel).

2ème personne singulier : 174

On : 131  
ça : 35

2ème personne pluriel : 30

1ère personne pluriel : 4

celui-là : 4

tous ceux qui : 1

personne : 1

tout le monde : 2

Y faut/pas, Ya/pas/plus, etc ..... 47

C'est.... qui 11

lui ... c'est 1

il en manque 3

- Les énoncés témoignent de l'extrême faiblesse de la conscience de l'insertion du sujet dans un groupe ?

- il faut aussi considérer la simplicité de la forme verbale impliquée par les pronoms singuliers, identiques généralement pour les 1ère, 2ème et 3ème personnes.

- On retrouve les emplois du on du langage familier de l'adulte (on = ils, nous, vous).

- Redoublement du sujet : 116 sur 838 avec une très forte proportion du moi je 62 (soit plus de 50 %)

Il semble que tous ces éléments confirment la reprise dans la langue de l'égocentrisme caractérisent la conscience de soi, des autres et du monde, de l'enfant de 6-7 ans.

- Les personnes du pluriel :

1ère : 4  
2ème : 30 Extrêmement plus faible que l'emploi du singulier ce qui peut jus-  
3ème : 28 tifier l'utilisation du "on" : 131.

Même en faisant ce report il reste 193/838 c'est-à-dire un peu moins du quart.

c) le pronom complément : 344

|         |      |      |      |
|---------|------|------|------|
| le, l'  | : 57 | moi  | : 40 |
| me, m', | : 54 | toi  | : 26 |
| te      | : 50 | se   | : 25 |
| en      | : 32 | vous | : 19 |
| la      | : 12 | nous | : 12 |
| les     | : 5  | lui  | : 11 |
| leur    | : 1  |      |      |

L'observation fait apparaître l'implication de l'emploi du pronom dans les formes verbales obligées (je m'amuse, je te le dis, etc...).

On doit cependant remarquer une polarisation de l'usage des personnes conforme au répertoire effectué pour les formes sujet : me + moi = 94 (50 % au total)  
je + toi = 76

#### 7) Etude de quelques aspects, particuliers au langage spontané

a) sur 1116 énoncés, nous avons relevé 223 phrases complexes (soit une sur 5). Nous avons retranscrit ces énoncés comme l'enfant les avait dits, d'un trait, semblant ainsi traduire l'unité de la phrase.

Sur 223 phrases complexes, nous avons :

- des juxtapositions simples
- des juxtapositions avec nuance de causalité, soit au total 94 juxtapositions sur 223 (c'est-à-dire 42 %)
- des coordinations par et (10 cas, ce qui fait moins de 10 %)
- emploi de mais : 4 énoncés
- emploi de puis : 2 énoncés
- emploi de autrement - sinon : 2 énoncés
- emploi de comme - comment : 4 énoncés
- emploi de alors : 1 énoncé
- emploi de qui : 22 énoncés
- emploi de que, pronom relatif et de "ce que" et "à ce que" : 11 énoncés

- emploi de où + où interrogatif : 8 énoncés
- emploi de que, conjonction de subordination : 29 énoncés  
(+ 3 énoncés avec que, de caractère local : "attends que"...)
- emploi de parce que : 9 énoncés
- emploi de pour que : 2 énoncés
- emploi de quand : 11 énoncés
- emploi de si : 10 énoncés
- emploi de combien : 1 énoncé
- emploi de jusqu'à qu' : 1 énoncé

b) les économies du langage spontané

Les enfants, comme certains adultes, d'ailleurs, réduisent l'expression orale, soit par négligence, soit par désir d'efficacité en raison de l'urgence de l'action, soit par imitation du langage des adultes.

Nous avons :

- 1) mutilation du substantif (facteur de brièveté)
- 2) suppression du substantif (facteur de brièveté)
- 3) suppression du pronom (facteur de brièveté)
- 4) le geste remplace la parole (facteur d'expressivité)
- 5) l'onomatopée remplace la parole (facteur d'expressivité)
- 6) non congruence de la conjugaison (signe de spontanéité).

Certes l'éducateur exigeant peut souvent regretter les tournures employées. Mais il faut convenir que le message est bien reçu et compris. La communication s'établissant ici d'enfant à enfant du même âge, les économies de l'expression orale sont communes et ne semblent donc poser aucun problème.

c) la situation dans le temps

Le relevé des mots qui situent l'action dans le temps, dans le corpus, révèle qu'ils sont peu nombreux :

|                 |                         |                   |
|-----------------|-------------------------|-------------------|
| hier : 1 fois   | après : 5 fois          | un jour : 5 fois  |
| demain : 2 fois | d'abord : 1 fois        | toujours : 2 fois |
| samedi : 1 fois | de bonne heure : 1 fois | puis : 1 fois     |

L'examen attentif de cet aspect conduit à penser :

- que l'esprit de l'enfant, dans la situation de jeu où il se trouve est essentiellement accaparé par l'action dans le temps présent
- que les notions de passé et de futur n'interviennent le plus souvent que pour mettre en relief l'action présente par rapport à ce qui s'est passé ou ce qui se passera : explication, justification, renforcement ...
- qu'en conséquence, l'enfant ne sent pas la nécessité de préciser la situation dans le passé ou le futur, ces précisions ne lui étant pas nécessaires, pour se faire comprendre.

- que par ailleurs, le besoin de brièveté le conduit à se contenter d'approximation, la construction de la phrase suffisant à faire entendre la situation dans le temps.
- que l'emploi de "après" n'expose pas en réalité une situation de temps, mais une situation de conséquence
- la situation de jeu libère l'enfant de la structure du récit et privilégie le langage moins élaboré, plus archaïque mais plus direct.

## CONCLUSIONS PEDAGOGIQUES DE CETTE ETUDE AU NIVEAU DU C.P.

Les études qui précèdent conduisent naturellement à un certain nombre d'observations et de réflexion d'ordre pédagogique. Nous nous efforcerons ici de les regrouper selon quatre catégories de rapports qui nous paraissent essentiels :

- a - Rapports situation - langage
- b - Rapports langue orale - langue écrite
- c - Rapports langage - créativité
- d - Rapports rythme - langage

### I. Rapports Situation - Langage

A - S'il est une observation immédiate, indiscutable qui s'impose lorsque l'on compare le langage en situation jeu à celui utilisé en situation scolaire, c'est bien que le lexique de l'enfant dépend essentiellement de la situation dans laquelle se trouve cet enfant lorsqu'il s'exprime. Mais, en second temps, que le lexique employé conditionne la plupart des structures d'énoncés, pas toutes cependant.

Il apparaît par exemple que nombre de verbes et de substantifs qui appartiennent au langage de réserve de l'adulte sont du langage courant de l'enfant en situation de jeu : jouer, attraper, courir, attaquer ... Ceci parce que ces expressions, l'adulte en a peu l'usage dans sa conversation courante. Par contre, le langage relevé est extrêmement pauvre en qualifiants. Mais en situation contraignante - mathématique par exemple - l'enfant de C.P dira constamment : les jetons bleus, jaunes ... les blocs minces, épais, les grosses ou les petites boîtes, les grandes rondes, etc... Quant aux verbes, ils appartiennent alors à un registre différent car l'élève mis devant une situation à résoudre avance des hypothèses de travail en disant : on pourrait les compter, ou les grouper, ou les ordonner ...

Conséquence pédagogique évidente : si l'on veut amener l'enfant à manipuler la langue, il faut s'ingénier à modifier, à varier les situations. Ceci est tout particulièrement important dans une certaine manière de pratiquer la méthode "naturelle" basée exclusivement sur l'entretien du matin. On constate que très souvent l'enfant s'enferme peu à peu dans des formules du type :

"Hier je suis allé chez mon tonton, j'ai mangé ... j'ai joué"

"Dimanche dernier mon papa m'a amené à la foire" ... etc.

Il en résulte que l'on utilise très souvent les mêmes structures, les mêmes verbes employés aux mêmes temps (passé composé et imparfait, notamment) parfois le même lexique. Ceci est rendu plus grave par le fait que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture risque fort de fixer ces formules en stéréotypes qui conduiraient à une érosion certaine du langage enfantin. Il est donc nécessaire de multiplier les motivations du langage retenu pour les apprentissages par le jeu libre, les marionnettes, l'observation de la table de vie, de la volière, de l'aquarium, de diapositives... Les structures varieront, les formes négative interrogative, exclamative apparaîtront de manière spontanée, les verbes seront utilisés au présent, au futur... Bref le langage de l'enfant retrouvera sa richesse et son authenticité. Et bien entendu, toutes les structures utilisées devront être employées dans l'apprentissage de la lecture. Nous déborderons ainsi largement des possibilités somme toutes réduites de l'entretien matinal classique.

B - La situation jeu entraîne l'emploi privilégié d'un système "aspectuel" et modal du verbe au détriment du système temporel - ce qui ne veut pas dire d'ailleurs que le sens, la valeur du temps ne sont pas traduits. Par contre, la situation scolaire fixe le système temporel au détriment du système modal. Nous avons déjà souligné l'utilisation excessive du passé composé et de l'imparfait dans l'entretien. Donnons un autre exemple : les élèves de notre C.P observent des diapositives. Ils les commentent en utilisant le présent. Ex : "La petite fille nage". Mais immédiatement après la projection ils utilisent le passé. La permanence de l'action fixée sur la pellicule ne leur apparaît pas ; le présent et le passé correspondent au temps et à la durée de la projection. D'où la nécessité d'employer des artifices pour amener l'utilisation de divers temps si la maîtresse le désire.

Ceci conduit l'enfant à utiliser des tournures verbales qui traduisent bien sa pensée, quoique souvent de manière peu orthodoxe aux yeux de l'adulte. Il se pose donc ici une nouvelle question de pratique pédagogique : Faut-il sacrifier des tournures verbales complexes pour alléger la phrase - dans le but de faciliter l'apprentissage de la lecture - la maîtresse se permettant d'intervenir pour présenter des formules plus simples, plus accessibles ? Mais cette question en entraîne immédiatement une autre lorsqu'on étudie le système verbal du langage spontané : Est-il plus facile pour l'enfant de saisir et de dire :

- je vais être un peu sévère, tu vas voir
- ou - je serai sévère, tu verras.
  
- on va bien s'amuser samedi
- ou - on s'amusera bien samedi.

Des incertitudes subsistent qui ne nous permettent pas d'affirmer que la formule que choisirait l'adulte, serait bien reçue par l'enfant. Il semblerait donc préférable de retenir les phrases proposées par les enfants, acceptées par tous, même si elles ne correspondent pas absolument aux critères des adultes parce qu'elles sont plus proches de leur forme d'expression spontanée, de leur niveau de langage et de leur évolution psychologique et mentale.

Inutile de préciser que les manuels d'apprentissage rédigés par les adultes répondent fort rarement à ces critères.

C - Nous constatons dans un nombre très élevé de phrases libres, l'emploi de formes emphatiques qui conditionnent une structure binaire de l'énoncé. La phrase est alors ainsi segmentée :

- Venez / les cow-boys arrivent
- Elle / elle nous fait ça
- Attendez / je vais d'abord me cacher
- Moi / j'ai un cousin
- Nous / on en a un

Les emplois multiples et divers de cette forme posent un nouveau problème. S'agit-il de l'expression normale de l'enfant ou cette forme est-elle exclusivement employée dans la situation de jeu ? Il s'agit d'une question importante car, dans la mesure où il s'agirait de l'expression naturelle de l'enfant, elle porterait un défi à toutes nos méthodes de lecture qui l'ignorent totalement.

- Nous rappelons que nous avons trouvé les mêmes constructions au niveau des 5-6 ans et que nous avons parlé de mot embrayeur qui lançait la phrase.

ex : Allez / on joue à trapette

Dans cette hypothèse, que devrions nous faire ?

- Retenir cette construction pour les apprentissages au risque de la renforcer ?
- La rejeter au risque de désorienter l'enfant par l'étude de formes qui lui sont inhabituelles.
- Se soucier déjà de préparer cet enfant aux structures qu'il rencontrera dans les livres lorsqu'il saura lire.

Cette dernière prise de position ne saurait d'ailleurs ignorer les problèmes de lexique. Voici un exemple significatif rencontré cette année :

ex : Un maître charretier n'aurait pas mieux conduit.

Certes, il y a difficulté dans l'expression maître-charretier, en 1972 pour un enfant de ville. Mais ceci n'est pas très grave et peut être éclairé d'une brève explication. Par contre, la structure

ne pas mieux + conditionnel

est parfaitement incompréhensible à l'enfant du C.P car la relation entre ne pas mieux et le conditionnel, obligé par la comparaison, atteint un niveau abstrait que l'enfant ne peut saisir. Ce n'est pas le conditionnel en soi qui est en cause : nous avons constaté que l'enfant manie très bien le conditionnel, mais ceci ne nous autorise pas à employer de telles formules. Il semble donc que nous devrions éviter d'introduire une langue étrangère à celle de l'enfant car nous risquons de fixer l'idée, dès le C.P, que la langue des livres est totalement étrangère à la langue qu'il manipule.

L'une des formes emphatiques les plus couramment utilisées par l'enfant est le doublement du sujet :

ex : Moi / j'ai des chaussures qui glissent  
Toi / tu m'as sauté dessus ...

Cette tournure, l'on s'efforce dès le début de l'année de l'éliminer en classe. Elle entre cependant dans le cadre plus général de la phrase, segmentée en deux parties qui paraît nécessaire à l'enfant, selon une sorte de loi d'équilibre. Car on ne peut s'empêcher de rapprocher :

de Nous / on en a une  
Allez / on joue à trapette

ou Attends / je peux me mettre là  
de Moi / je reste là.

Si l'on veut baser l'apprentissage de la lecture sur des phrases non segmentées ne présentant pas ce doublement du sujet, peut-être devrait-on prévoir une phase de préapprentissage au cours de laquelle on habituerait l'enfant à manipuler des phrases simples sous forme d'exercices structuraux par exemple.



En résumé, si l'on pense que la méthode dite "naturelle", basée sur l'exploitation des intérêts et du langage de l'enfant est la meilleure pour l'apprentissage de la lecture, il faut aller jusqu'au bout du principe et utiliser le langage tel qu'il se présente (accepté toutefois par l'ensemble de la classe). L'examen attentif de notre corpus d'enquête souligne d'ailleurs qu'il contient fort peu de phrases "agrammaticales".

De plus, n'est-il pas ambitieux de vouloir dans le même temps :

- faire exprimer les enfants avec spontanéité et naturel,
- les amener à distinguer et retenir des signes (lecture),
- pratiquer des exercices de grammaire implicite,
- ajouter à tout cela des difficultés orthographiques.

Il semble raisonnable de penser que l'action collective de la classe doit permettre de respecter globalement la correction de la langue et le langage spontané de l'enfant au niveau moyen des 6-7 ans.

## II. Langue orale - Langue écrite

Nous savons qu'il y a conflit entre les critères de la langue écrite et les critères de la langue orale, que les contraintes de l'écrit sont beaucoup plus sévères, rigoureuses que celles de l'oral. L'analyse des difficultés rencontrées de ce fait par l'enfant du C.P nous conduit à un certain nombre d'observations.

A - Si la phrase de l'enfant se segmente en deux parties dont la prise de conscience est mise en évidence par le fait même de leur nécessité, il n'en est pas de même au niveau du mot. Les premiers textes écrits font apparaître que l'enfant découpe artificiellement la phrase par manque de conscience de l'unité, de la cohésion du mot.

ex : Mon papa est ta les à la chasse  
Il est tallais chez ma tata  
Je ne pous vépas la trapé

L'une des premières tâches de la maîtresse de C.P semblerait donc d'amener l'enfant à la prise de conscience du découpage de la suite sonore qu'il produit, en unités signifiantes. Et ceci, avant tout apprentissage, avant tout mot écrit au tableau. Pour ce faire, les exercices structuraux semblent s'imposer, exercices de substitution notamment.

ex : Nous jouons à trapette  
Nous jouons au ballon  
Nous jouons à la balle  
Pierre et Paul jouent à trapette  
Les enfants jouaient au ballon etc...

Dans l'approche du mot, substantif notamment, les difficultés ne paraissent pas très graves si ce substantif commence par une consonne. Mais elles sont plus importantes s'il commence par une voyelle.

ex : un arbre (nabre) des arbres (zabres)  
un petit arbre (tarbre)

car elles retentissent nécessairement sur l'écriture au moment du passage du message entendu à sa transcription graphique. Ce sont les jeux du langage, pratiqués avant le passage à l'écrit qui doivent faire prendre conscience de l'aspect réel du mot.

Ces exemples soulignent, nous semble-t-il, l'importance fondamentale des exercices structuraux comme étape de préapprentissage à la lecture et à l'écriture.

B - Problèmes relatifs au texte présenté.

Plusieurs conceptions sont à envisager :

- texte dit par l'enfant et retenu tel-quel-voire après correctifs apportés par les enfants eux-mêmes.
- texte de l'enfant remanié par le maître = tricherie non-avouée pour donner au texte un aspect conforme aux critères de correction de l'adulte, peut-être même à ses intentions pédagogiques.
- texte de l'adulte inspiré par l'enfant : le maître note le contenu du récit de l'enfant pour bâtir un texte conforme aux intérêts immédiats exprimés, mais en utilisant le lexique, les structures, le style de l'adulte, en servant également ses perspectives pédagogiques (étude d'un son par exemple). Ici la tricherie est franche, avouée.
- texte de l'adulte inspiré par lui-même : soit le maître de la classe, soit l'auteur du livre servant à l'apprentissage. Il est clair que dans ce cas, rien ne vient plus des enfants de la classe, ni sur le plan des intérêts du moment, ni sur le plan de l'expression.

Examinons plus attentivement ces divers cas.

a) texte de l'enfant : Deux types se présentent généralement : ou l'énoncé n'est pas "grammatical" ou il ne présente pas, dans l'expression orale, de grosses fautes mais n'est pas cependant conforme aux critères scolaires de la langue écrite.

Les facteurs qui peuvent conduire la maîtresse à rejeter ou à corriger le texte pour en faire l'étude peuvent être les suivants :

1 - Facteurs grammaticaux

- soit sur le plan syntagmatique : Elle est ta fiancée, embrasse lui
- soit sur le plan intersyntagmatique : Non, ils vont te faire comme moi (comme ils m'ont fait/ ou / comme ils ont fait pour moi).

2 - Facteurs sémantiques

ex : Je t'aurais fait tomber, une fois tombé je t'aurais retenu

Il est clair qu'il y aurait ici, pour garder le sens de la phrase, nécessité d'en bouleverser la structure.

3 - Facteurs socio-culturels

- soit s'appliquant directement au lexique : Moustafé, tu viens Moustafé ?  
Fais gaffe !

- soit s'appliquant aux interdits, aux tabous

ex : Elle est tellement vieille qu'elle va mourir

#### 4 - Facteurs phonologiques

La non-maîtrise de la langue conduisant à des erreurs du type :

Moi je suis tavié lui

#### 5 - Facteurs logiques

- Je t'attrape, on s'amuse à trapette
- Je suis le plus petit, je gagne

Ici encore, la mise en évidence de l'expression logique exigerait la transformation de la structure.

#### 6 - Facteurs moraux

- Y m'a mordu mon saucisson

Il est évident que la maîtresse va se trouver devant des choix difficiles, évident aussi que la façon dont elle va se situer face à ces problèmes précisera sa pédagogie. Cette prise de position relève des caractères propres à chaque individu.

