

REPÈRES

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

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

40

1976

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Service des Études et Recherches Pédagogiques

Français 1^{er} degré



REPÈRES

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

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

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



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

S O M M A I R E

RECHERCHE-DESCRIPTION

GROUPE LANGUE ORALE

SONDAGE PHONOLOGIQUE C.P : Séminaire des 25, 26 et 27 février 1976

Compte-rendu établi par Evelyne Denis (Laon) et Claude Brunner (Colmar)

1. Pré-enquête d'octobre 1975 - Bilan
Eric Espéret - Poitiers p. 3
2. Vers l'analyse conjointe des situations de communication scolaire
et des productions verbales
Equipe de Poitiers p. 6
3. Le point sur l'état de l'analyse linguistique des données en février
Anne-Marie Houdebine - Poitiers p. 10
4. Discussion du projet de dictionnaire de paires minimales présenté
par l'équipe de Poitiers
Anne-Marie Houdebine - Poitiers p. 16
5. Plan de travail du Groupe Langue Orale p. 18
6. Le point sur l'analyse linguistique des données en juin
Claude Brunner - Colmar p. 24
7. Travaux de l'équipe de Nîmes p. 29

FONCTIONNEMENT DES EQUIPES

Analyse du fonctionnement de l'équipe de Nîmes
E.N.G de Nîmes

p. 61

INFORMATIONS

Bilan 75 - 76 de l'Unité de Recherche
Hélène Romian - I.N.R.P

p. 81

RECHERCHE-INNOVATION

Faut-il sauver la grammaire à l'école ?
Christian Nique - Amiens

p. 92

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

Secrétariat : Françoise Rossard
Dactylographie : Danièle Espéret
Suzanne Omar

RECHERCHE-DESCRIPTION

Groupe Langue Orale

Séminaire des 25, 26 et 27/2/1976

Sondage phonologique

1 - Pré-enquête d'octobre 1975 : Bilan (Eric Espéret)

Ce premier bilan ne concerne que l'analyse statistique des réponses données par les élèves, telles qu'elles devaient être codifiées avec la grille fournie dans le manuel de passation (10 ; 91 ; 01; etc...). Il a porté sur 147 enfants (95 appartenant à des équipes expérimentales de l'I.N.R.P. ; 52 n'y appartenant pas).

Si une nouvelle passation est envisagée, elle devra tenir compte des remarques suivantes :

- les dates de passation et de réexpédition des données, qui n'ont pas cette fois été respectées par toutes les équipes, font partie intégrante de la validité des données que l'on interprète ensuite. Elles sont donc très importantes.
- ceci est encore plus vrai de l'emploi, par tous, de la cotation standardisée des réponses (parfois plus laxiste dans les équipes expérimentales).

Ces deux aspects ont ici posé quelques problèmes, ce qui prouve là encore qu'on ne peut demander aux gens de faire de la recherche sans le temps et les moyens matériels nécessaires.

Néanmoins, le traitement fait apparaître de façon assez nette les résultats suivants :

1°) tous enfants confondus, on constate que les réponses obtenues sans répétition (10 et 91) le sont généralement en forte proportion (81 % à 98 % en moyenne, toutes équipes confondues, selon les fiches). On peut donc considérer les images comme "lisibles". Il existe cependant

une certaine hétérogénéité entre fiches quant aux réussites moyennes, ceci de façon systématique dans toutes les équipes : ainsi, les fiches 2, 6 et 8 provoquent toujours plus d'échecs.

De même, dans une fiche donnée, les réponses obtenues sans répétition peuvent aller de 30 à 100 % selon les images.

Enfin, si certaines images induisent la réponse directement à 100 % (rép. 10) d'autres demandent un fort pourcentage d'inductions complémentaires (rép. 91 ; jusqu'à 50 % des cas).

Globalement, ces hétérogénéités ne semblent pas remettre en cause le principe même du sondage, qui reste la procédure la moins coûteuse pour le but visé. Il reste que le matériel devrait être revu sur ces différents points afin d'obtenir une plus grande homogénéité de fonctionnement quant à la "lisibilité".

2°) On ne constate aucune différence entre enfants selon qu'ils appartiennent à des équipes expérimentales ou non. Ceci est très important si l'on veut faire porter l'accent principalement sur l'analyse linguistique des réalisations phonologiques.

3°) Par contre, les milieux sociaux différencient systématiquement les enfants sur les 2 points suivants :

- le taux de réponses obtenues sans répétition (10 et 91) est plus élevé dans les milieux "favorisés" (5 à 10 %)
- les réponses obtenues qui correspondent au terme induit le sont plus souvent après induction complémentaire dans les milieux "défavorisés" (rép. 91).

Là encore, ces résultats sont à relativiser par rapport au but visé : non pas obtenir directement le terme attendu mais d'étudier quelle réalisation phonologique en fait l'enfant. Ceci, entre autres choses, pour constituer une description phonologique succincte qui permette de comparer le système de l'enfant à celui majoritairement utilisé dans sa région. C'est dans cette optique qu'il faudra revoir les conditions de passations sur les points énoncés ci-dessus (hétérogénéité inter et intra-fiches ; différences socioculturelles).

La mise en commun des comptes rendus oraux de passation confirme par ailleurs que plusieurs facteurs de différenciations socio-culturelles entrent en ligne de compte : 1 - c'est la capacité de conceptualiser qui paraît finalement différenciatrice.
2 - la situation expérimentale elle-même semble bien mettre l'enfant d'un milieu socio-culturel défavorisé en situation d'échec relatif.

Il n'en reste pas moins qu'au plan strictement phonologique il n'est pas sûr-quel que soit le modèle retenu, que la variable socio-culturelle apparaisse. Seule, l'analyse linguistique le montrera, ou plutôt c'est la mise en relation de cette analyse avec le questionnaire sociologique (parents) qui risque d'être révélatrice.

Des conclusions se dégagent en ce qui concerne le sondage :

- 1 - l'INRDP disposant maintenant d'un service informatique, tous les documents, lors d'une prochaine passation, peuvent y être centralisés. Le travail de tri étant effectué, les données seraient traitées par ordinateur, E. Espéret collaborant à l'élaboration du programme.
- 2 - la rédaction des consignes de passation doit être reprise mais il ne sera possible d'élaborer ces nouvelles consignes qu'après l'audition des bandes magnétiques.
- 3 - les images, dans leur style, sont à revoir : elles ne tiennent pas suffisamment compte du travail sémiologique qui avait été fait ces deux dernières années par le G.L.O.
- 4 - une passation en octobre aurait essentiellement pour but de recueillir des variétés de systèmes phonologiques. Une autre passation en mai aurait pour but de cerner l'impact de la pédagogie sur l'évolution du système phonologique des enfants.

D'ores et déjà il apparaît que l'analyse des passations et éventuellement la description de certaines d'entre elles pourrait apporter à l'Enseignant des données utiles sur la relation interviewer-interviewé, les réactions selon les milieux et conduire à affiner notamment la notion de milieu "favorisé - défavorisé" par exemple.

Au plan de la formation des maîtres, le sondage réélaboré et réorienté apporterait donc plus qu'il n'avait été primitivement envisagé par le G.L.O. Le problème, maintenant est celui de l'analyse linguistique des données.

2 - Vers l'analyse conjointe des situations de communication scolaire et des productions verbales (Equipe de Poitiers) (*)

L'équipe de l'E.N.F. de Poitiers (**) s'est donnée pour tâche en 1974-75 de mettre au point un outil d'analyse permettant de dégager les paramètres qui entrent en jeu dans la production des messages émis par les enfants dans les situations de classe. L'outil, à savoir une grille, doit offrir un moyen de "lire" ce qui se passe dans une classe où il y a langage. Quel langage ? Qui parle ? A qui ? De quoi ? Pour quoi ? La question est posée de savoir si les conditions de production d'un "discours" ont une incidence sur le "discours" lui-même. Si oui, lesquelles ?

L'outil a une double visée : - c'est un outil pour lire
- c'est un outil pour produire.

Il est bien considéré comme un outil d'action éventuelle sur les maîtres qui font cette recherche.

Il a été élaboré par les élèves de F.F.1 en 1974-75 et repris en 1975-76 par les instituteurs qui ont choisi de travailler seulement dans le domaine "conditions de production". A partir de cela, une nouvelle grille a été élaborée regroupant quatre catégories de paramètres :

- 1 - types de destinataires
- 2 - distance émetteur - récepteur
- 3 - nombre de qualité des récepteurs
- 4 - référent.

En ce qui concerne la discussion elle-même, deux questions posées au départ l'orientent :

- 1 - différence de cette grille avec la grille dite "de Bourges" qui s'appuie essentiellement sur le schéma de Jakobson (***)

(*) Compte rendu établi par Eveline Denis - Laon

(**) cf. "Repères" n° 35

(***) cf. "Repères" n° 28.

2 - Objectifs implicites et explicites du maître et/ou des enfants dans le cadre d'une situation de communication. Ces objectifs coïncident-ils ou non ? Doivent-ils ou non coïncider ? Il semble qu'aux questions : qui parle ? à qui ? de quoi ? il soit souhaitable d'ajouter la question pourquoi ? L'analyse des objectifs fait partie de l'analyse de la situation scolaire.

Relativement à la première question :

- il apparaît que les travaux de Poitiers sont antérieurs à la parution de la grille de Bourges.

- il semble surtout à l'équipe de Poitiers, que le schéma de Jakobson semble plutôt aider à repérer des situations de production linguistique que des productions linguistiques elles-mêmes. De plus, il n'est pas sûr qu'existe une relation de cause à effet entre telle situation de production et tel type de discours, les recherches en cours ne donnent actuellement que peu de réponses, d'ailleurs souvent contradictoires.

Le groupe de Poitiers précise donc qu'il s'est efforcé, pour le moment, de cerner :

- des variables situationnelles,
- des variables au plan linguistique.

Le problème est de savoir quels indices retenir au niveau de l'analyse linguistique, de trouver l'indice de disjonction éventuelle entre situation et discours. Le groupe souligne qu'il faut du temps pour des analyses plus ponctuelles qui permettent de discerner les indicateurs d'une variation de situation et de discours.

L'équipe de Poitiers, se limite d'ailleurs aux situations d'oral (une coordination est envisagée avec le groupe national Langue Ecrite). Actuellement, le relevé des productions linguistiques a surtout permis d'améliorer le repérage situationnel (plus que l'analyse linguistique) d'ajouter des paramètres à la grille et de l'affiner.

Ce travail est donc un travail lent mais qui a déjà des incidences pédagogiques, se voulant une recherche - action . Si au plan scientifique la mise au point d'un outil toujours plus puissant est longue, il semble qu'au plan pédagogique une telle recherche permette :

1 - d'une part de mettre en évidence des incohérences entre objectifs et pratiques pédagogiques.

2 - d'autre part, d'affiner des notions comme celle de "destinataire" ou "destination". Il est parfois bien difficile en effet au niveau des classes de savoir à qui s'adresse telle production orale... ou tel texte, et à quel usage il est destiné (hors de la traditionnelle "correction").

Cette recherche se situe alors à la fois sur le plan de la recherche descriptive et sur le plan de la recherche -innovation.

Relativement à la seconde question : "problèmes des objectifs", la discussion est longue et animée. Des axes se dégagent cependant :

1 - au sein du groupe Langue Orale les optiques divergent. Certains pensent que la finalisation des activités pour l'enseignant et les enfants peut être la même, à la lumière de certaines classes coopératives. D'autres maintiennent que la tâche est d'abord finalisée par l'enseignant et que les enfants se construisent une finalité autre. Il leur paraît difficile et d'ailleurs non souhaitable que les deux finalisations coïncident.

2 - il apparaît que l'indice de disjonction des finalisations (même au cours d'une tâche très finalisée par l'enseignant) soit à chercher au plan linguistique. Un exemple est donné : à partir d'un référent commun, livre découvert par les enfants avec l'aide de l'enseignant sur les ours, visite en commun d'un zoo, il est demandé aux enfants de "terminer l'histoire". Alors que la majorité des enfants termine ainsi (fin souhaitée par la maîtresse) "si j'étais ours, j'ouvrirais la porte de la cage et j'irais marcher dans la forêt", l'un d'eux propose : "j'irais marcher sur la lune et j'aurais les pieds mouillés". Puisque à partir d'une situation contraignante l'enfant débouche sur "l'inattendu" (imaginaire ? fictif ? réel possible ? discours antérieur ?), il semble bien que nos critères actuels d'analyse soient insuffisants : ici la situation n'a guère affecté la production linguistique.

3 - il ressort de tout ceci que, puisqu'il est très difficile d'analyser toutes les variables, force nous est de focaliser. L'équipe de Poitiers précise qu'elle a tenté d'abord de décrire des situations existantes indépendamment d'objectifs pédagogiques, encore qu'ils puissent être implicites...

On peut se demander si, en fonction des situations d'éveil par exemple, il y a eu changement de production linguistique, lequel ou lesquels, et quels sont les causes de ces changements s'ils existent.

Il reste à prouver que cette cause soit :

- la situation

(y compris la finalité de la tâche).

Eric Espéret souligne ici la nécessité pour une telle recherche de faire séparément :

- l'analyse des situations de communication

- l'analyse des productions linguistiques

- la mise en rapport des deux,

et ceci en référence à une théorie de la représentation. Les problèmes sont les mêmes au niveau de l'écrit, l'analyse des discours au niveau du CM1 l'a montré.

4 - enfin ces travaux sont rapidement confrontés à ceux de l'équipe de Nîmes : "étude du langage spontané de l'enfant à l'entrée au C.P.".

L'analyse plus approfondie en sera reprise ultérieurement. Bien que les situations étudiées soient différentes (non scolaires) l'équipe de Nîmes se pose comme l'équipe de Poitiers le problème des critères indicateurs de variation des productions linguistiques. Elle insiste sur les marques non-linguistiques "d'implication" entre autres et propose outre l'analyse des situations, celle des productions, une analyse de l'énonciation.

La question est ensuite posée de savoir si ces travaux de Nîmes et de Poitiers sont convergents : il semble bien qu'à long terme, ils le soient, il semble aussi que des échanges entre ces deux équipes et le groupe L.E. puissent être fructueux (communication des résultats - relais pris pour des situations non étudiées).

En conclusion, H. Romian insiste sur la nécessité de préciser des deux côtés le cadre théorique et de distinguer :

- la recherche forcément longue

- des travaux ponctuels utilisables, ici et maintenant, pour la formation des maîtres : une étude linguistique fruste peut être éclairante au plan pédagogique.

3 - Le point sur l'état en février de l'analyse linguistique des données recueillies par le sondage phonologique (*) (A.M. Houdebine)

- Rappel des objectifs de la pré-enquête de septembre

1 - Analyse phonétique et phonologique

- . sur les systèmes acquis à l'entrée du C.P.
- . sur les points non acquis des systèmes du français
- . qui fournirait des données pour obtenir les systèmes majoritairement utilisés par telle population.

2 - A partir de ces données, construire deux types d'informations :

- . un bilan de l'analyse destiné aux formateurs
- . un nouvel outil plus précis centré sur les points à problèmes pour l'enseignement dans sa classe.

3 - Evaluation de l'outil d'enquête lui-même.

- Rappel d'options prises en réunion de linguistes

2 réunions ont eu lieu pour mettre au point :

- . le code de transcription phonétique
- . les feuilles de transcription

Pour la transcription, il y avait 3 possibilités :

- . transcrire l'intégralité des bandes, l'enfant et l'enquêteur ;
- . ne transcrire que la production de l'enfant et noter ce que dit l'enquêteur en graphie ordinaire ;
- . ne transcrire que les productions de l'enfant attendues par l'enquêteur, noter cependant le moment inductif de l'enquêteur.

Trois centres ont testé ces trois types de transcription :

- Besançon : - (Gabrielle Konopczinski)
- Clermont-Ferrand : (Dany Hadjaj)
- Aix en Provence : - (Yvonne Bianco)

(*) Compte rendu établi par Claude Brunner - Colmar

Pour des raisons financières, il a fallu se résoudre à retenir la 3ème solution. Cependant, Besançon aura la possibilité de fournir quelques transcriptions complètes.

Le modèle de transcription retenu est une transcription phonétique fine, de type articulatoire.

- Analyse des données phonétiques fournies par l'enquête.

A. M. Houdebine propose essentiellement deux traitements possibles de ces données :

1) analyse phonétique quantitative et statistique, c'est-à-dire comptage par ordinateur des diverses réalisations phonétiques d'un phonème pour dégager les réalisations majoritairement utilisées ainsi que les divergences.

2) analyse phonologique de type normatif, c'est-à-dire postuler un système standard (comme celui, par exemple, postulé pour la construction même de l'enquête) et voir ce qui est différent.

Un troisième traitement - analyse fine - inenvisageable pour toute l'enquête est à entreprendre pourtant et confié à Besançon.

Ces travaux ne pourront être poussés que si la transcription phonétique des données recueillies a pu être faite ; or, la situation financière de l'Unité de Recherche est plutôt désastreuse (3 000 F en tout et pour tout pour les transcriptions phonétiques, travail long et délicat qui ne peut être mené que par des étudiants avancés).

Cette réalité, a pesé sur le débat qui s'est engagé à la suite de ce compte rendu.

DEBAT

Les questions soumises à la discussion étaient les suivantes :

- le (s) type (s) de croisement des données fournies par le questionnaire aux parents avec celles qu'on attend de l'analyse linguistique du sondage.
- le (s) type (s) d'analyse linguistique du sondage à envisager compte tenu des contraintes financières.
- que devient l'enquête prévue pour mai 1976 ?

- Mise en relation des données du questionnaire aux parents avec les données linguistiques du sondage

Propositions faites par J.C. FAUGER

- Traitement du questionnaire :

. sa description (cf. Repères 32)

Il comprend 33 items sur deux dominantes :

- description matérielle et humaine
- attitude familiale envers l'éducation et le langage ainsi que deux questions ouvertes.

. Analyse du questionnaire :

- les questions ouvertes sont à traiter par l'analyse de contenu : il s'agit de déterminer des critères susceptibles de permettre le regroupement des diverses réponses des parents à ces deux questions.

. Pour le reste du questionnaire, on peut travailler à deux niveaux :

1) celui d'une analyse des réponses en pourcentages, c'est-à-dire, voir si par milieu, par région, ou par toute autre variable on constate des différences significatives.

2) celui d'une analyse structurale, ce qui revient à :

- déterminer des dominantes
- et à mettre en évidence un certain nombre de variables à hiérarchiser. On obtiendrait ainsi pour chaque sujet un pattern, c'est-à-dire un groupe de variables.

- Traitement du sondage phonologique :

Trois modèles d'analyse sont proposés :

1) un modèle de réalisation phonétique :

Un tableau à double entrée (consonnes-voyelles) permettrait de signaler par + ou - dans les cases appropriées si l'enfant réalise ou ne réalise pas tel phonème.

On obtiendrait donc un score.

2) Un modèle phonologique :

J.C. Dager propose de coder les "forces de liaison" entre les phonèmes ; on obtiendrait des couples, des trios de phonèmes.

Les linguistes opposent les objections suivantes : pour eux, cette proposition ne saurait présenter un intérêt que dans des cas particuliers. Par contre, il paraîtrait plus intéressant de retenir ce qui se passe au niveau des traits réalisés par rapport aux phonèmes.

3) Un modèle clinique :

Ce serait la constitution d'une typologie des modèles phonologiques des sujets avec les types d'erreurs.

- par ex. - dues à la simple paresse articulatoire, l'enfant rectifiant après correction.
- à la non différenciation des phonèmes (ex. /krɛ/ ~ /krɛ̃/).
- à l'inversion (ex. : /bato/ ~ /tabo/).

- Mise en relation des deux types de données

Il faudrait ensuite mettre les notes obtenues selon le modèle choisi en correspondance avec les variables du questionnaire et procéder à l'analyse du pattern.

	Questionnaire				Sondage
Les variables :	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	% résultat en % du sondage

Théoriquement on peut donc obtenir un pattern avec prédiction, à partir des données du questionnaire, des réalisations phonologiques.

Objections d'Eric Espéret :

- On ne peut croiser les données du sondage avec les données du questionnaire au niveau des données élémentaires.
- On ne peut pas non plus contraindre tous les résultats du sondage phonologique en une seule note.
- La seule possibilité serait d'homogénéiser toutes les données,

celles du questionnaire et celles du sondage, et d'en étudier les regroupements. On y perdra évidemment l'aspect pronostic que visait la proposition de J.C DAUGER.

Nous sommes renvoyés à l'examen du / des type (s) de traitement à opérer sur le sondage.

Choix du type d'analyse linguistique du sondage :

Rappel des possibilités offertes (par A.M. Houdebine)

- 1) - une analyse statistique au niveau de la transcription phonétique
- 2) - une analyse statistique au niveau des diverses réalisations d'un phonème (le phonème considéré ici comme une classe de sons) traitant donc des distributions complémentaires et des variantes combinatoires.
- 3) - une analyse phonologique au niveau des traits pertinents.

Compte tenu

- des contraintes budgétaires
 - des possibilités offertes par le traitement informatique.
- (Au terme d'une longue discussion, il est apparu que l'établissement automatique d'un système phonologique à partir des données de l'analyse phonétique n'est pas possible).

Le programme retenu est le suivant :

- (1) - transcription phonétique précise de 140 enfants (les monèmes attendus par l'enquête et les inductions de l'enquêteur).
- (2) - traitement statistique par ordinateur. Il s'agira de préciser le pourcentage de réalisations de chaque réalisation phonétique afin de dégager le système phonétique majoritaire.
 - . pour la population globale
 - . pour chaque population régionale.
- (3) - analyse phonologique précise sur certains points retenus par les linguistes au vu des résultats constatés.

En effet, nous pensons qu'une exploitation linguistique plus poussée du sondage ne serait plus du ressort de l'INRDP ; il faudrait dans ce cas faire appel au C.N.R.S. Par contre, l'étude de certaines

difficultés particulières que le sondage aura pu faire apparaître (par ex. : celle de /s/ ~ /ʃ/ - /z/ ~ /ʒ/) nous paraît d'un intérêt pédagogique immédiat.

- La passation de mai

En raison des difficultés rencontrées au niveau financier, il n'y aura pas de passation en mai.

Tout au long des discussions est apparue l'impossibilité de prévisions très précises et très détaillées aussi longtemps que les transcriptions phonétiques n'auront pas été effectuées. Ceci était particulièrement évident, lorsque nous avons voulu évaluer avec précision les besoins en traitement informatique.

Evaluation des besoins en traitement informatique

Une nouvelle exploitation du questionnaire parents ne pourra être envisagée qu'au vu des résultats de l'analyse linguistique du sondage.

En ce qui concerne le sondage phonologique, un éventuel traitement informatique ne pourrait se faire que sur des données élaborées par un traitement manuel préalable (transcription phonétique de 140 enfants) - Or actuellement nous manquons des moyens financiers nécessaires pour le traitement manuel indispensable, alors que nous sont offerts les coûteux services de l'informatique : nous tenons à relever cette aberration de la politique budgétaire de l'I.N.R.D.P.

Dans les conditions actuelles, nous prévoyons donc un traitement informatique sans pouvoir, pour le moment, déposer une demande détaillée suffisamment élaborée.

Lors de la réunion des linguistes, le 24 juin 1976, après les premiers résultats des transcriptions, des précisions pourront sans doute être fournies aux informaticiens (nombre d'items, type de traitement) que nous inviterons à participer à nos travaux (*).

(1) Prévision trop optimiste : en fait, les grèves universitaires ont mobilisé certains étudiants "transcripteurs" pour d'autres tâches.

4 - Discussion du projet de dictionnaire de paires minimales présenté par l'équipe de Poitiers (*)

- Présentation du projet par A.M. Houdebine

Ce dictionnaire apparaîtrait sous forme de tableaux présentant les différentes oppositions phonologiques dans différentes distributions.