Il semble cependant que l'on doive s'efforcer avant tout de préserver la spontanéité, la fraîcheur, l'originalité de l'expression de l'enfant.

. qu'il y ait intérêt à retarder le démarrage de l'apprentissage systématique de la lecture tant que l'on n'a pas fait jouer suffisamment la dialectique libération-structuration du langage.

. qu'il est dangereux de vouloir imposer dès l'âge de six ans une langue écrite conforme aux normes de l'expression écrite littéraire d'adulte, mais simplifiée, voire dégradée. Ne serait-ce pas plier l'enfant à des stéréotypes ce qui serait lourd de conséquence pour son expression écrite à venir ?

Mais alors, faut-il apprendre à lire à partir du langage de l'enfant tel qu'il se présente (accepté toutefois par la classe) en remettant à plus tard la compréhension de la langue des livres ?

- que si l'on apporte des corrections au texte de l'enfant, l'on s'impose l'effort de préciser la perte subie par ce texte d'une part, les "améliorations" apportées, conduirait l'adulte à plus de discrétion et de prudence.

- que l'on doive être très attentif à la façon de suggérer les corrections. Si la maîtresse transpose brutalement l'expression orale de l'enfant en expression écrite de l'adulte, elle fait acte de censure. Ce qui est dit n'est pas bien pour être écrit. Et cependant, l'on se défend de porter un jugement de valeur sur l'expression orale de l'enfant parce qu'il s'agit d'un niveau de langage, mais dans le même temps, l'on fait prendre conscience d'un jugement de valeur, d'une appréciation littéraire de la traduction écrite. Si bien qu'au lieu d'aider l'enfant à s'améliorer sur le plan oral, on le conduit à des stéréotypes d'expression écrite.

Par ailleurs, remarquons que le texte étant écrit au tableau par la maîtresse, les règles de l'orthographe introduisent de nouvelles difficultés dans le passage de l'ensemble de la phrase écrite à la transcription sonore de chacune des parties. Une faute de lecture sur une syllabe peut rendre toute la phrase incompréhensible.

b) Texte de la maîtresse inspiré par les enfants

Le texte entièrement rédigé par la maîtresse, à partir de l'expression de l'enfant, paraît répondre aux intérêts immédiats. Mais ce n'est plus le texte de l'enfant. La dévalorisation globale de l'expression recueillie, sa traduction dans un autre langage, celui de l'adulte, ne permet plus à l'enfant de trouver ce qu'il y avait apporté

- sur le plan du lexique
- sur le plan des structures
- sur le plan stylistique
- sur le plan de la charge affective même : l'expression vraie, même maladroitement qui traduisait son adhésion profonde a disparu pour faire place à une expression nouvelle qui lui est étrangère.

c) Livre - méthode

Inutile de s'attarder sur ce point. L'enfant aborde des récits d'adultes "conçus" pour les enfants. Remarquons simplement que la présentation systématique de structures noyaux : sujet - verbe - complément essentiel conduit à l'idée de normes de l'écrit à respecter impérativement. Est-ce là le moyen de préparer l'enfant à une expression personnelle ?

### III. Langage et créativité

Conditions et limites de la créativité dans l'expression orale de l'enfant.

a) L'examen de notre corpus montre qu'il y a activité créatrice dans le domaine du langage dans la mesure où existe le groupe. Que le jeu repose sur le tau-reau, les cow-boys, zorro peu importe. Mais il faut qu'il y ait activité de groupe pour que se crée un réseau de communication. Encore est-il nécessaire que chacun se sente concerné par ce réseau : que chaque enfant soit intégré au groupe, que le groupe accepte l'enfant. Dans le cas contraire, l'individu est utilisé comme un objet, à des fins purement utilitaires (tenir la corde à sauter, faire le mort,...) Toute possibilité de créativité lui est retirée. D'où un effort à réaliser pour favoriser l'intégration de tous.

b) La situation conditionne nécessairement la créativité, cette situation fût-elle éphémère. Elle est centrée soit sur des conditions réelles de jeu : trapette, billes, soit sur des conditions imaginaires : cow-boys, maîtresse et élèves... Le langage tant dans son lexique et dans ses structures que dans son expression varie considérablement d'une situation à une autre. Il permet d'ailleurs la formation et la cohésion du groupe. Nous en revenons donc à la nécessité de diversifier les situations.

c) Y-a-t-il véritablement création linguistique au niveau de l'enfant de six ans ? L'examen des énoncés permet une réponse affirmative. En effet, la répartition des mots outils dans la phrase n'est jamais la même, si bien qu'il peut y avoir des structures semblables dans diverses phrases, mais non la même construction. Il y a donc possibilité d'une certaine mobilité, de jeu de la langue, qui permet la première étape vers la créativité. Les modifications permanentes prouvent une grande souplesse d'emploi des structures grammaticales si l'on n'enferme pas l'enfant dans des "patrons" trop contraignants. D'autant que la structure fondamentale est rythmique et non point syntaxique ce qui rend l'enfant d'autant plus libre car sa rigueur ne se porte pas sur la syntaxe.

Mais la pauvreté sur le plan du lexique est assez marquée, les systèmes de dérivation et de composition n'étant pas en place. Aussi n'est-ce pas dans ce domaine que joue la créativité de l'enfant. Conséquence : il va falloir lui apprendre dès que possible à mettre ces systèmes en jeu.

On pourrait faire observer que la pauvreté des structures syntaxiques est également évidente : l'enfant procède par juxtaposition, non point par enchaînements ; il n'aime pas pratiquer l'expansion d'un groupe ; il répète le nom plutôt que d'employer le pronom. Mais cela ne l'empêche pas d'élaborer d'autres moyens verbaux pour exprimer sa pensée (voir l'étude des structures verbales). C'est même souvent en ce domaine que se précise son niveau de langage. Ici apparaît le problème de la progression pédagogique qui permet de glisser vers des formes considérées comme correctes, sans action trop contraignante et sans dénaturer l'expression de l'enfant. Une fois encore nous ferons appel aux exercices structuraux.

d) Ceci nous conduit à souligner avec force un danger qui nous paraît évident. L'apprentissage des structures et du vocabulaire que l'enfant ne possède pas encore, pratiqué sous forme contraignante, risque fort de lui faire perdre la richesse des moyens compensatoires qui font l'originalité de son expression. Il paraît quasiment inévitable que la scolarisation, surtout dans une forme traditionnelle crée une perte des moyens acquis de manière pragmatique. Il peut s'ensuivre un blocage de l'effort de création verbale, pour s'exprimer avec naturel et simplicité. L'enfant risque donc d'avoir le sentiment, assez justifié, d'entrer dans une nouvelle, une seconde phase d'expression qui ne serait plus sentie comme vraiment personnelle.

e) Nous devons maintenant distinguer entre l'invention verbale nécessaire pour communiquer un message ne comportant qu'un ou deux énoncés (comme dans notre enquête en situation jeu) et l'invention nécessaire pour transmettre un message de plusieurs énoncés (comme dans l'entretien du matin). Dans ce dernier cas, les problèmes sont évidemment beaucoup plus amples. L'unité n'est plus dans la phrase mais dans le discours. Notre corpus fait bien apparaître souvent une unité supérieure à la phrase, mais elle est alors dans la situation jeu, dans l'échange, les répliques successives entre divers locuteurs. Elle tient davantage de l'unité scénique que de l'unité narrative ou descriptive.

Il semble donc que, lorsqu'on passera à l'étude du langage de l'enfant dans la classe (texte libre oral) il faudra déplacer l'unité de la phrase vers le discours. Cela comporte évidemment en plus des problèmes d'observation de chronologie, de logique, d'enchaînement. Ces problèmes, nous ne sommes pas sûrs que l'enfant entrant au C.P puisse les résoudre encore. Apprendre à écouter sera donc essentiel : l'incompréhension manifestée par les récepteurs servira de signal d'alarme. Si le message ne passe pas, c'est qu'il comporte des insuffisances qu'il faudra déceler. Mais dès lors la pression du groupe, à ce moment précis, ne limite-t-elle pas la créativité ? Nous rejoignons ici les problèmes de "compréhension" de la création artistique.

f) Signalons enfin deux éléments qui peuvent faire obstacle à la créativité :

- le langage spontané est assez riche en images sans que cela nuise à la compréhension globale et intuitive de l'énoncé lorsque les enfants jouent. Mais il est possible que la situation scolaire étouffe ce langage par images, car, dans la classe, il n'y a pas de retour.

- la situation scolaire, en raison de ses conditions artificielles, risque par elle-même de freiner dès le départ du C.P la créativité dans le langage. La retenue naturelle de l'enfant devant l'adulte - le maître de surcroît - et devant le groupe important de camarades, le souci de respecter les normes pèsent lourdement et ne peuvent que limiter la spontanéité. Il faut donc bien apprécier les qualités pédagogiques nécessaires à la maîtresse du C.P en ce début d'année pour créer une atmosphère de classe favorable à l'expression orale aussi naturelle et sincère que possible.

#### IV. Rythme et langage

a) Dans notre étude sur le rythme, nous n'avons pas abordé les rapports rythme - langage écrit ou parlé. Dans le domaine de la poésie, le nombre de syllabes, de vers, les césures, les rimes constituent les moyens de mise en évidence des structures rythmiques. Mais qu'en est-il dans la phrase, hormis certains textes où cette recherche est nette (voir Flaubert et Chateaubriand). Qu'en est-il particulièrement dans le langage oral (mis à part les effets recherchés, Bossuet, Jaurès...) Quels sont les éléments du rythme dans la langue parlée ?

Il nous semble que, dans un énoncé oral en français, la notion de rythme est de manière générale, subjective. Comme il n'y a pas d'accentuation attachée aux unités sonores, l'expression de temps forts ou de temps faibles dépend de la situation subjective du locuteur. Et d'ailleurs, l'accentuation sur une syllabe ne crée pas pour autant une structure rythmique dans un énoncé. Peut-on voir là une différence essentielle avec la langue anglaise ou la langue allemande par exemple ?

Si nous disons : "Il y a de belles fleurs dans le jardin", l'accentuation peut porter soit sur belles, soit sur fleurs, soit sur jardin, soit sur les trois mots ou sur aucun. en anglais : "There are beautiful flowers in the garden".

L'accentuation portera sur flowers et sur garden car elle se place impérativement sur leur première syllabe. En français, un rythme n'apparaîtra que si certaines intentions sont satisfaites, certaines conditions stylistiques remplies notamment dans la poésie, l'art oratoire, les comptines.

Nous avons vu, par ailleurs, que l'enfant de six ans est parfaitement capable de percevoir, reconnaître, reproduire un rythme, le traduire dans un autre moyen d'expression.

b) Les comptines peuvent donc, grâce à leurs structures rythmiques, jouer un rôle important dans l'apprentissage du langage. Notre corpus fait même apparaître des créations spontanées de jeux de langage, sur des structures rythmiques connues et reproduites, soit sur des structures improvisées par l'enfant lui-même.

#### Exemple

##### à partir de

un, deux, mon cheval  
trois, quatre, qui s'emballe  
cinq, six, s'est enfui  
tout au bout de la prairie

##### l'on obtient

Bruno, Stéphanie  
Alain, Bénédicte  
Kati et Fany  
sont des élèves du C.P.

L'enfant perçoit bien que le rythme de la comptine implique la structure du texte, ce qui le conduit à une excellente gymnastique linguistique. Si l'on utilise un fondement rythmique dans les activités d'expression, il faut donc changer souvent les rythmes afin de varier les structures linguistiques. Il y a alors, dans le même temps, ajustement du lexique, celui-ci devant s'adapter aux impératifs du rythme. Le sens lui-même n'est plus prioritaire : le nombre de syllabes, les élisions s'imposent au premier abord.

c) Ceci établi, nous nous permettrons d'émettre des réserves quant aux méthodes d'apprentissage de la lecture proposant la structure rythmique comme fondement d'étude.

1. Nous avons vu (étude des passages d'un mode d'expression à un autre d'un rythme donné) que l'enfant réussit facilement les passages dans lesquels intervient l'expression sonore -soit à l'émission, soit à la réception- Cette observation met en question "la lecture des yeux" non suivie de réalisation sonore. Cette réserve nous paraît fondamentale.

2. Si la comptine paraît un excellent moyen d'approche pour la prise de conscience du rythme dans le langage, une bonne motivation pour la créativité dans les jeux verbaux, il n'en est pas de même pour l'apprentissage de la lecture, la transcription du langage écrit ou langage oral. Il semble en effet que règne une certaine incohérence dans l'utilisation des rapports entre rythme et langage parlé, d'une part et des rapports rythme et langage écrit d'autre part. Empruntons quelques exemples à la méthode du sablier :

page 20 - Fascicule 1 : La Tour Eiffel  
A quatre chandelles  
Pour y monter  
Il faut payer...

Les impératifs de la structure rythmique effacent le tre de quatre qui pourtant subsiste dans la structure linguistique écrite. La syllabe finale comportant le e muet est également sacrifiée à l'oral : chandel'. Le plus étonnant, c'est que la rubrique : mots vedettes retient quatre chandelles !

Il en est de même  
pour dire (Alexandre le Grand) page 56  
dre et p'tit (Alexandre le Petit)

Le e muet est donc parfois sacrifié, qu'il se présente en syllabe finale, ou en position interconsonantique.

Mais il demeure obligatoire dans d'autres cas, toujours pour des conditions de rythme dans verre de liqueur (p. 22)  
ou une main frappe (p. 40).

Il y a donc là contradictions qui rendent plus difficile l'effort de décodage et codage, lecture-écrite en raison du manque d'unification ou de l'attitude à adopter devant le mot à dire.

Dans le domaine de l'écriture d'ailleurs, l'élaboration de la liste des "habits" n'est pas sans danger - ex p. 70 : se n'est pas l'équivalent de Z si l'on ne précise pas les conditions d'écriture (derrière une voyelle). Une rigueur beaucoup plus affirmée devrait donc régner dans ce domaine.

Autre exemple : le ent (agent, p.28) n'a pas de rapport avec le ent de s'amusement (p.71). Il en est d'autres ...

Ces rapides exemples mettent en lumière les dangers que comporte une telle méthode. Cela devient plus évident encore lorsque l'on confond comptine et poème pour enfants. Ex : Desnos (p. 58). Ici l'on introduit, peut-être hâtivement des difficultés de l'ordre :

Cueillez le mimosa,  
Cueillez le pour offrir aux dames  
avec pour complément l'habit : me (s) de m (dames)

Nous n'avancions pas ces réserves pour critiquer la méthode du Sablier, mais pour souligner les difficultés, les écueils à éviter.

Inutile après ces précisions d'ajouter que nos préférences, dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, des points de vue psychologique, linguistique et donc pédagogique vont à la méthode dite "naturelle" ; aux conditions que nous avons formulées.



ETUDE DU LANGAGE SPONTANE

III - ETUDE AU C.E.I.

"Nouveaux" préliminaires méthodologiques

La poursuite de travaux sur un même thème, qui en assure la continuité, pendant 3 ans, à des niveaux différents, permet par une prise de conscience progressive mais plus lucide de mieux cerner les justes limites et propos qui sont les nôtres.

Nous ne reviendrons pas ici sur les conditions de temps, de lieu, d'objet de nos relevés avec leurs problèmes ainsi que sur les conditions générales de leur transcription que nous avons déjà vues précédemment puisque nécessairement ils demeurent pour assurer la continuité des conditions (ce qui ne signifie pas que nous ne cherchions point, dans le respect des conditions de départ, à neutraliser par ailleurs toutes variables parasites constitutives de certaines imperfections).

Nous voudrions préciser seulement encore certains points que nous jugeons importants de signaler :

1°/ Cette étude a pour but de parvenir à des conclusions dont nous ne sommes pas encore assez proches pour les formuler dans leur totalité, qu'il s'agit par conséquent et plus exactement d'une pré-enquête qui demande encore bien du travail et que par conséquent, nous souhaitons qu'elle soit jugée comme telle.

2°/ Le dépouillement a été fait par classes grammaticales ceci afin d'en faciliter le découpage et de permettre un partage plus facile des tâches ; la distribution étant faite par classes grammaticales sur des bandes de papier.

Une telle méthode ne va pas sans inconvénient. Le premier en est l'incertitude de distribution de tel ou tel mot, d'où sa présence sur plusieurs bandes : "comme ça" est-il un qualifiant ou un adjectif qualificatif ? "Bas" dans "chemin Bas d'Avignon" peut-il être relevé comme adjectif ou/et comme partie d'un nom propre ? Nous avons dans la plupart des cas préféré le relèvement multiple afin de laisser la porte ouverte aux études ultérieures.

3°/ Toutes les études reposent sur un double critère de validité :

- au préalable, discussion par la totalité de l'Equipe de la validité des entrées dans une classe,

- ensuite, rediscussion par l'Equipe de toutes les entrées litigieuses ou qui ont paru telles à celui qui était chargé de leur étude.

- enfin de nombreuses discussions générales ont eu lieu sur le fonctionnement du système, sur l'application des principes dégagés en commun à la perspective sur laquelle chacun travaillait, sur le dégagement de la perspective générale, ce qui, nous semble-t-il a permis à chacun des membres de l'Equipe, tout en travaillant sur un aspect du corpus, de travailler sur l'ensemble.

4°/ L'étude ainsi conduite a soulevé de nombreux problèmes de méthodologie appliquée :

- tout d'abord le temps mis à l'élaboration, la rédaction, la récollection et la distribution des bandes ;
- ensuite sur leur application, faciles à utiliser pour les adjectifs, les pronoms et leurs déterminants, non sans référence au corpus, elles se sont révélées d'un maniement beaucoup plus délicat pour les substantifs et les mots-outils et en pratique peu utilisables pour les verbes où la référence à l'environnement était sans cesse nécessaire et totalement inutilisables pour l'étude des structures.
- l'expérience a donc prouvé qu'un énoncé quelconque pouvait difficilement être étudié hors de la structure générale qui l'entourait, quelle que soit l'inégalité de ces structures (plus brèves pour un adjectif, plus larges pour un verbe, par exemple).

5°/ Malgré notre désir de mener une étude sans préjugé, nous avons, de façon variable suivant les classes, utilisé trois méthodes :

- l'utilisation des classes grammaticales traditionnelles.
- le sentiment de l'Equipe que tel mot fait partie de telle classe sans qu'il soit reconnu comme tel par les grammairiens, ce qui aboutirait à deux distributions différentes du corpus.
- nous avons été aussi amenés à l'emploi d'une troisième méthode purement empirique, à savoir : prendre les mots tels que l'Equipe les donne, sans se soucier de savoir s'il y a erreur ou oubli. L'emploi d'un tel procédé, si empirique soit-il, s'est d'ailleurs révélé intéressant dans la mesure où il n'excluait aucune des deux autres méthodes, mais nous y renvoyait.
- en fait, chacun de nous lors du dépouillement a considéré que l'analyse distributionnelle était déjà faite et nous sommes partis sur cette voie ; ce qui implique pour tout travail postérieur l'exigence d'une réflexion préalable sur une analyse distributionnelle.
- la répartition a été donc la suivante :  
les substantifs, les déterminants, les qualifiants, les pronoms, les verbes, les mots-outils, les structures.

6°/ Pour terminer insistons enfin sur la restriction du champ épistémologique.

- celle-ci est d'abord consécutive aux conditions de notre travail ; nous observons des enfants mais il nous a manqué la confrontation avec d'autres études du même genre, en particulier avec les descriptions précédentes au niveau de la grande section des écoles maternelles et précédentes au niveau de la grande section des écoles maternelles et du C.P. (par manque de temps) ; cette comparaison a pu cependant être établie pour l'utilisation des verbes ;
- elle résulte ensuite du manque d'opposition avec les réalisations de ces mêmes enfants en situation scolaire. Quelques essais ont cependant été réalisés par l'Equipe en des séquences de français, de mathématiques, d'enseignement audiovisuel (discussion après émission T.V.) et dans des activités de marionnettes, mais ces études ne pouvaient, vu leur petit nombre, permettre l'établissement d'un corpus du même genre, c'est-à-dire de même ampleur que celui que nous avons constitué à la suite de nos relevés dans une situation ludique ;

- s'il faut ajouter aussi à la restriction de notre champ d'étude (mais l'étendue même du matériel que nous avons employé rendait très difficile pratiquement une étude génétique qui se révélerait intéressante mais que les conditions ne nous ont pas permise) une étude génétique, celle-ci était loin de constituer notre objectif principal. Il s'agissait d'abord, à nos yeux, de choisir une orientation structurale dans la perspective du fonctionnement de la langue enfantine et ceci dans le but de constituer une série de modèles du langage enfantin, en vue d'en dégager plus tard des orientations pédagogiques.

- c'est-à-dire que nous nous défendons d'avoir abouti seulement à un relevé statistique et qu'il nous semble avoir conservé une perspective dynamique axée sur l'emploi par l'enfant de structures et de modèles qui ne sont pas seulement la copie ou l'adaptation des exemples adultes, mais qui nous semblent être propres au langage enfantin.

Cette perspective dynamique doit d'ailleurs être sans cesse replacée dans une analyse du langage en situation que, malgré les difficultés déjà énoncées dans nos explications du relevé, nous avons cherché à sauvegarder et à laquelle, nous semble-t-il, nous n'avons cessé d'être fidèles.

#### A - Etude du système verbal -

1/ L'examen des différentes listes de verbes employés appelle les remarques suivantes. (il s'agit des listes des verbes par ordre alphabétique, par ordre de fréquence, ceux relevés au C.P en 1972 mais absents au CE1 en 1973 avec leur nombre d'utilisations en 1972, ceux relevés au CE1 en 1973 mais absents au C.P en 1972 avec leur nombre d'utilisations en 1973, enfin des listes comparées des 15 verbes les plus fréquemment utilisés au C.P et au CE1 parmi, respectivement, les 1 116 et 1 500 énoncés relevés).

1.1. Le nombre de verbes utilisés est considérable (222 au total), mais la plupart d'entre eux ne se rencontrent que très rarement : une ou deux fois sur l'ensemble de notre corpus. Ceci permet de constater et confirmer à nouveau que le vocabulaire de réserve est riche mais que son utilisation est liée de façon très étroite à la situation.

1.2. L'observation des listes comparées des 15 verbes les plus fréquemment utilisés dans nos 2 enquêtes (au C.P en septembre 1972 et au CE1 en septembre 1973) pratiquées sur les mêmes enfants semble indiquer :

a) que notre méthode d'investigation est correcte car les observations sont cohérentes.

b) qu'il existe une permanence évidente dans l'utilisation des verbes passe-partout et, pour la plupart d'entre eux, selon les mêmes fréquences d'emploi.

1.3. Certains des verbes nouveaux étaient connus au niveau C.P mais n'avaient pas été employés en raison des situations de peu. Inversement pour les verbes apparus au C.P et non réemployés au CE1.

1.4. Certains verbes appartenant au vocabulaire de réserve en 1972 sont passés dans le langage utilitaire en 1973, d'autres enfin sont sans doute d'acquisition récente.

1.5. Il y a enrichissement évident du vocabulaire par utilisation, récentes pour certains verbes, d'un affixe, et notamment : dé, en, re. Il reste cependant des insuffisances de cette évolution en cours.

1.6. Nous constatons parallèlement une évolution du langage bébé vers le langage courant de l'adulte ; mais, dans le même temps, se produit une évolution vers un langage élaboré, vers un niveau de langue choisie auxquels on peut l'espérer, l'action pédagogique exercée au C.P n'est pas étrangère ; enfin on peut constater dans les villages traditionnels, la persistance d'un langage local que nous ne trouvons nulle part ailleurs.

1.7. Le jeu étant action, le langage est étroitement lié à cette action immédiate, ce qui conduit à l'emploi de certains verbes, souvent à l'impératif, selon une fréquence que nous ne retrouvons pas dans le langage scolaire. Ce qui souligne encore l'évidence d'un langage spécifique.

1.8. En se limitant à la lecture des listes de verbes utilisés, en constatant la fréquence d'emploi des verbes passe-partout on risquerait de supposer que la communication est pauvre ou s'établit difficilement. L'observation des situations prouve le contraire. Cette communication est sans doute brève parfois brutale, réduite mais est efficace et réelle.

1.9. Les formes verbales utilisées :

|                             |       |
|-----------------------------|-------|
| Nombre de verbes employés : | 222   |
| Nombre de formes verbales : | 2 133 |

La répartition des modes et des temps par ordre d'importance décroissante est la suivante : présent de l'indicatif, infinitif, présent de l'impératif, passé composé, futur, périphrastiques (avec aller) embrayeur (allez...), présent du conditionnel, imparfait de l'indicatif, futur simple, passé 1ère forme du conditionnel, subjonctif présent, plus-que-parfait de l'indicatif, futur antérieur.

2/ Langage spontané, langage scolaire et français fondamental (Gongenheim)

Sur les 367 énoncés relevés en situation scolaire dans 3 de nos classes témoins (milieu privilégié de centre ville, école de grand ensemble, village) en mathématique, français, éveil, nous notons l'emploi de 102 verbes différents pour 505 formes verbales.

2.1. Nous constatons que la liste des verbes entendus en situation scolaire et n'appartenant pas aux relevés de langage spontané se résume à 26 verbes, à vrai dire cette liste ne paraît guère refléter un langage beaucoup plus choisi, plus élaboré que le langage spontané. Cependant, quelques richesses nouvelles apparaissent çà et là.

2.2. Nous avons classé les 12 verbes les plus employés par ordre de fréquence décroissante : on constate une grande similitude par rapport à ce que nous avons déjà rencontré. La curiosité nous conduit alors à consulter les tables de fréquence établies par Gougenheim à partir de l'étude du langage d'une population témoin composée essentiellement d'adultes. Les concordances sont évidentes.

2.3. La comparaison (après correction due aux différences d'échantillonnage) des 12 premiers verbes par ordre de fréquence pour le langage spontané, le langage scolaire et les tables de Gougenheim appelle quelques remarques :

- le langage spontané ayant été relevé en situation de jeu, il est naturel de trouver dans la liste correspondante les verbes jouer et sauter dont la fréquence d'utilisation est par ailleurs nettement inférieure, puisque les autres types de langage correspondent à d'autres situations.

b) en ce qui concerne notre liste portant sur le langage dans la classe, si elle est significative quant aux verbes employés et à leur classement selon leur fréquence, elle l'est moins quant à la précision de l'indice de fréquence. Notre corpus ne porte pas comme celui de Gougenheim sur plusieurs milliers de formes verbales.

c) ceci dit, le rapprochement langage scolaire/tables de Gougenheim est saisissant. En effet sur les 12 verbes de chaque liste, 11 appartiennent aux 2 à la fois.

d) jouer et sauter étant écartés pour les raisons signalées ci-dessus, il reste que 8 verbes apparaissent dans les 3 listes et pratiquement dans le même ordre.

2.4. Par ailleurs, il est intéressant de constater que ce relevé très localisé dans le temps (septembre 1973 pour les 2 types de langage) et dans l'espace (Nîmes et la région nimoise) correspond si exactement avec celui de Gougenheim déjà ancien (1954) et ayant pour fondement le langage d'adultes d'origines diverses (provinciale et parisienne). Il semblerait donc que le lexique verbal n'évolue pas tellement et que notre région ne dispose pas, dans ce domaine, de richesses particulières (constat de l'uniformisation du langage entre les régions et en particulier dans les villes).

2.5. Enfin, constatons, à travers notre corpus, que le système verbal de l'enfant n'est pas tellement temporel : il est essentiellement aspectuel.

### 3/ Etude du fonctionnement du verbe

Il s'agit maintenant d'analyser les structures verbales en vue de l'étude de leur fonctionnement. Les faits de langue ont été examinés, confrontés les uns aux autres sans aucun souci d'école ni de théorie préconçue dans l'intention seule de savoir comment les enfants parlent le français à 7 ans (CE1) dans les conditions préalablement évoquées et définies (langage spontané en cour de récréation).

3.1. L'étude du fonctionnement du verbe demande une observation précise de l'environnement du verbe, qui nous conduit tout naturellement à l'étude de la distribution du verbe à l'intérieur de la structure, et dans une suite logique à ses relations avec les autres mots et structures qu'il induit ou qui s'organisent autour de lui selon les lois du système à l'Oral. Nous serons ainsi amenés à mesurer la valeur, l'importance, l'expressivité du verbe par rapport aux autres mots.



N.B. en ce sens nous avons établi les paradigmes des 13 verbes les plus fréquents et de ceux qui présentent la plus grande richesse de construction et le pourcentage de la fréquence d'emploi de chaque structure par rapport au nombre total des formes du verbe en question.

3.4. Parallèlement aux études précédentes, touchant à la syntaxe des formes verbales on peut conduire une observation relative à la forme verbale en référence à la situation en constatant qu'il y a deux temps dans l'expression enfantine ;

a/ le temps du récit : très rarement employé. Il s'agit alors de comptines, de réminiscences d'histoire enfantine.

b/ le temp de l'action : avec nette prédominance de celui-ci puisque nous sommes en situation active de jeu. C'est sur ce point que nous nous sommes attardés, sur ce langage de l'acte dans lequel nous pouvons déceler 2 moments :

- 1) celui de l'action proprement dite
- 2) celui des réflexions sur l'action en cours sur la situation vécue

Bien que 1) et 2) soient étroitement mêlés dans le discours nous avons envisagé plusieurs registres dans 1) et 2) relatifs aux joueurs-interlocuteurs, à leurs échanges verbaux, à la communication entr'eux ; et ce dans une situation précise de jeu ainsi que hors de la situation avec ses intervenants extérieurs et ses spectateurs du moment.

La variété des structures du langage de communication dans la situation elle-même s'enrichit de nuances au niveau des commentaires et des réflexions sur la situation et l'action (ce qui témoigne de l'étonnante richesse et complexité de l'expression enfantine) : déclaration subjective, déclaration objective, constatation, comparaison, esprit critique, jugement, évaluation, information, autorisation, interprétation (hypothèse, conseil, ordre, initiative, consolation, accusation, explication, justification, condamnation, connaissance (identification, doute, etc...)).

Après l'observation du fonctionnement précis des formes syntaxiques du verbe, au travers des paradigmes, ces nuances de sens du contenu des commentaires nous permettent de pénétrer un peu dans la vie, la signification active, la création du système verbal oral de l'enfant acteur ou spectateur, participant actif ou observateur critique.

Quant à la situation de jeu dans laquelle le discours enfantin exprime possibilités et droits il fait apparaître les étapes suivantes (qui bien qu'exprimées par le discours n'apparaissent pas selon cette suite logique au travers du discours).

- projets - choix de jeu - décision
- conception - création
- organisation - réalisation
- règles du jeu - limites
- distribution des rôles
- description de la situation en action
- déroulement évolution/progression ou non
- commentaires
- réflexions

Le tout étroitement lié et sans ordre chronologique.

Action, description de l'action et commentaires sont étroitement liés. Il est intéressant de noter l'importance quant à la fréquence (50 % environ) et à la tonalité qu'elles donnent aux conversations, de ces commentaires qui constituent un élément nouveau du langage de l'enfant, un degré supérieur dans la maîtrise de la langue et l'éveil de la personnalité. Ils constituent un temps de recul par rapport à l'action, une distance par rapport à la situation vécue ou observée qui nous donne une idée de l'évolution psychologique et intellectuelle de l'enfant vers un affinement de l'observation et de l'esprit critique, vers une fonction d'abstraction, d'analyse et de synthèse. La première impression qui se dégage de la prise de connaissance du corpus est une plus grande maîtrise de la forme verbale, beaucoup plus d'assurance dans l'utilisation des temps qui va de pair avec l'introduction et l'assimilation dans son niveau de langue d'un vocabulaire plus "adulte".

3.5. Nécessité et non-nécessité du verbe dans la structure - A la lecture du corpus, il apparaît que certaines phases sont construites avec le verbe et tournent autour de lui et que d'autres structures s'en passent. Aussi avons-nous étudié à partir de ce corpus les règles d'emploi ou de non-emploi du verbe, à savoir successivement :

a) la présence et la nécessité sémantique syntaxique et structurale du verbe avec étude de son expressivité : le sens et le thème (l'expression du thème) à travers les structures de phrases simples, à travers les structures complexes agencées en juxtaposition, en concaténation et l'étude de la subordination conjonctive et relative. Ce qui révèle :

- la participation pleine et entière du verbe dans la structure grâce à son sens
  - que dès la 1ère lecture du corpus la plupart des verbes sont des auxiliaires des outils plus loin).
  - mais qu'il y a place aux verbes expressifs
  - que relativement à cette expressivité on peut distinguer 2 catégories de verbes.
    - ceux qui contiennent en eux leur pouvoir expressif, leur force significative (verbes d'action/mouvement, verbes exprimant des actes manuels ou psychiques, des activités, des sensations et perception)
    - ceux pour qui l'expressivité, le relief, la signification dépendent de la situation, du contexte
    - que le sens est donné par les nécessités syntaxiques et structurales que l'analyse des paradigmes des verbes, en particulier des plus fréquents, montre les différences de sens du verbe selon son insertion dans la structure, son environnement, sa distribution au point que le même verbe peut être soit un verbe fort, soit un mot outil selon les conditions d'emploi
    - que pour introduire les verbes d'action pour exprimer et décrire la situation, l'enfant passe très souvent par le détour du verbe présentatif, du verbe outil et auxiliaire, ce qui atténue la force d'expressivité que certains verbes portent en eux. C'est une des caractéristiques du langage de l'enfant à cet âge.

Cette caractéristique rejoint le fait que la structure de base simple sujet + SV + complément, est rare, l'enfant lui préférant des moyens d'introduction plus complexes mais qui constituent pour lui une aide, une mise en route, des points d'appui sûrs.



b) le verbe n'est pas toujours nécessaire que ce soit dans les nombreuses structures élaborées selon un rythme binnaire, dans les structures ternaires ou dans tout autre type de structure il apparaît que le verbe n'est pas nécessaire, toujours, pour faire vivre une structure et la déterminer.

- que le contenu de l'élément sans verbe a son importance

- que la place du verbe est, par ailleurs, soumise à une information plutôt qu'à une autre ( le verbe n'ayant pas nécessairement la priorité ou la plus grande importance, qu'il soit dans la 1ère ou la 2ème partie de la structure).

- que le rythme oral de la phrase ne se superpose pas toujours à une construction de type SN 1 + SN 2

- que la structure binnaire est une structure orale : elle est ainsi rythmée qu'elle donne un pouvoir d'expressivité et une valeur significative suffisante sans l'utilisation nécessaire d'un verbe.

- que là comme ailleurs, c'est la particularité de l'oral avec ses critères spécifiques d'économie et de concentration qui fait jaillir d'autres possibilités de structuration où le verbe est absent.

- cela est si vrai que nous avons toute une gamme de phrases nominales.

Ainsi une phrase ne se compose pas forcément comme on le dit trop souvent d'une manière simpliste, du sujet auquel est joint un verbe et qui peuvent l'un et l'autre recevoir des "extensions" sous forme de compléments divers. C'est une séquence orientée par sa modulation et signalée par son débit. Ces phrases nominales porteuses de sens, unités de discours, équivalant à des énoncés complets sont à distinguer des syntagmes qui ne sont que des mots induits soit par association d'idées, soit par jeux verbaux.

- enfin, nous avons en outre des phrases elliptiques

c) le verbe n'est pas suffisant dans la communication

- dans certains cas, seul le verbe ne suffit pas : il lui faut des additifs pour marquer solidement une insistance en vue d'une meilleure communication. On voit dès lors comment une structure s'enrichit de mots "accessoires", "annexes", pour appeler l'intérêt des autres.

- Anté ou post-posé le G.N. est tellement mis en valeur, repris une seconde fois, réexprimé, que le verbe perd de la sienne, soumis à cette construction : ce n'est plus alors autour du verbe que la structure s'organise mais à partir d'un mot lancé en première position.

Ex : "on les tient / les voitures"

"Et mon frère là / tu l'as pas compté"

Nous retrouvons, là encore, les structures binaires mais l'ordre des mots apparaît dans toute sa diversité et sa richesse au travers de ce type de structure, introduisant une spontanéité, une fantaisie, une note empirique bien personnelle avec parfois un pouvoir suggestif des mots assez extraordinaire :

Ex : "Oh coquin ! grande celle la qu'elle est"

- On peut ainsi voir le thème prendre la première place, où ; il s'explique, se développe, s'étale en quelque sorte si bien que le verbe dans ces conditions est rejeté en fin de structure, il suit comme le reste suit quand on a d'abord exprimé l'essentiel (ici le thème)

Ex : le maître derrière la porte là, on le voit"

d) le verbe mot outil

Un certain nombre de constatations conduisent à étudier les faits qui placent le verbe dans un rôle de mot outil, c'est-à-dire d'éléments de phrase. Ce sont :

- les accents toniques de la structure orale (binarité marquée par les accents d'intensité et les accents toniques)
- la quantité des verbes auxiliaires et de présentatifs est très éloquente à cet égard (embrayeurs ou pivots de structure).
- les verbes faisant partie d'un G.N. sous diverses formes
- le verbe sert d'outil de coordination, de lien, de passage entre deux mots plus importants.

4/ Disons pour conclure, ce point, que l'étude du système verbal montre que l'enfant est dans son langage, qui est "en situation" en création et ce langage s'ordonne, progresse, se développe, dans un tâtonnement qui reflète ses intérêts immédiats ; il est un besoin et un moyen d'appuyer, d'accompagner l'action en cours, de l'expliquer. La création des structures se fait en vue d'une communication. Le langage se construit par ajouts successifs. L'enfant ne pense pas son langage. Il le fabrique, il l'improvise, il se lance, il se risque, se hasarde comme il risque des hypothèses et des significations dans le décodage d'un message écrit, d'où selon la situation :

- le besoin d'embrayeurs, d'appuis, d'insistance, de redondance, mais aussi
- un certain "élagage" qui donne force et intensité aux mots indispensables ; alors seules les informations utiles comptent (efficacité).
- d'où le double critère d'économie et d'insistance et l'oscillation de l'un à l'autre
- peu d'automatismes, pas encore de stéréotypes. On est à la fois déconcertés et séduits par la richesse de tout ce dynamisme verbal.

B - Etude des substantifs

1/ Il a été établi 3 listes des substantifs du corpus :

- un lexique du nom commun, par ordre alphabétique, avec pour chaque lettre le nombre d'entrées lexicales et le nombre total d'énoncés de toutes les entrées pour la lettre en question et pour chaque entrée lexicale, la répartition selon les différentes écoles des différents milieux, la fréquence d'utilisation ainsi que le numéro d'ordre correspondant à l'ordre de fréquence de la liste de ces mêmes substantifs classés par fréquence décroissante.