Quelques exemples de tableaux :

- C.V. : monèmes constitués d'une consonne initiale et d'une voyelle finale.
 - en lecture horizontale, la consonne reste la même, la voyelle change (opposition vocalique).
ex. : lit - lu - loup - lait - le - lot -
 - en lecture verticale, la voyelle reste la même, la consonne change (opposition consonantique).
ex. : lit - riz - vic - scie - gît - pie...
- C.V.C. : monèmes constitués d'une consonne initiale, d'une voyelle et d'une consonne finale.

Il serait nécessaire de prévoir un tableau de ce type par voyelle.

- en lecture horizontale, la consonne initiale reste la même, la consonne finale change (opposition de la consonne finale).
ex. : rare - râle - race - rase - rage...
- en lecture verticale, la consonne finale reste la même, la consonne initiale change (opposition de la consonne initiale)
ex. : lard - rare - fard - Var - Sarre - char...

Ce dictionnaire comprendrait en outre les explications nécessaires à son utilisation, une sorte d'introduction didactique présentant le type de travail qu'il permet de réaliser.

Un exemple : identification de /p/.

/p/ sera identifié par opposition à toutes les autres consonnes dans des distributions identiques :

(*) Compte rendu établi par Claude Brunner - Colmar.

ex. opposition (p) - (t)

C.V.	V.C.	C.V.C.	V.C.C.	V.C.V.	C.V.C.C.
pus - tu	happe - hâte	pull-tule	âpre-âtre	(ils) partent - tarte	chapeau- château
pou - toux -----	-----	poule-Toul -----	-----	-----	-----

Même travail pour les autres oppositions :

/p/ - /f/

/p/ - /b/

/p/ - /m/

/p/ - /k/ etc....

- Débat :

- Questions concernant les monèmes utilisés :

. les mots "vulgaires" :

opposition : "con" - "gond" ?

. les noms propres :

opposition : "Tage" - "tache" ?

Dans le document de présentation, ces mots figuraient entre parenthèses. Il a été décidé que tous ces mots seraient utilisés selon les nécessités des oppositions sans aucune marque distinctive.

- L'étendue du lexique :

Puise-t-on dans le lexique général ou ne retient-on que les termes faisant partie du lexique d'un enfant de C.P. ?

La formule du lexique général a été retenue en raison de la destination même de l'ouvrage.

- A quel public est destiné ce dictionnaire ?

La discussion a fait apparaître qu'il conviendrait de présenter ce dictionnaire de telle sorte qu'il serve aux enseignants déjà sensibilisés aux problèmes de phonologie. Il est à concevoir comme un outil de formation et de travail ; l'enseignant en formation pourrait

s'inspirer des exemples de travaux qu'il contiendra ; il a été demandé qu'on adjoigne à ceux qui sont proposés dans le projet quelques autres qui ont paru dans Repères n° 32 ; dans sa classe, l'enseignant averti s'en servirait plus de façon occasionnelle que pour des exercices systématiques (il ne contiendra donc pas des exercices structuraux phonétiques) ; à l'école, il s'agit avant tout d'installer les oppositions phonologiques ; à cet effet, l'enseignant aurait besoin d'un outil qui lui permette de trouver instantanément les paires minimales nécessaires dans les distributions les plus variées.

On a fait remarquer que ce dictionnaire de paires minimales est l'exemple type des "retombées" sur la recherche-innovation d'un travail préparatoire de recherche descriptive. Quelqu'éloignées des préoccupations pédagogiques quotidiennes qu'elles puissent apparaître les recherches des équipes I.N.R.D.P., un tel ouvrage témoigne de leur volonté constante d'efficacité mais aussi de la nécessité d'un travail fondamental sans lequel une telle réalisation ne saurait être envisagée.

Il a été décidé aussi que ce projet de dictionnaire de paires minimales serait publié dans Repères afin de permettre à d'éventuels utilisateurs de ces premières informations d'envoyer à l'I.N.R.D.P. leurs réactions sous forme de comptes rendus d'utilisation qui seraient publiés à la suite du travail du G.L.O. dans "Recherches pédagogiques".

5 - Plan de travail du Groupe Langue Orale (*)

5.1. - Plan de travail pour le numéro de "Recherches pédagogiques" consacré aux travaux du Groupe Langue Orale.

5.1.1. Proposition de programme

H. Romian rappelle la proposition du plan de ce numéro de R.P. élaboré antérieurement :

1 - Introduction

Historique des travaux du G.L.O.

(*) Compte rendu établi par Claude Brunner - Colmar.

- 2 - Justifications théoriques du travail du G.L.O.
 - Justifications linguistiques
 - Justifications pédagogiques
 - Autres justifications.
- 3 - Présentation des outils d'investigation.
- 4 - Premiers bilans :
 - Bilan général
 - Bilan des analyses phonologiques
 - Divers travaux des équipes
 - . Observations faites lors de la passation afin de faire apparaître les aspects particuliers qui sont gommés par un rapport général.
 - . Remarques faites (à Caen - Périgueux - Laon - Poitiers) sur les utilisations pédagogiques du travail fait sur le sondage.
 - soit pour une pédagogie de l'oral
 - soit pour la formation des maîtres.
- 5 - Perspectives de travail
 - au plan de la recherche-description
 - au plan de la formation des maîtres
 - au plan de la classe (pédagogie de l'oral)

En ce qui concerne ce dernier point, A.M. Houdebine souhaiterait qu'on n'évoque pas seulement les travaux en chantier, mais qu'on ouvre des "perspectives". Il s'agit de montrer que, bien que les travaux actuels du G.L.O. ne touchent que le niveau phonologique ou les situations, la langue orale est une réalité bien plus vaste. Des articles brefs sur les aspects les plus divers de la question, susceptibles d'être étudiés par d'autres équipes ou le G.L.O. en entier feraient ainsi mieux entrevoir toute l'étendue et la complexité du domaine à explorer.

5.1.2. Répartition des tâches

- 1) introduction - par A.M. Houdebine
historique - " " "

Reprendre celui du Repères n° 32 en le restructurant et en le synthétisant. Il conviendra d'y ajouter les comptes rendus du séminaire de 76. L'important est de transformer une publication à usage interne en une publication à usage externe. Il faudra mettre l'accent sur les lignes de force.

- 2) justifications théoriques

Reprendre Repères n° 32 avec les modifications nécessaires.
- D. Hadjaj prend en charge les modifications à apporter aux justifications linguistiques.
- E. Denis proposera les amendements et les additifs en ce qui concerne les justifications pédagogiques (pour juin 76).

- 3) présentation des outils d'investigation

Revoir ce qui est déjà publié dans Repères n° 32 et dans le cahier bleu présentant le sondage phonologique en ajoutant le compte rendu du 25/2/76 d'Eric Espéret.

Eric Espéret prend ce travail en charge (pour décembre 76).

- 4) premiers bilans

- bilan général - E. Espéret (décembre 76)
- bilan phonologique - (ne pourra se faire qu'après la réunion des linguistes en juin 76).
- divers travaux d'équipes :
 - . réflexions à propos de la passation.
 - équipe de Caen - (J.Ch Dauge)
 - équipe de Clermont-Ferrand - (D. Hadjadj)
(ces deux bilans sont déjà rédigés)
 - équipe de Montpellier - (R. Scotto) - novembre 76
 - équipe de Périgueux - (P. Lachassagne) - novembre 76

- Equipe de Besançon (J. KONOPCZINSKI) - fin sept. 76
- Equipe d'Alençon (M. TERRIER) - fin mars 76
- Equipe de Carcassonne (J.P. KERLOC'H) - juin 76
- Equipe de Poitiers (P. LASSALAS ?)
- Equipe de Colmar (C. BRUNNER) juin 76

. Premières utilisations pédagogiques :

- Equipe de Laon (E. DENIS) - sept. 76
- Equipe de Clermont-Ferrand (CH. SERRE)
- Equipe de Besançon (Hypothétique)
- Equipe de Nîmes - E.N.G. (P. ORIEUX) sept. 76

5) Perspectives de travail

- recherche descriptive

Description des travaux en cours

- . à Poitiers (M. AGNIEL) déc. 76
- . à Nîmes (P. ORIEUX) mai 76

5.1.3. Calendrier et volume des articles

- il importe que tout soit collecté en décembre 76 pour une première lecture. Le retour des corrections est prévu pour Pâques 77.

- le volume total de "Recherches Pédagogiques" peut être estimé à 300 pages dactylographiées ; les grosses participations peuvent être estimées à 60 à 70 pages dactylographiées.

5.2.

Plan de travail de l'année et programmation pour les années suivantes

5.2.1. Sondage phonologique

La passation du sondage de spt. 75 est à considérer comme passation zéro. La passation prévue pour mai 76 est supprimée, les données recueillies à la première passation n'ayant pas encore pu être exploitées. L'année 1976 devrait être une année

- (1) - d'analyse et d'exploitation des données de l'enquête
- (2) - de refonte de l'outil d'enquête
- (3) - et d'élaboration d'outils complémentaires adaptés aux besoins spécifiques mis à jour (par ex. vérifier une hypothèse, étendre sur une population plus large ou plus homogène).

On peut donc prévoir une passation

- en septembre 77
- et en mai 1978.

5.2.2. Autres axes de travail

- (4) - la publication du numéro de "Recherches Pédagogiques".
- (5) - la publication du "dictionnaire de paires minimales".

Ce travail très volumineux, fera peut-être l'objet d'une publication séparée.

- (6) - la poursuite des travaux locaux.
- (7) - la réorientation de la recherche

Il s'agit de préparer un programme de recherche portant sur :

- la mise en relation de productions orales avec des situations de production (en incluant notamment une théorie de la représentation).
- L'analyse de productions orales à d'autres niveaux que phonologique (syntaxe, lexicque, etc...).

5.2.3. Les trois plans de la recherche

Dans chacun des axes de travail évoqués, il importe de ne pas perdre de vue les trois plans :

- celui de la recherche descriptive : élaboration et utilisation de l'outil d'enquête pour les besoins de l'enquête.
- celui de l'utilisation du travail d'élaboration des outils d'enquête à des fins de formation des maîtres → recherche-innovation dans le cadre de la formation des maîtres
- celui de l'utilisation de l'outil d'enquête comme stimulant de la réflexion sur la pratique pédagogique (recherche-innovation dans les classes élémentaires).

5.2.4. Répartition des tâches

- les travaux

(1) - analyse et exploitation des données de l'enquête.

(2) - refonte de l'outil d'enquête

(3) - élaboration d'outils d'enquête complémentaires reviennent au groupe de linguistes auquel s'adjoindront un psychologue et un pédagogue (les linguistes + E. Espéret + C. Brunner).

- Pour le travail (4) (Recherches Pédagogiques) les tâches sont distribuées

- Pour le travail (5) (Dictionnaire de paires minimales), l'élaboration en reviendra à l'équipe de Poitiers.

Cependant, les collègues du G.L.O. essaieront de voir les utilisations possibles des trois types de présentation qui ont été faites dans "Repères" comme outil de formation ou comme stimulateur pédagogique.

- Les travaux locaux (6) se poursuivront dans ~~les équipes~~.

- La préparation du programme de recherche (7) : E. Espéret et A.M. Houdebine rédigeront des propositions qui seront soumises aux membres du G.L.O.

Au vu de ces propositions et selon les intérêts qu'elles susciteront, d'autres collègues du G.L. O. pourront demander à faire partie de ce groupe de travail et à participer à l'élaboration du programme de recherche.

Les premières propositions seront faites vers décembre 76 ; en conséquence, la première réunion de ce groupe se fera vraisemblablement au cours du premier trimestre 77.

Une proposition d'élargissement de la recherche vient de Besançon : il s'agit d'un travail sur la prosodie.

- Le prochain séminaire du G.L.O. aura lieu en 1977.

6 - Analyse linguistique des données

Réunion des linguistes du Groupe Langue Orale - 24.6.76 -
Claude Brunner - Colmar.

La journée a été consacrée au bilan de la transcription du sondage phonologique effectué à la rentrée 75/76 et aux perspectives d'exploitation du matériel accumulé.

1 - Bilan quantitatif du sondage phonologique :

nombre de décodages effectués : 165

2 - Bilan qualitatif du sondage phonologique :

2.1. aspects matériels

2.1.1. difficulté d'identifier les enfants lorsque la bande n'en portait pas le nom ; omission fréquente qui a fait perdre beaucoup de temps aux décodeurs.

2.1.2. difficulté d'écoute due aux mauvaises conditions d'enregistrement (local bruyant). Enregistrements
. entièrement inaudibles (0 à 3 par terrain en moyenne)
. partiellement inaudibles (2 planches pour 3 enfants en moyenne).

2.1.3. disparité du matériel d'enregistrement : cassettes, magnétophone à 2 ou à 4 pistes.

2.1.4. interventions peu contrôlées de l'enquêteur qui se montrait trop directif, marquait son irritation ou son impatience, insistait lourdement sur le phonème à trouver dans les mots qu'il répétait.

2.1.5. fatigue des enfants à partir de la 6ème planche. La possibilité de faire passer le sondage en deux temps n'a guère été utilisée.

2.1.6. l'induction, pour la 2ème consigne (identification de phonème), n'a pas joué ; on peut donc envisager de faire répéter des mots sans craindre que la prononciation de l'enquêteur n'induisse la reconnaissance du phonème.

remarques : - la passation effectuée était en fait la passation zéro (essai) ; toutes ces erreurs pourront être évitées lors d'un sondage proprement dit.

- il semble que la cassette (une cassette par enfant) soit la solution matérielle la plus pratique pour ce genre de sondage.

2.2. Aspect théorique

2.2.1. L'énonciation par mots conduit l'enfant à une standardisation dans sa prononciation. On constate que son idiolecte est bien plus marqué dans sa conversation libre. Il s'en suit une sorte de nivellement ; il n'y a plus de différences très marquées entre les individus et les réponses (sauf pour le Midi).

2.2.2. On constate que chaque transcripteur poursuit une logique interne ; il sera donc très difficile d'arriver à une harmonisation des transcriptions.

2.2.3. Remarques concernant les consonnes

- les [R]

- . le /r/ apical roulé n'est pas apparu.
- . le /R/ français standard apparaît en position forte
- . Il est désonorisé dans les groupes /pr/, /tr/, /kr/
- . le /x/ achlant apparaît surtout en finale, mais aussi à l'initiale
- . On trouve aussi un /R/ très doux aspirant
- . Le /R/ est constamment désonorisé en finale.

- L'opposition sourde/sonore se perd en finale d'une façon générale.

- On note la tendance à perdre cette opposition sourde/sonore même dans d'autres positions que finale et dans d'autres régions que l'Alsace.

2.2.4. Remarques concernant les voyelles

Peu de remarques car si les transcriptions ont bien pu être réalisées pour le 24 juin, les bilans de ces transcriptions ne sont pas encore établis.

3 - Perspectives

3.0. Il s'agira d'exploiter utilement et économiquement le matériel accumulé. Deux types de travaux sont envisagés :

- a) un bilan empirique
- b) un bilan linguistique et statistique

3.1. Un bilan empirique à l'usage des équipes sera réalisé le plus vite possible. La procédure envisagée est la suivante :

- chaque décodeur
 - . dressera un bilan de type linguistique dans une optique de comparaison avec le système "standard" (ou considéré comme tel)
 - . et indiquera les différences régionales remarquables avec les incidences pédagogiques probables ; ex. : l'énonciation des règles orthographiques qui reposent sur une prononciation régionale :
 - distinction entre [o] et [ɔ] en position finale
 - distinction entre [i] et [i:] en finale.
- une réunion permettra une mise en commun de ces bilans. Risquent de se poser des questions difficiles. Par ex. : si l'on constate que l'opposition sourde/sonore n'est plus rentable autrement qu'orthographiquement, quelle position adopter ? Maintenir l'opposition et s'opposer ainsi à l'évolution du système phonologique ?

3.2. Un bilan linguistique et éventuellement statistique

- . Objectifs :
 - élaboration d'une cartographie sur les points de divergence avec le système "standard" à partir des données de l'enquête effectuée.
 - construction d'un nouvel outil d'enquête plus économique et différencié par régions portant sur les points à problème que l'analyse linguistique aura fait apparaître.
- . Modalités

Pour l'exécution de ce travail, plusieurs solutions ont été envisagées successivement :

- confier ce travail à un linguiste désireux de faire une thèse de 3ème cycle sur ce sujet et qui trouverait là tout un matériel prêt à l'exploitation.

- répartir le travail entre les membres de l'enquête selon la procédure suivante :

- . dresser l'inventaire des difficultés observées
- . établir une typologie de ces difficultés
- . répartir le travail par type de difficulté entre les membres de l'équipe pour observation détaillée.

- la solution finalement retenue est la suivante : Yvonne Bianco se charge de ce travail qui consistera à

- . faire la liste des différentes réalisations de chaque monème
- . compter les occurrences des réalisations de chaque monème

ex. : le monème "échelle" (une feuille par monème)

Besançon : X réalisations différentes, tant d'occurrences de chaque

Aix en Provence : Y réalisations différentes, tant d'occurrences de chaque

.... et ainsi de suite pour tous les terrains.

On obtiendra donc 200 feuilles de ce type.

- une réunion des linguistes aura lieu pour décider des critères de simplification à introduire ; en effet, d'un décodeur à l'autre la finesse de transcription varie ; il faudra donc essayer de les harmoniser.

3.3. Complément d'enquête

Une enquête complémentaire aura lieu dans la Somme (15 enfants) et en Provence (10 enfants)

Délai : fin octobre 1976.

4 - Un point soulevé par H. Romian : la prise en compte des parlars régionaux - formulation initiale :

Que peut-on tirer des études sur les parlars régionaux pour

- décrire la langue des enfants
- alimenter l'action pédagogique ?

La discussion a tourné autour de plusieurs points :

- la question de savoir si une étude descriptive des parlars régionaux était du ressort des équipes INRDP étant donné que de telles études sont en cours dans les instituts de linguistique.

- la complexité d'une telle étude qui n'intéresse pas seulement le niveau phonologique mais surtout les niveaux lexical et syntaxique.
- la difficulté de bien distinguer entre parler régional et parler populaire car souvent ils se recouvrent.

Formulation finale du problème (*) :

. (ordre de la recherche-description).

Description de l'attitude des enseignants à l'égard des aspects du parler dans la classe influencés par les parlers régionaux (cela peut aller de la non perception de ces aspects à différentes attitudes, corrections ou....?)

. (ordre de la recherche-innovation, liée à la recherche-description)

Comment sont pris en charge pédagogiquement les parlers régionaux, c'est-à-dire les modalités de présence des parlers régionaux dans les activités de communication orales et écrites en classe.

5 - Utilisations possibles du sondage phonologique pour la formation des maîtres

- Peu de témoignages ont pu être recueillis à ce jour concernant une telle utilisation du sondage (cf. "Repères" n° 33)
- Le dictionnaire de paires minimales est une réalisation issue des travaux du G.L.O. et qui constitue un outil adapté à la formation des maîtres.
- Les formateurs sont invités à faire part de leurs expériences d'utilisation de ces outils pour la formation des maîtres, qu'ils appartiennent ou non au Groupe Langue Orale.

(*) Cette première ébauche n'est limitative ni sur la forme ni sur le fond. Aux équipes intéressées de se mettre au travail... H.R.

Recherche-Description

7 - Travaux de l'équipe de Nîmes (*)

Etude du langage "spontané" de l'enfant à son entrée au C.P

Juin 1975

Ce dossier comprend 5 parties :

- Objectifs et hypothèses
- Elaboration des grilles
- Consignes
- Examen du document de travail de l'équipe de Nîmes
- Grilles d'observation

Objectifs et Hypothèses

1.0.0. - Secteur de recherche de l'I.N.R.P.

- Nous nous situons dans le secteur : Etude descriptive de la langue de l'enfant à son entrée au CP.

2.0.0. - Thèmes de recherche (cf. Repères n° 6 p. 53) - 1970 -

- 2.1.0. - II, A, 2e - "Registres" utilisés (de l'argot à la langue dite cultivée) et situation d'expression.
- 2.2.0. - II, C - Etude des tournures syntaxiques orales en fonction des diverses situations de communication (de situations contraignantes : "interrogation", aux situations libres : performances spontanées) p. 54.

3.0.0. - Lecture que nous avons faite de ces thèmes de recherche.
Thème A

3.0.1. - Langage et situation d'expression selon 2 perspectives :

3.0.1.1. - situation de "récréation" (**)

- 3.0.1.2. - situation de "classe" : toute situation de communication sans intervention du maître - (maître seulement observateur) (**)
Nous caractérisons ce langage ou plutôt ces productions linguistiques par

- l'absence d'entretien avec l'adulte,
- l'absence d'interview par l'adulte,
- l'absence d'intervention de l'adulte dans la conversation entre enfants (sauf cas examinés ultérieurement et utilisés à des fins strictement méthodologiques).

./.

(*) Rédacteurs : DIAZ Raymond - JOUVE Jean - JOVENIAUX André - MONNIER J. Claude
ORIEUX Pierre - PAGES Henri - PAGES Magali - PEDROLO Yves - PUGNIERES Remi -
THOMAS Annie

(**) cf infra 3.2.3.

- l'absence de reformulations systématiques et organisées,
 - l'absence de situation d'apprentissage déterminée par l'adulte ou le groupe-classe,
- afin d'éviter des cadres de recherches déjà explorées.

Par contre, nous conservons bien :

- une certaine structure scolaire (locaux, camarades, groupes d'âge...)
- une certaine structure de communication. Référence : le schéma informationnel.

- 3.1.0. - Nous avons choisi prioritairement la situation de récréation car à notre connaissance, il n'y avait pas de travaux "élaborés" sur ce thème. Cependant, l'idée d'une recherche comparée avec les situations de classe n'est point éliminée, mais remise à plus tard.
- 3.1.1. - Notre perspective pédagogique est double : nécessité de connaître le langage réel de l'enfant avant d'entreprendre une action pédagogique sur l'apprentissage de la langue.
langage réel : Nous entendons par langage réel, les productions linguistiques de l'enfant dans un réseau de communication d'où l'adulte est exclu comme locuteur.
- 3.3.1 - Si l'on se place dans la perspective d'une méthode dite "naturelle" d'apprentissage de la lecture, il paraît indispensable d'utiliser immédiatement ce que l'on sait du langage "réel" de l'enfant.
- 3.1.2. - Quelle que soit la pédagogie utilisée de l'écriture - lecture, la remise en question de cette pédagogie passe par la connaissance de cette langue "réelle" de l'enfant

Thème C

- 3.2.0. - Etude du fonctionnement structural de l'oral en situation de productions "spontanées".
Nous entendons par étude du fonctionnement structural de l'oral en situation de productions "spontanées" la description et l'analyse des lois de fonctionnement du système linguistique (au sens saussurien) de l'enfant de 6 ans. "Notre approche structurale vise à la construction d'un modèle issu de l'analyse d'un corpus de langage enfantin recueilli par nos soins, donc non a priori". (Repères n° 29. page 95 H1)
..." - 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 permises) 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".

(Repères n° 29. p. 73)

N.B - 3.2.1. - Nous avons retenu le terme "spontané" par référence à l'hypothèse III, 1e, B2 : "situations, motivations spontanées et/ou situations, motivations suscitées par le maître" et au thème II, (ci-dessus cité).

3.2.2. - Ce terme nous paraît inadéquat et ambigu : les réactions des autres équipes depuis 3 ans nous l'ont suffisamment montré.