- un lexique du nom commun par fréquence décroissante avec en regard la répartition selon les différentes écoles des différents milieux.

- un lexique des noms propres : les entrées apparaissent avec une simple indication de fréquence (établi par ordre alphabétique).

1.1. Observations sur le lexique des noms communs : Il y a 382 entrées lexicales, employées 952 fois.

a) Le tableau des pourcentages de ventilation des entrées lexicales par fréquence révèle que :

- sur les 328 entrées, les substantifs à toute fréquence (de 7 à 25) ne représentant que 9,4 % du lexique.

- ces substantifs là sont bien évidemment ceux que la situation ludique rend les plus utiles ou les plus utilisés (vocabulaire d'appel à l'adulte et à la légalité, vocabulaire d'agressivité, vocabulaire des matériaux disponibles dans la cour, des partenaires du jeu, des parties du corps, des activités les plus élémentaires, etc...).

- près de 70 % des entrées représentent des substantifs de fréquence 1 et 2.

b) Le tableau des pourcentages de ventilation des entrées lexicales selon leur répartition dans les différentes écoles de différents milieux montre que :

- les mots à grande répartition sont, à quelques exceptions près, les mêmes que ceux signalés dans le tableau a).

- les substantifs à grande répartition ne représentent pas tout à fait 3 % du lexique alors que les substantifs représentés une seule fois sur les 6 écoles observées constituent plus de 73 % du lexique.

- les substantifs de moindre répartition sont donc plus différenciés suivant le milieu où ils ont été relevés (type d'école, relation du micro-groupe, ses activités spécifiques, les situations, etc...).

c) Comparaison avec les tables de Gougenheim :

- il est assez étonnant que sur les 382 entrées lexicales il y ait pratiquement 60 % de ces substantifs qui n'apparaissent pas dans la liste de Gougenheim bien qu'ils relèvent, même à basse fréquence, de la compétence de la presque totalité des enfants qui sont en situation de communication spontanée.

- si nous opérons certaines corrections nécessaires (présence de méridionalismes de substantifs devenus communs postérieurement à la date (de 1951 à 1956) des listes de Gougenheim ; s'il est exact que certains substantifs apparaissent dans notre lexique avec une valeur sémantique qui les cantonnent dans le domaine du code des entrées du lexique sont absentes du Français élémentaire des tables de Gougenheim.

- il demeure regrettable que, de cette base lexicale du Français élémentaire, soient exclus des mots (pourtant présents très tôt au C.E.1) sous le prétexte que ces mots-là sont "disponibles" sans être d'une grande fréquence.

- d'où, il résulte que, si exclusion il doit y avoir, il serait souhaitable que ce ne soit pas en fonction d'un arbitraire peu scientifique.

- d'où, il ressort et cela confirme notre propos général, que si tel substantif n'apparaît pas avec une fréquence importante, c'est parce que le locuteur n'est pas dans une situation lui imposant le recours à tel vocable, alors qu'il aurait été autrement dans une situation différente.

- autrement dit, on pourrait donc retenir ou rejeter tel substantif, au nom de la fréquence, que si l'on était sûr d'avoir placé les lecteurs observés dans absolument toutes les situations plausibles.

#### 1.2. Observations sur le lexique des noms propres

Il y a 75 entrées lexicales employées 148 fois.

- les prénoms, de loin les plus nombreux représentent près de 75 % du total des entrées (plus de 85 % des emplois).

- les patronymes représentent un peu moins de 1,2 % au total.

- les noms de personnages font référence aux "média".

#### 2/ Quelques éléments pour une future approche socio-linguistique à partir du lexique du substantif.

2.1. Après une étude comparative serrée de la richesse lexicale de chaque école par rapport au total des entrées lexicales du substantif, des différents paramètres qui interviennent pour rectifier cette première approche (à savoir, le total des entrées lexicales du substantif attestées au corpus et présentes dans chaque école, le total des entrées lexicales particulières à chaque école, le total des emplois des entrées dans chaque école, le total de tous les emplois, pour toutes les classes grammaticales dans chaque école) après avoir également déterminé le coefficient de répétition propre à chaque école, il apparaît, après le classement des écoles que :

- pour le total des entrées lexicales du substantif l'écart entre l'école de milieu privilégié (n° 1) et l'école située au milieu de grands ensembles HLM (n° 6) est de plus de 21 %.

- pour le total des entrées du substantif spécifiques à chaque école, l'écart entre l'école de village à caractère plutôt traditionnel (n° 1) et l'école située au milieu de grands ensembles HLM (n° 6) est de plus de 48 %.

- pour le total des emplois du substantif dans chaque école, l'écart entre l'école située dans une petite ville (Uzès à 25 kms de Nîmes) (n° 1) et l'école située dans un "village-dortoir" près de Nîmes (n° 6) est pratiquement de 15 % (notons que l'école de milieu privilégié et l'école de village ont des pourcentages équivalents à ceux de la petite ville placée en n° 1, à savoir à peine 0,5 % de différence).

2.2. On peut donc constater que l'école située au milieu de grands ensembles HLM à population socio-culturelle la plus défavorisée, arrive en fin de peloton de la même façon qu'elle a le coefficient de répétition le plus élevé.

- Par contre, l'école à milieu socio-culturel privilégié et l'école rurale à environnement social plus stable arrivent en tête, de même qu'elles ont un coefficient de répétition égal ou inférieur à la moyenne.

2.3. Ces quelques remarques, volontairement très limitées (faute de temps et faute de place, alors que l'époque a conscience de l'intérêt que peut présenter une étude de socio-linguistique) montrent qu'une recherche sur l'étude des implications linguistiques du social doit être menée, si l'on veut éviter de déboucher sur des formulations pédagogiques qui ne tiendraient pas compte de tous les aspects de réel.

### 3/ Remarques et problèmes sur la position du substantif (SN) dans l'énoncé :

3.1. L'étude des 1 083 cas de substantifs du corpus (noms communs + noms propres) a permis le classement suivant quant à la position dans l'énoncé et par ordre d'emploi : S.N. après verbe ou copule, S.N. après vocatif, S.N. du présentatif, S.N.1, S.N. qualifiant indissociable du qualifié, impératifs nominaux.

N.B. La place du S.N. vocatif est due à l'importance que cet emploi représente pour les noms propres.

- à cette liste s'ajoute les "cas particuliers" (près de 5 %) des S.N. qui sont par ailleurs pris en compte dans d'autres chapitres (verbes, structures, etc...) du type par exemple :

- modalités de jeu : "faire sous bras"
- structures verbales : "prendre feu"
- S.N. exclamatifs : "ma mère etc... purée !"

3.2. On peut constater que la situation ludique, qui implique une situation où la communication est nécessaire pour agir à plusieurs, induit une utilisation importante des noms propres avec valeur de vocatif ou de nominatif : plus de 6 fois plus de noms propres que de noms communs

3.3. On peut constater qu'il y a 6 fois plus de substantifs (noms communs + noms propres) après verbe ou copule qu'en position S.N.1. On voit tout de suite que la structure générale de la phrase de l'enfant du C.E.1. n'a que peu de rapports avec celle des phrases qu'il rencontre dans les livres de lecture (avec substantif sujet). La langue des manuels n'est pas celle de nombreux enfants.

3.4. Il faut constater encore l'importance majoritaire qui ont les S.N.1. en construction emphatique.

Quant aux S.N. entrant dans la composition de structures verbales (avoir + ..., faire + ...) ils sont en nombre relativement important, pratiquement 1/4 du total (cf. l'étude préalable du système verbal).

Il faut noter que les enfants manipulent correctement les S.N. prépositionnels, dans leur performance et leur compétence, en les différenciant des S.N.2 (Ex : - "Tirez lui l'oreille". et - "Tirez le par l'oreille".)

et qu'ils ont la maîtrise dans la manipulation des pronominalisations de rappel (d'abord en accusatif, puis en nominatif) et dans l'agencement de l'énoncé.

#### 4/ Le substantif, thème de l'énoncé ?

4.1. Le groupement par thèmes, à partir du contexte et de la situation (comme par exemple "l'agressivité", les "matériaux et éléments", les parties du corps, etc...) se révèle difficile, subjectif (intersection des substantifs dans les divers "domaines") ou faisant intervenir des procédures d'analyse psychologique et psychanalytique qui tout en se révélant intéressantes sortaient du cadre présent de cette recherche. On ne pouvait donc se satisfaire de tels critères de classification pour essayer d'approcher la notion de thème de l'énoncé.

4.2. Le thème, généralement défini comme "le constituant immédiat (SN) au sujet duquel on va dire quelque chose (prédicat)" est bien parfois porté par le substantif (thème principal inducteur autour duquel s'ordonnent divers niveaux sémantiques) mais il n'est pas le seul : le verbe joue parfois ce rôle ainsi que d'autres unités ou groupes d'unité non nominaux ou non verbaux. Ainsi, sommes-nous conduits à poser l'hypothèse qu'il doit exister une hiérarchie des thèmes dans un énoncé.

#### 4.3. D'où il ressort :

- que l'étude du thème pourrait être entreprise linguistiquement parlant même d'une manière globale, en prenant en charge la situation, les échanges du discours, les structures et les classes grammaticales, voire les structures mélodiques ;

- qu'un conflit est possible entre l'unité porteuse du thème principal et sa place dans la hiérarchie structurale. ex du corpus :

- "à qui est ce bouton" ? pourrait s'opposer à "ce bouton est à qui" ? ou à "ce bouton, il est à qui" ? ou encore "il est à qui ce bouton" ?. On voit très bien le rôle de la structure emphatique pour résoudre ce conflit étant donné les procédures et les niveaux structuraux d'un sujet parlant

- que se trouve, de toute façon, un problème : discerner, dans les différentes classes grammaticales, le lexique porteur du thème et le lexique outil (avec les interférences entre les 2) c'est-à-dire définir les franges d'une "polythématique" (qui se superposerait à la polysémie et à la "polynature").

Se poserait alors le problème suivant : vérifier l'hypothèse consistant à dire :

1°/ que le discours de l'enfant est un jeu en aller-retour continu, sur la polysémie, la "polynature" et le polythématique des unités lexicales, voire sur la création d'unités lexicalement aberrantes mais sémantiquement signifiantes ;

2°/ que ces jeux de discours sont la condition première d'une activité créatrice : la poétique.

D'où un problème pédagogique important et intéressant.

5/ Substantifs dérivés : affixation et composition

5.1. L'observation des entrées lexicales permet de dire que l'on trouve des unités qui, accroissant le stock lexical des enfants du CE1, font apparaître, dans les éléments qui les composent, un morphème de base et un (ou plusieurs) morphème de base et un (ou plusieurs) morphèmes ajoutés à cette base...

5.2. Quelles soient ou non ressenties consciemment comme telles, les formes affixées sont le plus souvent employées à bon escient, avec leur sémantisme spécifique et le nombre des formes dérivées est plus important qu'au C.P.

5.3. On peut constater que les suffixes fonctionnent dans leur système d'opposition ou de spécialisation sémantique, qu'ils sont cependant peu nombreux mais bien maîtrisés.

5.4. On peut aussi signaler et cela est en soi intéressant que les enfants de CE1 utilisent de façon pertinente les nominalisations affixales (parfois avec effacement d'un certain nombre de constituants de P, ce qui est un indice de langage) et ce dans un nombre de cas plus important qu'au C.P.

5.5. La manipulation pertinente des paires "verbes/déverbaux" ou "substantifs/substantifs dérivés" peut permettre de normaliser les notions de classes grammaticales, voire de poser le problème de la limite des unités de discours. Dans la mesure où ils font usage des redondances de marque syntaxiques, n'est-il pas possible de penser que les enfants peuvent être graduellement conduits à prendre conscience du découpage correct du discours lors du passage de l'oral à l'écrit ?

5.6. Puisque l'on constate la présence de nominalisations affixales peut-on envisager d'utiliser cette performance et cette compétence intuitives des enfants pour leur faire aborder la normalisation de certaines structures de transformation et leur faire approcher la prise de conscience de certains niveaux de langage (qui pourraient servir d'indice de maîtrise).

5.7. Ces diverses questions à propos des phénomènes d'affixation, de composition et de transformation affixale, posent le problème d'une certaine progression dans l'acquisition du vocabulaire (construction du lexique des enfants) dans la normalisation des phénomènes grammaticaux (classes, formes flexionnelles, variations paradigmatiques, etc) et dans la prise de conscience d'un certain nombre de faits de langue (transformations, niveaux de langue, "maîtrise" du discours, etc...).

Des recherches ultérieures devront envisager ces problèmes.

### C - Etude des déterminants

1.1. Dans le corpus, nous avons relevé 830 emplois pour 48 déterminants différents.

1.2. La comparaison avec les tables de Gougenheim pour les 20 déterminants les plus utilisés nous permet de constater :

- un étroit parallélisme en début de liste concernant l'emploi des articles

- cependant, d'une manière générale, l'enfant semble utiliser moins fréquemment les déterminants que l'adulte. Il peut y avoir ellipse du déterminant pour donner à l'énoncé une tournure rituelle.

1.3. Les enfants ont maintenant assimilé (CE1) la forme contractés de : à les à le et disent spontanément aux ou au. C'est un net progrès, tout récent.

### 2/ Le genre et le nombre

2.1. La détermination du genre est désormais fixée, la distinction du genre ne pose pas de problème à l'enfant du CE1 et le déterminant adapté lui vient spontanément. Nous ne rencontrons plus les confusions de genre relevées jusqu'au niveau C.P.

2.2. Il y a pratiquement égalité, pour le nombre d'emplois, du masculin et du féminin.

2.3. Le pluriel est moins fréquent que le singulier, ce qui est également vrai pour l'adulte et le passage du singulier au pluriel se fait sans difficulté.

2.4. L'utilisation devant un adjectif ou un nom au pluriel de de, des, d' est maîtrisée. Au C.P nous trouvons beaucoup de maladroites d'emploi.

2.5. Par ailleurs sur les 830 emplois comptabilisés, nous ne relevons qu'une "erreur" par rapport aux règles de l'adulte - une confusion entre l'adjectif interrogatif et le pronom interrogatif : "laquelle pierre, celle-là" ? (formulation encore fréquente au niveau du C.P).

2.6. Egalement tout (toute, tous, toutes) est toujours bien accordé (encore que selon la prononciation de l'enfant, nous puissions avoir parfois quelque doute pour le masculin pluriel).

### 3/ Influence du déterminant

3.1. Dans la majorité des cas, le déterminant apporte sur le substantif une précision réelle (articles définis, adjectifs possessifs, démonstratifs, numéraux) à savoir 650 cas sur 830. Nous constatons ici encore que le langage de l'enfant se rapproche de celui de l'adulte mais cette fois dans le domaine de la précision (confirmation du rapprochement avec les tables de fréquence de Gougenheim)



3.2. Les déterminants possessifs sont essentiellement ceux de la 1ère personne et de la seconde personne du singulier

3.3. L'utilisation des cardinaux est maintenant stabilisée et correspond à une situation réelle et précise (plus de fantaisie comme auparavant dans leur usage).

3.4. Le défini et l'indéfini sont bien employés selon la logique du contexte et selon l'usage.

#### 4/ Position du déterminant dans le syntagme nominal

Nous dénombrons dans le corpus les structures suivantes au niveau du lien déterminant - substantif.

- déterminant - substantif le plus employé 8,8 % des emplois (traduisant le caractère direct et dépouillé de ce langage d'enfant, en situation de jeu, qui comporte peu de qualifiants, comme on le verra plus loin).

- déterminant-qualifiant-substantif qui est beaucoup plus rare ici (guère plus de 4 % des emplois) mais beaucoup plus fréquente en situation scolaire.

- déterminant - adverbe - qualifiant - substantif qui est une variante de la précédente encore plus rare (0,6 %).

- déterminant - déterminant - substantif où le premier est un prédéterminant par rapport au second (plus de 3 % des emplois)

La présence d'un élément X intercalé entre le déterminant et le nom ne vient pas perturber l'énonciation du déterminant qui est parfaitement dominé dès l'entrée au CE1.

#### 5/ Les syntagmes nominaux plus complexes (comportant un substantif complément d'un substantif) révélant des relations de type (avec leurs variations paradigmatiques)

|               |            |         |
|---------------|------------|---------|
| le, la, les   | substantif | de (du) |
| un, une des   |            | de la   |
|               |            | des     |
| un, une, des  | substantif | à       |
| les, aux, des | substantif | en      |

- les formes sont relativement rares (à peine 10 %)

- et l'examen des divers exemples montre que, dans la plus grande majorité des cas, l'article disparaît après les prépositions à et de dans la construction du complément du substantif.

Enfin l'étude d'autres cas révèle que les classes grammaticales ne sont pas porteuses d'une valeur sémantique unique et bien déterminée. Ce jeu de l'expressivité n'est pas enfermé dans le carcan d'une énonciation rigide. La fonction poétique est constamment présente comme on peut le voir par ailleurs. Mais quel que soit le niveau de langage et la situation, il n'est pas possible d'écarter, d'autre part, les considérations d'ordre psychologique et psychanalytique (des recherches ultérieurement là encore indispensables).

En conclusion de ce point on peut dire : par les phénomènes de redondance qu'il provoque dans la phrase (genre et nombre) par la plus ou moins grande précision qu'il apporte sur le substantif avec toutes les nuances de sens que cela comporte, le déterminant joue un rôle important dans l'expression. Or il n'a pas de support concret et son maniement peut donc paraître difficile. Par ailleurs, au cours de l'apprentissage du langage dans le milieu familial peut-être lui accorde-t-on moins d'importance et donc d'attention qu'au substantif et au verbe, par exemple.

Aussi voit-on l'enfant se débattre avec un certain nombre de difficultés, déjà signalées jusqu'au niveau du C.P. L'examen des divers cas rencontrés dans notre corpus nous permet de conclure qu'à l'entrée au CE1 et dans des conditions normales d'évolution l'enfant domine à peu près toutes ces difficultés.

#### D - Etude des qualifiants

1/ Il y a 77 entrées lexicales, pour 187 emplois qui ont été ressentis à tort ou à raison comme des adjectifs par les membres de l'équipe. Parmi ces 77 entrées, 44 ne sont employées qu'une seule fois et 33 utilisées 2 à 15 fois chacune.

1.1. Il apparaît que l'adjectif en fonction d'épithète est en minorité, peu littéraires, plutôt utilitaires, formant corps avec les substantifs, si bien que la question épithètes ou noms composés se trouve effectivement posée sans être pour autant, dans les conditions actuelles de ce travail, résolue.

1.2. Les qualifiants en fonction d'attribut sont plus nombreux, plus nets et plus variés ; ils sont plus souvent attribués du sujet qu'attribués de l'objet ; ils sont plus souvent seuls qu'accompagnés, s'appliquent plus aux garçons qu'aux filles : ils sont employés au singulier plus souvent qu'au pluriel et s'appliquent à des situations plutôt vagues et neutres, introduites par le présentatif.

1.3. En dehors des cas-limites, des cas de transition dont l'appartenance fait problème et qui font l'objet d'une étude particulière cas par cas, il y a ceux dont l'emploi est le plus fréquent : cette liste par ordre de fréquence comporte une assez nette proportion de répétitions ou d'échos qui résultent en partie du dialogue (qui fait partie de la situation) et en partie des modalités de la pensée enfantine (répétition par persévération, insistance ou complaisance).

1.4. La recherche des groupes fonctionnels d'appartenance des qualifiants du corpus a conduit à la distribution suivante en :

- a) qualifiants effectivement adjoints à un substantif (soit comme épithète soit comme attribut, soit comme apposition),
- b) qualifiants adjoints à un substitut du substantif (pronom personnel, relatif, démonstratif, possessif, indéfini),
- c) qualifiants isolés ou adjoints à une autre espèce (adjectif ou adverbe).

1.5. Il ressort de cette approche deux remarques méthodologiques :

a) la première nous renvoie à la méthode qui consiste, non pas à partir des mots recueillis avec le sentiment qu'ils sont des adjectifs mais à déterminer, par une analyse totale partant des ensembles dialogués, les groupes de mots ayant valeur et fonction adjectives (critères à élaborer),

b) la seconde, complémentaire de la première, nous amène à l'idée que l'étude des qualifiants est à combiner avec celle des groupes nominaux, des groupes verbaux et des groupes adverbaux.

## E/ Etude des pronoms

Il y a 2328 emplois qui se distribuent en pronoms personnels (1756 emplois), pronoms démonstratifs (253 emplois), pronoms indéfinis (204 emplois), pronoms interrogatifs (66 emplois), pronoms relatifs (48 emplois), pronoms possessifs (7 emplois) et revêtent au total 44 formes qui se partagent en pronoms personnels (14 formes), démonstratifs (9 formes), indéfinis (9 formes), interrogatifs (6 formes), possessifs (4 formes), et relatifs (2 formes).

### 1) Les pronoms personnels

1.1. L'intense personnalisation de l'emploi de la première personne du singulier est à souligner (près de 50 % des emplois). En relation probable avec l'égoïsme de l'enfant.

1.2. La deuxième personne du singulier est relativement bien moins utilisée et il y a une grande abondance de "tu" employés après le "je" soit la même structure type : je + S.V, tu + S.V.

1.3. La troisième personne du singulier est encore plus faiblement représentée ; les formes n'y sont que peu personnalisées.

1.4. Les pluriels - La pauvreté des "nous", peu personnalisés, (sont essentiellement compléments) est à rapprocher de la grande abondance des "on". Le "vous" est plus abondant que le "nous" et le "ils" le plus souvent transcrit par "y" demeure assez peu utilisé.

1.5. Les autres pronoms personnels se partagent à peu près également en "y" et en "en", si l'on met à part le "il en a" impersonnel.

### 2) Les pronoms démonstratifs

2.1. Le "c" est relativement fréquent par rapport aux autres pronoms non personnels : 253 ; mais plus de la moitié, de ces formes est composée (133) de la forme atone c'.

2.2. Les autres formes de démonstratifs se partagent en 33 "ce" et 76 "ça", lesquels renvoient à la situation, au geste ou à la mimique. Peu de cela, celui, celle, ceux, comme peu de pronoms composés : celui-là, celle-là, ceux-là.

2.3. Cette approche des démonstratifs révèle

- leur caractère neutre : sur 253, 19 seulement désignent des personnes précises,

- leur emploi assez particulier comme substitut ou complément du geste ou de la mimique et donc en relation certaine avec la situation,

- l'importance de l'emploi présentatif à seule fin de donner une tonalité plus forte à d'autres formes.

### 3/ Les pronoms possessifs

Leur nombre est très faible (7 emplois) et ne permet aucune approche ; un seul constat : au rôle de substitut du pronom l'enfant préfère le substantif accompagné du possessif (le mien, le tien, le notre)

### 4/ Les pronoms relatifs

Emploi encore limité en nombre : 48 ; et en variété : "qui", "que", (pas de "dont", "lequel", etc...).

4.1. "Que" (avec 9 emplois) renvoie à 1 un antécédent dans un seul cas, et les autres se réfèrent à des antécédents gestuels.

4.2. "Qui" (avec 39 emplois) apparaît comme le premier essai réussi d'élaboration des structures complexes de deux propositions.

N.B. Il n'y a pas de confusion entre "qui" et "qu'il".

### 5/ Les pronoms interrogatifs

Encore peu usités (66 emplois), mais d'une assez grande variété de formes (qu', que, qui, quoi, laquelle), ils surgissent dans les formules : "qu'est-ce que", "qui c'est qui", "qui est-ce qui" pour la grande majorité des cas.

### 6/ Les pronoms indéfinis

6.1. Sont les plus usités après les pronoms personnels (204 emplois) mais si l'on en soustrait le "on" collectif (cf . pronoms personnels), le total tombe à 44. En outre, les variétés sont nombreuses (tout, quelque chose, rien, chacun, personne, un ou une, tous, autre, et "on" qui représente 72 % à lui seul de l'ensemble).

6.2. Le "on" tient son importance de sa très grande souplesse d'utilisation : véritable collectif, substitut du "nous", il permet d'exprimer les plus diverses pluralités (9 à 10 situations plurielles différentes en comptant le "on" indéterminé) ; mais il peut marquer la règle, l'usage ("on n'a pas le droit de ...").

### 7/ En conclusion, nous dirions :

- que les usages des pronoms (relatifs, interrogatifs, etc...) indiquent un net progrès dans le langage enfantin dont il favorise la complexité et la structuration,
- que, cependant, le pronom qui est dans la langue adulte un substitut n'a pas encore acquis chez l'enfant du C.E.1 toute sa pleine valeur et expression, qu'il a souvent besoin de la mimique et du geste pour être explicité (la situation ne favoriserait-elle pas la non explicitation verbale ?).
- que, là encore, comme ailleurs, le goût de la redondance (en redoublement ou en opposition) dans les pronoms personnels (les plus nombreux) est frappant, ainsi que la forte personnalisation et l'usage du "on" pour l'expression du pluriel. Il faudrait faire ici la part de l'égoïsme, de la situation, de la relative faiblesse du langage enfantin et l'absence de maîtrise des formes pronominales (inexistantes).

## F/ Etude des interjections

Relevées par tous les membres de l'équipe comme si elles constituaient une classe de mots, la place des interjections comme partie ou accident du discours ne laisse pas de soulever un certain nombre de questions qui demeurent à résoudre au cours d'études comparatives et numériques, ultérieures, synchroniques et diachroniques.

Nous nous en sommes tenus à notre relevé qui traduit une appréciation intuitive ou empirique moyenne (300 énoncés ou répliques contenant des interjections avec 70 entrées lexicales différentes), entre une tendance puriste et restrictive qui n'accepterait qu'un minimum d'interjections et une tendance extensive et libérale qui irait jusqu'à annexer aux interjections toutes les phrases d'un mot et toutes les phrases exclamatives ou impératives.

Le mot "interjection" est, au fond, assez significatif si l'on comprend qu'il correspond à une situation d'exception, à une rupture (expressive) de structure, dans des ensembles d'énoncés assez longs, construits, de type déclaratif (narrations, descriptions, exposés, dépositions, communications, etc...).

1.1. Nous avons établi une liste des interjections par ordre alphabétique, puis une liste par ordre de fréquence décroissante.

1.2. Celles-ci montrent comment les 70 entrées lexicales relevées se subdivisent chaque fois qu'un mot-interjection traditionnel est répété aussitôt ou associé à un ou plusieurs autres pour constituer ce qu'on pourrait appeler des locutions interjectives : de ce point de vue (analytico-synthétique) le cas de redoublement et le cas de combinaison étant fréquents, nous pouvons dénombrer jusqu'à 110 ou 120 locutions différentes.

1.3. Qu'il est difficile de ne pas prendre au moins pour interjections les cris monovocaliques, au nombre de 7 mais dont les emplois sont extrêmement nombreux, répétés et variés au sein des diverses structures d'énoncés. Par exemple, pour "hé" ! "ho" !, etc... dont on peut donner quelques aperçus d'emplois :

- a) en tête de phrase, embrayeur, à pleine valeur d'appel,
- b) en fin de phrase, à valeur de ponctuation (pour souligner une question, ordre, demande, etc...)
- c) dans le corps de la phrase, à valeur rythmique, intercalaire, respiratoire, etc...
- d) redoublé ou associé à d'autres pour traduire des aspects très variés, témoignage encore de la riche complexité de la pensée enfantine à travers son expressivité.

1.4. Comparée à la liste du "Robert" (qui renvoie à Brunot, etc...) la concordance n'est que très partielle (il s'agit de mots plus que de groupes de mots ; le Robert cite environ 125 locutions interjectives dont 100 mots simples). Nous n'en retrouvons dans le corpus que 27 dont 24 mots simples.

1.5. En revanche une cinquantaine d'interjections élémentaires du corpus ne figurent pas dans le Robert et pas seulement des cris ou onomatopées insolites mais dans tous les cas des interjections utiles et bien vivantes, source et miroir de langue parmi d'autres.

1.6. Un second facteur de richesse et d'élargissement du langage en rupture avec les idées reçues, provient des groupements d'interjections traditionnelles ou d'unités morphologiques plus larges que les interjections traditionnelles (nos 70 entrées lexicales d'origine, en mots simples, sont devenues 110 ou 120). La suprématie grammaticale des mots est ébranlée, même au niveau des interjections. Cela nous conduit à mettre en doute, à nuancer certains caractères spécifiques des interjections comme par exemple l'isolement et l'expressivité, en même temps qu'elles révèlent et grossissent le multiple problème des cas limitrophes.

1.7. Que les interjections sont rares chez l'adulte, et en général, qu'elles soient l'exception dans la plupart des discours ne nous surprend pas. Mais ici, les phrases exclamatives (nominales ou verbales) et les phrases déclaratives elliptiques prédominent et les interjections nombreuses, s'y absorbent dans un jaillissement du vocabulaire de l'action qui les rend moins significatives, mais plus communicatives qu'expressives et en même temps, qui les incorpore à la structure des énoncés comme on l'a vu en 1.3. (en tête, en fin ou dans le corps des énoncés ou répliques). Elles sont enfin très rarement isolées. Elles sont, assez souvent, aussi peu sentimentales qu'un ordre pur et simple ou qu'une constatation.

1.8. Cependant, dans ces jeux-activité normale, souvent stéréotypée mais où l'invention ne perd jamais ses droits - des situations originales, seraient-elles fugitives, s'accompagnent, parfois de rencontres verbales heureuses ou surprenantes. Et les interjections restent fraîches, spontanées, peu littéraires, tout en jouant un rôle rythmique (plus poétique qu'artistique si l'on veut) au sein du style des dialogues ou de soliloques.

1.9. Il faudrait alors reprendre ces "discours" dans leur ensemble, en dégager les énoncés, les phrases, les types, les structures et les rythmes et les analyser de plus en plus finement pour saisir le rôle propre et le sens des interjections parmi les parties du discours (auquel elles s'opposent en principe) et pour comprendre aux confins de la phrase de type exclamatif ou de type déclaratif elliptique, l'énorme masse des cas intermédiaires dans leur variété et des cas douteux dont la sonorité nous échappe, accentuation et modulation comprises.

1.10. Il serait en outre intéressant d'essayer de saisir les transitions et, historiquement ou chronologiquement, l'origine (à partir du "mot-phrase" des psychologues) puis l'évolution de cette classe de mots qui n'en est pas une, dans le cadre de l'accession, serait-elle provisoire, au langage élaboré et parfois "tarabiscoté" des adultes.

G/ Etude des mots-outils (système adverbial, conjonctif et prépositionnel spontané)

1.1. Le système comprend 114 entrées lexicales pour 1091 emplois.

1.2. La répartition d'emplois de ces entrées est très inégalement répartie : de 108 emplois au maximum à un seul emploi.

1.3. Il est vrai que cet écart qui dépasse + 100 ne vaut que pour deux "prépositions" (à et de) que le système linguistique de la langue française impose et rend donc nécessaires et abondantes.

1.4. Cet écart "saute" à + 60 pour le mot de liaison que, à + 50 pour l'autre mot de liaison et, ainsi que l'unité linguistique, là, dont la fréquence se légitime par la "mise en situation" de cette "ponctuation" de cette "ponction" de langage spontané (langage de cour de récréation, donc de jeu se déployant dans l'espace).

2/ Remarques méthodologiques - clés

2.1. Utilisation de la règle d'immanence : elle vise à étudier les mécanismes internes de fonctionnement et de signification de ce langage spontané dans une orientation structurale.

2.2. Difficultés et affinements successifs

Une première lecture des énoncés du corpus, sans à priori, nous laisse apparaître intuitivement comme une "polynature" des éléments constituant ces énoncés: aussi toute référence à une nomenclature grammaticale absolue reposant sur la "nature" une et définitive des éléments ou unités linguistiques traditionnelles ne nous est pas apparue "opérationnelle" parce qu'elle ne saurait correspondre aux réalités complexes des situations "psychomotrices" elles-mêmes déjà complexes.

Aussi avons-nous du élaborer des "catégories" successivement provisoires de fonctionnement que nous avons affinées au fur et à mesure pour mieux tenter d'enserrer peu à peu, bien qu'approximativement parfois, la réalité dynamique de la langue enfantine.

3/ Dans le cadre d'un article aussi limité nous ne pourrons donner qu'une idée approchée de ces "systèmes" opératoires successifs (procédé concentrique allant de l'énoncé global aux divers affinements analytico-synthétiques possibles de niveau structural).

4/ Première approche : 4 catégories de fonctionnement semblent pouvoir découper ces unités lexicales :

4.1. celles qui assurant une liaison intersyntagmatique se révèlent comme structurellement nécessaires à cette liaison

- ex : 1) "on joue à la course"  
2) "j'aurais oublié de te désarmer"  
3) "je croyais que c'était celle-là"

La construction de ce modèle est faite avant l'entrée au C.E.1.

4.2. par opposition aux premières, celles qui ne sont pas nécessaires du point de vue de la structure mais qui se révèlent comme seulement sémantiquement nécessaires

- ex : 4) "je soignerais là"  
5) "c'est pas du jeu"

Ces unités-là sont isolables sans transformation ni déplacement d'aucune autre unité lexicale : elles sont pleinement isolables. Et si bien isolables que le corpus nous donne :

- "je soignerais là"  
"je te soignerais"  
"je soignerais"

4.3. Par distinction des deux premiers types d'unités lexicales, nous avons celles qui participent d'une double nécessité à la fois structurale et sémantique c'est-à-dire qui assurent une indispensable liaison entre syntagmes dont la relation n'est intégrée ni au syntagme verbal ni au syntagme nominal et qui tout en étant chargées de sens ne sont pas pleinement isolables.

ex : 6) "je serais dans l'eau"

7) "j'aurais oublié de te désarmer alors tu m'aurais tué"

- Symbolisation de la 7) = P1 + X + P2
- Paradigmes de X : alors, et, puis, et puis
- X est le critère de la classe des énoncés binaires
- X permet l'opposition au type P1 + P2
- X est l'élément indispensable à l'équilibre des deux parties comme à leur liaison
- Si nous considérons les énoncés 1) dans 4.1., 6 et 7 dans 4.3., on peut écrire :

1) "on joue + X1 + la course"

6) "je serais + X2 + l'eau"

7) "j'aurais oublié de te désarmer + X3 + tu m'aurais tué".

- X1 est obligatoirement résolu en ... à
- X2 est obligatoirement résolu mais il présente une variation paradigmatique de même niveau sémantique avec ... dans, sur, sous
- X3 est également résolu, il présente une variation paradigmatique avec ... et, alors, et puis, mais il s'oppose à X1 et X2 comme inter-syntagmatique s'oppose à intra-syntagmatique.
- Nous avons ainsi un système d'oppositions 2 à 2 dans un système à 3 pôles.

4.4. Enfin il y a des unités lexicales qui servent de liaison à l'intérieur d'un syntagme entre deux monèmes : nous pouvons parler alors de liaison intra-syntagmatique.

ex : 8) "un revolver à pétard"...

9) "non, c'est un bout de bois"

5/ Une seconde approche, plus approfondie du corpus nous a permis des affinements de ces catégories préalables.

5.1. La catégorie 1 (4.1) se nuance en deux nouvelles catégories selon que la relation qui traduit la nécessité structurale intègre l'unité lexicale au SV ou au SN.

5.2. La catégorie 2 subsiste telle quelle ainsi que la catégorie 4.

5.3. La catégorie 3 (4.3.) appelle des nuances et se subdivise en quatre nouvelles catégories (auxquelles nous avons ajouté une 5ème catégorie qui peut se combiner à certaines d'entre elles indifféremment) grâce aux critères :

- de combinaison par répétition ou addition
- de combinaison par effacement
- de transformation ou de déplacement après isolement
- de non-transformation après isolement
- enfin s'ajoute (et souvent se surajoute à la même unité lexicale) le fait d'être le point de départ du 1er ou du 2ème temps d'une structure binaire.



5.4. A tout cet ensemble (comprenant donc 9 catégories de fonctionnement) on peut adjoindre une 10ème catégorie là où des unités lexicales créent une structure ternaire :

ex : "non/, ne tire pas trop / qu'après elle manquera"

Si on supprimait "qu'" on aurait une dernière proposition isolée c'est-à-dire 2 + 1 mais sa présence transforme ici ces 2 + 1 en 3 temps.

N.B. Pour plus de clarté nous renvoyons le lecteur à l'étude (ci-dessous) des structures. Nous nous excusons de ne pouvoir lui montrer sur un exemple précis (comme la "préposition" à) comment peut "fonctionner" le modèle (succinctement parfois expliqué) ci-dessus, mais la place ne nous le permet pas.

Enfin, nous devons lui dire que commentaires et réflexions sur les mots-outils dépassent ce seul cadre ainsi tracé

- par l'étude des S.V. introducteurs de ces unités lexicales de complément et de liaison
- par l'étude de la position de ces unités lexicales dans l'ensemble de l'énoncé (début, milieu, fin de l'énoncé)
- par les inséparables commentaires sur le sens de ces unités que suppose toute approche globale de la langue qui ne saurait ignorer ni la dimension sémantique, ni la situation socio-psycho-linguistique.

## H/ Etude des structures

### 1/ Objectifs et présupposés

- Notre approche structurale vise à la construction d'un modèle, issu de la patiente analyse d'un corpus de langage enfantin recueilli par nos soins, donc non a priori.
- Ce qui présuppose que langues d'adulte et d'enfant sont susceptibles de descriptions structurales, que ces deux langues ne sont pas forcément les mêmes, mais qu'on peut passer de celle de l'enfant à celle de l'adulte, grâce, au moins en partie, à l'impulsion de l'acte pédagogique.

La démarche vise donc à élucider un système dont le modèle sera nécessairement dialectique, non par a priori, mais par la seule position des questions que les différentes écoles soulèvent à propos des phénomènes de langue (problèmes langue/parole, structure/sens, véhicule/véhiculé, comment se fait la communication, etc...), ce qui nécessite à la fois de décrire l'autre et le même et par-delà toutes les questions en controverse, le système de fonctionnement tel qu'il opère concrètement dans la diversité des situations rencontrées (c'est-à-dire non créées artificiellement) à partir des énoncés ainsi recueillis.

Aussi, plus qu'à la quantification et à l'analyse systématiques des structures des énoncés, nous nous attacherons, dans le cadre limité de cet article, à dégager les concepts opératoires dans l'optique ci-dessus explicitée, tels qu'une pré-enquête aussi bien diachronique que synchronique de trois années à des niveaux différents d'âge et sur la base de plus de 3 600 énoncés, nous a permis de les esquisser et de les faire émerger.