3.2.3. - Nous proposons de substituer au terme "spontané" la définition suivante :

Nous entendons par "situation de production spontanée" une situation déterminée par les caractères suivants :

- a) volonté de l'adulte de ne pas intervenir dans un but éducatif,
- b) effort de l'adulte pour ne pas participer verbalement aux échanges,
- c) effort de l'adulte pour se faire "oublier" (se taire, ne pas se déplacer, etc...),
- d) à l'exception d'un matériel éventuellement proposé au départ, non intervention de l'adulte dans le choix, l'utilisation du matériel, dans la constitution du jeu et l'élaboration de ses règles,
- e) la liberté pour les enfants de se grouper et d'évoluer à leur gré dans les limites de l'aire du jeu, et nous entendons par "langage spontané" le langage produit dans de telles conditions, sans exigence de reformulation ultérieure, sans consigne portant sur le langage, et relevé dans les conditions que nous allons préciser :

- a) Enregistrement au moyen du magnétophone ou du magnétoscope,
- b) Décryptement des bandes selon les consignes ci-jointes (cf Consigne 1.8.0) pour constituer un corpus,
- c) Diversification des milieux géographico-socio-économico-culturels.

3.2.4. - La perspective structurale ne signifie pas référence à un monde figé ni absence de genèse et d'histoire.
Etude synchronique (sans que nous ignorions les possibilités qu'offre une étude diachronique que nous n'entamons pas).

3.2.5. - Ce thème C fait partie, pour nous, du thème A et nous invite à étendre notre 3.1.1 du A à toute la production orale.

3.2.6. - La substitution de "productions" à "performances" opère également un élargissement et du même coup pose une règle méthodologique de travail qui consiste à refuser au préalable une théorie linguistique particulière.

Nous ne refusons pas les différentes théories linguistiques. Nous répugnons à couler le langage de l'enfant dans des modèles établis pour rendre compte de la langue de l'adulte.

Nous avons substitué "productions" linguistiques à "performances" pour ne pas nous situer strictement dans une perspective chomskienne et pour être fidèles à notre objectif qui est de cerner le modèle linguistique de l'enfant (cf 3.2.0.).

4.0.0. - Le travail sur le corpus recueilli au cours des 3 années de pré-enquête nous a permis de formuler dans un premier temps l'hypothèse de travail suivante :

La situation détermine la communication, la présence ou l'absence de productions linguistiques et le type des productions linguistiques. Cette détermination a pour médiateur dans le cas de production verbale un facteur que nous avons appelé dans un premier temps la "distance à" et que nous préférons appeler maintenant : "la langue se structurant". Le langage formellement structuré constituant lui-même un troisième facteur.

1) dans le cas de production verbale : nos premiers essais de description nous avaient conduits à l'utilisation du concept de distance à la situation (cf Repères n° 29 p 96).

2) dans un deuxième temps, l'abandon de la quête du fond au profit d'une description de la forme nous a amenés à distinguer :

- le langage	(c'est-à-dire les productions linguistiques)	} <u>se structurant</u> <u>formellement structuré</u> (*)
- le langage	" " " "	
	<u>structuré</u> (*)	

formellement structuré : il ne s'agit pas d'introduire la norme et/ou les modèles du langage de l'adulte.

Abandon des méthodes para-linguistiques au profit d'une méthode linguistique ce qui ne signifie pas que la distance serait à abandonner.

Hypothèse fondamentale : Il y a un langage formellement structuré chez l'enfant de 6 ans.

Ce langage (formellement structuré) est un des objets de notre
)se structurant (recherche

Notre perspective est synchronique : le "se structurant" n'est pas une phase génétique précédant le "structuré" : ce n'est pas dans le temps que cela se passe.

: par contre, il s'agit d'une relation dialectique avec la situation : le locuteur, dans le même temps, peut utiliser du "se structurant" et du "structuré" et parfois même dans le même énoncé.

ex : "oui oui là c'est le préau là attends ici on pourrait faire des salles de volley ou de basket"

Ces trois facteurs forment une totalité dynamique.

On peut envisager cette dynamique sous deux aspects :

4.0.1. - une modification de la situation globale,

4.0.2. - un changement dans le temps d'un des trois facteurs cités en 4.0.0. amenant une restructuration de l'ensemble (ex : modification du système verbal de l'enfant entre la grande section de maternelle et le CE1).

4.1.0. - Cette hypothèse permet de : Construire des situations expérimentales (ex. nos grilles ci-jointes) qui visent à déceler les relations entre la situation, la langue se structurant et la langue structurée. Ces situations expérimentales peuvent être reproduites aux différentes étapes de développement de l'enfant.

4.1.1. - L'hypothèse permet aussi de préciser les objectifs pédagogiques, (ce qui veut dire que la situation expérimentale n'est pas montée pour elle-même, notre recherche étant d'ordre pédagogique).

4.2.0. - Dans un deuxième temps, l'examen du corpus précédemment cité nous amène à compléter l'hypothèse :

- 4.2.1. - la situation ne déterminerait pas intégralement la production linguistique qui garderait une relative autonomie
- 4.2.2. - Cette autonomie relative irait croissante pour l'enfant et l'observation de cette autonomie croissante pourrait fournir des indices de maîtrise.

Il ne faut pas considérer l'hypothèse de 4.0.0. sous un angle mécaniste. Nous voulons sauvegarder le processus dialectique, le procès linguistique pouvant jouer avec la langue, sur la langue.

ex : "... chocolat blanc/chocolat vert/chocolat chaussure/
chocolat basket..."

Les indices de maîtrise peuvent difficilement être cernés autrement que par une étude diachronique (cf 4.1.0.).

5.0.0. - Méthode de travail : Principes.

5.0.1. - Partir du manifesté.

Il s'agit de chercher à éliminer le plus possible les "biais" de l'observation (notamment, la projection individuelle et l'interprétation immédiate en signification profonde).

Le manifesté de la production linguistique et de ses conditions situationnelles.

5.0.2. - Passer du structurel au structural, par la médiation du structurant (Il n'y a pas de causalité directe).

cf J.B. FAGES. Comprendre le structuralisme. coll. Regard. Privat éd. 1967 p. 10

"Structurel : Par ce terme, nous qualifions toute forme concrète d'organisation, directement perceptible dans la réalité...

Structural : par ce terme nous qualifions tout arrangement qui dans les langages et les signes humains produit de la signification, par exemple l'opposition rouge/vert dans la signalisation routière. A la différence du structurel, le structural ne peut être directement repéré et expliqué. Il faut pour en rendre compte faire intervenir plusieurs épreuves artificielles ... Autrement dit, pour étudier le structural, il faut le reconstruire".

5.1.0. - Le but de la situation expérimentale est d'établir les corrélations et les interactions entre la situation et la production.

5.1.1. - Si ces corrélations et les interactions existent, l'objectif qu'on se propose est d'en tirer les conséquences pédagogiques.

5.1.2. - Que les corrélations existent ou n'existent pas, il faudra étudier de près l'expérience pour voir le rôle qu'auraient pu jouer dans la production les conditions de l'expérience, c'est-à-dire les artefacts expérimentaux.

5.2.0. - Le moyen : Mettre l'observation sur cartes perforées.

5.3.0. - L'observation couvre les trois champs.

- L'observation de la situation
- L'observation de la langue se structurant
- L'observation de la langue structurée.

5.3.1. - Observation de la situation

5.3.1.1. - L'instrument de cette observation est une grille que l'on veut.

- a - maniable
- b - limitée à la saisie du manifesté
- c - en vue d'une recherche opérationnelle.

5.3.1.2. - La situation expérimentale comporte un variant et un invariant.

a) l'invariant délibérément choisi par les expérimentateurs à partir des 3 années de pré-enquête.

b) Nous avons choisi en 1975 les variables suivantes :

- variables d'hypothèses : la communication : entendant par là les réseaux de communication sur lesquels on ne peut faire l'impasse ;

rôles et comportements : parce qu'on attendait de leur observation des indices de la distance à la situation (1)

- variables de l'expérience : espace, déplacements, matériel.

5.3.1.3. - La situation expérimentale ainsi montée nous paraît n'être pas sensiblement différente des situations de communication "libres" (évoquées dans Repères n° 6 p. 54. Nous comprenons par situations de communication libres les situations de récréation par ex).

- Les grilles cherchent à être la traduction des facteurs relevés lors des pré-enquêtes, et à saisir les séries de médiations que nous avons évoquées d'une façon un peu rigide dans la formulation de 5.0.2 et que l'on pourrait, au fond, lire comme une hypothèse.

5.3.1.4.1. (*) La situation globale c'est l'ensemble qui va du structurel au structural en passant par les médiations.

5.3.1.4.2. (*) La situation restreinte, c'est la situation globale moins la production linguistique.

5.3.1.4.3. (*) La situation globale peut être spontanée ou non au sens indiqué en Thème C 3.2.3.

5.3.1.5. - Le problème est de savoir si, tout en retenant le critère de maniabilité, les questions relatives à 5.3.1.2 ont bien été posées.

Qu'en pensent les équipes ?

5.3.2. - Observation de la langue se structurant.

5.3.2.1.0. la distinction entre langue se structurant et langue structurée est une distinction purement linguistique (étant entendu que par ailleurs un discours opère toujours une structuration). Cette distinction passe par l'observation de la chaîne parlée. Nous retenons comme indice de la langue se structurant toute interruption de la structure de la chaîne parlée. ./.

(1) Nous réservons pour une étape ultérieure la discussion de ce postulat.

(*) Cette abstraction nous avait semblé commode en 1975 et nous prions le lecteur de bien vouloir ne pas en tenir compte. L'équipe proposera ultérieurement un effort de clarification.

(cf Benveniste. Problèmes de linguistique générale p. 98... "La doctrine structuraliste enseigne la prédominance du système sur les éléments, vise à dégager la structure du système à travers la relation des éléments, aussi bien dans la chaîne parlée que dans les paradigmes formels,"...)

Quand nous disons que nous retenons comme indice de la langue se structurant toute interruption de la structure de la chaîne parlée, on pourrait penser que cet indice conduit à noter des choses hétérogènes, voire n'importe quoi, mais précisément, nous considérons que cette hétérogénéité et cette incohérence sont les marques du "se structurant".

cf Henri Wallon. Les origines de la pensée chez l'enfant - Tome II - Les tâches intellectuelles 1^o partie. La représentation des choses p. 152 (1945) !!! Bien que le mode narratif soit des plus fréquents chez l'enfant...

Wallon

"... il reste encore à grande distance du récit. Ce qu'il raconte va devant soi, de surprises en clichés et d'incohérences en redites, sans prévision de la suite, sans proportion entre les incidents et leurs conséquences, sans cet équilibre que toute oeuvre intellectuelle poursuit entre l'événement et ses conditions, entre la conclusion et ses prémisses".

5.3.2.1.1. Ne pas le prendre comme un jugement de valeur, mais comme un témoignage de notre volonté de ne retenir que des éléments que tout observateur pourrait relever sans être conduit à une interprétation (les interprétations devant apparaître ultérieurement).

Nous avons cherché les marques non ambiguës et clairement manifestées de cette langue se structurant (préliminaire inévitable à tout mouvement allant de la structuration à la libération).

5.3.2.2.1. En fait, il n'est pas possible de dire à l'avance si ces hésitations, ces reprises, ces phrases inachevées, etc... sont des distances à la langue, ou des distances au référent, ou portent en elles des indices d'une autre signification.

5.3.2.2.2. Mais on les entend ; on peut remarquer leur présence ou leur absence chez des enfants différents, dans des circonstances différentes, voire chez le même quand les situations varient.

5.3.2.3. - La grille de la langue se structurant retient donc tous les éléments qui n'entrent pas dans le procès de la communication, qui ne sont pas retenus dans la signification qui sont sélectionnés comme non opératoires et non fonctionnels par celui qui écoute.

5.3.2.4. - C'est pourquoi l'enregistrement est indispensable et le décryptement de la bande magnétique doit être une opération aussi fine que possible.

5.3.3. - Observation de la langue structurée

5.3.3.1. - Par langue structurée on n'entend pas une langue utilisant les structures définies par les grammaires de la langue écrite, mais une langue telle que l'enfant l'a structurée, et en tenant compte

5.3.3.1.1. de la définition de l'énoncé donnée plus bas,

5.3.3.1.2. de l'impossibilité où l'on est d'utiliser la ponctuation de la langue écrite.

5.3.3.2.0. Lors des précédentes enquêtes si nous n'avions pu prendre le relevé de la langue se structurant, par contre nous avons pu opérer un relevé assez fidèle de la langue structurée, dont nous pouvons rappeler deux constantes :

5.3.3.2.1. le très faible pourcentage (à peine 5 %) d'énoncés utilisant la phrase canonique du français,

5.3.3.2.2. les autres structures étant une combinatoire reposant sur une structure fondamentale à deux temps.

Se reporter plus loin : Projet de grille d'observation de la langue structurée - B : Fonctionnement interne de la langue. La numérotation (10 → 18), ci-dessous utilisée, reprend et renvoie à la numérotation des items (document 1). Voici quelques exemples extraits des corpus de la pré-enquête) pour ces divers items alors retenus dans les projets de grille :

10-A Structure à un temps : "Tu sais le faire bien", "Y veulent pas y jouer"
11-B Structures à 2 temps

a) 1 élément (E) + le reste "Allez t'es mort"

12-b) Symétrique "Mets toi au milieu, comme tout à l'heure",
T1 T2

13-a') L'un des temps dédoublé "Eh bien moi, je te tue"
T1 T2.1 T2.2

"Non pas comme ça on a pas le droit"
T1.1 T1.2 T2

14-b') Les 2 temps dédoublés "Les filles c'est des oiseaux et nous on est les chats"
T1.1 T1.2 T2.1 T2.2

13-c') Combinaison de dédoublements :

"Dites elle elle sait le faire ce que je fais moi"
T1 T2.1 T2.2 T2.3 T2.4

16-c) Structures à 3 temps

a) par position centrale de (E)

"Alain viens zou y t'appelle"

17 - Structure à 3 temps

b) par position centrale de a coupant b ou c

"Viens (eh) avec moi on va se cacher" → a coupant b.
a b c

"T'étais pris alors (eh) tu joues plus" → a coupant c.
b a c

18 - Autres combinaisons :

"Stéphane/si tu m'abimes ça// eh ben// t'as ma mère/qu'elle te pile ta gueule"
symétrie (avec dédoublement) coupée par "eh ben".

Il est évident que ces grilles sont des outils : et comme telles doivent être amendées : il s'agit d'un moment du travail.

ELABORATION DES GRILLES

- 6.0. - Il s'agit de grilles conçues pour l'observation directe de la situation et pour l'observation différée des productions linguistiques. Elles correspondent à un moment de notre recherche (après une phase de pré-enquête) où nous n'avons aucun moyen technique à notre disposition qui nous permette de relever la situation. Les items retenus sont ceux qui ont résisté, dans cette perspective aux trois contraintes de maniabilité, de limitation à la saisie du "manifesté", d'opérationnalité.
- 6.0.1. de maniabilité : parce qu'un observateur qui doit remplir des grilles en direct ne peut se charger de plus d'une dizaine d'items. Il faut donc limiter le nombre des items au nombre des observateurs ; il faut éviter les ambiguïtés dans l'énoncé de l'item.
- 6.0.2. limitées à la saisie du "manifesté" : pour éviter de poser des problèmes d'interprétation au moment de l'expérience. Par exemple, un item ainsi libellé : "change-t-on de rôle par suggestion d'un autre" ? serait à rejeter. Ce qu'on demande à la grille c'est de retenir les indices objectifs qui permettront de décider s'il y a eu oui ou non suggestion d'un autre. Mais il ne faut pas non plus qu'on hésite sur la présence ou non de l'indice retenu (en direct, on n'a pas le temps de se poser de questions). Les "clignotants" doivent être bien visibles.
- 6.0.3. le critère d'opérationnalité fonctionne à plusieurs niveaux.
. l'item "le choix du rôle est-il verbalisé" ? répondrait au critère 6.0.2. Mais est-il nécessaire de poser cette question aux observateurs alors qu'on a l'enregistrement de la séquence par ailleurs ?
. l'item "les rôles sont-ils distribués par mode conventionnel" ? répondrait assez bien, lui aussi, au critère décrit en 6.0.2 encore que dans de nombreux cas, on puisse ignorer la convention). Mais si, au cours des essais, le cas ne s'était produit qu'une fois, il aurait été inutile de le retenir. Par contre, les items qui sont constamment remplis au cours des essais peuvent être retenus. En ce sens la fréquence est un indice d'opérationnalité :
A la condition qu'ils permettent :
- de suivre la situation (en vue d'une interprétation ultérieure),
- les possibilités de croisements prévus par l'hypothèse générale.

6.1. - Grilles d'observation de la situation, comportant

- le cadre de l'expérience
- les variables de l'expérience

6.1.1. le cadre de l'expérience peut être quasi exhaustif et le questionnaire correspondant rempli avant l'enregistrement.

6.1.2. les variables d'expérience

6.1.2.1. les variables d'expérimentation

6.1.2.1.1. espace et déplacements : les items 37-38-40-41 résultent des observations antérieures (influence des déplacements sur la production linguistique). L'item 39 peut demander une interprétation subjective (où tracer la limite entre déplacement commandé par l'activité, et déplacement non justifié par l'activité ?). En fait, il faudrait plusieurs entrées, mais le critère de maniabilité ne serait plus respecté !

6.1.2.1.2. le matériel : les items 42 et 43 peuvent supporter plusieurs types de codage après entente entre les observateurs.

l'item 44 résulte de l'expérience

l'item 45 doit être pris dans son sens instrumental.

On voit bien que ces quatre items visent les jeux de rôle et la fonction symbolique eu égard à leur retentissement sur la production linguistique.

6.1.2.2. les variables d'hypothèse

6.1.2.2.1. Nous proposons une grille d'observation des réseaux de communication et trois items (34,35,36) pour enregistrer les perturbations qui ont pu s'insérer dans le réseau.

6.1.2.2.2. Les items 46 à 54 entrent dans le cadre de la théorie des groupes et des rôles à l'intérieur des groupes. Là aussi, le critère de maniabilité nous a imposé la formulation de l'item 50 qui est loin d'être satisfaisant.

D'une façon générale, l'observation en direct des variables de l'expérience nous gêne considérablement.

6.2. - Grilles d'observation des productions linguistiques

6.2.1. le critère de maniabilité ne se pose pas de la même façon que dans le cas précédent, parce que l'écoute est différée, et qu'elle peut être répétée autant de fois qu'il est nécessaire. C'est au moment du passage sur cartes perforées que les problèmes risquent de se poser.

6.2.2. Telles qu'elles sont elles proposent une description des productions linguistiques sans doute contestable. Mais

6.2.2.1. de l'ensemble des productions linguistiques quelle est la part qui peut être intégrée dans la grille ? Si le résidu est mince il peut être considéré provisoirement comme non significatif et la grille est opératoire.

- 6.2.2.2. à l'inverse, si on ne peut pas intégrer les productions :
- . est-ce parce que les indices d'analyse structurale sont insuffisants ? et pour quels items ?
 - . est-ce parce que les productions sont étrangères à la description proposée ?
 - . est-ce pour une autre raison ?
- et peut-on substituer d'autres items à ceux qui sont proposés ici ?

6.3. Toutes les grilles sont minutées, par entente entre les équipes académiques.

7.0. Ces grilles résultent d'un aller et retour d'une part entre l'expérience et la lecture de l'expérience, d'autre part entre l'équipe locale et l'équipe académique.

8. Problèmes posés par les grilles

8.1. Dès lors que l'observation est provoquée par une expérience déterminant un champ de variables, il est nécessaire de se donner un instrument qui permette de suivre les évolutions de l'objet étudié lorsqu'il est soumis aux pressions des différentes variables.

Le premier instrument possible est la grille d'observation.

Cette grille peut être conçue à l'avance en fonction des variables choisies par les observateurs (selon un certain nombre de critères). Et son utilisation dépend des moyens techniques mis en jeu en cours d'expérimentation ou bien l'observation est immédiate, ou elle est différée.

8.1.1 - 1er cas : observation immédiate.

Bien que les variables soient choisies en nombre limité, elles sont suffisamment nombreuses cependant pour qu'un partage des tâches d'observation soit fait entre plusieurs observateurs (lesquels doivent s'habituer à ne saisir d'une expérience que ce qui est prévu par les items dont ils ont la charge, une dizaine par exemple)

Inconvénients

- a) la présence des observateurs est pesante ; or il faudrait qu'ils soient nombreux ;
- b) il n'est pas sûr que les observateurs peuvent intégrer dans l'instant tout ce que l'expérience leur fournit ;
- c) on est contraint de limiter le nombre des items au nombre des observateurs, donc de sacrifier des variables, malgré les impératifs théoriques.
- d) la variabilité des observateurs introduit une multitude de biais non maîtrisables.

8.1.2 - Observation différée

Dans ce cas l'observation est enregistrée et il est possible alors

- a) de prendre en charge autant de variables que les observateurs l'auront décidé d'après leur champ théorique
- b) on peut se donner du temps pour décrypter
- c) on peut faire un retour sur l'observation et mettre rapidement à l'épreuve des items retenus
- d) la variabilité des biais d'observation est maîtrisable.

8.13. - Dans le premier cas, les conditions artisanales de l'expérimentation réduisent considérablement la rigueur qu'on voulait atteindre.

Dans le deuxième cas, la discussion théorique ou l'absence de tel ou tel item a une signification.

8.2. Les grilles de l'essai ici présenté présentent un inconvénient très grave. Elles souffrent d'un grand déséquilibre entre observation directe et observation différée. Il y a là une notable incohérence méthodologique. Nous pouvons faire une analyse fine des productions linguistiques, mais il est impossible de la faire pour la situation. On peut donc s'attendre à ce que les croisements soient ou trop vagues, ou trop peu explicites.

L'incohérence méthodologique dont on vient de parler se double d'une autre incohérence dans l'élaboration des grilles de la langue (2 parties) :

- ① la grille de la langue se structurant : grille que nous avons voulu la plus fine possible ;
- ② la grille de la langue structurée : dont la partie "fonctionnement interne" est réductrice, en ce sens que nous n'avons retenu que 9 items, alors que nos études antérieures nous avaient amenés à des distinctions beaucoup plus complexes assorties de concepts dont il n'est pas fait état dans la grille présentée ci-dessus :

exemples : (- marqueurs d'échange
) - divers types d'embrayeurs

autant de questions sur lesquelles l'équipe travaille actuellement.

Nous reconnaissons que, vu ces incohérences, il est difficile de faire fonctionner ces grilles : il s'agit bien sûr de propositions amendables. Il s'agissait plutôt de présenter l'état du travail en 1975 et les hypothèses que nous formulions ainsi qu'un type d'instrument possible.

9 - C O N C L U S I O N

Ruwet a fort bien montré (Introduction à la grammaire générative pp 20, 21, 22) quels obstacles rencontrerait une théorie du rôle de l'information extra-grammaticale dans l'interprétation des phrases.

S'il est vrai que..." le sens des énoncés est déterminé en partie par leur contexte de situation..." (Langendoen. 1964 - pp 307-308, cité par Ruwet. op. cit. p. 21), et que... "la théorie complète du contexte impliquerait... la connaissance totale de la réalité..." (Ruwet op. cit 22) de toute façon, il n'est pas question pour nous de faire "une description sémantique" de la langue étudiée, mais une description structurale. Il n'est pas question de mesurer l'influence du contexte situationnel sur le dit, mais de décrire l'influence du contexte situationnel sur le comment on le dit.

L'ambition est grande, il faut le reconnaître, puisqu'il s'agit de trouver les "invariants" de ce comment.

Certes, nous reconnaissons la difficulté de saisir un contexte signifiant "sans en diluer la notion dans la totalité du réel" (d'après Ruwet - op.cit. p.22) Mais justement, tel n'est point non plus notre propos. Ce que nous proposons, c'est de chercher les rapports dialectiques qu'entretiennent certains aspects de ce contexte et les productions linguistiques.

Du reste, la distinction établie par Ruwet (p.22) entre un contexte "limité au hic et nunc de la parole", contexte de sens restreint, et "sans aucune portée", et un sens plus vaste de la notion, est une distinction non opératoire dans le cadre de notre recherche. Toutes les discussions, dans l'équipe locale et dans l'équipe académique, ont montré que c'était dans le cas de la parole prononcée hic et nunc que nous risquions d'englober dans le contexte situationnel la totalité du réel.