2/ Esquisse des concepts opératoires impliqués par une théorie de l'énonciation (sur la base de notre corpus).

Il y a quatre concepts-clés :

- a) la situation globale constituée elle-même
- b) de la situation comme telle (d'après le langage) qui peut être préparatoire, représentée, imaginaire, marrée, etc...
- c) de la distance à la situation qui peut se traduire par l'invitation à être avec, le jugement sur ce qui se passe, l'affirmation de soi dans la situation, la relation de soi à autrui, au groupe, etc...
- d) du matériel linguistique comme tel avec

- 1. ses types de discours
  - (le cri
  - (l'énoncé simple
  - (la demande-réponse
  - (le chevauchement et l'entrecroisement
  - (la continuité et le foisonnement
  - (l'épuisement du thème (avec son abandon, sa reprise, sa répétition, etc...).
- 2. ses types de structures
  - (structures à 1 temps
  - (structures à 2 temps
  - (structures à 3 temps
  - etc...
- 3. ses types de lexique (on voit qu'il est en rapport avec la situation)

Nous pensons que dans le cadre et sur fond d'une situation globale des pôles b, c, et d sont en relation dialectique et qu'en voulant saisir le réel nous introduisons l'énonciation et une linguistique de la parole (différente d'une linguistique de la langue).

3/ Du point de vue des structures de l'énonciation, nous sommes amenés à formuler :

- que l'unité de l'énonciation est révélée par l'unité de la structure sémantique,
- qu'il faut distinguer les phénomènes de groupes de souffle, de débit, d'arrêts de voix, etc... tous aspects prosodiques de la communication qui ne sont que des super-structures des structures de base que sont les structures de l'énonciation,
- que vouloir découper la prise de parole en propositions différentes, donc en énoncés différents, c'est ne pas replacer les paroles dans leur environnement. Et qu'il faut travailler simultanément sur :
  - sens, structure et situation,
- qu'il s'agit bien pour nous de poser des critères d'analyse permettant de construire un modèle et qu'à ce titre, il ressort bien que ce qui fait l'unité d'un énoncé c'est l'unité de sens et qu'en dehors du sens on a un témoin objectif de l'unité de sens, à savoir la situation. Telle est notre hypothèse de travail.

- 4/ Les types de structures - elles sont de trois types - fermée à 1 temps  
- fermée à 2 temps  
- ouverte sur en-  
chaînement puis  
fermée.

Nous sommes amenés en outre à distinguer des structures rythmiques, des structures d'énoncés, des structures de communication, des structures syntaxiques, des structures de discours et des structures d'expression pour expliciter cette notion et rendre compte de la complexité du langage de l'enfant, toute perspective structurale se devant d'être totalisante.

#### CONCLUSION

Le lecteur peut rester effectivement sur sa faim mais il ne nous est pas possible, faute de place, de donner les quantifications des résultats de tous ces travaux sur les structures avec les exemples nombreux qui les traduisent et les illustrent.

Par ailleurs, il nous suffisait de faire part au lecteur de la démarche qui était la nôtre et de dégager les concepts opératoires-clés qui permettent de rendre compte et d'enserrer (au niveau de ce qui ne demeure encore, certes, qu'une vaste pré-enquête de trois ans, mais une pré-enquête quand même), le langage spontané de l'enfant d'âge scolaire et pour établir la grammaire de fait du corpus, base orale de départ pour un enseignement du français rénové.

---

RECHERCHES-DESCRIPTION

LANGUE ECRITE

LE DISCOURS CORRECTIF DES MAITRES DE COURS MOYEN

EN EXPRESSION ECRITE, REPRESENTATION

DE LA NORME ET DES OBJECTIFS

Gilbert Ducancel  
E.N.F Amiens

PRESENTATION DE LA RECHERCHE (\*)

L'EQUIPE :

Elle s'est constituée en Octobre 1973. Elle est composée de 4 membres :

- 1 professeur de français (responsable de l'équipe)
- 1 psychopédagogue
- 1 psychologue scolaire
- 1 linguiste

Deux des membres ont une formation en Sciences de l'Education;

OBJECTIFS ET PERSPECTIVE :

Il s'agit de décrire pour expliquer et pour agir. Notre perspective ne peut donc pas être seulement linguistique. Elle ne peut qu'être psychopédagogique. Car la matière n'entre pas seule en jeu dans l'acte pédagogique. On peut considérer que, dans cet acte, il y a quatre pôles : environnement, maître, élève(s), matière. (5) Et tous ces pôles sont en relation, en interaction, s'informent réciproquement.

Par exemple, l'environnement et, plus précisément, les Instructions Officielles ou l'IDEN définissent des attentes, objectifs que le maître se représente d'une certaine façon, devant lesquelles il prend une attitude. Ces représentations et ces attitudes déterminent vraisemblablement, dans une mesure qu'il reste à définir, l'attitude pédagogique devant les productions des élèves.

De la même façon, les productions des élèves, le fait qu'il y ait urgence, pour le maître, à intervenir, à prendre position devant ces productions font qu'il le fera de la manière la plus efficace, la plus économique. Ces interventions ne seront-elles pas sélectionnées en fonction des représentations des attentes, en fonction de la norme de l'expression écrite, implicite ou explicite ?

CADRE THEORIQUE :

Quand des objectifs sont donnés à un opérateur par une instance extérieure à lui, cet opérateur doit inventer des conduites adaptées aux actions pour réaliser les tâches qu'on lui donne. Dans tous les cas, il se constitue une représentation,

---

(\*) Recherche présentée le 11 - 12 - 74 ( Séminaire Langue écrite - Analyse de textes)

un modèle des actions, et cette représentation justifie les règles qu'il va suivre. Cette constitution de représentation se fait dans l'activité, devant l'urgence de la tâche, devant les résistances rencontrées. (4)

Une des façons d'intervenir, en tant que formateurs de formateurs, c'est de la faire à ce niveau des représentations. C'est un des moyens les plus appropriés à faire changer les attitudes pédagogiques. (5), (6)

D'autre part, tant que les individus en restent à agir en fonction de représentations et non pas de concepts, ils ont une propension aux attitudes stéréotypées, très normatives, intervenantes, interventionnistes même, et tous les efforts que l'on peut faire pour rénover se heurtent à cette problématique implicite non scientifique: (3), (6)

#### VARIABLES INDEPENDANTES :

D'un point de vue général d'abord, un certain nombre de travaux nous ont fait penser que les représentations et les règles d'utilisation que suivaient les opérateurs dépendaient pour une part des caractéristiques de ces opérateurs, et en particulier des informations qu'ils possèdent. (4)

Nous avons pensé également que plus la tâche à accomplir pose au sujet des problèmes d'attitude, d'adaptation, plus ses représentations sont rigides, les règles qu'il suit sont fixistes et tendent vers une attitude stéréotypée. (7) C'est ce qui justifie, entre autres choses, que nous ayons fait notre travail en Cours Moyen, dans la mesure où il y a l'échéance de l'entrée en sixième.

Nous nous sommes dit aussi que les représentations que peut avoir un individu ne sont pas indépendantes de tout savoir et d'un certain nombre d'éléments qui les informent, comme par exemple le degré d'instruction, le statut professionnel, le rôle joué dans l'activité sociale, et puis ce que Wallon appelait les milieux formateurs : l'entourage, l'école, les expériences personnelles. (6)

C'est à partir de cela que nous avons dressé la liste de nos variables indépendantes, qui sont :

1. la représentation des attentes perçues comme objectives
  - . des Instructions Officielles
  - . de l'IDEN
  - . de la Commission d'examen des dossiers d'entrée en sixième
  - . des professeurs de français en sixième
2. l'attitude des sujets devant ces attentes
  - . désaccord sur certains points (lesquels et pourquoi ?)
  - . souhait d'autres attentes (lesquelles et pourquoi ?)

(Remarque : dans la mesure où il s'agit d'une attitude, nous pensons qu'elle est particulièrement motivante et mobilisante pour les sujets)
3. Les informations (sur la matière)
  - . de type académique : - bac, série, année.
    - études universitaires ou non, durée, dates.
  - . académiques et pédagogiques :
    - formation professionnelle ou non, en E.N ou non, durée, dates.
    - recyclage ou non.

4. Le statut professionnel :

- . classe CM 1 ou CM 2
- . ancienneté dans le métier.
- . maître d'application ou non.
- . travail en équipe ou non.
- . localité (remarque : cette dernière variable est à cheval sur le statut professionnel et le statut social . Le terme de "statut" pourrait se discuter, d'ailleurs. Employons-le par commodité)

5. le statut social :

- . âge, sexe, etc..
- . profession des parents
- . le fait d'être parent d'élève(s) ou non, et d'avoir des enfants dans tel ou tel ordre d'enseignement.
- . le militantisme syndical et/ou politique.(remarque : réponse facultative)

VARIABLES DEPENDANTES :

Il reste maintenant à savoir ce qu'on va mesurer, c'est-à-dire les variables dépendantes. C'est le point sur lequel nous avons le moins travaillé. Nous pensons que nous devons, pour cerner les représentations, analyser des critères secondaires prélevés au cours de l'exécution de la tâche ou bien hors de cette exécution. (4)

Il pourrait être intéressant de mesurer par exemple l'ordre des interventions, leurs coordinations, leur identification, la sélection plus ou moins massale des indices sur lesquels elles ont lieu. (4), (7)

Il faudra une analyse de contenu d'enregistrements (séquences de correction d'expression écrite en classe). Le problème est de savoir si elle sera intégrale ou si elle ne s'intéressera qu'à certains traits. (1), (2).

De manière plus précise, un certain nombre des variables dépendantes pourrait être :

- le style des interventions :
  - . formalisme (clichés...)
  - . répétitions
  - . style affirmatif (parti-pris, réponses tranchées...)
  - . utilisation de l'analogie dans une perspective non scientifique, c'est-à-dire dans le but de ramener des traits nouveaux à des traits anciens à qui on a déjà réglé leur compte.
  - . les omissions, la réduction de certains hiatus en omettant tel trait qui gênerait le maître en remettant en cause certaines de ses interventions passées.
- le choix des interventions
- la succession des interventions
- la coordination des interventions
- la succession, non des interventions mais des chaînes d'interventions, ce qui pourrait être un signe de stéréotype de l'attitude. Mais, encore une fois, nous n'avons pas encore travaillé sur ce point de manière assez approfondie.

CONCLUSION :

Nous obtiendrons donc trois séries de renseignements fournis par :

1. un questionnaire remis aux maîtres.
2. deux enregistrements magnétiques :

- l'enregistrement en classe d'une correction d'expression écrite.

- un autre, obtenu après le premier, dans lequel nous posons au maître des questions comme : "d'après vous, qu'est-ce que les Instructions Officielles attendent de la classe de français de CM ?". Et ensuite, nous leur demandons leur avis là-dessus : "est-ce que vous êtes d'accord ? Est-ce qu'il y a des choses avec lesquelles vous n'êtes pas d'accord, lesquelles, pourquoi ? Est-ce qu'il y a des choses qu'on n'attend pas de vous et que vous voudriez qu'on attende, lesquelles, pourquoi ?"

Pour l'instant, nous nous consacrons en priorité à faire des enregistrements

Nous estimons qu'il en faut au moins 30.

Cela fait, nous travaillerons sur la mesure : quelle mesure, quoi mesurer ?

Enfin, nous espérons pouvoir procéder à l'analyse avant la fin de l'année scolaire.

BIBLIOGRAPHIE :

- (1) BERELSON : l'analyse de contenu, in FESTINGER et KATZ,  
Les méthodes de recherche dans les sciences sociales, II, Paris, P.U.F
- (2) ISAMBERT-JAMATI : Crises de la société, crises de l'enseignement, Paris, P.U.F
- (3) LAROCHE : A propos des théories de l'apprentissage, Education Permanente, 8, 1970
- (4) LEPLAT et PAILHOUS : Le travail sur instrument, Bulletin de Psychologie, XXVI  
1972 - 1973
- (5) LEON : Psychopédagogie des adultes, Paris, P.U.F
- (6) MIGNE : Pédagogie et représentations, Education Permanente, 8, 1970
- (7) PAGES : La perception d'autrui, in FRAISSE et PIAGET : Traité de psychologie  
expérimentale, IX, 12, Paris, P.U.F

RECHERCHES-DESCRIPTION

GROUPE LANGUE ECRITE

ANALYSE DE TEXTES POETIQUES

Suite des documents de travail publiés dans "Repères" n° 27

ETUDE D'UN TEXTE D'ENFANT

(Pré-essai janvier 1972. Recherche I.N.R.D.P  
sur la créativité verbale des enfants).

Etude du texte n°8 CM1 (fin).

Etude des interactions entre les différents éléments abordés  
dans la 1ère phase de l'analyse (cf Repères n° 27 p. 27).

F. SUBLET - ENF - TOULOUSE

Le document publié dans Repères n°27 correspondait à la 1ère phase de l'analyse du texte 8 : il s'agissait d'abord de découvrir de façon précise les divers éléments qui pouvaient être considérés comme indices d'une expression poétique.

Mais nous avons repris une de nos hypothèses sur le message poétique (cf document "Le message poétique") :

III 4 "Le message poétique peut être caractérisé par sa densité, dans la mesure où tous les éléments du contenu et de l'expression jouent conjointement, en harmonie ou en rupture. Les éléments de l'expression peuvent eux-mêmes jouer entre eux et établir des relations de convergence ou de divergence".

Et il nous a paru nécessaire de voir comment les divers éléments abordés dans le n° 27, de "Repères" pouvaient ou non entrer en interaction et quelle était la nature de ces interactions. Notre analyse ne sera pas aussi détaillée que celle du 1er document auquel nous renvoyons.

Deux passages de ce texte nous paraissent des messages poétiques : les versets 1 et 9 ; en effet divers éléments (sons, prosodie, syntaxe, figures rhétoriques) y sont nécessaires à l'appréhension du message global. Nous les envisagerons séparément, les situant par rapport à l'ensemble du texte.



VERSET 1 P1 ("le hululement --> c'est la nuit")

- à première lecture, au niveau lexical, la phrase P1 peut apparaître comme constituée de mots liés habituellement au champ lexical de nuit :

- hululement
- chouette
- chat
- aucun bruit
- obscurité

Et pourtant un ensemble d'éléments modifient ce système de clichés, à divers niveaux :

- 1 a) Le niveau le plus apparent est celui du rythme - ternaire  
 - en decrescendo

des 3 premières phrases :

- P1 a) : Le hululement de la chouette = 7  
 1 2 3 4 5 6 7

- P1 b) : Le chat qui rampe = 4  
 1 2 3 4

- P1 c) : aucun bruit = 3  
 1 2 3

qui s'oppose à P1 d) :

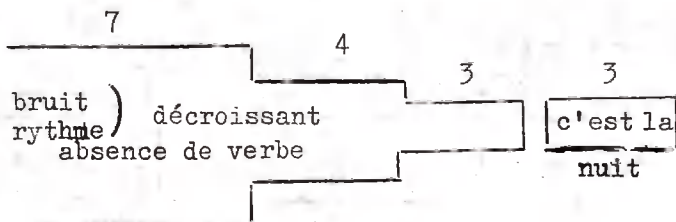
- P1 d) : c'est la nuit = 3  
 1 2 3

- 1 b) Or parallèlement à ce decrescendo rythmique, on est passé au niveau sémantique du bruit, à l'absence de bruit :

hululement --> aucun bruit.

- 1 c) L'organisation syntaxique sous-tend ce decrescendo rythmique et sémantique, avec la phrase emphatique "c'est la nuit", qui vient après les 3 premières phrases elliptiques où l'absence de verbe participe aussi à l'absence de bruit.

On pourrait donc schématiser ainsi cette première phrase P1 :



N.B : Notons que la phrase "c'est la nuit" peut être considérée à la fois comme :

- voilà la nuit : notation temporelle. Le point virgule qui précède nous incite à cette lecture
- éventuellement une définition ayant comme équivalent : "ces éléments constituent la nuit".

Mais de toute façon, malgré cette ambiguïté, la nuit est caractérisée par une ligne sonore insistante, créée au niveau rythmique, syntaxique, lexical.

2 a) Se superpose à cette 1ère structuration une seconde née du rythme et des sonorités.

$$\begin{array}{c} \text{aucun / bruit} \quad ; \quad \text{c'est / la / nuit} \\ \underbrace{1 \quad 2 \quad 3} \quad \quad \quad \underbrace{1 \quad 2 \quad 3} \\ \text{[ok}^3\text{æbr}^3\text{y}^3\text{i]} \quad \quad \quad \text{[sɛl}^3\text{an}^3\text{y}^3\text{i]} \end{array}$$

Cette seconde structuration sonore et rythmique établit une sorte d'équivalence entre les deux phrases. Ce qui renforce l'impression que dans P1, la nuit est caractérisée par la présence/l'absence de nuit, la ligne sonore aigüe de la fin entrant en contradiction avec le contenu sémantique qui souligne l'absence apparente de bruit.

2 b) Or nous trouvons dans les deux premières phrases (P1 a et P1 b) des éléments comparables au niveau sonore, soulignant cette contradiction son/sens :

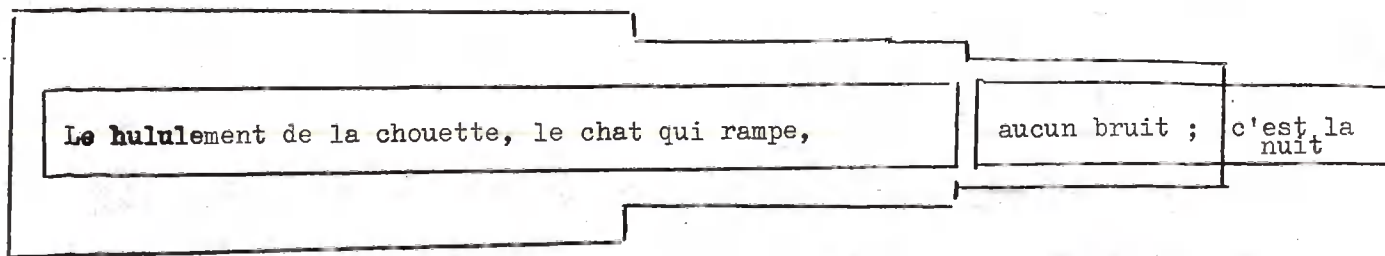
- les nasales [ã] : effet de voile
- les chuintantes [ʃ]

2 c) On s'aperçoit alors que les 2 premières phrases ont des traits lexicaux animés, (chat - chouette), les deux dernières inanimés (bruit, nuit). On peut ainsi concevoir un 2ème schéma.

$$\boxed{\tilde{a} \cdot \int \quad \vdots \quad \int \tilde{a}}$$
 animé

$$\boxed{y^i \quad \vdots \quad y^i}$$
 inanimé

Et on peut dire que la phrase "aucun bruit" est rattachée à la fois aux deux premières, et à la dernière, qu'elle peut suggérer le porche de la nuit, le passage dans la nuit de par ce glissement d'une structure dans l'autre.



On peut donc parler, selon nos hypothèses, de messages poétiques dans la mesure où :

- divers éléments de l'expression entrent en interaction (dans l'harmonie ou la rupture)
- la forme fait sens, ici encore en harmonie ou en rupture avec le contenu apparent.

③ Présence d'éléments d'énonciation qui participent à l'effet poétique

③ a Abondance d'articles définis.

le hululement la chouette le chat la nuit

ce qui suppose un renvoi à un contexte dans ou en dehors de l'énoncé, d'où une complicité entre le locuteur et la nuit

③ b le temps présent est celui du locuteur qui vit et écrit la nuit dans le même temps.

Ces éléments d'énonciation qui relèvent certes d'abord de la fonction expressive du message, peuvent être aussi considérés comme contribuant à renforcer une double impression :

- mystère (renvoi à un contexte en dehors de l'énoncé)
- familiarité (contexte peut-être connu de l'enfant).

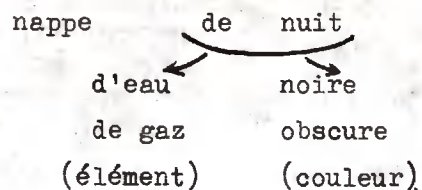
sur l'ensemble de la phrase P1, créant ainsi un contact immédiat, une implication, et qui installent le lecteur dans l'évidence des choses.

P2 ("Une nappe de nuit ---> obscurité").

① Niveau lexical.

La phrase P2 commence par la reprise du mot nuit, mais avec une tout autre fonction qu'en P1, puisqu'il s'agit du qualifiant de nappe ("nappe de nuit")

- "de nuit" peut renvoyer à 2 types de substitués:élément et couleur



La nuit n'est plus appréhendée comme un moment dans le temps, moment où l'on entend, mais plutôt comme un élément dans un espace à voir : la nuit permet et empêche de voir, c'est une substance.

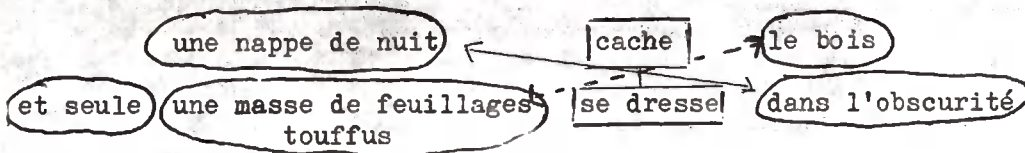
On va avoir au niveau lexical : des

- a) Substantifs renvoyant à des éléments d'espace  
à voir : masse de feuillages touffus  
bois
- b) Substantifs renvoyant à des obstacles créés par la nuit : nappe de nuit  
obscurité

Au niveau des verbes, même opposition

- avec
- cache : obstacle à la vue
  - se dresse : mouvement rendant la vision possible.

Nous pourrions proposer le schéma suivant, mettant en relief cette organisation en chiasme qui a un effet d'inexistence.



② Niveau syntaxique

On trouve une organisation relativement proche entre :

.  $\frac{P2\ a}{P} \rightarrow SN1 + [V + SN2]$   
 : une nappe de nuit cache le bois

. P2 b seuls, les masses de feuillages touffus se dressent dans l'obscurité :

$P \rightarrow C_{tdel} + SN1 + [V + SN2\ prep.]$

Cependant, P2 a est une phrase minimale avec une courte expansion (- de nuit), alors que la 2ème phrase, reliée par "et" est remarquable par :

\* la mise en évidence de "seules" qui introduit l'opposition à la phrase précédente

\* une relative abondance des expansions du sujet :

- de feuillages touffus qui renforce encore l'opposition entre phrase P2 a (absence de vision) et P2 b (vision).

③ Au niveau rythmique :

la mise en valeur de seules et se dressent est aussi très nette :

|    |        |
|----|--------|
| et | seules |
| 1  | 2      |

|            |    |            |         |   |   |   |
|------------|----|------------|---------|---|---|---|
| les masses | de | feuillages | touffus |   |   |   |
| 1          | 2  | 3          | 4       | 5 | 6 | 7 |

|             |   |
|-------------|---|
| se dressent |   |
| 1           | 2 |

|      |             |   |   |   |
|------|-------------|---|---|---|
| dans | l'obscurité |   |   |   |
| 1    | 2           | 3 | 4 | 5 |

l'accent porté sur seules et dressent étant beaucoup plus perceptible (mots à 1 syllabe) que sur touffus - obscurité.

④ Sur cette construction en opposition se superpose un effet de raccourci et d'allongement : la verticalité est mise en avant par le sémantisme (se dressent) et les 2 syllabes, et l'horizontalité se ressent surtout par l'allongement des mots : "les masses de feuillages touffus" "l'obscurité".

Il nous semble donc que ce 1er verset est constitué par :

- l'entrée progressive dans la nuit, grâce à des perceptions auditives, et grâce au glissement des structures entre elles
- la présence effective de la nuit découverte à travers des perceptions visuelles

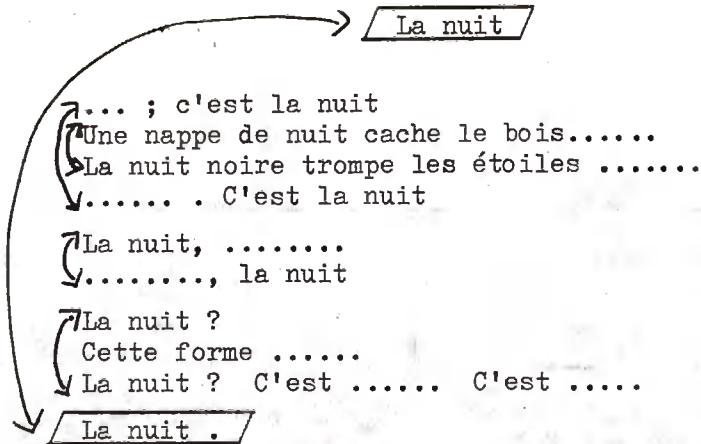
Les perceptions auditives et visuelles s'organisent en présence/absence de bruit, de vision, et les éléments de l'expression tantôt se superposent pour renforcer le contenu appaissant, tantôt anticipent sur le contenu à venir, ou sont même en rupture par rapport à lui, faisant précisément de la nuit un lieu contradictoire.

Le deuxième passage qui nous paraît poétique est le verset 9. Mais il nous semble que les versets 2 à 8 jouent un rôle particulièrement important par rapport au verset 9.

① La nuit est cernée de façon continue et multiple à travers la répétition du mot presque à chaque verset, ce qui crée une sorte de mélodie.

Nous reproduisons le tableau fait dans la 1ère partie de l'analyse, il nous semble rendre compte des effets produits sur le lecteur :

- 1) harmonie (cf couples de 2 structures identiques).
- 2) création de l'attente, puisque les structures diverses ne sont répétées que 2 fois chacune



Or la position (le plus souvent à l'initiale de la phrase) et l'absence de préposition (en fonction de circonstant), renforce l'impression que la nuit est le sujet de tout le texte. Il se crée une sorte de forme verticale insistante (dans la partie gauche du texte) où "la nuit" revient 8 fois. Cette répétition des mots "la nuit", et sa disposition dans le texte modifie le syntaxique et contribuent à créer un effet poétique.

② Un contenu relativement conventionnel est revouvé par le jeu des signifiants sonores et mélodiques.

Ce phénomène est très sensible dans le verset 4 : "La nuit la lune luit dans le ciel noir. Seule une étoile luit la nuit".

[la nyi    la l<sup>y</sup>n<sup>y</sup>i    d̃ã<sup>l</sup>ə<sup>s</sup>ʒɛ<sup>l</sup>n<sup>w</sup>ar // sœ<sup>l</sup>y<sup>n</sup>e<sup>r</sup>watə<sup>l</sup>y<sup>i</sup>    la nyi ]

- [e ] est répété 10 fois créant une impression de fluidité.
- une matrice sonore est créée autour de [yi] avec [nyi] [lyi]

③ Or c'est après ces deux phrases très fluides, qu'interviennent 4 éléments essentiels, de façon explicite, au niveau du contenu : qui font de la nuit, le lieu du passage entre un univers extérieur, et intérieur.

\* la présence de l'auteur du texte

mon lit  
ma tête  
je vois

\* l'irruption du rêve

des rêves .....  
je vois des formes

\* le passage - le mouvement -

qui passent par .....

\* l'interrogation sur la nuit : la nuit ?

Ces éléments là, en soit, ne sont pas poétiques mais jouent à la fois comme :

- a) révélation de l'implicite véhiculé avant par les divers signifiants
- b) annonce de la métaphore finale du verset 9 qui est une réponse poétique à la question posée, cette réponse reprenant les divers éléments précédents : "rêves", "lit", "passe" .....

Verset 9

Nous essaierons d'analyser les divers éléments qui entrent en interaction et qui nous semblent, dans cette interaction poétiques. Mais, c'est parce que ce verset est ressenti comme une réponse à des attentes créées dans les versets précédents, que le lecteur peut effectuer certaines de ces interactions :

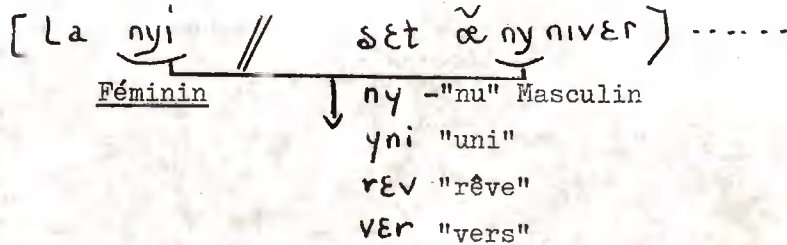
Nous essaierons d'analyser les divers éléments qui entrent en interaction :

ex jeu des anagrammes n'est possible que dans la mesure où on a pu percevoir les matrices sonores [nyi] → luit

[lyi] ↘ lui

ces matrices étant restituées avec d'autres structurations possibles :

La nuit ? C'est un univers .....



Et il nous semble qu'il y a poésie dans le dernier verset, parce qu'il y a un effet de condensation de divers éléments entrant en interaction dans le verset lui-même, et que cette condensation joue aussi par rapport à l'ensemble du texte, qui fonctionne comme une métaphore

a) effet de condensation par rapport à l'ensemble du texte

ex - l'ensemble du texte peut être défini comme une approche d'abord extérieure puis intérieure de la nuit = mouvement - passage de l'extérieur à l'intérieur.



ce qui nous renvoie à "passent dans....."

- l'irruption du rêve à l'état encore vague dans le verset 5, se précise avec la définition de la nuit, comme si on pouvait poser une équivalence entre nuit = rêve = univers qui passe dans le mot univers contenant tous les phonèmes de (nuit / rêve)

- de même "mon lit" du verset 5 est un lieu relativement vague. "Les draps du lit" suggèrent un espace plus précis, à la fois vide et plein.

b) effet de condensation à l'intérieur même de ce verset

- double métaphore
- allitérations et anagrammes
- rythme avec amplification avec une

2 // 3 // 5 / 7 // 2

chute sur "la nuit" du verset 10, à la forme affirmative, nuit comme trouvée

- répétitions : c'est un  
c'est un

passage du féminin au masculin =

La nuit ? C'est un rêve  
F M

C'est un univers qui passe dans les draps  
M du lit  
M

Ce passage au masculin est assez remarquable par rapport à "un univers qui passe dans"..... = univers masculin de pénétration.

- jeu sur les définis / indéfinis

|                   |             |                                                                      |
|-------------------|-------------|----------------------------------------------------------------------|
| <u>un</u> rêve    | } → mystère | ( les draps<br>du lit<br>présence du locuteur<br>familiarité       ) |
| <u>un</u> univers |             |                                                                      |

Effets de poésie dense où les divers éléments de l'expression jouent en harmonie avec ceux du contenu

Nous nous trouvons devant un type de texte où le fait poétique peut se découvrir à divers plans :

- 1) passages où les éléments de l'expression créent le sens, surtout au niveau des sonorités et du rythme (cf poésie romantique, où des contenus relativement conventionnels sont renouvelés par le jeu des signifiants).
- 2) ces éléments de l'expression entrent en interactions entre eux de façon très variée ( - rupture  
- harmonie )  
anticipant et/ou exprimant le contenu apparent.
- 3) les figures poétiques ne sont pas ornementales, mais jouent un rôle essentiel par rapport à l'ensemble du texte - texte de métaphore filée.



**INFORMATIONS**

Une publication du C.R.D.P. de Toulouse

POESIE - ECRITURE

Compte-rendu des journées destinées aux équipes de recherche de l'Académie de TOULOUSE - 24 et 25 avril 1974 - CARMAUX

"Ecrire, c'est peut-être la rencontre de deux choses ; la rencontre d'abord de sensations, d'émotions qu'on peut avoir et la rencontre avec un langage".

A partir de cette approche de l'écriture, nous avons organisé deux journées de formation destinées à des maîtres d'équipes de recherche I.N.R.D.P. (enseignement élémentaire).

Ces journées s'inscrivent dans une démarche plus large : il nous paraît indispensable qu'avant de travailler avec les enfants, l'enseignant ait vécu et analysé pour lui-même un certain nombre de situations.

Ce compte-rendu décrit et analyse notre relation à l'écriture, écriture à produire et à lire seul ou en groupe à travers de multiples activités. Il s'adresse donc d'abord à des formateurs de maîtres, mais aussi à des enseignants du primaire et du secondaire qui souhaitent créer des situations pédagogiques où l'écriture est effectivement un moyen d'expression personnelle et de communication.

Ce compte-rendu est à resituer dans une recherche plus générale, celle au Plan de Rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire (cf. Recherches Pédagogiques n° 47, n° 61).

Parallèlement à cette publication, un montage sonorisé avec diapositives a été réalisé ; les établissements, la ou les personnes intéressées, sont priés de signaler sur le bulletin de souscription si elles souhaitent faire acquisition de ce montage dont le prix sera fixé ultérieurement.

**BULLETIN** à expédier au C.R.D.P. - 5ème Division - 3, rue Roquelaine - 31069 TOULOUSE CEDEX d'urgence  
à remettre au Service de Vente - 68, bd. de Strasbourg - TOULOUSE  
accompagné : soit d'un chèque ou mandat,  
soit du bon de commande émanant de l'Etablissement pour les commandes supérieures à 50 F.

| REFERENCE | TITRE                                                    | NOMBRE D'EXEMPLAIRES | PRIX UNITAIRE FRANCO             | MONTANT |
|-----------|----------------------------------------------------------|----------------------|----------------------------------|---------|
| B081      | "Poésie - Ecriture" Compte-rendu d'un stage de recherche |                      | 7 F                              |         |
|           | Montage sonorisé                                         | Nombre en option     | Le prix sera fixé ultérieurement |         |

Règlement obligatoire par chèque bancaire, chèque postal (3 volets) ou mandat lettre, joint à ce bulletin et libellé au nom de :

Monsieur l'agent comptable du C.R.D.P.  
C.C.P. Toulouse 8612.18 Y

Seules peuvent faire l'objet d'une facturation les commandes payables par un comptable public (Percepteur, Intendant) lorsqu'elles sont accompagnées du bon de commande officiel et si leur montant excède 50 F.

Nous vous remercions de bien vouloir garnir les deux papillons ci-contre. Le second servira d'étiquette pour l'envoi. (Lorsque la commande émane d'un établissement ne pas indiquer de nom).

Nom ou \_\_\_\_\_  
 Etablissement \_\_\_\_\_  
 Rue \_\_\_\_\_  
   
 N° code postal Ville

Nom ou \_\_\_\_\_  
 Etablissement \_\_\_\_\_  
 Rue \_\_\_\_\_  
   
 N° code postal Ville

INFORMATIONS

Séminaire des 27 - 28 - 29 - 30 janvier

"Opération CM1"

(Essai de validation)

Hélène ROMIAN

les débats du séminaire

1. Réunion des animateurs régionaux et responsables de groupe

1.1 Fiches de français

Il ressort de l'analyse de la situation qu'aucune des questions soulevées auparavant n'a reçu de réponse satisfaisante et notamment : le temps nécessaire à un travail sérieux, la garantie qu'aucune "censure" n'interviendra. Sur le fond, de graves réserves demeurent : la "fiche" n'est-elle pas surtout utilisable à l'échelle d'un groupe, ou de groupes coordonnés ? faite à l'échelle nationale, ne sera-t-elle pas inévitablement reçue et utilisée en tant que "recette officielle" ? ne risque-t-elle pas de favoriser la fixation des pratiques au lieu de créer une dynamique de changement ? Que devient la liberté des formateurs si les modalités de travail leur sont imposées par voie d'autorité ?

De toute façon, la situation de l'Unité de Recherche est des plus alarmantes. Tant que les décharges de recherche ne sont pas effectives, l'acceptation d'une tâche supplémentaire entraînerait un sabordage de fait de la Recherche.

1.2 Groupes de recherche 1er Cycle

Le groupe Ducrot n'a pu poursuivre ses travaux, faute d'animateurs. Ne pouvant obtenir les autorisations d'absence nécessaires à l'organisation de ses réunions, le groupe Chevallier a décidé de ne plus travailler.

1.3 Les priorités de l'Unité de Recherche

La situation budgétaire est nettement défavorable : les crédits ministériels qui ont permis en 1974 de faire fonctionner 3 groupes (langue orale au CP, Langue écrite au CP, Pédagogies du français au CP) n'ont pas été renouvelés (soit une diminution de 100 000 F) ; les crédits INRDP sont diminués de 20 000 F. Il faut donc opérer des choix, définir des priorités pour 1975.

Au terme d'une discussion pénible, les collègues présents se mettent d'accord sur l'ordre des priorités suivant :

- a) le Commentaire Pédagogique du Plan de Renovation, soit 12 fascicules de "Recherches Pédagogiques" à réaliser sur 75 et 76.
- b) le rapport des trois recherches "ministérielles" qui doit faire l'objet d'une part d'un "condensé" destiné au Ministère (fin avril) et d'autre part d'une publication dans "Recherches Pédagogiques" en 75 - 76.
- c) l'opération CM 1 à terminer pour décembre 1975 au plus tard.
- d) les travaux des groupes de recherche descriptive "bénéficieront" du reste des crédits.

Les groupes "Description des pédagogies du français" et "Description des pédagogies d'apprentissage de la lecture/écriture" sont mis en "veilleuse". En clair ils n'existent plus en tant que groupe national. Les membres de ces groupes continuent ou non à travailler sur le thème, avec les moyens du "terrain".

Les groupes "Langue orale" et "Langue écrite" (y compris le groupe "Créativité") dont les conditions de travail sont les meilleures, sont maintenus mais devront travailler au ralenti.

#### 1.4 Le Commentaire du Plan de Rénovation

Malgré le retard pris dans sa réalisation, celle-ci paraît, plus que jamais nécessaire, à usage "interne", en ce qui concerne les équipes, à usage "externe", pour compléter utilement notre contribution au dossier sur l'enseignement du français à l'école élémentaire. Il est admis d'emblée que cette tâche doit être considérée comme la priorité des priorités de l'Unité de Recherche.

La distanciation que nous pouvons opérer 5 ans après, par rapport au texte du Plan a pu créer problème : des évolutions se sont produites, en linguistique notamment qui, sans remettre en cause les options fondamentales, permettent d'envisager le travail nécessaire en vue d'un Plan de Rénovation n° II ; des aspects du Plan s'avèrent insuffisants, notamment la mise au point de textes d'élèves, l'orthographe, la créativité. La recherche-innovation sur le Plan de Rénovation est loin d'être terminée...