Le problème est de savoir ce qu'il faut retenir de cette totalité. Ils nous a semblé sage de ne chercher dans cette totalité que ce qui pouvait entrer en relation avec l'aspect de la parole (comment on le dit), tout en restant dans le champ de l'observable (à savoir les réseaux de communication, l'occupation de l'espace, les déplacements, le matériel et son utilisation, les rôles et comportements). Ainsi avons-nous écarté l'affectivité qu'on ne peut dégager qu'à partir du sens s'appuyant sur une analyse antérieure.

Si nous pouvions montrer un certain type de relations invariantes (ou montrer qu'il n'y en a point), nous aurions montré en même temps qu'on pouvait prendre dialectiquement le problème des rapports du contexte et de la production et par un autre bout que le sémantique (ce qui ne voulait pas dire qu'on ignorait les tâches d'une psycha-linguistique, mais qu'on pourrait peut-être les reconsidérer plus tard sous un jour nouveau).

C O N S I G N E S

1.0.0. - Conditions d'enregistrement et d'écoute.

- 1.1.0 - Enfants 4 enfants de préférence (ou 5 ou 6) - 2 garçons et 2 filles se connaissant, ayant l'habitude de jouer ou de travailler ensemble - si possible ne paraissant ni particulièrement en avance, ni particulièrement en retard dans le domaine du langage - Choisir de préférence des enfants de la région.
- 1.1.1 - Au-delà de 4 enfants les conditions expérimentales deviennent très diversifiées et difficiles à cerner :
- Il est impossible de saisir intégralement les réseaux de communication,
- souvent 2 ou 3 enfants parlent en même temps et l'expression devient inaudible,
- quand le groupe se scinde, la répartition des sous-groupes est beaucoup plus délicate à saisir.
- 1.1.2 - Pour le décryptement la mise en commun des résultats et la validation des grilles, il serait préférable que certaines conditions expérimentales soient les mêmes. Mais on peut discuter sur le nombre d'enfants retenus. Vu les conditions techniques d'enregistrement et de décryptage, nous nous sommes arrêtés à 4.
- 1.2.0 - Observateurs
- Ils doivent être neutres, observer objectivement en évitant toute participation à l'activité des enfants.
- 1.2.1 - Nombre idéal :
2 pour remplir la grille d'observation de la situation (à se partager)
1 pour remplir la grille des réseaux de communication
1 observateur "sauvage" qui note ce qui lui paraît intéressant et remplira la feuille de "Remarques"
1 chronométrateur (qui indiquera chaque minute écoulée aux observateurs).
- 1.3.0 - Le matériel
- 1.3.1 - Pour les adultes : Plusieurs magnétophones répartis autour de l'aire d'activité (s'efforcer de rendre leur présence aussi discrète que possible)
1 grille d'observation par observateur
1 chronomètre.
- 1.3.2 - Pour les enfants : - soit à prévoir par l'équipe d'observateurs selon le lieu, les intérêts du moment... Toute motivation réelle est exploitable.
- soit choisi par les enfants eux-mêmes.
- 1.4.0 - Le lieu. Tout endroit favorable à une communication réelle. L'espace doit souvent être symboliquement limité pour que les enfants restent suffisamment groupés et pas trop éloigné du magnétophone. A l'extérieur éviter de faire l'enregistrement près d'un mur ou sous un préau (effet d'écho).

- 1.5.0 - Période. Dans les premières semaines de l'année scolaire, avant toute action pédagogique déterminante au cours considéré.
- 1.6.0 - Durée de l'enregistrement. Une période de 15 à 20 minutes paraît souhaitable.
- 1.7.0 - Enregistrement. Dans toute la mesure du possible, éviter l'intervention verbale d'un (ou des) adulte (s). Cette intervention risque en effet de modifier le langage de l'enfant dans les énoncés qui suivent. N'intervenir (rapidement) que pour des raisons de sécurité.
- 1.8.0 - Ecoute et décryptage.
Trois auditeurs pour écouter, afin d'assurer autant de fidélité que possible. Les auditeurs doivent être de la région où s'est pratiqué l'enregistrement.
En cas de désaccord, de difficulté, faire appel à des enfants (plus proches que l'adulte du langage enregistré) ou à des femmes (voix de soprano).

2.0.0 - Utilisation des grilles

Nous avons établi des grilles en essayant d'éliminer les questions qui seraient sujettes à interprétation immédiate. L'interprétation viendra ultérieurement et sera issue des corrélations entre les différentes grilles.

- 2.1.0 - La situation. Grille comportant deux parties : les invariants, les variables.
- 2.1.1 - Les invariants : éléments qui restent constants durant tout l'enregistrement.
N.B. - Activités professionnelles dominantes → à indiquer si statistiquement significatif sur le plan des habitants du quartier (agriculteurs, ouvriers d'usine, SNCF, etc...).


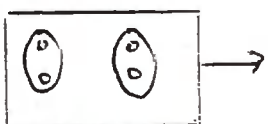
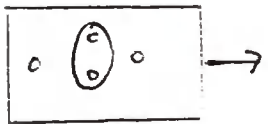
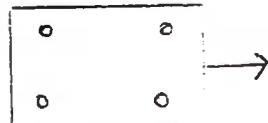
Pour les questions 34 - 35 - 36 - 38 - 46 - 47 - 48

On peut indiquer dans la case l'initiale du prénom de l'enfant - ou de l'adulte - qui intervient ; le nombre de traits obliques indiquera le nombre d'interventions par minute.

- 37 - La durée des silences pourra être mesurée à l'écoute de la bande.
- 40 - ex. critère verbal (Nelly viens avec moi !)
- certains types d'activités : . jeu de cache-cache (ex. un enfant va se cacher derrière un arbre),
. découpage (un enfant va chercher des ciseaux) etc...
- 41 - Ecrire la composition des groupes : (2,2) ou (3,1) ou 2,1,1) ou (1,1,1,1).
- 45 b - Non s'il est transformé par l'imagination de l'enfant
ex. : un caillou devient une voiture.
barre d'équilibre devient moto.

- 48 - Il s'agit bien d'un choix manifeste et non pas d'un simple emportement ou d'un simple mode d'être.
- 55 - Par "répétition" nous entendons reprise d'une même phase d'activité (ex. dinette) et à l'intérieur d'une même phase d'activité, reprise d'un comportement, geste etc... (ex. monter plusieurs fois sur la moto).
- Dans le cas où l'on disposerait d'un observateur supplémentaire
 - ou dans le cas de l'utilisation d'un magnétoscope,

nous proposons de noter les déplacements dans l'espace selon le code suivant :

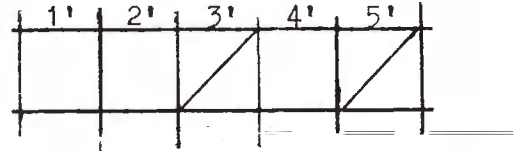
	Sophie	Guillaume	Laurent	Nathalie
				o
	o			o
	o			+
	o	+	x	

- Nous n'indiquons rien pour ceux qui sont ensemble sauf dans le cas 2 où l'on met le même signe pour 2 enfants ensemble et rien pour les 2 autres.
- Nous indiquons 2 signes différents dans le cas 3 pour 2 enfants isolés séparément.
- Nous indiquons 3 signes différents dans le cas 4 pour indiquer que les 4 enfants sont isolés individuellement.
- si l'on peut remplir cette grille, les questions 37, 38, 40 et 41 du (b) (espace et déplacements) de la grille de la situation disparaissent.

2.1.2 - Les variables : éléments qui peuvent varier durant l'enregistrement.
 N.B - Rôles distribués par mode conventionnel : tirage au sort, courte paille, aux pieds, en chantant une comptine, etc...

Durant l'observation (minutée) si une question appelle une réponse positive à une minute donnée, tracer un signe plus (+) dans la case correspondante

ex. : les rôles sont-ils ...



Réponse négative : signe moins (-). En cas d'incertitude point d'interrogation (?)

Eviter les interprétations - ne marquer d'un trait que si la chose est manifeste.

2.2.0 - Les réseaux de communication. Que peut-on attendre des réseaux de communication ?

- a) une étude statistique des prises de parole à 3 niveaux : global, par enfant (locuteur et destinataire) et dans le temps.
- b) une mise en corrélation avec le corpus, tout en reconnaissant les difficultés d'une telle entreprise.

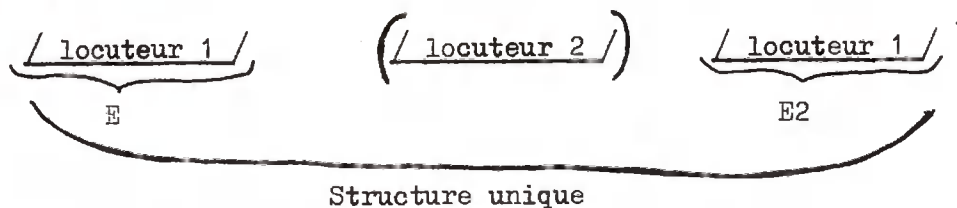
- Bien noter le minutage pour permettre les corrélations avec les autres grilles.

- si deux ou plusieurs enfants parlent en même temps, noter comme d'habitude et relier par un crochet - ex. : →

2.3.0 - La langue se structurant.

2.3.1 - Nous utilisons le terme segment parce que notre corpus des pré-enquêtes montre que l'enfant peut couper n'importe où : dans la phrase, dans le syntagme, dans le mot.

2.3.2 - Nous entendons par énoncé ce que dit l'enfant tant qu'il a la parole sans interruption d'autrui - y compris les répétitions, les reformulations, les silences - si un enfant est interrompu par un autre, il s'agit, même s'il continue comme si de rien n'était, de 2 énoncés distincts :



2.3.3 - Il est parfois délicat d'établir une classification entre cri et embrayeur, ou entre cri et onomatopée... dans la mesure où il y a ambiguïté tant pour l'émetteur que pour le récepteur (ex. : Oh con qu'est-ce que tu fais ?). Dans ce cas, classer en 35 : les cas douteux et en 36 les cas divers (ex. la la la j'ai fini na na na).

2.3.4 - Quelques exemples : voir x sur les grilles.

- et pa... (2) et mon papa (1) (3) il a ... et maman (4) elle a dit...

- et papa - parce que mon frère il l'avait cassé alors papa... (5)

- Reformulation par changement de constituant de phrase
ex. : de l'affirmation à l'interrogation ou l'inverse
de l'affirmation à la négation id.
- Embrayeurs prétextes. ex. Dans un énoncé inaudible par défaut phonologique du locuteur, on distingue le mot dame. Ce mot est prétexte à un nouvel énoncé : "Moi je connais une dame qui...".
- 2.4.0- La langue structurée.
- 2.4.1 - La langue orale sera transcrite sans ponctuation.
- 2.4.2 - Noter les superpositions - si audibles avec le crochet }
- si inaudibles : noter par un trait avec
au-dessous la situation dans le temps 20"

8' et 9'
- 2.4.3 - Numéroté le corpus par lignes de texte.
Ce numérotage sera reporté dans les cases des grilles en tenant compte de la situation dans le temps
- 2.4.4 - Quelques exemples.
 - Énoncé isolé : par exemple pour provoquer une action : - Tous à la grille !
 - Énoncé avec prétexte verbal :
 - Moi j'ai vu une belle voiture ce matin.
 - Eh ben moi mon papa y va acheter une voiture
 - Échange duel :
2 enfants A et B - une seule intervention de chacun.
 - Échanges en série :
série d'échanges : plusieurs enfants, un seul sujet.
 - Superposition : deux ou plusieurs enfants parlent en même temps.

Examen du document de travail de l'équipe de Nîmes (*)

Etude du langage spontané

1 - Problèmes rencontrés et résultats

1.1. - L'établissement de grilles - (P. ORIEUX)

Les premières grilles élaborées pour cerner l'objet de l'étude étaient monumentales ; mais parce que trop lourdes, elles devenaient inutilisables. Elles ont été allégées, mais alors elles ne saisissaient plus la réalité d'aussi près. C'est un problème que semblent avoir rencontré toutes les équipes.

1.2. - Discussion des expressions utilisées : "Langage naturel", langage spontané"

Pour E. ESPERET tout langage de l'enfant est naturel. Le langage de l'enfant qui récite une récitation de la façon la plus traditionnelle qui soit est aussi naturel que celui qu'il tient dans la cour de récréation. En fait l'enfant utilise le langage en fonction de la représentation qu'il a de la situation.

P. ORIEUX fait remarquer que dans le document examiné, il donne une définition de ce qu'il appelle "langage naturel"

L'expression "langage spontané" ayant été critiquée, A.M.HOUDEBINI précise que pour les linguistes, langage spontané a un sens par opposition à langage contrôlé, celui-ci étant "de la verbalisation d'écrit dans de l'ora."

1.3. - Quelques résultats intéressants et les problèmes soulevés

P. ORIEUX rappelle quelques résultats des études de l'équipe de Nîmes :

- la fréquence des verbes observée est comparable à celle de l'élaboration du Français fondamental de Gougenheim.

- Les structures de la phrase canonique ne sont guère employées par les enfants.

- Par contre, de nombreuses structures et des emplois de modes et temps verbaux (subjonctif, conditionnel) dont l'étude est traditionnellement réservée aux classes terminales de l'école élémentaire (C.M), sont couramment employés par les enfants des grandes sections de maternelle.

./.

(*) Séminaire du G.L.O Février 1976

Synthèse de la discussion établi par Claude BRUNNER

N.B. La discussion porte sur un document établi par l'équipe en juin 1975, reproduit par les soins du CRDP de Montpellier - auprès duquel les équipes de l'Académie trouvent une aide irremplaçable. Que celui-ci en soit ici très vivement remercié.

- Il est frappant de constater que ces utilisations tendent à devenir moins fréquentes au C.P.

Pourquoi cette régression ?

P. ORIEUX propose des éléments de réponse :

- l'enfant progresse par bonds ; il s'habitue à une nouvelle structure qu'il rencontre (structures de la phrase canonique au C.P) et elle sera utilisée dès qu'elle sera installée.
- Mais pour qu'il n'y ait pas régression de l'acquis antérieur, il faut que l'enseignant ait conscience de la façon dont l'enfant s'exprime réellement pour mieux ajuster son apprentissage au fonctionnement du langage de l'enfant. L'enfant est sans doute encore souvent mis trop brusquement devant un langage qui lui est étranger.

Par exemple, dans la méthode naturelle, l'enfant propose un énoncé qui servira de texte de lecture, mais il est rarement écrit au tableau tel qu'il a été formulé par l'enfant.

Cet exemple est l'occasion d'une longue discussion autour de la question :

Peut-on écrire ce que dit l'enfant comme il le dit ?

Il y a un oral et un écrit ; pour mener l'enfant vers l'écrit, il faut lui faire prendre conscience des différences qui séparent les deux codes. L'enseignant lui-même n'en est pas toujours conscient : si la différence oral - écrit est faite au niveau des correspondances phonèmes - graphisme, elle l'est moins souvent et moins nettement au niveau syntaxique ; il y a des structures de phrase propres à l'oral.

La pédagogie de "l'oral" reste encore largement à construire. Ce qui suppose une connaissance indispensable de cette langue orale.

La question initiale (peut-on écrire ce que dit l'enfant comme il le dit ?) peut trouver deux réponses :

- 1 - Les énoncés oraux des enfants seront "traduits", si nécessaire, en énoncé de type écrit.
- 2 - Etant donné les constatations faites concernant la régression, au C.P., de structures orales évoluées, il serait intéressant d'expérimenter une méthode d'approche de l'écrit qui respecte, au moins dans un premier temps, les structures utilisées par l'enfant ; on l'habituerait plus progressivement à la syntaxe spécifique de l'écrit. Il s'agirait de vérifier si, avec une telle démarche, les régressions se produisent ou sont évitées.

2 - Utilisation au plan national des travaux d'une équipe - (en l'occurrence "Nîmes")

2.0. - H. ROMIAN soulève le problème, en constatant que pour le moment, le document de travail tel qu'il se présente paraît difficile à utiliser par d'autres équipes ; la cause en est que le cadre théorique de la recherche n'est pas explicité.

2.1. - Nécessité d'un cadre théorique explicite :

Pour pouvoir sortir un tel travail du cadre régional et l'étendre à d'autres équipes, il faut s'efforcer d'explicitier tous les choix en les fondant soit sur des données théoriques soit sur des observations empiriques. Un cadre théorique peut être fourni par des éléments pris à des modèles théoriques déjà élaborés ; il faut cependant veiller à harmoniser les éléments s'ils sont empruntés à plusieurs modèles théoriques.

Une explicitation du cadre théorique est absolument nécessaire pour permettre :

- soit une réévaluation de l'expérimentation, (on peut soumettre le matériel recueilli à un autre type de traitement).
- soit une réexpérimentation (on peut recréer des situations d'expérimentation analogues ailleurs).

C'est la condition nécessaire pour que des résultats soient obtenus sur des bases homogènes et soient donc comparables entre eux.

2.2. - L'implicite dans le document analysé

H. ROMIAN énumère un certain nombre d'exemples de non explicitation du cadre théorique.

- 1) - La situation de communication choisie par l'équipe de Nîmes, pour faire ses observations, celle du jeu dans la cour de récréation, élimine l'induction verbale de l'adulte. Suppose-t-on qu'elle serait susceptible de perturber les échanges oraux entre les enfants ? Ce n'est pas précisé.
- 2) - L'indice de maîtrise de l'oral est défini comme "autonomie croissante de l'enfant par rapport à la situation", comment articuler cette formulation avec celle du Plan de Rénovation : la maîtrise de la langue est la capacité d'adaptation aux situations de communication.
- 3) - "Nous retenons comme indice de la langue se structurant toute interruption de la structure de la chaîne parlée".

Cette affirmation repose-t-elle sur des fondements théoriques ou découle-t-elle d'observations empiriques ?

On peut en effet supposer que bon nombre d'interruptions sont liées à la situation où le geste, le regard, la mimique suppléent tout naturellement la parole.

- 4) - Cinq observateurs constituent un dispositif expérimental très lourd qui risque de perturber les échanges entre les enfants et qu'il sera bien difficile de reproduire ailleurs faute de moyens.
- 5) - Pour le décryptage on recommande qu'il soit effectué par un auditeur originaire de la région ; on pourrait aussi bien soutenir le contraire.
- 6) - Dans la grille d'observation sont retenues un certain nombre de variables : pourquoi celles-ci et pas d'autres ?
Par exemple : pourquoi admettre que le matériel puisse varier ?
N'obtiendrait-on pas des situations plus homogènes en imposant le même matériel ?

2.3. - Réponses de l'équipe de Nîmes

P. ORIEUX répond aux points 1 - (influence de l'induction)
et 4 - (le dispositif expérimental)

Le document en question date d'un an ; il est conjoncturel ; il tient compte des possibilités de mise en oeuvre pratique que l'équipe possédait à ce moment-là. Maintenant le magnétoscope remplace les cinq observateurs.

En ce qui concerne l'incidence de la présence d'observateurs, il se confirme en effet, par comparaison d'un corpus d'énoncés relevés hors présence d'observateurs, la situation restant par ailleurs identique qu'il y a perturbation.

2.4. - Discussion au sujet de la situation et de ses variables.

- H. ROMIAN repose la question des variables dans la situation ; les variables sont si nombreuses qu'il semble n'y avoir qu'une constante, l'absence d'induction verbale de l'adulte. Dans le projet, du Groupe Langue Orale, qui est de décrire le langage de l'enfant à travers les âges (grande section de maternelle, C.P., C.E. C.M) peut-on dire que la situation reste la même si on se contente de la définir comme "situation de jeu" ?

Un enfant de maternelle a d'autres jeux qu'un enfant de C.E, ce qui l'amène à utiliser un autre lexique, d'autres formes verbales, voire d'autres structures (par ex. la simulation induit très naturellement des conditionnels).

- A.M. HOUDEBINE suggère de distinguer dans l'ensemble "situations de jeux" des micro-situations différentes, définies chacune par rapport aux autres par une seule variable et de vérifier si une variation de situation (une seule variable) entraîne des variations dans les énoncés.
- P. ORIEUX précise qu'en effet le nouveau travail de l'équipe est conçu dans cette optique ; cependant l'enquête effectuée dans ces nouvelles conditions n'est pas encore dépouillée. Pour le moment, deux variables sont retenues :
 - pour un milieu socio-économique identique
 - on définit différentes micro-situations de jeu.

2.5. - Pour une reformulation du compte rendu des travaux à publier

dans "Recherches Pédagogiques"

A.M. HOUDEBINE rappelle la nécessité :

- d'expliciter les cadres théoriques
- de présenter les résultats dans une perspective de synthèse de façon à formuler
 - des propositions pédagogiques
 - des propositions linguistiques

Les résultats déjà obtenus de cette analyse de la langue orale des enfants sont très parlants par rapport à l'image traditionnelle que les pédagogues ont de la langue orale de l'enfant, image qui ne repose sur aucune étude (il n'en existe encore aucune).

Il est donc urgent de publier ces résultats même si toute la recherche entreprise n'est pas encore terminée.

Cependant la présentation actuelle est trop volumineuse pour se prêter à une diffusion plus large. Il conviendra de présenter une synthèse qui formule les objectifs, les hypothèses de travail, les problèmes rencontrés et les résultats de façon plus succincte. Pour ceux que les détails de la recherche intéressent, on les renverra aux publications déjà parues. Il serait utile aussi de comparer ces résultats obtenus avec ceux des chercheurs qui ont travaillé soit sur la langue orale des adultes soit sur la langue écrite des enfants afin de cerner les divergences et de dégager, par opposition, les caractéristiques de la langue orale de l'enfant.

H. ROMIAN conclut en rappelant l'importance, dans une recherche de longue haleine, de savoir ponctualiser pour publier, dans la perspective de fournir aux formateurs les éléments déjà élaborés, un outil de travail. Par outil, il faut entendre un "état de description", outil de réflexion au plan de la recherche descriptive et outil d'action au plan de la recherche-innovation, de la formation des maîtres. C'est aussi la seule façon pour un groupe de travail comme le Groupe Langue Orale, de ne pas perdre le contact avec la réalité, de confronter ses résultats à ceux d'autres groupes.

Projet de grille d'observation de la situation.

I - Les invariants

a - Le cadre général

- Lieu : Grande ville 1
- Ville moyenne 2
- Village 3
- L'activité a-t-elle lieu dans l'école 4
- oui 4
- non 5
- Dans le cadre scolaire ou périscolaire :
 - dans la salle de classe 6
 - dans la cour 7
 - sur le terrain d'E.P.S. 8
 - à la cantine 9
 - au centre aéré 10
 - dans un autre lieu - lequel ? 11
- Hors de l'école
 - dans la rue 12
 - dans la famille 13
 - en cours de déplacement 14
 - dans un autre lieu - lequel 15 →

b - Les conditions expérimentales

- L'espace a-t-il été symboliquement limité au préalable ?
 - oui 16
 - non 17
- Cet emplacement était-il fermé ?
 - oui 18
 - non 19
- L'activité était-elle imposée ? 20
- " " libre ? 21
- Un (ou des) adulte était-il présent ?
 - oui 22
 - non 23
- Était-il visible pour les enfants ?
 - oui 24
 - non 25
- Le matériel : scolaire ? 26
- non scolaire ? 27
- Ce matériel était-il imposé au groupe ?
 - oui 28
 - non 29
- Arrête t-on l'enregistrement :
 - sur intervention de l'adulte ? 30
 - parce que l'activité est terminée ? 31
- Les enfants se savent-ils enregistrés ?
 - oui 32
 - non 33

- Date :
- Nom de la commune :
- Nombre d'habitants :
- Activités professionnelles dominantes
- Combien d'enfants présents ?
 - garçons : filles :
- Origine socio-professionnelle des parents :
- Type d'activité ?
- Type de matériel proposé ?
- Nom et statut des adultes présents ?
- Matériel d'enregistrement ?

a) La communication

	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'	11'	12'	13'	14'	15'	16'	17'	18'	19'	20'	21'	22'	
34 - En cours de séquence l'adulte est-il intervenu de manière verbale ?																							
35 - id. de manière non verbale ?																							
36 - Les enfants se sont-ils adressés aux observateurs ?																							

b) Espace et déplacements

37 - Les enfants ont-ils franchi les limites fixées ?																							
38 - Se sont-ils déplacés les uns par rapport aux autres ?																							
39 - Ces déplacements vous paraissent-ils manifestement commandés par l'activité choisie ?																							
40 - Le groupe s'est-il scindé ?																							
41 - Si oui, suivant le sexe ?																							

c) Le matériel

42 - Y a-t-il saisie et/ou utilisation de matériel ?																							
43 - Change-t-on et/ou modifie-t-on le matériel en cours d'activité ?																							
44 - Les enfants ajoutent-ils du matériel ?																							
45 - Le matériel est-il utilisé selon sa "fonction usuelle" ?																							