Il importe donc de rédiger un commentaire du Plan qui soit à la fois historique et prospectif. "Historique", le commentaire devrait expliciter les fondements théoriques et pratiques de la démarche de manière à mettre l'accent sur les utilisations aberrantes de l'exercice "structural" par exemple, de manière à faire apparaître l'unité de cette démarche d'ensemble à travers la diversité des mises en oeuvre. Prospectif, le commentaire devrait souligner les problèmes théoriques et pratiques posés aujourd'hui par les options de 1970, et montrer que la dialectique ouverte Pratique ↔ Théorie qui a permis l'élaboration du Plan débouche tout naturellement sur un approfondissement des hypothèses pédagogiques, avec une conscience plus claire des pistes de recherches nécessaires et possibles.

Il ne s'agit pas, évidemment de rêver sur ce que pourrait être un Plan de Rénovation n° II. Il ne faut pas perdre de vue ce qu'est la réalité actuelle des classes. Le commentaire du Plan pourra-t-il fournir aux professeurs d'Ecole Normale, aux I.D.E.N, aux équipes de maîtres constituées, un outil de travail efficace en ce qu'il concrétise à la fois la pratique et la théorie d'une effective rénovation ? Telle est la question centrale.

## 2. L'opération CM 1

### 2.1 L'essai de validation de mai 72

L'opération CM 1, telle que nous l'avions définie en 1970, devait tendre à un essai de validation des hypothèses pédagogiques du Plan de Rénovation, Nous avons envisagé d'une part une validation interne par un contrôle de l'adéquation des objectifs et des pratiques des maîtres de classes expérimentales aux hypothèses pédagogiques du Plan, et d'autre part une validation externe par la recherche des différences significatives susceptibles d'exister entre classes expérimentales et non expérimentales quant aux comportements des maîtres et aux performances des enfants.

Dans cette optique, les buts immédiats de l'essai de validation de mai 72 étaient doubles : apporter des informations objectives sur les pratiques et les résultats de nos classes expérimentales et permettre, le cas échéant, les "ajustements" des pratiques pédagogiques jugés nécessaires ; préparer un dispositif de validation permettant de suivre une population expérimentale et une population non expérimentale du CP au CM 2 et, si possible au-delà. Il convenait notamment de procéder à l'étude expérimentale des conditions de passation, du type d'épreuves à réaliser pour permettre l'analyse automatique, de déterminer ce que chaque épreuve permet exactement d'évaluer (travail intra-épreuves), la différenciation des résultats selon la pédagogie pratiquée par le maître, et les caractéristiques sociologiques des enfants (esquisse du travail inter-épreuves)

Le dispositif de mai 72 comprenait : des données sur la pédagogie ( questionnaire d'identification des pédagogies du français - Q I P F, fiche d'identification des maîtres, questionnaire vocabulaire, questionnaire créativité) ; des données sur l'ensemble des élèves (milieu social, niveau intellectuel, maîtrise du lexique, maîtrise de la langue écrite) ; des données sur certains enfants (maîtrise de la syntaxe, capacités d'utilisation créatrice de la langue, motivations à la lecture). Il a porté sur 56 classes soit 1 438 élèves, dont 25 classes déclarées expérimentales (711 élèves), 23 classes déclarées traditionnelles (596 élèves), 8 classes déclarées Freinet (131 élèves). Une grave lacune dans le dispositif d'essai doit être soulignée : aucune épreuve de maîtrise de la langue orale n'avait pu être élaborée.

Le traitement automatique des données recueillies en mai 72, devait, selon le calendrier prévisionnel, durer quelques mois. En fait, les seuls traitements intra-épreuves devaient se prolonger jusqu'en décembre 74. Sont apparus des obstacles insurmontables : le manque de crédits pour réunir des groupes de travail autour de chaque épreuve, le manque de disponibilité des membres des équipes, faute de décharges de recherche effectives, la saturation des services d'impression et de diffusion de l'INRDP, l'impossibilité d'utiliser l'ordinateur de l'INRDP selon les besoins de la recherche, celui-ci étant mobilisé en priorité pour la gestion de l'établissement. D'autres obstacles par contre, auraient pu être surmontés : la lourdeur du dispositif, la difficulté à trouver l'aide méthodologique de statisticiens, d'informaticiens pour chaque groupe de travail, la lourdeur des opérations de codage.

Dans ces conditions, il paraît sage de renoncer à une opération de validation qui impliquerait qu'on puisse procéder à l'observation continue d'une population pendant 5 ans et, concrètement, mener de front selon un calendrier rigoureux, l'élaboration et la mise au point des épreuves, le traitement automatique des données.

## 2.2 Opération CM 1 1975

Cependant, il serait dommage de s'en tenir là. Il est décidé par l'ensemble des participants au séminaire (\*) d'une part de poursuivre l'analyse intra-épreuve et d'autre part de pousser l'essai méthodologique un peu plus loin en abordant des traitements inter-épreuves. Terme de l'opération CM1 : décembre 1975

L'essentiel du séminaire devait être consacré :

- au bilan intra-épreuves : un rapport sur le QIPF et l'épreuve de vocabulaire ont été envoyés aux équipes ; d'autres suivront, sur les autres épreuves ; le compte rendu des discussions du séminaire, à propos du bilan des diverses épreuves,

(\*) Ont été convoquées au séminaire uniquement ceux qui avaient participé à l'élaboration des épreuves (pédagogues et psychologues).

n'a pu encore être établi et sera donc publié dans les "Repères" à venir.  
Illustration supplémentaire, s'il en était besoin, de l'indisponibilité permanente des membres des équipes.

- à la discussion sur les objectifs et les hypothèses du traitement inter-épreuves, dont on trouvera ci-dessous le compte rendu, établi par Yves Madouas

Problèmes d'analyse inter-épreuves

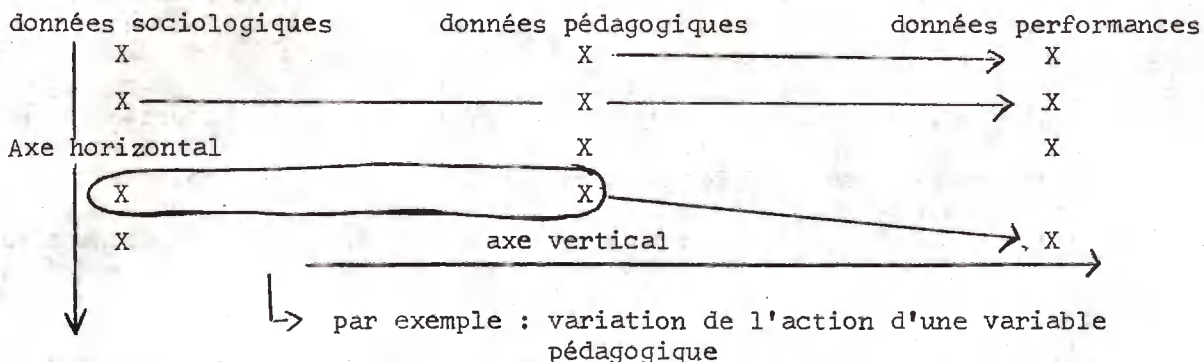
Yves Madouas

L'objet des discussions du mercredi 29 janvier et du jeudi 30 janvier était de déterminer les pistes de travail à envisager à court terme à partir des résultats du "galop d'essai" de mai 1972 au CM 1. Il s'agissait notamment de déterminer les croisements intéressants de résultats aux diverses épreuves pouvant permettre une exploitation la plus complète possible des données pédagogiques, des performances des enfants et des renseignements sociologiques.

1. Annette Lafond commence par préciser les données dont nous disposons :  
Celles-là sont de trois ordres :

- données sociologiques (fiche répertoire)
- données sur la pédagogie du maître (QIPF et questionnaire vocabulaire)
- performances des enfants et INED - INOP.

La problématique générale peut se formuler de la manière suivante : nous avons observé des variations de performances, à quoi sont dues ces performances variables et comment peut-on les expliquer ? On peut donc envisager un traitement selon deux axes : un axe horizontal qui étudiera les croisements entre les trois ordres de résultats, et un axe vertical qui à l'intérieur d'une même donnée effectuera le même traitement. On peut figurer ainsi les démarches possibles.



2. Trois méthodes peuvent être utilisées pour tester les hypothèses inter-épreuves :

a. Analyse de variance : y-a-t-il influence d'un ou deux facteurs sur une performance ? Cette analyse suppose des données sous forme de scores.

b. Analyse de co-variance : on étudiera alors comment varie la relation entre deux éléments au vu d'un autre facteur qu'on introduit : exemple :  
Pédagogie + Performances → INED-INOP.

c. Analyse de régression : au vu d'une note, on essaie d'estimer quelle est la part d'explication de chacun, des facteurs envisagés. En précisant toutefois qu'il ne s'agit que d'indices explicatifs et non d'hypothèses causales, ces dernières ne relevant pas de l'analyse statistique mais de la théorie.

Cette proposition de travail dans les deux axes implique qu'il y a diverses méthodes statistiques selon les niveaux d'analyse. Il est donc indispensable de déterminer une liste d'hypothèses qui seront transformées en termes statistiques ultérieurement. Dans cette optique, il est donc proposé de prendre en considération les deux axes (horizontal et vertical) et de résumer les propositions des groupes chargés des différentes épreuves afin de les préciser pour en permettre l'opérationnalisation.

3. Toutefois ce travail ne put commencer aussitôt car une question préalable se posait, question sur laquelle le groupe s'arrêta longtemps, un certain nombre de désaccords s'étant manifestés. En effet, le groupe se trouve confronté aux options suivantes :

1) Puisque l'opération CM 1 n'est pas prioritaire dans la conjoncture actuelle, priorité étant accordée aux Commentaires du Plan, on peut dans un premier temps se demander s'il ne convient pas de stopper l'exploitation du CM 1 pour concentrer l'effort sur la mise au point des Commentaires (\*).

2) Dans un deuxième temps, à titre de seconde solution, on peut se demander quelle sera la valeur d'un traitement inter-épreuves, alors même que le travail intra-épreuves est inachevé et que le degré d'élaboration des épreuves diffère

3) Troisième hypothèse, on peut prendre les résultats tels qu'ils sont et voir ce qu'il est possible d'en retirer selon les deux axes proposés et exposés plus haut.

Au cours de la discussion de la question préalable, divers points sont examinés, bien que le problème de fond qui explique les divergences n'ait été abordé que le jeudi matin (je tenterai de le déterminer plus tard).

- tout d'abord, étant donné le type de résultats établis, ne court-on pas le risque de réduire la validation à la dotation d'une note, que ce soit en inter ou intra-épreuves ? Aussi semble-t-il important de voir jusqu'où le traitement automatique des textes peut aller : sinon ce serait exclure le travail de Nancy (\*\*) et se priver d'une masse d'informations très importantes. Cela semble d'autant plus indispensable que, dans toutes les épreuves du "galop d'essai", un seul aspect de la langue a été privilégié et quel aspect...

- Pourquoi vouloir tenter une analyse très complète des résultats alors qu'il semble plus aisé d'entreprendre l'analyse selon l'axe vertical ? Avons-nous les moyens de mener cette analyse globale, sans nuire à la priorité reconnue ? La réponse donnée à cette question consiste à poser une autre question dans laquelle il est demandé si l'on peut considérer les deux axes comme des axes indépendants. N'est-il pas possible d'obtenir des renseignements d'un axe en travaillant sur l'autre ?

---

(\*) Le commentaire pédagogique du Plan de Rénovation actuellement en chantier paraîtra dans "Recherches Pédagogiques"

(\*\*) Analyse de textes

- Autre question : va-t-on affiner le traitement là où ce dernier est moins avancé ou bien, va-t-on tester la méthodologie de traitement inter-épreuves ? En effet, en l'état actuel d'élaboration des résultats, certains groupes doivent nécessairement poursuivre le traitement de leurs résultats, n'ayant pu pour diverses raisons mener le travail à fond. Mais, pour d'autres groupes, il en est autrement : il leur est tout à fait possible dès maintenant de "s'inter-évaluer" : par exemple, le groupe syntaxe et le groupe analyse de textes. Si bien que la question méthodologique posée est la suivante : étant donné le degré différent d'élaboration des résultats, devons-nous retarder le traitement inter-épreuves ou au contraire le commencer immédiatement ? Quelques membres du groupe, au fait des méthodes de traitement statistique font remarquer que certains affinements inter-épreuves seront obtenus par l'analyse inter-épreuve.

D'ailleurs, il convient de remarquer qu'il est nécessaire de répondre au préalable à la question suivante : quels résultats attendons-nous de l'analyse inter-épreuves ? Il semble que par rapport à nos préoccupations, on puisse répondre que nous attendons de l'analyse inter-épreuve que, terminée, elle nous permette de savoir ce que nous cernons avec nos épreuves. Du moins est-ce là l'opinion de certains membres du groupe ; les autres pensent que ce type d'analyse ne donnera pas de réponse à cette question : tandis que l'analyse intra-épreuves cernerait mieux la nature de ce qui est en jeu.

(Remarque du rapporteur : sous ce discours complexe et peu clair sur une petite validation à exploiter, il est visible que se cachent un certain nombre de différents théoriques ou idéologiques qui n'apparaîtront clairement que le lendemain, le mercredi 30 janvier).

A ce moment de la discussion, le groupe commence à déterminer des propositions d'analyse inter ou intra épreuves, suite aux travaux de dépouillement déjà réalisés. Je rapporte ces propositions selon les deux axes déterminés plus haut.

#### Axe vertical

##### 1. Groupe lecture :

- établir pour les groupes restreints (\*) utilisés des corrélations entre les performances des élèves.
- que voulaient-ils en opposant milieu favorisé - défavorisé ?
- A-t-on des raisons de supposer des différences entre les deux milieux sous l'angle du profil ?

##### 2. Groupe vocabulaire :

- mettre en relation les sous-épreuves 2 et 3 avec les résultats à l'analyse de textes.
- mettre en relation les épreuves 2 - 3 - 6 avec les épreuves de créativité notamment celle où l'on demande à l'enfant de dire en quoi des choses se ressemblent.
- mettre en relation l'épreuve 6 avec les sous-épreuves INED-INOP verbal (1ère épreuve).
- mettre en relation les épreuves 1 et 5 avec les sous-épreuves vocabulaire INED-INOP.
- mettre en relation l'épreuve 2, dont l'hypothèse sous-jacente est que les élèves des classes renouvelées auraient des stratégies différentes pour résoudre la question posée, notamment en travaillant sur des groupes de mots, avec l'épreuve syntaxe.

-----  
(\* ) Milieu favorisé/Milieu défavorisé

- mettre en relation l'épreuve vocabulaire avec le test INED-INOP. Cette relation va-t-elle dans le même sens que celle dégagée au niveau des différentes pédagogies ?

Cette manière de poser le problème est-elle valable pour d'autres épreuves ?

### 3. Groupe syntaxe

- le profil des résultats se retrouve-t-il en lecture, vocabulaire et créativité ?

- comparer INED-INOP et les données sociologiques. Quels sont les profils obtenus : peut-on établir un système de comparaisons successives ?

Axe horizontal (soit les données sociologiques, soit les données pédagogiques)

#### 1. Groupe lecture

- mettre en rapport les sondage lecture avec le QIPF (\*) notamment pour tout ce qui touche à la pratique de la lecture et au fonctionnement de la bibliothèque). Il convient surtout d'approfondir les prédictions quant au fait que les réponses des maîtres pourraient rendre compte des réponses des élèves au sondage lecture.

- mettre en rapport le QI, le milieu, la pédagogie et les performances aux diverses épreuves :

- . faire des groupes appareillés sur leurs trois critères
- . qu'attend-on des sous-groupes pour chaque épreuve.

#### 2. Groupe vocabulaire

- mettre en relation l'épreuve vocabulaire avec la partie vocabulaire du QIPF

- identifier les facteurs qui rendent compte de la différence constatée entre la pédagogie rénovée et la pédagogie traditionnelle.

Quelques questions de méthodologie :

- . faire la liste des facteurs à prendre en compte pour justifier un résultat.
- . comment prendre en compte ces différents facteurs.
- . expliciter les hypothèses sur la manière dont le facteur va modifier le résultat.
- . prendre les facteurs 2 à 2.

La journée du mercredi 30 janvier commence par la discussion sur les problèmes abordés la veille et sur les propositions de traitement inter ou intra épreuves. En fait, certains ont l'impression que les pistes proposées sont tellement générales que les pédagogues ne s'y retrouvent plus. Car toute la question qui se pose pour ces derniers n'est pas de savoir qu'elle est l'influence du milieu sur les résultats des enfants, du moins comme résultat premier et absolu de la recherche entreprise, mais bien au contraire de savoir quelle va être, à milieu sociologique équivalent, l'influence de la variable pédagogie. Ce qui est tout à fait autre chose. Or, cette divergence n'a pas été, la veille, précisée : elle se dissimulait sous le

---

(\*) Questionnaire Maîtres d'Identification des Pédagogies du Français



rassurant "tout est dans tout", et "les deux axes ne sont pas indépendants" ou encore "certains résultats en intra sont obtenus par une analyse inter". De plus, quand bien même on voudrait mener l'analyse au niveau global ; il faudrait tenir compte du décalage qui existe pour les groupes Syntaxe et Analyse de textes dans le traitement des données.

A cette question soulignant les divergences entre certains membres (divergences que j'ai rapportées du mieux que j'ai pu, en y mettant certainement beaucoup de moi, mais c'est sans doute mieux ainsi), il est répondu que nous nous trouvons à un tournant dans la mesure où il nous est possible d'avoir maintenant une vue d'ensemble sur l'opération menée, alors qu'auparavant nous ne pouvions le faire puisque chacun travaillait sur ses propres résultats. D'un autre côté, les "psychologues" sont réticents à l'utilisation de la variable pédagogie comme variable centrale de l'exploitation, parce que, disent-ils dans le QIPF, il n'y a pas de modèle théorique opérationnel du maître Rénové. (je ne pense pas que la vraie raison soit là, ainsi que je le disais plus haut Y.M).

Finalement la même question étant toujours posée et non résolue, et pour cause, "A quel niveau d'analyse allons-nous nous situer", il est décidé de tenter les deux approches définies plus haut.

Il était alors possible de déterminer quelques dates de travail :

tous les résultats pour fin juin.

le séminaire d'interprétation pour fin octobre.

la remise des scores bruts de créativité, syntaxe et vocabulaire pour fin février.

remise des résultats pour le groupe QIPF début mars L'échéance ultime étant fixée au 15 mars.

Le groupe put alors se consacrer à la détermination des catégories d'exploitation du QIPF.

#### 1. Point de vue général :

- distinction occasionnel et systématique
- le maître et la linguistique
- l'oral
- global-analytique-synthétique
- normatif-non-normatif
- prise en compte des facteurs intellectuels-non-intellectuels
- diversification des activités
- sur quelle langue travaille-t-on ?
- initiative du maître et initiative de l'élève
- nature des productions écrites.

#### 2. Groupe syntaxe :

- performance en rapport avec la grammaire.
- relation avec le rapport du maître à la linguistique
- rapport avec la diversification des activités d'expression écrite.

3. Groupe vocabulaire

- rapport avec le vocabulaire dans le QIPF
- dimensions globale-analytique-synthétique
- relation avec la langue sur laquelle le maître travaille
- relation avec l'attitude du maître face à la linguistique

4. Groupe créativité

- relation avec les renseignements créativité-poésie dans le QIPF
- relation avec la normativité
- sur quelle langue travaille le maître ?
- textes où il y a des mots uniques par rapport à l'ensemble des textes
- donner les phrases où "nuit" apparaît avec ses coocurents.
- relation avec fluidité et rareté (originalité)