II - Les variables (Suite)

d) Rôles et comportements

	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'	11'	12'	13'	14'	15'	16'	17'	18'	19'	20'	21'	22'	
46 - Les rôles sont-ils distribués par un enfant ?																							
47 - Les rôles sont-ils distribués par mode conventionnel ?																							
48 - Chaque enfant choisit-il son rôle ?																							
49 - Le choix du rôle est-il verbalisé ?																							
50 - Y a-t-il apparition manifeste d'un leader ?																							
51 - Y a-t-il un enfant manifestement isolé ?																							
52 - Y a-t-il répétition de certains comportements ?																							
53 - Avec modification ?																							
54 - Si oui, avec changement de rôle ?																							

- Reproduction interdite -

Projet de grille d'observation de la langue se structurant

	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'	11'	12'	13'	14'	15'	16'	17'	18'	19'	20'	
A - Les phonèmes																					
1. Auto-corrrection d'un phonème																					
2. Correction d'un phonème par intervention d'autrui - a) phonème corrigé par simple reprise																					
3.b) id. corrigé par explicitation de la norme ex. : on ne dit pas... on dit..																					
B - Les unités significatives																					
4. Mot ajouté ② * 5. Mot inachevé ① *																					
6. Mot abandonné ③ *																					
7. Mot qui remplace ④ *																					
8. Mot réintroduit ⑤ *																					
C - Les structures																					
9. Structure auto-corrigée																					
Structure corrigée par intervention d'autrui																					
10. par simple reprise																					
11. id. par explicitation de la norme (on ne dit pas - on dit)																					

Il s'agit ici d'une première approche d'une grille qui sera mise au point ultérieurement par l'équipe académique.

	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'	11'	12'	13'	14'	15'	16'	17'	18'	19'	20'	21'	
D - Les répétitions																						
12. Répétition d'un phonème																						
Répétition d'un mot :																						
13. a) par le même enfant																						
14. id. b) par un autre																						
Répétition d'un segment :																						
15. a) par le même enfant																						
16. b) par un autre																						
Répétition d'un énoncé :																						
17. a) par le même enfant																						
18. b) par un autre																						
E - Les reformulations																						
19. a) par variation d'un élément signifiant																						
1 - par le même enfant																						
20. 2 - id. par un autre																						
21. 3 - id. par la chaîne des autres																						
22. b) par variation d'un segment																						
1 - par le même enfant																						
23. 2 - id. par un autre																						
24. 3 - id. par la chaîne des autres																						

le 10/10/1964

	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'	11'	12'	13'	14'	15'	16'	17'	18'	19'	20'	21'	22'	
25.c) par variation de l'énoncé 1 - par le même enfant																							
26. 2 - id. par un autre																							
27. 3 - par la chaîne des autres																							
28.d) La reformulation par changement de constituant de phrase *																							
F - Les cris 29.																							
30. Les onomatopées																							
31. Les exclamations																							
32. Les jurons																							
33. Les embrayeurs grammaticaux *																							
34. Les embrayeurs prétextes *																							
35. Les cas douteux																							
G - Les silences																							
36. a) au milieu d'un mot																							
37. b) entre deux segments du même enfant																							
38. c) entre deux énoncés de deux enfants																							

* voir exemples dans les consignes

Projet de grille d'observation de la langue structurée




A - Fonctionnement externe de la langue -

	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'	11'	12'	13'	14'	15'	16'	17'	18'	19'	20'
1 - Enoncé isolé *																				
2 - Enoncé isolé du contexte du discours a) par celui qui parle																				
3 - id. b) par l'un des locuteurs du réseau																				
4 - id. c) par un intervenant qui s'introduit dans le réseau																				
5 - Enoncé avec prétexte verbal *																				
6 - Echange duel *																				
7 - Echange en série *																				
8 - Superposition *																				
9 - Récit (un seul locuteur)																				

* Voir consignes

Il s'agit ici d'une première approche d'une grille qui sera mise au point ultérieurement par l'équipe académique.

B - Fonctionnement interne de la langue -

	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'	11'	12'	13'	14'	15'	16'	17'	18'	19'	
10 - A Structure à un temps																				
11 - B Structures à 2 temps a) 1 élément (E) + le reste																				
12 - b) Symétrique																				
13 - a) l'un des temps dédoublé ex. : 																				
14 - b) les 2 temps dédoublés ex. : 																				
15 - c) Combinaison de dédoublements ex. : 																				
16 - C Structures à 3 temps a) par position centrale de E																				
17 - Structures à 3 temps b) par position centrale de a coupant b ou c																				
18 - Autres combinaisons																				

FONCTIONNEMENT DES EQUIPES/

Analyse du fonctionnement de l'équipe de Nîmes (+)

Ecole Normale d'Instituteurs - 1974-75

I. Histoire de l'équipe

L'histoire de notre équipe qui n'est pas seulement l'histoire des "histoires" de notre équipe, bien que cette dernière ne soit aucunement dénuée de sens, est ce à partir de quoi prend sens chacun de nous dans la conscience de cette histoire et aide chaque membre à inscrire sa propre histoire dans l'histoire de tous au profit d'une tâche commune pour ne pas dire communautaire (la communauté de tous ceux qui cherchent). C'est pourquoi l'histoire de la succession de ses membres, des travaux réalisés, des modes de travail et de leur évolution est apparue nécessaire à l'analyse même du fonctionnement de l'équipe comme révélatrice et facilitatrice de l'intégration de nouveaux membres assurant ainsi une continuité plus qu'opératoire dans le trouble de la discontinuité "personnelle".

II. Analyse "actuelle" de l'équipe

A. Le niveau des opinions

Il est apparu normal face à la demande "institutionnelle" (++) de répondre par le truchement d'un questionnaire au problème ainsi posé. A surgi donc pour chaque membre l'idée, puis la reconnaissance et, enfin, l'adhésion à une manière personnelle de répondre et de prendre parti sur la question considérée, à savoir son propre "être-en-équipe". C'est cette consultation que nous livrons ci-dessous avec ses jugements de valeur, ses éventuelles réactions de "façade" ou de "défense", etc... c'est-à-dire avec son cortège d'appréciations et d'évaluations subjectives, avec ce qu'elle peut avoir aussi "d'instantané" dans sa saisie globale mais elle n'en demeure pas moins indispensable et tout autant élucidatrice.

(+) Flaborée en 1973-74, elle n'avait pu encore trouver place dans "Repères".

(++) De l'Unité de recherche INRP

Année	Equipe	Travaux effectués
67-68	Mme Jouyaux, Mme Ramboz M. Lefebvre, M. Joveniaux, M. Julien, M. Orioux	Phase d'information - cours (M. Mounin) - réunions (GFEN - Arles CRDP Montpellier)
68-69	Mme Jouyaux, Mme Ramboz, M. Lefebvre R., M. Jouyaux, M. Joveniaux, M. Julien, M. Klein, M. Lefebvre L., M. Orioux.	Imprégnation poétique - communication au stage CRDP Montpellier, Repères n° 1, décembre 69, émission télévisée. Orthographe Exercices structuraux.
69-70	Mme Guéneau, Mme Jouyaux, Mme Ramboz, M. Lefebvre R., M. Jouyaux, M. Joveniaux, M. Julien, M. Klein, M. Lefebvre L., M. Orioux.	Imprégnation par les textes - Grammaire Communication à l'INRDP - les exercices structuraux au stage CRDP Montpellier : Imprégnation par les textes.
70-71	Mme Guéneau, Mme Jouyaux, M. Lefebvre R., M. Bérard, M. Jouyaux, M. Joveniaux, M. Julien, M. Klein, M. Le- febvre L., M. Michel, M. Orioux	Orthographe - communication stage de Montpel- lier - avril 71 - Repères n° 12 - septembre 71 Communication CRDP Montpellier (stage) Problèmes de psychomotricité (CP - CM 2)
71-72	Mmes Gangloff, Jouyaux, M. Lefebvre R., Mme Louche, M. Bérard, Chabran, Cousquer Ester, Joveniaux, Julien, Klein, Mme Thomas, M. L. Lefebvre, Michel, Orioux, Monnier.	Lecture à l'E.P Repères n° 17 octobre 72. Emission télévisée Mémoire : psychomotricité et langage : grande classe maternelle.
72-73	Mme Michel - Mme Pagès, Mle Rivet, Mme Thomas, M. Cousquer, Joveniaux, Monnier, Orioux, Lefebvre R.	Psychomotricité et langage, niveau C.P.
73-74	Mme Pagès, Mle Rivet, Mme Thomas, M. R. Lefebvre, Freneix, Joveniaux, Klein, Monnier, Pédrolo, Orioux	Psychomotricité et langage, niveau C.E.1

Mode de travail	Evolution
<p>a. lectures individuelles b. quête de l'information (cours-conférences) c. essai de travail en commun (conjugaison)</p>	<p>I. travail individuel</p>
<p>a. enquête (poésie : classes de 6ème de divers C.E.S) → débouché pédagogique CM 2. b. travaux individuels et de groupe → retentissement sur la formation initiale et continue. (apparition des difficultés d'ajustement des relations inter-personnelles).</p>	<p>2. phase de structuration</p>
<p>a. établissement d'un plan annuel de travail b. série d'exposés par chacun des membres du groupe</p>	<p>3. phase de déstructuration</p>
<p>a. enquête (orthographe - niveau CM 1 - CM 2 - différentes écoles). b. travail de groupe - analyse des différents critères. Comment organiser l'école par un enseignement cohérent (grammaire - orthographe)</p>	<p>4. essai d'approche de travail collectif (manqué parce que somme de travaux individuels)</p>
<p>a. travail en grand groupe (12 à 16 personnes) b. travail en petit groupe clandestin (mise au point du travail du grand groupe)</p>	<p>5. travail du groupe paralysé par le nombre de participants</p>
<p>a. subdivision en deux sous-groupes : . enquête sur psychomotricité . réflexion sur l'unité pédagogique de l'école (difficultés dues aux circonstances externes - décharges des maîtres).</p>	<p>6. partage en 2 groupes élaborant des travaux différents (difficultés de fonctionnement et d'ajustement).</p>
<p>- retour à un seul groupe (10 membres) - répartition des tâches (au niveau du dépouillement du corpus ; au niveau de la rédaction des conclusions. (toutes les conclusions écrites et communiquées ont été pensées et mises au point par l'ensemble</p>	<p>7. travaux en groupe méthode de répartition des tâches qui ne casse pas le groupe. de l'équipe.</p>

DEFOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE SUR LFS
ACTIVITES DU GROUPE DE RECHERCHE

Préambule

Dans le cadre de notre réflexion sur les conditions méthodologiques de la recherche que nous avons conduite en 1973-74, nous avons décidé de soumettre à l'équipe un questionnaire. Le but des interrogations proposées était de mettre chacun de nous en présence des problèmes qu'il avait pu rencontrer, les difficultés auxquelles il s'était heurté et de permettre de réfléchir sur de meilleures conditions possibles pour l'avenir.

Neuf personnes ont répondu à ce questionnaire ; sans prétendre faire un compte rendu exhaustif de toutes leurs réponses, ce bilan a pour but de dégager les grandes lignes de ces réponses et de réfléchir sur les directions qu'elles engagent.

Ière question : Dans quelle mesure votre travail personnel vous-a-t-il semblé intégré au travail d'équipe ?

I.1.) Il faut d'emblée constater que deux réponses seulement détonent sur un ensemble en apparence pleinement satisfait. Il faut aussi remarquer que ces deux réponses inquiètes émanent des deux plus récents participants effectifs au travail de l'équipe. Il s'agit pour tous deux de leur première année, alors que les sept autres membres ont respectivement, sept, sept, six, trois, trois, deux et deux ans de participation. Il s'agit donc probablement pour eux d'une intégration encore incomplète.

I.2.) Il semble à ces deux membres qu'ils ont effectué un travail personnel "à peine influencé par les concertations périodiques". Les autres s'estiment satisfaits et justifient leur sentiment d'intégration par la définition en commun des méthodes, la production collective des idées directrices, et la création d'un climat favorable au travail. Il semble aussi que la nécessité de produire son travail personnel, préparé et orienté en groupe devant la totalité de l'équipe, soit un des aspects les plus favorables à cette intégration.

I.3.) Enfin, une remarque signale la bonne entente qui a régné, tout au long de l'année, à l'intention de la communauté de recherche, sans que la hiérarchie administrative ou spécialiste vienne la troubler.

I.4.) Sans doute aussi, a-t-il semblé à beaucoup que cette année a marqué un net progrès dans la cohésion et l'efficacité de l'équipe.

2ème question : La participation au travail d'équipe a-t-elle aidé, contrarié votre travail personnel ?

2.1.) Cette question permet de mieux dégager les difficultés qui ont pu être rencontrées, car cinq (six) des membres sur neuf, énumèrent des contrariétés.

2.2.) Celles-ci sont le plus souvent d'ordre matériel : participation aux réunions, perte de temps qui en résulte, conditions de travail dans ces réunions.

2.3.) Mais aussi d'ordre intellectuel : soumission à des directions de travail qui ne sont pas personnellement choisies, perte d'une certaine originalité dans la production des idées ;

2.4.) Mais tous reconnaissent aussi que la participation les a aidés par l'apport de notions qui surgissent de la rencontre, par le soutien apporté durant l'année grâce à l'atmosphère de travail collectif, enfin par la possibilité de confrontation et de réorientation permanente des réflexions individuelles.

2.5.) Un d'entre nous a bien montré que ce travail de participation s'est déroulé suivant un mouvement de progression dialectique où la contrariété est née d'une crise de croissance normale du groupe et n'a pu par conséquent qu'être un moment provisoire de son développement.

2.6.) Terminons par cet aveu révélateur de plusieurs réponses que même s'ils ont pu parfois être gênés par le groupe, ils n'auraient pas travaillé sans lui, en tout cas pas de la même façon.

3ème question : L'équipe telle qu'elle est constituée vous paraît-elle bonne ? Vous semble-t-il qu'elle pourrait être modifiée ? Subdivisée ? Et ceci en fonction de quels impératifs ?

3.1.) Si toutes les réponses reconnaissent l'intérêt du travail effectué l'an dernier, il faut quand même signaler un certain nombre de dissonances.

3.2.) La plus importante paraît être le regret de l'insuffisante participation des maîtres du premier degré, dont les connaissances de l'enfant et l'expérience de la classe seraient pourtant bien utiles à l'équipe, soit par suite des mauvaises conditions qui leur sont proposées, soit par "une idée fautive de leur infériorité".

3.3.) Autres regrets, celui de la lourdeur de l'équipe à plein effectif ; quatre personnes souhaiteraient sa subdivision, mais ne sont pas d'accord sur ce processus de subdivision.

3.4.) Faut-il constituer des sous-groupes gardant la composition de l'équipe complète : avec linguiste, psychopédagogue et maître de l'enseignement primaire, ou, au contraire, tenter une contre épreuve en se regroupant par spécialités ?

3.5.) Enfin, une des réponses, souhaite bien une subdivision, mais voudrait encore intégrer à l'ensemble un linguiste d'enseignement supérieur et un psychologue scolaire : enrichir l'équipe, mais avant de la subdiviser.

3.6.) Peut-être, enfin, faudrait-il ajouter cette remarque d'un participant, que le nombre n'est pas en question, mais le degré de structuration autonome du groupe.

4ème question : Quels problèmes méthodologiques le travail en équipe vous a-t-il posés ?

4.1.) Il faudrait dire d'abord que la réduction du questionnaire a introduit un recoupement des réflexions et des réponses entre la quatrième et la cinquième question sur les exigences du travail d'équipe. Aussi nous a-t-il paru commode et systématique de réserver à cette question toutes les remarques portant sur les difficultés proprement intellectuelles et à la question suivante les obstacles d'ordre administratif ou matériel.

4.2.) Il faut souligner d'abord avec l'un d'entre nous que les antinomies méthodologiques inévitables dans une équipe groupant des participants divers par leurs spécialité et leurs goûts, ont été résolues par un bon climat de coopération.

4.3.) Ces antinomies sont de trois ordres :

4.3.1. - d'abord le "souci de bien savoir et de bien être présent ce qui était d'abord demandé à l'équipe", c'est-à-dire la difficulté de soumettre sa propre réflexion à une contrainte extérieure qui définissait les propos et les orientations, et ceci sans en nier la valeur.

4.3.2. - ensuite "l'obligation de travailler et de réfléchir sur une question précise", encore une fois sans en nier le profit ; mais en exigeant de soi-même de moins tenir compte de ses propres pensées et de ses stimulations personnelles que de celles du groupe.

4.3.3. - Enfin, et bien que ce soit le meilleur critère possible, "l'acceptation de l'autre dans la différence comme critère d'intersubjectivité" cette soumission au jugement permanent de l'équipe, dans la mesure où elle exige de chacun un travail d'ajustement fructueux est aussi une contrainte.

5ème question : Quelle exigence du travail d'équipe vous a paru la plus favorable, la plus gênante ?

5.1. Compte tenu de ce que nous avons dit plus haut, nous nous limiterons ici au dénombrement des difficultés d'ordre administratif et matériel.

5.2.) Il faut dire tout de suite que cinq participants sur neuf (mais lors de la discussion orale de ces réponses, pratiquement tous les participants) se sont plaints de la méthode de travail que l'équipe avait elle-même choisie : à partir du "corpus" de langage enfantin, la mise sur bandelettes des divers éléments de ce langage. A presque tous, cette tâche a paru bien lourde, tant dans le "gâchis de temps" que cette méthode a créé que dans la difficulté des manipulations qui en a résulté : elle s'est révélée dévoreuse de temps et d'énergie.

5.3.) Mais cette remarque ne doit pas faire oublier des difficultés de tous ordres :

5.3.1 - le délai trop souvent réduit de remise des travaux.

5.3.2. - et par voie de conséquence le non-respect des échéances, et la nécessité souvent pénible pour chacun, de s'adapter au rythme de travail des autres.

5.3.3. - la longueur et la lourdeur de certaines réunions, sans pour autant nier le bienfait de leur périodicité régulière.

5.4.) Le temps nécessaire à la maturation des idées et l'entrecroisement des urgences.

5.5.) Les obstacles apparaissent cependant à la plupart d'entre nous, normaux, dans la mesure où ils sont inhérents à la méthode de travail choisie et dans la mesure où ils sont la contrepartie de ses avantages.

6ème question : L'établissement des relations interindividuelles dans l'équipe vous est-il apparu comme favorisant son ou votre travail ?

6.1.) Il semble qu'ici, malgré les réticences des nouveaux venus dans l'équipe, un accord à peu près unanime se fait jour sur ce point, ce qui est de bon augure pour le travail à venir.

6.2.) Beaucoup d'entre nous ont souligné la sympathie, la confiance, la franchise qui ont régné dans l'équipe et qui ont facilité le travail tant personnel que collectif.

6.3.) Il faut aussi dégager l'influence dans l'équipe, de l'animateur régional et de l'organisateur du travail qui ont su, tant par leur présence dans les réunions que par leur stimulation permanente, aider le travail des autres.

6.4.) Il a semblé aux plus anciens d'entre nous que le travail de cette année avait atteint, grâce à toutes ces influences, un niveau de rendement plus conséquent que par le passé.

7ème question : Y-a-t-il une répercussion de la recherche sur votre propre enseignement ?

7.1.) Un mot nous paraît tout particulièrement révélateur. "Beaucoup, quelquefois de façon inattendue", c'est dire que le travail d'équipe a exercé sur chacun de nous une influence dont il n'est peut-être pas encore à même de se rendre pleinement compte.

7.2.) Un maître de CF mentionne "une observation plus serrée du langage en classe, débouchant sur des idées d'exercice".

7.3.) Un linguiste affirme "il m'est arrivé, dans mes cours, d'évoquer des points précis du travail de recherche et de m'appuyer sur ce travail pour justifier une appréciation pédagogique".

7.4.) Un psychologue remarque que cet apport ne s'est pas exercé que sur l'enseignement et a confirmé en lui "des options ou des positions personnelles" et, entraîne parfois "des modifications de (son) enseignement".

7.5.) Il ne s'agit ici que de trois exemples, mais ils semblent révélateurs de l'influence exercée sur chacun de nous par le travail de groupe.

7.6.) Il faut noter enfin que cette recherche a permis à tous les professeurs de garder un contact indispensable avec l'enfant.

8ème question : Faites part de toutes suggestions, remarques critiques, que les questions précédentes ne feraient pas apparaître.

8.1.) Cette question plus ouverte avait pour but d'élargir le cadre de l'enquête proposée, il faut bien avouer que son but n'a pas été atteint, sans doute, en partie, parce que des suggestions avaient été apportées lors des réponses à la question 3.

8.1.2.) Mais aussi parce que nous sommes encore trop près de notre travail pour pouvoir nous dégager et obtenir la distance suffisante.

8.2.) Ceci dit l'essentiel des critiques a porté sur deux points :

8.2.1 - d'abord, sur l'insuffisante participation des instituteurs, parce que "elle est mal institutionnalisée quant à son obligation et à son rôle" et parce qu'elle exige de leur part "beaucoup d'efforts et de temps que le bénévolat n'encourage pas", c'est dire que des problèmes d'ordre budgétaire sont d'emblée posés, et il ne faut pas se cacher qu'ils pèsent d'un poids très lourd sur les conditions de travail de notre équipe de recherche.

8.2.2.- Du côté des professeurs l'amertume n'est pas moins grande. L'un de nous compare les 2 heures attribuées à la recherche et les heures de travail réellement effectuées, souligne que ce travail sera difficile "tant que nous ne bénéficierons que des miettes budgétaires" et conclut "qu'on a trop pris l'habitude de profiter du bénévolat des enseignants".

8.3.) Il est parfaitement significatif de la précarité de nos conditions de travail de clore ce compte rendu sur ces remarques désabusées.

Postface :

Le peu de temps que l'INRDP (+) nous a accordé pour mettre au point cette enquête est sans doute responsable des lacunes et des imperfections qui peuvent y être relevées. Il n'en demeure pas moins qu'elle a permis aux membres de l'équipe de recherche une meilleure compréhension de leurs problèmes et de leurs exigences, et quand ce ne serait que pour cela, a été pour chacun et pour le groupe, bien utile.

B. Approche psychosociologique d'une équipe

B.1. Il y a dans l'équipe des membres qui viennent d'horizons très divers :

- maîtres d'école annexe,
- professeurs d'école normale,
- directeur d'école annexe,
- directeur d'école normale,
- psychologue scolaire, médecin, etc...

B.2. a) Certains ont accepté de faire partie de l'équipe tout en demandant qu'on les convoque le jour où on aurait besoin d'eux.

b) D'autres ont parfois travaillé pour l'équipe mais n'ont pas pu assister à toutes les réunions (ayant des obligations ou des services très chargés par ailleurs).

c) Certains sympathisent avec le mouvement de la recherche pédagogique mais sans pouvoir participer au travail effectif.

d) D'autres participent à tous les travaux.

e) La maîtresse du C.P. a joué un rôle charnière capital en plusieurs occasions (préparations des tests, préparation des exercices, travail dans la classe) ;

(+) L'INRDP ne demande pas une enquête en forme, mais un bilan annuel du fonctionnement de chaque équipe. Se plaindra-t-on que la mariée soit trop belle ? (H. Romian).

f) Plusieurs peuvent être considérés comme des invités, soit parce qu'ils sont de passage, soit parce qu'ils ne font pas partie nominale de l'équipe mais travaillent avec elle chaque fois que c'est possible, pour nous rendre service et parce que nos préoccupations recoupent les leurs (professeur, d'E.P.S., de langue ou divers spécialistes).

g) Enfin, l'équipe entretient des relations amicales avec l'extérieur ; elle fait part de ses travaux à tous ceux qui ont bien voulu l'aider (terrains d'enquêtes, perturbations scolaires, dérangements, organisation matérielle, etc...).

B.3. Les membres de l'équipe sont depuis plus ou moins longtemps engagés dans la recherche.

a) les uns depuis que la recherche existe en mathématique.

b) d'autres depuis que l'équipe a demandé à participer à la recherche en français (1967)

c) d'autres s'intègrent dans l'équipe au moment de leur arrivée dans l'école (école normale ou école annexe)

d) d'autres qui faisaient partie du personnel de l'école entrent dans l'équipe au moment où le travail est déjà bien engagé.

e) C'est dire que depuis sa création l'équipe s'est presque entièrement renouvelée à l'exception de 3 membres qui peuvent en être considérés comme le noyau permanent

f) ces changements de personnes s'effectuant sur une période de 7 ans étaient à la fois bien visibles et pourtant insensibles au niveau plus global de l'équipe ; mais il faut reconnaître que cette même équipe prise par l'urgence des tâches à accomplir n'a pas suffisamment su prendre parfois un peu de son temps pour mieux accueillir, mieux expliquer aux nouveaux le cadre et les objectifs de ses travaux. Elle n'en a pas moins "fonctionné" pour autant bien qu'elle eût pu alors accroître son efficacité...

B.4. Si cette équipe s'est cherchée elle-même à travers la recherche de ses propres modes opératoires, comme le révèle le tableau qui relate son histoire (cf. I), on peut dire aujourd'hui qu'elle tend à un bon équilibre de son fonctionnement dans l'ensemble. Si ce tableau fait bien apparaître les relations de correspondance entre structures socio-institutionnelles, structures des tâches, structures socio-opératoires et structures socio-relationnelles et affectives, il se situe du point du vue de l'observateur.

B.5. Si nous nous situons du point de vue des membres de "l'être-en-équipe", c'est-à-dire de leur vécu collectif et de leur être-en-groupe, nous pouvons retracer pour l'équipe et chaque membre dans l'équipe, les différentes phases suivantes puis d'une façon non surprenante sont celles-mêmes de tout groupe évoluant vers une maturité :

- phase 1 : établissement de la "sécurité" dans la situation globale et dans le groupe ; avant même de chercher à connaître ses partenaires chaque membre du groupe a dû assurer peu à peu une sécurité fondamentale contre un sentiment primordial "d'insécurité" proportionnel à l'incertitude de la situation et à la crainte du groupe comme tel. Tout comme le "nouveau" qui débarque dans un groupe est plutôt inhibé et méfiant, de même tous les membres d'un groupe ont d'abord à "s'installer dans la situation" et à dépasser leur première inhibition.

- phase 2 : établissement progressif de la confiance interpersonnelle ; d'où le développement progressif de la relation et des communications dans le but explicite ou latent de se connaître ; d'où l'évaluation du degré d'authenticité des "autres" (par rapport à certains "masques" sociaux), nécessaire à la confiance et permettant la spontanéité de chacun ;

- phase 3 : puis nous avons assisté à un meilleur développement de la participation ou tout au moins d'un degré et d'une qualité de la participation nécessaire et suffisante pour le fonctionnement du groupe, c'est-à-dire :

a) dans la sécurité, la confiance et la spontanéité peu à peu établies, une meilleure connaissance et ajustement des objectifs personnels respectifs ;

b) la conscience plus claire de la différence qu'il y a entre la participation comme coopération (travailler ensemble), et l'accord seulement verbal même unanime.

- phase 4 : progrès dans la structuration autonome du groupe en tant qu'équipe, c'est-à-dire qu'on y mesure mieux la marge de liberté et de responsabilité en tant que groupe et membres d'un groupe par rapport aux structures extérieures et aux diverses contraintes de la situation ; de même les rôles au sein de l'équipe-groupe y sont mieux définis par rapport aux aptitudes et aux apports de ses membres ; enfin, le problème même de sa propre structure interne y est explicitement examiné (grâce à cette présente analyse et à ce rapport lui-même, par exemple).

C'est à cette phase que nous sommes actuellement arrivés et nous nous acheminons vers l'étape ultime : phase 5 qui réalise l'autorégularisation du fonctionnement de l'équipe, c'est-à-dire où le groupe est parfaitement capable de choisir ses procédures et ses voies pour atteindre ses objectifs tout comme il est capable de

mesurer sa progression et de régler lui-même ses tensions éventuelles tout comme ses rapports à l'institution, aux différents niveaux institutionnels.

B.6. Encore faut-il par delà ces constats s'interroger sur les progrès effectifs de l'équipe, c'est-à-dire analyser les différents facteurs qui ont assuré ces divers progrès. Parmi ces facteurs, on peut noter :

- a) la centration depuis 3 ans (dès 71-72) sur une tâche et un thème uniques, ce qui canalise et mobilise les énergies de chacun et de tous vers le même but commun.
- b) une stabilisation plus grande à partir de cette date de la composition de l'équipe elle-même au niveau de ses membres les plus effectifs et par là-même les plus "impliqués" dans la tâche à résoudre ce qui est d'ores et déjà assure une continuité dans la tâche et réciproquement, la même tâche assurant une continuité de l'équipe.
- c) la bonne intégration progressive de chaque membre en raison de la part faite à chacun aux différents niveaux :
 - de la production d'idées de méthodes de travail ;
 - de l'application partagée et égalitaire de ces méthodes ;
 - de la production des idées nouvelles dans le thème même de la recherche ;
 - de la production d'un "climat" grâce aux échanges informels de tous et de chacun ;
 - de la production écrite enfin d'une partie du travail réalisé dont chacun a eu la charge et la responsabilité devant l'équipe tout entière ;
- d) le fait, paradoxal devant la contradiction pourtant massive de l'ampleur de la tâche et de la pénurie de temps disponible, que la participation au travail d'équipe n'a pu qu'aider le travail personnel de chacun :
 - par l'ouverture de pistes nouvelles que seule une équipe ou le groupe peut offrir ;
 - par la confrontation serrée mais efficace des échanges interindividuels ;
 - par la distribution explicite ou implicite, sinon même tacite des tâches et des rôles à remplir ;
- e) la prise de conscience, autre mode d'être paradoxal de l'évolution d'un groupe, de la contrariété (provisoire) comme crise de croissance normale de l'histoire du groupe dans ses nécessaires ajustements interindividuels : gênes, contrariétés, oppositions à divers degrés sont autant de facteurs de changement qui aident à la progression dialectique de la recherche comme à la progression du groupe vers sa maturité et son efficacité.

f) le non-recouvrement systématique des rôles et des statuts en ce qui concerne les membres ou certains membres de l'équipe fait surgir une situation plus "originale", "moins classique" et pourtant favorable à un climat d'équipe de recherche :

- présence effective de M. Le Directeur de l'École Normale, non seulement en tant qu'il impulse de son autorité institutionnelle la recherche et qu'il y apporte comme chaque membre ses idées et sa production personnelle mais surtout en tant qu'il s'y assume comme simple membre dans un style coopératif et égalitaire (ce qui paraît essentiel) ;

- présence permanente du directeur d'école annexe en tant qu'animateur-organisateur efficace, positif et concret de l'équipe qui a bien souvent aidé et ramené membres et équipe aux réalités temporelles et matérielles tout en y apportant aussi ses propres idées et productions (un animateur d'équipe qui n'est donc pas un P.E.N.) ;

- présence également dans notre équipe de l'animateur académique qui par sa disponibilité et sa discrétion a aidé peu à peu à l'intégration de chacun dans le groupe et par ses larges vues synthétiques a favorisé l'indispensable unité des contenus de la méthodologie (et qui est un P.F.N. de français).

- enfin, présence coopération et production dans un esprit de rigueur et de bonne relation des autres membres de l'équipe qu'ils soient M.A. (+) ou P.F.N. sans hiérarchie des valeurs, des rôles ou des tâches.

g) quant à la présence du ou des seuls (M.A.) correspondants au niveau de cours étudié, elle a -par rapport aux premières années- grandement facilité la centration (ou la recentration quand c'était nécessaire) du travail de recherche et évité les dispersions des échanges (certes riches et intéressants) mais rendus ainsi inévitables, par le mélange incessant et les passages multiples d'un niveau de cours à un autre (nombreuses esquisses de réponses aux préoccupations tout à fait légitimes mais très différentes des maîtres).

B.7. Mais cependant, la part et le rôle joué par le M.A. (dans la mesure des disponibilités en temps de celui-ci), doivent être augmentés et améliorés dans l'optique d'une recherche qui ne doit pas être (et qui parfois peut l'être, faute de moyens par exemple), seulement fondamentale mais essentiellement opérationnelle (en tout cas dans ses finalités dernières) ; l'idée "être au service des maîtres à l'école primaire" doit prendre ici tout son sens tout comme leurs indispensables apports faits d'expériences et de confrontations aux réalités pédagogiques s'y avèrent fondamentaux. C'est pourquoi, les structurations et les destructurations voulues de l'équipe en sous-équipes -et en particulier l'association systématique M.A.-P.F.N.- lorsqu'elles sont possibles et rendues nécessaires par la nature des tâches comme des relations se révèlent efficaces et hautement souhaitables.

(+) Maîtres d'application.

Pour conclure ce point, il apparaît nettement que l'exigence la plus favorable au travail d'équipe réside dans le nécessaire ajustement aux autres, c'est-à-dire dans la nécessaire confrontation et acceptation de l'autre dans sa différence (moins de sympathie immédiate qui est éphémère que d'empathie) ; la rigueur et la cohérence de l'indispensable synthèse unificatrice, qui est critère "d'objectivité" ne peut être que l'oeuvre de l'intersubjectivité ; et que l'établissement de relations interindividuelles dans l'équipe est la condition absolument nécessaire de toute mise au travail même la plus sommaire. Sans cela tout travail est entaché de partialité, d'une pauvreté aussi bien idéologique qu'intellectuelle. Il va donc de soi que la productivité du groupe de recherche implique la résolution minimale de ses propres problèmes relationnels.

C. Problèmes et remarques méthodologiques dans "l'être-en-équipe"

En supposant qu'une équipe ait résolu, au niveau socio-relationnel de son "être-en-équipe", tous ses problèmes, elle n'en demeurerait pas moins confrontée aux réalités socio-opératoires qui fondent son existence d'équipe (c'est une équipe de recherche) ; s'il y avait une deuxième question importante dans ce travail d'analyse, nous dirions volontiers que c'est celle des méthodes de travail et des méthodologies inhérentes aux contenus véhiculés dans toute tâche de recherche en équipe.

C.I. Il est assez remarquable que dès le départ l'équipe s'est donné des tâches de recherche qu'elle entreprenait parallèlement à une information théorique qu'elle voulait se donner et qu'elle voulait maîtriser dans la mesure du possible, et à l'innovation pour laquelle elle était en communication avec les autres équipes. Il y avait là, dès le départ, une démarche qui distinguait la recherche en français de la recherche en mathématique, (laquelle avait franchi sagement les étapes : recyclage, innovation pédagogique, recherche, validation).

Il n'était pas possible de suivre la même voie. La phase I (recyclage en math) avait eu lieu à Montpellier ; il ne pouvait être question de demander à tous ceux qui avaient fait cet effort de le renouveler pour le français. Mais aussi, les niveaux de préoccupations avaient changé. Tout le monde savait que par l'innovation seraient posées les questions théoriques et aussi les thèmes de recherche. Cela montre combien la dynamique d'une recherche peut avoir de l'influence sur une autre, quand certains membres font partie des deux.

C.2. Il restait à mettre en oeuvre les passages entre innovation et théorie, entre innovation et recherche, etc... et nous avons hésité sur les formes de travail :

- restant en grand groupe (12 ou 13 Personnes)
- divisant le groupe en deux parties
- répartissant les tâches et aménageant une grille annuelle de compte rendus individuels
- rassemblant les travaux de tous pour les examiner et en faire les synthèses.

C.3. Et de ces formes non satisfaisantes a pu émerger cette année un fonctionnement en équipe bien amélioré :

- l'équipe décidait de poursuivre le travail commencé il y a 3 ans et de passer au CFI.
- elle a eu une tâche pratique immédiate à effectuer (tâche pour laquelle elle s'était rôtée les deux années antérieures), à savoir le relevé du corpus.
- suivie d'une deuxième tâche pratique : le dépouillement manuel du corpus :
- les tâches d'analyse ont été réparties avec alternance de phases de discussion et de phases d'analyse dessous-systèmes et

a) les techniques d'analyse ont été à peu près les mêmes pour tous

b) les concepts de la méthode d'analyse ont été discutés en équipe

c) chacun pouvait relier la partie qu'il travaillait à l'ensemble de la tâche et la situer dans un système qui avait été discuté.

Même si nous ne sommes pas allés aussi loin qu'on aurait pu dans cette direction, chacun a bien vu qu'il ne pouvait traiter son secteur sans en même temps traiter l'ensemble. C'est bien en ce sens qu'il y a eu travail d'équipe : le résultat n'est pas la somme des travaux personnels mais la contribution de chacun à l'élucidation d'un problème commun avec une visée commune.

Constatations qui conduisent à poser quelques questions :

- cette possibilité est-elle due à l'objet de l'étude ou aux moyens choisis pour faire cette étude ?
- quelle est l'influence de l'histoire de l'équipe sur cette volonté d'aboutir ? Pouvait-on faire l'économie des phases antérieures ?

Sans doute que non, mais cependant, chaque année a vu au moins le départ d'un membre et l'arrivée d'un nouveau. Il ne s'agit nullement d'un mécanisme élémentaire unissant des parties au tout mais d'un dynamisme propre :

- à l'objet lui-même
- à la relation objets-sujets (ici nous)
- aux relations des sujets entre eux.

C.4. Il faut reconnaître que la recherche que nous avons faite cette année était particulièrement dévoreuse de temps et d'énergie :

- à cause des procédures employées (par exemple recopier les énoncés du corpus sur des bandes de papier sans utiliser les cartes perforées)
- à cause des phases de maturation nécessaires
- de l'entrecroisement des urgences (au plan local, régional, inter-équipes et national).

C.5. Si les différences individuelles et leur confrontation sont fécondes sur le plan des idées et nécessaires à la dialectique de "l'être-en-équipe", elles sont source de problèmes méthodologiques aux différents niveaux ou étapes de la recherche :

- la détermination de certains champs, leur objet et leur clarification passent par des élucidations différentes selon les membres
- la collecte des matériaux passe également par la différenciation des saisies perceptives, la scotomisation, les problèmes de la communication avec intercompréhension plus ou moins réussie des messages émis, bruits divers, etc... selon les membres, les conditions et les situations de collecte.

Ce sont là des inconvénients bien connus au parasitage des différentes variables individuelles que seule l'identité absolue impossible, et non souhaitable par ailleurs, des membres pourrait éliminer.

- sur le plan des contenus de recherche, l'approche atomistique de la langue (classique et traditionnelle non encore éliminée ou dépassée et très fortement enracinée en nous) est souvent un écran pour une approche structurale commune. En tout cas, quels que soient les choix ou jugements qu'on porte sur ces approches, le conflit intra-intellectuel des deux révèle parfois une antinomie méthodologique pouvant gêner le travail d'équipe et l'unité dans la production du travail. Il peut en être de même des différents modèles ou systèmes linguistiques existants.

Si donc les conflits méthodologiques se révèlent être des faits parfois gênants, ils peuvent être par ailleurs, lorsque le climat de coopération est authentique, créateurs de tensions positives et de moments dialectiques nécessaires au progrès de la recherche comme de l'équipe elle-même dans ses fonctions socio-opératoires.

C.6. Situation de notre recherche dans la problématique du Plan de Rénovation.

- a) Démarrage sur l'école maternelle avec pour thème : psychomotricité et langage avec étude des problèmes d'adaptation de l'individu ou groupe et étude des jeux qui sous-tendent les activités de communication.

Nous travaillions alors sur les hypothèses A1 et A2, B1 et B2 (Repères n° 6, p. 45-46) (+).

b) suite au C.P. avec 3 perspectives nouvelles :

1) en vue d'une validation généralisée d'un Plan de Rénovation, il est nécessaire de connaître l'enfant à son entrée au C.P. et entre autres, de connaître son niveau de langue. Notre travail s'inscrit dans cette perspective.

2) nous avons pris les hypothèses A1 et A2, B1 et B2 non seulement dans un sens psychologique mais aussi dans un sens sociologique (niveau des petits groupes essentiellement).

3) les conditions particulières du travail au C.P. font que nous avons pris en considération des hypothèses supplémentaires : B5, C3 (entendant par "autre moyen d'expression" des moyens d'expression "sensori-moteurs" comme le rythme, le graphisme et le passage d'une expression à une autre) C6, D3 (étant admise implicitement).

c) suite au CEI avec à nouveau d'autres perspectives :

1) le champ de nos recherches s'est concentré sur le langage avec comme perspectives

- . de rester au niveau d'une pré-enquête dont les résultats nous engagent dans un nouveau cycle de recherche,
- . vérification des résultats acquis antérieurement,
- . affinement des outils d'analyse du langage
- . notre souci de recueillir un corpus aussi diversifié que possible nous a conduits à multiplier à la fois les variables socio-culturelles et les variables pédagogiques.

2) notre hypothèse générale est qu'il y a une relation entre les situations, les distances, par rapport à la situation et le langage.

C.7. Le retentissement du travail de recherche de l'équipe sur l'action pédagogique.

a) Formation initiale

1) Répondre à cette question formulée par tous les débutants : "comment parler à des enfants".

- . imitation du langage de l'enfant
- . limitation volontaire du langage de l'adulte dans le vocabulaire et la syntaxe.

2) Etudier les concepts linguistiques en situation (à partir du corpus) et non de façon abstraite ;

(+) Reproduit dans "Recherches Pédagogiques" n° 61.

3) Montrer que certains types d'exercices proposés par la rénovation sont des jeux de langage pratiqués par l'enfant lui-même (exercices structuraux, variations phonologiques) comment les mots en suscitent d'autres, etc...

4) Favoriser l'approche psycho-socio-pédagogique au niveau des pré-requis et apprentissages

5) Améliorer le rapport formateur-formé grâce à l'apport de documents réels en cours d'analyse.

b) Formation continue

Reprise des points 2, 3, 4 et 5 du a) et en plus :

6) Conséquences pédagogiques : motivation pour les exercices structuraux, différence entre l'écrit et l'oral, mise en lumière des différents niveaux de langue à partir des documents recueillis (signe d'authenticité).

c) Formation des enfants

1) Influence déterminante sur l'action pédagogique au C.P. au niveau des pré-requis et préparations aux apprentissages.

2) Influence capitale sur toutes les activités de français à tous les cours ;

d) Constitution d'une équipe pédagogique

1) à l'école annexe

. ajustement des enseignements grammaticaux

. unité pédagogique de l'école.

2) à l'École Normale, les professeurs qui font partie de la recherche constituent un noyau, tant pour le travail que pour les attitudes pédagogiques.

3) L'entente pédagogique de tous les membres participant à la recherche a permis à l'équipe de fonctionner d'une façon authentique.

Additif - Année 1974-1975

La stabilité et l'homogénéité de l'équipe de recherche de l'FNG de Nîmes rendent sans doute bien peu utile un rapport sur son fonctionnement (+). La continuité de son travail pourrait permettre de reprendre, à peu près tels quels, les termes du rapport rédigé sur ce thème l'an dernier à peu près à la même époque. Notre activité a été plus spécialement instrumentale et méthodologique. Elle a consisté à amasser des expériences, à en préparer l'interprétation analytique, à en prévoir de nouvelles. Mais pour noter ce qui constitue la spécificité du fonctionnement durant l'année écoulée, deux mots suffisent : resserrement de l'équipe, expansion de sa zone d'activité.

I. Resserrement tout d'abord : il ne s'agit pas d'une diminution numérique de ses membres, bien que quelques uns d'entre eux aient été amenés, par la force des choses, à se mettre un peu à l'écart de nos activités les plus absorbantes.

M. Lefebvre, directeur de l'E.N.G. tout d'abord, pris par un travail administratif de plus en plus pressant, mais qui, s'il n'a pu assister à toutes nos réunions, ne nous a pas ménagé son appui, et reste très près de l'équipe.

Les instituteurs de l'école annexe ensuite, pris par leurs propres occupations, et de plus, désavantagés par les conditions financières qui sont les leurs, car ils ne bénéficient pas de la décharge pour recherche comme les professeurs. Mais MM. Freneix et Klein, qui nous avaient beaucoup aidés l'an dernier, restent encore bien proches. De plus, Me Michel, maîtresse au C.P., c'est-à-dire de la classe où se situe plus spécialement l'objet de nos recherches, ne nous a jamais ménagé sa collaboration.

Il faudrait ajouter que ces absences ont été, d'autre part, compensées par l'arrivée d'un nouveau membre : M. Rémi Pugnères, psychologue scolaire, affecté à la circonscription pédagogique des E.N. Déjà familier de l'école, dont il fut l'élève, où il fut surveillant, et où il enseigna dans une classe d'application ; il s'est parfaitement et aussitôt intégré à notre groupe, nous a apporté son appui, et pour ce, n'a ménagé ni son temps ni sa peine.

(+) Est-il donc indifférent de préciser pourquoi et comment l'homogénéisation a pu être possible ? (cf. notamment le rôle du projet de travail commun) Est-il donc indifférent d'étudier les inter-relations entre Recherche et Formation ? Aux lecteurs de "Repères" d'en juger, d'après le rapport qui précède... et d'autres encore, déjà publiés ou à publier (H. Romian).

2. Expansion ensuite : quatre réunions au C.R.D.P. de Montpellier (+) grâce aux facilités que nous a accordées sa directrice Me Comet, et à la participation effective de Me Birouste, attachée au C.R.D.P. nous ont permis de fructueuses rencontres avec les collègues des équipes de recherche de l'F.N. Carcassonne, F.N.F. Montpellier et F.N.F. Nîmes.

Les échanges de vues, l'établissement d'un programme similaire et harmonisé de travail ont permis une compréhension et une collaboration qui n'avaient jamais encore été atteintes et on aidé à former un état d'esprit d'équipe académique.

Il semble que notre équipe, sous l'impulsion de MM. Joveniaux et Orioux, animateurs régionaux, a largement bénéficié des conditions favorables ainsi créées. Il ne s'agit pas de présenter ici un constat d'autosatisfaction, nous savons trop ce qui nous manque et ce qui nous reste à faire, mais de prendre conscience de la cohésion actuelle de notre équipe, tant dans son propre travail que dans son effort à la fois de rayonnement vers les autres et de réception des influences de ces dernières.

Il faudrait ajouter que l'achat par l'F.N.G. d'un magnétoscope et sa mise -fréquente- à la disposition de l'équipe de recherche par M. le Directeur, a grandement facilité notre tâche.

(+) Il convient de souligner que le C.R.D.P. de Montpellier n'a jamais ménagé son aide aux équipes de recherche de l'Académie. Qu'il soit ici remercié (H. Romian).

INFORMATIONS

BILAN 75-76 DE L'UNITE DE RECHERCHE

- octobre 1976 (*) -

Ce bilan ne concerne que les activités de l'Unité de Recherche Français 1er degré au niveau national. Les rapports de recherche des équipes - en cours d'élaboration au moment où ces lignes sont écrites - seront publiés dans "Repères" en 76 - 77.

1. **PUBLICATIONS**

Responsable : Hélène Romian - INRP

1.1 " Repères"

- . n° 31 : Pédagogies d'apprentissage de la langue écrite au C.P.
(recherche effectuée sur crédits ministériels).
- . n° 32 : Description de la langue orale des enfants de C.P.
(recherche effectuée sur crédits ministériels).
- . n° 33 : Description des pédagogies du français au C.P.
(recherche effectuée sur crédits ministériels).
- . n° 34 : Orthographe au C.P.
- . n° 35 : Langue orale.
- . n° 36 : Vocabulaire : analyse sémique.
- . Spécial "Repères" : Aspects de la communication en situation scolaire.
- . Spécial "Repères" : La reconstitution de textes.

1.2 Commentaire du Plan de Rénovation

- . L'élaboration collective des 12 volumes prévus se poursuit.

(*) Ce bilan établi pour la Direction des Ecoles, donne une idée d'ensemble, des activités de l'Unité de Recherche. C'est pourquoi il m'a paru utile de le porter à la connaissance des équipes. H.R.

. Les groupes de travail de 6 à 12 personnes correspondant à chaque thème se sont réunis (au minimum une fois chacun, soit 17 réunions au total).

. Sont déposés, pour impression :

- le volume n° 1 : La rénovation. Pourquoi ? Comment ?
- le volume n° 7 : Activités de grammaire

. En sont aux ultimes mises au point :

- le volume n° 2 : Vers la liberté de parole.
- le volume n° 5 : Activités de communication écrite (CE-CM)

. Sont prévus ensuite :

- le volume n° 9 : Activités d'orthographe
- le volume n° 11 : Rénovation de l'enseignement du Français et Techniques modernes.

Le travail de l'année 75-76 a consisté essentiellement à travailler par petits groupes (un groupe de travail par volume) sur les projets rédigés, de manière à pouvoir rassembler les documents pédagogiques illustrant les aspects les plus significatifs de chaque type d'activités, et apporter sur ces aspects les explicitations théoriques et pratiques nécessaires, compte tenu du public visé, celui des formateurs de maîtres. Chaque volume se termine par l'inventaire des pistes de recherche qui reste à explorer et une bibliographie "fonctionnelle", limitée aux textes dont l'expérience a montré qu'ils sont utilisables dans les cadres de la formation des maîtres.

2. GROUPE CM1

Responsable : Christine Barré de Miniac - INRP

Objectif du groupe

- Traitement croisé des données recueillies en mai 1972, dans le cadre de l'essai de validation de l'expérience de Rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire : données pédagogiques sur les maîtres, performances des élèves aux différentes épreuves, données sociologiques sur les familles.

- Analyse des résultats et organisation du travail de rédaction du rapport final.

Traitement des données :

- Conformément aux décisions prises par le groupe (1), les données ont été organisées en vue de répondre à la question suivante :

"A catégorie socio-professionnelle équivalente, la pédagogie joue-t-elle de la même manière ?".

- Les tâches suivantes ont été effectuées :

. Choix des variables objectives-élèves à retenir dans le traitement. C'est la profession du père qui a été choisie comme indicateur de l'appartenance sociale.

. Utilisation des réponses des maîtres au Questionnaire d'Identification des Pédagogies du Français (QIPF) pour caractériser la pédagogie pratiquée dans les classes sur lesquelles a porté l'enquête. Un nouveau codage des réponses a été mis au point puis appliqué aux 48 questionnaires (classes expérimentales et traditionnelles).

. Traitement automatique, des données ainsi réorganisées. Le travail a été effectué sur l'ordinateur du CIRCE (Orsay).

- A l'issue de ce traitement, on dispose des résultats suivants :

. Description de la population élèves sur la base de données objectives telles que l'âge, le sexe, l'origine sociale, la scolarité antérieure, etc...

. Description de la population maîtres sur la base des résultats au QIPF après application du nouveau codage.

Les réponses sont classées en R (réponses conformes aux hypothèses du Plan de Renovation) ou non \bar{R} pour l'ensemble du questionnaire ainsi que pour des parties correspondant à des dimensions essentielles de la pédagogie.

. Pour chaque épreuve, le traitement permet de savoir si les résultats des élèves sont plus en relation avec la pédagogie pratiquée par le maître, avec l'origine sociale des élèves ou les deux.

(1) Séminaire CM1 de Colombes - janvier 1975.

ANALYSE DES RESULTATS - PREPARATION DU RAPPORT FINAL

Ce travail a donné lieu à deux séminaires :

Le séminaire d'avril 1976 a porté sur la nature du rapport final. Il a été décidé que ce rapport devrait être utilisable par les formateurs de maîtres et que -pour cette raison- il devait comporter deux aspects :

- une analyse des problèmes de méthode rencontrés, en particulier lors de la construction des épreuves et de l'interprétation des résultats.
- des propositions concernant les implications pédagogiques envisageables des résultats obtenus.

Le groupe s'est ensuite mis d'accord sur le plan d'ensemble du rapport et sur une répartition des tâches de rédaction.

Il a été décidé que chaque chapitre serait relu par deux personnes :

- un "spécialiste" (linguiste, psychologue)
- un enseignant chargé de vérifier la "lisibilité" du rapport pour le public choisi.

Le séminaire de juin 1976 a porté sur l'analyse des résultats du traitement inter-épreuves.

Après avoir dégagé les tendances générales correspondant à l'hypothèse de traitement, le travail a consisté pour le groupe à se donner une méthode permettant :

- 1) d'analyser plus finement les résultats, en vue d'en dégager les aspects utiles pour un approfondissement de la réflexion pédagogique.
- 2) d'examiner les problèmes méthodologiques rencontrés lors de cet essai de validation, afin d'élaborer des hypothèses plus fines et mieux fondées susceptibles d'être mises en oeuvre pour une évaluation de ce type.

Un sous-groupe a été chargé de poursuivre l'analyse sur la base de la méthode ainsi élaborée.

Un séminaire d'étude des rapports de recherche est prévu pour mars 1977. La publication devrait être possible avant décembre 1977.

3 **GROUPE LANGUE ORALE** (*)

Responsable : Anne-Marie Houdebine - Université de Poitiers.

Au plan national le travail a été focalisé sur une pré-enquête portant sur les systèmes phonologiques des enfants de C.P.

Il a comporté les phases suivantes :

- passation d'épreuves en septembre-octobre 1975
- traitement automatique des données recueillies : novembre 75 - janvier 76.

1er bilan des résultats : séminaire de février 76.

- transcription phonétique et étude linguistique des données recueillies à partir du sondage phonologique (se poursuit sur 76-77)

1er bilan des résultats : journée d'étude juin 76.

- rédaction des rapports de recherche (se poursuit sur 76-77)
publication prévue avant décembre 77.

Essais de passation

En septembre-octobre 75, ont été essayés le sondage phonologique élaboré sous la direction d'Anne-Marie Houdebine, linguiste (Université de Poitiers) (**), et le questionnaire-parents élaboré par Eric Espéret psychologue (Université de Poitiers) (**). Ont participé à ces essais les équipes de Besançon, Caen, Carcassonne, Chalons-sur-Marne, Clermont-Ferrand, Colmar, Laon, Montpellier, Nîmes, Périgueux, Poitiers, Vannes. Cette nécessaire diversité s'explique par l'un des objectifs de l'opération : cerner d'une part les systèmes phonologiques majoritaires et, d'autre part, les variétés régionales éventuelles.

Un second essai du sondage, prévu en mai 76 n'a pu avoir lieu, faute de moyens budgétaires. Il n'a donc pas été possible de vérifier si le sondage phonologique permet ou non de différencier les enfants, notamment à l'épreuve de reconnaissance de phonèmes -selon la pédagogie pratiquée.

(*) Pour un rapport plus détaillé, voir plus haut.

(**) Cf. "Repères" n° 32.

Traitement automatique des données recueillies par écrit

Ce traitement fait par Eric Espéret sur les données recueillies par 8 équipes (soit 147 enfants) a permis de connaître les pourcentages de réponses obtenus à chaque item et chaque planche (*) selon

- que les enfants appartiennent ou non à une classe expérimentale
- que les enfants ont fourni le terme attendu directement d'après l'image, après induction complémentaire, par répétition, ou ont échoué
- que la passation a été assurée par telle ou telle équipe.

Un certain nombre de constats vont dans le sens des hypothèses de construction du sondage :

- dans l'ensemble les termes à produire le sont effectivement sans répétition (entre 81 % et 98 % selon les fiches)
- les phonèmes sont, dans l'ensemble, reconnus sans différence importante entre classes expérimentales et non expérimentales (91,9 % et 92,8 %) certains phonèmes n'étant reconnus qu'à 81 % -ce qui pose problème pour l'apprentissage de la langue écrite (les différences ne devraient apparaître qu'en mai suivant que les élèves en difficulté ont été ou non pris en charge).

D'autres constats posent problème, et appellent une étude interprétative :

- si certaines images induisent les termes attendus à 100 %, 6 d'entre elles les induisent dans une proportion inférieure à 75 % (elles sont donc à revoir).
- une moitié des planches fonctionne avec un fort pourcentage d'inductions complémentaires à la simple lecture d'images (entre 21 % et 26 %).
- on observe une variation de 5 à 18 % selon l'équipe qui a assuré la passation.
- on observe une variation de 5 à 10 % selon le milieu socio-culturel des enfants.

Donc, dans l'ensemble, le sondage fonctionne, mais dans des limites qu'il importe de cerner.

(*) le sondage comporte 10 planches de 20 images permettant d'induire d'une part la production de termes comportant un phonème donné, et d'autre part la reconnaissance du phonème commun aux 20 termes d'une même planche.

Traitement linguistique manuel des données orales enregistrées

Une grille de transcription phonétique des données recueillies à partir du sondage a été élaborée au premier trimestre 75-76 par Anne-Marie Houdebine (Poitiers) Dany Hadjaj (Clermont) linguistes, et Gabrielle Konopczinski (Besançon), spécialisée en phonétique. 165 transcriptions, effectuées par des étudiants avancés, sous leur direction, sont en cours de réalisation, l'essentiel ayant été fait aux 2^e et 3^e trimestres.

Un premier bilan, établi le 24 juin par les linguistes du groupe, fait apparaître notamment :

- un déchet de 2 planches environ pour 2, 3 enfants (enregistrements inaudibles pour diverses raisons, et notamment l'absence de lieux insonorisés dans les écoles...).
- l'influence importante de l'expérimentateur (d'où la nécessité de passations "0", enregistrées et critiquées par le groupe).
- des phénomènes de fatigue à partir de la planche 6.
- un auto-contrôle des enfants sur la prononciation de mots isolés plus marqué que lorsqu'ils racontent quelque chose.
- des phénomènes régionaux, par exemple des problèmes de nasales sur /ã/ (an) et /õ/ (on) à Clermont.
- des difficultés de prononciation propres à certains enfants
- des difficultés de prononciation qui semblent plus générales :
par exemple, confusion entre sifflantes, chuintantes (S/ch), ou sourdes, sonores (p/b) allègements de certaines consonnes (oie pour voix ou parapui pour parapluie).

La réunion de juin conclut à la nécessité d'une étude systématique des données recueillies et transcrites, de façon à faire l'inventaire rigoureux des "points-problèmes". Il devrait être possible, sur la base de cette étude, de construire un autre outil d'investigation, centré sur ces "points-problèmes", et par conséquent plus économique, plus opérationnel. Yvonne Bianco, linguiste (Aix) se charge de cette étude, minutieuse et longue.

Une enquête complémentaire est prévue pour la rentrée 76-77, dans les régions aixoise et amiénoise pour y recueillir des données "marquées" régionalement. La question d'une grille de codage en vue d'un traitement automatique des données linguistiques au niveau phonologique demeure ouverte.

4. **GROUPE LANGUE ECRITE** (*)

Responsable : Christian Nique - ENF Amiens - INRP.

Le problème majeur du Groupe Langue Ecrite, créé en 1974, est de passer du stade de la juxtaposition de travaux d'équipes à celui d'un projet de travail commun à tous et pris en charge effectivement par tous. Il semble qu'en 76, le "GLE", soit en passe de prendre ce nécessaire virage. La lenteur avec lequel celui-ci s'effectue s'explique sans aucun doute par la complexité des problèmes posés par l'acquisition de la langue écrite, et par le nombre très insuffisant des réunions du Groupe : une par an, alors qu'il en faudrait au moins une par trimestre.

Les travaux se sont polarisés selon quatre lignes de force :

A. L'approfondissement de la problématique générale de la recherche GLE.

B. La poursuite des travaux d'élaboration de grilles d'évaluation des productions écrites.

C. La poursuite des travaux du sous-groupe Textes Poétiques.

D. Une ouverture de type pluridisciplinaire, sur les productions écrites élaborées au cours des activités d'éveil scientifique.

A. Problématique générale de la recherche

L'objectif du GLE est, au terme de deux années de réflexion, nettement cerné : il s'agit de décrire les pratiques actuelles de "l'expression écrite" à l'école élémentaire et, plus exactement les types de production écrites en relation avec les conditions pédagogiques, psychologiques et sociologiques de production. La recherche devrait viser d'une part à préciser les critères d'une pratique de l'écrit fondée sur les acquis de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie et d'autre part à fournir des outils de travail pour la formation des maîtres.

De l'expérience confrontée de pédagogues, de linguistes, de psychologues, de sociologues, de philosophes, il ressort empiriquement qu'apprendre à écrire, ce n'est pas seulement apprendre un "code" écrit (activité d'ordre linguistique), mais que c'est aussi apprendre à entrer

(*) Pour un rapport plus détaillé, voir "Repères" n° 39.

dans les diverses situations de communication écrite, et à les maîtriser progressivement (activité d'ordre socio-psychologique encore très mal connue). Le groupe considère donc comme une tâche fondamentale l'élaboration de grilles d'analyse des situations scolaires de communication écrite qui prennent en compte toutes les composantes de l'acte de production de textes écrits.

Un séminaire, commun au Groupe Langue Ecrite, au Groupe Langue Orale, et au 1er cycle, devrait permettre de faire le point des travaux en cours sur la question, avec l'aide de quelques universitaires (**).

L'élaboration en 76-77 d'un descriptif théorique des objectifs et des pratiques de la pédagogie de l'écrit au CM -reprenant les travaux effectués au CP (***) devrait permettre de cerner un certain nombre de problèmes à étudier, et de déterminer un ordre de priorités.

B. Grilles d'évaluation des productions écrites

Plusieurs grilles sont en cours d'élaboration : l'équipe de Privas, ayant travaillé sur la syntaxe en général, en est venue à réduire son champ à la subordination ; l'équipe d'Angers aborde le redoutable problème du lexique ; citons enfin des tentatives centrées sur l'énonciation et la cohérence textuelle -problèmes non moins redoutables, dans l'état actuel des recherches linguistiques sur l'analyse de discours.

L'équipe de Saint-Quentin, elle, a pu procéder à une pré-enquête portant sur le fonctionnement de la coordination dans les textes écrits, en relation avec la situation scolaire (redoublement ou non), la relation aux pairs dans la classe, l'âge, l'origine sociale. Elle a mis au point un programme de traitement automatique des données, avec l'aide de l'équipe du Département d'Informatique de l'I.U.T. d'Amiens. L'étude des résultats de la pré-enquête est en cours.

(**) Prévu initialement en décembre 76, il a été différé jusqu'en janvier 77 pour des raisons budgétaires.

(***) cf. "Repères" n° 31.

C. Textes poétiques

Responsable : Françoise Sublet - ENF Toulouse

Le sous-groupe "Approche poétique de la langue" a travaillé dans plusieurs directions :

Au niveau national :

a) Analyse du fait poétique dans les textes d'enfants (recherche-description)

Le groupe a achevé cette analyse qui portait sur des textes d'enfants de CM1 (essai de validation 1972), (cf. "Repères" n° 37 et 38)

b) Analyse des résultats obtenus par ces mêmes enfants aux tests de créativité (recherche-description)

- comparaison avec les résultats obtenus à d'autres épreuves

- comparaison avec d'autres variables (cf. milieu socio-culturel)

Ce travail est en cours d'achèvement. La rédaction du rapport est prévue pour l'année 76-77.

c) Rédaction des Commentaires du Plan de Rénovation, consacrés à "l'approche poétique de la langue".

La rédaction est en cours. Le manuscrit sera achevé en janvier 77.

Au niveau académique

Françoise Sublet a poursuivi avec certaines équipes de recherche, des actions de "recherche-innovation".

En particulier :

- deux journées de formation destinées aux maîtres des équipes de recherche, sur le thème : "Dire des textes poétiques" (mai 76 - Carmaux)

- deux journées d'échanges pédagogiques, à partir desquelles les maîtres ont rédigé des compte rendus d'expériences destinés aux Commentaires du Plan de Rénovation (novembre 75- Carmaux).

D. Textes "scientifiques"

Grâce à M. Host, des "passerelles" ont commencé à s'établir entre des recherches jusqu'alors séparées.

Se pose le double problème de savoir en quoi les activités d'éveil à dominante sciences expérimentales permettent de produire des textes fonctionnels (et lesquels ?), et en quoi les textes produits (de la légende de schéma, aux notes ou au texte dit scientifique) permettent aux enfants de progresser dans la résolution des problèmes posés.

Un projet d'étude de séquences pédagogiques, une trame de description ont été élaborés en commun par les Unités de Recherche Sciences Expérimentales, Sciences Sociales, Audio-Visuel, Education Plastique et Français, et soumises à la discussion au cours d'un stage interdisciplinaire (octobre 1976). Des équipes interdisciplinaires sont en voie de constitution soit à partir d'un terrain de l'Unité Sciences Expérimentales soit à partir d'un terrain de l'Unité Français.

A PROPOS DE

REPERES n° 38

LE PROBLEME DE LA DICTION A L'ECOLE MATERNELLE

Marcelle PECHEVY - Ecole Normale de Bourges

Nous précisons que ce document date de 1974. Il est évident qu'il ne prétend aucunement faire le point de la question.

FAUT-IL SAUVER LA GRAMMAIRE A L'ECOLE ?

Essai pour une pédagogie de
l'éveil à "l'objet-langue".

Christian NIQUE, ENF Amiens - INRP -

Octobre 1976.

Où en est-on du problème de l'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire ? On en justifie souvent la rénovation par rapport à de nouveaux objectifs, et par rapport aux théories nouvelles. C'est ce second point qui nous intéressera ici. Car où en sont les théories ? Les réflexions qui suivent voudraient essayer de poser le problème dans des termes qui, bien que par nature insuffisants (les théories sont loin d'être les seules composantes des pratiques), pourraient le faire progresser sensiblement.

La linguistique a fait, au XXème siècle, moins de progrès qu'on ne l'a dit, et qu'on ne l'a écrit dans un certain nombre d'ouvrages, qui, bien entendu, ne sont pas le fait des linguistes. Ou plutôt elle a fait des progrès d'une toute autre nature que ceux qu'on laisse entendre : les arbres ne sont pas un progrès "théorique" (l'analyse logique, en soi, les vaut bien, et Tesnière avait déjà des schémas aussi explicites) ; les commutations et les permutations s'utilisaient - soyons honnêtes - dans la grammaire traditionnelle - théorique tout au moins - ; la transformation passive, en soi, ne nous apprend rien de plus que la voix passive sur le phénomène "passif" en français ; les niveaux de langue ou registres de langue n'expliquent pas grand chose, et ne font que traduire un vague sentiment que chacun d'entre nous peut avoir sur les utilisations de la langue dans la société, sans rien dire sur la nature de ces utilisations, sur les rapports des individus à leurs groupes, à leurs classes, et à leurs langues, et sur les conséquences sociologiques des différences constatées. Cela ne signifie pas que les formulations nouvelles, les reformulations et les quelques acquits nouveaux des linguistes n'aient aucun intérêt. Mais cet intérêt est autre. Prenons l'exemple de la grammaire transformationnelle, qui représente vraisemblablement le domaine le plus élaboré, et en tous cas

le mieux connu, des travaux récents. D'un point de vue théorique, elle ne révolutionne pas, au fond, nos connaissances sur les faits de langue. Heureusement, car sinon, cela signifierait que les grammairiens traditionnels avaient mal observé la langue, et n'avaient dit, en deux mille ans, que des bêtises à son sujet. Aucun grammairien contemporain n'aurait la prétention de le penser. Au contraire, les descriptions les plus fines des faits se trouvent vraisemblablement dans les ouvrages et les articles de Grévisse, de Wagner-Pichon, de Chevalier, de Damourette-Pichon. Cependant, cela ne signifie pas que les grammairiens modernes n'aient rien apporté, et leurs travaux ont surtout pour objectif d'intégrer les descriptions des différents phénomènes linguistiques dans une théorie générale du fonctionnement des langues (chaque école émet ses hypothèses propres sur la forme de la théorie, mais cela est un autre problème). La transformation passive est plus intéressante que la voix passive parce que, dans une théorie définie, elle est plus explicative de la nature des règles qui régissent la langue. En outre, et c'est l'intérêt de la démarche, ce point de vue conduit à éclairer des faits mal compris, et à mettre à jour de nouvelles règles explicatives de faits qu'il aurait été, auparavant, difficile d'observer. Ce qui vaut ici pour la grammaire transformationnelle, vaut sur d'autres points, pour d'autres théories, et pour d'autres domaines de la linguistique comme la phonologie, la stylistique, l'analyse des discours, la socio-linguistique, etc...

Alors, qu'est-ce qui, aujourd'hui, a permis à la linguistique de faire ce saut qualitatif, sinon quantitatif ? C'est un problème d'épistémologie qui se pose. La linguistique se veut la science de la langue, c'est-à-dire qu'elle se constitue un objet qui est la langue. La linguistique prétend donc au statut épistémologique de science expérimentale. Evidemment, la langue n'est pas un objet de même nature que ceux des autres sciences expérimentales que sont, par exemple, la chimie, la biologie, la physique, la géographie. La langue n'existe que par l'homme, et, d'une certaine manière, que lorsque l'homme l'emploie ou s'interroge à son sujet, et le linguiste se doit donc de se demander quelle est la nature de ce qu'il constitue en objet de recherche scientifique. Cela est son problème essentiel, à mon sens. En particulier, il lui faut déterminer un mode d'appréhension de son objet et cela n'est pas simple (faut-il travailler sur un corpus ou avec

l'intuition du linguiste : problème vieux comme la grammaire). Pour schématiser, nous pouvons poser trois niveaux dans la constitution de l'objet, qui réalisent chacun, à la fois en lui-même et en relation avec les autres, un champ d'études possibles :

- 1°) l'ordre du codage : la langue serait un système de règles de formation d'énoncés et de discours.
- 2°) l'ordre du social : la langue serait une série de conventions qui s'ajoutent au codage (ici, il faut, entre autres tâches, repenser les niveaux de langue (1)).
- 3°) l'ordre de l'individuel : les discours produits contiendraient, la marque de celui qui les produit (c'est le niveau de l'énonciation, du style, peut-être...).

Il n'est pas facile, et il est peut-être quelquefois impossible de faire la part, dans les discours observés, de ce qui revient à chacun de ces trois ordres, vraisemblablement parce qu'ils entretiennent entre eux des relations complexes qui doivent, elles aussi, être prises en compte. Mais cette séparation a surtout pour fonction de montrer que la linguistique a pour tâche première de constituer son objet, et qu'elle peut, en ce sens, prétendre au statut de science expérimentale.

Partant, elle doit aussi définir sa méthode de travail. Bien entendu, cela dépend de ce qu'elle veut montrer à propos de l'objet. Une méthode n'est pas donnée en soi. Mais il est clair que ce sera une méthode de type "expérimental" et qui devra se rapprocher, au fond, de celle des physiciens, des chimistes, des biologistes. L'"expérimentation" (dans un sens à définir) devra être le corps du travail du linguiste. Quelle expérimentation ? Elle est fonction, comme dans toute science expérimentale, à la fois de l'objet sur lequel on travaille, et de ce que l'on veut montrer de cet objet. Or, que peut-on vouloir montrer de l'objet-langue ? Nous raisonnerons, maintenant, sur ce que nous avons -très provisoirement- appelé "l'ordre du codage". A propos de ce fragment de notre objet, nous pouvons être plus ou moins "exigeants" :

1er degré d'exigence : nous pouvons essayer de montrer que notre objet est constitué d'éléments et décrire ces éléments (question : comment les décrire) ?

(1) Et les registres aussi. Sauf d'un point de vue stratégique-pédagogique, il n'y a aucune différence dans l'usage le plus fréquent de ces termes.

2ème degré d'exigence : nous pouvons essayer de prouver que ces éléments ne sont pas seulement juxtaposés, mais entretiennent entre eux des relations, et décrire ces relations (questions : comment le prouver, et comment les décrire ?)

3ème degré d'exigence : nous pouvons essayer de montrer que si la langue est constituée d'éléments entretenant des relations, ces relations ne sont pas de n'importe quel type, et qu'elles sont elles-mêmes régies par des règles qui les concernent toutes (question : comment les mettre à jour ?).

Prenons quelques exemples qui illustrent ces trois points, et qui surtout permettent de réfléchir aux méthodes qu'il convient d'utiliser pour remplir chacune de ces tâches. Le premier point est à première vue le plus simple. Il conditionne les autres. Cette première exigence (décrire les éléments qui constituent l'objet) est aussi celle du chimiste par exemple. Lorsque celui-ci veut classer ses liquides, et étiqueter les flacons, il lui faut le faire sur la base des propriétés de chacun d'eux. S'il a deux liquides incolores et inodores, il ne les classera pas nécessairement ensemble, mais il les soumettra à un certain nombre de tests (présence des réactifs colorés, introduction d'un métal, contact avec le calcaire...). Chacun de ces tests révélera une propriété des liquides. S'ils ont les mêmes propriétés, on les classera ensemble, et on les étiquètera de la même façon. S'ils n'ont pas les mêmes propriétés, on ne les classera pas ensemble, et on les étiquètera différemment. C'est un principe élémentaire, qui vaut pour toute discipline expérimentale.

Le problème est donc, à ce niveau, pour le linguiste, de déterminer ce que peut être une propriété, et un test. Un test, en réalité, est une opération qui consiste à modifier l'objet, en lui ajoutant quelque chose, en lui retranchant quelque chose, en le confrontant à un autre objet... Supposons que nous soyons dans le même cas que le chimiste, c'est-à-dire en présence de deux corps qui, apparemment se ressemblent. Soient alors les deux phrases 1 et 2, qui ne diffèrent que par les éléments soulignés, ces éléments n'ayant pas le même sens, mais semblant par ailleurs en tous points identiques (ne s'accordent ni en genre ni en nombre, peuvent être précédés de "vraiment" indiquent une circonstance de l'action, etc...) :

1 - Pierre dort ici

2 - Pierre dort toujours

Le fait que deux éléments se ressemblent en apparence ne prouve absolument pas qu'ils soient de même nature (cf. les deux liquides incolores et inodores du chimiste). Il faut qu'ils aient les mêmes propriétés, ce que des tests appropriés doivent révéler ou infirmer. Soumettons nos phrases à des tests (c'est-à-dire, rappelons-le à des modifications obtenues par ajouts, retraits, déformations, etc...) :

a) un premier test pourrait consister à déplacer l'élément souligné. On constaterait que seule la phrase 1 soumise à ce test donne un résultat positif, grammaticalement correct :

1a - Ici, Pierre dort.

1b - Pierre, ici, dort

2a * Toujours, Pierre dort

2b * Pierre, toujours, dort.

b) un autre test pourrait consister à ajouter "c'est... que" dans nos phrases. Même résultat :

1c - C'est ici que Pierre dort

2c * C'est toujours que Pierre dort

c) Faisons passer nos phrases, qui sont au présent, au passé. On constatera alors que les deux éléments sur lesquels nous travaillons ne se placent pas au même endroit. Le premier est nécessairement en fin de phrase, et le second est nécessairement entre "avoir" et le verbe :

1d - Pierre a dormi ici

2d * Pierre a dormi toujours

1e - * Pierre a ici dormi

2e - Pierre a toujours dormi

d) L'introduction de "bien" après le verbe révèle aussi une différence :

- 1f - Pierre dort bien ici
2f * Pierre dort bien toujours
mais
1g - * Pierre dort ici bien
2g - Pierre dort toujours bien.

Ces quelques réflexions suffisent à prouver que toujours et ici ont un certain nombre de propriétés différentes (1). Mais elle ne prouve que cela. C'est-à-dire que nous sommes seulement autorisés à affirmer que nos deux corps seront différemment étiquetés. Si l'on voulait aller plus loin, il faudrait s'interroger sur la nature même de ces propriétés. Les deux liquides incolores ne réagissent pas de la même manière aux tests : cela ne suffit pas pour dire que l'un est acide et l'autre base, ou que ce sont deux acides différents, ou deux bases différentes. Notre résultat serait du même ordre. A ce stade donc (mais l'étude devrait tout de même être plus rigoureuse, répétons-le), le grammairien doit formuler plusieurs hypothèses :

Hypothèse 1 : les deux corps sont des adverbes, mais font partie de sous-classes différentes.

Hypothèse 2 : le premier (ici) est un adverbe et l'autre est autre chose (il faut alors formuler une hypothèse sur sa nature)

Hypothèse 3 : le second (toujours) est un adverbe, et l'autre est autre chose (il faut alors formuler une hypothèse sur sa nature).

Le travail expérimental doit maintenant se poursuivre sur ces hypothèses. En effet, chacune implique un certain nombre de conséquences. En particulier, pour confirmer la première hypothèse, il faudrait avoir défini la classe des adverbes, déterminé les seules propriétés définitoires de cette classe (c'est-à-dire communes et spécifiques à

(1) Cette étude est très superficielle. Il faudrait bien entendu l'approfondir pour traiter en détails ce problème. Nous n'avons voulu que le soulever pour illustrer notre thèse.

tous les éléments de cette classe) (1), et vérifier si nos deux corps ont ces propriétés. Pour confirmer la seconde, il faut montrer que seul "ici" a ces propriétés, et après avoir formulé une hypothèse, sur la nature de "toujours", vérifier que celui-ci a les propriétés des éléments de la classe qu'on suppose être la sienne. Même démarche, mais inverse, pour la troisième hypothèse. Résumons-nous : la recherche des propriétés est nécessaire pour apparier ou différencier nos corps, elle n'est pas suffisante pour les étiqueter ; pour cela, un travail plus large de définition d'hypothèses et de confirmation de ces hypothèses est alors nécessaire. Bien entendu, nous n'engagerons pas ici ce travail pour le problème que nous avons soulevé, car d'une part ce n'est pas notre propos, et d'autre part il n'est pas évident que nous puissions définitivement le résoudre, étant donné le peu de connaissances que nous avons sur les adverbes en français (2).

Par intuition, nous pencherions pour la première hypothèse, mais l'intuition est dans ce domaine peu crédible. Les physiciens avaient, à une certaine époque, l'intuition que le phénomène du jour et de la nuit semblait pouvoir s'expliquer par un déplacement du soleil autour de la terre. Or la réalité est justement le contraire. Il est vrai que depuis deux mille ans les grammairiens ont eu grand nombre d'intuitions qui se révèlent justes, et c'est en cela, comme nous l'avons affirmé ci-dessus en introduction, que les travaux contemporains ne révolutionnent pas les descriptions des grammaires traditionnelles. Cependant, si la linguistique et la grammaire en particulier, prétend au statut de science expérimentale, il lui faut prouver ses hypothèses. En outre, si dans bien des cas les intuitions sont pertinentes, il est aussi beaucoup de cas où elles ne le sont pas. Dans une étude consacrée à ce qu'il appelle la "dislocation qualitative", Jean-Claude Milner (3) a

(1) Sur le problème de la nature des propriétés, on se reportera à notre étude "la notion de propriété syntaxique : le sujet et le COD", dans Pratiques n° 9, mars 1976. Nous avons essayé de définir ce que sont des propriétés définitoires.

(2) Nicolas Ruwet a proposé une ébauche de traitement du problème dans Introduction à la grammaire générative, Plon, 1967.

(3) dans Arguments Linguistiques, Mame, 1973.

montré que des éléments que l'on a toujours confondu avec les appositions parce qu'ils leur ressemblent sont en réalité plus proches des déterminants (cf. : "Jean, l'imbécile, a cassé la tasse" et Jean, le voisin, a cassé la tasse"). De la même manière, on n'acceptera pas de donner sans preuves l'étiquette "adjectif" aux éléments qui accompagnent le nom. Seule une large étude des propriétés de ces éléments peut justifier un étiquetage et un classement, et cette étude pourrait se faire à partir d'exemples tels que les suivants (1) :

3a - la carte routière est sur la table

3b - la carte rouge est sur la table.

De même, les étiquettes "attribut" "sujet", "COD", doivent être justifiées sur la base de propriétés claires qui dépassent la simple observation de la place des éléments; donnons un dernier exemple qui nous ramènera aux adverbes, et fera ainsi mesurer la rigueur et la simplicité de la méthode, en même temps que la fragilité des solutions intuitives, et les problèmes nouveaux qu'elle soulève. Les éléments dits "adverbes de manière" qui sont soulignés dans les quatre phrases suivantes :

5 - Pierre a évidemment rempli les valises

6 - Pierre a intelligemment rempli les valises

7 - Pierre a lourdement rempli les valises

8 - Pierre a énergiquement rempli les valises

se ressemblent beaucoup, à la fois au niveau morphologique, sémantique et syntaxique. Une rapide recherche de propriétés permettrait de les distinguer :

test 1 : il est évident que Pierre a rempli les valises

* Il est [intelligent] que Pierre a rempli les valises
 [lourd
 [énergique]

test 2 : Il est intelligent de la part de Pierre d'avoir...

* Il est [évident] de la part de Pierre d'avoir...
 [lourd
 [énergique]

(1) Cf. C. Nique, Initiation méthodique à la grammaire générative, Colin, 1974, (chapitre 2).

test 3 : D'une manière { énergique, Pierre a rempli...
intelligente
évidente
lourde

test 4 : Pierre les a remplies, et elles sont lourdes.

* Pierre les a remplies, et elles sont { intelligentes
évidentes
énergiques.

Ce travail devrait être repris, prolongé, et des hypothèses de classement devraient être émises, réfléchies, et validées. Cet exemple veut indiquer où se situe le problème, et comment il se pose.

Ces différents problèmes (adverbes, appositions...), tels qu'ils sont posés et envisagés, relèvent tous de ce que nous avons appelé ci-dessus le premier degré d'exigence du grammairien. Le second degré d'exigence avait été défini comme la recherche, la justification et la description, des relations qui unissent les éléments constitutifs de notre objet, la langue. Ici, en fait le travail est au fond de même nature que le précédent. En face d'un fait "étonnant" qu'il rencontre, le linguiste émet une hypothèse et construit une expérimentation qui puisse la confirmer. Il est étonnant, par exemple, de rencontrer deux phrases qui se ressemblent en partie, et qui, sensiblement différentes pourtant, ont la même signification. C'est le cas des exemples 9 et 10 :

9 - un train arrive

10 - il arrive un train.

Si nous formulons l'hypothèse que, dans la grammaire (c'est-à-dire dans ce que nous avons appelé "l'ordre du codage"), ces deux phrases sont en relation, c'est que nous supposons, en fait, que l'une est construite à partir de l'autre. La relation sera donc soit 11 soit 12 :

11 - 9 → 10

12 - 10 → 9

En toute logique, les deux cas doivent être examinés. En réalité, nous savons (= nous pouvons montrer) que la plupart des phrases françaises sont construites comme 9, sans pour autant que l'on ait aucune raison de penser qu'elles soient construites à partir de modèles semblables à 10.

L'hypothèse 11 semble donc bien plus soutenable que l'hypothèse 12. Si nous pouvons la confirmer, nous infirmons du même coup 12 (puisqu'elles sont incompatibles). Envisageons donc l'hypothèse 11. Cette hypothèse signifie que "il arrive un train" serait construite à partir de "un train arrive". Si cela est vrai, c'est que :

- a) "il" n'est pas un vrai sujet dans 10.
- b) "un train" n'est pas un vrai complément dans 10
- c) "un train" est un sujet dans 10.

Ces trois points sont les conséquences naturelles de l'hypothèse. Il faut et il suffit de les confirmer pour confirmer l'hypothèse.

Le point a) est facile à prouver. Le sujet d'une phrase a toujours la propriété d'être encadrable par "c'est" et "qui" ; "il" dans 10, a-t-il cette propriété ?

Non : - * c'est il qui arrive un train.

"il" n'a pas ici les propriétés des sujets, et ne semble donc pas être sujet.

Le point b) peut aussi être confirmé. Si "un train" était un complément, il devrait avoir pour propriété d'être encadrable par "c'est" et "que" :

- il viendra demain : c'est demain qu'il viendra
- il connaît Paul : c'est Paul qu'il connaît.
- il arrive un train ≠ * c'est un train qu'il arrive.

"un train" dans 10, n'a donc pas la propriété des compléments.

Le point c) va se vérifier avec le test utilisé pour le point a). Si "un train" est encadrable par "c'est" et "qui", il a les propriétés des sujets. Cela se confirme :

- c'est un train qui arrive.

Les trois points de l'expérimentation semblent donc concorder. Cependant, pour que, dans l'ordre du codage, on puisse réellement parler d'une relation entre les phrases du type 9 et les phrases du type 10, il faut que cette relation soit systématique. Cela ne veut pas dire qu'elle doive toujours être possible, mais qu'elle doive se laisser "coder", qu'on puisse la décrire en terme d'une "règle". Sinon le mot "codage" (et donc le mot grammaire) n'aurait aucun sens. La relation constatée ne serait alors qu'un accident qui ne vaudrait que

pour les deux phrases 9 et 10, et non pour un large ensemble de phrases. Nous ne ferons pas ici l'étude qui vérifierait cette hypothèse. Elle n'est qu'à peine ébauchée. Cependant, une observation faite sur un nombre suffisamment grand et suffisamment représentatif de couples de phrases personnelles/impersonnelles permet d'approcher la règle qui décrit la systématisation de cette relation (cette relation est toujours possible avec un verbe intransitif, une phrase passive, le sujet doit être indéfini etc...). Résumons-nous : un fait nous conduit à poser l'hypothèse d'une relation ; cette hypothèse se vérifie par une double expérimentation :

- a) - les deux éléments du couple qui sont en relation doivent avoir les mêmes propriétés.
- b) la relation doit obéir à une systématisation.

Sans un travail comme celui-ci, qui n'est ici exposé que d'une manière (trop) générale, on ne peut prétendre réellement, en grammaire, remplir la tâche qui relève du second niveau d'exigence, c'est-à-dire qui consiste à montrer que, dans la grammaire, les éléments entretiennent des relations "codables". Tous les problèmes de "voix", de "formes", de "transformations", ne sont envisagés d'un point de vue explicite et non intuitif que s'ils le sont, d'une manière ou d'une autre, sous l'angle défini ici pour les impersonnelles, et que nous résumerons dans des termes qui, encore une fois, valent pour tout travail scientifique expérimental :

- étonnement devant un fait
- description du fait
- hypothèse d'explication
- expérimentation pour confirmer
- conclusion
- nouveau problème
- etc.....

Le troisième degré d'exigence que nous avons défini consiste à essayer de montrer que les relations entre les éléments linguistiques sont régies elles-mêmes par des règles. Que les déplacements, inversions, effacements, ne sont pas n'importe quels types d'effacements, d'inversions, de déplacements... Ce troisième degré d'exigence est peut-être, lui, propre à la grammaire parmi les autres sciences expérimentales. Mais le

grammairien ne peut y échapper. En effet, dire que la langue est régulière revient à dire qu'elle est sous-tendue par un langage, au sens que les informaticiens peuvent donner à ce terme. La question de savoir quelle est la nature de ce langage doit alors être posée. Sinon aucune théorie grammaticale n'est vraiment digne de ce nom. Ce problème est à la fois trop nouveau (1) et trop complexe pour que sa présentation puisse être faite en quelques lignes, voire même en quelques pages (2). En outre, cet article est destiné à "alimenter" le travail de réflexion sur l'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire, et, ce degré d'exigence ne pouvant en aucune manière être atteint, semble-t-il par les enfants de 8/11 ans (3), nous ferons seulement allusion à ce point en présentant quelques exemples. En français, la suite "de + GN" peut être pronominalisé en "en", quelles que soient la nature de "de" (préposition ou partitif) et la fonction de GN (complément de nom, de lieu, d'objet...);

13 - je parle de ce livre = j'en parle

14 - je viens de Paris = j'en viens

15 - je bois de la bière = j'en bois

16 - je connais la conclusion de ce rapport = j'en connais la conclusion

Or, bizarrement, il y a des cas pour lesquels cette règle est bloquée. Ainsi, dans l'exemple 17, qui est pourtant semblable à l'exemple 16 ci-dessus :

17 - a) j'ai parlé de la conclusion de ce rapport

b) * j'en ai parlé de la conclusion.

On doit alors formuler deux hypothèses :

hypothèse 1 : ce blocage est une exception dans l'application de la règle de pronominalisation de la suite "de + GN";

(1) Cf. Chomsky, "Conditions on transformations", in Anderson and Kiparsky A Festschrift for M Halle, Holt Rinehart, 1973.

(2) En préparation : Restrictions et Conditions en grammaire française - C. N.

(3) Mais il est fondamental pour réfléchir sur le problème de l'acquisition de la langue, et nous y reviendrons.

Hypothèse 2 : ce blocage est dû à une règle générale, qui

- a) bloquerait d'autres règles que la pronominalisation (peut-être l'interrogation, la relativation, etc...)
- b) opérerait sur d'autres unités que la suite "de + GN".

L'hypothèse 2 est en fait plus tentante que l'hypothèse 1, car cette dernière serait en contradiction avec la notion même de "grammaire". Ce n'est pas le lieu de le faire ici, mais on peut facilement montrer que le point a de l'hypothèse 2 se vérifie dans les faits (il y a d'autres transformations qui, bien que s'appliquant sur 16, sont bloquées sur 17). Le point b se vérifie lui aussi dans les faits. En effet, Chomsky a bien montré que le blocage était dû au fait que la règle doit s'appliquer dans 17, à un groupe prépositionnel contenu dans un groupe prépositionnel, alors que ce n'est pas le cas dans 16 (où elle doit s'appliquer à un groupe prépositionnel contenu dans un groupe nominal). Alors, il a suffi -et Chomsky l'a fait dans l'article précédemment cité- de montrer que le même blocage opère sur un GN contenu dans un GN, sur un groupe adverbial, contenu dans un groupe adverbial, sur un quantifieur contenu dans un quantifieur, sur un élément A quelconque contenu dans un élément A de même nature, pour valider le point b de l'hypothèse 2 proposée ci-dessus. Ainsi se trouve atteint (en partie, bien entendu), le troisième niveau d'exigence que nous avons défini, puisque nous pouvons mettre au point une règle d'une portée très générale, qui régit toutes (cela reste ici à démontrer : nous avons effleuré le problème) les relations entre les éléments. Dans notre cas, la règle porte le nom de "Principe du A sur A" et se formule (très approximativement) de la manière suivante :

"Si un élément A contient un élément A de même nature que lui, aucune règle de déplacement ne peut affecter l'élément A qui est intérieur".

D'autres principes (comme le principe du sujet spécifié, la contrainte des phrases conjuguées, etc...), d'un même niveau de généralité, sont l'objet d'études des linguistes.

Revenons-en maintenant -ou plutôt venons-en- au problème de l'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire, en nous appuyant sur cette (trop longue) réflexion à caractère quelque peu épistémologique. Nous avons essayé de montrer que la grammaire est une science expériment-

tale, et, par les exemples proposés ci-dessus, nous avons suggéré qu'elle a les moyens

- de définir son objet
- d'explicitier sa méthode.

Ainsi donc, si la grammaire est la science de l'objet "langue", la pédagogie de la grammaire (à condition qu'on la justifie, et cela est un problème d'objectifs) tombe tout naturellement dans le champ des activités d'éveil à caractère scientifique : "peut-on éveiller l'enfant à l'objet-langue" ?

Si l'on répond positivement à cette question, on devra poser qu'un tel objectif conduit nécessairement à construire une pédagogie qui aide l'enfant à s'étonner devant certains faits de langue (mais lesquels ?) à se poser des questions sur sa langue (mais lesquelles ?), à formuler des hypothèses pour les expliquer (mais lesquelles ?), à construire des expérimentations pour valider ses hypothèses (mais lesquelles), à expliciter des conclusions (mais lesquelles ?) et à déterminer les nouveaux problèmes que posent ses conclusions (mais...) Il s'agit bien, me semble-t-il, de la problématique des activités d'éveil. Tout le problème est, à ce niveau, de déterminer, dans les travaux linguistiques, ce qui peut aider l'enseignant dans cette tâche. D'où l'intérêt qu'il faut porter à l'épistémologie linguistique, qui bien que balbutiante, permet de poser les problèmes qui nous concernent, et nous donne quelques moyens pour les résoudre. Une telle approche est cohérente avec les objectifs définis dans le Plan de Renovation. Encore faudrait-il en mesurer toutes les conséquences dans la vie de la classe. A ce sujet nous ne ferons que poser (en "vrac") quelques questions, sur lesquelles il faudra bien qu'un jour ou l'autre on s'interroge :

- Faut-il éveiller l'enfant à "l'objet-langue" ? Cet éveil supposerait-il que l'on approche aussi bien l'étude des discours, du lexique, des phrases, etc...

- les pratiques pédagogiques en vigueur le font-elles ? Quels types de tâches, objectivement observables peut-on proposer aux enfants pour qu'ils soient effectivement dans une ACTIVITE de DECOUVERTE du FONCTIONNEMENT de la langue ?

- les trois ordres (codage / social / individuel) (1) peuvent-ils être tous abordés à l'école élémentaire ?

- une telle démarche est-elle compatible avec les programmes ? Faut-il les repenser ou définir une autre notion de "programme" (2) ?

- l'enfant de l'école élémentaire est-il, d'un point de vue psychologique, capable d'objectiver sa langue, de se détacher d'elle pour se poser, à son sujet des questions ?

- n'y-a-t-il pas danger, d'un point de vue affectif, à obliger l'enfant à objectiver sa langue, dans laquelle il est -on le sait- fortement impliqué (3) ?

- Est-il possible, d'un point de vue linguistique, de se poser des questions sur la langue quand on la domine encore mal ? Si oui, quelles questions peut-on se poser ? Sinon, que faire ?

Un projet de recherche INRP a été déposé. S'il est accepté, peut-être nous fera-t-il quelque peu sortir d'un empirisme encore trop lié aux théories grammaticales, et poser le problème comme il doit l'être à l'école élémentaire.

(1) Parmi ces trois ordres, nous n'avons, dans cet article, pris en compte -il faut le rappeler- que le premier. Un éveil à la langue devrait se poser des problèmes identiques pour les deux autres ordres.

(2) Et même avec ceux du Plan ? Les programmes font la somme des notions à acquérir. Une telle démarche impliquerait que l'on définisse plutôt la forme des questions à se poser, et la nature des expérimentations à effectuer, afin de sortir des progressions terminologiques, qui sont nécessairement des mosaïques, pour aller vers des progressions conceptuelles, dans lesquelles démarches et contenus seraient intimement liés. A cet égard, la progression proposée par le Plan paraît au moins hybride.

(3) D'autant que, souvent, la langue d'étude n'est pas la sienne. Pourquoi travaille -on sur la langue de la maîtresse et pas sur celle de la maman ? Sans démagogie, la question doit être posée.

